

# Habilidades semánticas y rendimiento académico en escolares de 2° y 4° año básico

## Semantic Skills and Academic Performance in Students of 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> Grade

**Axel Pavez R.**

Fonoaudiólogo  
Universidad de Chile

**Paula Rojas P.**

Fonoaudióloga  
Universidad de Chile

**Fabiola Rojas O.**

Fonoaudióloga  
Universidad de Chile

**Natalia Zambra G.**

Fonoaudióloga  
Universidad de Chile

### RESUMEN

Durante la etapa escolar los principales cambios lingüísticos se evidencian en el plano sintáctico, semántico y pragmático. Diversos estudios postulan que a mayor edad existe un mayor desarrollo semántico en las habilidades para definir en comprensión léxica y en comprensión de lenguaje figurado. Sin embargo, en el contexto nacional de Chile existe escasa información al respecto. El objetivo de la investigación fue determinar el desempeño en habilidades semánticas en escolares de 2° y 4° año básico y su asociación con el rendimiento académico. Para ello, se realizó un estudio no experimental, analítico, comparativo y transversal con 58 niños de un colegio de Santiago de Chile (28 de 2° año básico y 30 de 4° año básico). Se evaluó el desempeño en las habilidades semánticas con el Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R) y con una prueba creada para estos fines. El rendimiento académico se consideró según el promedio de calificaciones del segundo trimestre en las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales. La prueba creada mostró validez y confiabilidad para evaluar aspectos semánticos relacionados con habilidades para definir y para comprender lenguaje figurado. Se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los escolares de ambos cursos en las habilidades semánticas estudiadas, estableciéndose un mejor rendimiento en los niños de 4° año básico. No se encontró relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y las habilidades semánticas mencionadas. Se concluye que a medida que aumenta la edad, los niños mejoran su desempeño en habilidades semánticas de comprensión léxica, habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado. Sin embargo, no existiría relación entre el rendimiento académico y las habilidades semánticas estudiadas.

**Palabras clave:** comprensión léxica, habilidades para definir, habilidades semánticas, lenguaje figurado, rendimiento académico.

### ABSTRACT

Through school years, the main linguistic changes are in semantic, syntactic and pragmatic areas. Many foreign studies propose that older child have a higher semantic development, specifically in word definition skills, lexical comprehension and understanding of figurative language. However, in national context, there is a little information about this topic. The objective was to determine performance in semantic skills in students of 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> grade and their association with academic performance. Method non experimental, analytic, comparative and transversal study which considers 58 children of a school in Santiago. The semantic skills were measured with the "Test de Vocabulario en Imágenes" (TEVI-R) and a test of semantic abilities created in this study. The academic performance considered the mean of qualifications during 2<sup>nd</sup> trimester in subjects of Language, Math, Natural and Social Science. The created test showed validity and reliability to assess semantic abilities relevant with word definition skills and understanding of figurative language. Statistically significant difference was found between both groups performance in semantic skills studies, with a higher performance in 4<sup>th</sup> grade students. No statistically significant difference was found between academic performance and semantic abilities mentioned. As school grade increases, children improve their performance in semantic skills of word definition, lexical comprehension and understanding of figurative language. However, there is no relation between academic performance and semantic abilities studied.

**Keywords:** academic performance, figurative language, lexical comprehension, semantic skills, word definition skills.

---

Contacto con el autor:  
Axel Pavez R.  
Santiago - Chile  
Correo-e: flgo.apavez@gmail.com

Recibido: 20/10/2015  
Aceptado: 31/08/2016

## Introducción

Los niños poseen las aptitudes lingüísticas básicas de la comunicación tempranamente, sin embargo, en la etapa escolar el lenguaje continúa en desarrollo y en ella se consolidan y se adquieren nuevas competencias comunicativas (Barriga, 2002). En este período, todos los aspectos del lenguaje experimentan variaciones importantes, evidenciándose los cambios más significativos en el desarrollo sintáctico, semántico y pragmático (Owens, 2003).

En cuanto al desarrollo semántico en la etapa escolar, los niños adquieren nuevo vocabulario –lo que les permite incrementar su lexicón– y reestructuran ciertos significados hacia un nivel más abstracto y especializado, facilitando la reflexión acerca del contenido léxico. La comprensión del plano semántico se profundiza a través de la interpretación de lenguaje figurado, como es el caso de las metáforas y los modismos (Nippold, 1998). Además, se logra un nivel más abstracto en la comprensión de adjetivos calificativos de orden figurativo, que fortalecen las características físicas y psíquicas (Barriga, 2002). También desarrollan en esta etapa las habilidades para definir, las que se complejizan a medida que se incrementa la edad. Estos cambios se encontrarían íntimamente relacionados con la actividad escolar y el aprendizaje del lenguaje escrito (Barrera, 2005).

El lenguaje figurado, en tanto, incluye expresiones no literales básicas como léxico abstracto, refranes o proverbios, modismos, metáforas y comparaciones (Owens, 2003). Su manejo se ve favorecido por la adquisición y desarrollo de la habilidad metasemántica (Barrera,

2005). Además, para su correcta adquisición, se requiere de la utilización de funciones lingüísticas complejas que permitan inferir el significado profundo de una expresión, lo que se logra durante los años escolares posteriores. Contribuye a lo anteriormente indicado, el aprendizaje de la lectura y escritura, que exige a los estudiantes una ubicación en planos más abstractos (Owens, 2003) y se relaciona estrechamente con el desarrollo de la metacognición (Fernández, 1980). El conocimiento del mundo es fundamental para la comprensión de este tipo de expresiones lingüísticas (Nippold, 2006), además del rol fundamental que juega el contexto específico en el que se desarrolla una situación comunicativa. Al respecto, un estudio realizado en Chile con escolares de 4°, 6° y 8° año básico postula que las dificultades para producir y comprender el lenguaje figurado reflejan un déficit en el desarrollo de habilidades metalingüísticas (Barrera, 2005).

Los modismos, por su parte, corresponden a frases populares breves, esto es, enunciados que aportan bastante expresividad y cuyo significado no se obtiene de un análisis gramatical de la construcción, sino que se deduce a partir de la exposición a un contexto determinado, además su interpretación y comprensión está influida por la diversidad cultural en la que está inserto un sujeto, independientemente de su edad (Owens, 2003). Al respecto, Nippold (1998) propone que los escolares con mayores habilidades cognitivas y de lectura presentan una mejor comprensión de los modismos en comparación con sus pares que tienen un rendimiento promedio o menor, lo cual se ha confirmado en el estudio con niños italo hablantes de Levorato, Nesi y Cacciari (2004).

Las metáforas y comparaciones corresponden a elementos del lenguaje que hacen una analogía entre un concepto y una imagen descriptiva. Además de los factores cognitivos, se ha demostrado que determinantes metalingüísticos, lingüísticos, no lingüísticos y el conocimiento del mundo también influyen en la comprensión de metáforas y símiles (Nippold, 1998). Es así como estudios avalan que la exposición a una expresión metafórica también afecta su comprensión, por lo que se vuelve más simple si existe exposición frecuente y más difícil si es novedosa. Por otra parte, el desempeño de los niños mejora cuando las metáforas son presentadas en un determinado contexto (Nippold, 1998).

La habilidad para definir, por su parte, es otro aspecto semántico que se desarrolla desde el ingreso escolar hasta la adolescencia. Esta destreza se encuentra influenciada por diversos factores como el desarrollo lingüístico y cognitivo, la lectura y el rendimiento académico, e implica una reflexión metaléxica acerca de los rasgos específicos que distinguen a una palabra respecto de otras similares (Nippold, 1998).

En este sentido, Marinellie y Johnson (2002) proponen dos tipos de definiciones: las de forma y las de contenido. Las primeras se relacionan con la estructura gramatical de la definición, mientras que las de contenido, se vinculan con la información semántica entregada en la definición.

En cuanto al desarrollo específico de las habilidades para definir, Nippold (1998) propone que en la primera infancia se utilizan definiciones muy personales, concretas, funcionales y orientadas a la acción, mientras que hacia finales de la niñez, adolescencia y adultez, las definiciones se

transforman en abstractas, formales y socialmente compartidas. Además, a medida que se incrementa la edad, se produce un cambio en la habilidad para definir, pasando de una forma funcional y basada en las características perceptuales, a otra más abstracta y categorial, similar a las definiciones aristotélicas (Al-Issa, 1969).

## Contexto educacional en Chile

Uno de los cambios trascendentales que se producen en el lenguaje al ingresar al sistema escolar es el aprendizaje de la lectura y de la escritura, lo que a su vez favorece el perfeccionamiento de las habilidades semánticas (Owens, 2003).

Con el progreso en el desarrollo del lenguaje figurado y de las habilidades para definir, es posible establecer las bases para una mejor adquisición de la lectoescritura (Gleason, 2005). Así mismo, tanto la lectura como la escritura requieren de una abstracción por parte del niño y sitúan al lenguaje en situaciones distintas de una conversación cotidiana. Por tanto, tiene sentido el vínculo que existe entre lectura, escritura y habilidades metalingüísticas (Owens, 2003).

En el contexto nacional, uno de los principales propósitos de la enseñanza básica es la adquisición y perfeccionamiento de distintas habilidades lingüísticas, debido a que se considera el lenguaje como una herramienta mediante la cual el ser humano es capaz de construir y comprender la realidad, además de posibilitar el diálogo, ya sea consigo mismo o con otros individuos (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2012).

Algunos estudios han establecido que la comprensión de lectura se relaciona directamente

con la adquisición de léxico y que es uno de los mejores predictores del éxito académico escolar (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001). Por otra parte, Molina García (en Barrera, 2005) considera al lenguaje como una variable fundamental en el rendimiento escolar, debido a su estrecha relación con el pensamiento y, además, porque es el principal instrumento de aprendizaje en las salas de clases.

Las habilidades semánticas expuestas anteriormente –manejo léxico, habilidades para definir, comprensión de metáforas y modismos– constituyen por ende un reflejo del desarrollo semántico en la etapa escolar. De acuerdo con las investigaciones realizadas en el extranjero (Levorato et al., 1999; Nippold, 1998), se ha comprobado que el manejo de estas habilidades semánticas está relacionado con el rendimiento académico. En el contexto nacional, la investigación de Barrera (2005) estableció una diferencia en el rendimiento en tareas de comprensión de modismos y refranes según el nivel educacional, debido a las habilidades metalingüísticas adquiridas. En cuanto al rendimiento académico, los niños que presentaron bajo rendimiento escolar procesaban las expresiones de forma incompleta y literal, mientras que los niños con buen rendimiento académico utilizaban estrategias metalingüísticas que les permitieron lograr un razonamiento más amplio, interpretando de mejor forma el lenguaje figurado. En consecuencia, el nivel del desarrollo lingüístico de los niños constituye un predictor de su éxito o fracaso escolar.

Por estas razones, las bases curriculares de la enseñanza básica chilena ponen énfasis en fomentar el perfeccionamiento de las competencias

lingüísticas antes mencionadas, a través de actividades y estrategias educacionales que fortalezcan dichas capacidades, con el fin de otorgar herramientas para mejorar el rendimiento de los sujetos en diferentes contextos comunicativos.

La presente investigación tiene como propósito contribuir y generar información, en el medio nacional, en torno a algunos aspectos del desarrollo semántico como la comprensión léxica, las habilidades para definir y la comprensión de lenguaje figurado, en alumnos de 2° y 4° año de educación básica y establecer si estos aspectos se relacionan con el rendimiento académico.

A partir de ese propósito, surgió además la necesidad de crear una prueba de habilidades semánticas que evaluara las habilidades para definir y para comprender el lenguaje figurado en escolares de 2° y 4° año básico.

Disponer de información respecto del desempeño semántico en niños con desarrollo típico, puede constituir un aporte al quehacer fonoaudiológico, en especial en el ámbito de los escolares con problemas de lenguaje.

Se plantean, entonces, las siguientes interrogantes: ¿Existirá diferencia en el desempeño de habilidades semánticas relacionadas con la comprensión léxica, las habilidades para definir y la comprensión del lenguaje figurado entre los niños de 2° y 4° año básico?; y ¿existirá relación entre el rendimiento académico y el desempeño en esas habilidades semánticas?

## Metodología

Se realizó un estudio no experimental, analítico, comparativo y transversal que consideró una

muestra total de 58 niños de un colegio particular subvencionado de la zona norte de Santiago.

La muestra fue distribuida en dos grupos: Grupo 1 (G1), compuesto por 28 niños de 2° año básico (13 mujeres y 15 hombres) y Grupo 2 (G2), con 30 niños de 4° año básico (15 mujeres y 15 hombres). Se seleccionaron estos niveles debido a que a los siete años (cuando se encuentran en 2° año básico) los niños poseen los recursos necesarios para el perfeccionamiento de la lectura y escritura, y para la posterior adquisición de habilidades de abstracción que les permiten rendir de manera eficiente en las tareas que se les solicitan. Por otra parte, a los nueve años (cuando los menores cursan 4° año básico) presentan una lectura más comprensiva y enriquecida con habilidades semánticas propias de la edad –asociadas al lenguaje figurado–, donde sus competencias lingüísticas son aún más complejas y se encuentran más consolidadas.

Una vez seleccionado el grupo de estudio, mediante un cuestionario aplicado a los cuidadores y tras la revisión de los antecedentes escolares, se aplicaron los criterios de exclusión, quedando fuera del estudio aquellos sujetos que:

- Presentaran antecedentes de trastorno de lenguaje o tratamiento fonoaudiológico asociado con problemas de lenguaje.
- Se encontraran en tratamiento fonoaudiológico por problemas de lenguaje al momento de la evaluación.
- Se encontraran en tratamiento psicopedagógico al momento de la evaluación.

Respecto de la unidad de análisis, cada estudiante fue seleccionado en forma aleatoria e independiente de su rendimiento académico, pudiendo quedar seleccionados sujetos en situación de repitencia. La edad fue considerada en meses.

Antes de la evaluación de los participantes se obtuvo el consentimiento informado de los padres de cada uno de los integrantes de la muestra.

En el estudio se evaluaron las habilidades semánticas de comprensión léxica, producción de definiciones y comprensión de lenguaje figurado (incluyendo comprensión de adjetivos abstractos, metáforas y modismos). Para la evaluación de la comprensión léxica, se utilizó el Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R) (Echeverría, Herrera y Segure, 2002), en tanto que para las otras habilidades se confeccionó una “Prueba de habilidades semánticas en niños escolares de primer ciclo básico”, dado que no se contaba en el país con un instrumento específico para evaluar dichas habilidades en escolares. Esta prueba consta de dos secciones, ambas con respuestas abiertas y en modalidad oral. Las secciones corresponden a producción de definiciones (el niño debe formular definiciones sobre la base de siete conceptos) y a comprensión de lenguaje figurado (considera cinco ítems de comprensión de léxico abstracto, siete ítems de comprensión de metáforas y seis ítems de comprensión de modismos). El puntaje total de la prueba es de 71 puntos, divididos por sección (35 puntos en la sección de definiciones y 36 puntos en la sección de comprensión de lenguaje figurado). La aplicación del instrumento se realiza de manera individual, idealmente en un lugar libre de distractores visuales y auditivos. El evaluador

consigna las respuestas por escrito, además de efectuar una grabación de voz como respaldo. El tiempo de aplicación, aproximadamente es de entre 15 a 20 minutos y varía dependiendo de las características del niño.

Por otra parte, se consideró como rendimiento académico el promedio general de notas de los niños, calculado a partir de las calificaciones obtenidas en el segundo trimestre de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Con el objetivo de probar el instrumento creado, se realizó un pilotaje que incluyó a 24 niños –previamente autorizados a través de consentimiento informado– de un colegio particular subvencionado de una comuna del sector norte de la Región Metropolitana de Santiago. La finalidad de este pilotaje fue familiarizarse con la prueba y adecuar el test en caso de existir deficiencias. Por otra parte, se determinó su validez y confiabilidad, mediante la opinión de juicio de expertos, análisis estadístico y obtención del Coeficiente Alfa de Cronbach.

El análisis de datos se realizó con el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 15. La comparación entre los desempeños de ambos cursos se realizó mediante la Prueba t de Student, mientras que el análisis de las relaciones se efectuó con la Prueba de correlación de Pearson.

## Resultados

A continuación se describen los resultados alcanzados por la investigación.

### a) Pilotaje

El pilotaje para determinar la validez y confiabilidad de la prueba creada en esta investigación evidenció que existe correlación significativa entre el puntaje total de la prueba y la edad ( $r = 0,634$ ,  $p < 0,01$ ). Por otra parte, también existe correlación entre el puntaje total y los puntajes obtenidos en las diferentes secciones de la prueba (ver Tabla 1), lo cual indica que la prueba presenta validez de contenido.

Tabla 1

*Relación entre puntaje total de la prueba y sus secciones evaluadas. Pilotaje en un colegio de una comuna del sector norte, Santiago*

| Correlaciones                      | R       | P      |
|------------------------------------|---------|--------|
| Definiciones vs puntaje total      | 0,844** | < 0,01 |
| Lenguaje figurado vs puntaje total | 0,872** | < 0,01 |

\*\* Diferencia estadísticamente significativa:  $p < 0,01$ .

Para la validez de contenido, la prueba fue sometida a un juicio de expertos. Se consultó a dos lingüistas y a dos fonoaudiólogas, académicas de la Universidad de Chile, con amplia experiencia en el tema, quienes respondieron una breve encuesta. La

mitad de los jueces concordó en que la validez de contenido del instrumento era “bastante satisfactoria”, mientras que la mitad restante consideró que era “totalmente satisfactoria”.

Finalmente, respecto de la confiabilidad del instrumento elaborado, se procedió a calcular el coeficiente estadístico Alfa de Cronbach, el cual arrojó un valor de 0,854 ( $1 > \alpha > 0,8$ ). De acuerdo con lo anterior, es posible establecer que la prueba diseñada es fiable.

### b) Evaluación de habilidades semánticas

Al comparar las variables analizadas entre ambos grupos mediante la prueba *t* de Student (ver Tabla 2), se evidencia una diferencia estadísticamente significativa respecto de la edad ( $t = 20,4$ ,  $p < 0,01$ ); y no se evidenciaron diferencias significativas respecto del rendimiento académico ( $p > 0,05$ ).

Frente a las habilidades semánticas evaluadas (comprensión léxica, definiciones y comprensión de lenguaje figurado), se observa un mejor rendimiento de los alumnos de 4° año básico (G2), quienes

presentan puntajes significativamente mayores que los niños de 2° año básico (G1) en comprensión léxica ( $t = -2,5$ ,  $p < 0,05$ ) y en comprensión de lenguaje figurado ( $t = -3,7$ ,  $p < 0,01$ ). En la evaluación de definiciones, los estudiantes de 4° año básico también obtuvieron un puntaje promedio mayor al de los niños de 2° año básico, sin embargo, la diferencia no fue estadísticamente significativa ( $p > 0,05$ ).

Por último, en cada subsección de comprensión de lenguaje figurado se advierte un puntaje promedio mayor en los estudiantes de 4° año básico frente a los de 2° año básico. Además, al comparar ambos grupos, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cada una de las subsecciones de comprensión de adjetivos abstractos ( $t = -2,3$ ,  $p < 0,05$ ), metáforas ( $t = -2,4$ ,  $p < 0,05$ ) y modismos ( $t = -3,5$ ,  $p < 0,01$ ).

Tabla 2  
*Comparación de las variables estudiadas en ambos grupos*

|                                       | G1<br>2° año básico<br>( <i>n</i> = 28)<br>Prom (Desviación<br>estándar) | G2<br>4° año básico<br>( <i>n</i> = 30)<br>Prom (Desviación<br>estándar) | <i>t</i> | <i>P</i> |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------|----------|
| Edad (meses)                          | 96,6 (3,7)                                                               | 121,7 (5,4)                                                              | -20,4**  | ,000     |
| Rendimiento académico                 | 5,66 (0,7)                                                               | 5,30 (0,7)                                                               | 1,99     | ,051     |
| <b>HABILIDADES SEMÁNTICAS</b>         |                                                                          |                                                                          |          |          |
| Comprensión léxica (TEVI-R)           | 45,3 (10,7)                                                              | 51,7 (8,1)                                                               | -2,5*    | ,014     |
| Puntaje prueba habilidades semánticas | 42,5 (7,3)                                                               | 49,2 (6,9)                                                               | -3,6**   | ,001     |
| 1. Evaluación de definiciones         | 21,5 (5,2)                                                               | 24,1 (5,2)                                                               | -1,9     | ,054     |
| 2. Lenguaje figurado                  | 21,0 (4,4)                                                               | 25,0 (3,8)                                                               | -3,7**   | ,000     |
| • Adjetivos abstractos                | 5,2 (1,3)                                                                | 6,2 (1,9)                                                                | -2,3*    | ,026     |
| • Metáforas                           | 9,0 (2,3)                                                                | 10,4 (2,0)                                                               | -2,4*    | ,020     |
| • Modismos                            | 6,8 (2,1)                                                                | 8,5 (1,5)                                                                | -3,5**   | ,002     |

\* Diferencia estadísticamente significativa:  $p < 0,05$ .

\*\* Diferencia estadísticamente significativa:  $p < 0,01$ .

En cuanto a la relación entre la comprensión léxica y la prueba de habilidades semánticas,

definiciones y lenguaje figurado (ver Tabla 3), considerando el total de la muestra, no se encontró

relación estadísticamente significativa entre comprensión léxica, prueba de habilidades semánticas y definiciones. Sin embargo, se obtuvo un coeficiente de correlación significativo entre

comprensión léxica y lenguaje figurado, lo cual sugiere que el manejo léxico jugaría un rol importante en la comprensión del lenguaje figurado.

Tabla 3

*Relación entre comprensión léxica, puntaje total de la prueba de habilidades semánticas y cada una de sus secciones, en el total de la muestra*

| Correlaciones                                          | <i>r</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------------------------------|----------|----------|
| Comprensión léxica vs prueba de habilidades semánticas | 0,249    | N.S.     |
| Comprensión léxica vs definiciones                     | 0,066    | N.S.     |
| Comprensión léxica vs lenguaje figurado                | 0,351**  |          |

\* Diferencia estadísticamente significativa:  $p < 0,01$ .

N.S. = No significativo.

Al analizar, en el total de la muestra, la relación entre la edad y el desempeño en comprensión léxica y en habilidades semánticas se observó que existió correlación estadísticamente significativa entre la edad y la comprensión léxica ( $r = 0,332$ ,  $p < 0,05$ ), y entre la edad y la prueba de habilidades semánticas ( $r = 0,447$ ,  $p < 0,01$ ). De acuerdo con estos resultados, a medida que aumenta la edad del niño y, por ende, su escolaridad, es esperable que obtenga un mejor desempeño en sus habilidades semánticas.

En cuanto al rendimiento académico de los niños, no se encontró correlación estadísticamente

significativa entre ese desempeño y las habilidades semánticas estudiadas (rendimiento académico versus comprensión léxica  $r = 0,041$ ); y rendimiento académico versus prueba de habilidades semánticas ( $r = 0,112$ ).

Por último, se analizó en cada curso separadamente la relación entre las distintas variables consideradas. Al respecto, se observó que tanto en 2° como en 4° año básico no existe relación estadísticamente significativa entre el desempeño en comprensión léxica, en habilidades semánticas y en rendimiento académico (ver Tabla 4).

Tabla 4

*Relación entre desempeño en comprensión léxica, desempeño en prueba de habilidades semánticas y rendimiento académico en niños de 2° y 4° año básico*

| Correlaciones                                          | 2° básico<br>( <i>n</i> = 28) |          | 4° básico<br>( <i>n</i> = 30) |          |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------|----------|-------------------------------|----------|
|                                                        | <i>r</i>                      | <i>p</i> | <i>r</i>                      | <i>p</i> |
| Comprensión léxica vs prueba de habilidades semánticas | 0,24                          | N.S.     | -0,02                         | N.S.     |
| Comprensión léxica vs rendimiento académico            | 0,33                          | N.S.     | -0,11                         | N.S.     |
| Prueba habilidades semánticas vs rendimiento académico | 0,35                          | N.S.     | 0,16                          | N.S.     |

N.S. = No significativo.

## Discusión

El propósito de la presente investigación buscó contribuir con información en el medio nacional acerca del desempeño semántico en niños escolares con desarrollo típico, hablantes del español, ya que la mayoría de los estudios respecto de este tema se han realizado con hablantes de otras lenguas.

Los resultados del estudio evidencian que los niños chilenos de 2° y 4° año básico del colegio estudiado presentan diferencias en cuanto al desempeño en habilidades semánticas (comprensión léxica, habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado). Lo anterior se condice con los estudios reportados en la literatura, según los cuales existe un desarrollo asociado a la edad en cada una de estas habilidades en escolares (Barriga, 2002; Nippold, 1998; Owens, 2003; Ripoll y Aguado, 2007). Este desarrollo se evidencia en la comprensión léxica con las diferencias significativas encontradas entre los alumnos de 2° y 4° año básico, que avalan investigaciones previas en las que se plantea un desarrollo más avanzado en esta habilidad en niños de mayor edad (Naggy & Herman, 1987; Schecter & Broughton, 1991; Watson, 1985 en Nippold, 1998).

Por otra parte, la comprensión léxica aparece relacionada de modo significativo solo con la comprensión de lenguaje figurado. Al respecto, según la literatura, un enunciado no literal se almacena como un único elemento léxico y no como una expresión constituida por distintas palabras (Owens, 2003). Por lo tanto, la comprensión de lenguaje no literal se relaciona de manera estrecha con el desarrollo de léxico pasivo, lo que evidencia el enlace semántico existente entre estas capacidades (Nippold y Sullivan, 1987, en Owens 2003).

Respecto de la habilidad para definir se evidenció también que los niños de 4° año básico presentan mejores respuestas que los de 2° año básico, es decir, sus definiciones presentaban mayor complejidad. Sin embargo, las diferencias no eran estadísticamente significativas. Lo anterior concuerda con el hecho de que la habilidad para definir continúa complejizándose hasta edades más tardías del desarrollo escolar, a los 12 años aproximadamente (Nippold, 1998).

En relación con el lenguaje figurado, es importante considerar que su comprensión se vincula con diversas variables. Entre ellas se encuentra la familiaridad, que corresponde a la periodicidad con que el enunciado surge en el lenguaje cotidiano del entorno del sujeto (Owens, 2003), y que está supeditada al nivel de vocabulario que poseen los niños. En este sentido, la exposición de los escolares a distintos contextos es crucial para comprender una expresión figurativa, ya que puede facilitar su interpretación. Otra variable es la información contextual que se relaciona con la información previa proporcionada al evaluar este tipo de expresiones. Por último, se encuentra la transparencia, que se refiere al grado de relación existente entre el significado literal y no literal (Levorato & Cacciari, 1999). En consecuencia, estas variables facilitan la comprensión del lenguaje figurado, lo que puede influenciar los resultados obtenidos en este aspecto.

En cuanto a comprensión de lenguaje figurado en este estudio, los niños de 4° año básico lograron realizar una significativa mayor cantidad de abstracciones o interpretaciones no literales que los niños de 2° año básico en cada una de las tareas

evaluadas (comprensión de adjetivos abstractos, metáforas y modismos). Lo anterior coincide con el trabajo de Barrera (2005) quien postula que a medida que aumenta la escolaridad, los niños mejoran su rendimiento en las tareas de comprensión de modismos y refranes. Si bien dicha investigación no considera las mismas expresiones figurativas, se corrobora el mejor desempeño a medida que aumenta la edad.

El mejor desempeño de los niños de 4° año básico en la comprensión de metáforas concuerda con estudios realizados por Nippold (1998) y Ripoll y Aguado (2007), que establecen que el manejo de las metáforas se incrementa con los años, pasando de un análisis elemento-elemento a un significado global. Es similar lo que se observó en los modismos en los que los estudiantes de 4° año básico presentaron una mayor cantidad de respuestas abstractas. Hecho que corrobora un mayor nivel de desarrollo en esta habilidad semántica por parte de los niños con mayor edad (Nippold, 1998).

En cuanto a la posible relación entre las habilidades semánticas y el rendimiento académico que tenían los niños al ser evaluados, no se encontró relación estadísticamente significativa en 2° año básico ni en 4° año básico. Lo anterior no concuerda con estudios realizados en el país, donde Barrera (2005) evidenció una clara relación entre el manejo de lenguaje figurado y el rendimiento académico en niños de 4°, 6° y 8° año básico. Sin embargo, es necesario considerar que este último estudio solo evaluó lenguaje figurado a nivel de modismos y refranes. Además, la evaluación se realizó presentando alternativas de respuesta a los niños, modalidad que favorece un mejor desempeño

(Nippold, 1998) y difiere de la utilizada en esta investigación. Es importante destacar también que, a diferencia de lo propuesto por Barrera (2005), el presente estudio contemplaba un mayor número de habilidades semánticas, por lo cual los resultados expuestos no son homologables. Por otra parte, la carencia de relación entre las habilidades semánticas evaluadas y el rendimiento académico podría ser explicado, en parte, porque para esta última variable solo se consideraron las asignaturas más relevantes en un trimestre determinado y no se obtuvo mayor información sobre el desempeño académico de los niños.

Es necesario mencionar también que en esta investigación se han detectado algunas limitaciones. En primer lugar, la escasez de bibliografía y estudios actualizados respecto del tema fue una de las principales dificultades para conocer el desempeño esperable en la población en estudio. Por otra parte, considerando que la muestra estuvo conformada por una cantidad reducida de individuos (58 niños en total), en solo un colegio, en una comuna de la ciudad de Santiago de Chile, los resultados obtenidos no pueden ser extrapolados a nivel nacional. Cabe destacar también que otras variables no consideradas pueden incidir en el desempeño de los niños además del rendimiento académico, habilidades semánticas y curso. Por una parte, se encuentran las variables externas al individuo, como el nivel socioeconómico, las condiciones geográficas y el tipo de establecimiento, por nombrar algunas y, por otra, las variables internas de los individuos estudiados, como sus características neuropsicológicas, socioafectivas, etc. Así, por ejemplo, su temperamento puede incidir en el

desempeño de los niños, al enfrentarse a una situación desconocida. Este puede influenciar distintas funciones cognitivas como la atención, la memoria, el aprendizaje y las funciones ejecutivas que comandan la toma de decisiones; funciones que se encuentran fuertemente ligadas con componentes afectivos como las emociones (timidez, frustración, miedo, etc.) (Aguilera y Ostrosky, 2013).

Además, se debe mencionar que la prueba de habilidades semánticas elaborada en esta investigación no se encuentra estandarizada, por lo cual no se puede establecer un puntaje óptimo ni una categorización del desempeño de los niños de acuerdo con un puntaje esperado en 2° y 4° año básico.

Dado el contexto nacional y la escasa investigación en este ámbito, se torna fundamental el desarrollo de trabajos que busquen responder a las inquietudes aquí planteadas, además de considerar las limitaciones propuestas. En este sentido, sería interesante realizar un estudio con una muestra mayor, comparar el rendimiento de acuerdo con otras variables que no fueron contempladas aquí como por ejemplo, el nivel socioeconómico o el tipo de establecimiento. Por otra parte, se hace necesario desarrollar estudios similares en niños de otros lugares del país con el propósito de conocer la realidad a nivel nacional en relación con esta temática. Con esta información, podrían crearse programas de intervención oportunos que permitan contrastar la información propuesta, además de modificar las demandas educativas sobre la base de los hallazgos pesquisados y el desempeño de los niños.

Como fue mencionado, existe escasa información y poco actualizada acerca del desarrollo semántico en escolares. La información obtenida en el presente estudio podría ser utilizada para realizar programas orientados a enseñar y estimular las distintas habilidades semánticas en niños con desarrollo típico, así como también para ser aplicados en escolares con déficits en esta área. De este modo, se podrían generar intervenciones en el contexto escolar mediante planes de estimulación específicos (Barrera, 2005) e intervenciones multidisciplinarias en la clase. Podría incentivarse, igualmente, la necesaria inclusión del fonoaudiólogo en el aula escolar (tanto en programas diferenciados como regulares), aportando con estrategias que permitan fomentar y potenciar la estimulación de habilidades semánticas, que a su vez contribuyan en el desarrollo de la lectura y escritura de todos los niños.

Como conclusión, se puede sintetizar que el desempeño en las habilidades semánticas relacionadas con la comprensión léxica y la comprensión de lenguaje figurado se incrementa significativamente entre 2° año básico y 4° año básico. La habilidad para definir, en cambio, aumenta pero sin alcanzar una diferencia significativa. Por lo tanto, ambos grupos presentan distintos desempeños y los niños de 4° año básico evidencian mayor desarrollo semántico. Por otra parte, no se observó una asociación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y las habilidades semánticas evaluadas.

Por último, puede agregarse que se diseñó también una prueba de habilidades semánticas que aparece válida (en estructura y contenido) y confiable para evaluar aspectos semánticos

relacionados con habilidades para definir y para comprender lenguaje figurado en escolares, instrumento que podría ser perfeccionado y estandarizado.

## Referencias

Aguilera, E. y Ostrosky, F. (2013). Componentes del temperamento y su relación con funciones ejecutivas en tareas de inhibición y toma de decisiones en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13(1), 15-26. Recuperado de <http://nebula.wsimg.com/27361fa6602c5b0ec980e7a4ccf7ece0?AccessKeyId=F7A1C842D9C24A6CB962&disposition=0&alloworigin=1>

Al-Issa, I. (1969). The development of word definition in children. *The Journal of Genetic Psychology*, 114(1), 25-28. <http://dx.doi.org/10.1080/00221325.1969.10533835>

Barrera, J. (2005). Relación entre comprensión del lenguaje figurado y rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza básica. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 6(2), 19-35.

Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. México: Colegio de México.

Echeverría, M., Herrera, M. O., y Segure, J. (2002). *Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R): Manual de aplicación*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.

Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. *Estudios Públicos*, 84, 85-204. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/EstudiospublicosSantiago/2001/no84/8.pdf>

Fernández, S. (1980). *Conquista del lenguaje*. Madrid: Nancea.

Gleason, J. (2005). *The development of language*. Boston: Pearson.

Levorato, M. & Cacciari, C. (1999). Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analyzability and context separable? *European Journal of Cognitive Psychology*, 11(1), 51-66. <http://dx.doi.org/10.1080/713752299>

Levorato, M., Nesi, B., & Cacciari, C. (2004). Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study. *Brain and Language*, 91(3), 303-314. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandl.2004.04.002>

Marinellie, S. & Johnson, C. (2002). Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 35(3), 241-259. [http://dx.doi.org/10.1016/S0021-9924\(02\)00056-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0021-9924(02)00056-4)

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2012). *Bases curriculares de la educación básica-lenguaje y comunicación*. Recuperado [http://www.mineduc.cl/index5\\_int.php?id\\_portal=47&id\\_contenido=17116&id\\_seccion=3264&c=346](http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=346)

Nippold, M. A. (1998). *Later language development: The school-age and adolescents years*. Texas: Proed.

Nippold, M. A. (2006). Language development in school-age children, adolescents, and adults. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 368-373). Oxford: Elsevier Publishing.

Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2007). Comprensión de metáforas y su relación con la comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(2), 56-66. [http://dx.doi.org/10.1016/S0214-4603\(07\)70074-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0214-4603(07)70074-8)

## Agradecimientos

Agradecemos a la lingüista y académica Sra. María Mercedes Pavez por monitorear esta investigación, realizada como proyecto de seminario de título, y aportar con su enorme experiencia. Extendemos estos agradecimientos a la Sra. Ilse López, por su asesoría metodológica y a las lingüistas y fonoaudiólogas que participaron como expertas en la evaluación de nuestra prueba, contribuyendo además, con sus juicios, opiniones y sugerencias.