

# Relación entre comprensión del lenguaje figurado y rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza básica

## The relationship between figurative language comprehension and academic achievement in primary school students

JUANA BARRERA JIMÉNEZ

Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile

### RESUMEN

El propósito del presente trabajo es conocer la relación que existe entre la comprensión del lenguaje figurado y el desempeño escolar en niños de 4°, 6° y 8° año de educación general básica. Para ello, se sometió a los niños a tareas de comprensión de modismos y refranes. Es decir, expresiones de significado no literal. Los resultados indican que existen diferencias de rendimiento por curso, tanto en modismos como en refranes evidenciando que a medida que se avanza en escolaridad mejora el enfrentamiento con este tipo de tarea metalingüística. Se establece además, que en los tres cursos considerados en esta investigación existe relación entre el rendimiento en tareas de comprensión de lenguaje figurado y el rendimiento escolar en diversas asignaturas. Se discute en relación a estos resultados y su implicancia para el trabajo escolar.

**Palabras clave:** lenguaje figurado; habilidades metalingüísticas; rendimiento escolar

### ABSTRACT

The purpose of this research is to study the relationship between figurative language comprehension and academic achievement at school in children attending 4th, 6th, and 8th grades of primary school. Different tasks of comprehension of idioms and proverbs (expressions with no literal meanings) were carried out. Results showed differences in children's performance (for both idioms and proverbs) according to the grade they attend. This means that the upper the grade the child attends, the better the performance of these metalinguistic tasks are. Also, among the studied children it was possible to establish a relationship between the performance of figurative language comprehension and the academic achievement in many courses. The importance of these findings and their further utility are discussed.

**Key words:** Figurative language; metalinguistic abilities; academic achievement at school

### INTRODUCCIÓN

Diversos autores han señalado que el nivel de desarrollo lingüístico que el niño presenta al momento de ingresar al sistema formal de educación, debe ser considerado como un elemento preponderante al iniciar el proceso de aprendizaje e incluso predictivo de éxito o fracaso escolar (Bravo, L. 1997).

Otros agregan que la valorización de la lengua materna constituye el punto de partida de los aprendizajes y que debe ser desarrollada o estimulada dentro de la escuela (Alliende & Condemarín, 1997). Como también, que la valoración de la lengua materna y el entorno favorece el desarrollo de la autoestima y autoconcepto, lo que permite un mayor acceso a los aprendizajes escolares y al mundo letrado (Bryan & Bradley, 1998).

Dentro del contexto escolar, podemos encontrar a un número considerable de niños que presentan un bajo rendimiento escolar, entendido este como una calificación que se encuentra bajo la nota mínima que establecen las normativas de evaluación para aprobar las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudio o que se encuentran con calificaciones bajo el promedio de su curso.

En relación a las dificultades de rendimiento escolar, los estudios indican que este es el resultado de la confluencia de diversos factores que inciden en el aprendizaje, tales como la inteligencia general, los estilos cognitivos, la atención, la concentración, la memoria, pensamiento, motivación y autoestima. (Saffie, 2000).

Molina García plantea que el lenguaje se constituye en la variable de mayor peso en la configuración del éxito o fracaso escolar no solo por su íntima relación con el pensamiento, sino por ser el vehículo mediador por excelencia del aprendizaje en las aulas escolares (Molina García, 1997). Por tanto, debe ser considerado cuando se intenten determinar las causas del fracaso o mal rendimiento escolar.

El ingreso de los niños al primer año de la educación general básica (6 años de edad) se produce en un momento en que se observa una continuidad en el desarrollo del lenguaje en sus aspectos fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático, asociados al desarrollo de mayores competencias cognitivas.

En el nivel semántico se produce un importante incremento de palabras y en la capacidad de asignarles significado, lo que se expresa en la habilidad para realizar asociaciones y relaciones verbales. Junto a esto se desarrolla la capacidad para asignar significado a las oraciones y establecer la distinción entre aquellas que tienen un significado literal y las que poseen un significado no literal (Berko Gleason & Bernstein Ratner, 1999)

#### *Habilidades metasemánticas: lenguaje figurado*

Uno de los aspectos que se desarrolla más tardíamente en los niños se relaciona con la habilidad para reconocer o asignar significados a partir de análisis no literales de la información que reciben. Esto se expresa más concretamente en tareas que incluyen lenguaje figurado. Así, a los siete años aparece la comprensión de expresiones que incluyen su uso, lo que se ve favorecido por la estimulación escolar a través de la ejercitación específica de habilidades semánticas, como el manejo de refranes, juegos verbales, elaboración de adivinanzas, entre otros (Rondal & Seron, 1995; Monfort & Juárez, 1997).

El desarrollo del lenguaje figurado permite que los niños comiencen a manejar ciertos niveles de abstracción verbal y a reconocer, aunque muy intuitivamente el valor polisémico de palabras y frases (Barrera & Catalán, 1999). Se plantea que aproximadamente a los 12 años los niños ya están en condiciones no solo de comprender el lenguaje metafórico (una forma de lenguaje figurado), sino que también de producirlo (Rondal & Seron, 1995). Estas habilidades se continúan desarrollando en la adolescencia donde se incrementa de manera notoria el manejo del lenguaje figurado (Pavez, 1999).

El enfrentamiento con el lenguaje figurado supone una habilidad metalingüística ya que su manejo implica la capacidad de inferir o determinar el significado de las expresiones a partir del contexto y la situación (Nippold, Uhden & Schwarz, 1997).

El desarrollo metalingüístico le permite al niño trabajar con el lenguaje, lo que implica una reflexión relativamente explícita sobre aspectos estructurales y funcionales del lenguaje. Además, posibilita tomar conciencia sobre su uso según el contexto (Rondal & Seron, 1995).

Algunos autores distinguen dentro del desarrollo metalingüístico: la habilidad para tratar con el lenguaje, la adquisición de conceptos relativos al lenguaje y la capacidad para trabajar deliberadamente con las estructuras fonológicas, semánticas y sintácticas (Mayor, Suengas & González, 1995; Berko Gleason & Bersntein Ratner, 1999).

En esta última habilidad se incluyen las habilidades metasemánticas, las que aportan la capacidad de reconocer el sistema lingüístico como un código convencional y arbitrario, como la de manipular las palabras, o los elementos significantes de tamaño superior a la palabra sin que los significados correspondientes se encuentren afectados sistemáticamente (Gombert cit. por Mayor, Suengas & González, 1995).

Desde esta perspectiva el lenguaje figurado supone una habilidad metasemántica. En él se incluyen, aparte de las metáforas, los modismos y refranes, también llamados expresiones de significado no literal. Los modismos son expresiones que corresponden al modo de hablar propio de una lengua o de un grupo etario determinado (Lexipedia Diccionario Enciclopédico, 1995). Desde otra perspectiva, Berko los define como frases cuyo significado no se deriva de la suma de las partes (Berko Gleason & Bersntein Ratner, 1999). A su vez, los refranes se entienden como “dichos breves y sentencias propias en que el pueblo exhibe su verdad y su pensamiento” (Plath, 1998) o “sentencias cargadas de ironía y metáforas que surgen de la sabiduría y la experiencia popular” (Donoso, 1998).

El enfrentamiento con este tipo de expresiones requiere por parte del sujeto poner en marcha una serie de habilidades vinculadas con el reconocimiento de las palabras, lo que supone un acceso al léxico, para luego realizar la asignación de un significado, reconociendo por otra parte, el contexto en el que estas se encuadran, sin obviar la relación de significado que se establecen al integrarlas en estructuras mayores como la oración. Finalmente, debe ser capaz de determinar el significado que se establece al unir o relacionar unas oraciones con otras en estructuras mayores (Yuste, 1993).

Algunas investigaciones han abordado ampliamente la comprensión de expresiones que contienen lenguaje figurado en adolescentes y la habilidad para interpretarlas, ya que esta la vinculan con el nivel de inteligencia del sujeto, la capacidad de razonamiento abstracto, la competencia verbal y el nivel de conocimiento o información cultural del entorno en el que se desarrolla. Estos estudios determinaron que la mejor manera de acceder a su comprensión es a través de tareas de explicación, donde los sujetos deben producir una interpretación apropiada y comunicarla claramente (Nippold, Uhden & Schwarz, 1997; Castillo, Galaz, Lara, Emparanza & Almuna, 2000).

Otras investigaciones señalan que existen variables que influyen o determinan la comprensión de refranes, como son el grado de concreción y familiaridad de ellos (Nippold & Haq, 1996). En relación al nivel de concreción se plantea que existen refranes concretos y abstractos. Los primeros refieren a objetos de fácil representación. Los segundos en cambio aluden a elementos o situaciones que son difíciles de representar.

El grado de familiaridad se relaciona con la frecuencia con que estas formas de lenguaje figurado aparecen en el lenguaje cotidiano (Nippold & Taylor, 1995).

Por otra parte, la comprensión de otras expresiones del lenguaje figurado, como son los modismos, también estaría determinada por variables como la familiaridad y la transparencia (Nippold & Taylor, 1995).

El concepto de familiaridad que aquí se usa es el mismo utilizado para explicar la comprensión de refranes. En cambio, el concepto de transparencia alude al nivel de relación que se puede establecer entre el significado literal y no literal. Así, se plantea que existen modismos más y menos transparentes y que a mayor grado de transparencia más fácil es la asignación del significado (Castillo, Galaz, Lara, Empananza & Almuna, 2000).

En relación a lo anterior, no se puede desconocer que en la asignación de significado a los modismos se ponen en juego variadas representaciones de tipo semánticas y pragmáticas, que intervienen junto con la información perceptiva recibida para acceder al significado. Es posible precisar que en este proceso intervienen claves contextuales extralingüísticas, como el conocimiento del mundo, la situación comunicativa en la que se utilizan las expresiones y los intereses comunicativos del sujeto (Aguado, 1999).

### *Uso del lenguaje figurado en el contexto escolar*

El desarrollo del lenguaje oral se constituye en uno de los objetivos fundamentales de la educación general básica junto al aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito. Por ello, el educador debe reconocer el papel de la expresión oral de los alumnos en el aula y dar cuenta de los recursos orales que utilizan ya que estos se convierten en transmisores de las experiencias y de la cultura del medio en que el se insertan.

A partir de lo anterior, se entregan diversos programas de estimulación del lenguaje oral en escolares donde se incluyen actividades en las que se estimula el desarrollo de habilidades semánticas y metasemánticas, como los denominados juegos lingüísticos con los que desarrolla la conciencia lingüística y las competencias de lenguaje enfatizando la función lúdica y creativa de este.

A través del uso de juegos verbales, entre los que se incluyen a los modismos y refranes, se pretende favorecer el desarrollo de la capacidad para establecer asociaciones de palabras, desarrollar el vocabulario y la fluidez de la expresión oral, como asimismo, el desarrollo del pensamiento reflexivo y la capacidad de expresar y comunicar opiniones con claridad y eficacia (IRIDEC).

El desarrollo de estos elementos tendrían un impacto favorable en la aproximación del niño escolar a la comprensión lectora, ya que se promueve la capacidad de asignación de significados y le aporta perspectivas diferentes en el manejo simbólico, lo que potencia el proceso lector. Lo anterior, implica que el niño debe utilizar todos los medios de que dispone para dar sentido a lo que está escrito, accediendo a un nivel de lector competente. Uno de estos recursos dice relación con potenciar sus habilidades semánticas y metasemánticas a fin de captar el significado del texto en toda su riqueza.

A partir de estos elementos es que se verifica que diferentes programas destinados a la estimulación de la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento lógico, consideran la incorporación de ítemes en los que se trabaja el nivel comprensivo y el expresivo del lenguaje figurado. Estos programas se basan en la premisa de que la estimulación del lenguaje y las habilidades verbales (en los que se incluyen la habilidad de trabajar con modismos y refranes) permitirán la recepción de los conocimientos de una manera más asequible y comprensible, ayudando de esta manera a una más

fácil aproximación y adquisición de los contenidos que corresponden a cada nivel de escolaridad (Yuste, 1993; Domínguez Torrejón, 1998).

### *Dificultades de lenguaje en niños con bajo rendimiento escolar*

Se plantea que los niños con bajo rendimiento escolar presentan dificultades para apropiarse de la información verbal y realizar su retransmisión cuando son requeridos. Lo anterior se asocia al hecho de que uno de los aspectos más falentes en ellos es la habilidad para determinar relaciones a partir de la información entregada, lo que dificulta la posibilidad de establecerlas con la nueva información verbal recibida.

Las dificultades del lenguaje que se describen en este grupo de niños afectan a ciertos aspectos del lenguaje, entre los que se encuentran el semántico, sintáctico, pragmático y metalingüístico.

Respecto del nivel semántico, se señala que es uno de los aspectos en donde aparecen importantes dificultades, que interfieren el adecuado procesamiento de la información. Estas dificultades se manifestarían en una significativa restricción en el manejo de vocabulario, en problemas para la asignación de significados y para reconocer el valor polisémico de palabras y frases. A esto se agregan limitaciones para incorporar términos de mayores niveles de abstracción y para establecer asociaciones entre ellos.

Este grupo de dificultades indicarían que los niños con bajo rendimiento escolar presentan déficit semánticos que comprometen más que el nivel de vocabulario, sino que incluyen problemas para llegar a establecer y asignar significados en estructuras mayores como la oración y el discurso. Esto último se asociaría con el hecho de que estos niños tienden a realizar análisis parciales de la información, ya que no acceden o lo hacen con dificultad a la comprensión global de los mensajes que reciben.

Finalmente, se identifican problemas en el desarrollo de habilidades metalingüísticas, entre las que aparecen *dificultades* para producir y comprender el lenguaje figurado como metáforas, modismos, refranes. Además, presentan una menor flexibilidad en el uso de los recursos verbales, lo que se vincula con los problemas en la habilidad para reconocer que a palabras y oraciones se les pueden asignar distintos significados respecto del contexto en las que se utilizan.

Junto a lo anterior se describe que este grupo de niños presentaría dificultad para autoevaluar y monitorear su desempeño verbal, lo que limita la posibilidad de que introduzcan cambios o modificaciones en el curso de la interacción verbal (Paul, 2001; Roth, Speece & Cooper, 2002; Barrera, 2003).

A partir de la información antes expuesta, los objetivos de la investigación son conocer si existe relación entre la comprensión del lenguaje figurado y el rendimiento escolar en estudiantes de 4º, 6º y 8º año de enseñanza básica y comparar la comprensión del lenguaje figurado de niños con bajo rendimiento escolar y rendimiento escolar normal.

## MÉTODO

### *Participantes*

La investigación que se presenta corresponde a un diseño no experimental transeccional de tipo descriptivo, comparativo y correlacional. Se trabajó con un grupo constituido por 85 estudiantes de enseñanza básica de colegios municipalizados de la

comuna de Maipú del área metropolitana que cursaban 4°, 6° y 8° año. De ellos, 26 eran de 4°, 30 de 6° y 29 de 8° año básico. Se seleccionaron alumnos de estos cursos, ya que los niños de estas edades han desarrollado la habilidad para comprender expresiones que incluyen lenguaje figurado. En el grupo de alumnos de 4° básico 12 eran hombres y 14 eran mujeres. En 6° básico, 15 eran hombres y 15 mujeres. De los alumnos de 8°, 15 eran mujeres y 14 eran varones. El promedio de edad de los niños de 4° básico fue 10 años 1 mes; en los niños de 6°, 12 años y en los de 8°, 14 años 2 meses.

De los 85 alumnos siete presentaban antecedentes de repitencia, de estos, cinco se encontraban cursando 6° básico y dos 8° básico. Además, tenían antecedentes de haber recibido apoyo psicopedagógico. Respecto de su historia escolar actual, al realizar el análisis de sus calificaciones, se determinó que de los 85 niños, 29 presentaban bajo rendimiento (notas bajo el promedio de su grupo curso y/o bajo la nota mínima de aprobación). Estos se distribuían de la siguiente manera: siete de 4° básico; quince de 6° básico y siete de 8° básico.

### *Instrumentos*

La recopilación de antecedentes se realizó a través de una entrevista con el menor y su profesor jefe. Los datos se consignaron en la versión adaptada de la ficha de identificación elaborada en el marco de una investigación con estudiantes de enseñanza media (Pavez & Barrera, 1996). Los antecedentes referidos al rendimiento escolar se obtuvieron de parte de la unidad técnico pedagógica de cada colegio.

### *Tareas para evaluar la comprensión de lenguaje figurado*

Para evaluar la comprensión del lenguaje figurado, se diseñó una serie de tareas en comprensión de modismos y refranes que se elaboraron sobre la base de la "Pauta de evaluación fonoaudiológica para niños entre 7 y 12 años de edad", de Barrera y Varela (1991). Esta es una prueba de uso habitual entre los fonoaudiólogos para el diagnóstico de niños en edad escolar.

Las tareas para evaluar la comprensión del lenguaje figurado están organizadas en dos secciones, en la primera se evalúa la comprensión de modismos y en la segunda se evalúa la comprensión de refranes.

Las tareas para la comprensión de modismos incluyen 8 ítemes de respuestas cerradas y 8 de respuestas abiertas (16 ítemes en total).

Las tareas para la comprensión de refranes contemplan 8 ítemes de respuestas abiertas. Por tanto, las actividades están organizadas en un total de 24 ítemes.

Las tareas para la comprensión de modismos se basan en la integración de los estímulos en contextos oracionales. En cambio, las tareas para la comprensión de refranes requieren de su presentación oral en la forma que son manejados a nivel popular.

Estas tareas se aplican de manera individual, bajo la modalidad oral y tienen una duración aproximada de 15 minutos por niño. Las instrucciones específicas que se dan al niño se encuentran en el Anexo 1.

La evaluación se inicia con la aplicación de los 16 ítemes para la comprensión de modismos y luego los 8 ítemes de refranes. Posteriormente, se inicia la aplicación. La corrección se realiza calificando las tareas de acuerdo a los siguientes criterios. En los ítemes de respuestas cerradas se asignan 2 puntos por la alternativa que corresponde al

significado no literal; 1 punto por la elección de alternativa elaborada con inclusión de lenguaje figurado y 0 punto por selección de alternativa de significado literal.

En los ítemes de respuestas abiertas cada uno se califica con 2 puntos si la respuesta refleja reconocimiento del significado no literal de la expresión, 1 punto si la respuesta refleja comprensión concreta o vaga pero se elabora con inclusión de lenguaje figurado y 0 punto si la respuesta refleja una comprensión literal del estímulo o si no es atingente. El puntaje total de la prueba es de 48 puntos.

Se determinó la confiabilidad del procedimiento utilizado para evaluar la comprensión del lenguaje figurado con el coeficiente Alfa Cronbach, considerando la totalidad de ítemes. El valor del coeficiente fue de 0,82 lo que da un nivel de confiabilidad aceptable.

### *Procedimientos*

Se seleccionaron aleatoriamente de tres colegios municipalizados de la comuna de Maipú, 85 estudiantes de 4º, 6º y 8º año de educación general básica. Luego, se registraron los antecedentes personales, familiares, escolares, Se solicitaron y consignaron los promedios generales de notas de cada niño y el promedio de notas en las asignaturas de lenguaje y comunicación, comprensión del medio y educación matemática. Estas se analizaron en conjunto con los antecedentes escolares para determinar cuáles presentaban problemas de rendimiento escolar.

La evaluación de la comprensión del lenguaje figurado se realizó a todos los niños a fin de caracterizar su desempeño en tareas de comprensión de modismos y refranes. Posteriormente, se realizó la tabulación de los resultados en la tareas para la comprensión del lenguaje figurado, según los criterios de corrección establecidos

## RESULTADOS

Los resultados se analizaron considerando los promedios de los rendimientos obtenidos por los niños. Para establecer las comparaciones de rendimiento en la comprensión de lenguaje figurado entre los distintos cursos se aplicaron análisis de varianza, test *a posteriori* de Student Newman Keuls (SNK) y coeficiente de correlación de Pearson para determinar las relaciones entre comprensión de lenguaje figurado y rendimiento en las distintas asignaturas.

TABLA 1

Rendimiento según curso en tareas de comprensión de lenguaje figurado

Curso	Comprensión	
	Modismos Promedio $\pm$ d.e.	Refranes Promedio $\pm$ d.e.
4º	1.0 $\pm$ 0.3	0.3 $\pm$ 0.3
6º	1.3 $\pm$ 0.2	0.7 $\pm$ 0.4
8º	1.5 $\pm$ 0.1	0.8 $\pm$ 0.4

En la tabla 1, se compara el rendimiento promedio de la comprensión de modismos mediante análisis de la varianza (ANOVA), entre 4º, 6º y 8º básico. Esta prueba indica que existe una diferencia significativa en el promedio de comprensión de modismos entre los niños de los cursos citados ( $p < 0.05$ ). Con el uso del test *a posteriori* de Student-Newman-Keuls (SNK) se puede afirmar que el rendimiento promedio de 4º es significativamente distinto del observado en 6º y 8º así también el rendimiento de 6º es significativamente distinto del observado en 8º ( $p < 0.05$ ).

Al comparar la comprensión de refranes se observa que los cursos difieren significativamente (ANOVA;  $p < 0.05$ ). Con el uso de SNK se puede indicar que el rendimiento promedio de 8º y 6º no difiere significativamente, sin embargo, ambos cursos presentan un rendimiento promedio significativamente distinto del observado en 4º básico ( $p < 0.05$ ).

TABLA 2

Comparación de resultados en niños de 4º básico con bajo rendimiento escolar y rendimiento escolar normal

Rendimiento	Comprensión	
	Modismos Promedio $\pm$ d.e.	Refranes Promedio $\pm$ d.e.
Bajo	0.839 $\pm$ 0.301	0.142 $\pm$ 0.209
Normal	1.095 $\pm$ 0.319	0.401 $\pm$ 0.350

En la tabla 2 se compara el rendimiento promedio en niños de 4º básico en la comprensión de modismos entre los con rendimiento escolar normal ( $n= 19$ ) y los que presentan desempeño académico bajo ( $n= 07$ ). Se advierte una diferencia significativa entre ambos grupos de niños (t test de una cola,  $p=0.0392$ ).

Al comparar el rendimiento promedio en la comprensión de refranes, se observa una diferencia significativa, aunque marginal, entre los niños con rendimiento escolar normal y bajo (t test una cola,  $p=0.0422$ ).

TABLA 3

Comparación de resultados en niños de 6º básico con bajo rendimiento escolar y rendimiento escolar normal

Rendimiento	Comprensión	
	Modismos Promedio $\pm$ d.e.	Refranes Promedio $\pm$ d.e.
Bajo	1.329 $\pm$ 0.257	0.522 $\pm$ 0.493
Normal	1.332 $\pm$ 0.224	0.881 $\pm$ 0.326



En la tabla 3 no se evidencian diferencias significativas en la comprensión de modismos, entre los niños de 6º básico con normal rendimiento escolar (n=15) y los con bajo desempeño escolar (n=15). Sin embargo, al comparar el rendimiento promedio en la comprensión de refranes se observa una diferencia significativa entre los niños con rendimiento escolar normal respecto de los niños con rendimiento escolar bajo (t test una cola, p=0.0116).

TABLA 4

Comparación de resultados en niños de 8º básico con bajo rendimiento escolar y rendimiento escolar normal

Rendimiento	Comprensión	
	Modismos Promedio ± d.e.	Refranes Promedio ± d.e.
Bajo	1.392 ± 0.196	0.642 ± 0.507
Normal	1.562 ± 0.137	0.937 ± 0.425

La tabla 4 muestra que en los niños de 8º básico (n = 29) se observa una diferencia significativa en el rendimiento promedio de la comprensión de modismos entre los niños con rendimiento escolar normal (n = 22) respecto de los que presentan rendimiento escolar bajo (n = 07) (t test una cola, p = 0.008). En el caso de la comprensión de refranes no se observan diferencias significativas entre los grupos de niños ya citados.

TABLA 5

Correlación entre promedios de nota por asignatura y comprensión de lenguaje figurado

Asignatura	Modismos			Refranes		
	4º	6º	8º	4º	6º	8º
Matemática	0.48	-	-	-	0.41	-
Lenguaje	0.40	-	0.61	-	-	-
Comp. Medio natural	-	-	0.46	0.39	-	0.41
Comp. Medio social	-	-	0.41	-	-	0.38

Coefficiente de correlación de Pearson  
4º = 26; 6º = 30; 8º = 29

En la tabla 5 aparece la correlación de los promedios generales de notas por asignaturas con la comprensión de modismos y refranes. Se advierte que los rendimientos que obtienen los alumnos de 4º y 8º básico presentan asociación significativa con las asignaturas de lenguaje, matemáticas, comprensión del medio natural y com-

prensión del medio social y cultural. En relación a 6º básico, se concluye que la asociación aparece solo entre las tareas de comprensión de refranes y el rendimiento de la asignatura de matemáticas.

### *Tipos de respuestas*

Al comparar cualitativamente los rendimientos obtenidos por los niños de bajo rendimiento escolar y los con desempeño académico normal se puede establecer que los niños con bajo rendimiento escolar acceden a las tareas de comprensión de lenguaje figurado mediante estrategias en las que se observa un procesamiento más elemental de la información verbal, lo que se expresa en selección de las alternativas y explicaciones verbales que evidencian una interpretación literal del mensaje.

En cambio, los niños con buen rendimiento escolar acceden al significado poniendo en marcha estrategias que suponen un análisis verbal más global con mejores logros en la interpretación del lenguaje figurado.

## DISCUSIÓN

Se ha señalado, reiteradamente, que el manejo o el nivel de desarrollo de lenguaje se constituye en un elemento predictor del éxito o fracaso escolar, dado que es a través del lenguaje como se entregan y adquieren los contenidos en el contexto escolar.

A partir de esta aseveración, avalada por numerosos estudios en el tema, es que resulta interesante discutir en relación a los resultados obtenidos en la evaluación de algunas habilidades metasemánticas, como son la comprensión de modismos y refranes en niños de 4º, 6º y 8º año básico.

Los estudios anteriores realizados en este tema han señalado que existe relación entre los desempeños en estas tareas y el rendimiento escolar. Asimismo han establecido que las dificultades con el manejo del lenguaje figurado se constituye en una de las características del trastornos del lenguaje en adolescentes (Nippold & Haq, 1996; Nippold, Uhden & Schwarz, 1997; Castillo, Galaz, Lara, Empanza & Almuna, 2000). Sin embargo, dichos estudios se han realizado en grupos etarios de mayor edad que los considerados en esta investigación.

La primera cuestión que es posible señalar a partir de los resultados obtenidos es que existe una diferencia de rendimiento en los distintos grupos considerados, donde los niños de 4º básico logran los más bajos desempeños. Esto se podría explicar desde diferentes perspectivas, pero sin duda no es posible desconocer la posibilidad de que existe una variable evolutiva ya que los autores señalan que a medida que se avanza en edad existe una mejor aproximación a tareas de comprensión del lenguaje. Especialmente en las que suponen la puesta en marcha de habilidades metasemánticas lo que además influye en que a medida que los sujetos son mayores son más hábiles en el uso de estas expresiones y recogen desde el medio un conocimiento de tipo cultural en relación a ellas.

Sin embargo, llama la atención que existe una mejor aproximación a tareas de comprensión de modismos frente a la comprensión de los refranes en los tres grupos de niños.

Si consideramos que los modismos se definen como el modo de hablar propio de una lengua o de un grupo etario determinado (Donoso, 1998), es posible pensar que

los sujetos en tanto usuarios de una lengua determinada van a tener una aproximación permanente a este tipo de expresiones, que además están determinadas por factores de tipo sociales y culturales. Es decir, es factible pensar que en el caso particular de esta investigación el mejor rendimiento en tareas de comprensión de modismos se explica por una mayor aproximación cotidiana a este tipo de expresiones por parte de los niños evaluados. Esto se relaciona con lo postulado por Nippold quien plantea que la comprensión en este tipo de tareas está determinada entre otros factores por el grado de familiaridad con las expresiones. Es decir, la exposición habitual a este tipo de tareas juega un importante rol en su comprensión.

Respecto de la diferencia de rendimiento que se observa en comprensión de refranes, siguiendo la línea de análisis de Nippold, se podría pensar que el menor rendimiento en la comprensión de refranes, se puede explicar porque los niños presentan un menor nivel de exposición a ellas. Lo anterior también puede estar relacionado con otro factor que la autora define como el grado de transparencia de las expresiones.

En relación a este punto, de acuerdo a lo planteado por Bell (1991), también es posible pensar que el enfrentamiento con este tipo de expresiones pasa porque el sujeto sea capaz de formarse una imagen global a partir del estímulo presentado lo que le permitiría razonar, interpretar, recordar y elaborar conclusiones, por lo tanto, acceder a la comprensión del mensaje. Señala que estas representaciones se dan tanto en el curso de las conversaciones como cuando el sujeto enfrenta un texto escrito (Bell cit. por García, 1998). A lo anterior agrega, que estas imágenes globales permiten aprehender la situación, el contexto, el sentido y el significado que se trasmite.

En otra línea de análisis tenemos lo planteado por Castillo, quien señala que en la capacidad para abstraer el significado correcto de un enunciado que incluye lenguaje figurado, no solo influyen los aspectos semánticos, sino que también aspectos vinculados a la pragmática. Refiere que factores como los elementos propios de la situación en que se entrega el enunciado figurado, así como la capacidad para captar la intención del hablante, influyen en el éxito de su comprensión (Castillo, Galaz, Lara, Emparanza & Almuna, 2000). Agrega que para comprender adecuadamente este tipo de expresiones, la pragmática juega un rol fundamental al aportar información adicional acerca de la situación en que se dan estas expresiones y al permitir captar la intención de los hablantes.

Respecto de las correlaciones que se encontraron entre el rendimiento escolar por asignatura y las tareas de comprensión de lenguaje figurado es necesario destacar que al realizar el análisis por curso se presenta una variabilidad respecto de las asignaturas en las que aparece la correlación. Es así como en 4° y 8° básico existe una asociación significativa entre el rendimiento de la asignatura de lenguaje y comunicación y educación matemática con la comprensión de modismos. En relación a los refranes la correlación en ambos cursos se establece con las asignaturas comprensión del medio natural y social y la asignatura de ciencias naturales, respectivamente. En 6° año básico las correlaciones se presentan solo entre la asignatura de matemáticas y la comprensión de refranes.

Los resultados anteriores se pueden interpretar como congruentes o esperados desde la perspectiva de considerar que el manejo de las habilidades metasemánticas se ponen en marcha en todo el espectro del aprendizaje escolar. Dicho de otro modo, en el enfrentamiento con las distintas asignaturas se requiere un cierto nivel de competencia metalingüística y, por tanto, metacognitiva que permita un adecuado nivel de razonamiento frente a las distintas temáticas que impone el trabajo escolar para los niños.

Otro punto sobre el que es necesario discutir se relaciona con la información aportada sobre las características del lenguaje en niños con bajo rendimiento escolar.

Los resultados de esta investigación muestran que, en la evaluación de tareas metasemánticas como es la comprensión de lenguaje figurado, evaluadas a través del enfrentamiento a modismos y refranes, obtienen promedios significativamente más bajos que los niños con buen rendimiento escolar.

En relación a lo anterior es posible señalar que autores como Paul (2001), al describir las características semánticas de los niños con dificultades de aprendizaje, afirma que estos presentan dificultades para producir y comprender lenguaje figurado como metáforas y comparaciones. Además, agrega que hay una limitación para procesar la información semántica, en términos de acceso a los significados que se transmiten y las relaciones que se pueden establecer entre ellos. A partir de esta aseveración se puede plantear que las dificultades se encontrarían no solo en las habilidades semánticas, sino que también en las competencias metasemánticas, lo que se puede traducir en un menor nivel de flexibilidad en el uso de los recursos verbales.

Al considerar las diferentes estrategias con las que enfrentan las tareas de comprensión de lenguaje figurado los niños con buen rendimiento escolar y los niños con bajo desempeño escolar, resulta interesante lo planteado por Bell en relación a la formación de imágenes mentales que se dan en el proceso de la comprensión del lenguaje oral y escrito, ya que se observó que los niños con bajo rendimiento tienden a entregar respuestas elaboradas a partir de lo literal con un análisis parcial de la información.

Esta autora plantea que cuando un sujeto presenta dificultades para formar imágenes globales, elaborará la información de manera fragmentaria lo que se traduce en dificultades en la comprensión lectora, en la comprensión y expresión del lenguaje oral, junto a un escaso sentido del humor o lenguaje metafórico, puesto que implica la extracción de totalidades significativas y relevantes (Bell, cit. por García, 1998).

En contraposición a ello los niños con buen rendimiento escolar acceden con mayor facilidad a la comprensión de tareas de lenguaje figurado, lo que se podría explicar a partir de la idea que se aproximan con estrategias que les permiten acceder a la formación de estas imágenes globales. Esto significa que logran una comprensión global de las expresiones que se les presentan y por lo tanto acceden al significado no literal que ellas conllevan.

Los elementos anteriores pueden ser de gran importancia en el contexto de las exigencias a las que se ven enfrentados los niños en el ámbito escolar y podrían explicar de alguna manera por qué algunos de ellos enfrentan con dificultad el proceso de aprendizaje, manifestándose en un bajo rendimiento escolar.

Se ha señalado que en el ámbito escolar los estudiantes aprenden a través del habla. Es decir, para que haya apropiación de las ideas o de los contenidos que se le transmite, el estudiante debe ser capaz de decirlos con sus propias palabras. Se precisa que esta expresión de conceptos en palabras facilitaría su retención en la memoria.

En el marco del trabajo escolar los niños se enfrentan diariamente a tareas en las que deben activar una serie de habilidades relacionadas con el manejo del lenguaje oral. Este requerimiento puede ser más o menos directo, dependiendo del área de aprendizaje o asignatura que se enfrenta.

Cuando el requerimiento es más bien indirecto, es el análisis de la tarea el que muestra el nivel de exigencia verbal que ella implica. Por tanto, la capacidad para

realizar este análisis, a fin de determinar las habilidades verbales que le son requeridas, puede influir en el éxito en el desarrollo de la misma.

Como se señaló, también aparecen tareas en donde el requerimiento se efectúa de manera directa. Es decir, la tarea supone una aproximación a las habilidades verbales de los niños. Ellas aparecen más claramente planteadas en la asignatura de lenguaje y comunicación. Definir palabras, establecer relaciones léxicas, identificar partes de la oración, reconocer errores gramaticales y morfológicos; identificar la ambigüedad en palabras y oraciones con múltiples significados, entre otras, son tareas a las que diariamente se enfrenta el niño dentro del contexto escolar (Paul, 2001).

A partir de lo anterior es posible pensar que, en el análisis de tipo indirecto o directo de la tarea que el niño enfrenta su correcta comprensión depende de habilidades que se relacionan estrechamente con el manejo metalingüístico. Por tanto, se convierte en una variable que debe ser considerada al momento de buscar las causas del fracaso o éxito escolar.

Se ha reconocido que un buen desarrollo de habilidades metalingüísticas son necesarias para el éxito escolar, pues mucho de lo que enfrentan los niños dice relación con la habilidad de enfocar y hablar acerca del lenguaje. Ahora, estas demandas se pueden constituir en un problema para algunos niños, en los que aparece un desarrollo restringido de estas habilidades que se han planteado como necesarias para el éxito escolar.

En relación a ello, es necesario recordar lo planteado por Webster & Plante, quienes señalan que un menor desarrollo de estas habilidades puede estar determinado por una escasa aproximación a estas tareas en el ámbito preescolar y familiar y por una poca estimulación de ellas en el contexto escolar (Webster & Plante cit. por Paul, 2001).

Resulta interesante la última aseveración, puesto que la escasa estimulación de estas habilidades en el marco de las exigencias del sistema escolar, se puede constituir en uno de los elementos que contribuya a que en aquellos alumnos donde aparece un descenso de ellas, aparezcan dificultades para recordar información nueva o para generalizar a situaciones desconocidas lo que han aprendido. Junto a ello, esta poca estimulación se puede traducir en dificultades para entender ideas complejas o abstractas, lo que sin duda interferirá en el procesamiento de la información (Dockrell & McShane, 1997).

La información discutida indica que la posibilidad de identificar los elementos que puedan estar influyendo en el rendimiento escolar de un grupo de niños es importante, pues permite establecer nuevas relaciones entre aspectos del lenguaje como es la comprensión del lenguaje figurado. Esta es entendida como una habilidad metasemántica que aparece como un aspecto fundamental al momento de entender cómo enfrentan el procesamiento de la información aquellos niños que presentan dificultades de rendimiento escolar.

La posibilidad de reconocer estas asociaciones impone además el desafío de incorporar un trabajo sistemático en tareas de estimulación semántica y metasemántica en la población escolar y más específicamente en aquellos estudiantes con dificultades de rendimiento, a fin de entregarles estrategias que les permitan acceder de mejor forma a la comprensión y a la integración de los nuevos conocimientos y contenidos que se les entregan.

## REFERENCIAS

- AGUADO, G. (1999) *Trastorno Específico del lenguaje*. Málaga: Aljibe.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. (1997) *De la asignatura de Castellano al área del Lenguaje*. Santiago: Dolmen Estudio.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M.; MILICIC, N. (1987) *Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (C.L.P.) formas paralelas*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BARRERA, J. & CATALÁN, A. (1999): Relación entre el lenguaje oral y el aprendizaje de la lectura, *Revista Chilena de Fonoaudiología*, Año 1, (2) 53-63.
- BARRERA, J.; VARELA, V. (1991) Déficit lingüísticos en niños escolares de 9 a 18 años de edad. Ponencia presentada en Encuentro Interregional de Centros de Diagnósticos del MINEDUC, San Francisco de Mostazal.
- BARRERA, J. (2003) Alteraciones del lenguaje en niños con bajo rendimiento escolar. Conferencia dictada en el Curso Internacional de Postgrado *Problemas de lenguaje y dificultades en el aprendizaje escolar*, Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile.
- BERKO GLEASON, J. & BERNSTEIN RATNER, N. (1999) *Psicolingüística*. México: Mc Graw Hill.
- BRAVO, L. (1997): *Lenguaje y Dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BRYANT, P.; BRADLEY, L. (1998): *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza, Psicología Minor.
- CASTILLO, A.; GALAZ, C.; LARA, C.; EMPARANZA, M. & ALMUNA, R. (2000) Comprensión de lenguaje figurado y manejo de nexos en adolescentes con déficit en el discurso. Seminario de investigación no publicado, Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile.
- CONDEMARÍN, M.; GALDAMES, V.; MEDINA, A. (1999) *Taller de Lenguaje: Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Madrid: CEPE.
- CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. (2000) *Taller de Lenguaje - 2: Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas*. Madrid: CEPE.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, [http:// www.rae.es](http://www.rae.es).
- DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. (1997) *Dificultades de aprendizaje en la infancia: Un enfoque cognitivo*. Barcelona: Paidós.
- DOMÍNGUEZ TORREJÓN, I. (1998) *Estimulación del lenguaje: Cómo desarrollar el pensamiento lógico*. Madrid: CEPE.
- DONOSO, T. (1998) *Dime con quién andas: Libro de refranes*. Santiago: Andrés Bello.
- GARCÍA, J. N. (1998) *Manual de dificultades de aprendizaje, lenguaje, lectoescritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.
- IRIDEC: Instituto de Investigación Desarrollo y Capacitación: Aprendiendo y Jugando con el Lenguaje. [http:// www.enlaces.cl/webeducativos/aprendiendo/](http://www.enlaces.cl/webeducativos/aprendiendo/).
- LEXIPEDIA DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO (1995), México: Enciclopedia Britannica.
- MAYOR, J.; SUENGAS, A.; GONZÁLEZ, J. (1995) *Estrategias Metacognitivas: Aprender a aprender, aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- MOLINA GARCÍA, S. (1997) *El fracaso en el aprendizaje escolar I: Dificultades globales de tipo adaptativo*. Málaga: Aljibe.
- MONFORT, M.; JUÁREZ, A. (1997) *El niño que habla: El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE.
- NIPPOLD, M.; UHLEN, L.; SCHWARZ, I. (1997) Proverb Explanation Trough the Lifespan: A Developmental Study of Adolescents and Adults. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40 (2), 245-253.

- NIPPOLD, M.; HAQ, F. (1996) Proverb Comprehension in Youth: The Role of Concreteness and Familiarity. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (1), 166-176.
- NIPPOLD, M. & RUDZINSKI, M. (1993) Familiarity and Transparency in Idiom Explanation: A Developmental Study of Children and Adolescents. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 36 (4), 728-737.
- NIPPOLD, M. & TAYLOR, C. L. (1995) Idiom Understanding in Youth: further examination of familiarity and transparency, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 38 (2), 426-433.
- PAVEZ, M. M. & BARRERA, J. (1996) Estudiantes de Enseñanza Media: ¿Problemas con el lenguaje oral?, *Repsi*, 27, 15-18.
- PAVEZ, M. (1999) Déficit en el desarrollo del lenguaje en la adolescencia, *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 1(1), 41-50.
- PAUL, R. (2001) *Language Disorders, from infancy through adolescence. Assessment and Intervention*. Missouri: Mosby Inc.
- PLATH, O. (1998) *Folklore lingüístico chileno. Paremiología*. Ed. Grijalbo.
- ROTH, F.; SPEECE, D. & COOPER, D. (2002) A longitudinal an analisis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 259-272.
- RONDAL, J. & SERÓN, X. (1995) *Trastornos del lenguaje I*. Barcelona: Paidós.
- SAFFIE, N. (2000) *¿Valgo o no valgo? Autoestima y Rendimiento Escolar*. Santiago: LOM.
- SIEGEL, L., LE NORMAND, M. & PLAZA, M. (1997) *Trastornos específicos de aprendizaje de la lectura. Dislexia*. en J. Narbona, C. Chevie-Muller *El lenguaje en el niño*. Madrid: Masson.
- YUSTE, C. (1993) *Progresint, Programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia*. Madrid: CEPE.

Recibido: 13/9/05

Aceptado: 18/11/05

## ANEXO 1

### TAREAS DE COMPRENSIÓN DE LENGUAJE FIGURADO

NOMBRE .....  
FECHA DE NAC. .... EDAD .....  
COLEGIO ..... CURSO .....  
FECHA DE EXAMEN ..... EXAM. ....

#### I. COMPRENSIÓN DE MODISMOS

##### SECCIÓN A

**INSTRUCCIÓN:** Escucha atentamente la frase que te voy a decir porque luego quiero que elijas cuál de las siguientes frases significa lo mismo que la primera.

Ej: **“Me hicieron una broma pesada”** quiere decir:

1. Me hicieron una broma molesta
2. Me hicieron una broma divertida
3. Me hicieron una broma que pesa mucho

1. **“ESPERANDO A QUE LLEGARAS, PASÉ LA NOCHE EN VELA”**, quiere decir que:

- a) Pasé la noche sin dormir
- b) Pasé la noche tranquilamente
- c) Pasé la noche con una vela

2. **“FELIPE SABÍA DE SOBRA LA MATERIA”** quiere decir que:

- a) La sabía a medias
- b) La sabía mal
- c) La sabía muy bien

3. **“CUANDO TODOS LO MIRARON, LE DIO PLANCHA”** quiere decir que:

- a) Le regalaron una plancha
- b) Se sintió avergonzado
- c) Le dio temor

4. **“EL POLICÍA IBA ARMADO HASTA LOS DIENTES”** quiere decir que:

- a) Iba muy armado
- b) Tiene muchos dientes
- c) Iba con pocas armas

5. **“AL ESCUCHAR DE NUEVO EL CHISTE VINO A CAER EN LA CUENTA”** quiere decir que:

- a) Se cayó de repente
- b) Se dio cuenta de algo
- c) No sabe sacar cuentas

6. **“ESE NIÑO HABLABA HASTA POR LOS CODOS”** quiere decir que:

- a) Hablaba mucho
- b) Hablaba por alguien
- c) Hablaba muy poco



7. “A MIS AMIGAS SE LES OCURRIÓ UNA IDEA ALOCADA” quiere decir que:

- a) Se les ocurrió una idea poco original
- b) Se les ocurrió una idea loca
- c) Se les ocurrió una idea muy original

8. AL CONDUCIR SU AUTO IBA TAN APURADO QUE METIÓ CHALA” quiere decir que:

- a) Guardó una chala en el auto
- b) Aceleró mucho
- c) Se puso las chalas

## **SECCIÓN B**

**INSTRUCCIÓN:** Ahora quiero que me digas qué crees que quieren decir las siguientes expresiones:

- 1. “EN LA FIESTA DEL CURSO QUEDÓ LA ESCOBA”
- 2. “EN LA ENTREVISTA JOSÉ SE ANDABA POR LAS RAMAS”
- 3. “CUANDO MI MAMÁ LE PREGUNTÓ, MI HERMANA METIÓ LA PATA”
- 4. “EL CHALECO ME COSTÓ UN OJO DE LA CARA”
- 5. “JUSTO EN ESE MOMENTO LOS AMIGOS LE VOLVIERON LA ESPALDA”
- 6. “CON TODO LO QUE HA PASADO ESTÁ CON EL AGUA AL CUELLO”
- 7. “ELLA SIEMPRE “ME DA LA LATA”
- 8. “CUANDO VI LA TORTA SE ME HIZO AGUA LA BOCA”

## **II. COMPRESION DE REFRANES**

**INSTRUCCIÓN:** “Ahora quiero que me digas qué crees que significan cada una de estas expresiones”:

- 1. “En boca cerrada no entran moscas” quiere decir
- 2. “A quien madruga Dios lo ayuda”
- 3. “No dejes para mañana lo que puedes hacer hoy”
- 4. “Más vale prevenir que curar”
- 5. “Donde manda capitán no manda marinero”
- 6. “Mal de muchos consuelo de tontos”
- 7. “De tal palo tal astilla”
- 8. “A buen entendedor pocas palabras”