

**¿CÓMO COMPRENDEN LOS NIÑOS LAS
LOCUCIONES? POSIBLES INFLUENCIAS DE LA
TRANSPARENCIA Y LA FAMILIARIDAD***

*HOW DO CHILDREN UNDERSTAND STATEMENTS? POSSIBLE
INFLUENCES OF TRANSPARENCY AND FAMILIARITY*

Nina Crespo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
ncrespo@ucv.cl

Pedro Alfaro

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
pedro_alfarofaccio@yahoo.es

Denisse Pérez

Universidad de Valparaíso
denisse.perez@uv.cl

Resumen

El desarrollo tardío del lenguaje oral, es decir, aquel que tiene lugar después de los seis años, involucra la comprensión de locuciones figurativas. Sin embargo, no todas estas estructuras se aprenden de igual manera y a igual velocidad. Inciden la frecuencia de uso de la locución y su mayor opacidad o transparencia en la relación entre la forma literal y el significado traslaticio. Dentro de este marco, el presente artículo tiene por objetivo deslindar definiciones teóricas y operativas de las locuciones transparentes y opacas, familiares y no familiares y, a la vez, medir cómo se desempeñan 77 niños chilenos entre 6 y 10 años en

* Los contenidos de este artículo se enmarcan dentro del proyecto FONDECYT 1070333.

la comprensión de dichas locuciones, utilizando un software interactivo. Los resultados demostraron que las diferencias de puntajes por edad –para ambos tipos de locuciones– sólo eran significativas si se comparaba el logro del grupo de niños de 10 años con los de los niños de edades menores, indicando que la adquisición parece dar un salto significativo a esa edad. En relación con las diferencias de comprensión de locuciones transparentes familiares y opacas no familiares, cada grupo de edad demostró más dificultades en estas últimas y, aunque la brecha de los puntajes en ambos tipos de frases disminuía en los niños de 10 años, en todos los casos las diferencias fueron significativas. Esto corroboraría la hipótesis de Levorato y Cacciari (1992) respecto del surgimiento de una estrategia de contextualización que permitiría a los sujetos lidiar de otra manera con las locuciones.

Palabras clave: comprensión oral, locución, opacidad/transparencia, familiaridad.

Abstract

Late speech development –after the age of six– involves the comprehension of figurative statements. However, not all of these structures are learned in the same manner or at the same speed. Frequencies of use of a given statement and its greater opacity or transparency influence the relationship between the literal form and its figurative meaning. Within this framework, this paper aims at theoretically and operatively defining transparent and opaque, familiar and unfamiliar statements and, at the same time, at gauging, by means of interactive software, the performance of 77, 6-10-year-old Chilean students. Results show that differences in scores per age –for both kinds of statements– were significant only if the achievement of 10-year-olds' was compared with the scores obtained by the younger participants and that acquisition seems to improve significantly at that age. As far as the differences between the comprehension of familiar, transparent utterances and unfamiliar, opaque statements is concerned, each age group showed that they had more difficulties with the latter and, although the gap in the scores obtained by both kinds of utterances narrows in the 10-year-olds, differences were significant in all cases. This would confirm Levorato and Cacciari's (1992) hypothesis on the emergence of a contextualization strategy that would allow the participants to deal with utterances otherwise.

Key words: oral comprehension, figurative statement, opacity/transparency, familiarity.

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión oral de locuciones es una habilidad que se desarrolla en la edad escolar y, como tal, pertenece al desarrollo tardío del lenguaje oral, es decir, aquel que tiene lugar desde los cinco años en adelante (Nippold, 1998). Actualmente, nos encontramos indagando cómo influyen en dicho desarrollo ciertos factores lingüístico-cognitivos que supuestamente subyacen a él (FONDECYT 1070333), específicamente, la conciencia metapragmática (Gombert, 1992), el desarrollo analógico (González, 1997) y la teoría de la mente (Perner,

Leekam y Wimmer, 1987; Astington, 1998). Sin embargo, no es posible llevar a cabo dicho estudio si, en primer lugar, no se identifican inicialmente qué aspectos externos al niño están en juego para que este comprenda las locuciones (o expresiones idiomáticas). En otras palabras, el desarrollo de su comprensión no es homogéneo: no todas las expresiones idiomáticas se aprenden al mismo tiempo y de igual manera. Dos fenómenos parecen estar influyendo en este proceso. Uno de ellos, inherente a las propias unidades fraseológicas, tiene que ver con su mayor o menor transparencia u opacidad semántica. El otro se relaciona con la familiaridad que los niños tengan con estas expresiones en cuestión, pues se encuentran en la variedad lingüística a la que están expuestos todos los días (Nippold, 1996).

Muchos autores reconocen la distinción entre locuciones transparentes y opacas en sus pruebas de comprensión (Gibbs, 1991; Cacciari y Glucksberg, 1994; Levorato y Cacciari, 1999), a pesar de que los criterios para definir esta dicotomía no están claramente establecidos. Además, no existen registros de que este tipo de estudios se haya realizado con niños hablantes de español. Dentro de este marco, el siguiente trabajo se propone deslindar los conceptos de locuciones transparentes y opacas, familiares y no familiares y, a la vez, observar cómo se desempeñan los niños chilenos en edad escolar en la comprensión de locuciones transparentes y opacas propias de la variante de español hablada por ellos (Morales Pettorino, 2006). La idea es dar cuenta no solo de la mayor o menor dificultad o facilidad de algún tipo de locución, sino también de su ingerencia en el ritmo del desarrollo de la comprensión figurativa.

A continuación se presentarán los conceptos teóricos de unidad fraseológica, locución, transparencia/opacidad y familiaridad/no-familiaridad. Posteriormente, se describirá la metodología utilizada, se analizan los datos obtenidos y se discutirán las conclusiones más relevantes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La locución: un tipo de unidad fraseológica

Como en toda lengua, el español incluye una serie de combinaciones de palabras más o menos fijas. Es posible identificar algunas de ellas cuya interpretación es distinta a la que se obtendría de la combinación de los significados de las palabras en forma individual, es decir, dicha interpretación tendría un carácter traslaticio. A este tipo de expresiones se les denomina, en general, *unidades fraseológicas* (Corpas Pastor, 1997).

Dichas unidades fraseológicas (UF, en adelante) comprenden diferentes tipos de formas fijas, dentro de las cuales, siguiendo fundamentalmente a Corpas Pastor (1997) y Navarro (2003), se podrían señalar tres: a) *las colocaciones*, es decir, las UF que resultan de la combinación frecuente de unidades léxicas fijadas por la norma, por ejemplo, “dinero negro”; b) *las locuciones* –que pueden pertenecer a varios tipos categoriales y cumplir diversas funciones sintácticas– son aquellas UF de fijación interna y unidad de significado, equivalentes a lexías simples o a sintagmas, por ejemplo, “rallar la papa” o “echarse el pollo”; y c) *el refrán o paremia*, el cual consiste en un minitexto en sí mismo con autonomía material o de contenido, por ejemplo, “a caballo regalado, no se le miran los dientes”.

Dadas las limitaciones de este estudio y en consonancia con estudios similares llevados a cabo en otros países y otras lenguas (Gibbs, 1987; Levorato y Cacciari, 1992, 1999; Laval, 2003), este trabajo considerará fundamentalmente el estudio de las locuciones. Ellas necesitan el contexto para funcionar como tales y la mayoría es sensible a ser interpretada de manera literal y de forma figurada (Ruiz Gurillo, 2001). Así, el ejemplo “rallar la papa” podría aparecer en una receta de cocina y significar literalmente que se debe realizar esa acción. Un sentido muy diferente tomaría esta expresión si nos refiriéramos a que alguien está “rallando la papa” porque presenta una conducta muy peculiar. Por otra parte, las UF, en general, y las locuciones, en particular, suelen variar de acuerdo a las variantes dialectales de la lengua. Dicho de otro modo, si bien los hablantes del español pueden compartir muchas de estas formas, existen UF propias del habla de cada región. Así locuciones como “agarrar papa”, “echarse el pollo” y “arrancarse con los tarros”, entre otras, son propias de la variante chilena (Morales, 2006) y, como tales, serán consideradas en el presente estudio.

Desde el punto de vista sintáctico, estas estructuras se caracterizan por una fijación formal, la cual puede ser relativa y puede abarcar una amplia gama de posibilidades (Corpas Pastor, 1997; Ruiz Gurillo, 2001). De esta manera, existen UF flexibles o productivas, que admiten sustituciones o inserciones, generando variantes fraseológicas que matizan la frase hecha inicial, tales como “dejar la embarrada” y “dejar la mansa embarrada”. En otros casos la fijación es intermedia, ya que permite modificaciones, pero las alternativas combinatorias están predeterminadas, por ejemplo “agarrar pa’ la palanca/pa’ l leseo/ fideo”. Por último, están aquellas locuciones en donde la fijación es absoluta, como en el caso de “echarse el pollo”, las cuales no permiten cambios estructurales sin que el significado figurado se vea afectado (Belinchón, 1999).

En lo que se refiere a las cualidades semánticas, ya señalamos que las UF destacan por su idiomaticidad o carácter traslaticio. “Esta característica se refiere a aquella propiedad semántica que presentan ciertas unidades fraseológicas, por la cual el significado global de dicha unidad no es deducible del significado aislado de cada uno de los elementos constitutivos” (Corpas Pastor, 1997:26). El significado global idiomático obedece a procesos de metaforización o metonimia y, si bien caracteriza a todas las UF, es gradual; es decir, en algunos casos la conexión entre el significado global literal de las frases y su significado figurado de la UF es más evidente que en otros. A partir de allí, puede hablarse de mayor o menor transparencia u opacidad de las UF y, en específico, de las locuciones.

2.2. Transparencia y Opacidad de las Locuciones

Las nociones de transparencia y opacidad referidas a las locuciones obligan a un análisis más detenido, en el cual se puedan definir teóricamente estos rasgos de las expresiones idiomáticas y reflexionar acerca de la mayor o menor dificultad que representa para los hablantes que las utilizan.

La idiomaticidad tiene sus grados y podría decirse que su nivel más alto se encuentra en aquellas locuciones que se denominan opacas. En ellas el significado metafórico o metonímico no puede derivarse de los significados de las palabras que la componen, ni de la relación semántica (papel temático) que entre ellas tiene lugar (Belinchón, 1999). En este tipo de expresiones existe una superposición muy pequeña entre el significado literal y el figurativo. Cacciari y Glucksberg (1994) las denominan *locuciones analizables opacas*. Así, por ejemplo, en la expresión chilena “peinar la muñeca”, si bien el análisis es posible y un hablante de la variedad dialectal es capaz de entender las palabras, muy difícilmente podría conectarlas con el significado figurado de “estar volviéndose loco”.

En oposición, en las locuciones transparentes el significado traslaticio puede establecerse a partir de los significados de los constituyentes o de la combinación semántica (temática) de estos (Corpas, 1997; Ruiz Gurillo, 2001). Por ejemplo: “Parar los carros”, puede relacionarse con la idea de detener, ya sea una acción física o una postura actitudinal (como la arrogancia de un interlocutor). Nippold (1996) señala que en las expresiones idiomáticas transparentes, el significado figurativo de la expresión es, de hecho, una extensión metafórica del significado literal de las palabras que la constituyen.

Vega Moreno (2005) sostiene que, a pesar de todo, es posible inferir alguna relación entre el significado literal y el idiomático de cualquier

locución y que es esta relación la que permite la interpretación de ellas en la conversación cotidiana. La autora sostiene que los modelos psicolingüísticos, implícita o explícitamente, aceptan que la comprensión de las locuciones depende, de un cierto modo, de la existencia de una relación no arbitraria entre los significados que constituyen las palabras y el significado global de las mismas. Para ella, el problema estaría en que estos modelos no examinan con detalle el proceso pragmático que permite a estos significados interactuar simultáneamente en el proceso mismo de la comprensión.

Este enfoque pragmático de la comprensión de las locuciones estaría basado en dos supuestos centrales (Vega Moreno, 2005). Uno de ellos coincidiría con la idea de la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1995) que postula que no hay un corte claro entre la interpretación literal y las interpretaciones traslaticias de los enunciados, sino un *continuum* de casos. El otro indicaría que la mayoría de las locuciones estarían ubicadas sobre un *continuum* de traslación o, como ya señalamos, poseen diferentes grados de idiomaticidad. Como resultado, ellas varían en la extensión en la cual sus significados idiomáticos globales pueden ser inferidos a partir de los significados de sus términos o de la manera en que estos se combinan.

2.2. Familiaridad y no familiaridad en las locuciones

Nippold (1996) señala, refiriéndose a los proverbios (un tipo de UF agrupable junto a los refranes y paremias), que varían en familiaridad. Algunos aparecen en el lenguaje frecuentemente, mientras que otros raras veces lo hacen. La autora descubrió que los niños y los jóvenes comprendían con mayor facilidad aquellos proverbios que aparecían más habitualmente en el habla cotidiana y –a partir de este estudio– propuso dar apoyo a la hipótesis de *la experiencia del lenguaje*, la cual plantea que los elementos más frecuentes en nuestro lenguaje se aprenden más rápida y fácilmente, si se los compara con los que no ocurren con tanta frecuencia. Lo que se plantea para los proverbios también puede aplicarse a otras UF y, por lo tanto, la adquisición de una determinada locución por parte del niño dependería de su frecuencia de aparición en el input lingüístico.

Ahora bien, la hipótesis de la experiencia lingüística pareciera una verdad de Perogrullo. Es fácil deducir que lo conocido y escuchado con frecuencia será más fácil de comprender que lo desconocido y nunca escuchado. Sin embargo, Levorato y Cacciari (1992), en un estudio acerca del desarrollo de la comprensión de las locuciones por parte de niños en edad escolar, señalaron que la familiaridad juega un rol menor en dicho desarrollo y que solo le es útil a aquellos niños que aún no

son capaces de usar la información del contexto. Para estas autoras, la familiaridad *per se* no explica en forma adecuada cómo se adquiere la capacidad de comprender locuciones y sostienen que cada individuo desarrolla durante su edad escolar una competencia figurativa que le permitiría dar cuenta de estas formas idiomáticas.

Es importante señalar que la incidencia de la mayor o menor transparencia de una locución y de su frecuencia en el input lingüístico del niño, no sólo deben verse como factores que afectan su procesamiento. El dominio por parte del niño de estas formas depende también de cómo él desarrolle su capacidad de procesar lenguaje figurativo en la edad escolar.

2.3. El desarrollo de la comprensión figurativa de las locuciones transparentes/familiares y opacas/no familiares

Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999) postulan que la comprensión de las locuciones involucra el despliegue en el niño de la competencia figurativa. Este término engloba un conjunto de habilidades que integran un mecanismo cognitivo más general, el cual subyace tanto a la competencia semántica como a la comprensión del lenguaje figurado. De este modo, la competencia figurativa abarca, por una parte, la habilidad para comprender los significados dominantes, periféricos y relacionados adicionalmente que posee una palabra y su posición en un dominio semántico dado (término traslaticio). También, la habilidad para ir más allá del dominio literal y para utilizar la información proveniente del contexto con el fin de conformar una representación semántica coherente. Por último, involucraría un saber relacionado con lo metalingüístico (Gombert, 1992): la conciencia de que existen de una serie de convenciones de uso, de acuerdo a las cuales no siempre lo dicho y lo significado intencionalmente coinciden.

A partir de allí, Levorato y Cacciari (1995) proponen un *modelo de elaboración global*, según el cual el desarrollo de la competencia figurativa puede ser comprendido en término de cinco fases que se diferencian una de otra por la capacidad de elaborar el lenguaje y los niveles de conocimientos adquiridos y activados. Dichas fases no son necesariamente secuenciadas y –en el sentido planteado inicialmente por Karmiloff-Smith (1992)– son fases de desarrollo que se solapan unas con otras y a través de las cuales el niño debe lidiar con un fenómeno multiforme, tanto desde el punto de vista lingüístico como contextual.

La primera fase se caracteriza por un tipo de elaboración del significado, el cual consiste en utilizar sólo una estrategia literal, es decir, se realiza un análisis pieza por pieza. Esto se evidencia en niños pequeños y se da en todo tipo de lenguaje literal y no literal, ya que los

menores elaboran el lenguaje de una manera superficial, sin respetar la coherencia otorgada por el contexto, ni las inconsistencias de los diferentes tipos de información. Este tipo de procesamiento reflejaría el estado de las estructuras cognitivas, ya que es un período donde el concretismo intelectual y el realismo refuerzan la tendencia a una concepción literal del lenguaje (Levorato y Cacciari, 1999).

Cuando los niños ingresan a la segunda fase, toman conciencia de que la falta de coherencia entre lo dicho y lo que se ha querido decir no es un error de su interlocutor, sino una forma distinta de usar el lenguaje. Además, se vuelven capaces de buscar pistas que los puedan llevar a un significado no literal según el contexto dado. Este último toma mayor importancia, ya que es el que los lleva a activar el conocimiento de mundo necesario para llegar a un significado distinto al de primer orden. Es necesario que el procedimiento anterior sea repetido, debido a la variabilidad de contextos en la cual la expresión puede aparecer y la variabilidad del conocimiento del mundo requerido en dichos contextos.

En la tercera fase, el menor adquiere el conocimiento de que una intención comunicativa puede ser realizada a través de diversas formas de enunciados: literales, metafóricos, irónicos, etc. Ahora bien, tanto en la segunda como en la tercera fase el niño es capaz de ir más allá de la información literal, porque es consciente de nuevas reglas de uso que van apareciendo. Sin embargo, en la fase dos el mecanismo utilizado por el menor para dar sentido al enunciado se encuentra mayormente basado en el conocimiento de mundo, mientras que en la tercera el niño adhiere a esto la consideración de los estados internos, las intenciones y conocimientos de su interlocutor (Cacciari y Levorato, 1999). La cuarta y quinta fases, que se producen en la adolescencia y adultez, se relacionan con la producción de frases hechas metafóricas (Levorato y Cacciari, 2002). Esto ocurre tanto en el uso de formas de la lengua general, en este caso el español, como propios de su variante regional, en este caso Chile.

A partir de estas observaciones ontogenéticas, es necesario considerar que, vistas como unidades dicotómicas, las locuciones opacas y transparentes implicarían dos formas distintas de lidiar con el estímulo. Las transparentes estarían ligadas a un procesamiento más analítico, el cual toma como punto de partida la estructura sintáctica (significado o papel temático de los elementos) de la frase, que la relacionaría con la primera fase del desarrollo figurativo. Una locución opaca obligaría a un análisis más holístico, donde la expresión debería tomarse como un todo y contrastarse con su contexto (McGlone, Glucksberg y Cacciari (1994), un tipo de procesamiento más característico de la segunda fase del desarrollo figurativo.

Confirmando esta intuición, Nippold (1996) refiere algunos estudios en los cuales ciertas UF transparentes parecieran ser de accesibilidad

más temprana que las opacas. Según dicha autora, este hecho estaría sosteniendo la “hipótesis metasemántica” del desarrollo del lenguaje figurativo, la cual afirma que los jóvenes adquieren la competencia figurativa al realizar un análisis activo de las palabras presentes en las UF novedosas, en vez de tratar cada expresión como una unidad léxica que debe aprenderse holísticamente. Levorato y Cacciari (1999) llegan a conclusiones similares al observar cómo los niños en edad escolar intentan comprender locuciones transparentes y opacas.

Además de este fenómeno, es indudable que la opacidad y la transparencia interactúan con el grado de familiaridad de las locuciones y que esta última puede incidir en el procesamiento que hacen los niños. Por este motivo, en el presente trabajo se intentará minimizar su efecto, considerando lo opaco y no familiar, por un lado, y lo transparente y familiar, por el otro.

3. METODOLOGÍA

El estudio fue de tipo no experimental, utilizando un diseño retrospectivo de grupo único (Montero y León, 2002). Las variables consideradas fueron la edad de los sujetos y el grado de comprensión de las locuciones que éstos demostraron. El estudio incluyó niños desde los 6 a los 10 años (6, 7, 8 y 10); y respecto del grado de comprensión de las locuciones, cabe distinguir el nivel logrado por los niños en las frases figuradas opacas o no familiares y en las transparentes o familiares.

3.1. Sujetos

En este estudio se evaluaron 77 (32 niños y 45 niñas) estudiantes de dos colegios subvencionados de Viña del Mar y Valparaíso, distribuidos en los siguientes grupos etarios. En la tabla 1 puede verse su distribución.

TABLA 1
Distribución de los sujetos por edad

Edad	Número de sujetos
6 años	16
7 años	9
8 años	26
10 años	26

Como puede observarse en la Tabla 1, falta el grupo etario de 9 años, el cual no se incluyó en este estudio, que inicialmente iba a considerar las edades de 6, 8 y 10, con una diferencia de dos años entre los distintos grupos de edad para delimitar la observación del desarrollo de manera más marcada. Finalmente, debido a que un considerable número de sujetos de primero básico ya había cumplido los 7 años cuando se les aplicó el instrumento, se estimó que debía registrarse este grupo de manera separada respecto de sus pares de 6.

3.2. Instrumento

El instrumento que se utilizó para medir los datos es un programa multimedia en formato flash que incluía 20 ítems con dibujos animados. A pesar de su formato multimedia –lo que implicó diseñar e implementar un programa de computadora que permitiese aplicarlo–, el instrumento mantiene la estructura clásica compuesta de ítems y ofrece resultados convencionales de acierto y error para cada uno de ellos.

En cada ítem, se presenta una escena al niño, la cual era resuelta con una locución. Así, por ejemplo, en una escena que transcurre en el patio de un colegio, un compañero le habla en forma apresurada y agresiva a otro. El destinatario para apaciguarlo que le dice: “Chanta la moto”.

En diez de estas escenas la locución era opaca y no familiar y, en las otras diez, transparente y familiar. A pesar de que, como ya se señaló en el marco teórico, la transparencia y la opacidad de las locuciones no pueden ser consideradas como cualidades dicotómicas, fue necesario para el éxito de este estudio tratarlas como tal. Por este motivo, se elaboró una definición operativa a partir de la cual se consideraron frases que fueran indudablemente opacas o indudablemente transparentes a la luz de la teoría y, a su vez, dichas frases fueron sometidas al juicio de familiaridad con un grupo de diez sujetos adultos, hablantes nativos de la variante chilena. De esta manera, fueron descartadas tanto las frases transparentes consideradas como no familiares, como aquellas opacas que fueron juzgadas familiares por más del 80% de los informantes. A continuación se presenta la Tabla 2 con algunos ejemplos de locuciones transparentes familiares y opacas no familiares.

Una vez que el sujeto había observado la escena y oído la frase, se le preguntaba por su interpretación y se le daba a elegir entre tres tipos de respuestas: literal, figurada y distractor. Sólo una de ellas se considera correcta, de modo tal que los resultados son registrados por el programa como 1 si el evaluado acierta o 0 si falla.

TABLA 2
Ejemplos de distintos tipos de locuciones

Transparentes/ familiares	Opacas /no familiares
“chantar la moto”	“echarse el pollo”
”cortar el queque”	“hacer una vaca”
“pedir peras al olmo”	“peinar la muñeca”

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. Análisis descriptivo

El análisis descriptivo de la información reveló que el grado de comprensión tanto de locuciones de carácter transparente como de carácter opaco, varió de modo creciente con la edad de los estudiantes. Los niños de menor edad aparentemente demuestran un menor grado de comprensión que los participantes mayores. En el próximo apartado se observará si estas diferencias son estadísticamente significativas o no. En la Tabla 3, se presentan los resultados en comprensión de frases transparentes.

TABLA 3
Medidas de tendencia central y dispersión para la variable grado de comprensión de locuciones transparentes

Edad	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
6 años	6,37	2,91	2	10
7 años	7,22	2,43	3	10
8 años	8,23	1,79	3	10
10 años	9,8	0,49	8	10

Si se considera la variable grado de comprensión de frases transparentes y familiares, las medias de comprensión son crecientes en la medida en que aumenta la edad. Sin embargo, se aprecia que entre los 6 a 7 años estas diferencias están relativizadas debido a considerables desviaciones típicas, que permiten suponer que entre estos grupos de edad no hay diferencias sustanciales en cuanto al nivel de comprensión. Lo mismo ocurre con los sujetos de entre 8 y 10 años que, si bien parecen diferenciarse de los estudiantes de menor edad recién mencionados, no demuestran una considerable variación entre sí que

permita asumirlos como grupos distintos. En otras palabras, tenemos dos grandes grupos: uno compuesto por niños de 6 y 7 años y otro por niños de 8 y 10 años. Es particularmente interesante, sin embargo, la concentración de las puntuaciones de los sujetos de 10 años, ya que todos los encuestados en dicho rango de edad obtuvieron puntuaciones entre 8 y 10, lo que implica que las frases transparentes no constituyen dificultad alguna para alumnos desde esa edad en adelante.

La Tabla 4 presenta los resultados de la comprensión de frases hechas opacas no familiares.

TABLA 4
Medidas de tendencia central y dispersión para la variable grado de comprensión de frases opacas

Edad	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
6 años	5,12	2,41	1	10
7 años	5,66	2,44	1	9
8 años	6,38	1,76	3	9
10 años	9,19	0,89	7	10

En el caso de las locuciones opacas y no familiares, las diferencias entre los niños de 6 y 7 años no son evidentes y tampoco las de 7 años, respecto de las de 8. De esta manera, las diferencias son claras entre las edades de 6 a 8 años y los estudiantes de 10 años. En concreto, los participantes menores de 8 años tienden a obtener puntuaciones próximas entre sí, que no superan los 7 puntos en promedio. Las desviaciones típicas considerables permiten suponer que estos grupos de menor edad se solapan y, por ende, no se diferencian sustancialmente entre sí. Como en el caso anterior, nuevamente todos los alumnos de 10 años de edad obtienen puntuaciones altas, ya que el rango va desde los 7 a los 10 puntos.

4.2. Análisis de las diferencias entre grupos de edad

Ya se señaló que los niños de los distintos grupos de edad obtenían medias diferentes y que estas se iban incrementando en la medida en que aumenta la edad de los sujetos. Sin embargo, es necesario considerar si esta diferencia revestía algún grado de significatividad estadística. Por este motivo, y dada la diferente naturaleza de cada uno de los resultados, se analizaron los de las locuciones transparentes con el estadístico Kruskal Wallis y los de las locuciones opacas con la prueba ANOVA unidireccional. La elección de estadísticos distintos obedece a que los

datos en el caso de las locuciones transparentes no cumplían con los supuestos de normalidad y homocedasticidad, mientras que en el caso de las opacas sí lo hacían.

Los resultados demostraron que las diferencias de puntajes –tanto para las locuciones transparentes como para las opacas– sólo eran significativas ($\chi^2_{gl=3} = 27.529$, $p < 0,0001$) si se comparaba el puntaje del grupo de niños de 10 años con los obtenidos por los niños de edades menores. En otras palabras, las puntuaciones obtenidas por grupos de edades correspondientes a los 6, 7 y 8 años no mostraron diferencias significativas entre sí.

Con lo anterior, se puede establecer que, tanto para locuciones transparentes como para las opacas, la edad de 10 años parece establecer un hito en el desarrollo de su comprensión. Podría señalarse que esta significatividad obedece a la brecha etaria que se da de los 8 a los 10 años, porque, como ya explicamos, no se consideraron en este estudio los niños de 9 años. Sin embargo, debe observarse que una diferencia de dos años de edad también se da entre los niños de 6 años y los de 8. No obstante, a pesar de esto, las diferencias en los puntajes de ambos grupos no revisten significatividad. Queda para estudios posteriores considerar el rango de edad faltante, ya que debe corroborarse si el salto significativo ocurre desde los 9 o a partir de los 10 años. Lo que es indudable es que en los primeros años escolares hay un incremento no significativo de los puntajes, que sufre un cambio drástico después de los 8 años.

4.3. Análisis de las diferencias en la comprensión de locuciones opacas y transparentes al interior de cada grupo etario

Con la finalidad de observar más detenidamente las diferencias al interior de cada grupo de edad y de realizar una comparación de diferencias entre grupos, se presenta la Tabla 5 que unifica los datos de las Tablas 3 y 4.

Como puede verse en la Tabla 5, la diferencia entre los puntajes promedio que obtienen los niños de 6, 7 y 8 años en la comprensión de locuciones transparentes y opacas es siempre mayor a 1 punto dentro de cada grupo de edad. Además, esta brecha parece aumentar con la edad, mientras en los niños de 6 años los promedios logrados en transparentes y opacas muestran una diferencia de 1,25, en el grupo de 7 años esta es de 1,56 y en el grupo de 8 años de 1,85. Esto parece obedecer a que los niños mejoran más rápidamente la comprensión de las locuciones transparentes que la de las opacas a medida que aumenta la edad. Mientras el puntaje promedio logrado por los niños de 8 años en las locuciones transparentes es 1 punto mayor que el logrado por

TABLA 5
Diferencias en promedios para transparentes y opacas
en los distintos grupos de edad

Edad	Media Frases Transparentes	Media Frases Opacas
6 años	6,37	5,12
7 años	7,22	5,66
8 años	8,23	6,38
10 años	9,8	9,19

los niños de 7, el logrado en las opacas es sólo 0,72. La diferencia es más evidente si se compara el rendimiento de los niños de 7 años con los de 6 años, ya que esta es de 0,85 en las transparentes y de 0,44 en las opacas.

Con los niños de 10 años la situación sufre un cambio drástico, de tal manera que el puntaje promedio en la comprensión de las transparentes de este grupo de niños aumenta en 1,57 puntos respecto de los niños de 8 años y su puntaje promedio en la comprensión de las opacas lo hace en 2,81. Los niños de esta edad parecen lograr un mayor éxito en la comprensión de las frases opacas que sus pares de menor edad.

Para comprobar el grado de significatividad de la diferencias de puntajes obtenidos por la comprensión de transparentes y opacas al interior de cada grupo de edad, los datos fueron analizados con la prueba ANOVA bidireccional. Los resultados mostraron que dichas diferencias eran significativas en todos los grupos de edad, como puede observarse en la Tabla 6.

TABLA 6
Resultados de ANOVA bidireccional

Categoría		Transparentes-Opacas
10 años	Z	-3,087
	Significación (dos colas)	,002
6 a 7 años	Z	-2,665
	Significación (dos colas)	,008
8 años	Z	-3,778
	Significación (dos colas)	,000

Como puede observarse en la Tabla 5 las diferencias entre transparentes y opacas son significativas incluso en los niños de 10 años, a pesar de que la diferencia de los puntajes promedios entre los dos tipos de frases hechas para este grupo etario era de 0,61.

5. CONCLUSIÓN

El desarrollo de la competencia figurativa parece ajustarse a la realidad a la luz de los datos que se presentan en este trabajo. Existe una relación directamente proporcional: a mayor edad mayor comprensión de las locuciones. Los niños evidencian un cambio en las estrategias que emplean para comprender el lenguaje y en la concepción misma de cómo este lenguaje interactúa con el contexto de uso. Levorato y Cacciari (1992) no postulan edades concretas en las que empieza a ser más efectiva o empieza a generalizarse una estrategia por sobre otra; sin embargo, a la luz de este estudio pareciera haber una edad puntual –después de los 8 años– en la cual el niño hace cambios más fundamentales.

Ahora bien, en el desarrollo de esta competencia incide la mayor transparencia/familiaridad u opacidad/no familiaridad de las locuciones de manera que los niños parecieran ser siempre más hábiles en la comprensión de las primeras. Es más, el ritmo de incremento en la comprensión de las locuciones transparentes/familiares es marcadamente más sostenido que el de las locuciones opacas hasta la edad de los 8 años. Dos posibles razones parecieran estar sosteniendo esta diferencia. Por un lado, las frases hechas transparentes son más susceptibles de un análisis semántico/sintáctico por parte de los niños y esto apoyaría la hipótesis metasemántica sostenida por Nippold (1996). Por otro, se ha señalado en la metodología que las locuciones transparentes también eran consideradas familiares por los hablantes adultos de la lengua y esto podría explicar que los niños las comprendieran más rápidamente hasta los 8 años, comprobando la hipótesis de la experiencia del lenguaje (Nippold, 1996).

Sin embargo, estas afirmaciones tienen un alcance parcial. Como señalan Levorato y Cacciari (1992), la familiaridad y la analizabilidad semántica/sintáctica, parecen ser estrategias previas más comunes en los primeros años de escolaridad. Después de 8 años es posible observar el desarrollo de una habilidad ulterior para interpretar de manera contextual, lo cual parece más evidente en los niños mayores de los 8 años cuya comprensión se ha medido en este estudio y que explica por qué disminuye la brecha en la dificultad de interpretación de las locuciones transparentes y opacas. El niño mayor necesita en menor

medida analizar o apoyarse en la familiaridad, ya que infiere con más eficiencia a partir del contexto.

La siguiente interrogante queda latente a partir de los resultados aquí expuestos: ¿Por qué surge esta estrategia de comprensión contextualizada? Dos respuestas emanan de la investigación en curso de la cual este trabajo forma parte (FONDECYT 1070333). Una, desde la teoría, apuntaría a la transición que en esta edad estaría llevando a cabo el niño desde la conciencia epipragmática a la conciencia meta-pragmática –fundada en una diferencia clara entre mensaje lingüístico y contexto no lingüístico– que le permitiría interpretar con más precisión considerando cómo interactúan ambos elementos. La otra, de naturaleza más empírica, estaría relacionada con el desarrollo de la lectoescritura, que a los 9 o 10 años ya estaría consolidada y superaría la mera decodificación. Esta nueva habilidad podría estar favoreciendo el surgimiento de estrategias interpretativas más complejas que se aprenden ya en el manejo de lo escrito.

Cabe preguntarse qué ocurre con la brecha de mayor o menor dificultad en la interpretación de las locuciones transparentes y opacas en niños mayores de diez años y en adultos. Queda también pendiente observar qué pasa con aquellas frases hechas opacas familiares y con aquellas transparentes no familiares, ya que esto permitiría ver cuál de las dos hipótesis, si la hipótesis metasemántica o la de la experiencia de lenguaje, tendría un peso más revelador a la hora de desarrollar la capacidad de comprender las frases hechas. Asimismo, es posible que dicha luz ayude a entender de manera cabal cuáles son los mecanismos de adquisición que subyacen al desarrollo de todo el lenguaje oral tardío.

6. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ASTINGTON, Janet, 1998: “Theory of mind, Humpty, and the Icebox”, *Human Development* 41, 30-39.
- BELINCHÓN, Mercedes, 1999: “Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión” en DE VEGA, Manuel y Fernando CUETOS (coords.): *Psicolingüística del Español*, Madrid: Trota, 307-373.
- CACCIARI, Cristina y Samuel GLUCKSBERG, 1994: “Understanding figurative language” en GERNSBACHER, Morton (ed.) *Handbook of Psycholinguistics*, San Diego: Academic Press, 447-477.
- y María Chiara LEVORATO, 1999: “The effect of semantic analyzability of idioms in metalinguistic tasks”, *Metaphor and Symbol* 13 (3), 159-178.
- CORPAS PASTOR, Gloria, 1997: *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- GIBBS, Raymond, 1987: “Linguistic factors in children’s understanding of idioms”, *Journal of Child Language* 14, 569-586.

Nina Crespo, Pedro Alfaro, Denisse Pérez:
¿Cómo comprenden los niños las locuciones?

- GIBBS, Raymond, 1991: "Semantic analyzability in children's understanding of idioms", *Journal of Speech and Hearing Research* 34, 613-620.
- GOMBERT, Jean Emile, 1992: *Metalinguistic development*, Chicago: University of Chicago Press.
- GONZÁLEZ, María José, 1997: "Aprendizaje por analogía: análisis del proceso de inferencia analógica para la adquisición de nuevos conocimientos", Madrid: Trotta.
- KARMILOFF-SMITH, Annette 1992: *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*, Cambridge, MA. MIT Press.
- LAVAL, Virginia, 2003: "Idiom comprensión and metapragmatic knowledge in French children", *Journal of Pragmatics* 35 (5), 723-739.
- LEVORATO, Maria Chiara y Cristina CACCIARI, 1992: "Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity", *Journal of Child Language* 19, 415-433.
- , 1995: "The Effects of different task on comprehension", *Journal of Experimental Child Psychology* 60, 261-283.
- , 1999: "Idiom comprehension in children: are the effects of semantic analyzability and context separable?", *European Journal of Cognitive Psychology* 11, 51-66.
- , 2002: "The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults", *Child Language* 29, 127-150.
- MCGLONE, Matthew, Samuel GLUCKSBERG y Cristina CACCIARI, 1994: "Semantic productivity and idiom comprehension", *Discourse Processes* 17 (2), 167-190.
- MONTERO, Ignacio y Orfelio LEÓN, 2002: "Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología", *International Journal of Clinical and Health Psychology* 2 (3), 503-508.
- MORALES PETTORINO, Félix, 2006: "Diccionario ejemplificado de chilenismos y de otros usos diferenciales del español de Chile", Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- NAVARRO, Carmen, 2003: "Didáctica de las unidades fraseológicas", en SANVICENTE, Feliz y María Vitoria CALVI (coords.): *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*, Viareggio-Lucca: Mauro Baroni editore, 95-115.
- NIPPOLD, Marilyn, 1996: "Proverbs comprehension in youth: the role of concreteness and familiarity", *Journal of Speech and Hearing Research* 39, 166-176.
- , 1998: *Later Language Development*, Austin: Pro. Ed.
- PERNER, J., S. LEEKAM y H. WIMMER, 1987: "Three- years-olds' difficulty with false belief: the case for a conceptual deficit", *British Journal of Developmental Psychology* 5, 125-137.
- RUIZ GURILLO, Leonor, 2001: *Las locuciones en el español actual*, Madrid: Arco libros.
- SPERBER, Dan y Deirdre WILSON, 1995: "Relevance: communication and cognition", Oxford: Blackwell.
- VEGA MORENO, Rosa, 2005: "Idioms, transparency and pragmatic inference", *Working Papers in Linguistics* 17, 389-426.