

NINA CRESPO ALLENDE*
RICARDO BENÍTEZ FÍGARI*
CARLOS RAMOS MORALES**
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*
Valparaíso, Chile*
Universidad de La Serena**
La Serena, Chile**
ncrespo@ucv.cl
rbenitez@ucv.cl
cramos@userena.cl

La comprensión oral de lo no literal en escolares chilenos

Después de los 5 años, en la etapa de desarrollo tardío del lenguaje (Nippold, 1998), el niño logra —ente otros aspectos— la comprensión y producción oral de los enunciados no literales. Con la intención de describir dicho desarrollo en el castellano de Chile, se presentan los resultados de comprensión oral de tres significados no literales: el acto de habla indirecto, la frase hecha metafórica y la ironía, en 985 niños chilenos entre cinco y trece años.

El concepto de significado no literal fue acuñado en el seno de la pragmática tradicional y dentro de él John Searle (1993) reconoció al acto de habla indirecto, a la frase hecha metafórica y a la ironía. Para poder dar cuenta de su medición es necesario presentar una breve revisión de cada concepto.

Acto de habla indirecto: Austin (1971) propone que usamos el lenguaje para realizar ciertos actos específicos — como acusar, felicitar, amenazar o preguntar, por ejemplo— dentro de un contexto determinado y respetando ciertas condiciones de adecuación. Debido a esto, comprender cabalmente un enunciado implica comprender qué acción en concreto está tratando de realizar aquel que lo utilizó, es decir, comprender cuál es la “fuerza ilocutiva” del mismo. Ahora bien, esta idea inicial fue elaborada y profundizada por Searle (1980) quien señaló que existía correspondencia entre la forma lingüística y la fuerza elocutiva (por ejemplo, una pregunta es señalada por la entonación interrogativa en la lengua oral o una orden por la presencia del imperativo y del vocativo) Así, un oyente al que se le dirige un enunciado con forma interrogativa utiliza este dato para darse cuenta que la acción subyacente es una pregunta y responde adecuadamente a ella. Sin embargo, el mismo Searle (1980) se vio obligado a reconocer que esta correspondencia no es absoluta, ni se da en todos los casos; una pregunta puede usarse para transmitir una orden ¿Podrías cerrar la puerta? O una afirmación debería interpretarse como una advertencia “Una araña sube por tu hombro”. A partir de allí, propone que existen actos de habla indirectos en los cuales dichas pistas lingüísticas no existen y el significado debe ser inferido a partir del uso que se les da a los mismos.

Frase hecha metafórica: Corpas Pastor (1997, p. 14) señala que “La formación, el funcionamiento y el desarrollo del lenguaje vienen determinados no sólo por las reglas libres del sistema; sino también por todo tipo de estructuras prefabricadas de las que se sirven los hablantes en sus producciones lingüísticas”. Estas son las unidades fraseológicas (Corpas Pastor, 1997) o frases hechas, compuestas por más de una palabra, con cierto grado de cohesión y determinadas por el uso.

Estas estructuras se caracterizan por una fijación formal desde el punto de vista sintáctico, que puede ser relativo y que abarca una gama de posibilidades (Corpas Pastor, 1997; Ruiz Gurillo, 2001). De esta manera, existen unidades fraseológicas flexibles o productivas como “me importa un bledo/rábano/ comino, etc.” Que admiten sustituciones o inserciones, generando variantes fraseológicas, que matizan la frase hecha inicial (Belinchón, 1999). En otros casos la fijación es intermedia, ya que permite modificaciones, pero las opciones están predeterminadas, por ejemplo “no me cave/entra en la cabeza”, “comenzó/ empezó la guerra”. Por último, están aquellas frases hechas en donde la fijación es absoluta, como en el caso de “en un abrir y cerrar de ojos”, “sacar de quicio”, 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, las unidades fraseológicas destacan por su idiomatización. “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, p. 26). Este significado global, de naturaleza traslaticia obedece a procesos de metafóricación o metonimia y, si bien puede considerarse un rasgo caracterizador de la frase hecha, podría haber unidades que no lo presentaran. Además, la idiomatización se manifiesta en una escala variable (Belinchón, 1999; Diamante Colado, 2004). Así, cabe referir frases menos idiomatizadas o transparentes, como “dormirse en los laureles”, “tener un nudo en la garganta” las cuales son más analizables semánticamente y enunciados más idiomatizados u opacos como, “dar la lata”, “peinar la muñeca” en donde no se puede acceder al significado a través de sus constituyentes, es decir frases hechas no analizables.

Ironía: Dentro de la tradición retórica y de la pragmática tradicional, se afirma que con un enunciado irónico el emisor dice algo opuesto a aquello que quiere comunicar (Searle, 1993). Esta idea ha producido muchas polémicas (Creuseure, 1999; Anolli, Infantino & Ciceri, 2001), pues no siempre el emisor de una ironía oral comunica lo contrario de lo que afirma a un interlocutor, presente en un contexto dado. Como señala el ejemplo de Belinchón (1999), una persona podría atacar irónicamente a un pedante que da información no solicitada, diciéndole: “Tú sí que sabes de este tema” con un tono burlón. El emisor no necesariamente está comunicando

algo contrario a lo que dice, sino que intenta señalar el poco interés que hay en escucharlo. Tomando en cuenta estas consideraciones, sí es posible destacar la idea de que para la comprensión de una ironía es necesario percibir la determinada actitud del emisor hacia aquello que enuncia y hacia su posible interlocutor, ya sea burla, sarcasmo, indiferencia, etc. (Sperber, 1984, Sperber & Wilson 1998; Anolli, Infantino & Ciceri, 2001).

La ironía oral, además, posee —a diferencia de otras formas de significado no literal, como las peticiones indirectas o las frases hechas—, una caracterización prosódica determinada. Así, Padilla (2005) señala que la entonación de este tipo de enunciado está caracterizada acústicamente por el carácter enfático de la inflexión final de la curva entonativa, es decir, por un aumento de los hertzios del rango característico del hablante. Dicha configuración paralingüística pareciera hacer a los enunciados irónicos más fáciles de identificar, aunque su rol en la comprensión ha sido ampliamente debatido en la literatura acerca del tema (Creusere, 1999) y autores como Keenan y Quigley (1999) señalan que es sólo uno de los elementos que ayudan al reconocimiento e interpretación del enunciado irónico.

Desarrollo de la Comprensión de lo No Literal: Por otra parte, es necesario tratar de comprender cómo se produce el desarrollo de la comprensión de lo no literal durante el período escolar y cuáles son los procesos que están involucrados en él. En este sentido, cabe citar el modelo propuesto por Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999). Las autoras postulan que la comprensión de estas metáforas idiomáticas involucra el despliegue 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. Dentro de estas habilidades se encuentran 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 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 el modelo de elaboración global, el cual postula que la comprensión del lenguaje figurativo no sólo se relaciona con el proceso que subyace al desarrollo léxico, sino que también, es responsable de las capacidades lingüísticas generales que un niño debiera desarrollar para adquirir y elaborar el lenguaje en su totalidad. Las autoras plantean que 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.

Ahora bien, la primera fase, se caracteriza por ser 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 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. También, este tipo de procesamiento refleja 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).

Por su parte, 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 lo 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, en particular: literales, metafóricos, irónicos, entre otros. Ahora bien, tanto en la segunda como en la tercera 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 (Levorato y Cacciari, 1999). La cuarta y quinta fase, que se producen en la adolescencia y adultez, se relaciona con la producción de frases hechas metafóricas tanto de uso en el español general como propios de su variante regional (en este caso Chile). Donde, la quinta fase correspondería a la última de las capacidades del proceso, siendo aquí, el período en el sujeto se encuentra con la capacidad de utilizar, de manera apropiada, todas las formas del lenguaje figurado de manera cotidiana y creativa. En efecto, estas etapas se encuentran relacionadas con el desarrollo de habilidades meta-lingüísticas y meta-semánticas (Levorato y Cacciari, 2002).

Metodología

Participantes

El estudio se efectuó sobre una muestra de 984 sujetos, cuya media de edad fue de 9,23 años, con una desviación típica de 2,62. De este conjunto, 49,9% (N = 491) fueron niños y 50,1% (N = 493) niñas. Los estudiantes fueron seleccionados en colegios de dos ciudades en dos regiones distintas del territorio nacional.

De la ciudad de Valparaíso se obtuvo una muestra de 466 sujetos, mientras que de La Serena 518 casos, lo que de la muestra total correspondió a un 47,7% y un 52,6%, respectivamente.

Se representó también a establecimientos educacionales que dependían administrativamente de diferentes estamentos: los colegios municipales o dependientes de los municipios de cada ciudad; los colegios subvencionados, dependientes de particulares que reciben subvención del estado para su manutención y colegios particulares que se autofinancian. Respecto a los cursos, se consideró el rango desde pre-escolar a octavo año de educación general básica, lo que implicó edades entre 5 y 14 años. En todos los casos se pretendió equilibrar los grupos, seleccionando un número semejante de sujetos.

Variables y diseño

El estudio fue de tipo no experimental utilizando un diseño retrospectivo de grupo único (Montero y León, 2002). Las variables consideradas fueron la edad, agrupada por rangos más amplios (5 a 7, 8 a 9, 10 a 11 y 12 a 14 años) conforme a estudios previos que permitieron definir estas clases como determinantes al momento de establecer diferencias de grupo y las variables grado de comprensión de frases hechas, actos de habla indirectos e ironías, todas ellas operacionalizadas mediante subescalas del test de inferencia lingüística IMIP (Crespo, Benítez y Ramos, 2005), que estaban compuestas por ítems que proponían el alumno una tarea inferencial referida a las variables anteriormente mencionadas.

Instrumento

La información fue recolectada mediante el Instrumento de Medición de Inferencias Pragmáticas (IMIP) (Crespo, Benítez y Ramos, 2005), un software interactivo compuesto por 54 ítems que miden cuatro dimensiones relacionadas con la comprensión del lenguaje no literal. Así, se incluyen ítems referidos a actos de habla indirectos, ironías, frases hechas metafóricas y presuposiciones. Los ítems consisten en diálogos llevados a cabo entre personajes de dibujos animados y que el niño observa como testigo. En cada diálogo, se presenta un enunciado no literal al que el niño debe dar una interpretación adecuada, eligiendo entre posibles respuestas que son puntuadas como correctas (un punto) o incorrectas (cero punto). En un estudio estadístico, se estableció que los ítems del instrumento cuentan con un poder de discriminación suficiente (Cáceres, 2005) y, con un alfa de Cronbach igual a 0,81, obtuvo un nivel de fiabilidad aceptable. Además, se utilizó un modelo no paramétrico de teoría de respuesta al ítem —concretamente el modelo Mokken (Sijtsma y Molenaar, 2002)— para evaluar la dimensionalidad del instrumento (Cáceres y Crespo, 2006).

Procedimiento

Después de haber establecido el contacto con los establecimientos educacionales y obtenido la autorización, un docente entrenado o bien un miembro del equipo de investigación recogió la información aplicando el test a los niños. Dado que el instrumento había sido construido para ser aplicado con un computador, fue necesario realizar este proceso individualmente.

Resultados

El porcentaje de logro de los sujetos se incrementa significativamente a partir de los cinco años, confirmando la hipótesis de que esta es una adquisición tardía del lenguaje. A continuación, se presentan los porcentajes de logro en comprensión por tipo de significado no literal de acuerdo a la edad de los participantes

CURSO	ACTO DE HABLA INDIRECTO	FRASE HECHA METAFÓRICA	IRONÍA
Kinder	58,85	45,45	30,10
1º	58,89	56,45	32,25
2º	64,17	65,00	39,00
3º	69,08	74,64	44,30
4º	74,35	81,11	55,60
5º	80,05	86,46	56,30
6º	80,83	88,29	67,25
7º	86,00	91,72	78,34
8º	87,00	93,90	80,00

Tabla 1: *Porcentaje de logro de la comprensión no literal*

Como puede verse en la Tabla 1, existen diferencias en el rendimiento interpretativo de los sujetos en relación con la forma de lenguaje no literal que resultó medida. Mientras los actos de habla indirectos fueron fáciles aún para los más pequeños y el desarrollo de su comprensión durante la edad escolar fue mínimo (58,85 a 87,00), la metáfora y la ironía fueron claramente interpretados en forma más adecuada a partir del segundo nivel de escolaridad básica (7 años aproximadamente) y en su desarrollo se evidenció cierta regularidad, estableciéndose diferencias significativas entre grupos de distintas edades hasta los 13 años.

Conclusión

Estos hallazgos permiten trazar un panorama de la adquisición tardía del castellano en los escolares chilenos y sustentan la idea del desenvolvimiento de una competencia figurativa (Levorato y Cacciari, 1992), fundamental para cualquier aprendizaje de la lengua. Queda, entonces, por indagar qué habilidades metalingüísticas y / o cognitivas están relacionadas con el desarrollo de la comprensión oral de lo figurativo en la edad escolar, por un lado y, por otro, si es posible determinar diferencias respecto de la lectura y la escritura en niños que exhiben

distintos niveles de comprensión de lo figurativo, dado que el desarrollo de estas habilidades se da en el mismo período en que se da el desarrollo, lo que permitiría sustentar la posible relación entre comprensión figurativa y lecto-escritura.

Bibliografía

- Anolli, L.; Infantino, G. & Ciceri, R. (2001): "You're a Real Genius!": Irony as a Miscommunication Desing. En I. Anolli, R. Ciceri & G. Riva (Eds.), *Say not to Say: New Perspectives on miscommunication* (pp. 142 – 160) IOS Press.
- Austin, J. (1971): *Cómo hacer cosas con palabras*. Madrid: Paidós.
- Belinchón, M. (1999): Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión. En M. de Vega & F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del Español* (pp. 307-73). Madrid: Editorial Trotta, S. A.
- Cáceres, P. (2005): *Análisis psicométrico del test de inferencias lingüísticas IMIP*. Informe interno no publicado (Proyecto FONDECYT N° 1040740.). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ILCIL.
- Cáceres, P. & Crespo, N. (2006): *Análisis de la dimensionalidad de la escala de Inferencia Lingüística IMIP, aplicando un modelo no paramétrico de Teoría de Respuesta al Ítem*. Manuscrito en preparación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ILCL.
- Corpas Pastor, G. (1997): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Crespo, N., Benítez, R. & Ramos, C. (2005): "Una propuesta de medición de las inferencias en la comprensión del discurso oral en M. Pilleux (Ed.) *Los contextos del discurso Valdivia: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)*, Filial Chile, 142-151.
- Creusere, M. A. (1999): Theories of adults' understanding and use of irony and sarcasm: Applications to and evidence from research with children. *Developmental Review*, 19, 213-262.
- Diamante Colado, G. (2004): *Fraseología del español en la enseñanza del ELE (caracterización general y principios metodológicos con especial atención a los somatismos)* en <file:///E:/FRASEOLOG%CDA%20DEL%20ESPA%D1OL.htm>
- Gombert, J. E. (1992): *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Karmiloff –Smith, A. (1992): *Más allá de la modularidad de la mente*. Madrid: Alianza
- Keenan, T. & Quigley, K. (1999): Do young children use echoic information in their compression of sarcastic speech? A text of echoic information in their comprehension of *Developmental Psychology*, 1 (17), 83-14.
- Levorato, M. & Cacciari, R. (1992): Children´s comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity. *Journal of Child Language*, 19, 415 – 433.
- Levorato, M. & Cacciari, R. (1995): The Effects of different task on the Comprehension and Production of Idioms of Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 261– 283.
- Levorato, M. C. & Cacciari, C. (2002): The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults. *Journal Of Child Language*, 29,127-50.
- Levorato, M.C & Cacciari, C. (1999). Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable? *European Journal of Cognitive Psychology*, 11 ,1, 51-66.
- Montero y León, (2002): Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 503-508.
- Nippold, M. (1998): *Later language development. The school age and adolescent years*. Austin: Proed.
- Padilla, J. (2005): *Enunciados irónicos en español: Estudio Fonopragmático*. Manuscrito enviado para publicación.
- Ruiz Gurillo, L (2001): *Las Locuciones en Español Actual*. Madrid: Arco Libros.
- Searle, J. (1993): *Metaphor*. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 83-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, John. (1980): *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J. (1993): *Metaphor*. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 83-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sijtsma, K. & Molenaar, I.W. (2002): *Introduction to nom parametric item response Theory*. California: Sage Publication.
- Spenber, D. (1984): Verbal irony: Pretense or echoic mention? *Journal of Experimental Psychology General*, 113, 130-136.
- Sperber, D. & Wilson D. (1998): Irony and relevance: A reply to Drs Seto, Hamamoto and Yamanashi. En R. Carston & S. Uchida (Eds.), *Relevance theory: Applications and implications* (pp. 283 -293). Amsterdam: Jhon Benjamins.