

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**COMPRESIÓN DE METÁFORAS EN NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS DE
EDAD DEL DISTRITO DE JESUS MARIA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN
FONOAUDIOLÓGIA CON MENCIÓN EN TRASTORNOS DEL LENGUAJE EN
NIÑOS Y ADOLESCENTES**

AUTORES

CANALES ENRIQUEZ, Christian Omar
MONTERROSO CORONADO, Martín Ricardo

ASESORES

Dr. BULNES BEDÓN, Mario Santiago
Mg. CAÑOTE GARCÍA, Sandra

Lima - 2017

RESUMEN

La tesis tiene un objetivo descriptivo y se basa en la relación indisoluble entre el pensamiento y lenguaje. La población estudiada corresponde al distrito de Jesús María de Lima (08 años y 10 años 11 meses), con 407 participantes de un colegio particular y otro parroquial. Para evaluar la comprensión de metáforas se construyó y procesó psicométricamente la prueba COMMETA. Encontrándose que los niños de 08 años responden correctamente al 71,9% de las preguntas, los de 09 años al 77,8% y los de 10 años al 87%. Así se establece parámetros de normalidad en niños neurotípicos entre los 08 y 10 años. Se concluye que la comprensión de metáforas mejora con la edad dependiendo, en mayor medida, de la función semiótica, pero también del desarrollo semántico, la competencia comunicativa y la interacción con el entorno.

Palabras clave: Metáfora, función semiótica, desarrollo semántico.

ABSTRACT

The thesis has a descriptive objective and is based on the indissoluble relationship between thought and language. The population studied corresponds to the district of Jesús María de Lima (08 years and 10 years and 11 months), with 407 participants from a private school and another parochial school. To evaluate the understanding of metaphors the COMMETA test was constructed and processed psychometrically. Finding that the children of 08 years respond correctly to 71.9% of the questions, those from 09 years to 77.8% and those from 10 years to 87%. This establishes normality parameters in neurotypical children between 08 and 10 years. It is concluded that the understanding of metaphors improves with age depending, to a greater extent, on the semiotic function, but also on semantic development, communicative competence and interaction with the environment.

Keywords: metaphor, semiotic function, semantic development.

COMPRESIÓN DE METÁFORAS EN NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS
DE EDAD DEL DISTRITO DE JESÚS MARÍA





DEDICATORIA:

A Dios y a mis padres por su
paciencia en todos estos años.

C. O. C. E.

A mis padres, hermana y hermanos.

M. R. M. C.



AGRADECIMIENTO:

A nuestros asesores de tesis que, con sus enseñanzas y orientaciones acertadas, hicieron posible el término de esta.

INDICE DE CONTENIDO

	Páginas
CARÁTULA	i
RESUMEN - ABSTRACT	ii
TÍTULO	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
INDICE DE CONTENIDO	vi
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I	
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.1.1 Fundamentación del problema	1
1.1.2 Formulación del problema	2
1.2 Formulación de los objetivos	3
1.2.1 Objetivo general	3
1.2.2 Objetivos específicos	3
1.3 Importancia y justificación del estudio	3
1.4 Limitaciones de la investigación	4

CAPÍTULO II		
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL		5
2.1	Antecedentes del estudio.	5
2.1.1	Antecedentes nacionales	5
2.1.2	Antecedentes internacionales	5
2.2	Bases teóricas	6
2.2.1	El desarrollo cognitivo	6
2.2.2	Tipos de pensamiento	10
2.2.3	El lenguaje	11
2.2.4	Desarrollo del lenguaje	12
2.2.5	Relación evolutiva entre pensamiento y lenguaje	14
2.2.6	El desarrollo del lenguaje semántico	16
2.2.7	Lenguaje literal y lenguaje no literal	19
2.2.8	Procesamiento del lenguaje figurativo	23
2.2.9	La metáfora	25
2.2.10	La comprensión de la metáfora	27
2.2.11	Desarrollo de la metáfora según la edad	30
2.3	Definición de términos básicos.	32

CAPÍTULO III		
METODOLOGÍA		34
3.1	Tipo y diseño de la investigación	34
3.2	Población y muestra	35
3.3	Definición y operacionalización de variables	37
3.4	Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	38
3.4.1	Ficha técnica	38
3.4.2	Descripción del instrumento de evaluación	38

-	Característica del instrumento	38
-	Áreas que evalúa el instrumento	39
-	Normas de aplicación	39
-	Normas de corrección y calificación	41
-	Validez y confiabilidad del instrumento de evaluación	41
-	Normas de interpretación	42
3.5	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	43
CAPÍTULO IV		
RESULTADOS		44
4.1	Presentación de resultados	44
4.1.1	Diseño del cuestionario de Comprensión de Metáforas	44
4.1.1.1	Diseño del instrumento	44
-	Selección de metáforas	44
-	Datos de validez a través del juicio de expertos	46
-	Correlación ítem – Test	48
-	Análisis factorial	50
4.2	Discusión de resultados	59
CAPÍTULO V		
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		63
5.1	Conclusiones	63
5.2	Recomendaciones	64
	Referencias	66

Anexos	74
- Prueba de comprensión de metáfora (Commata)	75
- Cuestionario de Familiaridad	80



ÍNDICE DE TABLAS

	<i>Páginas</i>
Tabla 1. Distribución de la muestra según edad.	36
Tabla 2. Índice de aprobación y validez (Aiken) para 06 jueces.	48
Tabla 3. Análisis de ítems.	49
Tabla 4. Análisis de confiabilidad.	50
Tabla 5. Análisis factorial.	51
Tabla 6. Varianza total explicada.	52
Tabla 7. Análisis Factorial con un factor - Matriz de componentes.	53
Tabla 8. Baremos de la prueba según edades.	54
Tabla 9. Frecuencia y porcentaje de tipos de respuesta dadas por los estudiantes por edades.	56
Tabla 10. Distribución de tipos de respuestas por edades según el ítem.	58

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	<i>Páginas</i>
Gráfico 1. Fases del procesamiento del lenguaje no literal	23



INTRODUCCIÓN

Desde el nacimiento, el bebé busca comunicarse e interactuar con el medio que lo rodea, inicialmente desarrollará sus habilidades comunicativas expresadas en comportamientos de rechazo, petición, y también en formas protodeclarativas. Posteriormente, esta necesidad de interacción conjuntamente con la aparición del habla, dará como resultado el lenguaje. Con el desarrollo del lenguaje las funciones comunicativas dejan de ser simples gestos y balbuceos para convertirse en lenguaje oral, además gracias al desarrollo fonológico el niño aprende a expresar ideas, sentimientos y necesidades de forma verbal. Pero es el desarrollo semántico, conjuntamente con el pensamiento, el que le permitirá comprender el mensaje de la otra persona, tanto a nivel literal como no literal (modismos, comparaciones, metáforas, etc.). Es así que surge la interrogante dentro de ese discurso verbal: ¿a qué edad el niño es capaz de detectar esas sutilezas en el lenguaje?, ¿qué hacen de este, un juego de palabras y entonaciones donde el mensaje verbal no siempre es el que se lee, sino que existe un mensaje indirecto como en el caso de las ironías y los dobles sentidos. Para que el niño desarrolle la capacidad de entender este tipo del lenguaje figurado, debe de desarrollar ciertas habilidades. El presente estudio titulado “Comprensión de metáforas en niños de 8 a 10 años”, trata de describir la comprensión de una parte de este lenguaje figurado como son las metáforas.

La metáfora es parte importante de la comunicación ya que permite expresar pensamientos, comportamientos y emociones que difícilmente serían comprendidas si solo utilizaríamos el lenguaje literal (Belinchón 1999: 308).

La limitación más relevante dentro de la investigación fueron los pocos estudios en el tema, las investigaciones encontradas fueron: En Bogotá, Aldana (2011) y Ramírez Cruz (2006) y en Chile, Crespo y Cáceres (2006).

En la presente investigación, la propuesta de trabajo es más psicológica y evolutiva, ya que describe cómo el pensamiento, el lenguaje y algunos procesos psicológicos se desarrollan a lo largo del crecimiento del niño para dar paso a la comprensión del lenguaje figurado. En nuestro país existe conocimiento del desarrollo y evolución del lenguaje debido a trabajos foráneos, poco se conoce del perfil local de tal desarrollo. La realización de esta investigación fue relevante debido a que permitió conocer los procesos psicológicos que intervienen y son importantes para la comprensión de metáforas.

Esta investigación consta de 5 capítulos: en el primer capítulo se describe el planteamiento del problema, los objetivos, la importancia y las limitaciones de esta investigación. En el capítulo II, se menciona las investigaciones encontradas y sus respectivos resultados; además, se describe, el desarrollo del pensamiento y del lenguaje semántico, para dar lugar a la comprensión del lenguaje figurado y posteriormente a la metáfora. Se define la metáfora según los autores y se describe cómo se alcanza su comprensión.

En el capítulo III se indica el tipo y diseño de la investigación, la ficha técnica y descripción de la prueba construida (Commata), para evaluar la comprensión de metáforas en la muestra estudiada.

En el capítulo IV se detalla el diseño del cuestionario (Commata), desde la selección de metáforas, hasta los estadísticos para su confiabilidad y validez;

también se incluye, en este capítulo, los resultados obtenidos según la edad y la discusión según los resultados.

Finalmente, en el capítulo V se precisan las conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas al tema de investigación.



CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

La comprensión del lenguaje siempre es de especial estudio en la población infantil por su importancia en la comunicación y el aprendizaje de nuevos conocimientos. La psicolingüística moderna plantea que la comprensión del lenguaje ya no es mecánica, sino un acto de pensamiento con procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos intrínsecos. Paralelamente a la comprensión del lenguaje literal, se viene desarrollando la comprensión del lenguaje figurado, y las metáforas. Desde pequeños, cuando la madre le dice al padre “Pepe está volando en fiebre”, el niño sabe y va construyendo un doble significado de la palabra “volando”. Posteriormente el buen uso del lenguaje figurado les ayudará a

entender, interpretar y explicar e incluso modificar en forma creativa lo que escucha, lee y recuerda, con la intención de comprender los mensajes que el hablante quiere expresar, así como, hacerse entender por las personas de su comunidad.

Se sabe que los niños comprenden estas metáforas desde edades tempranas, pero el uso de éstas se da posteriormente (Owens 2012: 341). En el hablar popular es muy común utilizar las metáforas para expresar aquello que no se puede hacer de otros modos socialmente aceptables (Belinchón 1999: 308). Lo que no se sabe es si su desarrollo se da posterior o a la par del lenguaje literal; además, tampoco se conoce con exactitud cuáles son las variables que intervienen para que esta comprensión pueda darse. Tampoco existe un parámetro de normalidad en la comprensión de las metáforas debido a los pocos estudios de esta variable.

En conclusión, el desconocimiento de la evolución en la comprensión de estas metáforas en niños con desarrollo típico, es la principal interrogante que lleva a la investigación del siguiente estudio.

1.1.2 Formulación del problema

¿Cuáles son las características de la comprensión de metáforas en niños de 8 a 10 años de edad del Distrito de Jesús María?

1.2 Formulación de objetivos.

1.2.1 Objetivo General

Describir la comprensión de metáforas en niños de 8 a 10 años de edad del distrito de Jesús María.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a. Diseñar una prueba para medir la comprensión de las metáforas en los niños:
Prueba de comprensión de metáforas en niños (Canales & Monterroso, 2013).
- b. Determinar las características de la comprensión de metáforas en niños de 8 a 10 años de edad.

1.3 Importancia y justificación del estudio

La importancia de la presente investigación se debe a la falta de investigaciones previas locales y permitirá describir la comprensión de las metáforas en niños de 8 a 10 años de edad.

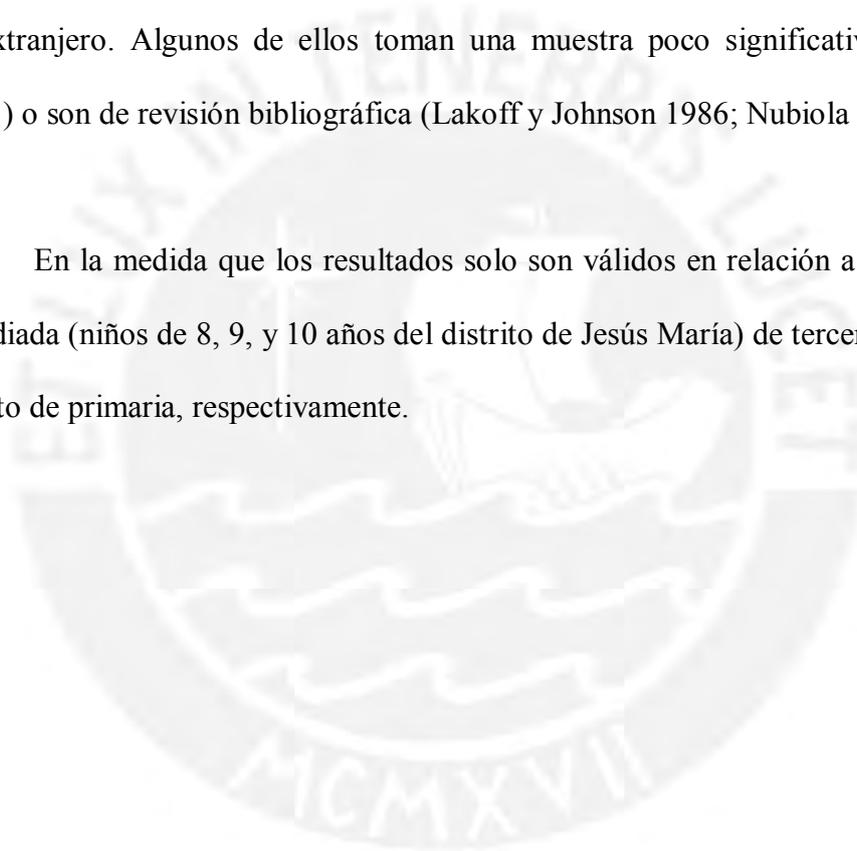
A partir de los resultados de la investigación, se podrá elaborar programas que estimulen dicho entendimiento según lo esperado para cada edad. Además, se

contribuirá con la comunidad científica en aportar un instrumento confiable y valido para nuestro medio.

1.4 Limitaciones de la investigación

Con respecto al tema, no hay estudios en nuestro medio y son pocos los estudios descriptivos o experimentales con la variable y la población estudiada en el extranjero. Algunos de ellos toman una muestra poco significativa (Aldana 2011) o son de revisión bibliográfica (Lakoff y Johnson 1986; Nubiola 2000).

En la medida que los resultados solo son válidos en relación a la muestra estudiada (niños de 8, 9, y 10 años del distrito de Jesús María) de tercero, cuarto y quinto de primaria, respectivamente.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1 Antecedentes nacionales

No se encontraron estudios nacionales.

2.1.2 Antecedentes internacionales

No existen muchos estudios relacionados con las variables y muestra de nuestra investigación. En Bogotá, Aldana investigó “*Comprensión de metáforas en niños de 08 y 10 años*”, de diseño descriptivo simple, tomó una muestra de 17 y 18 niños de 8 años y 10 años respectivamente, concluyendo que el contexto, literario, será una variable significativa en la comprensión de metáforas (2011: 56).

Crespo y Cáceres, en su investigación *“La comprensión oral de la frases hechas: un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje”* de diseño retrospectivo, con una muestra de 900 niños de 5 a 13 años de la ciudad de Valparaíso y Serena en Chile. A través de un software interactivo (IMIP) midieron la comprensión de metáforas, concluyendo que a mayor edad existirá mayor comprensión de los enunciados metafóricos. Además detallaron que los niños realizan más fácilmente las preguntas referidas a colocaciones, luego los refranes y por último las locuciones (2006: 77).

Existen artículos relacionados con la variable mas no con la muestra. Así Ramírez Cruz, en su artículo *“La metáfora, un encuentro entre lenguaje, pensamiento y experiencia”* hace una revisión de la relación, dentro de la teoría de la metáfora, entre: (1) el lenguaje, y (2) la cognición, analizando las metáforas de sentimientos en jóvenes de Bogotá – Colombia entre los 24 y 30 años, concluyendo que los sentimientos son conceptos de gran abstracción y se expresan y representan a través de la metáfora (2006: 100).

2.2 Bases teóricas

2.2.1 El desarrollo cognitivo:

Con respecto al crecimiento del niño, existe una etapa muy importante, ésta es, su desarrollo cognitivo. Sobre ella existen posturas discrepantes como la

teoría piagetiana, la teoría del procesamiento de información y la teoría de Vygotsky; cada una de estas posturas ha tenido su auge durante diferentes periodos, siendo la teoría vygotskiana la que actualmente explica mejor este desarrollo.

A lo largo de las interacciones con el entorno, los niños establecen conversaciones con las personas más cercanas, durante estas interacciones, los niños van apropiándose de los procesos cognitivos de sus cuidadores. El lenguaje que utilizan estos “maestros”, resulta crucial para producir cambios cognitivos en los niños. Debido a estas interacciones, los niños empiezan a desarrollar diferentes habilidades y aprenden a pensar como lo hacen los miembros de su cultura (Owens 2012: 340).

A medida que un organismo se desarrolla, también cambia su sistema conceptual, Piaget consideraba que este sistema conceptual consiste en patrones organizados para reaccionar ante los estímulos, que él denominó Esquemas. Los Esquemas son estructuras cognitivas que los sujetos utilizan para procesar la información (citado en Owens 2012: 129). Cada vez que existe una nueva información, el organismo intenta reorganizar esa información mediante la interpretación y la clasificación. Es esta experiencia con la realidad la que permitirá que los esquemas se refinan y reorganicen.

Según las etapas de desarrollo de Piaget, en los dos primeros años del desarrollo, existe una evolución cognitiva, es así que al finalizar esta etapa se

desarrolla el pensamiento simbólico y la comunicación con el lenguaje, llegando así a la etapa piagetana de operaciones concretas (citado en Owens 2012: 130).

En la etapa sensorio motora, de 0 a 2 años, aparece la inteligencia práctica; y alrededor del año y medio aparece la inteligencia representativa. Según Piaget, la diferencia entre estas dos inteligencias es la Función Semiótica, entendida como la capacidad de evocar un objeto o una situación ausentes mediante una gama variada de significantes (gestos, trazos gráficos, sonidos), la función semiótica presenta diferentes manifestaciones como el dibujo, la imagen mental, el juego simbólico, el lenguaje o la inteligencia representativa. Piaget señala tres características de la inteligencia representativa: 1) puede formar una acción en conjunto, 2) centra su atención no solo en los resultados de la acciones sino también como llega a ellas y 3) permite tomar en cuenta situaciones alejadas espacial y temporalmente, liberándose del “aquí y ahora” (citado en Castorina y Carretero 2012: 27).

Sin embargo, Piaget no le da mucha importancia a la función semiótica en el papel del desarrollo cognitivo, subordinándola a los aspectos operatorios, refiere que los aspectos figurativos se apoyan en símbolos como gestos y el lenguaje, donde los símbolos tiene una función de soporte pero no aportan nada nuevo. Entonces, Piaget postula que son los aspectos operatorios de la inteligencia los generadores de esquemas de acción, y su coordinación entre sí, es lo que origina significados más complejos, siendo estos los elementos dinámicos y transformadores del pensamiento.

Es Vygotsky quien defiende que el uso de signos aporta al pensamiento y a su desarrollo. Él propone la idea de que la creación y utilización de signos son propias de la especie humana y que tanto el origen de los signos como el proceso de apropiación tienen una naturaleza social (citado en Castorina y Carretero 2012: 29).

Se ve así, que los signos son instrumentos que median los procesos psicológicos superiores. Con la creación y el uso de signos, el comportamiento ya no está controlado y originado por estimulaciones del entorno, sino por los signos (Castorina y Carretero 2012: 34).

Es la función semiótica la que modificará las estructuras cognitivas, generando los procesos cognitivos superiores dando paso al pensamiento, el cual le da la capacidad al ser humano de analizar, comparar, evaluar, hacer juicios, inferencias y solucionar problemas (Mejía y Escobar 2012: 125).

Desde la visión de la psicología evolutiva, Owens menciona que el desarrollo cognitivo se da de acuerdo a la edad (2012: 132). Cada periodo de desarrollo contiene sus propias estructuras cognitivas específicas y cualidades diferentes; estos periodos son pausados y de cambios paulatinos y lentos. Las etapas propuestas por el suizo Jean Piaget (citado en Owens 2012: 134), muestran como los niños pueden interpretar, explicar y representar la realidad, propone que el niño avanza por una relación directa con el medio que lo rodea. Vygotsky

amplía este concepto con la relación sociocultural interactiva sobre todo cuando los niños son ayudados por adultos y/o niños mayores, es aquí que el lenguaje cumple un papel fundamental dentro de esta interacción, como un “instrumento de intercambio social”. Fraca de Barrera considera como un cimiento fundamental, en el desarrollo cognitivo del niño, la adquisición del lenguaje (2003: 22), y Mota de Cabrera y Villalobos consideran el lenguaje como un puente entre el funcionamiento mental de la persona y el mundo social (2007: 411). En esta interacción el niño forma su pensamiento con los procesos cognitivos de sus acompañantes y esto es un proceso fundamental en la formación de su cultura propia. El niño en su avance cronológico emplea procesos activos de interpretación y clasificación de los estímulos de la realidad en sus estructuras cognitivas antiguas para modificarlas o redefinirlas hacia el evento actual. Lo anterior es muy necesario para responder a un estímulo así como lo es su velocidad y capacidad de respuesta. Durante el periodo sensorio motor, desarrollado hasta los dos años de vida, los niños van del egocentrismo hacia el reconocimiento de la realidad con simbolismo. Debido a su interacción con el medio aumentan su memoria y capacidad de representar el mundo, desarrollando así, el pensamiento simbólico.

2.2.2 Tipos de pensamiento

Según Castorina y Carretero los tipos de pensamiento que se desarrollan en los niños son el pensamiento analógico y el pensamiento inductivo (2012: 121). El pensamiento analógico en el niño se da a los 3 años este permite

comprender situaciones relativamente complejas a partir de otras que ya se conocen, por ejemplo, estimar como se desarrollará la crisis económica en Grecia comparándola con la crisis que vivió Argentina; mientras que el pensamiento inductivo nos ayuda a conocer que características tendrá un objeto a partir de otro que ya se conoce, por ejemplo conocer que una fruta que aún no hemos probado es dulce, sabiendo que todas las frutas que hemos comido antes eran dulces. Estos dos tipos de pensamiento son inferencias que ayudan a los niños a solucionar problemas cotidianos como por ejemplo si la mamá los castigará por romper la jarra como sucedió cuando rompieron el plato, etc. Téngase en cuenta que la memoria de trabajo varía con la edad y esto afectará el desarrollo del pensamiento.

El pensamiento analógico es importante porque facilita la adquisición de conceptos lógicos y matemáticos, y el pensamiento inductivo lo es porque nos permite establecer una conclusión a partir de una observación repetida de objetos.

2.2.3 El lenguaje

Según Acosta, “el lenguaje puede definirse, desde la dimensión estructural, como un sistema convencional de signos socialmente compartidos, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios” (1999: 2), dichos símbolos tienen una estructura intrínseca o propia, donde las combinaciones de las mismas, responden a reglas según el idioma, es así que en el español existen reglas formales para combinar fonemas, sílabas y oraciones.

El lenguaje existe porque los usuarios se han puesto de acuerdo respecto a los símbolos arbitrarios para definir cada objetos, además, el lenguaje sirve para expresar sentimientos e ideas como diría Owens “cada usuario codifica y decodifica los mensajes, según cual sea su concepto de un objeto, suceso y/o relación determinados” (2012: 7).

Como menciona Rivera Arrizabalaga:

El lenguaje es la transmisión del pensamiento con un importante componente abstracto en su producción (con conceptos que no tienen presencia real en la naturaleza: como son las ideas sobre la individualidad social y personal, el tiempo y el espacio), por medio de una simbolización específica (sonora, gestual, escrita, digital, etc.) socialmente aceptada y conocida, con el fin de comunicar y ser entendida por los otros elementos sociales, posibilitando la realización de acciones más complejas (Rivera Arrizabalaga 2009: 19).

2.2.4 Desarrollo del lenguaje

El lenguaje evolucionó en los humanos como la vía de comunicación que influye en su conducta y en la adquisición de las funciones psicológicas superiores. Ya desde los primeros meses de vida, el infante es capaz de comprender las diversas formas de comunicación de los adultos, a pesar de tener expresiones muy limitadas.

A partir de los dos años los niños empiezan a emitir palabras relacionadas con lo que tiene sentido para ellos a nivel social e intelectual; como por ejemplo

personas y objetos relevantes y cotidianos, siendo entonces sus primeras palabras comúnmente (Anglin 1993: 1).

A partir de los dos años los niños empiezan a producir algunas palabras, dichas palabras están relacionadas con lo que intelectual y socialmente tiene sentido para ellos (Anglin 1993: 8), como los nombres de las personas y objetos importantes en su vida como “papá”, “mamá”, “gato”, “teta”; y no palabras como “doctor”, “árbol”, “colegio”. Debido a la experiencia, dichas palabras adquirirán nuevos significados reflejando el desarrollo del sistema semántico además de la cognición y memoria producto de una mayor interacción social.

Como menciona Owens, dentro del desarrollo del lenguaje infantil se presentan dos periodos: el pre lingüístico y el lingüístico (2012: 157) . El periodo pre lingüístico evidencia su desarrollo en gestos, llantos, sonrisas, enojos quien sabe tratando de dar su opinión o con la intención de influenciar en todos, en los objetos y personas. De los primeros balbuceos llegan al balbuceo imitativo del sonido del entorno físico biológico junto con la entonación el tono de voz es crucial. Luego empezará el desarrollo del sistema fonológico (entre los 9 meses y los 7 años) a holofrase (entre los 10 y 13 meses). El periodo lingüístico se evidencia en la intencionalidad de la emisión del sonido, es decir, que estos gestos y demás signos no verbales ahora podrán expresarse mediante el habla, ello gracias a la adquisición del sistema fonológico (entre los 2 a 4 años), y puede ocurrir que durante su desarrollo los niños pueden diferenciar el sonido de dos letras. En el componente léxico-semántico, el niño une el significante y el

significado con la experiencia sensorio motora, donde aprende el significado de palabras evidenciando con el adecuado repertorio léxico en número y en uso (recuperación de las representaciones léxicas almacenadas el léxico mental sin el empleo de estrategias para distraer el esfuerzo por hallar las palabras necesarias o de etiquetas genéricas), elección del significado adecuado según el contexto para las palabras con varias opciones de uso, organiza y formula en orden lógico de oraciones y el discurso. En el componente morfosintáctico: el niño de 20 a 24 meses de edad emplea la imitación y la extensión analógica empezando vocalizaciones de 2 palabras; el niño de 2 a 5 años de edad incorpora las preposiciones, conjunciones, artículos, uso del género y del número, y de las personas verbales; el adecuado desarrollo de este componente se evidencia en oraciones con los elementos necesarios con orden, concordancia (género, número), nexos, flexiones (tiempo, modo, aspecto). En el componente pragmático aprende a usar el lenguaje según propósito, contexto, diferentes interlocutores evidenciando el desarrollo de narraciones, oraciones gramaticalmente acordes, coherente, consistentes y apropiadas; el empleo de turnos largos y comentarios no estereotipados.

2.2.5 Relación evolutiva entre pensamiento y lenguaje

Ríos Hernández, considera al lenguaje como transformador de la conciencia humana (2010: 3), pues gracias a él se desarrollan nuevas formas de pensamiento y la adquisición de conocimientos, así el lenguaje es evidencia de la cognición durante los procesos de comunicación social. Esta idea de relación

indisoluble entre el pensamiento y lenguaje es reforzada por Buriticá, Cepeda y Toro (2011: 115), al explicar que no puede haber pensamiento sin lenguaje, es decir, una criatura que no tiene un lenguaje no puede tener estrictamente pensamientos.

Fajardo Uribe, refiere que “los procesos de cognición y formación de pensamiento se logran especialmente a través del uso del lenguaje metafórico” (2007: 103). Así se presenta la triangulación entre el lenguaje, pensamiento y la experiencia (Ramírez Cruz 2006: 101).

En la dinámica causal configuradora de la comprensión del entorno, humano y material, usando la función pragmática y semiótica o simbólica, los niños necesitan la acción conjunta del aprendizaje y el desarrollo, es decir las teorías de Piaget y Vigotsky unidas en forma dialéctica, así necesitan aprender a interpretar dicho entorno, en muchas de sus características, y lo hacen con capacidades como la lógica, la reflexión, la psicológica, las interrogativas o las innovativas, para seleccionar las informaciones pertinentes, hacer comparaciones, memorizar palabras, frases u oraciones con un significado establecido o creando nuevos significados a la estructura ya conocida, formular hipótesis interpretativas, inferir y generalizar, que darán generaciones creativas de su lenguaje y en consecuencia de un esfuerzo dialectico, entonces el crecimiento de la inteligencia será irreversible (Du Saussois et al 1992: 37).

2.2.6 El desarrollo del lenguaje semántico

En el periodo preescolar se da un acelerado desarrollo léxico acompañado de la adquisición de conceptos asociados entre sí. Se plantea entonces que en esta etapa los niños recurren a una estrategia de Ajuste Semántico Rápido, que les permitiría inferir la relación entre una palabra y un referente, siendo de naturaleza más receptiva que expresiva, este ajuste semántico rápido es el primer paso del proceso de adquisición léxica (Owens 2012: 280).

Según Clark, los niños en la etapa preescolar pueden recurrir a dos principios operativos para establecer significados de las nuevas palabras que aprenden; el contraste y la convencionalidad (Clark 1990: 417). El contraste se refiere al supuesto que un morfema, palabra o cualquier estructura sintáctica contrasta con cualquier otra en cuanto a su significado, es decir se diferencia con el resto de las opciones, por otro lado, la convencionalidad se basa en la expectativa de que ciertas formas verbales se utilizan para expresar determinados significados.

Cuando un niño carece de una palabra para expresarla, rápidamente puede inventarla, por ejemplo, es posible inventar verbos a partir de nombres: “voy a esponjarme en la ducha”, “puertero” (por el señor que arregla las puertas), Lo interesante de estas invenciones es que reflejan las formas cómo funciona el mundo adulto (Owens 2012: 281).

Es decir que los niños de edad pre escolar ya pueden llevar a cabo una conversación debido al incremento de su vocabulario, a pesar de no haber adquirido la discriminación de algunas intenciones sutiles ni de todas las funciones conversacionales.

Ya en la etapa escolar se caracteriza por una extrema creatividad para las canciones, poesías, sobrenombres, juegos de palabras combinándolas u otorgándoles significados distintos, esto caracteriza su lenguaje creativo o figurativo, el cual se desarrolla a la par con el desarrollo pragmático producto de la interacción, este proceso de desarrollo parece estar relacionado con los cambios que tiene lugar en el procesamiento cognitivo, en el almacenamiento y en la recuperación de la información, que refleja la transición desde una modalidad visual no lingüística a una clasificación de carácter lingüístico. Los primeros cambios tienen lugar durante la primaria, cuando empieza a producirse la transición desde un pensamiento concreto al abstracto. Al basarse cada vez más en la clasificación de tipo lingüístico, los niños disponen de mayor espacio cognitivo para procesar cantidades mayores de información lingüística.

Este cambio en la forma de procesamiento también pone de manifiesto la mayor capacidad para combinar información no lingüística con la información lingüística. Se trata de una capacidad importante para la comunicación cotidiana.

El desarrollo semántico en esta edad varia en gran medida dependiendo del nivel de educación, del estatus socioeconómico, del sexo y la cultura, y eso en mayor medida que otras áreas del lenguaje, así el tamaño del vocabulario correlaciona fuertemente con la competencia lingüística general, probablemente exista algún tipo de relación entre el léxico y la comprensión del discurso.

Según Hoff y Naigles, el desarrollo del vocabulario de los niños también se ve afectado por lo mucho o poco que se les habla, los niños pueden hacer rápidamente una hipótesis inicial de lo que puede significar una palabra luego de escucharla una o dos veces, sin embargo, el aprendizaje profundo demanda múltiples exposiciones a las palabras en distintos contextos. Es decir, que niños expuestos a una mayor cantidad de habla de adultos desarrollaran vocabularios más ricos y mayores de niños que se les habla menos (citado en Berko & Bernstein 2010: 127).

El desarrollo del vocabulario es vital ya que existe una relación muy estrecha entre la comprensión lectora y el vocabulario, los niños no comprenderán lo que leen si es que no entienden todas las palabras del texto.

Durante los años escolares, los niños cada vez son más hábiles para deducir el significado de las palabras guiándose del contexto (Owens 2012: 336).

Sobre el desarrollo semántico, Berko y Bernstein, explica:

“Aunque la adquisición del vocabulario se produce más rápidamente entre los seis y los dieciocho años, el desarrollo

semántico prosigue durante toda la vida. Como adultos no solo seguimos incorporando nuevas palabras a nuestro léxico, sino que también seguimos incorporando nuevas palabras ya conocidas en respuestas a una mayor experiencia y a los cambios sociales y culturales de nuestra comunidad lingüística. La reflexión y el análisis sobre el lenguaje dan lugar a una continua reorganización léxica, una flexibilidad que resulta esencial si queremos utilizar nuestro lenguaje de forma más adaptativa y eficaz para abordar una amplia variedad de tareas comunicativas a lo largo de nuestra vida” (Berko y Bernstein 2010: 138).

2.2.7 Lenguaje literal y lenguaje no literal

La explosión creativa dará lugar al lenguaje creativo o figurativo, lo que les permite comprender y utilizar palabras en sentido imaginativo y no literal para crear una impresión emocional. Los tipos básicos de lenguaje figurado son los modismos, metáforas, comparaciones y refranes.

El lenguaje literal (objetivo) y el lenguaje no literal (figurado, subjetivo, imaginado, interpretado, a veces fuera del diccionario) se emplean en la vida diaria y para su comprensión se deben de decodificar, proceso que no es difícil en el literal si se lo conoce semánticamente, pero en el figurado además de decodificarlo se necesita su inferencia contextual pragmática (Fajardo Uribe 2007: 103). “Los seres humanos recurren en gran medida al lenguaje figurativo, para ser humorísticos, dar afecto, ser corteses, para jugar, para ser creativos, o para toda la combinación de estas y otras razones” (Harley 2009: 301).

Muchas aplicaciones humorísticas del lenguaje, como los juegos de palabras y adivinanzas depende de la capacidad que tenga el individuo para

distinguir las distintas facetas del lenguaje, como la forma fonética y el significado (Horgan 1981: 217; McGhee 1979; Schultz 1976: 11; citados en Berko y Bernstein 2010: 135); cerca a los nueve años, la mayoría de los niños no solo comprende el humor en las adivinanzas, sino que también puede explicar la razón del mismo (Berko y Bernstein 2010: 136). Además de las adivinanzas, son capaces de identificar otras formas no literales como las metáforas y las ironías.

El lenguaje figurado es usado por los niños escolares y les da la oportunidad de desarrollar de una manera creativa su comunicación. Además, les permite emplear palabras en forma imaginativa, dándoles un nuevo significado no literal, y que al emplearse profusamente en la población, podría llegar a ser un modismo en el futuro. Las expresiones figuradas se emplean en diversos momentos en diferentes contextos de aprendizaje, en la conversación. Se clasifican en:

- a. Modismos: Son expresiones no literales cortas que se generalizan en la población. Pueden ser considerados como metáforas congeladas, son una forma fija de metáforas y se utilizan de manera general, su significado suele estar poco relacionado con el significado de sus palabras que con constituyen (Harley 2009: 302) ej.: “estirar la pata”, “tomarme el pelo”. Swinney y Cutler (citado en Harley 2009: 302) sugirieron que la gente almacena los modismos como elementos léxicos singulares.

- b. Metáforas: Semejanza implícita, de similitud de uso o función.

- c. Comparaciones o símiles: semejanza explícita donde se usa “como” Ej: “Era blanco como la nieve”.
- d. Refranes o proverbios: expresiones habitualmente pintorescas transmiten una moraleja, pensamiento o advertencia. Ej: “No por mucho madrugar, Dios te va a ayudar”.
- e. Ironías y comentarios sarcásticos: con las que se mencionan una actitud crítica o burlona; con falsos elogios o falsas críticas se emplea con la oposición de significados comunes (Danesi 2004: 38). Ej: “¡Si a ti no te gusta el chisme!” (cuando en realidad la persona que recibe la ironía es muy chismoso).
- f. Jerga o argot: Según la RAE (2001) “Lenguaje especial y familiar que usan entre sí los individuos de ciertas profesiones y oficios, como los toreros, los estudiantes, etc.” Ej. Una persona común diría “El profesor tiene una forma de enseñar buena” pero un profesor diría “El profesor tiene una didáctica buena”.

Según Belinchón, el lenguaje no literal son expresiones y enunciados lingüísticos “que no significan lo que aparentemente significan” (1999: 309), por ejemplo:

- Las peticiones indirectas: la intención comunicativa es diferente a la que aparece literalmente en la expresión. (Ejemplo: cuando alguien dice “que calor

hace”, su intención es que se abran las ventanas o que se prenda el aire acondicionado).

- Las ironías: mediante el cual se comunica una actitud crítica o sarcástica. (Ejemplo: cuando una persona desea expresar a otra que esta con sobrepeso, le puede decir “que buenas curvas”).
- Las metáforas: atribuye a algo o alguien características o propiedades de otro objeto o persona. (Ejemplo: “el carro era una tortuga”, para referirse a la lentitud de este).

Owens agrupa las Metáforas y las Comparaciones en figuras lingüísticas que comparan entidades en una imagen descriptiva (Owen 2012: 340), mientras en la metáfora la semejanza está implícita (vino a paso de tortuga), la comparación es más explícita y recurre al término “como” por ejemplo “Corría como una liebre”. Para construir una metáfora o una comparación, el hablante debe de percibir la similitud ente dos elementos, aunque la base de esa similitud no sea literalmente autentica, por ejemplo, la arena de la playa se puede describir como pimienta molida.

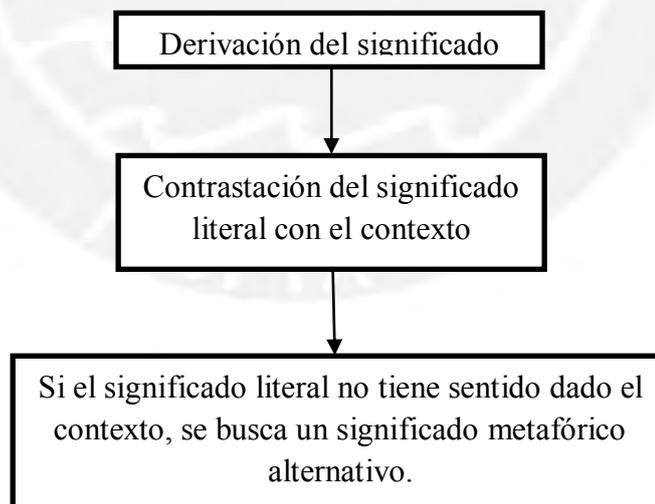
Según Winner “las metáforas sirven generalmente para aclarar el significado y la ironía se utiliza para juzgar o criticar” (citado en Berko y Bernstein 2010: 130).

2.2.8 Procesamiento del lenguaje figurativo

Cacciari y Glucksberg, afirmaron que no hay dicotomía entre la utilización literal y la metafórica, por el contrario, lo que hay es un continuo (citado en Harley 2009: 301). La teoría estándar de los actos del habla afirma que procesamos el lenguaje literal en 3 fases secuenciales, así lo menciona (Clark y Lucy (1975) y Searle (1979), (citados en Harley 2009: 301). Al comienzo (a) intentamos dirigirnos hacia el significado literal para (b) relacionarlo y contrastarlo con su contexto para ver si es consistente y (c) si el significado literal no tiene sentido habitual dado al contexto, buscamos un significado metafórico alternativo.

Gráfico 1

Fases del procesamiento del lenguaje no literal



Fuente: Harley (2009: 302)

La investigación sobre lenguaje no literal (Belinchón 1999: 310) ha puesto de manifiesto que los enunciados no literales, no requieren estrategias especiales de procesamiento, sino que se comprenden empleando el mismo soporte cognitivo e inferencial como en el caso de los enunciados literales. La mayor o menor dificultad de la interpretación de un enunciado dependerá de la congruencia de este respecto a las expectativas generadas por el contexto. Cacciari & Glucksberg menciona que la evidencia experimental sugiere que el significado literal no se procesa necesariamente con prioridad frente al no literal o pueden no llegar a procesarse (por ejemplo en las metáforas convencionales o frecuentes), dada la prevalencia de los enunciados no literales (citado en Harley 2009: 302).

Jones y Estes explican que el modelo de inclusión en una clase afirma que las metáforas tienen la intención de ser interpretadas literalmente como afirmaciones de pertenencia a una categoría (citado en Harley 2009: 302). Por ejemplo en la metáfora “tu cuarto es una ratonera” se tiene la intención de interpretar el tema (cuarto) como miembro del vehículo de la metáfora (en este caso “ratonera”). En este ejemplo, utilizamos el vehículo (ratonera) para crear la categoría “todo lo pequeño”; luego incluimos el tema (el cuarto) en esta categoría para generar una interpretación de la metáfora.

En la construcción de la metáfora es evidente que hay un componente creativo esencial para ser capaces de nuevas conexiones. No obstante, existen restricciones. El significado de las palabras no puede ser, ni demasiado parecido, ni demasiado distinto. Es evidente entonces, como menciona Harley, que las

palabras deben de compartir un solapamiento característico adecuado pero menor. Poco se sabe sobre cómo podemos generar la cantidad de solapamiento correcta (Harley 2009: 303).

2.2.9 La metáfora

Cuando se habla del desarrollo de conocimiento semántico se hace referencia a la capacidad que tienen los niños para reconocer que las palabras simbolizan determinados significados, cuando se produce este desarrollo los niños reconocen que el lenguaje es más que solo símbolos, es decir, empiezan a observar las palabras como objetos que pueden ser manipulados para escribir un sin número de series no literales como son las metáforas (Berko y Bernstein 2010: 136). En este desarrollo los niños aprenden y se dan cuenta que las palabras pueden ser separadas de su referente, es decir, que analizan las propiedades de las palabras y del objeto por separado, finalmente se dan cuenta que las palabras y sus referentes pueden en ocasiones compartir propiedades, pero comúnmente no sucede así. Por ejemplo “elefante” hace referencia a un animal grande, mientras que “libélula”, a un insecto minúsculo, estas dos palabras a pesar de ser estructuralmente largas, no definen la misma característica para el referente (Berko y Bernstein 2010: 137).

Existen muchas definiciones del concepto metáforas, según la real academia española (2001), significa “Tropo que consiste en trasladar el sentido

recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita; p. ej., Las perlas del rocío. La primavera de la vida. Refrenar las pasiones”.

Según Belinchón, es “caracterizar oblicuamente algo o alguien atribuyéndole las propiedades de otra cosa o persona, o amplificando una de sus características” (Belinchón 1999: 309). Según Harman, la etimología de la palabra “metáfora” es de origen griego, *meta*, que alude a ‘sobre’ y *phorein*, que es ‘llevar’. Es una forma de expresarse de algo mediante una expresión que refiere otra que se le parece, es decir, se usa una palabra o frase ordinaria o conocida para hablar de otra cosa (Harman 2003: 1). Según Moix Queraltó: “metáfora es el transporte del significado” (2006: 117). Según Lakoff y Johnson:

“[...] (1) “La metáfora no está meramente en las palabras que usamos”, es más bien el concepto mismo que está en lo que decimos y a nuestra vida diaria; [...]. (2) “la metáfora no posee solo un fin artístico o estético sino que tiene la función de que sean comprendidos mejor ciertos conceptos”; [...]. (3) “la metáfora no se basa en la semejanza”; [...]. (4) “las metáforas son utilizadas por gente común en la vida cotidiana y no solo por poetas o por gente talentosa”; [...]. (5) “la metáfora es un proceso inevitable del pensamiento y razonamiento humano, y no un mero adorno del lenguaje” (citado en Valdez 2007: 128).

Según Ruiz de Velasco Gálvez, las metáforas son “estructuras indispensables de la comprensión humana, utilizadas para captar figuradamente el mundo, y que se expresan a través de los diferentes lenguajes: plástico, corporal, simbólico, fantástico, etc.” (Ruiz de Velasco Gálvez 2006: 199). Las metáforas siempre están en nuestra habla diaria donde se comparte las nuevas y las antiguas formando una red que nos da una visión con la interpretación de la realidad.

2.2.10 La comprensión de la metáfora

Desde pequeños los niños aprenden a comprender las metáforas. Algunos estudios sobre lingüística cognitiva muestran que las metáforas se infiltran en el lenguaje cotidiano (Gibbs, 1995 citado en Tomasello 2003: 209). Frases como “sácate esa idea de la cabeza”, “está volando en fiebre”, etc. La comprensión de estos modos figurados de hablar, motiva al niño a buscar entre los ámbitos concretos que conocen a través de sus experiencias sensorio- motrices y los ámbitos más abstractos de la interacción y la vida social y mental de los adultos que están aprendiendo a conocer. Después de haber tenido muchas experiencias con metáforas los niños estarán en la capacidad de crearlas (Lakoff & Johnson, 1980).

La capacidad de comprender la metáfora está en relación con su capacidad de razonamiento analógico perceptivo y el contexto, a su vez se necesita el desarrollo del vocabulario receptivo (vínculo semántico). Es el contexto en donde se desarrollan y el mundo conocido lo que favorece al entendimiento de las metáforas. Hay que tener en cuenta que la primera vez que se escucha una metáfora puede ser de difícil entendimiento, pero cuando se aprende según el contexto será de fácil comprensión. Además, la metáfora puede usarse en diferentes contextos y en forma analítica el niño puede deducir su significado.

La metáfora tiene, y es muy importante para su entendimiento, la
Transparencia y Opacidad: las primeras son una buena relación entre lo figurado y

lo literal, y las segundas son de más difícil relación para el entendimiento. La experiencia lingüística y el desarrollo de las capacidades metalingüísticas (muy relacionado con el nivel educativo desarrollado) también influyen en el entendimiento de las metáforas, así como el pertenecer a la cultura donde se desarrolla la metáfora también influye en su comprensión.

Según Kövecses (2002) las características “son cinco formas de comprender la metáfora: (1) es una propiedad de las palabras, es un fenómeno lingüístico; (2) es utilizada con algún propósito artístico y retórico; (3) se basa en la semejanza entre dos entidades que se comparan e identifican; (4) implica un uso consciente y deliberado de las palabras y hay que poseer un talento especial para ello, al modo de los poetas; (5) es una figura del discurso que se utiliza para producir algún efecto especial” (citado en Valdez 2007: 127).

Rivière, explica que esta función semiótica de la que habla Piaget es muy importante para la creación y comprensión de metáforas, establece una clara relación entre las capacidades semióticas de los niños y la actividad mentalista (citado en Valdez 2007: 128). Siguiendo a Rivière, el motivo de los símbolos humanos solo puede entenderse en el contexto de la necesidad intersubjetiva de compartir, coordinar y confrontar estados mentales.

Leslie (citado en Rivière, 2008: 108) explica que el niño cuando juega que una escoba es un caballo, hace dos tipos de representaciones, una entre comillas, “esta escoba es un caballo”, esta es una metarepresentación donde se ha dejado en “suspense” la relación ordinaria entre la relación y el objeto, para dar paso al juego simbólico. Y otra sin ella (esto es una escoba), que es una representación literal o, como Leslie lo describe, una representación primaria. Por ejemplo,

cuando Miguel juega con un plato que es un ovni, la representación primaria sería “el plato es un utensilio donde se sirve la comida” pero la metarepresentación sería “este plato ahora es un ovni”.

Rivière sostiene que esta la noción de Suspensión, propuesta por Leslie, es necesaria para comprender las metáforas, para Rivière existe una relación entre las capacidad de comprender y resolver metáforas y las capacidades mentalistas, en un estudio encontró que los niños eran capaces de resolver metáforas a partir de los 4 años y medio, y que la comprensión correcta de metáforas correlacionaba con la capacidad de resolver correctamente la tarea de la falsa creencia (citado en Valdez 2007: 128). Para poder comprender y producir una metáfora se debe de dejar en “suspenso” el significado de la palabra y trasladarlo a otra.

Para Winner, la comprensión de las aplicaciones metafóricas ofrece a los niños estrategias para aclarar su comunicación, tanto en la comprensión como en la producción. Inicialmente los niños utilizan la metáfora como una herramienta de comunicación, posteriormente además de su función clarificadora, la metáfora es utilizada como herramienta esencial para comprender nuevos conceptos en diversos campos relativamente nuevos para el oyente (citado en Berko & Bernstein, 2010: 136).

Las personas desarrollan la comprensión de metáforas para representar conceptos abstractos, llama la atención que también se desarrolle en la población con pérdida auditiva total, demostrándose que la comprensión de metáforas no

solo depende del contexto, sino también de la experiencia del sujeto (Becerra 2008: 41).

2.2.11 Desarrollo de la metáfora según la edad

Se dejó de pensar que la metáfora es solo para la retórica y la poesía desde que aparecieron los conceptos clásicos de Lakoff y Johnson (citado en Cuenca y Hilferty 2007: 98).

Uno emplea las metáforas si solo está interesado en el tema que habla o escribe en determinado momento, cuando intenta comprender, a los demás y a uno mismo, el mundo externo y su mundo interior; dando coherencia en la vida diaria pues lo hacemos muchas veces en forma inconsciente con la finalidad de aumentar la comunicación. Nuestro sistema conceptual es metafórico pues llegó así luego de percibir, pensar y actuar (Lakoff & Johnson 1995: 40). Como menciona Fajardo, la metáfora no inventa nuevos términos al referirse a un objeto o persona, apoyándose en los que ya existen en la realidad (Fajardo 2006: 49), entonces para la comprensión y expresión de esta se necesitará tanto del contexto como del receptor, es decir que dependerá en mayor medida de la competencia comunicativa (contexto comunicativo) que de la competencia lingüística (constitución léxica, sintáctica o morfológica del enunciado).

Los niños pequeños, de 3 años de edad, pueden usar metáforas pero quizás sea en uso de la palabra más cercana a la necesaria por lo que parecería que usan la metáfora, por ejemplo diría “pelo” a la “pita” o al “hilo”.

Luego de los 6 años se observa una gran disminución del uso de metáforas en el habla espontánea, debido a un vocabulario básico y aun por la poca exigencia de la escuela sobre el desarrollo creativo del niño. Quizás influye la decisión del niño el usar un lenguaje literal (o real) o lenguaje no literal. Se observa que el número de metáforas espontáneas decrece hacia los 6-7 años y vuelve a tener importancia en la adolescencia (Martí 1988: 3).

Owens menciona que se observa una mayor comprensión de las metáforas que la expresión y uso de estas (Owens 2012: 341), además describe que la comprensión de las mismas dependerá del contexto. Los niños de 5 a 7 años prefieren asociar los términos y no equipararlos. Los niños de 8 a 9 años pueden mal interpretar la metáfora, pues aún no comprenden en su totalidad la dimensión psicológica. Se consolida el uso de la metáfora en la adolescencia y juventud dependiendo del desarrollo de su pensamiento lógico.

El niño en su desarrollo aprende y comprende el significado o los significados de las palabras y su uso contextual de una manera figurada para crear relaciones no literales, haciendo de la comunicación de la más adecuada, precisa y creativa.

Según Ruiz de Velasco Gálvez:

“Las metáforas adultas y las infantiles se diferencian en algo fundamental. Para nosotros se trata de una figura retórica o empleo de palabras en sentido figurado o distinto del que tienen propiamente pero que guarda con éste una relación

descubierta por la imaginación. Será más o menos afortunada, pero en cualquier caso, descubrir esa relación es una tarea intencionada. En cambio, en la infancia no hay intención retórica en absoluto, no puede haberla todavía, simplemente se dice; hay expresión de deseos, de conocimientos, de necesidades o de opiniones, etc., siempre hasta el límite de la propia capacidad. Si no sabe ni hablar ni que hay otros, llorará, reirá o se dormirá; si sabe que hay otros pero todavía no habla, gesticulará y emitirá ruidos, gruñidos o monosílabos; si habla sin dominar el lenguaje, lo apoyará con sus gestos, para enfatizar su objetivo o necesidad, etc. En todo esto, de haber alguna intención, es necesariamente comunicativa” (Ruiz de Velasco Gálvez 2006: 202).

Para el niño la metáfora es una herramienta para comprender el lenguaje del adulto, interpretando no solo el mensaje lingüístico sino también el no lingüístico.

Como menciona Danesi, dentro la lingüística cognitiva, la metáfora es la fuente inicial en la formación de conceptos y por esto el ser humano crea continuamente metáforas nuevas (Danesi 2004: 51). Así, el lenguaje no literal, nos sirve para pensar, aprender, para expresar nuestros pensamientos y hasta niveles superiores como en la retórica y poesía.

2.3 Definición de términos básicos

2.3.1 Función Semiótica

Según Piaget e Inhelder, es la posibilidad de evocar un objeto o una situación ausentes, mediante una gama variada de significantes como gestos, trazos gráficos o sonidos (citado en Castorina y Carretero 2012: 27).

2.3.2 Metarepresentación

Representación donde queda “en suspenso” las relaciones ordinarias de referencia y de verdad entre las representaciones y las cosas (representación primaria). La metarepresentación implica, en palabras de Leslie, “desacoplar” las representaciones primarias de las cosas, arrastrándolas fuera del mecanismo normal input–output y someterlas a relaciones representacionales o actitudes proposicionales (creer que, fingir que, etc.) para finalmente interpretar la representación mentalista y producir determinadas acciones (citado en Rivière y Nuñez 2008: 108).

2.3.3 Metáfora

Expresiones verbales con sentido figurado, de tal forma que al ser comprendidas y utilizadas permiten expresar ideas, actitudes y emociones, que serían difíciles de comunicar a través de otros modos socialmente aceptables (Belinchón, 1999: 308).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de la investigación

El diseño corresponde a una investigación de tipo sustantiva, ya que busca responder a un problema de índole teórico y se orienta a describir la realidad (Sánchez & Reyes, 2006).

El nivel de investigación es descriptivo, ya que tiene por finalidad intrínseca describir las características del fenómeno en una determinada circunstancia témporo – espacial (Briones, 1986).

El diseño de la investigación corresponde al Descriptivo simple, no experimental, pues pretende describir estadísticamente las características de la

muestra en los aspectos de la comprensión de metáforas en los niños de 08 a 10 años de edad.

El diagrama representativo es el siguiente:

M-----Ox

En este esquema se tiene.

M = Muestra de investigación.
Ox = Observación de las variables.

Adicionalmente, se han realizado las frecuencias de los estilos o tipo de respuesta dada en la prueba tomando como referencia las edades correspondientes.

La investigación sigue el enfoque cuantitativo y específicamente instrumental en la medida que se construya una prueba para tal fin y siguiendo las características y requisitos psicométricos correspondientes (Sánchez & Reyes, 2006).

3.2 Población y muestra

- Población:

La población estuvo conformada por los niños entre los 08 años 0 meses y los 10 años 11 meses del distrito de Jesús María de la provincia de Lima. Según el Ministerio de educación existe una población aproximada de 3,032 niños dentro de este rango de edad en dicho distrito. (Fuente: Ministerio de educación - Censo Escolar 2012).

- Muestra:

Para determinar los participantes en la investigación se llevó a cabo un muestreo no probabilístico e intencional, dado que se aplicó la prueba en los centros escolares que brindaron las facilidades para su evaluación, pero de acuerdo a la zona elegida. La muestra llegó a 407 estudiantes distribuidos de la siguiente manera:

Tabla N 1
Distribución de la muestra según edad

Edad	N
8 años	124
9 años	111
10 años	172
Total	407

Criterios de inclusión:

- Ser estudiantes de Centro educativo Particular “San Antonio de Padua” o del Centro educativo Parroquial “San Antonio de Padua”.

- Niños entre 8 años 0 meses y 10 años 11 meses.
- Contar con nivel de inteligencia no menor al Promedio.
- Pertener a un colegio de educación regular.

Criterios de exclusión:

- Niños con repitencia escolar.
- Niños con dificultades en la lectura.

3.3 Definición y operacionalización de variables.

Comprensión de metáforas.

- Definición conceptual:

Entendimiento de expresiones verbales con sentido figurado, de tal forma que al ser comprendidas y utilizadas permiten expresar ideas, actitudes y emociones, que serían difíciles de comunicar a través de otros modos socialmente aceptables (Belinchón 1999: 309).

- Definición operacional:

Puntaje obtenido en el Cuestionario Comprensión de Metáforas (Commeta) de Canales & Monterroso (2013).

3.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

3.4.1 Ficha técnica

Nombre de la prueba	:	Test de Comprensión de Metáforas (Commeta)
Autor	:	Christian Canales – Martin Monterroso
Año	:	2013
Administración	:	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación	:	Aproximadamente 15 minutos.
Ámbito de aplicación	:	Niños de 8 años 0 meses hasta niños de 10 años 11 meses.
Propósito	:	Evaluación de comprensión de metáforas de forma escrita.

3.4.2 Descripción del instrumento de evaluación

- **Característica del instrumento**

El Test de comprensión de metáfora (denominado en adelante con las siglas Commeta), es un instrumento de valoración objetiva, elaborado mediante investigación científica, y tiene por finalidad brindar una medición de la comprensión de metáforas escritas, de sujetos entre los 8 y 10 años de edad.

Sus ámbitos de aplicación son de preferencias el clínico, ya que permite contemplar las deficiencias en el lenguaje figurado e inferencial de niños

dentro de la muestra estudiada. Sin embargo también puede ser utilizado en el ámbito educativo como indicador del rendimiento en comprensión verbal.

- **Áreas que evalúa el instrumento**

Está compuesto por 19 ítems, cada ítem contiene una metáfora dentro de un contexto, por ejemplo en el ítem 4 la metáfora sería “Juan es de acero”, y el contexto sería “En la competencia de levantamiento de pesas, Juan obtuvo la medalla de oro”. Consta de 3 alternativas de respuestas, desde la correctas (Reconoce el sentido figurado de la comparación en la metáfora,), las distractoras, (Tiene cierta abstracción pero su respuesta no indica la comparación exacta del sentido figurado.) y las literales (Evidencia una respuesta explícita de la metáfora).

El análisis factorial final ha revelado la existencia de un solo factor: comprensión de metáforas.

- **Normas de aplicación**

El Commeta puede aplicarse tanto a nivel individual como colectiva, en la aplicación, el evaluador debe de procurar mantener un buen clima y lograr una comunicación efectiva. Si bien es cierto no existe un límite de tiempo, los niños de estas edades se demoran entre 10 y 15 minutos, de haber una demora mayor se podría sospechar de algún problema en la lectura o de índole emocional.

Las instrucciones están incluidas en el mismo cuestionario que recibe cada sujeto. El Commeta se concibe como una prueba de rendimiento por lo que conviene motivar al menor que esté atento, lea con calma las instrucciones y que de ser necesario lea dos veces cada pregunta antes de marcar su respuesta final.

En el caso que no entienda alguna metáfora, no se le puede dar mayor información de lo contrario se estaría deslizado una posible respuesta, durante las etapas de construcción de la prueba no se ha evidenciado algún problema en la comprensión de los términos siendo estos muy comunes y utilizados por los niños de estas edades.

Durante la aplicación si el menor expresa que no sabe la respuesta de alguna pregunta se le deberá motivar que vuelva a leer con calma a ver si puede responderla, caso contrario no se le debe insistir que conteste alguna alternativa ya que su respuesta podría ser dada al azar.

Un aspecto importante a la hora de aplicar la escala es asegurarse de que todos los sujetos entiendan perfectamente la forma de responder que es marcando con una equis la letra al lado izquierdo de cada alternativa, insistiendo que no se encierre con un círculo ni se subraye la respuesta ya que ello podría demorar la corrección.

Para su aplicación se sugiere que el examinador tenga la certeza que los niños tengan una aceptable fluidez lectora y comprensión verbal de acuerdo al grado en el que se encuentran, ya que una baja en alguna de estas habilidades podría anular o dar una puntuación no confiable en la prueba.

- **Normas de corrección y calificación**

Las contestaciones anotadas por el sujeto en el mismo ejemplar se corrigen y puntúan de forma sencilla.

Se concede un punto por cada elemento correcto, la puntuación directa (PD) posible es 19, no existen puntos en contra y las respuestas dejadas en blanco se toman como cero.

Una vez que obtenida la puntuación directa de cada sujeto, se debe de llevar esta puntuación a la tabla 7 donde será convertido a percentiles según la edad del sujeto.

- **Validez y confiabilidad del instrumento de evaluación**

Para la validez de la prueba, se realizó la validez de contenido a través del criterio de jueces, se convocó a seis expertos en el área y en metodología de la investigación, quienes se desempeñan como docentes del nivel superior, las evaluaciones fueron procesados bajo el coeficiente V de Aiken,

encontrándose valores por encima de .80, con lo que se demostró que el instrumento tiene un alto nivel de validez de contenido (Ver Tabla 1).

Seguidamente realizó el análisis de validez de constructo mediante el análisis factorial exploratorio, mediante el método de los componentes principales y el método de rotación Oblimin, para lo cual se utilizó como requisito la utilización de adecuación de la muestra de Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) y la prueba de Especificidad de Bartlett. Se procedió a analizar los factores que podría incluir la prueba, observándose que la varianza es 18,964 y que un factor explica la totalidad de la prueba.

En cuanto a la confiabilidad de la prueba se realizó mediante la prueba de correlación ítem-test corregida y mediante el coeficiente de confiabilidad por consistencia interna expresado por el coeficiente α de Cronbach (ver en la Tabla 2). La prueba final tiene 19 ítems con 0,73 de confiabilidad (Tabla 3).

- **Normas de interpretación**

Los baremos han sido elaborados en base a rangos percentiles, dividiendo las puntuaciones directas del grupo normativo en cien unidades que conforman la escala del rango ordinal. Los baremos son presentados de acuerdo a la muestra total, seguidamente se presentan los baremos según la edad.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Se utilizaron los siguientes procedimientos:

- Elaboración de la prueba de comprensión de metáforas de acuerdo a las siguientes fases:
 - Operacionalización del concepto Comprensión de metáforas.
 - Redacción de los ítems.
 - Selección de metáforas por los profesores especialistas, mediante el Cuestionario de Familiaridad (de un grupo de 60 metáforas fuera de contexto, se descartó aquellas de uso muy cotidiano y muy desconocidas para los niños).
 - Revisión lingüística y obtención de la validez de contenido a través el juicio de experto.
 - Validez de constructo mediante del análisis factorial exploratorio.
 - Análisis de ítems, mediante la correlación ítem – test.
 - Obtención de la confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.
- Baremación de la prueba sobre la base de la muestra total y de acuerdo a las edades.
- Frecuencias de tipo de respuesta por grupo de edades según cada ítem.
- Los datos han sido analizados cuantitativamente con el programa estadísticos SPSS 20.0.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados

4.1.1 Diseño del cuestionario de Comprensión de Metáforas.

4.1.1.1. Diseño del instrumento

- **Selección de metáforas.**

Inicialmente se realizó un cuestionario de Familiaridad (Cuestionario que mide que tan familiar o conocida son las metáforas para los niños de estas edades), con 60 metáforas sin contexto, el cual tenía como objetivo calificar las metáforas del 1 al 5 según el grado de cotidianeidad que tenga, siendo las puntuaciones las siguientes:

1. No es NADA familiar para los niños.
2. Es POCO familiar para los niños.
3. Es ALGO familiar para los niños.
4. El ítem es familiar para los niños.
5. El ítem es MUY FAMILIAR para los niños.

Este cuestionario fue entregado a 20 docentes de primaria del colegio particular San Antonio de Padua para su calificación, de los cuales fueron devueltos 12 con los que se realizó la selección. Se debía descartar las metáforas que sean muy desconocidas (puntuación alta) o que sean muy conocidas volviéndose de uso común transformándose en un modismo, además, dentro de las 60 metáforas se presentaban algunas expresiones literales para evaluar que el docente no haya marcado al azar. A manera de ejemplo, se detalla a continuación:

		Familiaridad				
		1	2	3	4	5
a.	Juan es de acero.					
b.	La tarea del profesor es papayita.					
c.	La tierra es un planeta con agua					

Como se puede apreciar la opción a y b son metáforas para ser evaluadas por el docente, mientras que la letra c es una oración literal. De este cuestionario se conservaron 30 metáforas.

Además se dejó una última pregunta abierta, donde el docente debía redactar algunas metáforas que él considere que los niños de estas edades utilizaban.

- **Datos de validez a través del juicio de expertos**

Posteriormente se construyó un contexto para cada una de las metáforas que quedaron (30), y además se planteó 3 alternativas de respuesta para cada pregunta; estas alternativas eran de 3 tipos:

- Literal: Evidencia una respuesta explícita de la metáfora.
- Distractor: Tiene cierta abstracción, pero su respuesta no indica la comparación exacta del sentido figurado.
- Correcta: Reconoce el sentido figurado de la comparación en la metáfora.

Ejemplo de Ítems para los jueces:

Ayer todo el salón sufrió por el examen de matemática, el examen era un **laberinto**.

La frase “Era un laberinto” significa:

- a. El examen era difícil. (correcta)
- b. El examen tenía obstáculos. (literal)
- c. El examen tenía muchas preguntas. (distractor)

Estas 30 preguntas fueron entregadas a 06 jueces, se seleccionaron a los especialistas debido a su amplia experiencia en el trabajo con niños, especialidad afín y desempeño como docentes a nivel superior:

- Álvarez Taco, Carmen Leni – Psicóloga.
- Chávez Gálvez Zandy – Psicóloga.
- Franco Llamoca, Martha – Profesora primaria.
- Manrique Céspedes, Sandra - Psicóloga.
- Quiroz Watanabe, Janet - Psicóloga.
- Vela Quiquiz, Lilia Ivonne – Psicóloga.

Los resultados de la valoración de jueces de expertos fueron procesados mediante el estadístico de Aiken, solo pasaron aquellos que podían ser corregidos y pasaban el 0.8 a la unidad, quedando 28 metáforas (se eliminó el ítem 12 y 27).

Los 28 ítems fueron separadas en 2 grupos: el primer grupo de 23 ítems para la construcción del cuestionario 1 con alternativas múltiples, mientras que los 5 restantes se utilizaron en un cuestionario 2, donde el tipo de preguntas era abierta y las metáforas no contaban con un contexto, el cuestionario 2 no pudo ser aplicado debido al corto tiempo, sin embargo, su aplicación no era significativa para los objetivos del trabajo.

Los 28 ítems se encuentran asignados en la tabla 2 con los estadísticos correspondientes.

Tabla 2
Índice de aprobación y validez (Aiken) para 06 jueces

ITEM	JUEZ						TOTAL	V
	1	2	3	4	5	6		
1	1	1	1	0	1	1	5	0.83
2	1	1	1	1	1	1	6	1.00
3	1	1	1	1	1	1	6	1.00
4	1	1	1	1	1	0	5	0.83
5	1	1	1	1	1	1	6	1.00
6	1	1	1	1	1	1	6	1.00
7	1	1	1	1	1	1	6	1.00
8	1	1	1	1	1	1	6	1.00
9	1	1	1	1	1	1	6	1.00
10	1	1	1	1	1	0	5	0.83
11	1	1	1	1	1	1	6	1.00
12	1	1	1	1	1	0	5	0.83
13	1	1	1	1	1	1	6	1.00
14	1	1	1	1	1	1	6	1.00
15	1	1	1	1	1	1	6	1.00
16	0	1	1	1	1	1	5	0.83
17	1	1	1	1	1	1	6	1.00
18	1	1	1	1	1	1	6	1.00
19	1	1	1	1	1	1	6	1.00
20	1	1	1	1	1	1	6	1.00
21	1	1	1	1	1	1	6	1.00
22	1	1	1	0	1	1	5	0.83
23	1	1	1	1	1	1	6	1.00
24	1	1	1	1	1	1	6	1.00
25	1	1	1	1	1	1	6	1.00
26	1	1	1	1	1	1	6	1.00
27	1	1	1	1	1	1	6	1.00
28	1	1	1	1	1	1	6	1.00

- **Correlación ítem – Test**

Al realizar el análisis de ítems del cuestionario (Tabla 3), se observa que casi en todos los casos los valores de la correlación ítem-test se obtienen coeficientes mayores a .20, salvo 4 ítems que alcanzaron un coeficiente por

debajo a .20, revelando su bajo poder discriminativo, motivo por el cual se eliminó de la prueba. El cuestionario que evalúa las metáforas cognitivas en niños quedó conformado por 19 ítems y obtuvo un Alfa de Cronbach de .736 (Tabla 4), demostrando que es un instrumento confiable.

Tabla 3

Análisis de ítems

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1,	,326	,728
2,	,381	,720
3,	,289	,728
4,	,287	,727
5,	,252	,731
6,	,326	,730
7,	,322	,726
12,	,373	,719
13,	,235	,731
14,	,232	,735
15,	,381	,720
18,	,332	,723
19,	,449	,711
20,	,425	,716
21,	,345	,722
22,	,240	,732
23,	,329	,724
8,	,280	,729
10,	,255	,730

Se eliminaron los ítems, 9, 11, 16 y 17, debido a que no tuvieron poder discriminatorio y afectaban la confiabilidad. Posteriormente el alfa de Cronbach fue moderadamente significativo.

Tabla 4
Análisis de confiabilidad

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,736	,756	19

- **Análisis factorial**

De manera adicional se realizó el análisis de validez de constructo mediante el análisis factorial exploratorio, mediante el método de los componentes principales y el método de rotación Oblimin, para lo cual se utilizó como requisito la utilización de adecuación de la muestra de Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) y la prueba de Especificidad de Bartlett (ver tabla 5). Se procedió a analizar los factores que podría incluir la prueba, observándose que la varianza es 18,964 (Tabla 6) y que un factor explica la totalidad de la prueba (Tabla 7).

Tabla 5

Análisis factorial

a. Determinante = .081

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,760
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1,004,662
	Gl	171
	Sig.	,000



Tabla 6
Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción	
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	3,603	18,964	18,964	3,603	18,964
2	1,651	8,689	27,653		
3	1,175	6,185	33,838		
4	1,096	5,767	39,605		
5	1,067	5,618	45,223		
6	1,035	5,445	50,669		
7	,997	5,245	55,914		
8	,919	4,837	60,750		
9	,883	4,648	65,398		
10	,830	4,366	69,765		
11	,811	4,271	74,035		
12	,751	3,955	77,990		
13	,721	3,797	81,787		
14	,690	3,634	85,421		
15	,680	3,579	89,000		
16	,613	3,227	92,227		
17	,579	3,047	95,274		
18	,538	2,834	98,108		
19	,360	1,892	100,000		

Tabla 7

Análisis Factorial con un factor

Matriz de componentes

	Componente
	1
16,	,558
15,	,558
2,	,516
13,	,507
10,	,474
6,	,474
7,	,456
17,	,448
19,	,446
1,	,443
14,	,440
3,	,397
4,	,376
8,	,371
9,	,368
5,	,366
11,	,329
18,	,322
12,	,303

Baremos de la prueba según edades. En la tabla 8 se observa la puntuación directa (P.D.) y los percentiles planteados en función a edades y muestra total.

Tabla 8**Baremos de la prueba según edades.**

Edad	Pc	8	9	10	TOTAL
	1	4,50	6,36	9,73	6,00
	5	7,00	10,00	11,65	9,00
	10	8,00	11,00	13,30	11,00
	15	9,75	12,00	15,00	12,00
	20	11,00	13,00	16,00	13,00
	25	12,00	13,00	16,00	14,00
	30	13,00	14,00	16,00	14,00
	35	13,00	14,00	17,00	15,00
	40	14,00	15,00	17,00	16,00
	45	14,00	15,00	17,00	16,00
Percentiles	50	15,00	16,00	17,00	16,00
	55	15,00	16,00	18,00	16,00
	60	15,00	16,00	18,00	17,00
	65	16,00	17,00	18,00	17,00
	70	16,00	17,00	18,00	17,00
	75	16,00	17,00	18,00	18,00
	80	16,00	17,00	18,00	18,00
	85	17,00	18,00	18,00	18,00
	90	17,00	18,00	19,00	18,00
	95	18,00	19,00	19,00	19,00
	99	19,00	19,00	19,00	19,00
N	Válidos	124	111	172	407
	Perdidos	0	0	0	0
Media		13,67	15,06	16,73	15,34
Desviación típica		3,342	2,674	2,130	2,987

En la tabla 9, se puede apreciar la distribución del total de respuesta de los niños de 08 años según el tipo de respuestas, así, se observa que del total de respuestas de la muestra de 8 años, el 71,9% fueron correctas, mientras que el 12,7% fueron literales y el 13,3% de tipo distractoras.

En los niños de 09 años sus respuestas correctas fueron el 77,8% del total 6, 5% literal y 11,7% del tipo distractora.

Por otro lado, se observó que en los niños de 10 años el 87% de sus respuestas fueron correctas, solo el 3,4% fueron literales y el 7,8 % fueron de tipo distractoras.

La tabla 9 además evidencia la disminución de respuestas literales en función a la edad, así, mientras que los niños de 8 años responden un 12,7 %, los niños de 10 años solo un 3,4% de sus totales.

Tabla 9

Frecuencia y porcentaje de tipos de respuesta dadas por los estudiantes por edades

TOTALES										
Edad	N	Literal		Distractor		Correcta		Blanco		Total
		f	%	f	%	f	%	F	%	
8	124	299	12.70%	314	13.30%	1693	71.90%	48	2%	2354
9	111	140	6.50%	251	11.70%	1672	77.80%	45	2.10%	2148
10	172	110	3.40%	255	7.80%	2843	87%	60	1.80%	3268

En la tabla 10 la línea superior horizontal representa los ítems (1 al 19) del cuestionario “Commeta”; la distribución de las columnas está compuesto por la edad de los sujetos agrupados en 8, 9 y 10 años, N es la cantidad de niños en cada edad según la muestra y el subtítulo Tipo de respuesta se refiere a las opciones de respuesta (literal, distractor, correcta) en el cuestionario. El cuerpo de la tabla es la frecuencia del tipo de respuesta, en cada ítem, según la edad. Así en el ítem 1 los tipos de respuestas de los 124 niños de 8 años fue distribuida de la siguiente manera: 6 marcaron la opción literal, 5 marcaron la opción distractora, y 110 la opción correcta. Mientras que los niños de 9 años marcaron solo 1 la opción literal, ninguno la opción distractora y 110 la opción correcta. Finalmente de los niños de 10 años, ninguno marcó la opción literal, 2 la opción distractora y 170 la opción correcta.

En una descripción más específica de la tabla 10 se puede apreciar en el ítem 1 que del total de niños de 8 años, 5 marcaron la respuesta literal, de los niños de 9 años solo 1 marcó esta opción y los niños de 10 años, ninguno. Esta disminución en las respuestas literales y mayor frecuencia en la respuesta correcta, también se evidenció en los ítems 2, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15 y 17.

Tabla 10

Distribución de tipos de respuestas por edades según el ítem

Edad	N	Tipo de respuesta	Ítems																			T
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
8	124	Literal	5	25	47	15	4	7	3	9	9	12	4	20	10	22	21	21	19	4	42	299
		Distractor	6	10	8	17	1	0	4	25	15	60	3	44	15	14	38	4	8	35	7	314
		Correcta	110	89	68	92	119	117	114	87	97	49	114	59	94	85	62	96	91	80	70	1693
9	111	Literal	1	9	21	10	1	1	0	7	6	4	4	9	4	12	7	8	8	5	23	140
		Distractor	0	4	12	13	2	0	2	26	16	44	1	45	5	11	33	4	11	19	3	251
		Correcta	110	98	78	88	108	110	103	73	84	58	100	55	100	86	69	97	89	84	82	1672
10	172	Literal	0	3	11	10	3	0	0	7	10	1	3	5	1	10	3	10	4	3	26	110
		Distractor	2	5	21	17	1	0	2	31	14	38	0	41	6	16	25	1	7	26	2	255
		Correcta	170	163	139	144	167	171	165	128	142	127	164	122	165	145	144	159	155	136	137	2843

4.2 Discusión de resultados

La población estudiada en esta investigación presentó un desarrollo cognitivo típico, así, a pesar que se obtuvo diferentes puntuaciones en la comprensión de metáforas, se evidenció el uso de su capacidad metarrepresentativa como refiere Leslie (citado en Rivière y Nuñez 2008: 108) esto es esperado en niños con desarrollo típico. Ésta capacidad, presente desde los 4 años y medio, permite “suspender” la representación literal de un objeto para dar paso a la imaginación permitiendo crear nuevos lugares, objetos o historias a partir de lo cotidiano. Esta idea también es confirmada por Rivière y Nuñez (2008) en sus investigaciones cuando señala que es necesario realizar esta “suspensión” para comprender el significado de las metáforas (citado en Rivière y Nuñez 2008: 109).

Según los resultados encontrados en esta investigación, los niños de 8 años ya son capaces de comprender más del 50% de metáforas presentadas. Como menciona Owens, esto se debe al desarrollo de su lenguaje creativo o figurativo (Owens 2012: 341), que se va desarrollando de manera paulatina en la etapa escolar, ello se evidencia en el mejor resultado mostrado por los niños de 9 años y mejor aún por los de 10 años de edad. Los resultados, al igual que los obtenidos por Crespo y Cáceres sobre la comprensión del lenguaje figurado, evidencian las diferencias significativas en el grado de comprensión de metáforas, siendo mejor a mayor edad (Crespo y Cáceres 2006: 88).

En la muestra estudiada también se observó la evolución del tipo de respuestas, cuando el niño tiene 8 años usa más respuestas literales (299), en los niños de 9 años esta frecuencia disminuye a 140, y ya en los niños de 10 años solo existe 110; a su vez va aumentando el tipo de respuestas correctas. Como explica Owens, la comprensión de las metáforas dependerá entonces, de muchas variables siendo de vital importancia, dentro de éstas, el desarrollo del pensamiento producto de la interacción con el medio (Owens 2012: 134), ya que el organismo reorganiza su pensamiento gracias a esta interacción. Esta estimulación natural de exposición al entorno permitirá al niño reorganizar su pensamiento y aprender a pensar como lo hacen los adultos como ya explicaba Vygotsky (citado en Owens 2012: 147).

Según Piaget (citado en Castorina y Carretero 2012: 27) el niño en la etapa pre operacional ya es capaz de representar el mundo pues existe un pensamiento simbólico el cual se va formando alrededor de los 2 años con la función semiótica, la que permite representar un objeto ausente mediante símbolos (gestos, gráficos, sonidos). Esta función semiótica, va a permitir la imagen mental y el juego simbólico, dando paso al lenguaje figurado. Además como menciona Mejía y Escobar, se debe resaltar la importancia de la necesidad de comunicarse de las personas para el desarrollo semiótico, ya que si no existiera esta necesidad, el niño no desearía transmitir pensamientos, deseos, necesidades y hasta objetos o situaciones ausentes (Mejía y Escobar 2012: 125). Entonces, la comprensión de metáfora dependerá también de cuanto intercambio de experiencias tenga el niño, Como menciona Ramírez Cruz, según la teoría de la metáfora de George Lakoff,

Mark Johnson y Mark Turner, los conceptos, las categorías del lenguaje y la experiencia están firmemente unidos en forma inseparable pues al vivir en un espacio el cuerpo interactúa intensamente y es el fundamento del pensamiento para construir nuestros conceptos (Ramírez Cruz 2006: 101). Como se observa en los resultados de esta investigación los niños con desarrollo regular, pueden ya en la etapa primaria inferir significados debido la intervención conjunta de estas variables en mención. Además, el desarrollo semántico, dará lugar al componente creativo lo que permitirá descubrir nuevos juegos verbales con ciertas reglas como refiere Cacciari y Glucksberg (citados en Harley 2009: 301).

La comprensión de metáforas se desarrolla desde los 3 años y medio cuando los niños usan una generalización, como por ejemplo al decir “*pelo*” a un hilo o pita en su intención de comunicar algún deseo, necesidad u opinión (Ruiz de Velasco, 2006: 199). Posteriormente entre los 5 y 7 años realizan asociaciones entre los términos, entre los 8 y 9 años comprenden gran cantidad de metáforas, pero no en su totalidad confundiendo algunas de estas (Owens 2012: 341). Esto se corrobora con la presente investigación en la cual los niños de 8 años marcaron en mayor cantidad respuestas de tipo distractora, observándose una tendencia a la disminución de este tipo de respuestas y mayor frecuencia de respuestas correctas hacia los 10 años, ello debido al desarrollo por el que atraviesan las variables que intervienen en esta comprensión; finalmente en la adolescencia este aprendizaje se logra consolidar

Como menciona Owens, el desarrollo semántico dependerá además, del nivel socioeconómico, del nivel cultural (Owens 2012: 181); la población de este estudio fue de condición económica media, por ello los resultados fueron elevados en todas las edades. Además, corroborando lo descrito por Hoff – Ginsberg y Naigles (citado en Berko y Bernstein, 2010: 127), el niño que es expuesto a una mayor cantidad de habla con los adultos producto de su interacción y conversación empieza a desarrollar diferentes habilidades y aprenden a pensar como lo hacen los adultos para su posterior desarrollo del lenguaje figurado, conjuntamente con el desarrollo del pensamiento analógico e inductivo.



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

El test de comprensión de metáforas (Commeta) de Canales y Monterroso es una prueba válida y confiable para ser aplicada en nuestro medio.

La función semiótica es la precursora de la representación mediante símbolos de los objetos no presentes (metarepresentación), desde los 2 años y medio, y es considerada como predictora de la comprensión y producción del lenguaje figurado y la metáfora en edades posteriores.

La comprensión de las metáforas no solo dependerá del desarrollo adecuado del pensamiento simbólico y de la suspensión que el sujeto haga del significado

de las palabras, sino también de su riqueza semántica, la competencia comunicativa y la interacción con el entorno.

El nivel de comprensión de metáforas en los niños es relevante ya que es un indicador del nivel de abstracción y le permite un mejor entendimiento con los sujetos de la comunidad, pues las metáforas están presentes en el hablar cotidiano.

Las puntuaciones obtenidas en el desarrollo de la comprensión de metáforas posibilitará evaluar a un estudiante y determinar su nivel dentro de un grupo normativo o, si presenta alguna deficiencia, poder desarrollar programas de intervención dentro de las terapias o programas de estimulación del pensamiento figurado en las escuelas.

El cuestionario permite establecer parámetros de normalidad para la comprensión de las metáforas en niños entre los 8 y 10 años de edad.

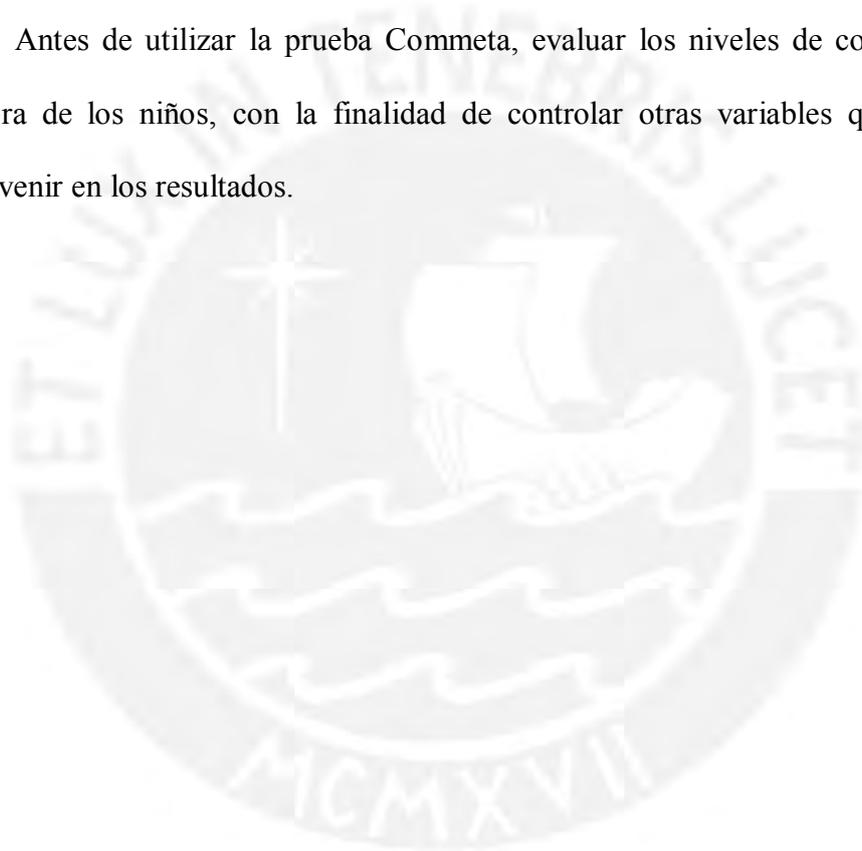
5.2 Recomendaciones

Replicar el estudio en una muestra representativa de Lima Metropolitana para poder utilizar el instrumento en dicha la población.

Según los estudios existe una clara diferenciación para la comprensión de metáforas si se toman las variables: género y nivel sociocultural, de ser el caso, se podría replicar el estudio tomando estas variables dentro de la investigación.

Utilizar el cuestionario para evaluar niños con problemas en la comprensión inferencial y pragmática como el caso del Trastorno de la Comunicación (Social Communication Disorder - SCD) y Trastorno del Espectro Autista (TEA) de nivel I (según DSM – V), para poder medir su nivel de comprensión y planificar una intervención adecuada en esta área.

Antes de utilizar la prueba Commeta, evaluar los niveles de comprensión lectora de los niños, con la finalidad de controlar otras variables que puedan intervenir en los resultados.



REFERENCIAS

ACOSTA, Víctor

1999 *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona: Masson.

ALDANA, María Carolina

2011 *Comprensión de metáforas en niños de 8 y 10 años*. Tesis para optar el grado de Magister con mención en línea de desarrollo cognitivo, creatividad y aprendizaje en sistemas educativos. Facultad de educación. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Consulta: 07 de febrero de 2014.
<http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/963/1/AldanaSerranoMariaCrolina2011.pdf>

ALFONSO, Deyanira y Carlos SÁNCHEZ

2009 *Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria*. Segunda edición. Bogotá: Ecoe Edición.

ANGLIN, Jeremy

1993 “Vocabulary development: A morphological analysis”. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Michigan, United State of America, serial 238, volume 58, issue 10, pp. 1-186.

BECERRA, Carolina

2008 “Metáforas en Lengua de Señas Chilena”. *Psykhe*. Chile, volumen 17, número 1, pp. 41-57.

BELINCHÓN, Mercedes

1999 “Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión”. En VEGA, Manuel de y Fernando CUETOS. *Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta, pp. 307-373.

BERKO, Jean y Nan BERNSTEIN

2010 *Desarrollo del lenguaje*. Séptima edición. Madrid: Pearson

BRIONES, Guillermo

1986 *Métodos y Técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.

BUNGE, Eduardo, Martín GOMAR y Javier MANDIL

2007 “Implementación de metáforas en la terapia cognitiva con niños”. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. Argentina, volumen XVI, número 3, pp. 239-249.

BURITICÁ, Andrés, Mateo CEPEDA y Juan Camilo TORO

2011 “Sobre la relación entre pensamiento y lenguaje según Donald Davidson”. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*. Colombia, volumen XI, número 23, pp. 115-130.

CACCIARI, Cristina y Sam GLUCKSBERG

1994 “Understanding figurative language”. In GERNSBACHER, Morton Ann (editor), *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, pp. 447–477

CASTORINA, José Antonio y Mario CARRETERO

2012 *Desarrollo cognitivo y educación [II]. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires: Paidós.

CLARK, Eve

1990 “On the pragmatics of contrast”. *Journal of Child Language*. Cambridge, volume 17, issue 2, pp. 417–431.

CLARK, Herbert y Peter LUCY

1975 “El significado de las palabras”. En HARLEY, Trevor (editor). *Psicología del lenguaje: De los datos a la teoría*. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 285-320

CRESPO, Nina y Pablo CÁCERES

2006 “La comprensión oral de las frases hechas: un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción, Chile, volumen 44, número 2, pp. 77-90.

CUENCA, María Josep y Joseph HILFERTY

2007 *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel S.A.

DANESI, Marcel

2004 *Metáfora, pensamiento y lenguaje. Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión*. Sevilla: Editorial KRONOS S.A.

DU SAUSSOIS, Nicole, DUTILLEUL, Marie-Bernadette y Hélène GILABERT

1992 *Los niños de 4 a 6 años en la escuela infantil*. Madrid: Narcea S.A.

FAJARDO URIBE, Luz Amparo

2006 “La metáfora como proceso cognitivo”. *Forma y Función*. Colombia, volumen desconocido, número 19, pp. 47-56.

FAJARDO URIBE, Luz Amparo

2007 “La metáfora, un recurso en la formación de pensamiento”. *Praxis Educativa*. Argentina, número 11, pp. 103-112.

FRACA DE BARRERA, Lucía

2003 *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna y oral y escrita*. Venezuela: CEC, S.A.

GIBBS, Raymond

1995 “Discurso y redescipción representacional”. En TOMASELLO, Michael (editor). *Los orígenes culturales de la Cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 201-246.

HARMAN, Willis

2003 “El lugar de la metáfora de la conciencia en el pensamiento científico”. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. Chile, volumen 2, número 6. Consulta: 07 de febrero de 2014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500618>

HARLEY, Trevor

2009 *Psicología del lenguaje: De los datos a la teoría*. Primera edición. Madrid: Mc Graw Hill.

HOFF-GINSBERG, Erika y Letitia NAIGLES

1999 “Fast mapping is only the beginning: Complete word learning requires multiple exposures”. Paper presented at the VIIIth International Congress for the Study of Child Language, July 12-16, San Sebastian, Spain.

HORGAN, Dianne

1981 “Learning to tell jokes: A case study of metalinguistic abilities”. *Journal of Child Language*. Great Britain, volume 8, issue 1, pp. 217-227.

JONES, Lara y Zachary ESTES

2005 “El significado de las palabras”. En HARLEY, Trevor (editor). *Psicología del lenguaje: De los datos a la teoría*. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 285-320.

KÖVECSESES, Zoltán

2002 “Comunicación y Lenguaje: Sus alteraciones en el Síndrome de Asperger”. En VALDEZ, Daniel (editor). *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Buenos Aires: Aique, pp. 87-133.

LAKOFF, George y Mark JOHNSON

1995 *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Catedra.

LESLIE, Alan

1987 “El desarrollo de las capacidades interpersonales. Explicaciones teóricas de las destrezas mentalistas en el niño”. En RIVIERE, Ángel y María NUÑEZ. *La mirada mental*. Tercera edición. Buenos Aires: Aique, pp. 81-123.

LUCY, John

1996 “The scope of linguistic relativity: An analysis and review of empirical research”. In John J. GUMPERZ and Stephen C. LEVINSON (editors). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 37-69.

MARTÍ, Eduardo

1988 “First creations in children language. The case of metaphors”. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y aprendizaje*. United State of America, volumen 11, issue 43, pp. 3-12.

McGHEE, Paul

1979 *Humor: Its origin and development*. San Francisco: W. H. Freeman.

MEJÍA, Edilberto y Hugo ESCOBAR

2012 “Caracterización de procesos cognitivos de memoria, lenguaje y pensamiento, en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico”. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. Bogotá, Colombia, volumen 8, número 1, pp. 123-138.

MOIX QUERALTÓ, Jenny

2006 “Las metáforas en la Psicología cognitivo-conductual”. *Papeles del Psicólogo*. Barcelona, España, volumen 27, número 2, pp. 116-122.

MOTA DE CABRERA, Carmen y José VILLALOBOS

2007 “El aspecto socio-cultural del pensamiento y del Lenguaje: visión Vygotskyana”. *Educere*. Mérida, Venezuela, volumen 11, número 38, pp. 411-418.

NUBIOLA, Jaime

2000 “El valor cognitivo de las metáforas”. En PÉREZ-ILZARBE, Paloma y Raquel LÁZARO (editores). “Verdad, bien y belleza: Cuando los filósofos hablan de los valores”. *Cuadernos de Anuario Filosófico*. Pamplona, España, número 103, pp. 73-84.

OWENS, Robert

2012 *Language development: an introduction*. New York: Pearson

PIAGET, Jean

1954 *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.

PIAGET, Jean y Bärbel INHELDER

1966 “Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales”. En CASTORINA, José Antonio y Mario CARRETERO (editores). *Desarrollo cognitivo y educación [II]. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires: Paidós,

pp. 25-44.

RAMÍREZ CRUZ, Héctor

2006 “La metáfora, un encuentro entre lenguaje, pensamiento y experiencia”. *Boletín de Lingüística*. Caracas, Venezuela, volumen XVIII, número 25, pp. 100 -120.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

2001 *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa. Consulta: 07 de febrero de 2014. <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>

RÍOS HERNÁNDEZ, Iván

2010 “El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento”. *Razón y Palabra*. Monterrey, México, número 72. Consulta: 07 de febrero de 2014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514906041>

RIVERA ARRIZABALAGA, Ángel

2009 *Arqueología del lenguaje: La conducta simbólica en el paleolítico*. Madrid: Ediciones Akal S.A.

RIVIÈRE, Ángel

2003 “Comunicación y Lenguaje: Sus alteraciones en el Síndrome de Asperger”. VALDEZ, Daniel (editor). *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Buenos Aires: Aique, pp. 87-133.

RIVIÈRE, Ángel y María NUÑEZ

2008 *La mirada mental*. Tercera edición. Buenos Aires: Aique

RUIZ DE VELASCO GÁLVEZ, Ange

2006 “II Jornadas de Educación Infantil. Las metáforas de los ‘cien lenguajes del niño’: La convivencia entre el pensamiento lógico y el mágico”. *Indivisa*.

Boletín de Estudios e Investigación. Madrid, España, número 7, pp. 199-204.

SÁNCHEZ, Hugo y Carlos REYES

2006 *Metodología y Diseño de la investigación Científica*. Lima: editorial Universitaria.

SEARLE, John R.

1979 “Metaphor”. In ORTONY, Andrew (editor). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 92-123.

SWINNEY, David y Anne CUTLER

1979 “The access and processing of idiomatic expressions”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. New York, volume 18, issue 5, pp. 523–534.

TOMASELLO, Michael

2003 *Los orígenes culturales de la Cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.

VALDEZ, Daniel

2007 *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Buenos Aires: Aique Grupo editor.

VYGOTSKY, Lev Semenovich

1995 [1934] *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Consulta: 09 de febrero de 2014.

<http://padresporlaeducacion.blogspot.com>

WINNER, Ellen

1988 *The point of words: Children’s understanding of metaphor and irony*. Cambridge, United State of America: Harvard University Press.



ANEXOS

ANEXO A

Comprensión de Metáforas

Prueba de comprensión de metáfora (Commeta)

Nombres y apellidos : _____
Edad : _____ **Fecha:** _____
Grado y Sección : _____

Instrucciones:

*A continuación encontraras 19 enunciados, cada enunciado tiene una palabra o expresión en **negrita**, la tarea consiste en interpretar esta palabra, para ello encontraras 3 opciones debajo y solo una es la correcta.*

Marca con un aspa "X" la respuesta correcta.

Ejemplo:

En clase de inglés, la profesora se ha molestado con Eduardo por ser muy **diablo**.

La frase "Por ser muy diablo" significa:

- a. Eduardo se distrae mucho.
- b. Eduardo se porta mal.
- c. Eduardo esta rojo y tiene cuernos.

En el ejemplo la respuesta correcta seria la letra "b" Eduardo se porta mal, entonces colocaremos un aspa "X" encima de la letra "b".

Gracias por su colaboración

1. En la clase de Comunicación, me quedé en **blanco** a la mitad de mi exposición.
La frase “*Me quedé en blanco*” significa:
 - a. Mi cara se puso blanca.
 - b. Me olvide lo que tenía que decir.
 - c. Me manché con la tiza blanca.

2. Janet no pudo dar el examen porque llegó tarde. A Janet se le **pegaron** las sábanas.
La frase “*Se le pegaron las sábanas*” significa:
 - a. Janet se quedó dormida.
 - b. Janet vino con las sábanas.
 - c. Janet no podía dormir.

3. Raúl se molestó con Martín porque manchó su trabajo. Raúl gritó fuertemente “te voy a **matar**”
La frase “*Te voy a matar*” significa:
 - a. Raúl lo asesinará.
 - b. Raúl le pegará a Martín.
 - c. Raúl lo enviará a otro lugar.

4. En la Competencia de Levantamiento de Pesas, Juan obtuvo la medalla de Oro. Juan es de **acero**.
La frase “*Juan es de acero*” significa:
 - a. Juan es duro.
 - b. Juan es muy fuerte.
 - c. Juan es ganador.

5. Ayer mis perros perseguían a un gato, ellos no pudieron atraparlo porque el gato fue una **bala**.
La frase “*El gato fue una bala*” significa:
 - a. El gato atacó al perro.
 - b. El gato fue muy rápido.
 - c. El gato corrió en línea recta.

6. Ayer llegué tarde a la casa de mi tía porque el carro era una **tortuga**.
La frase “*El carro era una tortuga*” significa:
- El carro era color verde.
 - El carro era muy lento.
 - El carro tenía forma de tortuga.
7. Ayer estuve en la fiesta de mi amigo. Su casa parece un **castillo**.
Esta última frase significa:
- La casa es bella y grande.
 - La casa tiene cañones.
 - En la casa vive un rey y una princesa.
8. Ayer todo el salón sufrió por el examen de matemática. El examen era un **laberinto**.
La frase “*Era un laberinto*” significa:
- El examen era difícil.
 - El examen tenía obstáculos.
 - El examen tenía muchas preguntas.
9. Mi amigo en las clases es un **terremoto**.
La frase “*es un terremoto*” significa:
- Asusta a los demás.
 - Se mueve mucho.
 - Tira todas sus cosas.
10. A María no le gusta ir a las fiestas, ella es una **monja**.
La última frase significa:
- María es muy religiosa.
 - María viste con hábito.
 - María es muy tranquila.
11. Pedro esta resfriado, hoy su nariz es un **tomate**.
Esto último significa:
- Su nariz es redonda.
 - Su nariz esta roja.
 - Su nariz esta verde.

12. En la clase de Comunicación, Miguel se paró e hizo un comentario muy **afilado**.
En la oración “comentario muy afilado” significa:
- El comentario fue recortado.
 - El comentario fue corto.
 - El comentario fue hiriente.
13. Cuando salimos a comer, Martin es un **barril sin fondo**.
La frase “*Barril sin fondo*” significa:
- Martin come muchísimo.
 - Martin tiene forma de barril.
 - Martin no tiene plata.
14. Ernesto es un **pata de palo** cuando juega fútbol, nadie lo quiere en su equipo.
La frase “pata de palo” significa:
- Ernesto tiene una pierna dura.
 - Ernesto juega mal el fútbol.
 - Ernesto corre despacio.
15. Luzmila cuando estudia es una **esponja**.
En la oración la frase “es una esponja” significa:
- Ella capta toda la información.
 - Ella se concentra mucho.
 - Ella se queda quieta.
16. Cuando mi perro se fue sentí que **una espada me atravesaba el corazón**.
la última frase significa:
- Sentí mucha pena.
 - Sentí alegría
 - Sentí un hincón.
17. De tanto comer sano y echarse cremas, María tiene las manos como **de porcelana**.
La frase “*como de porcelana*” significa:
- Sus manos son suaves
 - Sus manos son de color blanco.
 - Sus manos brillan.

18. Llegamos a la final porque nuestro equipo de fútbol es el más **fiero**.
La frase “*el más fiero*” significa:
- a. Mi equipo es guerrero.
 - b. Mi equipo araña y muerde.
 - c. Mi equipo corre bastante.
19. A Carlos no le gusta estar en su casa, dice que su casa es una **ratonera**.
La frase “*es una ratonera*” significa:
- a. Su casa es pequeña.
 - b. Su casa tiene muchos ratones.
 - c. Su casa es de cartón.



Anexo B Cuestionario de Familiaridad

Nombre : _____

Curso que dicta : _____

Fecha de aplicación : _____

Edades con las que trabaja : _____

Instrucciones:

A continuación encontraras un listado de expresiones que las personas utilizan cotidianamente en sus conversaciones.

La actividad consiste en evaluar **“Que tan familiar es esta frase entre los niños de 8 a 10 años”**, marcando con un aspa “X” en la casilla correspondiente al número. Hay cinco respuestas por cada frase, deberás elegir solo una de ellas.

1. No es NADA familiar para los niños.
2. Es POCO familiar para los niños.
3. Es ALGO familiar para los niños.
4. El ítem es familiar para los niños.
5. El ítem es MUY FAMILIAR para los niños.

Por ejemplo en la expresión **“Me comería una vaca”** y **“Trabajo sin resolución”** la primera expresión, a su juicio, podría considerarse MUY FAMILIAR para los niños entre 8 y 10 años por lo cual le correspondería una puntuación de **5**, mientras que la segunda frase podría considerarla NADA FAMILIAR, correspondiéndole un puntaje de **1** como se observa en el cuadro siguiente.

		Familiaridad				
		1	2	3	4	5
	Me comería una vaca					X
	Trabajo sin resolución	X				

Recuerda que no existen juicios buenos ni malos, solo deseamos conocer su opinión acerca de lo que crees que piensan los niños.

¡Gracias por su colaboración!

	FRASE	Familiaridad				
		1	2	3	4	5
1	Eduardo es como un diablo.					
2	En la clase de danza, Carlos parecía un trompo.					
3	Juan es muy sapo.					
4	Juan es un ángel.					
5	Sus ideas son brillantes.					
6	Juan es de acero.					
7	Miguel es un payaso.					
8	Ese carro parecía una cafetera.					
9	La casa parece una fortaleza.					
10	El examen fue una pesadilla.					
11	Los niños estaban volando en la clase de inglés.					
12	Ningún hombre es una isla.					
13	La cárcel es muy fría.					
14	Los juegos son muy divertidos.					
15	Estoy sobre una tierra amarga.					
16	Su cabello refleja sabiduría.					
17	Es una monja.					
18	La mente humana es un recipiente.					
19	No quiere que le hablen, está caliente!					
20	Su nariz parecía un tomate.					
21	Eres la luz de mi vida.					
22	Ese comentario estuvo picante.					
23	Se llevan como perro y gato.					
24	Mi amigo cuando come es un barril sin fondo.					
25	María es una tumba.					
26	La tarea del profesor es papayita.					
27	Las nubes de la ciudad son como algodón.					
28	Luis baila tan bien que lo hace sobre el hielo.					
29	En matemáticas, Martín es un burro.					
30	Cuando habla, César es una metralleta.					
31	La tierra es un planeta con agua.					
32	Cuando juega futbol, Ernesto es una pata de palo.					
33	El Perú es hermoso como el paraíso.					
34	Cuando estudia, Luzmila es una esponja.					
35	La rosa es blanca.					
36	El diente es como un grano de choclo.					
37	El sol es como una yema de huevo duro.					
38	Cuando se fue mi perro fue como tener una espina en el corazón.					

