



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE MEDICINA  
ESCUELA DE FONOAUDIOLOGIA

# HABILIDADES SEMÁNTICAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESCOLARES DE 2º Y 4º AÑO BÁSICO

## INTEGRANTES:

Axel Pavez Reyes.  
Fabiola Rojas Oliver.  
Paula Rojas Pino.  
Natalia Zambra Garmendia.

## TUTOR PRINCIPAL:

Lgta. María Mercedes Pavez Guzmán.

## TUTORES ASOCIADOS:

Lgta. Claudia Araya Castillo.  
Asesor Metodológico Prof. Ilse López Bravo.

Santiago - Chile  
2013





UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE MEDICINA  
ESCUELA DE FONOAUDIOLOGIA

# HABILIDADES SEMÁNTICAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESCOLARES DE 2º Y 4º AÑO BÁSICO

## INTEGRANTES:

Axel Pavez Reyes.  
Fabiola Rojas Oliver.  
Paula Rojas Pino.  
Natalia Zambra Garmendia.

## TUTOR PRINCIPAL:

Lgta. María Mercedes Pavez Guzmán.

## TUTORES ASOCIADOS:

Lgta. Claudia Araya Castillo.  
Asesor Metodológico Prof. Ilse López Bravo.

Santiago - Chile  
2013

*“No es el conocimiento, sino el acto de aprendizaje, y no la posesión,  
sino el acto de llegar allí, lo que concede el mayor disfrute”*

**Carl Friedrich Gauss**

## **Agradecimientos**

Durante el presente año hemos dedicado gran parte de nuestro tiempo a esta investigación. La responsabilidad que significó adquirir este compromiso, nos obligó a dar lo mejor de cada uno de nosotros para sacar adelante un trabajo de calidad. Nos enorgullece mencionar que estamos satisfechos.

Hoy, al finalizar esta etapa, hemos reflexionado sobre todos los aspectos que han influido en este proceso. Por esta razón, no podemos dejar de lado a todas las personas que hicieron posible esta instancia de aprendizaje, permitiendo que fuera una de las más enriquecedoras.

En primer lugar queremos agradecer a nuestra tutora, la lingüista María Mercedes Pavez, quién aceptó la propuesta desde un principio depositando toda su confianza en nosotros. Agradecemos también la disposición entregada en cada tarde de reunión, la orientación que nos brindó cada vez que estuvimos confundidos y su conocimiento. Estos elementos fueron claves para guiar cada paso en nuestro proceso de aprendizaje.

Agradecemos a la metodóloga Ilse López, por su labor y orientación en la investigación. Del mismo modo a las lingüistas Claudia Araya y Carmen Julia Coloma; y a las fonoaudiólogas, Virginia Varela y Claudia Arancibia, quienes se desempeñaron como expertas en la evaluación de nuestra prueba, y además, contribuyeron en este estudio, con sus juicios, opiniones y sugerencias. Siempre tuvieron una respuesta alentadora ante nuestras dudas, lo que nos motivaba a seguir adelante. También, a los académicos y funcionarios de la escuela de Fonoaudiología que nos brindaron su ayuda.

A los establecimientos educacionales, en especial a la directora Sra. Aída Flores y a la coordinadora de UTP Sra. Celia Cea, quienes nos recibieron con los brazos abiertos y agilizaron el proceso de evaluación de la muestra. Destacamos a los profesores, por su colaboración y buena disposición para con nosotros. A cada uno de los niños que participaron activamente, entregando parte de su tiempo, buena disposición y alegría en cada una de las evaluaciones.

A nuestras familias y amigos, por su cariño y apoyo incondicional en todo momento. Siempre tuvieron la palabra precisa y el consejo certero para sortear con éxito los obstáculos que se nos presentaban.

Finalmente a nosotros mismos, por creer en este proyecto y luchar para cumplir cada uno de los objetivos. Además de brindarnos apoyo mutuo y nunca ceder frente al cansancio.

## Índice

I.	Introducción	1
II.	Marco teórico:	3
1.	La reorganización del pensamiento y habilidades lingüísticas durante la etapa escolar	4
2.	Desarrollo semántico y metasemántico	4
3.	Desarrollo del lenguaje figurado	6
a.	Léxico Abstracto	8
b.	Modismos	9
c.	Metáforas	10
4.	Habilidades para definir	12
5.	Contexto educacional en Chile	14
6.	Dificultades semánticas en escolares	17
III.	Objetivo general	19
IV.	Objetivos específicos	20
V.	Hipótesis	21
VI.	Material y Método:	
1.	Tipo de diseño	22
2.	Variables:	
2.1	Identificación de las variables	22
2.2	Definición y operacionalización de las variables	22
3.	Población y grupo en estudio	23
4.	Formas de selección de las unidades de estudio	23
5.	Procedimiento para la obtención de datos	24
6.	Instrumento de recolección de datos:	25
6.1	Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R)	25
6.2	Prueba para la evaluación de habilidades semánticas	26
VII.	Resultados	29

VIII.	Discusión	45
IX.	Conclusiones	51
X.	Bibliografía	52
XI.	Anexos:	
	1. Carta informativa y consentimiento informado	55
	2. Cuestionario para el juicio de expertos	57
	3. Hoja de respuestas TEVI-R	59
	4. Prueba para la evaluación de habilidades semánticas	60
	5. Manual de aplicación prueba de habilidades semánticas	65
	6. Protocolo de registro de notas	71

## Resumen

El lenguaje continúa su desarrollo a lo largo de la etapa escolar, evidenciándose los principales cambios en el plano sintáctico, semántico y pragmático. En este marco, diversos estudios realizados en hablantes de lengua inglesa postulan que a mayor edad existe un mayor desarrollo semántico en cuanto a habilidades para definir, comprensión léxica y comprensión de lenguaje figurado. Sin embargo, en el contexto nacional existe escasa información al respecto.

De acuerdo a lo anterior, este estudio plantea como propósito contribuir con información en el medio nacional, respecto al desarrollo semántico en la etapa escolar y establecer su asociación con el rendimiento académico.

Para tales efectos se midió el desempeño en habilidades semánticas (comprensión léxica, habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado) con el Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R) y una prueba de habilidades semánticas creada en este seminario. Se evaluó un total de 58 niños de 2º y 4º básico, pertenecientes a un colegio de una comuna del sector norte de la región Metropolitana.

Los resultados de la evaluación permiten concluir que existen diferencias en el desempeño en habilidades semánticas relacionadas con la comprensión léxica, habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado de los menores evaluados, evidenciándose un mejor rendimiento en los niños de 4º básico. Sin embargo, en cuanto a la correlación entre rendimiento académico y las habilidades semánticas mencionadas, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, por lo cual se concluye que no existe relación entre estas dos variables en la muestra estudiada.

**Palabras claves:** habilidades semánticas, comprensión léxica, habilidades para definir, lenguaje figurado, rendimiento académico, 2º y 4º básico.

## **Abstract**

The language development continues through school years, where the principal changes are in semantic, syntactic and pragmatic areas. In this context, many studies on english speakers propose that older child have a better semantic development, specifically in word definition skills, lexical comprehension and understanding of figurative language. However, in national context, there's few information about this topic.

According to this, the present study has the purpose of contribute to national context about the knowledge of semantic development at school years and stablish a possible association between this skills and academic performance.

To get this purpose, the semantic skills (lexical comprehension, word definition skills, and understanding of figurative language) were measured with the Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R) and a test of semantic abilities created in this study. 58 students of 2nd and 4th grade of a school of north part of Santiago de Chile were evaluated.

Results of this investigation support the conclusion that there are significative differences between semantic skills related with lexical comprehension, definition of words, and understanding of figurative language in 2nd and 4th grade. However, no statistically significant differences were found in the relation of academic achievement and semantic skills. In conclusion, there's no relationship between these two variables in the study sample.

**Keywords:** semantic skills, lexical comprehension, word definition skills, figurative language, academic performance, 2nd and 4th grade.

## I. Introducción

Al ingresar a la etapa escolar, el lenguaje continúa en desarrollo. Si bien los niños poseen las competencias lingüísticas básicas de la comunicación, es en la escolaridad donde se consolidan y se adquieren nuevas competencias comunicativas (Barriga, 2002). Bajo estas condiciones, todos los aspectos del lenguaje experimentan variaciones importantes durante este período, siendo evidenciados los cambios más significativos en el desarrollo sintáctico, semántico y pragmático (Owens, 2003).

La mayor parte de la información sobre el tema del desarrollo semántico-pragmático proviene de estudios realizados con niños de habla inglesa, por lo que existe escasa información al respecto en hispano hablantes y, más aún, en el contexto nacional.

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

Por todas las razones mencionadas anteriormente, resulta relevante conocer cómo es el desempeño de los aspectos semántico-pragmáticos en niños con desarrollo típico que se encuentran iniciando la escolaridad y que cursan el primer ciclo de enseñanza básica, comprendido entre 1° y 6° según las nuevas bases curriculares propuestas por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (Ministerio de Educación, 2012).

La presente investigación se realizará con niños que cursen 2° y 4° año de enseñanza básica. Se escogió estos niveles, debido a que a los 7 años -cuando los niños se encuentran en 2° básico- poseen los recursos necesarios para el perfeccionamiento de la lectura y escritura, y para la posterior adquisición de habilidades de abstracción que les permitan rendir de manera eficiente en las tareas que se les solicitan. Por otra parte, a los 9 años -cuando los menores cursan 4° básico- presentan una lectura más comprensiva y enriquecida con habilidades semánticas propias de la edad -asociadas a lenguaje figurado-, donde sus

competencias lingüísticas son aún más complejas y se encuentran más consolidadas. Esto se debe a que los escolares presentan pensamiento crítico y capacidad de abstracción, permitiendo que sean capaces de interpretar estados psicológicos descritos mediante términos físicos, por ejemplo (Owens, 2003). Respaldo lo anterior, el MINEDUC establece en sus nuevas bases curriculares muchos de los aspectos mencionados con anterioridad. Sin embargo, se desconoce si estos objetivos se cumplen en el contexto escolar de cada establecimiento de nuestro país.

Eyzaguirre y Le Foulon (2001) plantean que la lectura y la escritura son predictores importantes del rendimiento académico. Estas capacidades requieren de un proceso de abstracción por parte del sujeto (Owens, 2003). En base a esta relación entre rendimiento académico y lectura-escritura, es pertinente realizar un estudio que intente vincular el rendimiento académico y ciertas habilidades semánticas.

En este sentido existe un vacío, ya que no se ha recopilado la información suficiente del desarrollo semántico de los niños en edad escolar en Chile. Al contar con información respecto a algunas habilidades semánticas como el léxico y el lenguaje figurado en niños con desarrollo típico, se tornaría más factible realizar una futura comparación con escolares que presenten dificultades en el área lingüística, como por ejemplo niños con trastorno específico del lenguaje (TEL). Se ha observado que en niños escolares que presentan este tipo de dificultades, el plano semántico es uno de los más afectados, por lo que se vuelve pertinente indagar el rendimiento en este aspecto para poder correlacionar y objetivar una intervención eficiente. Ello contribuiría a un mejor conocimiento sobre el desarrollo lingüístico en las primeras etapas de la escolaridad básica, lo que podría aportar a las estrategias fonoaudiológicas y educativas destinadas a apoyar a dichos niños.

Por lo expuesto anteriormente, la presente investigación busca contribuir en el medio nacional con información sobre algunos aspectos semánticos, como son la comprensión léxica, habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado en alumnos de 2° y 4° año de educación básica y establecer si existe relación con el rendimiento académico.

## II. Marco teórico

Durante muchos años, se pensó que el lenguaje era un proceso que se desarrollaba hasta la edad de 6 años, período en que se sentarían las bases de la competencia lingüística. Debido a lo anterior, el foco de estudio se centró en investigar las etapas tempranas del desarrollo lingüístico (Barriga, 2002). Sin embargo, diversos autores coinciden en la idea de que el lenguaje continúa su desarrollo más allá de los años preescolares (Nippold, 1998). En este marco, los psicolingüistas consideran que esta etapa tardía comprende las edades entre los 6 – edad de transición– y los 12 años, período que coincide con la etapa escolar primaria, donde se desarrolla la competencia comunicativa (Barriga, 2002).

Al ingresar al ciclo escolar el niño se ve enfrentado a nuevas situaciones comunicativas, nuevos interlocutores y nuevo manejo de información, que influyen en el perfeccionamiento de sus habilidades para comunicarse (Barriga, 2002). Es así como en la etapa escolar es posible evidenciar algunos cambios en las distintas dimensiones del lenguaje. Según el modelo tridimensional, propuesto por Bloom y Lahey (1978), estas dimensiones corresponden a contenido, forma y uso. Cada dimensión lingüística está compuesta por distintos niveles del lenguaje: el contenido está constituido por el nivel semántico, la forma por el nivel fonológico y morfosintáctico, y el uso por el nivel pragmático.

Estudios en niños hispanohablantes, específicamente argentinos (Fontemachi, 2010), proponen que al entrar a la etapa escolar, los individuos deben tener adquirido la mayoría del repertorio fonológico. Por otra parte, estudios realizados en España (Bosch, 2004) avalan lo anterior al sostener que el 90% de los niños de 7 años han adquirido todos los fonemas de su lengua.

Según la literatura, durante la etapa escolar el aspecto morfosintáctico continúa complejizándose en cuanto a su estructura, uso de tiempos verbales y utilización de nexos (Barriga, 2002; Clemente, 2009; Owens, 2003; Puyuelo & Rondal, 2003).

En cuanto al nivel pragmático, en la etapa escolar los niños aprenden a introducir nuevos tópicos, mantenerlos y terminar una conversación de modo adecuado. Realizan comentarios relevantes, apropiados y además pueden adoptar papeles y expresiones que concuerden con la situación comunicativa (Owens, 2003).

El plano semántico hace referencia a la representación lingüística que posee un individuo sobre su entorno, manifestándose en forma de significados (Sentis, Nusser & Acuña, 2009). A su vez, los significados se ven influidos por el conocimiento del mundo, interpretación individual, interpretación cultural de la realidad y experiencias del sujeto. Además, contempla la relación entre la forma del lenguaje, las percepciones y los pensamientos de cada persona

(Owens, 2003). Este ámbito del lenguaje constituye el foco de nuestra investigación y será desarrollado en profundidad a lo largo de este seminario.

## **1. La reorganización del pensamiento y habilidades lingüísticas durante la etapa escolar**

El contexto escolar favorece el desarrollo autónomo de los niños y disminuye la dependencia de sus padres. De este modo, son capaces de relacionarse de manera eficaz con sus pares y lograr una comunicación adecuada con los adultos (Puyuelo & Rondal, 2003). A medida que crecen –cerca de los 6-7 años–, los niños acceden al pensamiento operacional concreto. En este período, ocurre una descentración del pensamiento egocéntrico, que les permitirá socializar y comunicarse adecuadamente con el resto (Puyuelo & Rondal, 2003).

En la etapa escolar, en particular entre los 7 y 11 años, es posible evidenciar ciertas variaciones en el aspecto cognitivo que potenciarán las habilidades lingüísticas desarrolladas hasta entonces y las que aún continúan en desarrollo, como en el caso del aspecto semántico. Estos cambios se refieren a la adquisición del pensamiento transformacional, la capacidad de inferir la realidad y la realización de operaciones mentales reversibles. Además, se evidencia una mejora en las habilidades de memoria, lo que permite organizar y procesar la información de manera más adecuada y adquirir una mejor comprensión del funcionamiento de sus propios procesos mentales (Owens, 2003).

Un componente del plano semántico vinculado a estos cambios es el léxico, que hace referencia al vocabulario e involucra un sistema de unidades mínimas portadoras del significado (Rojas, 2005).

## **2. Desarrollo semántico y metasemántico**

Dentro del repertorio léxico de un individuo se incluyen dos tipos de vocabulario: uno activo o productivo y otro pasivo o receptivo. El primero es acotado y se asocia a la producción lingüística, mientras que el segundo es más amplio y se relaciona con la comprensión (Rojas, 2005). Sería interesante profundizar en este último el grado de conocimiento de las palabras que posee el niño y su nivel de desarrollo en la etapa escolar.

Se ha planteado que el léxico pasivo incluiría al activo y a otras tres clases de vocabulario: palabras que sólo se conocen parcialmente, palabras de baja frecuencia que aún no se saben usar y palabras cuyo uso se evita cuando se habla o se escribe (Corson, 2005 en Nation, 2001). En síntesis, la distinción entre léxico activo y pasivo se basa más en el uso del

lenguaje que en el grado de conocimiento que posea el sujeto de la unidad léxica en cuestión (Ainciburu, 2008).

En la etapa escolar, en particular el ingreso a la primaria, se produce un aumento del léxico que refleja el desarrollo sistemático de las reglas para la formación de palabras (Owens, 2003). Este incremento está relacionado con el conocimiento del mundo que poseen los niños (Crais, 1990 en Gleason, 2005), el que aumenta de manera considerable en la etapa escolar. Los individuos que poseen un amplio conocimiento de mundo presentan menos dificultades en la adquisición de nuevo vocabulario, lo que profundiza su conocimiento semántico (Landauer & Dumais, 1997 en Gleason, 2005). Sin embargo, la producción de una palabra por parte del niño no implica necesariamente que conozca su significado ni que éste sea el mismo que el del adulto (Dale, 1997). Por otro lado, la lectura fomenta la adquisición de nuevas palabras (Owens, 2003). Con los logros antes mencionados, los niños en esta etapa pueden recuperar con mayor velocidad los conceptos para utilizarlos tanto en conversaciones como en discursos expositivos y argumentativos (Nippold, 1998).

Diversos estudios realizados en hablantes de lengua inglesa (Naggy & Herman, 1987; Schechter & Broughton, 1991; Watson, 1985 en Nippold 1998) muestran que los cambios en el desarrollo léxico de los niños, incluso de los adolescentes, pueden ser cuantitativos y cualitativos. Los primeros se refieren a la incorporación de nuevas palabras mientras que los segundos aluden a que las palabras antiguas adquieren un significado más fino, facilitando la organización y reflexión sobre el contenido léxico (Nippold, 1998).

El desarrollo del léxico durante la etapa escolar no solo implica una expansión del vocabulario ni un almacenamiento de gran cantidad de palabras derivadas de las exigencias escolares, sino que se basa en la reestructuración del sistema formal y conceptual de la lengua y significados sociales compartidos en nuevos marcos contextuales (Barriga, 2002).

En cuanto al significado de las palabras, Owens (2003) plantea que uno de sus componentes son los rasgos semánticos, los cuales hacen referencia a las características que definen a la palabra y facilitan el acceso del individuo a significados alternativos y a un extenso léxico. Por otra parte, existen relaciones semánticas que se refieren a grados de semejanza y contraste que comparten las palabras. Cuando los términos son similares entre sí se denominan sinónimos. Por el contrario cuando se oponen en un rasgo característico se consideran antónimos (Owens, 2003).

Se ha señalado que no existe una asociación directa entre el significado y los objetos o acontecimientos –dado que el lenguaje es arbitrario–, sino que la agrupación de los conceptos se realizaría en categorías y estaría determinada por procesos cognitivos. Para identificar (en forma oral o escrita) o recuperar una palabra es necesario crear un nexo entre su forma y el

concepto que expresa. Si existe un estrecho vínculo entre estas partes se facilita el proceso (Nation, 2001). Además, es importante mencionar que el significado léxico y el uso de la palabra requieren de un referente que inicialmente se desarrolla en base a un contexto pragmático (Ninio & Snow, 1996; Acuña & Sentis, 2004). El marco situacional contribuye en la deducción del significado de una palabra (Owens, 2003).

En el período escolar, se desarrollan competencias semánticas tales como la diferenciación entre lo denotativo y connotativo, el manejo de elementos deícticos, de inferencias, implicaturas, presuposiciones y una mayor comprensión de metáforas (Barriga, 2002). Por otra parte diversos autores (Grunwell, 1986; Van Kleeck, 1984,1994 en Nippold, 1998) plantean que el desarrollo del lenguaje se encuentra directamente relacionado con la competencia metalingüística que, según Nippold, se refiere a la capacidad de analizar el lenguaje y reflexionar sobre él como una entidad en sí misma. Esta habilidad favorece que los niños de enseñanza básica puedan reconocer formas de lenguaje figurado tales como metáforas, modismos y refranes (proverbios), que desconocían hasta entonces; lo que se puede extender a períodos escolares posteriores (Nippold, 1998). Dentro de la competencia metalingüística, se encuentra la habilidad metasemántica, que es definida como la capacidad que permite reflexionar y dar significados a la información recibida del medio en base a un análisis abstracto (Barrera, 2005).

Las habilidades metasemánticas influyen en el aprendizaje escolar en todos sus ámbitos. Por lo tanto, al enfrentarse a los distintos cursos se necesita un mínimo grado de competencia metalingüística y por ende, metacognitiva. Esta última ayuda a analizar de manera más eficiente los distintos tópicos propuestos por el sistema educativo escolar (Barrera, 2005).

### **3. Desarrollo del lenguaje figurado**

La adquisición y desarrollo de la habilidad metasemántica aporta al manejo del lenguaje figurado (Barrera, 2005). Este tipo de expresiones lingüísticas utiliza significados connotativos, que no corresponden al significado exacto o literal (denotativo) de los términos que componen una expresión (Barthes, 1971).

Durante muchos años el foco de atención de los investigadores se ha centrado en el desarrollo de las expresiones figurativas, planteando que la comprensión del lenguaje figurado refleja el nivel cognitivo, la creatividad y las reflexiones abstractas propias de cada individuo. Por otro lado, se establece una relación entre el desarrollo del lenguaje, el nivel de alfabetización y de logro académico en la escolaridad (Nippold, 1998). Un estudio realizado en Chile en escolares de 4°, 6° y 8° año básico comprobó que las dificultades para producir y

comprender el lenguaje figurado reflejan un déficit en el desarrollo de habilidades metalingüísticas (Barrera, 2005). En la misma investigación, al comparar cualitativamente los rendimientos de los niños se estableció que los sujetos con bajo rendimiento escolar recurren a estrategias de procesamiento elemental de la información verbal para comprender el lenguaje figurado. Por el contrario, los menores con buen rendimiento académico utilizan un análisis verbal general para acceder al significado de una expresión figurativa.

Para la comprensión de expresiones no literales se deben utilizar básicamente dos estrategias metalingüísticas. Una de ellas corresponde a la abstracción contextual que es cuando el individuo intenta inferir el significado utilizando como base el contexto de la expresión. La otra estrategia corresponde al análisis metaléxico que es el procesamiento interno que el hablante realiza para inferir la expresión en base a sus componentes individuales (Nippold, 2006).

Sumado a lo anterior, la cantidad de veces que el individuo se exponga a expresiones figurativas en diversos contextos influirá en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el conocimiento del mundo es fundamental para la comprensión de estos términos (Nippold, 2006). El contexto específico en el que se desarrolla una situación comunicativa es otro aspecto que juega un rol fundamental para entender el lenguaje figurado. De esta forma, el enfrentarse de manera aislada a una expresión no literal dificultaría su comprensión.

Se postula que el almacenamiento de un enunciado no literal se realiza como un único elemento léxico y no como una expresión constituida por distintas palabras (Owens, 2003). La comprensión de lenguaje no literal y el razonamiento analógico se relacionan de manera estrecha con el desarrollo de léxico pasivo, lo que evidencia el enlace semántico existente entre estas capacidades (Nippold & Sullivan, 1987 en Owens 2003).

La comprensión de expresiones de lenguaje figurativo se encuentra influenciada por dos variables. Una de ellas es la familiaridad, que hace referencia a la periodicidad con que el enunciado surge en el lenguaje cotidiano del entorno del sujeto. La otra es la transparencia, que corresponde al grado de relación que existe entre el significado literal y no literal, además influye en la facilidad con que se comprende un enunciado figurativo (Cronk, Lima & Schweigert, 1993 en Owens, 2003). Un claro ejemplo de una expresión transparente se manifiesta en la frase "amarra tu lengua" donde el significado literal y no literal se encuentran estrechamente relacionados.

El desarrollo del lenguaje figurado contribuye al enriquecimiento del lenguaje, permite que los niños lo utilicen de una forma excepcional, que comiencen a manejar ciertos niveles de abstracción verbal y que incorporen a su repertorio lingüístico significados abstractos que no necesariamente tienen representación literal (Owens, 2003; Barrera, 2005). Para su correcta

adquisición, se requiere de la utilización de funciones lingüísticas complejas que permitan inferir el significado profundo de una expresión, lo que se logra en años escolares más avanzados. Un acontecimiento que contribuye a lo anterior corresponde al aprendizaje de la lectura y escritura, que exige a los estudiantes una ubicación en planos más abstractos (Owens, 2003) y se relaciona estrechamente con el desarrollo de la metacognición (Fernández, 1980).

La producción de lenguaje figurado se consolida a edades tardías de la niñez (Barrera, 2005) mientras que la comprensión se complejiza desde la interpretación literal en edades tempranas a una interpretación abstracta en edades más avanzadas (Nippold, 1998). En la etapa preescolar, los niños emiten numerosas expresiones figurativas inventadas. Posterior a los 6 años, los menores disminuyen esa producción espontánea de metáforas en sus conversaciones, lo que se podría explicar por 2 razones. La primera supone que los niños ya poseen un léxico suficiente para poder expresar sus ideas sin la necesidad de utilizar lenguaje figurativo. La segunda plantea que el aprendizaje lingüístico de las escuelas es rígido y estructurado, impidiendo el desarrollo de la creatividad. (Owens, 2003).

El lenguaje figurado incluye expresiones no literales básicas como léxico abstracto, refranes o proverbios, modismos, metáforas y comparaciones (Owens, 2003).

#### **a. Léxico abstracto**

Durante la etapa escolar los menores experimentan evidentes cambios en el plano semántico. Uno de ellos tiene relación con la comprensión del significado de las categorías de índole compleja, por ejemplo, los adverbios espaciales (lejos, cerca, etc.) o los temporales (ayer, hoy, mañana, etc.), y de adjetivos que expresan una característica tanto física como psicológica, por ejemplo, dulce-frío-bueno (Barriga, 2002). En consecuencia, los niños modifican el significado físico que atribuyen a un determinado adjetivo por uno psicológico (Barriga & Villanueva, 1997 en Barriga, 2002). Un claro ejemplo de lo anterior se observa al analizar el uso de adjetivos calificativos en niños. Esta categoría aparece en edades tempranas en el vocabulario y desde ese momento atraviesa distintas fases cambiando su significado hasta llegar a comprender la verdadera esencia. Durante la educación básica, el menor posee un desarrollo semántico más avanzado que se visualiza a través del manejo de la información conceptual que rodea al adjetivo y el paso de una dimensión física a una psicológica, como lo muestra el siguiente ejemplo: “mi papá es grande” (dimensión física) vs. “tengo un dolor grande” (dimensión psicológica) (Barriga, 2002). Alcanzados los 12 años, recién se comprende el significado psicológico que se da a un adjetivo, lo que aporta a la comprensión integral del enunciado. Un ejemplo de lo anterior se evidencia al presentar a escolares la frase “un hombre

de corazón duro”: los niños de 6 a 7 años la entienden de manera literal, elicitando respuestas de tipo “su corazón es como una piedra”, ante la misma frase los niños de 8 o 9 años responden guiándose por las apariencias físicas “alguien robusto de músculos fuertes” y cercano a los 12 años las respuestas aluden a la dureza de los sentimientos del hombre (Barriga, 2002).

### **b. Modismos**

Los modismos son frases populares breves, enunciados que aportan bastante expresividad y que no son analizables de forma gramatical, se aprenden a través del uso frecuente y no como un constituyente del sistema de reglas. Su significado se deduce por la exposición a un contexto determinado, además su interpretación y comprensión está influida por la diversidad cultural en la que está inserto un sujeto independiente de su edad (Owens, 2003). Los modismos se consideran parte importante del desarrollo semántico. Lo anterior se fundamenta en que la habilidad que posee una persona para atribuir un significado a un modismo está basada en la capacidad de construir una representación semántica del contexto de la historia, que es fundamental para entender expresiones figurativas (Levorato, Nesi & Cacciari, 2004). El análisis semántico de un modismo involucra tanto la recuperación de significados alternativos de palabras claves como el análisis no literal del significado de la frase (Cain, Towse & Knight, 2009).

Se ha señalado que la comprensión de modismos comienza tempranamente en la niñez y que se incrementa de forma gradual a lo largo de la etapa escolar, adolescencia y adultez. Los niños más pequeños pueden estar en desventaja frente a los niños de mayor edad en tareas de explicación de los modismos, ya que sus habilidades de lenguaje expresivo y comprensivo están menos desarrolladas (Cain, Towse & Knight, 2009). Cuando un niño se ve enfrentado a un modismo, debe poner en práctica distintas habilidades de comprensión, entre las que destacan: a) capacidad de inferir desde lo particular a lo general (desde la palabra a la oración), aprovechando la información contextual; b) capacidad de seleccionar el significado específico de una palabra a partir de varias opciones y c) capacidad de ignorar significados contextualmente inapropiados (suprimir el significado literal de la palabra que puede ser irrelevante para la interpretación no literal) (Levorato, Nesi & Cacciari, 2004). En niños de habla inglesa se ha comprobado que los modismos literales son más fáciles de comprender que los no literales. Sin embargo, el rendimiento de los niños en el manejo de modismos se puede ver influenciado por varios factores, uno de ellos es la forma de evaluación utilizada por los investigadores, donde se aprecia un mejor desempeño en el caso de selección múltiple que cuando se solicita al individuo que explique la expresión (Nippold, 1998). Otros factores que

también influyen son la familiaridad con los modismos y la información contextual utilizada en la evaluación de estas expresiones (Levorato, Nesi & Cacciari, 2004).

Nippold (1998) propone que los escolares con mayores habilidades cognitivas y de lectura presentan una mejor comprensión de los modismos en comparación con sus pares que tienen un rendimiento promedio o menor. En una investigación realizada en niños italo hablantes (Levorato, Nesi & Cacciari, 2004), se estudió la comprensión de modismos escritos. Los modismos fueron presentados en frases cortas para intencionar en los niños una interpretación basada en el contexto más que un análisis literal del significado de la expresión. Los resultados demuestran la relación entre la habilidad de comprensión de lectura y competencias en cuanto a lenguaje figurado, confirmando así la hipótesis de Nippold. Lo anterior se traduce en que los niños escolares italianos con mejor capacidad de comprensión de lectura presentan una mejor utilización del contexto y una mejor comprensión de modismos.

Utilizando una tarea de selección múltiple, Levorato y Cacciari (1999) encontraron que los niños de 9 años pueden utilizar la transparencia de un modismo -relación cercana entre significado literal y figurativo de la expresión- para comprender su significado en ausencia de contexto, no así los niños de 7 años. Por otro lado las inferencias del contexto pueden ser particularmente útiles para la comprensión de modismos opacos, en los cuales el significado literal no posee relación cercana con el significado connotativo del modismo. En base a lo anterior sugirieron que, si bien el análisis semántico puede influir en la comprensión de un modismo en edades tempranas, la importancia y el uso de esta habilidad de procesamiento aumentan a medida que el niño se desarrolla. Se propone también que la inferencia del contexto se desarrolla más temprano que el análisis semántico. De esta manera, los niños de 7 años se benefician de la transparencia del modismo solo cuando se presentan en un contexto. Contrario es el caso de los niños de 9 años, quienes son capaces de utilizar la transparencia de los modismos sin un contexto.

Los escolares de menor edad utilizan el contexto lingüístico para entender de mejor manera los modismos, mientras que los escolares mayores y los adultos interpretan la idea sin necesidad de este (Nippold, 1998).

### **c. Metáforas**

Las metáforas y comparaciones corresponden a elementos del lenguaje que hacen una analogía entre un concepto y una imagen descriptiva. En el caso de la comparación, la similitud es explícita y se utiliza la expresión “como” para establecer la relación entre las dos entidades. Por su parte, la metáfora expresa implícitamente la comparación (Owens, 2003). Un ejemplo de

comparación es la frase “eres como un sol” y de una metáfora es la expresión “los algodones blancos del cielo”.

Las metáforas han sido clasificadas en distintos tipos. Por una parte, se identifican metáforas predicativas o de semejanza y proporcionales (Nippold, 1998). Por otra, se categorizan como perceptivas, relacionales y psicológicas. En las perceptivas, la información relevante es directamente accesible a través de los sentidos, en cambio en las relacionales la principal información proviene desde la función del objeto implicado. Por su parte, en las metáforas psicológicas, la información más relevante corresponde a los estados mentales o la personalidad de un sujeto. Según estos autores, los tres tipos de metáforas representan la misma complejidad para los niños de 2° y 4° de primaria (Ripoll & Aguado, 2007). En contraste, Nippold plantea que para los escolares de menor edad las metáforas perceptivas implican una menor dificultad en su comprensión a diferencia de las psicológicas o físicas (Nippold, 1998).

Al ser parte del lenguaje figurado, la comprensión de una metáfora también se ve influida por múltiples factores. Su comprensión global se encuentra vinculada con el estadio piagetano de las operaciones formales concretas en el que se encuentran los niños escolares (Barriga, 2002). Además de los factores cognitivos, se ha demostrado que determinantes metalingüísticos, lingüísticos, no lingüísticos y el conocimiento del mundo también ejercen influencia en la comprensión de metáforas y símiles. Estudios avalan que la exposición a una expresión metafórica también afecta su comprensión, que es más simple si existe exposición frecuente y más difícil si es novedosa (Nippold, 1998).

El desarrollo de la comprensión de metáforas refleja un cambio en las estrategias utilizadas para entender el lenguaje. Inicialmente se procesa elemento a elemento y se suman los significados entre sí, para luego dar paso a una comprensión que busca un significado global y coherente del discurso (Ripoll & Aguado, 2007). En este marco, numerosos estudios han comprobado que en la edad preescolar los niños se ven expuestos por primera vez a metáforas y comparaciones, cuya comprensión se incrementa a través de la niñez, adolescencia e incluso la adultez (Nippold, 1998).

Para escolares hispanohablantes de 2° y 4° de primaria, no existe diferencia en la comprensión de expresiones figurativas cuando se presentan con una introducción previa, en forma de metáfora o símil. Pese a que los símiles facilitan la comprensión del lenguaje no literal en niños pequeños o en expresiones metafóricas más complejas, se plantea que la comprensión de las metáforas es independiente de la forma de presentación. Otro hallazgo significativo es que no existen diferencias en la comprensión de metáforas perceptivas, relacionales y psicológicas, indicando que el conocimiento del individuo sobre los términos en

cuestión afecta la comprensión de este tipo de expresiones por sobre el tipo de relaciones que se establecen entre las palabras (Ripoll & Aguado, 2007).

En cuanto a la comprensión de metáforas en niños de 6 a 12 años, se evidencia que las expresiones metafóricas con sustantivos concretos son más fáciles de comprender que las abstractas, y que las mixtas presentan una complejidad intermedia. Por otro lado, se postula que el desempeño de los niños mejora cuando las metáforas se presentan en un contexto. Al igual que en los modismos la forma de evaluación utilizada por los investigadores influye en el rendimiento de los niños en cuanto al manejo de metáforas y símiles (Nippold, 1998).

#### **4. Habilidades para definir**

La habilidad para definir es otro aspecto semántico que comienza a desarrollarse desde el ingreso al sistema escolar hasta la adolescencia. Se encuentra influida por diversos factores: desarrollo lingüístico y cognitivo, lectura y desempeño escolar, e implica una reflexión metaléxica sobre los rasgos específicos que distinguen a la palabra de otras similares (Nippold, 1998).

Para poder definir una palabra se deben utilizar recursos lingüísticos y metalingüísticos. Los componentes lingüísticos hacen referencia al conocimiento del término para poder aludir a la categoría superordinada a la que pertenece, y a las características relevantes del significado de la palabra. Por otro lado, el componente metalingüístico tiene relación con la conciencia de cómo son las definiciones y las habilidades, con la finalidad de analizar el significado de una palabra y abstraer su categoría junto con las características (Nippold, 1998).

Entre varios tipos de definiciones que existen, una de las más antiguas y formales es la aristotélica. Esta definición se segmenta en dos componentes: género, que categoriza a la palabra; y diferenciación, que la distingue de las demás (aporta un atributo) (Nippold, 1998). Por su parte, Marinellie y Johnson (2002) proponen dos tipos de definiciones: las de forma y las de contenido.

Las definiciones de forma se relacionan con la estructura gramatical de la definición y en ella se incluye la aristotélica.

Por otro lado, las definiciones de contenido se relacionan con la información semántica entregada en la definición. En este grupo se encuentran las definiciones: funcionales (se centran en la funcionalidad del objeto), concretas (entregan características descriptivas del objeto), por asociación contextual (se asocia al objeto con un contexto habitual específico), por analogía (se relaciona el objeto a definir con otro de su misma categoría semántica), por categoría no específica (el objeto es atribuido a una clase similar pero que no corresponde a la

específica), por categoría específica (categoría semántica particular a la cual pertenece el objeto a definir), por sinónimo (se relaciona al objeto con otra palabra de mismo significado) y por último las definiciones combinadas (mezcla de las definiciones anteriores).

El proceso de definir una palabra varía a lo largo del desarrollo del niño. Owens (2003) plantea que el significado de la palabra puede aumentar de forma horizontal, es decir, agregar características a la definición del concepto hasta alcanzar la similitud con la del adulto. También reconoce un aumento vertical del significado, en donde una misma palabra puede ser definida de diversas formas. En cuanto al desarrollo específico de las habilidades para definir, Nippold (1998) propone que en la primera infancia se utilizan definiciones muy personales, concretas, funcionales y orientadas a la acción; mientras que hacia finales de la niñez, adolescencia y adultez las definiciones se transforman en abstractas, formales y socialmente compartidas. En este contexto, Al-Issa (1969 en Nippold, 1998) realizó una investigación acerca de las definiciones de niños hablantes de lengua inglesa (entre 5 y 10 años) donde clasificó sus respuestas en funcionales, descriptivas y categoriales. Los resultados demostraron que a medida que se incrementa la edad se produce un cambio en la habilidad para definir, pasando de ser de una forma funcional y basada en las características perceptuales a otra más abstracta y categorial, similar a las definiciones aristotélicas.

Se ha observado que existe mayor facilidad para definir sustantivos frente a adjetivos y verbos en escolares de habla inglesa de 6, 8 y 10 años (Nippold, 1998).

En niños ingleses de 3, 6, 9 y 12 años, se indagó acerca de su capacidad para diferenciar los estrechos límites entre categorías semánticas similares entre sí. Los niños mayores, a diferencia del grupo más pequeño, presentan un mayor conocimiento semántico, sus definiciones son aristotélicas y son capaces de reconocer los límites entre las categorías expuestas. Lo anterior otorga información respecto a la relación entre el conocimiento que presenta el niño sobre las palabras (lingüístico) y su capacidad de expresar el conocimiento en la definición (metalingüístico) (Nippold, 1998).

En el contexto escolar, se ha observado que los profesores fomentan la utilización de definiciones aceptables en sus alumnos y esperan que estas incluyan términos de orden superior (Watson, 1985; Snow et al., 1989 en Marinellie & Johnson, 2002). El logro de este propósito es indicio de que el alumno conoce la palabra y es capaz de utilizarla con distintas finalidades lingüísticas (Johnson y Anglin, 1995 en Marinellie & Johnson, 2002).

## 5. Contexto educacional en Chile

Como se ha mencionado, al término de la primera infancia (cerca de los 6 años), los niños comienzan una nueva etapa en su ciclo vital, marcada por la consolidación y complejización de diversos aspectos tales como cognitivo, social, cultural, etc. Lo anterior se evidencia en que la forma de razonar de los escolares se vuelve más lógica, y aumenta la comprensión del humor y las ironías. Estos cambios no son bruscos, sino que siguen una continuidad y se fortalecen a lo largo de toda la etapa escolar (Martí, 1990). De esta forma, los escolares cuentan con más herramientas comunicativas para relacionarse de forma eficaz con sus pares y manifestar sus intenciones a los adultos con un lenguaje adecuado (Puyuelo & Rondal, 2003).

Uno de los cambios trascendentales que se producen en el lenguaje al ingresar al sistema escolar es el aprendizaje de la lectura y de la escritura (Owens, 2003). Con el progreso en el desarrollo del lenguaje figurado y habilidades para definir es posible establecer las bases para un desarrollo más completo de esta habilidad (Gleason, 2005). Tanto la lectura como la escritura requieren de una abstracción por parte del niño y colocan al lenguaje en situaciones distintas de la conversación cotidiana. Por tanto, tiene sentido el vínculo que existe entre lectura, escritura y habilidades metalingüísticas (Owens, 2003).

En el contexto nacional, uno de los principales propósitos de la enseñanza básica es la adquisición y perfeccionamiento de distintas habilidades lingüísticas, debido a que se considera al lenguaje como una herramienta mediante la cual el ser humano es capaz de construir y comprender la realidad, además de posibilitar el diálogo, ya sea consigo mismo o con otros individuos. Este ramo se considera como prioritario junto con Matemáticas y posee una asignación de horas mínimas semanales que supera al resto de las asignaturas (Ministerio de Educación, 2012). Tomando en consideración su importancia, el Ministerio de Educación creó -entre otras- nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación el año; además de programas para la educación básica del año 2013, donde se enriquece el currículum en relación a los anteriores para responder a las necesidades actuales de los niños chilenos que cursan el ciclo básico.

El propósito de las nuevas bases curriculares en Lenguaje y Comunicación, es que los alumnos de enseñanza básica logren utilizar el lenguaje como forma de expresión del pensamiento y como herramienta de diálogo para resolver diversos problemas cotidianos y con otros sujetos. También se espera que puedan exponer, argumentar y dar a conocer información a través de recursos lingüísticos apropiados.

Para permitir la descripción de los conocimientos y habilidades de competencia comunicativa en los alumnos de enseñanza básica, el ministerio de educación ha segmentado la asignatura de Lenguaje y Comunicación en tres ejes principales: lectura, escritura y comunicación oral. Cada eje posee objetivos específicos en cada nivel, desde 1° hasta 6° de enseñanza básica.

Con respecto al eje de lectura, contribuye a incrementar el conocimiento del mundo del escolar y reflexionar sobre diversos tópicos. La comprensión de textos escritos permite nuevos y significativos aprendizajes durante la edad escolar. A su vez, el aprendizaje de la lectura potencia el desarrollo del lenguaje oral en los planos sintáctico, semántico y pragmático (Westby, 2005 en Infante, Coloma & Himmel, 2012). Se plantea que las habilidades de decodificación aportan significativamente al desempeño en comprensión lectora en primer y segundo año de enseñanza básica, mientras que en tercero y cuarto año el aporte estaría dado por las habilidades de comprensión oral (Hoover & Gough, 1990 en Infante, Coloma & Himmel, 2012). La comprensión de lectura no sólo implica extraer información literal o explícita, sino que requiere habilidades más complejas como la capacidad de inferencia para acceder a información que no está expresamente dicha. Es por esto que en 2° año básico las nuevas bases plantean el objetivo de que el estudiante demuestre comprender narraciones leídas, identificando tanto características físicas como psicológicas de los personajes y extrayendo información explícita e implícita de la narración. En 4° básico, ya se exige un nivel de abstracción superior en la lectura y se establece que los alumnos deben comprender textos no literarios (poemas) e interpretar las expresiones figurativas que se encuentran en ellos.

Un aspecto que influye directamente la comprensión de lectura corresponde a los conocimientos previos que poseen los alumnos, ya que el significado correcto de un texto se construye es en base a la conexión entre información propia del texto y elementos conocidos previamente.

Otro aspecto que posee un rol fundamental en la comprensión de lectura es el léxico, ya que el hecho de conocer una palabra facilita el acceso al significado del texto en general. Los alumnos que tienen un vocabulario amplio pueden leer textos elaborados y de mayor complejidad. Este vasto léxico también contribuye a que el estudiante acceda a palabras nuevas o a nuevos significados para las palabras ya dominadas por ellos. Por lo anterior, en las bases curriculares de 2° año básico, se establece como objetivo que los alumnos desarrollen curiosidad por palabras o expresiones que desconocen y adquieran el hábito de indagar sobre su significado. En 4° básico, se busca que los estudiantes utilicen diversas estrategias -claves internas del texto o recursos externos- para asignar significado a palabras desconocidas.

En cuanto al eje de escritura, las bases curriculares de Lenguaje y Comunicación buscan que el alumno utilice esta habilidad como instrumento de expresión y aprendizaje, contribuyendo a estructurar y reflexionar sobre cualquier tópico escrito. Al igual que en la lectura, el nivel de vocabulario juega un papel importante en el proceso de escritura, por lo que se espera que tanto los alumnos de 2° como de 4° año básico utilicen e incorporen de forma correcta el léxico nuevo que han adquirido en los textos que redacten.

Por último, en el eje de comunicación oral, la propuesta curricular afirma que es uno de los objetivos centrales en la educación, donde es utilizada con el fin de comunicar ideas, conocimientos, opiniones, etc. Los estudiantes logran adquirir nuevos conocimientos por medio de la comunicación oral entre ellos y su entorno. Por estas razones las bases curriculares establecen como objetivos comunes a 2° y 4° año básico que los niños se expresen de forma coherente y bien estructurada cuando realicen intervenciones orales. Se busca también que incorporen de manera atingente el vocabulario nuevo adquirido en la escolaridad (MINEDUC, 2013).

En Chile, la evaluación del sistema nacional de medición de la calidad de la educación (SIMCE) es el instrumento que permite objetivar el cumplimiento de las bases curriculares y direcciona las nuevas reformas educativas a aplicar en los planes de estudios (Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 2003). Se establece que la comprensión de lectura se relaciona directamente con la adquisición de léxico y que es uno de los mejores predictores del éxito académico escolar (Eyzaguirre & Le Furlon, 1999). Por lo tanto, es de suma relevancia considerar el desarrollo lingüístico que el niño posee al momento de ingresar al sistema formal de educación, ya que las habilidades lingüísticas son una pieza fundamental al iniciar el proceso de aprendizaje y forman parte de los elementos que permiten predecir un rendimiento escolar alto o deficiente. Este último se entiende como una calificación que se sitúa bajo el umbral de la nota mínima de aprobación establecida por las normas de la educación chilena o como aquella que se encuentra bajo el rendimiento promedio del curso (Barrera, 2005). Se postula que las dificultades académicas presentes en escolares son producto de diversos factores que influyen en el aprendizaje, entre ellos se encuentra la inteligencia, atención, concentración, memoria, pensamiento, motivación, autoestima, etc. (Saffie, 2000 en Barrera, 2005). Por su parte Molina García (en Barrera, 2005) considera al lenguaje como una variable fundamental en el rendimiento escolar, debido a su estrecha relación con el pensamiento y, además, porque es el principal instrumento de aprendizaje en las salas de clases. Según lo anterior, es primordial considerar el lenguaje al momento de indagar en las causas del bajo rendimiento escolar, además de identificar problemas con la producción y comprensión de lenguaje figurado (dificultad en habilidades metalingüísticas).

## 6. Dificultades semánticas en escolares

El aspecto semántico es uno de los niveles del lenguaje donde surgen dificultades significativas que obstaculizan el correcto procesamiento de la información. Dichos problemas se manifiestan a través de una importante limitación en el manejo de léxico, complicaciones para dar significados, problemas para distinguir distintos semas de frases o términos y un déficit en la capacidad de incorporar y relacionar palabras de gran abstracción. Estos problemas indican que los menores con un bajo rendimiento académico, presentan dificultades a nivel semántico que van más allá del aspecto léxico y que se reflejan en un déficit para asociar significados en oraciones y discurso (Barrera, 2005).

También se ha planteado que los escolares con problemas de aprendizaje tienen dificultades para expresar y entender el lenguaje figurado. Además el procesamiento de información semántica se encuentra restringido tanto en la búsqueda de significados como en las asociaciones que se establecen entre ellos. En base a lo anterior, se concluye que también existen problemas en las habilidades metasemánticas (Paul, 2001 en Barrera, 2005).

En relación a las dificultades semánticas, uno de los contenidos que se abordan en el período escolar chileno es la comprensión de metáforas, las cuales pueden ser presentadas en forma oral o escrita. Según Barrera (2005), los niños que logran una comprensión adecuada de las metáforas obtendrían los contenidos escolares con facilidad, lo que se traduce en un mejor rendimiento escolar.

Investigaciones en nuestro medio (Barrera, 2005), realizadas en escolares de 4º, 6º y 8º básico, establecen una diferencia en el rendimiento en tareas de comprensión de modismos y refranes según el nivel educacional en el que se encuentren, es decir, a medida que aumenta la escolaridad mejora su rendimiento en las tareas analizadas, esto debido a las habilidades metalingüísticas adquiridas. Por un lado, los niños que presentaban bajo rendimiento escolar procesaban de forma incompleta y literal las expresiones. Por otro, los niños con buen rendimiento académico utilizaron estrategias metalingüísticas que les permitieron lograr un razonamiento más amplio, interpretando de mejor forma el lenguaje figurado. En consecuencia, el nivel del desarrollo lingüístico de los niños constituye un predictor de su éxito o fracaso escolar. Así, se comprueba en este estudio, una relación entre la comprensión de lenguaje figurado y rendimiento escolar en las asignaturas de Matemática, Lenguaje y Comunicación, Comprensión del medio natural y Comprensión del medio social.

A modo de síntesis, es importante recalcar que, dentro de la etapa escolar, el desarrollo del lenguaje sufre modificaciones fundamentalmente en el ámbito sintáctico, semántico y pragmático. Estos niveles evidencian grandes cambios gracias a diversos factores que facilitan

su desarrollo, principalmente el desarrollo cognitivo y la adquisición de la lectura y la escritura. Las habilidades semánticas expuestas anteriormente –incremento de léxico, manejo de lenguaje figurado, habilidad para definir, comprensión de metáforas y modismos– son el reflejo del desarrollo semántico en la etapa escolar. De acuerdo a las investigaciones realizadas en otros países, se ha comprobado que el manejo de estas habilidades semánticas está relacionado con el rendimiento académico. En Chile, se ha logrado comprobar la relación entre manejo de lenguaje figurado y el rendimiento académico (Barrera, 2005). Por estas razones, las bases curriculares de la enseñanza básica chilena ponen énfasis en fomentar el perfeccionamiento de las competencias lingüísticas antes mencionadas, a través de actividades y estrategias educacionales que fortalezcan estas capacidades con el fin de otorgar herramientas para mejorar el rendimiento de los sujetos en diferentes contextos comunicacionales.

En este marco, se vuelve fundamental indagar si en Chile existe una relación entre algunas habilidades semánticas (desempeño léxico, habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado) y el rendimiento académico de los escolares, además de contribuir con información acerca del desarrollo del área semántica en la etapa escolar.

Los objetivos planteados por las bases curriculares del Ministerio de Educación se condicen con los antecedentes del desarrollo lingüístico escolar que se reportan en la literatura. Muchas de las habilidades que describe el MINEDUC, se utilizan para desarrollar diversas habilidades semánticas y así mismo estas son de utilidad para incrementar la lectura y la escritura. Es fundamental describir cuál es la realidad de los escolares chilenos en cuanto a los que se espera de ellos y lo que realmente logran.

### **III. Objetivos generales**

1. Creación de una prueba de habilidades semánticas para evaluar habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado.
2. Determinar el desempeño en habilidades semánticas en escolares de 2º y 4º año de enseñanza básica y su asociación con el rendimiento académico.

#### **IV. Objetivos específicos**

1.1 Recopilar información relevante para la confección de la prueba.

1.2 Diseñar la prueba.

1.3 Comprobar la validez y confiabilidad de la prueba.

2.1 Describir el desempeño en comprensión léxica en niños que cursan 2º y 4º año de enseñanza básica.

2.2 Describir el desempeño en habilidades semánticas relacionadas con habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado en niños que cursan 2º y 4º año de enseñanza básica.

2.3 Comparar el desempeño en comprensión léxica en niños que cursan 2º básico con el de niños de 4º año básico.

2.4 Comparar el desempeño en habilidades semánticas relacionadas con habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado en niños que cursan 2º básico con el de niños de 4º año básico.

2.5 Relacionar el desempeño en comprensión léxica y el rendimiento académico de los niños que cursan 2º y 4º año de enseñanza básica.

2.6 Relacionar el desempeño en habilidades semánticas relacionadas con habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado y el rendimiento académico de los niños que cursan 2º y 4º año de enseñanza básica.

**V. Hipótesis:**

1. Existe una diferencia en el desempeño de habilidades semánticas relacionadas con comprensión léxica, habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado entre los niños de 2° y 4° básico.
2. Existe relación entre el rendimiento académico de niños de 2° y 4° básico y su desempeño en habilidades semánticas relacionadas con comprensión léxica, habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado.

## **VI. Material y Método:**

### **1. Tipo de diseño**

La investigación se realizó mediante diseño de estudio no experimental, analítico, comparativo y transversal.

### **2. Variables**

#### **2.1 Identificación de las variables:**

##### Independiente:

1. Desempeño en comprensión léxica.
2. Desempeño en prueba de habilidades semánticas.

##### Dependiente:

1. Curso.
2. Rendimiento académico.

#### **2.2 Definición y operacionalización de las variables:**

- Desempeño en comprensión léxica: se refiere a la habilidad del niño para comprender vocabulario identificando el significado de una palabra. Será evaluado mediante el Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R) (Echeverría, Herrera & Segure, 2002). En él se presenta oralmente una palabra al niño quien debe reconocer en un dibujo el referente que le corresponde. Las respuestas obtenidas se puntuarán de acuerdo a las normas establecidas en el test.
- Desempeño en prueba de habilidades semánticas: se entenderá como la capacidad del individuo para comprender lenguaje figurado y producir definiciones. Se evaluará en base a la prueba de habilidades semánticas confeccionada para estos fines. Ella contempla una sección para evaluar producción de definiciones y otra para evaluar comprensión de lenguaje figurado. En la primera, las respuestas se clasificarán según

una escala nominal con puntaje de 0 a 5 (adaptado según los criterios propuestos por Marinellie & Johnson, 2002). En la segunda sección, la cual considerara tres subsecciones (comprensión de léxico abstracto, metáforas y modismos), las respuestas se calificarán según una escala nominal con puntaje de 0 a 2 (adaptado según los criterios de Barrera, 2005)

- Curso: corresponde al nivel en el que se encuentran los estudiantes de acuerdo al sistema educacional chileno. Para efectos de la investigación se consideraron los niveles de 2° y 4° año básico.
- Rendimiento académico: se refiere al promedio general de notas de los niños. Se calculó en base a las calificaciones obtenidas en el segundo trimestre de las asignaturas de: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

### **3. Población y grupo en estudio**

Población o grupo en estudio: 58 niños, 28 que cursan 2° y 30 que cursan 4° básico en un colegio de una comuna del sector Norte de la Región Metropolitana.

Unidad de análisis: cada uno de los niños que cursen 2° y 4° básico en un colegio de una comuna del sector Norte de la Región Metropolitana.

### **4. Formas de selección de las unidades de estudio**

La selección del grupo de estudio se realizó por conveniencia, se escogió un colegio particular subvencionado de una comuna del sector norte de la Región Metropolitana. Una vez seleccionado el grupo de estudio se aplicaron los criterios de exclusión, quedando fuera del estudio aquellos sujetos que:

- Presenten antecedentes de trastorno de lenguaje o tratamiento fonoaudiológico asociado a problemas de lenguaje.
- Actualmente se encuentren en tratamiento fonoaudiológico por problemas de lenguaje.
- Actualmente se encuentren en tratamiento psicopedagógico.

Se consideraron dos muestras, una constituida por 28 alumnos de 2º año básico y otra por 30 alumnos de 4º básico. A su vez, la muestra de 2º básico está compuesta por 13 mujeres y 15 hombres, mientras que la de 4º básico está formada por 15 mujeres y 15 hombres.

Respecto a la unidad de análisis cada estudiante fue seleccionado en forma aleatoria e independiente de su rendimiento académico (pudiendo quedar seleccionados sujetos en situación de repitencia).

## **5. Procedimientos para obtención de datos**

Posterior a la búsqueda bibliográfica y confección del marco teórico, ya con la adquisición de conocimientos necesarios sobre el tema, se procedió a la elaboración de uno de los instrumentos de evaluación, que corresponde a la prueba de habilidades semánticas en niños escolares de primer ciclo básico (ver anexo 4). Además, se confeccionó la carta informativa y los consentimientos informados (ver anexo 1) y se capacitó a cada miembro del equipo de investigación en el conocimiento y la aplicación del otro instrumento de evaluación, el test de vocabulario en imágenes (TEVI-R) (ver anexo 3). Para probar el instrumento creado por el grupo (prueba de habilidades semánticas) (ver anexo 4), se realizó un pilotaje previo a la aplicación de la prueba definitiva, que incluyó a 24 niños –que habían sido autorizados a través del consentimiento informado– de un colegio particular subvencionado de una comuna del sector Norte de la región Metropolitana. La finalidad del pilotaje fue familiarizarse con la prueba y adecuar el test elaborado en el caso de que tenga deficiencias. Por otra parte se determinó su validez, mediante la opinión del juicio de expertos (ver anexo 2) y el análisis estadístico correspondiente y su confiabilidad, mediante la obtención del coeficiente alfa de cronbach.

Una vez concluida la etapa anterior, y con la versión definitiva de la prueba, se elaboró el manual de aplicación de la prueba (ver anexo 5). En forma posterior se seleccionó el establecimiento educacional y el grupo de estudio que sería sometido a evaluación. Se recabó la información necesaria y se aplicaron los criterios de exclusión mencionados en el punto 4. Finalmente se escogieron de forma aleatoria las unidades de análisis.

Se obtuvo el consentimiento informado de tutores de los niños para la participación de éstos en la investigación. Luego se obtuvieron las notas del presente año de los sujetos en estudio en los subsectores de: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias

Sociales (ver anexo 6). Para efectos de la investigación, se consideró el promedio de notas de estas asignaturas durante el segundo trimestre del año en curso.

Concluida la etapa de recolección de datos, se aplicó la evaluación formal de las habilidades semánticas (comprensión léxica, habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado) a través de los instrumentos antes mencionados (TEVI-R y prueba de habilidades semánticas), ambos aplicados de forma individual y en una misma sesión. Finalizado el período de evaluación y con todos los datos obtenidos, se analizaron los resultados y se efectuó la comparación estadística, a través del software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), de acuerdo a los objetivos propuestos. Los datos fueron agrupados en tablas y gráficos, para su posterior análisis y discusión.

Finalmente, con los datos analizados y los resultados obtenidos, se redactó el informe final que incluye las conclusiones respectivas y discusión.

## **6. Instrumento de recolección de datos**

Los datos fueron recopilados en la hoja de respuestas del test de vocabulario en imágenes (TEVI-R), protocolo de la prueba para la evaluación de habilidades semánticas y el protocolo de registro de notas (ver anexos 3, 4 y 6 respectivamente).

A continuación, se describen los dos instrumentos de evaluación aplicados.

### **6.1 Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R) (Echeverría, Herrera y Segure, 2002).**

Dentro de la gama de pruebas que miden la comprensión del lenguaje, se encuentra una en particular que evalúa el léxico pasivo que posee un sujeto entre 2 años y 6 meses y 17 años de edad, hablante de español. Este instrumento es el Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R), diseñado por Echeverría, Herrera y Segure (2002).

El léxico pasivo corresponde a un conjunto de palabras que un sujeto comprende, ya que las tiene almacenadas en su memoria, aunque no las utiliza de forma regular. Es este marco, el TEVI-R intenta medir la comprensión que presenta un sujeto respecto a un término que ha sido enunciado verbalmente por el evaluador; para ello, el individuo debe seleccionar una imagen que corresponda al término expresado, de entre cuatro posibilidades. La finalidad del test es conocer la posición del sujeto evaluado en relación a sus pares de la misma edad respecto a la

comprensión del vocabulario, lo que permite la detección de posibles retrasos en el desarrollo lingüístico, facilitando una intervención temprana y oportuna en el sujeto.

El test satisface una necesidad en el medio chileno, pues contribuye a la detección de retraso lingüístico de un individuo en relación a sus pares. Además, es de fácil y rápida aplicación y no requiere de material especializado.

Según el puntaje obtenido en el test, el rendimiento de los menores puede ser clasificado según las siguientes categorías:

Categoría	Puntaje Obtenido
Retraso grave	< 35
Retraso leve	Entre 35 y 44
Normal	Entre 45 y 54
Muy bueno	Entre 55 y 64
Sobresaliente	≥ 65

## 6.2 Prueba para la evaluación de habilidades semánticas (ver anexo 4)

Debido a que en el contexto nacional no existen pruebas estandarizadas que evalúen habilidades semánticas en escolares es que se ha propuesto la creación de un instrumento que mida estas habilidades en niños de primer ciclo básico.

La finalidad del test es conocer y describir el desarrollo de algunas habilidades semánticas que manejan los niños en edad escolar, de tal manera que se pueda evidenciar la presencia de pensamientos concretos o abstractos propios de la edad.

El instrumento se aplica a través de una modalidad individual, en un ambiente propicio que contenga las condiciones apropiadas para su manipulación. El canal de entrada es visual-auditivo y el de salida es verbal.

La prueba consta de cuatro secciones, la primera y última sección corresponden a identificación y observaciones respectivamente. Mientras que la segunda y tercera sección son de evaluación: la segunda mide habilidades para definir, basándose en investigaciones realizadas por Marinellie y Johnson (2002). Por su parte, la tercera sección evalúa comprensión de lenguaje figurado, en base a los estudios realizados por Barrera (2005).

La evaluación de definiciones se realiza mediante la respuesta del sujeto ante una pregunta del evaluador, quién solicita información respecto de un término o frase. En cuanto a la

evaluación de comprensión de lenguaje figurado, ésta se efectúa en tres subsecciones: léxico abstracto, metáforas y modismos; en las cuales el evaluador pedirá al sujeto información en los distintos ítemes de las subsecciones.

Las secciones son:

- 1) Identificación: consiste en datos personales del menor (nombre, edad, colegio, curso y comuna de residencia), nombre del evaluador y fecha de la evaluación.
- 2) Evaluación de definiciones: constituida por 7 ítemes que representan la definición de distintas categorías. Los términos utilizados son: sandía, tortuga, bicicleta, bufanda, rosa, martillo y zanahoria. Antes de comenzar la prueba se explicará con un ejemplo, la instrucción consiste en pedirle al niño que diga información sobre las palabras que se le mencionarán y la consigna entregada es “¿Qué es...?”.

La puntuación de esta sección se distribuirá en base a las respuestas que entregue el niño, las cuales pueden ser de tipo funcional, es decir que su explicación se centre en la funcionalidad del objeto (ej.: manzana, se come); concreta, cuando da características descriptivas del objeto (ej.: manzana, es redonda); asociación contextual, donde asocia al objeto con un contexto habitual específico (ej.: libro, tarea); analogía, cuando relaciona el objeto con otro de su misma clase (ej.: libro, cuaderno); categoría no específica, el objeto es atribuido a una clase similar, pero que no corresponde a la específica (ej.: manzana, colación); categoría específica, corresponde a la clase semántica particular a la cual pertenece el objeto (ej.: manzana, fruta); sinónimo, donde relaciona al objeto con otra palabra de mismo significado (ej.: libro, texto); por último las combinaciones son respuestas que surgen de la mezcla de las definiciones anteriores.

*Figura 1. Criterios de puntaje, adaptados de Marinellie y Johnson (2002).*

<i>Puntaje</i>	<i>Respuesta</i>
0	No sabe, no responde, la respuesta no es atingente o es gestual.
1	Funcional, concreta o realiza una asociación contextual.
2	Analogía o categoría no específica.
3	Categoría específica.
4	Combinación I. categoría no específica o analogía + al menos un elemento de la categoría 1.
5	Combinación II. Categoría específica + atributo (al menos uno).

- 3) Comprensión de lenguaje figurado: se segmenta en tres partes; comprensión de léxico abstracto, metáforas y modismos.

La primera comprende cinco ítemes, donde se utilizan adjetivos calificativos que tienen representación tanto concreta como abstracta. Los estímulos usados corresponden a “brillante”, “frío”, “dulce”, “duro” y “pesado”. La instrucción es solicitar al menor información literal y luego abstracta del estímulo dado por el evaluador, la consigna es “nómbreme algo (estímulo)... y, ¿puede (...) (estímulo)? ¿Por qué?”.

La segunda contiene siete ítemes, que miden la capacidad del niño para comprender metáforas según el contexto en que se presentan. Cada uno de los estímulos fue categorizado según lo que plantea Ripoll y Aguado (2007), donde distinguen tres tipos de metáforas: las psicológicas, las perceptivas y las relacionales. En base a lo anterior, para la categoría de metáforas perceptivas se utilizaron los estímulos: “las perlas de tu boca”, “ricitos de oro” y “témpano de hielo”, para el caso de metáforas psicológicas los estímulos fueron: “se puso rojo” y “es un ángel”, y para las metáforas relacionales se usaron los estímulos: “los ojos son ventanas”, y “tu mente es una máquina”. La instrucción es solicitar al menor que explique la frase enunciada por el evaluador y la consigna es “¿qué entiendes si te digo...?”.

La tercera consta de seis ítemes, que evalúan la capacidad del niño para comprender modismos presentados en distintos contextos. Los estímulos usados son: “se puso las pilas”, “a paso de tortuga”, “metió la pata”, “manito de guagua”, “cara larga” y “andaba pato”. La instrucción es solicitar al menor que explique la frase enunciada por el evaluador y la consigna es “¿qué entiendes si te digo...?”.

Las tres subsecciones anteriores se puntuarán de la siguiente manera:

Puntos	Respuesta
0	No sabe, no responde, respuesta incorrecta o no atingente
1	Respuesta literal o concreta, abstracción incompleta
2	Respuesta abstracta o no literal

- 4) Observaciones: corresponde a aspectos que el evaluador considera relevantes de apuntar respecto al desempeño del niño en la prueba.

Para mayor información se sugiere revisar el manual de aplicación de la prueba en el anexo 5.

## VII. Resultados

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

En primera instancia, al analizar la creación de la prueba para la evaluación de algunas habilidades semánticas con el fin de estudiar la validez de contenido y la confiabilidad que presenta, en base al pilotaje de 24 individuos es posible mencionar los siguientes resultados:

**Tabla I. Correlación entre puntaje total de la prueba de habilidades semánticas, curso y edad. Pilotaje en un colegio de una comuna del sector norte. Santiago, 2013.**

Correlaciones	$r_{\text{pearson}}$	$P_{\text{value}}$
Curso vs. Puntaje Total	0,662 (**)	< 0,01
Edad vs. Puntaje Total	0,634 (**)	< 0,01

(\*\*) correlación significativa al 0,01 (bilateral).

De acuerdo a los datos expuestos en la tabla, el puntaje total de la prueba se correlaciona con el curso evaluado (2° y 4° básico) y con la edad. En base a lo anterior y considerando los valores entregados en el análisis estadístico, la prueba es válida, ya que logra discriminar entre los niveles evaluados y entre las edades.

**Tabla II. Correlación entre puntaje total de la prueba y sus secciones evaluadas. Pilotaje en un colegio de una comuna del sector norte. Santiago, 2013.**

Correlaciones	$r_{\text{pearson}}$	$P_{\text{value}}$
Definiciones vs. Puntaje Total	0,844 (**)	< 0,01
Lenguaje Figurado vs. Puntaje Total	0,872 (**)	< 0,01

(\*\*) correlación significativa al 0,01 (bilateral).

De acuerdo a los datos expuestos en la tabla, el puntaje total de la prueba se correlaciona con las secciones evaluadas: definiciones y comprensión del lenguaje figurado. Lo anterior se

justifica con el coeficiente de correlación de Pearson, que entrega un valor estadísticamente significativo. En base a lo expuesto, es posible decir que la prueba presenta validez de contenido, ya que cada una de las secciones evaluadas presenta correlación con el puntaje total.

Para la validez de contenido se utilizó el método “juicio de expertos”. Se consultó a dos lingüistas y dos fonoaudiólogas, académicas de la Universidad de Chile y con amplia experiencia en el tema, quienes respondieron una breve encuesta. La mitad de los jueces concuerda en que la validez de contenido del instrumento es “bastante satisfactoria” y la mitad restante considera que es “totalmente satisfactoria”.

Para determinar la confiabilidad del instrumento elaborado se procedió a calcular el coeficiente estadístico alfa de cronbach, el cual arrojó un valor de 0,854 ( $1 > \alpha > 0,8$ ). De acuerdo a esto, es posible establecer que la prueba diseñada es fiable.

Analizando los datos obtenidos en la evaluación final de la muestra, la que consideró a 58 sujetos y de acuerdo a los objetivos propuestos, es posible agrupar los resultados de la siguiente forma:

**Tabla III. Descripción del desempeño en habilidades semánticas en niños de 2º básico de un colegio de una comuna de la zona Norte. Santiago, 2013.**

	2º Básico (n=28)				
	$\bar{X}$	D.S	Pje. Min	Pje. Max	I.C 95%
Comprensión léxica	45,32	10,69	29	66	*
Evaluación de definiciones	21,46	5,16	11	31	[19,46 - 23,47]
Lenguaje Figurado:	21,00	4,39	12	28	[19,30 - 22,70]
a. Adjetivos Abstractos	5,21	1,32	2	8	[4,70 - 5,72]
b. Metáforas	9,00	2,34	3	12	[8,09 - 9,91]
c. Modismos	6,79	2,11	3	11	[5,97 - 7,61]

De acuerdo a la tabla III, los niños de 2° básico obtienen un puntaje promedio de 45,32 puntos en comprensión léxica (puntaje TEVI-R), lo cual indica que la mayoría se encuentra en el rango normal según los criterios normados para esta prueba.

En cuanto a la evaluación de definiciones, los niños evaluados obtienen un puntaje promedio de 21,46 puntos de un total de 35. Además, el intervalo de confianza al 95%, establece que la mayoría de los puntajes se distribuye en un rango que fluctúa entre 19,46 y 23,47.

En la sección lenguaje figurado, obtienen un puntaje promedio de 21 puntos de un total de 36 puntos, donde además se observa que los puntajes obtenidos se distribuyen en un rango de entre 19,30 y 22,70, con el intervalo de confianza al 95%. Por otro lado, esta sección se divide en: a) adjetivos abstractos, donde el puntaje promedio es de 5,21 de un total de 10 puntos, b) comprensión de metáforas, donde el puntaje promedio obtenido es de 9 puntos de un total de 14 y c) comprensión de modismos, donde el puntaje promedio obtenido es de 6,79 de un total de 12 puntos. Además, es posible evidenciar los intervalos de confianza al 95% para cada una de las subsecciones mencionadas con anterioridad.

**Tabla IV. Descripción del desempeño en habilidades semánticas en niños de 4° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte. Santiago, 2013.**

	4° Básico (n=30)				
	$\bar{X}$	D.S	Pje. Min	Pje. Max	I.C 95%
Comprensión léxica	51,70	8,15	36	74	*
Evaluación de definiciones	24,13	5,16	13	34	[22,21 - 26,06]
Lenguaje Figurado:	25,03	3,83	15	32	[23,60 - 26,46]
a. Adjetivos Abstractos	6,20	1,92	1	9	[5,48 - 6,92]
b. Metáforas	10,37	2,01	6	14	[9,62 - 11,12]
c. Modismos	8,47	1,48	4	11	[7,91 - 9,02]

Al observar la tabla IV se aprecia que los niños de 4° básico obtienen un puntaje promedio de 51,70 puntos en comprensión léxica (puntaje TEVI-R), por tanto el promedio de la muestra se encuentra en el rango normal según los criterios normados para esta prueba.

En cuanto a la evaluación de definiciones, los niños evaluados obtienen un puntaje promedio de 24,13 puntos de un total de 35. Además, el intervalo de confianza al 95%, establece que la mayoría de los puntajes se distribuye en un rango que fluctúa entre 22,21 y 26,06.

En la sección lenguaje figurado, obtienen un puntaje promedio de 25,03 puntos de un total de 36 puntos, donde además se observa que los puntajes obtenidos se distribuyen en un intervalo entre 23,60 y 26,46, con el intervalo de confianza al 95%. Respecto a las subsecciones: a) en adjetivos abstractos, el puntaje promedio es de 6,20 de un total de 10 puntos, b) en comprensión de metáforas, el puntaje promedio obtenido es de 10,37 puntos de un total de 14 y c) en comprensión de modismos, el puntaje promedio obtenido es de 8,47 de un total de 12 puntos. Además, es posible apreciar los intervalos de confianza al 95% para cada una de las subsecciones mencionadas con anterioridad.

**Tabla V. Comparación del rendimiento académico y desempeño en habilidades semánticas en niños de 2º y 4º básico de un colegio de una comuna de la zona Norte. Santiago, 2013.**

		2º Básico (n=28)		4º Básico (n=30)		P <sub>value</sub>
		$\bar{X}$	D.S	$\bar{X}$	D.S	
Desempeño en Habilidades Semánticas	Rendimiento Académico	5,66	0,71	5,30	0,68	0,051
	Comprensión léxica	45,32	10,69	51,70	8,15	0,013 (*)
	Evaluación de definiciones	21,46	5,16	24,13	5,16	0,054
	Lenguaje Figurado:	21,00	4,39	25,03	3,83	0,000 (*)
	a. Adjetivos Abstractos	5,21	1,32	6,20	1,92	0,027 (*)
	b. Metáforas	9,00	2,34	10,37	2,01	0,020 (*)
c. Modismos	6,79	2,11	8,47	1,48	0,001 (*)	

(\*)  $P < 0,05$

De acuerdo a lo observado en la tabla V es posible mencionar que los menores de 2º básico obtienen un promedio del rendimiento académico de 5,66 mientras que los de 4º presentan un promedio de 5,30. Por otra parte, al comparar el rendimiento de ambos cursos no se encontró diferencia estadísticamente significativa.

En cuanto a la sección comprensión léxica, los niños de 4° básico presentan un puntaje promedio mayor al obtenido por los niños de 2° básico. Al comparar ambos grupos con la prueba t de Student, se encuentra diferencia estadísticamente significativa.

En la evaluación de definiciones, los estudiantes de 2° año básico obtienen un puntaje promedio menor al compararlo con el de 4° año básico, esto indica que los niños de 4° nivel presentan un mejor desempeño en cuanto a las habilidades para definir si se compara con el de los niños de 2° básico. Sin embargo, al comparar ambos grupos, no se encuentran diferencias estadísticas significativas respecto a esta sección.

En la sección de lenguaje figurado, los niños de 2° básico obtienen un puntaje promedio inferior al alcanzado por los niños de 4° básico. Se observa un mejor rendimiento por parte de los alumnos de 4° básico en la comprensión de lenguaje figurado. Además, al comparar ambos grupos se aprecia diferencia estadísticamente significativa para la comprensión de lenguaje figurado.

Finalmente, en cada subsección de comprensión de lenguaje figurado se advierte un puntaje promedio mayor de los estudiantes de 4° frente a los estudiantes de 2°. Además, al comparar ambos grupos, se advierte diferencia estadística significativa para cada una de las subsecciones (comprensión de adjetivos abstractos, metáforas y modismos).

**Tabla VI. Relación entre comprensión léxica, puntaje total de la prueba de habilidades semánticas y cada una de sus secciones, en niños de 2° y 4° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte. Santiago, 2013.**

Correlaciones	$r_{\text{pearson}}$	$P_{\text{value}}$
Comprensión Léxica vs. Prueba Hab. Semánticas	0,249	N.S
Comprensión Léxica vs. Definiciones	0,066	N.S
Comprensión Léxica vs. Lenguaje Figurado	0,351 (**)	< 0,01

(\*\*) correlación significativa al 0,01 (bilateral)

Con respecto a lo observado en la tabla VI, no existe correlación significativa entre comprensión léxica, prueba de habilidades semánticas y definiciones. Sin embargo, se encuentra un coeficiente de correlación significativo entre comprensión léxica y lenguaje figurado.

**Tabla VII. Distribución del rendimiento académico en niños de 2° y 4° año básico de un colegio de una comuna de la zona Norte. Santiago, 2013.**

Rendimiento Académico	2° Básico (n=28)		4° Básico (n=30)	
	N° Alumnos	%	N° Alumnos	%
3.1 a 4.0	0	0	1	3,3
4.1 a 5.1	7	25	9	30
5.1 a 6.0	13	46,4	15	50
6.1 a 7.0	8	28,6	5	16,6
Total (n=58)	28	100	30	100

De acuerdo a la tabla VI se puede observar que la mayoría de los estudiantes de ambos cursos presentan un rendimiento académico que fluctúa en un rango de 5,1 a 6. Lo anterior equivale a un 46,6% en 2° básico y a un 50° en 4°.

**Tabla VIII. Relación entre curso, desempeño en comprensión léxica, desempeño en prueba de habilidades semánticas y rendimiento académico en niños de un colegio de una comuna de la zona Norte. Santiago, 2013.**

Correlaciones	$r_{\text{pearson}}$	$P_{\text{value}}$
Comprensión Léxica vs. Curso	0,324 (*)	< 0,05
Prueba Hab. Semánticas vs. Curso	0,432 (**)	< 0,01
Rend. Académico vs. Curso	-0.257	N.S
Comprensión Léxica vs. Rend. Académico	0,041	N.S
Prueba Hab. Semánticas vs. Rend. Académico	0,112	N.S

(\*) correlación significativa al 0,05 (bilateral)

(\*\*) correlación significativa al 0,01 (bilateral)

De acuerdo a la tabla es posible apreciar que existe correlación estadísticamente significativa entre el nivel educacional evaluado (2° y 4° básico), comprensión léxica y la prueba de habilidades semánticas. No se encontró correlación significativa entre rendimiento académico y ninguna de las otras variables mencionadas en la tabla.

**Tabla IX. Relación entre desempeño en comprensión léxica, desempeño en prueba de habilidades semánticas y rendimiento académico en niños de 2° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte. Santiago, 2013.**

Correlaciones	$r_{\text{pearson}}$	$P_{\text{value}}$
Comprensión Léxica vs. Prueba Hab. Semánticas	0,243	N.S
Comprensión Léxica vs. Rend. Académico	0,332	N.S
Prueba Hab. Semánticas vs. Rend. Académico	0,348	N.S

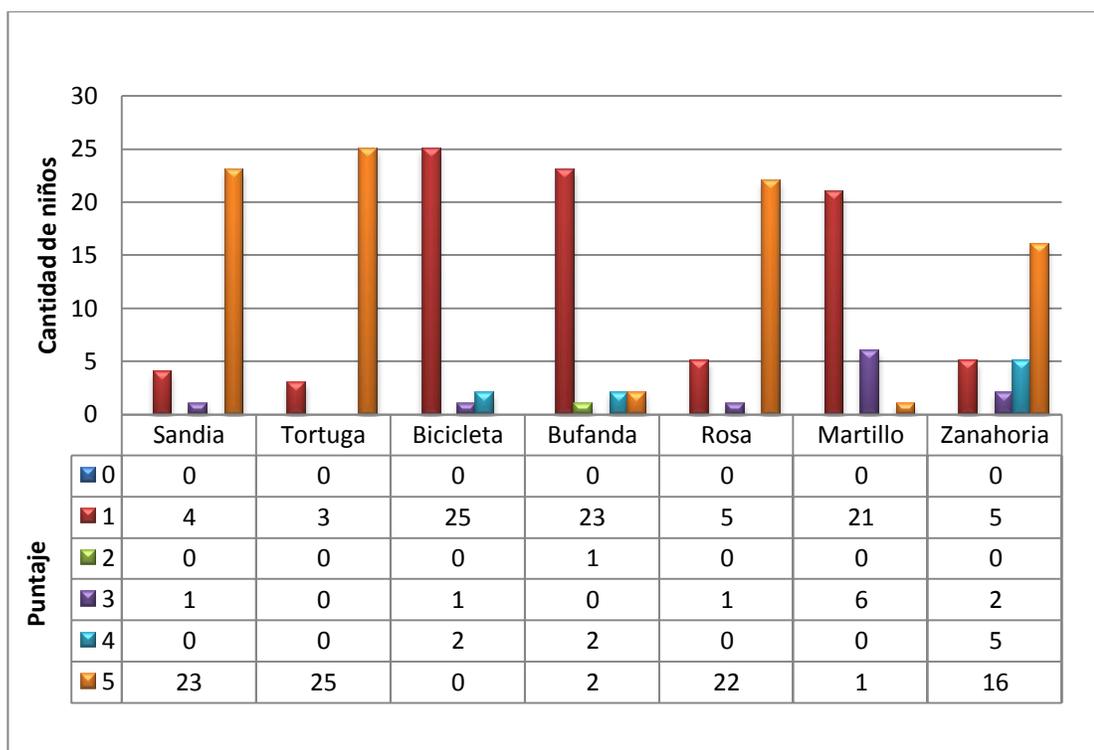
De acuerdo a la tabla IX, es posible apreciar que específicamente en 2° básico no existe correlación estadísticamente significativa entre el desempeño en comprensión léxica, desempeño en habilidades semánticas y rendimiento académico.

**Tabla X. Relación entre desempeño en comprensión léxica, desempeño en prueba de habilidades semánticas y rendimiento académico en niños de 4° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte. Santiago, 2013.**

Correlaciones	$r_{\text{pearson}}$	$P_{\text{value}}$
Comprensión Léxica vs. Prueba Hab. Semánticas	-0,019	N.S
Comprensión Léxica vs. Rend. Académico	-0,113	N.S
Prueba Hab. Semánticas vs. Rend. Académico	0,162	N.S

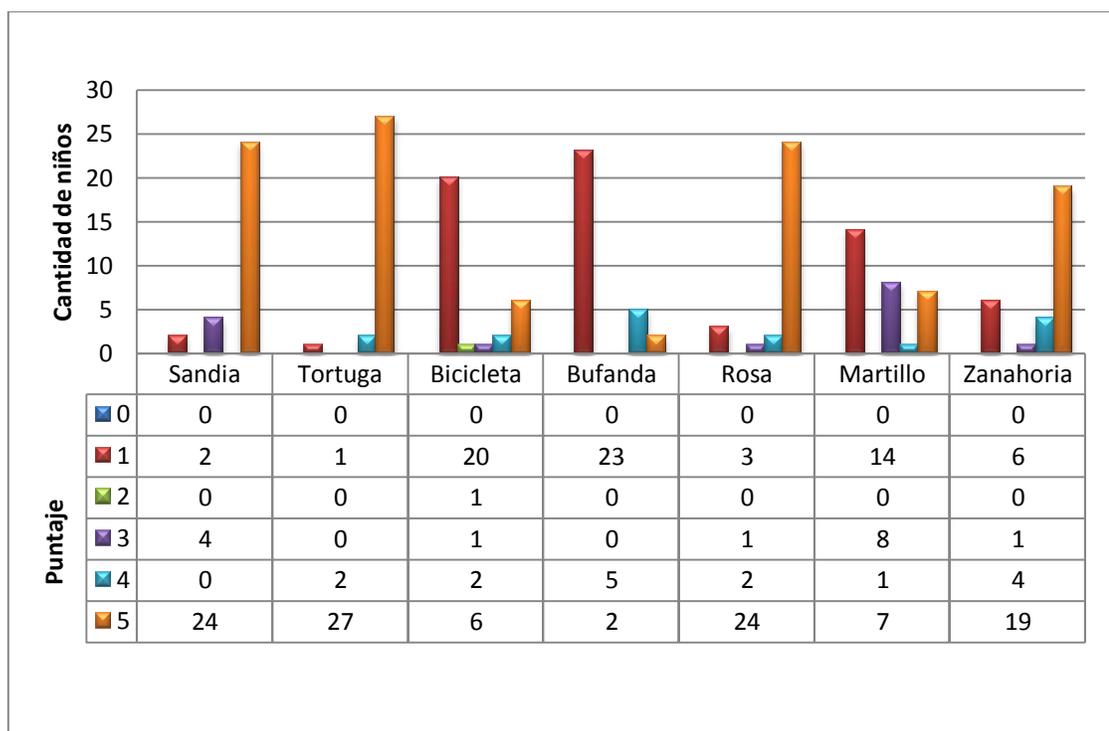
De acuerdo a la tabla X es posible apreciar que específicamente en 4° básico no existe correlación estadísticamente significativa entre el desempeño en comprensión léxica, desempeño en habilidades semánticas y rendimiento académico.

**Gráfico 1. Frecuencia de niños de 2° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte, según puntaje obtenido al definir cada uno de los ítemes de la sección “definiciones”. Santiago, 2013.**



En el gráfico 1 se observa el desempeño en los niños de 2° básico en la sección definiciones. En los estímulos sandía, tortuga, rosa y zanahoria la mayoría de los niños alcanzan el puntaje máximo, lo que equivale a respuestas de tipo combinación II (categoría específica con al menos un atributo), mientras que en los estímulos bicicleta, bufanda y martillo la mayoría de los niños elicitán respuestas de tipo funcionales, concretas y/o asociación contextual (1 punto).

**Gráfico 2. Frecuencia de niños de 4° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte, según puntaje obtenido al definir cada uno de los ítemes de la sección “definiciones”. Santiago, 2013.**



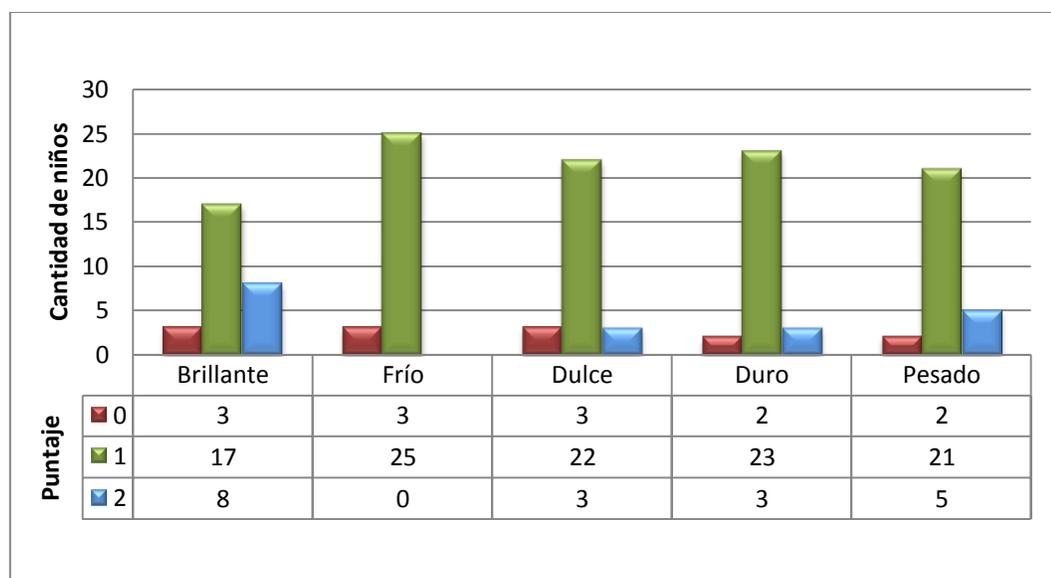
En el gráfico 2 se observa el desempeño de los niños de 4° básico en la sección definiciones. En los estímulos sandía, tortuga, rosa y zanahoria la mayoría de los niños alcanzan el puntaje máximo, lo que equivale a respuestas de tipo combinación II (categoría específica con al menos un atributo), mientras que en los estímulos bicicleta, bufanda y martillo la mayoría de los niños elicitan respuestas de tipo funcionales, concretas y/o asociación contextual (1 punto). Lo anterior sigue el mismo patrón que el gráfico 1. Sin embargo, en 4° básico se observa una mayor cantidad de respuestas tipo Combinación II.

**Tabla XI. Distribución de niños de 2° y 4° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte, según los rangos de puntaje total obtenido en la sección “definiciones”. Santiago, 2013.**

Rango puntaje	2° Básico (n=28)		4° Básico (n=30)	
	Nº alumnos	%	Nº alumnos	%
0-7	0	0%	0	0%
8-14	3	10,7%	2	6,7%
15-21	9	32,1%	4	13,3%
22-28	13	46,4%	19	63,3%
29-35	3	10,7%	5	16,7%
Total (n=58)	28	100%	30	100%

La tabla muestra la distribución de niños por curso según los rangos de puntaje obtenido en la sección “definiciones” la cual contempla un total de 35 puntos. La mayoría de los niños tanto en 2° como en 4° básico se concentraron en el rango entre 22 y 28 puntos, con un 46,4% y 63,3% respectivamente.

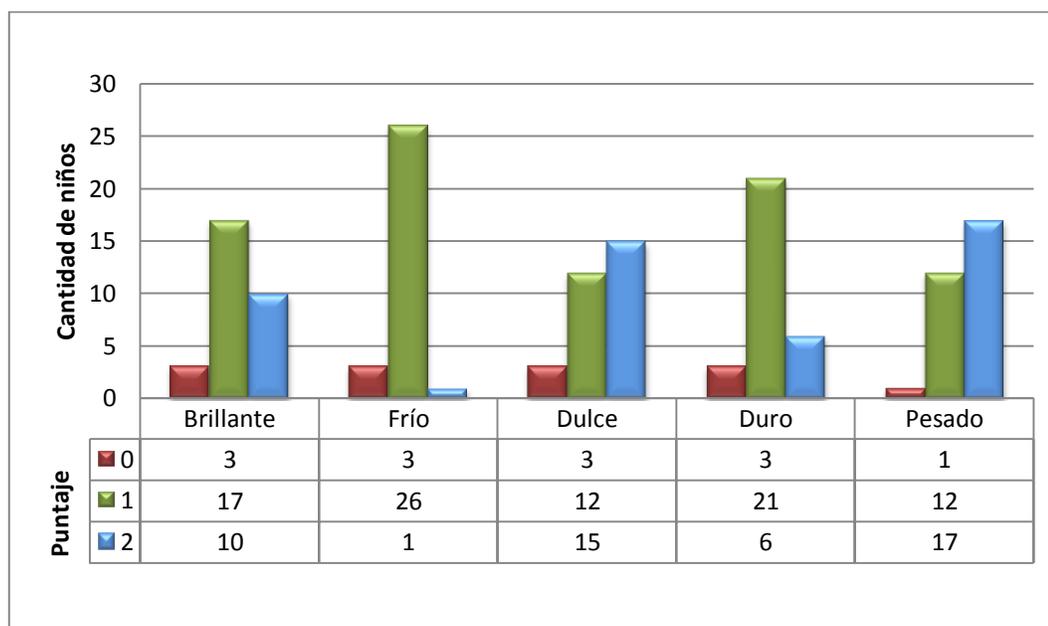
**Gráfico 3. Frecuencia de niños de 2° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte, según puntaje obtenido al responder cada uno de los ítemes de la subsección “adjetivos abstractos”. Santiago, 2013.**



En el gráfico 3 se observa el desempeño de los niños de 2° básico en la subsección adjetivos abstractos. En todos los ítemes de esta subsección la mayoría de los niños respondió de forma

literal, obteniendo 1 punto en cada respuesta. Cabe señalar que el estímulo que presenta una mayor abstracción (2 puntos) por parte de los menores es “brillante”. Se puede evidenciar que ningún estudiante de este curso logra elicitar una respuesta abstracta en el estímulo “frío”.

**Gráfico 4. Frecuencia de niños de 4° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte, según puntaje obtenido al responder cada uno de los ítemes de la subsección “Adjetivos abstractos”. Santiago, 2013.**



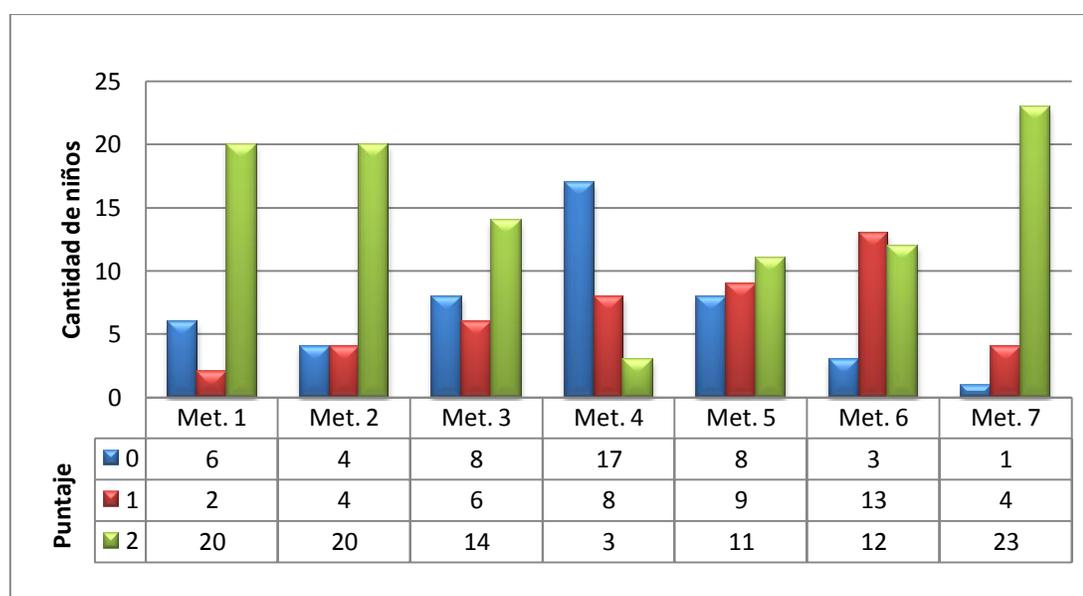
En el gráfico 4 se observa el desempeño de los niños de 4° básico en la subsección “adjetivos abstractos”. Se puede apreciar que en los ítemes “brillante”, “frío” y “duro”, la mayoría de las respuestas que elicitaban los menores son de tipo literal/concreta (1 punto), mientras que en los estímulos “dulce” y “pesado” se puede notar una pequeña inclinación hacia respuestas de tipo abstractas. Sin embargo la mayoría de los niños presenta respuestas de tipo literal.

**Tabla XII. Distribución de niños de 2° y 4° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte, según los rangos de puntaje total obtenido en la subsección “adjetivos abstractos”. Santiago, 2013.**

Rango puntaje	2° Básico (n=28)		4° Básico (n=30)	
	Nº alumnos	%	Nº alumnos	%
0-2	1	3,6%	1	3,3%
3-4	5	17,8%	2	6,7%
5-6	18	64,3%	12	40%
7-8	4	14,3%	11	36,7%
9-10	0	0%	4	13,3%
Total (n=58)	28	100%	30	100%

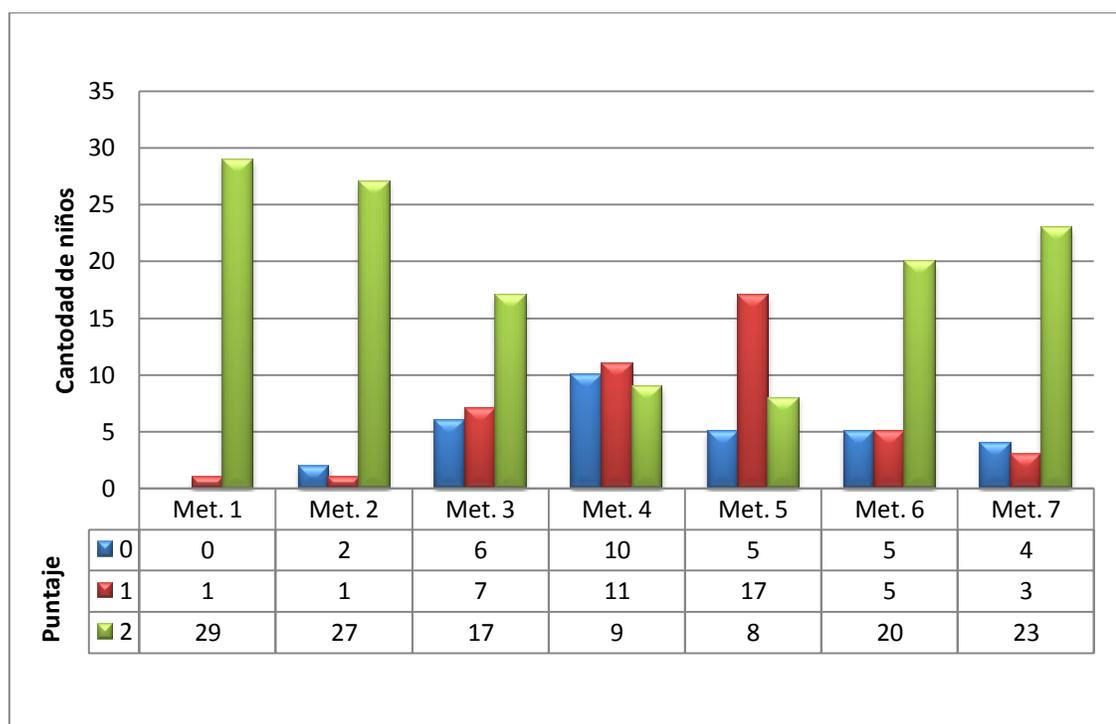
La tabla muestra la distribución de niños por curso según los rangos de puntaje obtenidos en la subsección “adjetivos abstractos”, la cual tenía un total de 10 puntos. La mayoría de los niños tanto en 2° como en 4° básico se concentraron en el rango de entre 5 y 6 puntos, con un 64,3% y 40% respectivamente. Además, se observa que en 4° básico una gran cantidad de niños se ubica en el rango de entre 7 y 8 puntos, a diferencia de lo que ocurre en 2° básico.

**Gráfico 5. Frecuencia de niños de 2° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte, según puntaje obtenido al responder cada uno de los ítemes de la subsección “metáforas”. Santiago, 2013.**



En el gráfico se observa el desempeño de los niños de 2° básico en la subsección metáforas. La mayoría de los niños obtuvo puntaje máximo (2 puntos) que corresponde a la respuesta no literal/abstracta en la metáfora “tu mente es una máquina” (met. 7), le siguen las metáforas “se puso rojo” (met. 1), “es un ángel” (met. 2), “las perlas de tu boca” (met. 3) y finalmente “los ojos son ventanas” (met. 5). En la metáfora “es un témpano de hielo” (met. 6) predominó el puntaje 1 que corresponde a una respuesta literal/concreta. En la metáfora “ricitos de oro” (met. 4) predominan respuestas no atingentes o incorrectas con puntaje 0.

**Gráfico 6. Frecuencia de niños de 4° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte, según puntaje obtenido al responder cada uno de los ítemes de la subsección “metáforas”. Santiago, 2013.**



En el gráfico 6 se observa el desempeño de los niños de 4° en la subsección metáforas. La mayoría de los niños obtuvo puntaje máximo (2 puntos) que corresponde a la respuesta no literal/abstracta en la metáfora “se puso rojo” (met. 1), le siguen las metáforas “es un ángel” (met. 2), “tu mente es una máquina” (met.7), “la casa es un témpano de hielo” (met. 6) y finalmente “las perlas de tu boca” (met. 3). En la metáfora “los ojos son ventanas” (met. 5) predominó el puntaje 1 que corresponde a una respuesta literal/concreta, seguida por la metáfora “ricitos de oro” (met. 4), a pesar de que en esta última las respuestas están

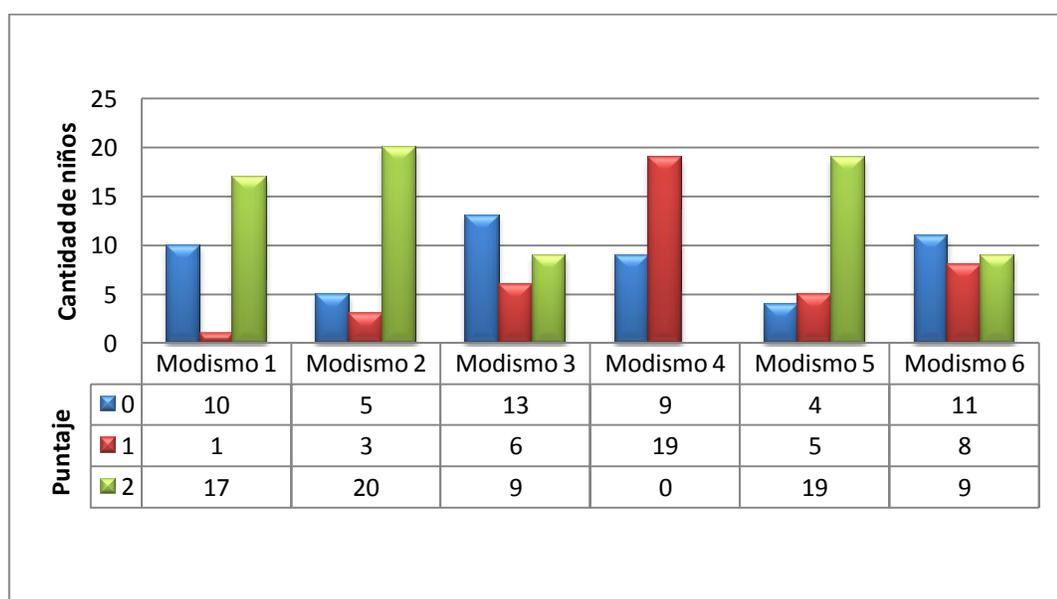
distribuidas de forma homogénea. En esta metáfora se observa mayor cantidad de respuestas incorrectas o no atingentes en relación al resto.

**Tabla XIII. Distribución de niños de 2° y 4° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte, según los rangos de puntaje total obtenido en la subsección “metáforas”. Santiago, 2013.**

Rango puntaje	2° Básico (n=28)		4° Básico (n=30)	
	Nº alumnos	%	Nº alumnos	%
0-3	1	3,6%	0	0%
4-6	3	10,7%	1	3,3%
7-9	9	32,1%	7	23,3%
10-12	15	53,6%	17	56,7%
13-14	0	0%	5	16,7%
Total (n=58)	28	100%	30	100%

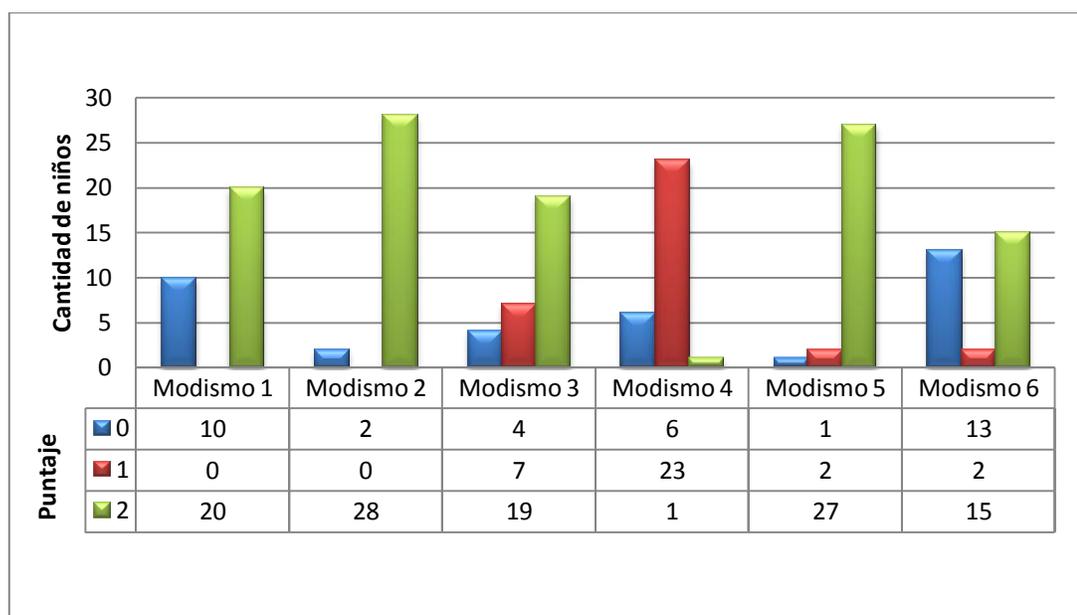
La tabla muestra la distribución de niños por curso según los rangos de puntaje obtenidos en la subsección “metáforas”, la cual tenía un total de 14 puntos. La mayoría de los niños tanto en 2° como en 4° básico se concentraron en el rango entre 10 y 12 puntos, con un 53,6% y 56,7% respectivamente.

**Gráfico 7. Frecuencia de niños de 2° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte, según puntaje obtenido al responder cada uno de los ítemes de la subsección “modismos”. Santiago, 2013.**



En el gráfico se observa el desempeño de los niños de 2° básico en la subsección modismos. La mayoría de los niños obtiene el puntaje máximo (2 puntos, respuesta no literal/abstracta) en el modismo “va a paso de tortuga” (mod. 2), seguido por los modismos “anda con la cara larga” (mod. 5) y “se puso las pilas” (mod. 1). En el modismo “manito de guagua” (mod. 4) predominó el puntaje 1 (respuesta literal/concreta), mientras que ningún niño logró el puntaje máximo. Por último, las respuestas no atingentes o incorrectas con puntaje 0 se observan mayoritariamente en los modismos “meter la pata” (mod. 3) y “andaba pato” (mod. 6).

**Gráfico 8. Frecuencia de niños de 4° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte, según puntaje obtenido al responder cada uno de los ítemes de la subsección “modismos”. Santiago, 2013.**



En el gráfico se observa el desempeño de los niños de 4° básico en la subsección modismos. La mayoría de los niños obtuvo el puntaje máximo (2 puntos, respuesta no literal/abstracta) en el modismo “va a paso de tortuga” (mod. 2), seguido por los modismos “anda con la cara larga” (mod. 5), “se puso las pilas” (mod. 1), “meter la pata” (mod. 3) y “andaba pato” (mod. 6). En el modismo “manito de guagua” (mod. 4) predominó el puntaje 1 (respuesta literal/concreta) y sólo un niño logró el puntaje máximo. Por último, las respuestas no atingentes o incorrectas con puntaje 0 se presentaron con mayor frecuencia en los modismos “andaba pato” (mod. 6) y “se puso las pilas” (mod. 1).

**Tabla XIV. Distribución de niños de 2° y 4° básico de un colegio de una comuna de la zona Norte, según los rangos de puntaje obtenido en la subsección “modismos”. Santiago, 2013.**

Rango puntaje	2° Básico (n=28)		4° Básico (n=30)	
	Nº alumnos	%	Nº alumnos	%
0-3	1	3,6%	0	0%
4-6	12	42,9%	1	3,3%
7-9	13	46,4%	24	80%
10-12	2	7,1%	5	16,7%
Total (n=58)	28	100%	30	100%

La tabla muestra la distribución de niños por curso según los rangos de puntaje obtenidos en la subsección “modismos”, la cual tenía un total de 12 puntos. La mayoría de los niños tanto en 2° como en 4° básico se concentraron en el rango entre 7 y 9 puntos, con un 46,4% y 80% respectivamente.

A pesar de que los puntajes de ambos cursos en cada uno de las secciones se concentran en el mismo rango, se observa que en los niños de 4° básico los puntajes se encuentran desplazados a los rangos superiores en comparación a los niños de 2° básico.

## VIII. Discusión

El propósito del presente seminario contempla contribuir con información en el medio nacional sobre el desarrollo semántico en la escolaridad, ya que hasta ahora la mayoría de los estudios respecto a este tema se han realizado en hablantes de lenguas extranjeras y existe escasa información en nuestro país.

Considerando que la muestra del estudio se conforma por una cantidad reducida de individuos (58 niños en total), en sólo un colegio, en una comuna de la ciudad de Santiago de Chile, los resultados obtenidos no pueden ser extrapolados a nivel nacional. Cabe destacar que a pesar de considerar variables como rendimiento académico, habilidades semánticas y curso, otras quedaron al margen de la investigación. Por una parte se encuentran las variables externas al individuo, como el nivel socioeconómico, las condiciones geográficas, tipo de establecimiento, entre otras. Por otro lado, se encuentran las variables internas de los individuos estudiados, donde se consideran las características neuropsicológicas, socioafectivas, etc. Todas las variables antes mencionadas pudieron haber influido en el desempeño individual de cada niño frente a las pruebas evaluadas. Además, se debe mencionar que la prueba de habilidades semánticas -elaborada en este seminario- no se encuentra estandarizada, por lo cual no se puede establecer un puntaje óptimo ni una categorización del desempeño de los niños de acuerdo a un puntaje esperado en 2° y 4° básico.

A la luz de los resultados es posible evidenciar que los niños chilenos de 2° y 4° básico del colegio estudiado, presentan diferencias en cuanto al desempeño en habilidades semánticas (comprensión léxica, habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado), ya que los últimos muestran un mejor rendimiento frente a los primeros. Lo anterior se condice con los estudios reportados en la literatura, los cuales establecen un desarrollo en cada una de estas habilidades en escolares (Barriga, 2002; Nippold, 1998; Owens, 2003; Ripoll & Aguado, 2007).

En relación a la habilidad semántica de comprensión léxica, se encontraron diferencias significativas entre el desempeño de los alumnos de 2° y 4° básico (tabla V). Lo anterior avala los estudios realizados con anterioridad, que plantean un desarrollo más avanzado de la comprensión de léxico en niños de mayor edad (Naggy & Herman, 1987; Schechter & Broughton, 1991; Watson, 1985 en Nippold 1998).

Al relacionar la comprensión léxica con el desempeño en la prueba de habilidades semánticas, sólo existe correlación con la sección lenguaje figurado (tabla VI). Según la literatura, un enunciado no literal se almacena como un único elemento léxico y no como una

expresión constituida por distintas palabras (Owens, 2003). Por lo tanto, la comprensión de lenguaje no literal se relaciona de manera estrecha con el desarrollo de léxico pasivo, lo que evidencia el enlace semántico existente entre estas capacidades (Nippold & Sullivan, 1987 en Owens 2003).

Respecto a los resultados específicos de cada sección, en habilidades para definir se evidencia que los niños de 4° básico presentan mejores respuestas que los niños de 2°. En los ítemes tortuga, sandía y rosa, al menos un 60% de los niños de ambos cursos (18 niños) logra respuestas con puntaje máximo -categoría específica más al menos un atributo-. Sin embargo, se pueden observar diferencias con respecto a los niños que no obtienen el puntaje máximo, ya que en los de 2° básico las definiciones se ubican mayoritariamente en la categoría 1 -funcional, concreta o asociación contextual- y los de 4° presentan definiciones en categorías superiores, lo que supone un mayor grado de desarrollo en los contenidos de las respuestas por parte de este grupo. Pese a lo anterior, al comparar el rendimiento promedio de ambos cursos en esta sección, no se observan diferencias significativas (tabla V). Según estudios de Nippold (1998), se establece que las habilidades para definir no se complejizan sino hasta edades más tardías del desarrollo escolar (12 años aproximadamente). Al-Issa (1969 en Nippold, 1998) plantea que en niños entre 5 y 10 años de edad hablantes de lengua inglesa, a medida que aumenta la edad se produce un cambio en las habilidades para definir, pasando de ser una forma funcional y perceptual a una más abstracta y categorial, lo cual se puede corroborar al contrastar esta información con los resultados obtenidos. Los menores de 4° básico presentan una mayor cantidad de definiciones categoriales en comparación con los de 2°. Sin embargo, la mayoría de los niños de la muestra elicitan respuestas de tipo funcional o concreta frente a los estímulos: “bicicleta”, “bufanda” y “martillo”, aunque los niños de 4° básico lo hacen en menor medida (gráfico 1 y 2).

En relación a la sección de lenguaje figurado es importante considerar que su comprensión está vinculada a diversas variables. Entre ellas se encuentra la familiaridad, que corresponde a la periodicidad con que el enunciado surge en el lenguaje cotidiano del entorno del sujeto (Owens, 2003); y está supeditada al nivel de vocabulario que poseen los niños. En este sentido, la exposición de los escolares a distintos contextos es crucial a la hora de comprender una expresión figurativa; ya que puede facilitar su interpretación. Otra variable es la información contextual, que tiene relación con la información previa que se entrega en la evaluación de expresiones figurativas. Por último, se encuentra la transparencia que hace referencia al grado de relación que existe entre el significado literal y no literal (Levorato &

Cacciari). En consecuencia, una expresión transparente, familiar y con información contextual previa, facilita la comprensión de lenguaje figurado y es posible que influya en los resultados de esta sección de la prueba.

En el presente estudio se encontró una correlación entre la edad y el rendimiento de los niños en la sección lenguaje figurado (tabla V), ya que los niños de 4° básico lograron realizar mayor cantidad de abstracciones o interpretaciones no literales que los niños de 2° básico en cada una de las subsecciones de esta sección (gráfico 3 al 8). Coincidiendo con estos resultados, un estudio (Barrera, 2005) en niños chilenos de 4°, 6° y 8° básico realizado en el medio nacional postula que a medida que aumenta la escolaridad, los niños mejoran su rendimiento en las tareas de comprensión de modismos y refranes. Si bien esta investigación no considera las mismas expresiones figurativas, se corrobora este mejor desempeño a medida que aumenta la edad.

Con respecto al análisis específico de cada subsección de lenguaje figurado, en adjetivos abstractos, se puede observar un mejor rendimiento de los niños de 4° básico en los adjetivos “dulce” y “pesado”, ya que obtuvieron en su mayoría respuestas abstractas/no literales (15 y 17 respuestas respectivamente), a diferencia de los niños de segundo básico quienes presentaron un número mayor de respuestas literales/concretas. En los estímulos restantes -frío, duro, brillante-, en ambos cursos predominaron respuestas literales, mas en 4° básico hubo mayor cantidad de respuestas abstractas en relación a 2° básico. Si bien ambas muestras presentan gran cantidad de respuestas literales, los niños escolares de mayor edad logran una mayor abstracción en esta habilidad semántica que los niños más pequeños. Lo anterior se sustenta en la premisa que los escolares de mayor edad poseen habilidades relacionadas al procesamiento de lenguaje figurado, transformando el pensamiento concreto en abstracto (Barrera, 2005; Fernández, 1980; Owens, 2003). Al respecto, Barriga (2002) afirma que los menores de 6 y 7 años elicitaban respuestas más literales en contraposición con niños de 8 a 9 años, cuyas respuestas corresponden a abstracciones relacionadas con apariencias físicas. Recién alcanzados los 12 años, se logra comprender el significado psicológico que se da a un adjetivo, lo que aporta a la comprensión integral del enunciado (Barriga, 2002). En este sentido y en base a los resultados obtenidos se puede evidenciar que la mayoría de los niños de la muestra, presenta respuestas de tipo literal. Sin embargo, los menores de 4° básico presentan mejor desempeño que los de 2°, logrando así una mayor cantidad de respuestas abstractas (gráfico 3 y 4). Lo anterior coincide con la información recabada, donde se expone que a medida que incrementa la edad, los menores producen respuestas que aluden a un desarrollo semántico más avanzado (Barriga, 2002; Nippold, 1998; Owens, 2003). Cabe señalar que de

acuerdo al gráfico 3, para los niños de 2° básico, el estímulo que tiene mayor abstracción por parte de los sujetos es: “brillante”, en cambio para los niños de 4°, esto sucede con el adjetivo “pesado” (gráfico 4). Además en ambos niveles se puede ver que el estímulo “frío” es el que presentó mayor dificultad de abstracción, siendo un solo niño perteneciente a 4° básico quien logra realizar una respuesta abstracta correcta.

La subsección de metáforas también se observa un mejor desempeño en los niños de 4° básico en relación con los de 2°. Se condice con estudios realizados por Ripoll y Aguado (2007) y Nippold (1998), que establecen que el manejo de las metáforas se incrementa con los años, pasando de un análisis elemento-elemento a un significado global. Según la clasificación de las metáforas establecida por Ripoll y Aguado (2007), estas se dividen en perceptivas, relacionales y psicológicas. Los autores postulan que tanto en alumnos de 2° como de 4° básico, no influye el tipo de metáfora en su posterior comprensión, lo que se evidencia en este estudio. Por ejemplo, en alumnos de 2° básico las metáforas relacionales “tu mente es una máquina” y “tus ojos son ventanas”, representan distinta dificultad para los niños (gráfico 5). La primera tuvo la mayor cantidad de respuestas abstractas (23 niños) mientras que en la segunda sólo 11 niños lograron el máximo puntaje, situándose en 6° lugar de dificultad. Por su parte en 4° básico la metáfora “tu mente es una máquina” y “tus ojos son ventanas” se sitúan en el 3° y 7° lugar, respectivamente. A pesar de lo anterior, las metáforas psicológicas se encuentran en la zona de menor dificultad para ambos cursos, situándose dentro de los primeros tres lugares (gráfico 6). Esto se contradice al estudio realizado por Nippold (1998), quien postula que las metáforas perceptivas son las más sencillas para escolares de menor edad.

Con respecto a la subsección de modismos, se observa que en todos los ítemes los alumnos de 4° presentan una mayor cantidad de respuestas abstractas que los niños de 2° básico. Se observó también una gran cantidad de respuestas no atingentes en los niños de 2° básico en relación a los de 4° básico (gráfico 7 y 8). Es posible corroborar lo expuesto por Nippold (1998), quien plantea que existe un mayor nivel de desarrollo en esta habilidad semántica por parte de los niños con mayor edad. Al analizar los resultados globales de ambos cursos, el modismo que representó más facilidad corresponde a “camina a paso de tortuga”. Según Cronk, Lima y Schweigert (1993 en Owens, 2003), la transparencia de un modismo - similitud entre significado literal y figurativo de una expresión- favorece su comprensión, por tanto tiene sentido que sea es más sencillo para los niños. Por el contrario, los modismos con menor transparencia “manito de guagua” y “andaba pato” presentaron una gran cantidad de respuestas literales o incorrectas en ambos cursos.

El propósito enunciado en este estudio también plantea determinar si existe relación entre el desempeño en las tareas evaluadas y el rendimiento académico que presentan los niños al momento de la aplicación de las pruebas. En esta ocasión, no se encontró correlación significativa entre las habilidades semánticas evaluadas y el rendimiento académico de los menores (tabla IX y X), por lo cual no existiría relación entre ambas variables. Estos resultados se pueden observar tanto en niños de 2° como de 4° básico, lo que se contradice con estudios realizados en el país, donde Barrera (2005) encontró una clara relación entre el manejo de lenguaje figurado y el rendimiento académico en niños de 4°, 6° y 8° básico. Sin embargo, es necesario considerar que este último estudio sólo evaluó lenguaje figurado a nivel de modismos y refranes. Además, la forma de evaluación de los estímulos fue en base a alternativas, lo cual favorece un mejor desempeño según la literatura (Nippold, 1998). Es importante destacar que a diferencia de lo propuesto por Barrera (2005), la presente investigación contempla un mayor número de habilidades semánticas a evaluar, por lo cual los resultados expuestos no son homologables en su totalidad al estudio mencionado. Otro factor a considerar en el desempeño de los escolares evaluados es el temperamento. Cuando los niños se enfrentan a situaciones desconocidas, el temperamento puede influenciar distintas funciones cognitivas como la atención, memoria, aprendizaje y las funciones ejecutivas que comandan la toma de decisiones, ya que estas funciones se encuentran fuertemente ligadas a componentes afectivos como las emociones (timidez, frustración, miedo, etc.) (Aguilera & Ostrosky, 2013). La prueba de habilidades semánticas que creó este seminario se evaluó en modalidad oral y en presencia de sujetos desconocidos para los niños, por lo que los factores anteriormente mencionados pueden haber jugado un rol no menor en el rendimiento de la muestra en estudio.

Como fue planteado al inicio de este seminario, en Chile existe escasa información sobre el desarrollo semántico en escolares. Con la información aportada por el presente estudio, es posible generar un perfil de desarrollo en este número de niños, que podría ser utilizable para realizar diversos programas orientados a enseñar y estimular las distintas habilidades semánticas, así como también para desarrollar futuras comparaciones con escolares que presenten por ejemplo déficits en esta área. Por ejemplo, los estudiantes con trastorno específico del lenguaje (TEL) poseen dificultades en el plano semántico evidenciándose un reducido almacenamiento de información semántica, dificultades para aprender nuevas palabras y representaciones semánticas empobrecidas (Álvarez, Barraza, Heredia, Jorquera, & Olea, 2006). Una terapia fonoaudiológica específica en este plano del lenguaje será de gran utilidad para incrementar el desarrollo lingüístico en estos niños. Además, estas intervenciones no sólo son útiles en el ámbito clínico, sino que pueden utilizarse en el

contexto escolar mediante planes de estimulación (Barrera, 2005) e intervenciones multidisciplinarias en el aula.

Es indispensable promover la detección temprana de dificultades en el lenguaje, bajo la premisa de que mientras antes se realice una intervención, más favorable puede ser la evolución de los niños. Si bien, el rendimiento académico y las habilidades semánticas no poseen relación según el presente estudio, es pertinente realizar intervenciones en niños con bajo rendimiento escolar, ya que el MINEDUC establece en sus bases curriculares que las habilidades semánticas son competencias básicas esperadas para estos cursos (MINEDUC, 2013).

## **IX. Conclusiones**

Una vez realizado el análisis estadístico de los datos obtenidos mediante la evaluación de los 58 sujetos en estudio y a la luz de los resultados, se puede concluir que:

La prueba de habilidades semánticas diseñada en este seminario es válida (en estructura y contenido) y confiable para evaluar aspectos semánticos relacionados con habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado.

En cuanto al desempeño de las habilidades semánticas relacionadas con la comprensión léxica, habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado se concluye que el desarrollo de estas habilidades aumenta con la edad, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre ambos cursos. Los niños de 4° básico presentan un mejor desempeño promedio en las tres habilidades semánticas evaluadas al compararlos con los niños de 2° básico, quienes obtienen en promedio una puntuación más baja. De acuerdo a lo anterior, se comprueba una de las hipótesis propuestas en este seminario que menciona que existiría una diferencia en el desempeño de habilidades semánticas relacionadas con comprensión léxica, habilidades para definir y comprensión de lenguaje figurado en niños de 2° y 4° básico.

Finalmente, en cuanto a la relación entre rendimiento académico y las habilidades semánticas evaluadas, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Por tal motivo, se rechaza la hipótesis que propone que existiría relación entre el rendimiento académico de niños de 2° y 4° básico y su desempeño en las habilidades semánticas evaluadas.

## X. Bibliografía

ACUÑA, X. & SENTIS, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Rev. Onomázein*, 10, 33-56.

AGUILERA, E. & OSTROSKY, F. (2013). Componentes del temperamento y su relación con funciones ejecutivas en tareas de inhibición y toma de decisiones en niños. *Rev. Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13 (1), 15-26.

AINCIBURU, C. (2008). *¿Basta repetir? Lógicas y vericuetos del proceso de aprendizaje de palabras en una lengua extranjera*. Universidad Libre e Instituto Cervantes de Berlín.

ÁLVAREZ, F., BARRAZA, C., HEREDIA, F., JORQUERA, P. & OLEA, K. (2006). *Desempeño semántico en niños con TEL: utilización del índice de diversidad léxica*. Tesis de Licenciatura en Fonoaudiología. Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

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

BARRIGA, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. México: El colegio de México.

BARTHES, R. (1971). *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón Editor

BLOOM, L. & LAHEY, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.

BOSCH, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: Masson.

CAIN, K., TOWSE, A. & KNIGHT, R. (2009). The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 280–298.

CLEMENTE, R. (2009). *Desarrollo del lenguaje: manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.

COMISIÓN PARA EL DESARROLLO Y USO DEL SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. (2003). *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*. Santiago: Ministerio de Educación.

DALE, P. (1997). *Desarrollo del lenguaje: Un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.

ECHEVERRÍA, M., HERRERA, M.O & SEGURE, J. (2002). *Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R): Manual de aplicación*. Concepción: Ed. Universidad de Concepción.

EYZAGUIRRE, B. & LE FOULON, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. *Estudios Públicos*, 84.

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

FONTEMACHI, N. (2010). *Aplicación del test TSA a una muestra de niños mendocinos de 5 a 7 años*. Tesis de Licenciatura en Fonoaudiología. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad del Aconcagua.

GLEASON, J. (2005). *The development of Language*. Boston: Pearson

INFANTE, M., COLOMA, C.J & HIMMEL, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 149-160.

LEVORATO, M. & CACCIARI, C. (1999). Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable?. *European Journal Of Cognitive Psychology*, 11 (1), 51-66.

LEVORATO, M., NESI, B. & CACCIARI, C. (2004). Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: a developmental study. *Brain and Language*, 91, 303-314.

MARINELLIE, S. & JOHNSON, C. (2002). Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 35, 241-259.

MARTÍ, E. (1990). Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En *Desarrollo psicológico y educación*. España: Alianza Editorial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2012). *Bases Curriculares de la Educación Básica - Lenguaje y Comunicación*. Recuperado el 14 de noviembre 2013 en [http://www.mineduc.cl/index5\\_int.php?id\\_portal=47&id\\_contenido=17116&id\\_seccion=3264&c=346](http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=346)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2012). *Nuevo Folleto informativo Bases Curriculares 2013*. Recuperado el 19 abril 2013 en [http://www.mineduc.cl/index5\\_int.php?id\\_portal=47&id\\_contenido=17116&id\\_seccion=3264&c=6753](http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=6753)

NATION, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

NINIO, A. & SNOW, C. (1996). *Pragmatic development*. Oxford: Westview Press.

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

NIPPOLD, M.A. (2006). Language development in school-age children, adolescents, and adults. In K. Brown (ed.), *Encyclopedia of language and linguistics*, 6, 368-373.

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

PUYUELO, M. & RONDAL, J.A. (2003). Desarrollo del lenguaje oral. En *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.

RIPOLL, J.C & AGUADO, G. (2007). Comprensión de metáforas y su relación con la comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Rev. de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27 (2), 56-66.

ROJAS, M. (2005). Una responsabilidad escolar olvidada: el desarrollo del componente léxico. *Rev. Educación*, 29 (1), 31-44

SENTIS, F., NUSSER, C. & ACUÑA, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Rev. Onomázein*, 20 (2), 147-191.

## XI. Anexos

### Anexo 1. Carta informativa y consentimiento informado



Universidad de Chile  
Facultad de Medicina  
Escuela de Fonoaudiología

#### CARTA INFORMATIVA

Estimado Apoderado:

Junto con saludarlo nos presentamos, somos estudiantes de 4º año de Fonoaudiología de la Universidad de Chile. Nuestros nombres son Axel Pavez, Fabiola Rojas, Paula Rojas y Natalia Zambra. En el marco de la formación como futuros fonoaudiólogos nos encontramos realizando nuestro seminario de investigación el cual se titula “Habilidades semánticas y rendimiento académico en escolares de 2º y 4º básico” y está a cargo de la lingüista María Mercedes Pavez.

Para la realización de nuestro seminario debemos evaluar a niños de 2º y 4º básico del colegio al cual asiste su hijo/a y particularmente nos gustaría contar con la participación de su pupilo. Las autoridades del establecimiento se encuentran al tanto de nuestra investigación y contamos con su respaldo.

La evaluación se realizará de forma individual, en horario de clases, previa autorización del establecimiento y no tomará más de 30 minutos. Consiste en la aplicación del Test de Vocabulario en Imágenes, una prueba breve dónde el niño debe identificar la palabra solicitada con su respectiva imagen. Además, se aplicará la “prueba de habilidades semánticas”, donde el niño debe definir algunas palabras e interpretar oraciones. Esta prueba llevará una grabación de voz para los análisis investigativos posteriores.

Cabe destacar que la participación es absolutamente voluntaria, el niño es libre de retirarse de la investigación cuando lo estime necesario y que los resultados de su pupilo serán utilizados netamente con fines investigativos. Al finalizar la investigación los resultados serán enviados al establecimiento.

Esperamos contar con su participación, para ello solicitamos firmar el consentimiento informado que se adjunta en la página siguiente.

Si tiene alguna duda no dude en enviarnos un correo a [tesis.fonouch2013@gmail.com](mailto:tesis.fonouch2013@gmail.com)

Sin otro particular,  
Atte.

Axel Pavez, Fabiola Rojas, Paula Rojas, Natalia Zambra.  
Estudiantes 4º año Fonoaudiología, Universidad de Chile.



Universidad de Chile  
Facultad de Medicina  
Escuela de Fonoaudiología

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_, apoderado de \_\_\_\_\_, F. Nacimiento (niño): \_\_\_\_\_, del curso \_\_\_\_\_, del colegio \_\_\_\_\_, autorizo a mi pupilo para participar de forma voluntaria en el estudio titulado "Habilidades semánticas y rendimiento académico en escolares de 2° y 4° básico", realizado por un grupo de alumnos de 4° año de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Chile. La evaluación se realizará en horario de clases y consistirá en la aplicación de dos instrumentos: test de vocabulario en imágenes (TEVI-R) y prueba de habilidades semánticas, las cuales serán registradas mediante una grabación de voz.

Expreso que no se nos ha entregado ningún beneficio económico para ser parte de él y estoy consciente que mi pupilo puede retirarse de la investigación cuando lo estime necesario.

El establecimiento recibirá los resultados de la investigación y sugerencias pertinentes en casos necesarios, esta información estará disponible para los apoderados.

Finalmente, acepto que los datos de mi pupilo sean utilizados de forma confidencial y exclusivamente con fines investigativos.

¿Alguna vez su hijo ha asistido a **sesiones fonoaudiológicas** por problemas de lenguaje y/o asiste actualmente? (marque su respuesta en la línea correspondiente)

\_\_\_\_\_ Sí

\_\_\_\_\_ No

\_\_\_\_\_  
(Firma)

Santiago, \_\_\_\_\_

## Anexo 2. Cuestionario para el juicio de expertos.

**PRUEBA DE HABILIDADES SEMÁNTICAS:  
EVALUACIÓN DE EXPERTOS**

INTRODUCCIÓN

La prueba de habilidades semánticas ha sido diseñada en el marco del seminario de investigación donde se evaluará a niños de 2° y 4° básico. El propósito del instrumento es realizar una evaluación exploratoria de algunas habilidades semánticas que, según la bibliografía, se desarrollan en los años escolares. De acuerdo a ello, consta de las siguientes secciones:

1. Evaluación de definiciones, donde se solicita al niño formular siete definiciones.
2. Comprensión de lenguaje figurado, que considera la comprensión de léxico abstracto (5 ítems), comprensión de metáforas (7 ítems) y comprensión de modismos (6 ítems).

La prueba que se presenta para su evaluación ha sido sometida a un pilotaje previo con 20 niños (10 de 2° básico y 10 de 4° básico) donde se evaluó su aplicabilidad, se constató que discrimina estadísticamente entre ambos rangos de edad y se corrigieron algunos aspectos.

CUESTIONARIO PARA JUICIO DE EXPERTOS

Usted dispone de la prueba para que la revise y responda las preguntas que a continuación se plantean. Éstas deben ser calificadas según la siguiente escala:

Puntaje	Criterio
0	Nada
1	Un poco
2	Medianamente
3	Bastante
4	Totalmente

Por favor, marque con una cruz en el casillero que corresponda su respuesta.

1. ¿Cree usted que la prueba cumple con el propósito de realizar una exploración de las habilidades semánticas en escolares de 2° y 4° básico?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

2. ¿Cree usted que los ítems de la sección definiciones son apropiados para evaluar la habilidad de los niños para definir?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

3. ¿Cree usted que los ítemes de la sección comprensión de lenguaje figurado son apropiados para evaluar la habilidad de los niños para comprender el sentido figurado de las expresiones?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

4. Si lo estima pertinente, agregue sugerencias y observaciones en relación al instrumento propuesto:

Anexo 3. Hoja de respuesta Test de Vocabulario en Imágenes.

### TEST DE VOCABULARIO EN IMÁGENES: TEVI-R

#### HOJA DE RESPUESTAS

(Aplicación individual)

Forma: A		
Nombre Sujeto: _____		
Paterno	Materno	Nombre
Nombre examinador: _____		
Fecha de aplicación: _____		Edad: _____
Fecha de Nacimiento: _____		Sexo: _____
Año	Mes	Día
Establecimiento educacional: _____		

1	D	
2	A	
3	D	
4	B	
5	A	
6	A	
7	C	
8	B	
9	D	
10	B	
11	C	
12	B	
13	D	
14	A	
15	C	
16	B	
17	D	
18	A	
19	C	
20	C	
21	D	
22	A	
23	C	
24	B	
25	D	
26	A	
27	D	
28	B	
29	A	

30	B	
31	C	
32	B	
33	D	
34	A	
35	C	
36	B	
37	D	
38	B	
39	C	
40	C	
41	D	
42	A	
43	C	
44	B	
45	D	
46	A	
47	C	
48	B	
49	A	
50	A	
51	D	
52	B	
53	D	
54	B	
55	C	
56	B	
57	D	
58	A	

59	C	
60	C	
61	D	
62	B	
63	C	
64	B	
65	D	
66	A	
67	C	
68	C	
69	D	
70	A	
71	C	
72	B	
73	A	
74	A	
75	D	
76	B	
77	D	
78	A	
79	C	
80	B	
81	D	
82	A	
83	C	
84	C	
85	D	
86	A	
87	C	

88	B	
89	A	
90	A	
91	C	
92	B	
93	D	
94	B	
95	D	
96	B	
97	D	
98	A	
99	C	
100	B	
101	D	
102	A	
103	D	
104	B	
105	D	
106	A	
107	C	
108	B	
109	D	
110	A	
111	C	
112	C	
113	D	
114	A	
115	C	
116	B	

Anexo 4. Prueba para la evaluación de habilidades semánticas.

### PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN DE DEFINICIONES Y LENGUAJE FIGURADO

(Pavez A., Pavez M.M, Rojas F., Rojas P. y Zambra N., 2013).

#### I. Identificación:

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Colegio: \_\_\_\_\_ Comuna: \_\_\_\_\_  
 Edad: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Fecha Nacimiento: \_\_\_\_\_  
 Evaluador: \_\_\_\_\_ Fecha evaluación: \_\_\_\_\_

#### II. Evaluación de definiciones:

*Instrucciones: Se le indica al niño que se le realizará una prueba donde debe contestar unas preguntas, recalcando que no hay respuestas ni buenas ni malas para no generar presión académica en el alumno. Además, se le menciona que debe contestar todo lo que sepa mientras que sus respuestas serán registradas por el examinador sin interrupciones, ya sea de manera escrita como en el registro de audio. Posterior a esto se comienza la sección definiciones con el siguiente ejemplo:*

*Examinador: ¿Qué es un plátano? “Es una fruta, amarilla y alargada, que tiene una cáscara que se pela”.*

*Ahora tú, ¿Qué es un conejo?*

*La respuesta del niño se reafirma y complementa. De este modo si el niño contesta un animal, se comenta “sí, es un animal, pequeño, peludo, que tiene cuatro patas, dos orejas alargadas, bigotes, salta y come zanahoria”.*

Instrucción y término	Puntaje					
	0	1	2	3	4	5
1) ¿Qué es una ... <b>sandía</b> ?						
2) ¿Qué es una ... <b>tortuga</b> ?						
3) ¿Qué es una ... <b>bicicleta</b> ?						
4) ¿Qué es una ... <b>bufanda</b> ?						

5) ¿Qué es una ... <b>rosa</b> ?						
6) ¿Qué es un ... <b>martillo</b> ?						
7) ¿Qué es una ... <b>zanahoria</b> ?						
				Puntaje total: / 35		

### III. Comprensión de lenguaje figurado:

#### a. Adjetivos abstractos

1. Nómbrame algo **brillante** \_\_\_\_\_

y ¿puede un alumno ser brillante? Si/No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Puntaje:

2. Nómbrame algo **frío** \_\_\_\_\_

y ¿puede un hombre ser frío? Si/No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Puntaje:

3. Nómbrame algo **dulce** \_\_\_\_\_

y ¿puede una niña ser dulce? Si/No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Puntaje:

4. Nómbrame algo **duro** \_\_\_\_\_

y ¿puede un hombre tener el corazón duro? Si/No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Puntaje:

5. Nómbrame algo **pesado** \_\_\_\_\_

y ¿puede un compañero ser pesado? Si/No

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Puntaje:

Puntaje Total: \_\_\_\_\_ / 10

**b. Metáforas**

*Consigna: ¿Qué entiendes tú si te digo..?*

1) El niño “se puso rojo” cuando lo llamaron a la pizarra.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Puntaje:

2) Pedrito “es un ángel” en su casa.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Puntaje:

3) Qué blancas son las “perlas de tu boca”.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Puntaje:

4) La niña mostraba sus “ricitos de oro” en la fiesta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Puntaje:

5) “Los ojos son ventanas”

---

---

Puntaje:

6) La casa de mi abuela es un “témpano de hielo”.

---

---

Puntaje:

7) El profesor le dijo a Juan: “Tu mente es una máquina”

---

---

Puntaje:

Puntaje Total: \_\_\_\_\_ / 14

**c. Modismos**

*Ejemplo: ¿Qué entiendes si te digo...?*

1) Ana se “puso las pilas” en matemáticas.

---

---

Puntaje:

2) Mario va “a paso de tortuga” en la calle.

---

---

Puntaje:

3) Camila “metió la pata” en el cumpleaños.

---

---

Puntaje:

4) Nelson es “manito de guagua”

---

---

Puntaje:

5) Francisca anda con la “cara larga” todo el día

---

---

Puntaje:

6) Joaquín “andaba pato”.

---

---

Puntaje:

Puntaje Total: \_\_\_\_\_ / 12

Puntaje Total sección “Comprensión de lenguaje figurado” : \_\_\_\_\_ / 36

SÍNTESIS:

Puntaje total sección “definiciones”: \_\_\_\_\_ / 35

Puntaje total sección “Comprensión de lenguaje figurado”: \_\_\_\_\_ / 36

**PUNTAJE TOTAL DE LA PRUEBA:** \_\_\_\_\_ / 71

**IV. Observaciones:**

---

---

---

Anexo 5. Manual de aplicación prueba para la evaluación de habilidades semánticas.

### **MANUAL DE APLICACIÓN: PRUEBA DE HABILIDADES SEMÁNTICAS**

*(Pavez A., Rojas F., Rojas P. & Zambra, N., 2013)*

#### **I. INTRODUCCIÓN:**

La prueba de habilidades semánticas es un instrumento elaborado con el propósito de realizar una evaluación exploratoria de algunas habilidades semánticas que, según la bibliografía, se desarrollan en los años escolares. De acuerdo a ello, consta de las siguientes secciones:

1. Evaluación de definiciones, donde se solicita al niño formular siete definiciones.
2. Comprensión de lenguaje figurado, que considera la comprensión de léxico abstracto (5 ítems), comprensión de metáforas (7 ítems) y comprensión de modismos (6 ítems).

#### **II. APLICACIÓN :**

La aplicación de la prueba es individual, en un lugar libre de distractores auditivos y visuales. El examinador lee las instrucciones al niño, efectúa una grabación de voz y un registro escrito de sus respuestas en el espacio asignado en el protocolo. Lo anterior se realiza para facilitar la posterior corrección.

#### **III. CORRECCIÓN:**

La corrección se realiza según los criterios propuestos en este manual, marcando el puntaje correspondiente para cada estímulo en la casilla establecida en la hoja de registro. Dichos criterios surgen de las propuestas de Marinellie, S. y Johnson, C. (2002), de Barrera, J. (2005) y de Nippold, M.A (1998).

#### **IV. PRESENTACIÓN DE LA PRUEBA**

Ver anexo 4.

#### **V. CONSIDERACIONES GENERALES:**

- Una respuesta se considera como no atingente cuando ésta no tiene ninguna relación con el ítem evaluado. Ejemplo: al preguntar “¿qué es una bufanda?”, el menor responde “no me gusta”.
- Si parte del contenido de una respuesta es no atingente y otra parte correcta, sólo se otorga puntaje a la parte correcta. Ejemplo: al preguntar “¿qué es una bufanda?”, el niño responde “es alargada y no me gustan” (“alargada” es la parte correcta y “no me gustan” la parte no atingente).
- No se consideran en la respuesta los juicios de valor emitidos por los individuos evaluados. Ejemplo: “no me gusta”, “es rica”, “es bonita”.
- El complemento de una respuesta no se considera en el puntaje, por lo cual no se debe incitar al niño a complementar su respuesta diciéndole por ejemplo: “¿algo más?”.

**VI. PUNTAJE:**

PUNTAJE TOTAL DE LA PRUEBA: 71 PUNTOS

- Para la sección de evaluación de definiciones, el puntaje fluctúa entre 0 y 5 puntos para cada estímulo, con un total de 35 puntos. Se detallará en la respectiva sección la forma para calificar las respuestas.
- En la sección de comprensión de lenguaje figurado, el puntaje fluctúa entre 0 y 2 puntos por cada estímulo, con un total de 36 puntos. La forma para calificar cada respuesta se detalla en la respectiva sección de corrección.

**A. EVALUACIÓN DE DEFINICIONES:**

PUNTAJE TOTAL: 35 PUNTOS

El puntaje se asigna según la siguiente tabla, basada en Marinellie y Johnson (2002):

<i>Puntaje</i>	<i>Respuesta</i>
0	No sabe, no responde, la respuesta no es atingente o es gestual.
1	Funcional, concreta o realiza una asociación contextual.
2	Analogía o categoría no específica.
3	Categoría específica.
4	Combinación I. categoría no específica o analogía + al menos un elemento de la categoría 1.
5	Combinación II. Categoría específica + atributo (al menos uno).

Los conceptos antes mencionados se detallan a continuación:

- Funcional: su explicación se centra en la funcionalidad del objeto (ej.: bufanda, sirve para abrigar el cuello).
- Concreta o atributo: corresponde a características descriptivas del objeto (ej.: rosa, tiene espinas y pueden ser de varios colores).
- Asociación contextual: se asocia al objeto con un contexto habitual específico (ej.: libro, tarea).
- Analogía: cuando relaciona el objeto con otro de su misma clase semántica (ej.: libro, cuaderno).
- Categoría no específica: el objeto es atribuido a una clase similar, pero que no corresponde a la específica (ej.: sandía, postre).
- Categoría específica: corresponde a la clase semántica particular a la cual pertenece el objeto (ej.: zanahoria, verdura o vegetal). No se consideran como categorías específicas conceptos genéricos como: cosa, objeto, elemento, etc.
- Combinaciones: son respuestas que surgen de la mezcla de las definiciones anteriores.

Definiciones esperables en cada estímulo:

- 1) **Sandía:** Categoría específica: fruta. Cat. no específica: postre. Funcional: es para comer. Concreto o descripción: tiene pepas, es roja por dentro, verde por fuera, es grande, etc.
- 2) **Tortuga:** Categoría específica: animal, anfibio, reptil. Funcional: sirve como mascota. Concreto: es verde, tiene caparazón, vive en la tierra, es lenta, etc.

- 3) **Bicicleta:** Categoría específica: medio de transporte, vehículo. Cat. no específica: Juguete. Funcional: sirve para andar, para trasladarse, hacer ejercicio, etc. Concreto: tiene ruedas, es de distintos colores, tiene pedales, etc.
- 4) **Bufanda:** Categoría específica: prenda de vestir, ropa. Funcional: sirve para abrigarse, para cubrirse el cuello, etc. Concreto: es de lana, es larga, puede tener varios colores, etc.
- 5) **Rosa:** Categoría específica: flor, planta. Funcional: para adornar, para regalar a la mamá, etc. Concreto: tiene espinas, tiene pétalos, es roja, tiene olor, etc.
- 6) **Martillo:** Categoría específica: herramienta. Funcional: sirve para clavar, para pegar, para romper, etc. Concreto: tiene un mango y una parte de acero.
- 7) **Zanahoria:** Categoría específica: verdura, vegetal. Cat. no específica: fruta. Funcional: se come. Concreto: es alargada, naranja, etc.

▪ **CONSIDERACIONES ESPECÍFICAS DE ESTA SECCIÓN:**

- La evaluación de las definiciones se realiza en función del contenido y no de la forma que tenga la definición. Es decir, se valora la categoría semántica de la palabra y al menos un atributo como definición óptima. No se considera la estructura morfosintáctica, su complejidad ni el tipo de palabras utilizadas.
- Al añadir un atributo o funcionalidad a la definición, pero que NO otorgue información específica del estímulo, no se considera o queda en la misma categoría. Ejemplo: “La sandía es una fruta que se come”, se puntúa como categoría específica, pese a que se añade un atributo, éste es común a todas las frutas pues todas las frutas se comen.
- Si el niño realiza una combinación que no se encuentre establecida en los criterios de corrección, sólo se considerará su máximo desempeño. Por ejemplo, si mezcla categoría específica con funcionalidad, sólo se considera categoría específica pues otorga un puntaje mayor.
- Si el niño realiza una combinación donde mezcle un atributo + funcionalidad, sólo se le asigna 1 punto, pues ambas son de la misma categoría.

**B. COMPRENSIÓN DE LENGUAJE FIGURADO**

PUNTAJE TOTAL: 36 PUNTOS

Contiene tres subsecciones: comprensión de léxico abstracto, comprensión de metáforas y comprensión de modismos.

La asignación de puntaje se basa en estudios realizados por Barrera (2005).

▪ **CONSIDERACIONES ESPECÍFICAS EN CADA SUBSECCIÓN**

**a) Comprensión de léxico abstracto**

- Puntaje total subsección: 10 puntos.
- Se otorga puntaje a la explicación que entrega el niño.

Puntos	Respuesta
0	No sabe, no responde, respuesta incorrecta o no atingente
1	Respuesta literal, concreta o con abstracción incompleta
2	Respuesta abstracta o no literal

- Respuesta literal: aquella que incluye el estímulo mencionado sin lograr la asociación con el sentido figurado del adjetivo. Ejemplo: “¿Puede una niña ser dulce? No, porque no es dulce, no puede ser un dulce de verdad”. Además si la respuesta está planteada como negación, pero hace referencia al significado literal, se considera como literal. Ejemplo: “¿Puede un alumno ser brillante? No, porque los alumnos no brillan”.
- Respuesta concreta: aquella que no alude al sentido figurado del adjetivo. Ejemplo: “¿Puede un hombre tener el corazón duro? No, porque el corazón es muy blando”.
- Abstracción incompleta: aquella que hace referencia a una abstracción que es cercana al significado, pero que no corresponde completamente a lo solicitado. Ejemplo: “¿Puede una niña ser dulce? Sí, porque puede cuidar a sus amigos”.
- Respuesta abstracta o no literal: aquella que alude al sentido figurado correspondiente al adjetivo. Ejemplo: “¿Puede un estudiante ser brillante? Sí, puede ser brillante por su inteligencia”. Las respuestas de este tipo esperables para cada ítem, se presentan a continuación:

- 1) **Brillante:** Inteligente, exitoso.
- 2) **Frío:** Persona que no demuestra sus sentimientos (y sus derivados), solitario.
- 3) **Dulce:** Tierna, cariñosa, amable, amorosa, solidaria, etc.
- 4) **Duro:** Sin sentimientos, fuerte (de espíritu), no se emociona, presenta un dejo de crueldad, falta de empatía, violento o cruel con los demás.
- 5) **Pesado:** molesto, burlesco, golpea a los demás, egoísta, etc.

#### b) Comprensión de metáforas

- Puntaje total subsección: 14 puntos.
- Se otorga puntaje a la explicación que entrega el niño.

Puntos	Respuesta
0	No sabe, no responde, respuesta incorrecta o no atingente
1	Respuesta literal o concreta, abstracción incompleta
2	Respuesta abstracta o no literal

- Respuesta literal: aquella que incluye el estímulo mencionado sin lograr la asociación con el sentido figurado del adjetivo. Ejemplo: “¡Qué blancas son las perlas de tu boca!, quiere decir que tiene unas perlas muy blancas adentro de su boca”.
- Respuesta concreta: aquella que no alude al sentido figurado del adjetivo. Ejemplo: “El niño se puso rojo cuando lo llamaron a la pizarra, quiere decir que el color de la cara del niño era roja cuando salió adelante”.

- Abstracción incompleta: aquella que hace referencia a una abstracción que es cercana al significado, pero que no corresponde completamente a lo solicitado. Ejemplo: “La niña mostraba sus ricitos de oro en la fiesta, quiere decir que la niña mostraba su pelo”.
- Respuesta abstracta o no literal: aquella que alude al sentido figurado correspondiente al adjetivo. Ejemplo: “Pedrito es un ángel en su casa, quiere decir que Pedrito se porta muy bien en su casa”. Las respuestas de este tipo esperables para cada ítem, se presentan a continuación:

- 1) “**se puso rojo**”: relacionado con vergüenza, nerviosismo.
- 2) “**ángel**”: buena persona, se comporta bien.
- 3) “**perlas de tu boca**”: dientes.
- 4) “**ricitos de oro**”: cabello dorado o pelo rubio.
- 5) “**los ojos son ventanas**”: para ver, observar el mundo exterior.
- 6) “**es un témpano de hielo**”: es fría, helada.
- 7) “**tu mente es una máquina**”: es inteligente, piensa rápido, sabe muchas cosas, funciona bien, brillante.

### c) Comprensión de modismos

- Puntaje total subsección: 12 puntos.
- Se otorga puntaje a la explicación que entrega el niño.

Puntos	Respuesta
0	No sabe, no responde, respuesta incorrecta o no atingente
1	Respuesta literal, concreta o responde con otro modismo
2	Respuesta abstracta o no literal

Los conceptos se definen a continuación:

- Respuesta literal: aquella que incluye el estímulo mencionado sin lograr la asociación con el sentido figurado del adjetivo. Ejemplo: “La mochila me costó un ojo de la cara, quiere decir que la persona tuvo que entregar un ojo de su cara para pagar la mochila”.
- Respuesta concreta: aquella que no alude al sentido figurado del adjetivo. Ejemplo: “Camila metió la pata en el cumpleaños, quiere decir que Camilo metió su pie en un hoyo”.
- Responde con un modismo: Utiliza un modismo para explicar el significado de la expresión. Ejemplo: “¿Qué entiendes por **meter la pata**? – Que **la embarró**”.
- Respuesta abstracta o no literal: aquella que alude al sentido figurado correspondiente al adjetivo. Ejemplo: “Ana se puso las pilas en matemáticas, quiere decir que Ana se esforzó y mejoró en matemáticas”. Las respuestas de este tipo esperables para cada ítem, se presentan a continuación:

- 1) Ana se “**puso las pilas**” en matemáticas: se esfuerza, mejora, sube sus notas, etc. En este estímulo se busca el proceso más que las consecuencias.
- 2) Mario va “**a paso de tortuga**” en la calle: avanza lento, camina despacio, etc.
- 3) Camila “**metió la pata**” en el cumpleaños: hacer algo malo, cometer un error, equivocarse, arruinar o hacer algo inadecuado.
- 4) Nelson es “**manito de guagua**”: avaro, no presta las cosas, egoísta, tacaño.

- 5) Francisca anda con la “**cara larga**” todo el día: enojada, triste, aburrida.
- 6) Joaquín “**andaba pato**”: andaba sin dinero.

## VII. REFERENCIAS:

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

MARINELLIE, S. & JOHNSON, C. (2002). Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 35, 241-259.

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

## Anexo 6. Protocolo de registro de notas

**PROTOCOLO DE REGISTRO DE NOTAS****Identificación:**

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Colegio: \_\_\_\_\_ Comuna: \_\_\_\_\_  
 Edad: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
 Evaluador: \_\_\_\_\_ Fecha evaluación: \_\_\_\_\_

**Registro de Calificaciones:**

<b>Subsector</b>	<b>Notas Parciales</b>	<b>Promedio</b>
Lenguaje y Comunicación		
Matemáticas		
Ciencias Naturales		
Ciencias Sociales		

**Observaciones:**


---



---



---