

LA COMPRENSIÓN DE MODISMOS EN LECTORES COMPETENTES Y NO
COMPETENTES.

ALICIA ALMEIDA CANTONI

TUTORA: Magister. OLGA ASTRID ORTIZ

Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Educación



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN - MAestrÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DESARROLLO COGNITIVO, CREATIVIDAD
Y APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS
BOGOTÁ D.C. 2011

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

RECTOR: P. JOAQUÍN EMILIO SÁNCHEZ GARCÍA, S.J.

DECANO ACADÉMICO: DR. CARLOS GAITÁN

DIRECTOR DE LA MAESTRÍA: DRA. ELENA MARULANDA PÁEZ

DIRECTOR DE LA LÍNEA: FELIX ANTONIO GÓMEZ

TUTORA DEL PROYECTO: OLGA ASTRID ORTIZ



BOGOTÁ, D.C., 2011

Artículo 23, resolución No 13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por ser fuente de vida y esperanza.

A mi madre, por su amor y dedicación constante al cuidado de mis hijas para que este trabajo pudiera ser culminado en el tiempo establecido.

A mi esposo, por ser un compañero amoroso, siempre dispuesto a apoyar cada uno de mis proyectos.

A mis hijas, la alegría de mi vida, por su paciencia y amor.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	11
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
2. OBJETIVOS	17
3. MARCO TEÓRICO	18
3.1. LECTURA y COMPRENSIÓN	18
3.1.1 Aproximación al proceso lector	18
3.1.2 Aproximación al proceso de comprensión lectora	20
3.1.3 Perfil lector de buenos y malos lectores	23
3.1.4 Comprensión de lectura y conocimiento previo	26
3.1.5 Comprensión de lectura y capacidad inferencial	27
3.1.6 Comprensión de lectura y memoria operativa	30
3.1.7 Comprensión de modismos	34
3.2 MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESAMIENTO DE MODISMOS	42
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	53
4.1 Método	53
4.1.1 Muestra	56
4.1.2 Instrumentos	58
4.1.3 Procedimiento	62
4.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	63
4.2.1 Presentación de resultados comprensión de modismos aislados en lectores competentes y no competentes	63
4.2.2 Presentación de resultados comprensión de modismos en contexto en lectores competentes y no competentes	78
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	93

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Perfil del lector competente y no competente	23
Tabla 2. Variables independientes de la tarea de modismos aislados	53
Tabla 3. Variables independientes de la tarea de modismos en contexto	54
Tabla 4. Modismos empleados en la tarea de modismos aislados	59
Tabla 5. Criterios de calificación prueba de modismos en contexto	61
Tabla 6. Rendimiento promedio en ambos grupos lectores según el tipo de modismo y la familiaridad	76
Tabla 7. Medias en contexto literal en función del grupo lector, tipo de modismo, familiaridad, y tipo de respuesta	78
Tabla 8. Medias en contexto figurado en función del grupo lector, tipo de modismo, familiaridad y tipo de respuesta	80
Tabla 9. Medias y desviación estándar en función del grupo lector, tipo de modismo, familiaridad, tipo de contexto y tipo de respuesta	82

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Respuestas Pregunta 1-Modismo del tipo NAF	64
Figura 2. Respuestas Pregunta 5-Modismo del tipo NAF	65
Figura 3. Respuestas Pregunta 5-Modismo del tipo NAF	65
Figura 4. Respuestas Pregunta 13-Modismo del tipo NAF	66
Figura 5. Respuestas Pregunta 20-Modismo del tipo NAF	66
Figura 6. Respuestas Pregunta 2-Modismo del tipo AF	67
Figura 7. Respuestas Pregunta 6-Modismo del tipo AF	67
Figura 8. Respuestas Pregunta 10-Modismo del tipo AF	68
Figura 9. Respuestas Pregunta 14-Modismo del tipo AF	68
Figura 10. Respuestas Pregunta 19-Modismo del tipo AF	69
Figura 11. Respuestas Pregunta 4-Modismo del tipo ANF	70
Figura 12. Respuestas Pregunta 8-Modismo del tipo ANF	70
Figura 13. Respuestas Pregunta 12-Modismo del tipo ANF	71
Figura 14. Respuestas Pregunta 16-Modismo del tipo ANF	71
Figura 15. Respuestas Pregunta 17-Modismo del tipo ANF	72
Figura 16. Respuestas Pregunta 3-Modismo del tipo NANF	73
Figura 17. Respuestas Pregunta 7-Modismo del tipo NANF	73
Figura 18. Respuestas Pregunta 11-Modismo del tipo NANF	74
Figura 19. Respuestas Pregunta 15-Modismo del tipo NANF	74
Figura 20. Respuestas Pregunta 18-Modismo del tipo NANF	75
Figura 21. Rendimiento promedio en ambos grupos lectores según el tipo de modismo y la familiaridad	76

RESUMEN

La presente investigación planteó como objetivo establecer el efecto que tienen factores lingüísticos como tipo de modismo (ambiguo y no ambiguo) y extralingüísticos como la familiaridad, el contexto y tipo de respuesta en el rendimiento de la comprensión de modismos en lectores competentes y no competentes. El estudio se llevó a cabo con estudiantes de una institución de educación superior, entre los 16 y 18 años de edad, ubicada en Madrid, Cundinamarca. Se aplicaron dos subpruebas de una batería estandarizada para la evaluación de procesos lectores llamada Prolec-se con el fin de determinar el perfil lector de los estudiantes. Una vez definido dicho perfil se aplicaron dos pruebas de modismos, una de modismos aislados (paráfrasis) y otra de modismos en contexto (literal y figurado) para determinar el efecto de los factores anteriormente mencionados en la comprensión expresiones figuradas colombianas. Los modismos empleados en ambas tareas corresponden a la forma Verbo + Sintagma Nominal (V+SN). Los resultados del estudio muestran que en la comprensión de modismos aislados la variable familiaridad tiene un efecto sobre ambos grupos de lectores, pero se observa un mejor rendimiento en los lectores competentes, aunque éste no es muy acusado. En esta tarea el efecto de la variable tipo de modismo no mostró diferencias en el comportamiento de ambos grupos lectores, pero se observó que los lectores menos competentes presentaron un rendimiento menor ante modismos ambiguos no familiares que el grupo lector competente y un rendimiento mayor ante modismos no ambiguos familiares, viendo el efecto facilitador de la familiaridad para la comprensión de expresiones figuradas. Es de

anotar, que ambos grupos rindieron menos en la presentación de modismos ambiguos no familiares.

En la tarea de modismos en contexto se encontró que ambos grupos lectores tuvieron un desempeño bastante similar, con muy pocas excepciones en la tarea en contexto figurado, lo que indica que las variables independientes estudiadas si afectan el rendimiento en la comprensión de modismos. El contexto tiene un efecto facilitador en la comprensión de la expresión, así como la familiaridad, el tipo de respuesta, el modismo (ambiguo, no ambiguo) en lectores no competentes como en lectores competentes.

Palabras clave: ambigüedad, contexto, comprensión lectora, comprensión de modismos, familiaridad, lenguaje figurado, perfil del rendimiento lector.

ABSTRACT

The present investigation considered as aim to establish the effect that linguistic factors have as type of idiom (ambiguous and not ambiguous) and extra linguistic as the familiarity, the context and type of response in the performance of the comprehension of idioms in competent and not competent readers. The study carried out with students of an institution of higher education, between 16 and 18 years old, located in Madrid, Cundinamarca. There applied to themselves two subtests of a standardized battery for the evaluation of reading processes called *PROLEC –SE* to determine the reading profile of the students. Once the profile is defined, two tests of idioms were applied, one of isolated idioms (paraphrase) and other one of idioms in context (literal and figurative) to determine

the effect of the factors previously mentioned in the comprehension of Colombian figurative expressions. The idioms used in both tasks correspond to the form Verb + Noun phrase (V+SN).

The results of the study show that in the comprehension of isolated idioms the variable familiarity has an effect on both groups of readers, but a better performance is observed in the skilled readers, although this one is not very well-known. In this work the effect of variable type of idiom did not show differences in the behavior of both reading groups, but was observed that the least competent readers presented a minor performance before ambiguous not familiar idioms that the reading competent group and a major performance before not ambiguous familiar idioms, seeing the effect facilitator of the familiarity for the comprehension of figurative expressions. It should be noted, that both groups produced less in the presentation of ambiguous not familiar idioms.

In the task of idioms in context, one thought that both reading groups had a similar performance, with few exceptions in the in figurative context task, which indicates that the independent studied variables if they affect the performance in the comprehension of idioms. The context has an effect facilitator in the comprehension of the term, as well as the familiarity, the type of response, the idiom (ambiguous, not ambiguous) in not competent readers as in competent readers.

Keywords: ambiguity, context, comprehension of idioms, familiarity, figurative language, profile of the reading performance, reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

Este estudio se realizó con el objetivo de determinar el efecto de algunas variables lingüísticas y extralingüísticas en la comprensión de modismos en lectores competentes y no competentes. Los modismos no pueden ser definidos como un conjunto de expresiones homogéneas; por tal razón, no hay una única categoría o clasificación que permita agruparlos. En otras palabras, su conceptualización está determinada por diferentes variables lingüísticas como *la transparencia semántica, la ambigüedad, la composicionalidad semántica de la expresión y su grado de idiomática*, y variables o factores extralingüísticos como el *contexto de uso de dichas expresiones o su grado de familiaridad*.

Un modismo es una expresión figurativa que normalmente puede interpretarse literalmente pero que tiene un significado no literal cuando se utiliza en un contexto específico. Algunas investigaciones han demostrado la importancia de ciertos factores en la comprensión de modismos como la familiaridad, la transparencia u opacidad y el contexto. Levorato y Cacciari (1995, 1999) encontraron que la capacidad de utilizar información contextual es una de las habilidades cruciales en la adquisición infantil de significados idiomáticos. En este sentido, esta investigación analizó la presentación de modismos en contexto literal y en contexto figurado, así como la variable familiaridad y la transparencia u opacidad para determinar de qué manera dichas variables cobran importancia en la comprensión de modismos. Por otra parte, existe evidencia empírica de que la capacidad para comprender el significado figurativo de modismos tiene un prolongado período de desarrollo; encontrando que existe una comprensión incompleta de

estas expresiones todavía en los niños mayores de 10 años y adolescentes y se produce un notorio avance al llegar la edad adulta, entre los 19 y 55 años de edad (Nippold & Duthie, 2003, citado en Cain, Towse & Knigh, 2009). Es así como en este estudio se tomó en cuenta que los sujetos que participaron del mismo se encontraban próximos a la edad adulta, para garantizar una mayor comprensión de este tipo de expresiones.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Actualmente existen diferentes investigaciones sobre la comprensión de lectura y los factores que tienen incidencia en la misma tanto en lectores competentes como no competentes (lectores expertos o novatos, buenos y malos lectores, etc.); éstas se enmarcan en enfoques de corte cognitivo, psicolingüístico y de procesamiento. Estos enfoques buscan analizar la lectura a través de un análisis funcional de los procesos cognitivos implicados en esta actividad, así como establecer las relaciones entre el dominio lingüístico y la capacidad lectora. El proceso lector implica la construcción de un significado global del texto, por lo cual el concepto de lectura se solapa frecuentemente al concepto de comprensión. En los años setenta el interés por el estudio de la lectura se centró específicamente en la comprensión del discurso (Kintsch & van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983). En los años ochenta el interés se centró en el estudio de la estructura de los textos y cómo las variables textuales afectan al lector (Spiro, Bruce & Brewer, 1980; Meyer, 1984). En los años noventa los psicólogos cognitivos estudian las técnicas de procesamiento on-line (Balota, Flores d'Arcais & Rainer, 1990; McKoon & Ratcliff, 1998; Zwann, Magliano & Graesser. Citado en Vieiro & Gómez, 2004). Más recientemente se estudian los procesos metacognitivos implicados en la comprensión de lectura (Rueda, 1995; Sánchez, 1993, 1998, 1999) donde se afirma que la buena comprensión exige un alto grado de autonomía y de compromiso con la tarea, por lo que se habla de un metaconocimiento que permite planificar, evaluar y regular el curso y resultado de la comprensión.

En relación con la comprensión de modismos es posible reconocer cómo en los últimos años ha surgido un creciente interés por establecer de qué manera contribuye el significado literal en la derivación del significado figurado. Uno de los modelos que

estudia el procesamiento de los modismos es la Teoría de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1975, citados por Belinchón, 1999). Austin (1962) distinguió tres componentes al interior de cada acto de habla: (a) el acto locutivo, es decir, lo que el enunciado dice; (b) el acto ilocutivo, el acto de hacer algo al decir algo, y, (c) el acto perlocutivo, el efecto o las consecuencias de haber dicho algo (Belinchón, 1999, p. 313). Searle (1975) afirmó que cuando los actos de habla [y sus componentes: acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo] coinciden, se les puede denominar “*actos de habla directos*” o *literales*, dado que la intención del hablante guarda estrecha relación con lo que se dice. Sin embargo, hay otros enunciados distintos a los actos ilocutivos, por lo que el oyente deberá inferir el significado pretendido por el hablante, a este conjunto de enunciados (Searle, 1975, citado por Belinchón, 1999), los denominó “*actos de habla indirectos*”, dado que no hay una relación entre el contenido ilocutivo y locutivo del enunciado. (pp. 314 -315).

En otras palabras, se busca analizar si el lenguaje literal se presenta antes o después de que aparezca la expresión figurada. Algunos investigadores (Papagno et.al. , 2004; Cacciari et al., 2006; Papagno & Caporali, 2007) han indagado sobre las relaciones existentes entre variables como tipo de modismo, familiaridad del modismo y el contexto para analizar de qué forma éstas inciden en la comprensión de significados figurados, entre otros aspectos. Cain, Towse y Knight (2009) en un estudio realizado demostraron el papel facilitador del contexto y el análisis semántico de las expresiones en la comprensión de modismos transparentes u opacos, familiares y novedosos. Laval (2003) concluye en sus estudios realizados con niños entre 6 y 9 años de edad y un grupo control conformado por adultos que el contexto tiene un efecto principal en la comprensión de modismos, independientemente de la edad. Estas investigaciones muestran que los modismos hacen uso

de los mismos mecanismos de procesamiento que cualquier enunciado literal. La comprensión de su significado depende de factores intralingüísticos tales como la composicionalidad de los enunciados, su carácter ambiguo o no ambiguo, etc., tal y como lo propone el Modelo Configuracional. De esta manera, “factores de orden lingüístico y extralingüístico contribuyen en el procesamiento de modismos, dado que estas expresiones pueden comportar un significado literal igualmente saliente que el figurado y su comprensión requiere de procesos léxicos-semánticos, y de otros procesos ligados a la función ejecutiva” (Marulanda, 2009, p. 372).

Pero, aún cuando las investigaciones sobre comprensión de modismos se incrementan, no son suficientes para dar cuenta de la relación existente entre comprensión lectora y comprensión de modismos, este es un campo novedoso que permite encontrar hallazgos aplicables al ámbito educativo y en particular en relación con la comprensión lectora con base en la comprensión de expresiones figuradas de uso cotidiano.

En este sentido, este estudio busca determinar el efecto de variables como tipo de modismo, familiaridad, contexto y tipo de respuesta en la comprensión de modismos en lectores competentes y no competentes de una institución de educación superior. Para ello se parte de las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué efecto tiene el perfil lector de estudiantes de educación superior en la comprensión de modismos?; ¿Qué efecto produce la variable lingüística tipo de modismo (ambiguo, no ambiguo) en la comprensión de expresiones figuradas en estudiantes de educación superior? ; ¿Qué efecto producen las variables extralingüísticas como familiaridad del modismo, tipo de contexto y tipo de respuesta en la comprensión de expresiones figuradas en estudiantes de educación superior?

Se espera que la investigación contribuya a encontrar evidencias empíricas acerca de la relación existente entre estos tipos de variables y el rendimiento en la comprensión de modismos o expresiones idiomáticas en estudiantes de educación superior con un perfil lector competente y no competente, permitiendo conocer las posibles diferencias y semejanzas en el procesamiento de modismos entre un grupo y otro. Asimismo, se espera que el estudio sobre la comprensión de modismos en estudiantes de educación superior, considerados como lectores competentes y no competentes, contribuya a mejorar algunas prácticas educativas relacionadas con la comprensión lectora con base en el procesamiento de expresiones figuradas.

2. OBJETIVOS

Objetivo general

Establecer el efecto de factores lingüísticos y extralingüísticos en la comprensión de modismos en lectores competentes y no competentes, entre los 16 y 18 años de edad, de una institución de educación superior ubicada en Madrid, Cundinamarca.

Objetivos específicos

Determinar el perfil lector de la población objeto de estudio por medio de la aplicación de dos subpruebas de una batería estandarizada para la evaluación de procesos lectores llamada Prolec-se

Identificar el rendimiento de comprensión de modismos en una muestra de estudiantes de educación superior considerados lectores competentes y no competentes.

Determinar el efecto de las variables familiaridad, tipo de contexto y tipo de respuesta en la comprensión de modismos en lectores competentes y no competentes de una institución de educación superior.

Determinar el efecto de tipo de modismo, ambiguo o no ambiguo, en la comprensión de modismos en lectores competentes y no competentes de una institución de educación superior.

Establecer las diferencias que pueden producirse con base en el perfil lector de los estudiantes de educación superior en la comprensión de modismos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 LECTURA Y COMPRENSIÓN

3.1.1 *Aproximación al proceso lector*

El primer estudio publicado sobre los procesos de lectura fue el realizado por Huey en 1908. Este autor aportó datos importantes sobre el papel que tienen los movimientos oculares durante la lectura, qué cantidad de información se percibe durante una fijación ocular, cuáles son los procesos implicados en el reconocimiento de palabras, y sobre la comprensión lectora. Emile Javal, contemporáneo de Huey, observó que los ojos, durante la lectura, se mueven a saltos tanto hacia adelante (movimientos sacádicos) como hacia atrás (regresiones oculares) y que entre sacádico y sacádico el lector hace una fijación ocular para extraer la información textual. Es en las fijaciones oculares que el lector procesa lo que lee (Citado en Puente, 1990). En la misma línea, estudios posteriores han aportado más datos sobre los procesos perceptivos en lectura, a nivel de movimientos oculares como son los de Buswell(1922), de Dixon (1951) y de Ballatine (1952), los cuales concluyen que los niños hacen más pausas y emplean un tiempo más largo que los adultos, si bien realizan movimientos más rápidos. Observaron, además, que las pausas de los niños disminuyen rápidamente en los primeros cuatro años escolares (Vieiro & Gómez, 2004, p.4-5). Los resultados de estas investigaciones iniciales se aplicaron a la enseñanza de la lectura, dando lugar posteriormente a investigaciones centradas en la comprensión de lo leído.

Actualmente, la habilidad de lectura se refiere a habilidades cognoscitivas asociadas en general con el proceso de lectura (Hannon & Daneman, 2001; Walker, 1987), y puede incluir una variedad de habilidades como la decodificación de la palabra (Perfetti, 1985), el

conocimiento sintáctico, y las habilidades inferenciales de alto nivel (Oakhill, J.V., Yuill, N.M. & Parkin, A.J., 1986); la realización de la actividad de leer es en sí un proceso dinámico, ya que involucra varios procesos intelectuales de distinto nivel, los cuales tienen lugar en el sujeto; estos procesos cognitivos de nivel superior no son observables de manera directa, por lo cual se deben interpretar los productos logrados por el lector: las inferencias y los significados que atribuye al texto.

Desde el momento en que el lector acerca su mirada al texto tienen lugar una serie de operaciones cognitivas mediante las cuales obtiene una primera representación visual de la palabra escrita (procesos perceptivos del lenguaje escrito). En el proceso de lectura, según Munar, E., Roselló, J. & Sánchez-Cabado, A., (1999), la percepción juega un papel determinante porque detecta, interpreta y reconoce significativamente los estímulos sensoriales; ésta es una función cognitiva intencional que se relaciona con la detección, discriminación, comparación, reconocimiento e identificación de los estímulos que llegan a través de los receptores sensoriales. Los procesos de percepción se dirigen básicamente por las propiedades de los signos impresos, pero en un momento determinado son guiados por procesos de orden superior que hacen posible asignarles un significado adecuado en el contexto de comprensión. El sujeto recibe los estímulos (información estimular), organiza la información y determina qué aspectos son o no relevantes en el procesamiento de los mismos (información léxica, la cual se activa y se compara con la procedente del estímulo visual). En la medida en que el sujeto percibe las unidades lingüísticas (información contextual lingüística, derivadas del texto), también va realizando inferencias, y al hacer uso de la memoria se activan los conocimientos precedentes al acto de leer que el sujeto

posee (información contextual extralingüística, procedentes de la memoria del lector), las imágenes, conceptos, entre otros (Vieiro & Gómez, 2004, p.28).

3.1.2 Aproximación al proceso de comprensión lectora

Los primeros acercamientos al estudio de la comprensión, según Fries (1962), se realizaron a partir de una visión bastante simplificadora acerca de la misma, en la cual se consideraba que ésta tenía lugar de manera automática y era producto directo de la descodificación de los patrones gráficos de las palabras (Fries, 1962, citado En Cooper, 1990, p.17). No obstante, a raíz de las investigaciones desarrolladas desde la psicología cognitiva, la Inteligencia artificial, la psicolingüística, la teoría de la comunicación y la teoría de la información, entre otras, se comienza a dar una nueva explicación de la comprensión. En esta nueva mirada, en palabras de Viero & Gómez (2004), el sujeto que lee tiene un papel activo y se considera a la comprensión como el resultado de un procesamiento cognitivo de alto nivel, donde reviste importancia tanto la información del texto como el conocimiento previo del lector, que al complementarse permiten la interpretación final del texto.

Las teorías y los modelos cognitivos actuales describen el proceso de comprensión como la construcción de una representación mental coherente acerca de las relaciones semánticas que se establecen entre las ideas expresadas en el texto, y entre dichas ideas y los conocimientos previos del lector (Gernsbacher, 1990, 1997; Glenberg, Meyer & Lindem, 1987; Johnson-Laird, 1983; Kinstch, 1988, 1998; Morrow, Greenspan & Bower, 1987; Sanford y Garrod, 1981, 1998; van den Broek, 1994; van Dijk & Kintsch, 1983; Zwaan, 1999, citado En Vieiro & Gómez, 2004. p.79).

La actuación de los procesos de comprensión, según Vieiro & Gómez (2004), siguiendo a Kintsch, se desarrolla sobre diferentes niveles de significación, cada vez más elaborados que estructuran y organizan los contenidos procedentes del discurso en diversas representaciones hasta alcanzar un modelo mental de la situación a la que evoca el texto. En este sentido, el lector, con base en los enunciados del texto, debe llevar a cabo distintas operaciones como: identificar las ideas que transmite explícitamente el escritor a través de las palabras y las oraciones en que éstas se articulan; conectar semánticamente las ideas identificadas; organizar jerárquicamente las ideas principales y secundarias, atendiendo a su importancia relativa en el mensaje global; y reconocer la trama de relaciones que conectan las ideas local y globalmente. Este tipo de operaciones implican procesos de naturaleza perceptiva, léxica, sintáctica y semántica que operan en forma interactiva y paralela, para que por medio de su actuación estratégica y autorregulada, el lector pueda extraer el significado del discurso e integrarlo con su base de conocimientos (Vieiro & Gómez, 2004, p.80).

De acuerdo con el modelo de Construcción-Integración de la comprensión textual de Kintsch (1988), los lectores con mayor conocimiento sobre un tema pueden formar un modelo de situación más coherente del texto. La comprensión del modelo de situación es la comprensión más profunda del texto, que resulta de integrar la base de texto con el conocimiento. Una buena comprensión de base de texto se apoya en la representación cohesiva y bien estructurada del texto. En contraste, un buen modelo de situación se basa en procesos diferentes, fundamentalmente, en el uso activo de la memoria a largo plazo, o conocimiento del mundo, durante la lectura. Kintsch (1988, 1994a, 1998) establece una diferencia entre tres niveles de representación mental del significado o niveles de

significación, tomando como criterio la procedencia de los elementos y de las conexiones que los constituyen, así como las distintas funciones en el proceso global de comprensión. Estos niveles son: a) la *representación lingüística superficial del texto*. En este nivel se encuentra las palabras utilizadas por el autor y las relaciones gramaticales entre los constituyentes de la oración, por lo tanto, se conserva la sintaxis en forma literal. b) *La representación del texto base*. Este nivel es de carácter conceptual y representa las relaciones semánticas y retóricas entre las diferentes ideas textuales explícitas (ideas derivadas del texto), y por ende se pierden algunas propiedades del código lingüístico superficial como por ejemplo la voz, el aspecto, el tiempo, entre otros. c) *La representación del modelo de situación referencial*. Este nivel es donde se produce la integración de la información del texto base, aun cuando éste no se encuentre completo, con el conocimiento previo del lector, con el propósito de interpretar el significado global y lograr una comprensión profunda del texto (se basa en la información extraída del texto y en los conocimientos que aporta el lector).

Kintsch(1998) aclara que no se diferencia entre la base del texto y el modelo de situación porque sean objetos mentales diferentes, todo lo contrario, constituyen una representación mental unitaria, pero con elementos de distinta procedencia, por lo que , en ocasiones, es difícil establecer una línea exacta que aísle ambos niveles de representación, ya que se construyen de modo paralelo e interactivo (p.107). Es decir, que la elaboración de un modelo mental se realiza de manera paralela a la construcción del texto-base, aun cuando el texto base no se haya terminado en su totalidad.

3.1.3 Perfil del lector competente y no competente

Siguiendo el planteamiento de García Madruga (1999) para sujetos que ya poseen la competencia lingüística constituida en todos sus componentes: fonético - fonológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático, se elaboró el perfil del rendimiento lector de buenos y malos lectores, que en este trabajo se denominarán como lectores competentes y no competentes.

Tabla 1. Perfil del lector competente y no competente

	Lector competente o buen lector	Lector no competente o mal lector
REPRESENTACIÓN GLOBAL DEL TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • Representan localmente la información del texto, integrando su conocimiento previo y del ambiente. • Elaboran microestructuras y macroestructuras. La microestructura es indispensable para la construcción de ideas globales sobre el texto. • Interpretan sin dificultad lo que dice el texto y las intenciones del emisor, lo que favorece una construcción semántica más allá de lo local. • Inhiben la información secundaria, privilegiando lo relevante del texto. • Usan las macrorreglas de forma precisa. • Activan los significados disponibles sobre expresiones y palabras, eligiendo y descartando los significados y/o representaciones irrelevantes. • Logran la coherencia global con la búsqueda de información adicional en el texto, vinculándola con lo que sabe el sujeto, a partir de procesos controlados. • Adicionan información propia, coherente con la información del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacen construcciones que se quedan en lo local (lo que el texto dice), la representación elaborada no siempre contribuye con la organización de una idea global. • Elaboran microestructuras pero no desarrollan una macroestructura del texto. • Las representaciones se vinculan más a la "literalidad". • Presentan dificultades para detectar las intenciones "tácitas" del emisor con el texto que presenta. • Pierden información relevante para la interpretación global del sentido del texto. • No inhiben fácilmente la información innecesaria. • Aplican macrorreglas para la representación del significado de los textos, pero toman decisiones inapropiadas para generalizar, suprimir, construir, y seleccionar información para generar la macroestructura. • Activan todos los significados disponibles de las palabras durante el proceso de comprensión,, haciendo uso del conocimiento que tienen sobre el mundo (modelo híbrido de Kintsch & Van Dijk, 1983) • Realizan conexiones inadecuadas con la información contextual para llegar a la coherencia global del texto.

CAPACIDAD INFERENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Usan inferencias elaborativas para anticipar información, completar datos, formular hipótesis y resultados consecuentes con el texto. • Hacen más inferencias sobre los textos, de todo tipo, en forma organizada y productiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacen conexiones inmediatas, pero tienen la característica de ser transitorias. • Realizan inferencias conectivas, las cuales responden a una activación automática, pero no realizan una búsqueda más allá de lo que dice el texto, reflejando relaciones disminuidas con su conocimiento previo y con el ambiente.
ESTRATEGIAS DE LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Hacen uso adecuado de sus conocimientos y de lo que ofrece el ambiente. • Construyen macroestructuras mediante estrategias estructurales y reconocen los tipos de textos. • Hacen un reconocimiento de ideas significativas para la comprensión del texto, por lo que logran identificar el tópico y las ideas que contribuyen al desarrollo del escrito. • Elaboran esquemas y resúmenes al extraer información relevante, acordes con lo leído, diseñando estructuras lógicas en las que relacionan correctamente la información. • Implementan estrategias pertinentes para la comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen el tema global del texto y la información que extraen alrededor no resulta ser importante. • Presentan dificultades en identificar ideas centrales y, en ocasiones, sólo realizan un listado de recuerdos o algunas partes del texto. No integran la información relevante para la elaboración de esquemas y resúmenes, y tienen problemas para establecer relaciones entre las ideas que subyacen al escrito. • Activan sólo en ocasiones las estrategias adecuadas para una correcta comprensión” (García, 2006:p65).
MEMORIA OPERATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan una competencia lectora ideal, sin desconocer sus etapas de desarrollo. • Tienen una mayor capacidad funcional de su memoria operativa. Al automatizar muchos procesos, disponen de mayor espacio para otros procesos de más alto nivel en la comprensión, en especial cuando la información es compleja. • Logran retener más información durante el procesamiento, lo que les permite no perder el hilo de la lectura ni, mucho menos, de lo comprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencian un desempeño disminuido en tareas de memoria operativa tanto en el almacenamiento de nueva información como en el procesamiento que se realiza durante ésta, porque no tienen automatizados varios procesos. • Deben acudir a procesos controlados para la generación de inferencias que ocurren de manera inmediata durante la lectura, lo que puede provocar el olvido anticipado de ideas, que, en adelante, serán necesarias para la representación local y global del texto.

Sánchez (1988, 1990), afirma que para definir a los sujetos con una capacidad de comprensión pobre se puede aplicar la fórmula de que “han aprendido a leer pero no aprenden leyendo”. Estos lectores tienen problemas para relacionar y ordenar

jerárquicamente los elementos constitutivos de un texto, para elaborar e inferir, presentan dificultades para elaborar hipótesis, entre otros.

Estudios sobre diferencias individuales (Oakhill, 1984; Oakhill & Yuill, 1996; Yuill, Oakhill, & Parkin, 1989) en la comprensión han mostrado que los lectores competentes y no competentes (también denominados por otros investigadores como expertos y novatos) se diferencian en términos de los procesos inferenciales que realizan, tales como la solución de referencias anafóricas, la selección del significado de homógrafos, el procesamiento de oraciones ambiguas, la realización de inferencias apropiadas, la integración de estructuras textuales, etc. (Long & Golding, 1993; Long, Oppy, & Seely, 1994; Oakhill, 1983, 1984; Singer & Ritchot, 1996; Yuill & Oakhill, 1988). Se considera que los lectores competentes pueden generar inferencias para llenar vacíos conceptuales entre cláusulas, oraciones y párrafos más fácilmente que los lectores menos competentes (Oakhill, 1984; Oakhill & Yuill, 1996). Los lectores no competentes tienden a ignorar los vacíos y no llevan a cabo las inferencias necesarias para llenar dichos vacíos (Yuill, Oakhill, & Parkin, 1989). Estos estudios, según Kintsch (2002) resaltan el hecho de que los lectores competentes hacen inferencias para ampliar la comprensión y para aprender del texto, a través de las cuales es posible conectar el conocimiento previo con el texto actual.

Singer (1994) plantea que existe evidencia empírica de que es posible el desarrollo en las habilidades de inferencia con el transcurso de la edad, y que algunos de estos cambios pueden estar relacionados con la capacidad real de hacer inferencias durante la lectura o la escucha. Además, afirma que la inferencia es un proceso de generación de información semántica nueva a partir de otra dada en el texto, que no se produce al margen

del contexto de la comprensión. Es decir, que quienes poseen un nivel alto de comprensión tienen más probabilidades de hacer inferencias durante la lectura y no sólo cuando son inferencias con claves. Schmalhofer et al (2002) afirman que a menudo los lectores calificados hacen inferencias para mantener la coherencia narrativa y estas inferencias, a veces llamadas puente o inferencias basadas en el texto, implican las ideas de conexión en el texto. Las dificultades en la elaboración de inferencias y el uso del contexto son los hallazgos más consistentemente reportados en los estudios de las diferencias individuales en la comprensión (Yuill & Oakhill, 1988; Yuill, Oakhill, & Parkin, 1989). Los adultos que presentan un nivel pobre de comprensión activan una amplia gama de significados de las palabras del código de superficie (por ejemplo, todos los significados de la palabra), pero tiene un grado de dificultad para la supresión de significados irrelevantes a través del tiempo en relación con las limitaciones del contexto.

3.1.4 Comprensión de lectura y conocimiento previo

Como se puede observar uno de los factores involucrados en la comprensión de lectura es el conocimiento previo, éste hace referencia al conocimiento pre-existente en los lectores que se relacionan con el contenido del texto. Algunos autores, según Kinstch (1988, 1998) consideran que el conocimiento de los lectores sobre un tema pertinente tiene una gran influencia en la comprensión del texto, dado que la información explícitamente declarada en el mismo es a menudo insuficiente para la construcción de una representación mental coherente de la situación que allí se plantea, requiriendo de la contribución del conocimiento del lector. En apoyo de este argumento, la evidencia empírica ha mostrado que el conocimiento anterior de un lector facilita y refuerza la comprensión del texto, en particular de materiales explicativos (Afflerbach, 1986,; Chi, Feltovich, & Glaser, 1981).

Aunque la habilidad de comprensión de lectura y el conocimiento previo no pueden ser completamente separables, se asume que ellos contribuyen en los procesos de comprensión de lectura de manera algo diferente (Hannon & Daneman, 2001; Walker, 1987). El conocimiento anterior ayuda a los lectores a compensar los huecos de la información del texto-base para acceder rápidamente y de manera relativamente fácil a la información relevante de la memoria a largo plazo, para ello se basan en la información incompleta del texto-base como las señales.

La información basada en el texto y en el conocimiento previo debe ser recuperada e integrada de forma continua para apoyar la comprensión de lectura. Dado que los procesos de comprensión en línea que operan en la palabra, en la oración, y en los niveles del texto requieren de recuperación o (re) activación de la información de la memoria a largo plazo, así como los recursos cognitivos de la memoria operativa (Barnes et al., 2007).

3.1.5 Comprensión de lectura y capacidad inferencial

Cuando los lectores hacen uso de los procesos inferenciales pueden relacionar, sin mayor esfuerzo, las ideas múltiples y los conceptos que aparecen en las diferentes partes de un texto (Hannon & Daneman, 2001). Este proceso de relacionar las ideas múltiples contribuye para que los lectores establezcan una comprensión integrada del contenido del texto, incluso cuando no tienen niveles altos de conocimiento anterior que les facilite reconocer dicho contenido.

El hecho de hacer inferencias ha sido definido como la capacidad de "construir la base del texto y los modelos mentales que van más allá de la información explícita del texto" (Snow, 2002, p. 108). La capacidad de generar inferencias puede ser fundamental para la comprensión de textos, la generación de una inferencia en la lectura es

esencialmente el resultado de cada una de las respuestas dadas por el lector a las ideas presentadas en el texto, lo que depende un poco de su capacidad de conectar o de hacer un puente de esas ideas con algún conocimiento previo y con pistas previstas en el texto (Pressley, 2000).

Kintsch (1998) sugirió que durante el proceso de comprensión, las representaciones mentales se construyen o se forman sobre la información que se lee en el texto. En el caso de las inferencias del texto, Kintsch ha postulado la existencia de diversos factores, como por ejemplo las características del texto, las competencias lingüísticas y el conocimiento del dominio, que contribuyen a la comprensión y ayudan al lector en la integración de información en una estructura significativa. Cuando se produce esta integración el lector es capaz de sacar con éxito una inferencia relacionada con el texto. También, de acuerdo con Kintsch, este proceso puede ser automático (de manera inconsciente) o bajo control (de manera consciente y estratégica).

Algunos estudios han demostrado que las puntuaciones de quienes tienen un bajo nivel de comprensión en preguntas de comprensión inferencial mejoran cuando reciben instrucciones para atender a los factores de integración como los que se destacan por Kintsch (1998), tales como las características del texto y el conocimiento previo (Cain & Oakhill, 1999), y cuando se les da estímulos de integración, como por ejemplo un título descriptivo, junto con el texto (Yuill & Joscellyne, 1988). Otros estudios de investigación en sujetos con un nivel bajo de comprensión han mostrado la importancia de enseñar cómo hacer inferencias y se han centrado en instruir a los estudiantes en aquellos factores de integración que favorecen la comprensión, similares a los especificados por Kintsch. En este tipo de estudios, se les enseña a los estudiantes una o varias combinaciones de las

siguientes habilidades: la activación de sus conocimientos previos, hacer predicciones, hacer y responder preguntas, buscar pistas en el texto, así como la realización de conexiones entre el conocimiento previo y la información del pasaje, atendiendo también a la estructura del texto.

El estudio de la comprensión de lectura ha permitido, como ya se mencionó, a través de los modelos cognitivos de comprensión, un mayor abordaje sobre el tema desde diferentes aspectos. Los modelos cognitivos de la comprensión lectora (Kintsch, 2002) y de los procesos cognitivos implicados en la comprensión (Schmalhofer, McDaniel & Keefe, 2002) describen cómo los lectores realizan con fluidez el acceso a nivel de palabra y el significado de la frase de la estructura superficial del texto; la manera en que elaboran representaciones basadas en textos a través de los procesos críticos de la coherencia semántica, como la referencia pronominal y las inferencias que se conectan las partes del texto y la forma en que construyen modelos mentales para capturar e integrar la información proporcionada por el texto con el conocimiento del mundo de los lectores.

Con respecto al tipo de inferencias que participan en la comprensión del discurso, van den Broek y colaboradores (1993; van den Broek, 1994) diferencian cuatro tipos de inferencias (citado en Vieiro & Gómez, 2004):

- 1) Inferencias hacia atrás, que se dividen en a) inferencias conectivas entre la información que se lee en un momento dado y la procesada recientemente y activa en la memoria de trabajo; b) las reactivaciones, que conectan la información que se lee en un momento con información textual ya procesada y almacenada en la memoria a largo plazo del lector ; y c) las elaboraciones retrospectivas, que

conectan la información que se lee en un momento con el conocimiento previo del lector.

- 2) Inferencias hacia adelante, que anticipan información que aparecerá seguidamente en el texto, o que sugieren la relevancia que tendrá la información que se está leyendo en un momento dado.
- 3) Elaboraciones ortogonales, que activan información que se da a entender a partir de la información que se lee en un momento dado.
- 4) Inferencias asociativas, que activan información asociada a la que está en el curso del procesamiento, mediante mecanismos automáticos de propagación de activación.

Se asume que sólo una parte de todas las inferencias posibles se genera durante la comprensión (Graesser , et al., 1994; Seifert, et. al.,1985; Trabasso & Magliano, 1996; van den Broek,1994; van Dijk & Kintsch, 1983)

3.1.6 Comprensión de lectura y memoria operativa

En el proceso de comprensión de lectura, que lleva a cabo el lector experto, éste hace uso de sus conocimientos previos, de la memoria, y de una serie de habilidades lectoras como las inferencias, entre otras. La comprensión se apoya en recursos cognitivos como la memoria operativa (Just & Carpenter, 2002) y el control inhibitorio (Gernsbacher, M.A., Varner, K.R. & Faust, M.E., 1990). La memoria operativa permite que la información recuperada, ya sea referente al conocimiento del mundo o la lectura previa del texto, esté disponible para la integración con el texto de entrada, además de contribuir a la actualización y revisión de la representación mental construida del texto o el despliegue del discurso (Graesser, Millis & Zwaan, 1997). Esta integración puede hacerse de forma

incorrecta y deficiente cuando surgen problemas a raíz de que los recursos de la memoria de trabajo son limitados o existe una sobrecarga en los mismos cuando faltan los controles de supresión o inhibición.

Se ha demostrado que la memoria operativa (MO) está involucrada en la comprensión de lectura. En relación al modelo propuesto por Baddeley & Tirón (1974), algunos investigadores sugieren que la relación entre MO y la comprensión depende de los factores de dominio-específico (Cornoldi & Vecchi, 2003). Consistente con esta idea, se ha visto que las tareas de Memoria operativa verbal (por ejemplo, la Prueba de lectura de Daneman & Carpenter, 1980) se relacionan con las tareas de comprensión lectora, tanto las que utilizan procesos de un dominio específico (el dominio verbal), como las tareas viso espaciales de memoria que solamente se correlacionan moderadamente con la comprensión lectora (Daneman & Tardif, 1987). Sin embargo, otros datos han sugerido que la relación de la MO con la comprensión lectora es de dominio-general, es decir dependiente del componente de control atencional/ejecutivo de tareas de MO (Engle, Kane & Tuholski, 1999; Turner & Engle, 1989).

De hecho, se ha mostrado que las tareas que requieren tanto el mantenimiento y la manipulación de la información, como las tareas asociadas a las funciones ejecutivas, están correlacionadas fuertemente con la comprensión de lectura (Daneman & Merikle, 1996). Esta relación se puede explicar porque el lector al comprender un texto no sólo está comprometido en el mantenimiento de algún trozo de información sino también fusionando o integrando esa información con el conocimiento anterior, procesando activamente, por consiguiente, la información entrante.

La relación existente entre la comprensión lectora y la Memoria Operativa ha sido ampliamente estudiada, en estudios sobre la modalidad de la tarea o en investigaciones que comparan las habilidades entre lectores expertos y novatos, ya sea en sujetos que no poseen ninguna dificultad de aprendizaje, como en aquellos que sí la poseen, entre otros.

Estudios que comparan al lector experto (es decir, a los lectores con habilidades intelectuales y de decodificación adecuadas) y al lector novato (aquel que aún no alcanza la experticia necesaria) pueden clarificar la relación entre la memoria operativa y la comprensión lectora, estableciendo qué mecanismos podrían ser particularmente cruciales para el caso de dificultades específicas de comprensión de lectura.

Sin embargo, esta controversia también se da en estudios que aceptan las diferencias individuales. De hecho, los estudios han mostrado resultados contrastantes acerca de si se presenta o no un déficit en la MO en los lectores con una baja comprensión sin tener en cuenta la modalidad de la tarea. Algunos informan diferencias significativas entre el lector experto (alto nivel de competencia lectora) y el lector novato (bajo nivel de competencia lectora) en tareas de MO viso espaciales (Cornoldi, De Beni, & Pazzaglia, 1996), aunque más moderadamente que en tareas de MO de tipo verbal, pero otros no encuentran ninguna diferencia (Nation, Adams, Bowyer-Crane, & Snowling, 1999). Para explicar la naturaleza de las inhabilidades de comprensión de lectura y también la existencia de diferencias en la actuación de tareas de MO viso-espaciales, es posible apoyarse en el hecho de que algunos aspectos de la MO de dominio general están específicamente envueltos en la cognición de orden superior (Swanson & Siegel, 2001), considerando que el resultado opuesto sugeriría que la actuación más baja de un lector

novato no es completamente independiente de la naturaleza de la tarea de MO (Cornoldi & Vecchi, 2003).

En resumen, los diferentes acercamientos a la MO producen distintas predicciones sobre la naturaleza de los déficits de dicha memoria en individuos que tienen dificultades específicas de comprensión de lectura pero con un funcionamiento intelectual y un nivel de habilidades lectoras (decodificación) adecuados. Esta controversia presenta serios problemas en este campo, no sólo estudiando la relación entre la MO y la comprensión lectora, sino también contemplando la aplicación de los procedimientos más convenientes para la valoración e intervención.

En línea con la visión de *dominio específico* de la MO, es posible predecir que, si la relación entre la MO y la actuación de la comprensión lectora se media por la modalidad de la tarea y el control atencional, las tareas verbales complejas de memoria contribuyen a diferenciar mejor entre el lector novato y el lector experto que las tareas de memoria verbal simple verbal y las tareas viso-espaciales. En contraste, una mirada de la MO de *dominio general* debe predecir que las tareas de MO, sin tener en cuenta la modalidad de la tarea, capturan mejor las diferencias entre el lector novato y el lector experto en comparación con las tareas menos exigentes en términos de los recursos atencionales (por ejemplo las tareas de memoria a corto plazo).

En el control atencional, se asocia el error de intrusión a la baja comprensión lectora, entendiendo por error de intrusión la llamada información sin extensión pertinente en la tarea de MO (Carretti, Cornoldi, De Beni, & Palladino, 2004). La ocurrencia de errores de intrusión es considerada un índice de la ineficacia de los mecanismos inhibitorios (De Beni, Palladino, Pazzaglia, & Cornoldi, 1998). Se consideran actualización y errores

de intrusión aquellos que se refieren a la habilidad de manejar el control atencional, mantener la información pertinente en un estado activo, suprimir la información no relevante, o cambiar dinámicamente el contenido de la memoria. Desde el punto de vista de las diferencias individuales, esto significaría que la actuación de la MO de los sujetos con una comprensión baja depende poco de la modalidad de la tarea, y en cambio se relaciona, principalmente, con el control atencional.

3.1.7 *Comprensión de modismos.*

Para Belinchón (1999) los modismos, también denominados frases hechas o unidades fraseológicas tienen una interpretación semántica global (v.gr., su significado figurativo o figurado) de tipo convencional que no procede, al menos en apariencia, del de sus componentes. Por ejemplo, cuando se hace referencia a la expresión “dar papaya”, el significado figurado de la misma sólo es comprendido por los hablantes y oyentes que comparten el mismo acervo cultural, además de hacer parte de una comunidad lingüística común. De ahí que “estas expresiones sean difíciles de aprender e interpretar por los usuarios no nativos de la lengua” (Coulmas, 1981. En Belinchón 1999, p. 359). Tal y cómo se ve reflejado en el ejemplo anterior (“dar papaya”), el modismo, por lo general, identifica estructuras predicativas formadas por un verbo y un número específico de argumentos fijos y/o variables. Esta característica de su estructura lingüística, según Belinchón (1999) es la que los distingue de otras expresiones convencionales como las oraciones complejas muy común en los proverbios (v.gr., “en isla de ciegos el tuerto es rey”); los sintagmas convencionales que no requieren de verbos en forma personal (v.gr., “a brazo partido”); los denominados binomios irreversibles (v.gr., “largo y tendido”, “sin ton ni son”); ciertas

comparaciones y símiles (v.gr., “como el perro y el gato”); y ciertos enlaces (v.gr., desde luego”, “así pues”).

Para Corpas (1997) las frases hechas se caracterizan por una fijación formal desde el punto de vista sintáctico, que puede ser flexible, en tanto que se puede dar lugar a una sustitución de la palabra por otra que signifique lo mismo y, que abarca una gama de posibilidades.

Se pueden encontrar unidades fraseológicas flexibles o productivas como "me importa un bledo/rábano/comino, etc." que admiten sustituciones o inserciones, generando variantes fraseológicas, que matizan la frase hecha inicial (Belinchón, 1999). También existen unidades fraseológicas de fijación intermedia, las cuales permiten algunas modificaciones, pero las opciones ya están predeterminadas, por ejemplo "no me cabe/entra en la cabeza", "comenzó/empezó la guerra". Y, existen frases hechas con una fijación absoluta, como por ejemplo "en un abrir y cerrar de ojos", "sacar de quicio", que no permiten cambios estructurales, sin que el significado figurado se vea afectado (Belinchón, 1999). Además de su nivel de fijación las unidades fraseológicas o frases hechas se destacan por su idiomática, como parte de sus cualidades semánticas.

Para Cruse (1986) los modismos son opuestos a las expresiones metafóricas, ya que éstas últimas poseen palabras individuales que conllevan a asociaciones e interpretaciones creativas, mientras que las palabras que componen los modismos, están vacías de contenido o son irrelevantes para la derivación del significado figurado global de la expresión.

Varela y Kubarth (1996)¹ consideran, a partir de una concepción metafórica “cristalizada”², dos criterios para identificar los modismos: el de estabilidad y el de idiomática. El criterio de estabilidad hace referencia al hecho de que la secuencia de palabras permanezca estable a través de un determinado período de tiempo, sin experimentar transformaciones gramaticales. El criterio de idiomática “hace referencia al hecho de que en esa secuencia el contenido semántico total puede, por una parte, ser derivado de la significación de sus partes, o por otra, puede ser derivado sólo directa o parcialmente” (Belinchón, 1999, p.361). No obstante, estos dos criterios no permiten por sí mismos clasificar una expresión lingüística no figurada como modismo. Esta consideración de los modismos como metáforas cristalizadas, ha hecho pensar que “estas expresiones se aprenden, representan e interpretan holísticamente, como si fueran unidades léxicas complejas (“hazmerreír” o “sacacorchos”)” (Belinchón, 1999, p. 364).

Algunos investigadores como Bobrow y Bell (1973) propusieron la hipótesis que considera a los modismos como unidades léxicas complejas, y por lo tanto se almacenarían en un listado “especial” que no hace parte del léxico interno normal. En ese sentido, estos autores interpretaron que los oyentes analizan los modismos del mismo modo que lo hacen con el lenguaje literal, y cuando comprueban que dicha interpretación literal no es apropiada entonces tratan de buscar un significado alternativo de carácter figurado en su “memoria fraseológica” o listado “especial”.

¹ En su diccionario fraseológico del español moderno.

² Se entiende al modismo como metáfora cristalizada (frozen) porque expresa hábitos y costumbres muy locales y arraigadas, en las que el paso del tiempo ha diluido la relación original del significado literal con el significado figurado (v. gr.; Coulmas, 1981, y para una crítica a esta posición Gibbs, 1992. En Belinchón, M. (1999). Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión. p. 360)

Corpas considera que la idiomaticidad “se refiere a aquella propiedad semántica que presentan ciertas unidades fraseológicas, por la cual el significado global de dicha unidad no es deducible del significado aislado de cada uno de los elementos constitutivos” (Corpas Pastor, 1997, p.26). Para Belinchón (1999) la idiomaticidad se manifiesta en una escala variable, siendo posible encontrar frases menos idiomatizadas o transparentes, como "dormirse en los laureles", "tener un nudo en la garganta", las cuales son más analizables semánticamente y enunciados más idiomatizados u opacos como, "dar la lata", "peinar la muñeca", en donde no se puede acceder al significado a través de sus constituyentes, es decir frases hechas no analizables. El hecho de que las frases hechas posean esta característica de idiomaticidad hace suponer que son propias de un idioma, y que aún cuando puedan poseer algunas de ellas una posible universalización, generalmente son características de un idioma, aunque se encuentran variaciones dialectales de las mismas.

Corpas plantea una clasificación taxonómica de las frases hechas, a partir de la combinación de dos criterios en el uso: el acto de habla y la fijación en el sistema normativo o en el habla. Estos criterios “proporcionan la base para establecer un primer nivel de clasificación de las unidades fraseológicas en tres esferas” (Corpas, 1997, p. 50). Se pueden dividir en unidades que constituyen actos de habla completos, es decir, aquellos que están fijados en el habla (paremias, fórmulas) y los que no lo son, como las locuciones, que son reconocidas por los hablantes como familiares y las utilizan como un fragmento prefabricado. En este grupo podrían incluirse expresiones como dinero negro, (sustantivo + adjetivo), visita relámpago (sustantivo + sustantivo), correr un rumor (verbo + sustantivo), entre otros. Las locuciones son una especie de sintagmas fijos que funcionan como elementos oracionales como por ejemplo "ocurrió en *un abrir y cerrar de ojos*". Para

Corpas (1997) éstas presentan algunos aspectos formales que las caracterizan de alguna manera como la aliteración (en "levantar la liebre", se repite el fonema /l/) o de similitud (como en "corriente y moliente", "mondo y lirondo", donde los últimos sonidos de las palabras son semejantes). En el caso de los actos de habla completos o paremias, Corpas (1997) las considera como textos breves con autonomía material y de contenido que no requieren de un contexto verbal inmediato, tal es el caso de los proverbios o refranes populares, como por ejemplo "A caballo regalado, no se le miran los dientes". Otro ejemplo de oraciones complejas lo constituye la expresión "quien roba a ladrón, tiene cien años de perdón" u oraciones simples, muchas con verbo sobrentendido como "En casa de herrero, cuchillo de palo". De la misma manera estas expresiones complejas presentan rasgos prosódicos como la aliteración y la rima, "Agua que no has de beber, déjala correr", "La ocasión hace al ladrón", entre otros (Corpas Pastor, 1997).

Si bien los modismos, como ya se mencionó pueden clasificarse de variadas maneras, en este estudio se trabajó con expresiones de la forma V + SN (verbo + sintagma nominal), ya que son expresiones que poseen estructuras predictivas con más flexibilidad que otros enunciados u oraciones convencionales (Cacciari & Tabossi, 1988) Para Belinchón (1999), los modismos tienen distintas estructuras lingüísticas como la siguiente: V + SP (verbo + sintagma preposicional); ejemplos de esta estructura lo constituyen las expresiones "irse por las ramas", "llorar sobre la leche derramada"; otra estructura es la conformada por V + SN + SP (verbo + sintagma nominal + sintagma preposicional), ejemplos de esta estructura son expresiones como "tirar la casa por la ventana", "tomar el toro por los cachos"; otra de las estructuras es la V + N (verbo + nombre), encontrando expresiones como "dar papaya", y finalmente la estructura V+ SN (verbo mas sintagma

nominal) con modificadores adjetivales y/o adverbiales, por ejemplo “a partir de un enunciado como aguantar el chaparrón, se puede expresar que «Mi padre estaba tan enfadado que tuve que aguantar el duro chaparrón más de una hora», lo que muestra que existe una modificación adjetival.

También en la expresión «A pesar de todas mis explicaciones, el jefe siguió culpándome así que tuve que aguantarme finalmente todo el chaparrón» se puede encontrar no sólo una modificación adjetival sino adverbial)” (Glucksberg, 1993, citado por Marulanda, 2009). Los modismos por tanto, son expresiones que varían. Esta variación se puede encontrar en el grado de transparencia (grado de cercanía de un significado con otro).

Según Belinchón “en los modismos semánticamente más transparentes el significado figurado puede derivarse fácilmente del conocimiento de los significados de sus palabras o constituyentes individuales y del empleo de los mecanismos inferenciales que permiten detectar e interpretar las relaciones analógicas, metafóricas, etc., de tales palabras” (Belinchón, 1999, p. 363). Algunos ejemplos de modismos transparentes se representan en expresiones como “tirar la toalla”, “morderse la lengua” entre otros. Los modismos opacos guardan una escasa relación entre el significado literal y figurado, son ejemplo de este tipo de modismo algunas expresiones como «dar la cara» o «poner los cachos»). Finalmente, “los modismos idiomáticos” como lo señala Marulanda (2009) “solo comportan un significado, esto es, el idiomático. Aunque en algunos casos posean un significado literal éste resulta poco plausible”. (p. 347), siendo el caso de modismos como: «dar la cara», «comerse las palabras» o «aguar la fiesta». Los modismos varían en función de “la composicionalidad semántica” o “analizabilidad”, la cual está relacionada con la transparencia de las expresiones. En ese sentido, se pueden diferenciar modismos

altamente composicionales, que son aquellos cuyas palabras permiten reconocer su significado idiomático, es decir, que es posible establecer una relación entre su significado literal y la expresión figurada. A su vez, se pueden identificar modismos no composicionales, que son aquellos cuyo significado literal permanece independiente de la expresión figurada, es decir, no es posible extraer el significado figurado de las palabras que lo componen.

Belinchón (1999) plantea como características sintácticas de los modismos a la *productividad o flexibilidad sintáctica*, es decir, la variación que sufren en una lengua los modismos o frases hechas en relación con su flexibilidad estructural; en otras palabras, la cantidad y el tipo de transformaciones léxicas y sintácticas que pueden soportar estas expresiones sin que pierdan su significado figurado.

Belinchón (1999) también establece algunas características semánticas de los modismos, considerando que el significado figurado de los modismos guarda una relación convencional, si bien no totalmente arbitraria, con el significado literal de al menos unos de sus constituyentes (p.362). La *analizabilidad o composicionalidad semántica* de los modismos es una característica que se presenta cuando hay un alto grado de isomorfismo entre la estructura lingüística que expresa su significado figurado y aquella que hace referencia a su significado literal, al punto de admitir, una sustitución constituyente a constituyente (v. gr., “aguantar el chaparrón” = “aguantar reproches o reprimendas”). Los modismos que no presentan una estructura isomórfica son menos analizables.

Otra característica es el grado de *transparencia u opacidad semántica*. Un modismo es más transparente cuando el significado figurado puede derivarse, de manera fácil, del

conocimiento de los significados de sus palabras o de sus constituyentes individuales y del uso de los mecanismos inferenciales, mediante los cuales es posible identificar e interpretar las relaciones analógicas, metafóricas, entre otras, de dichas palabras constituyentes. En cuanto a la opacidad, se puede decir que “ ésta se da cuando el significado figurado global no puede derivarse ni de sus relaciones sintácticas ni del análisis del significado de sus unidades constituyentes” (Belinchón, 1999, p.363).

Según Belinchón (1999) otro factor que permite clasificar a los modismos es la ambigüedad, que consiste en la posibilidad de que la expresión idiomática pueda interpretarse o empleada tanto desde el punto de vista literal como figurado. Es así como se pueden reconocer modismos ambiguos como “tirar la toalla” donde es posible extraer tanto un significado literal como figurado y modismos no ambiguos cuya única interpretación es la figurada, como por ejemplo “lavar el cerebro”, “dar la cara”, entre otros.

Belinchón, le atribuye, como ya se mencionó, propiedades sintácticas y semánticas a los modismos, que podrían parecer independientes, pero en realidad guardan cierta dependencia entre sí. En este sentido, Gibbs & Nayak (1989), en su estudio identificaron que la productividad sintáctica que los oyentes atribuyen a los modismos está fuertemente condicionada por los juicios sobre su analizabilidad semántica, así como por los juicios sobre su grado de transparencia. Los autores observaron que “los modismos más opacos eran considerados por los oyentes como menos analizables y descomponibles que los modismos transparentes” (Belinchón, 1999, p.363).

En ese orden de ideas, Keysar & Bly (1995) identificaron que el nivel de conocimiento previo que los oyentes posean sobre la interpretación convencional de los modismos guarda

relación con la transparencia semántica. En otras palabras, cuando el modismo le resulta más familiar al sujeto, éste considerará más transparente su significado figurativo en relación con su interpretación literal.

El hecho de interpretar a los modismos como unidades lingüísticas productivas, más o menos analizables y transparentes, ha hecho pensar que el procesamiento de éstos les exige a los oyentes hacer un análisis del significado y la sintaxis de las piezas léxicas que lo componen. En otras palabras, “los oyentes deben llevar a cabo operaciones muy semejantes a las que realizan durante la comprensión de cualquier otro enunciado lingüístico” (Belinchón, 1999, p.364). Esta postura sostiene que para comprender el significado figurado de los modismos es indispensable el análisis gramatical de las palabras y sintagmas que los componen. A partir de la evidencia experimental se han elaborado hipótesis composicionales tales como la de Swinney (1981; citado en Swinney & Osterhout, 1990), en la cual se parte del paradigma de *priming transmodal*. Este autor encontró evidencia contraria a los planteamientos de las hipótesis léxicas de los modismos y parcialmente relacionada con las interpretaciones de tipo composicional.

3.2 MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESAMIENTO DE MODISMOS

Esta investigación se enmarcó dentro de los trabajos acerca de la comprensión de modismos. En este sentido, se hizo una aproximación a la comprensión de este tipo de lenguaje figurado, tomado como base algunas investigaciones y teorías que dan cuenta del mismo.

En el ámbito de la pragmática y de la psicolingüística se ha discutido si la comprensión de enunciados no literales imponen o no al procesador del lenguaje una serie de demandas cognitivas particulares o diferentes de aquellas que imponen los enunciados literales.

Según Belinchón (1999) al conjunto de propiedades y fenómenos empíricos relativos al uso del lenguaje en contextos conversacionales naturales o espontáneos se les atribuye la calificación de pragmáticos. Desde una postura pragmática las investigaciones tratan de estudiar las relaciones entre lenguaje, los usuarios y los contextos en que se lleva a cabo la actividad lingüística (v.gr., Morris, 1946,1971; Bates, 1976; Levinson, 1983; véase Escandell, 1993, para una introducción en castellano. En Belinchón, 1999, p.308). Las teorías de corte pragmático tienen su raíz en la filosofía del lenguaje y la lingüística, y se dedican a estudiar los fenómenos cotidianos que hacen parte de las conversaciones espontáneas, como es el caso del lenguaje no literal. En palabras de Belinchón (1999) se ocupan de aquellas expresiones y enunciados lingüísticos “que no significan lo que aparentemente significan”. (p. 309).

Sin embargo, en los últimos años, este tipo de estudios ha despertado el interés de la psicolingüística, pero con el objeto de explicar la comprensión del lenguaje. (Belinchón, 1999, p.310). En el caso específico del lenguaje no literal, la psicolingüística, partiendo de las teorías pragmáticas, es decir de las nociones y propuestas desarrolladas en el contexto de diferentes teorías filosóficas y lingüísticas, ha realizado un número considerable de investigaciones tomando como base lo que se conoce con el nombre de teoría pragmática estándar.

Belinchón (1999) considera que dentro del lenguaje no literal se pueden diferenciar las peticiones indirectas, la ironía y comentarios sarcásticos, las metáforas, los modismos y frases hechas, además de los refranes y proverbios. Las peticiones indirectas, son aquellas que se usan para expresar una intención comunicativa diferente a la que marca lingüísticamente la oración, por ejemplo, al preguntar “¿Tienes hora?”, la verdadera intención no es saber si tiene hora sino que se le diga qué hora es. También hacen parte de este tipo de lenguaje las ironías y comentarios sarcásticos, mediante éstos el hablante comunica indirectamente una actitud crítica o burlona, por ejemplo, al emplear la expresión “qué bonito” se le está diciendo a alguien que ha obrado de forma inadecuada. Asimismo, las metáforas, sirven para caracterizar oblicuamente algo o a alguien atribuyéndole las propiedades de otra cosa o persona, por ejemplo, “ella es una caspa”, para decir que es una persona fastidiosa, que genera incomodidad. En el caso específico de los modismos o frases hechas, así como los refranes y proverbios, se considera que éstos son combinaciones convencionales de palabras para describir y valorar hechos y personas, por ejemplo “no hay mal que dure cien años ni cuerpo que lo resista”.

Belinchón (1999) plantea la existencia de varios modelos que tratan de explicar el uso de expresiones idiomáticas que hacen parte del lenguaje figurado o no literal (p.309). Se puede encontrar, como ya se mencionó, la Teoría Pragmática Estándar, basada en la filosofía y el lenguaje, la cual trata de establecer las diferencias y relaciones entre el lenguaje literal y figurado, entre los cuales se encuentran teóricos como Austin y Searle que estudian los Actos de Habla; entre otros. En el campo de los Enfoques Psicolingüísticos se puede ubicar la Hipótesis Configuracional (Cacciari & Tabossi, 1988), entre otros.

La Teoría Pragmática Estándar (TPE), fue el primer modelo en analizar el procesamiento de modismos, mediante la teoría de Actos de Habla (Austin, 1962; Searle, 1975, citados por Belinchón, 1999). Austin (1962) consideró que el acto de habla debía analizarse como la unidad básica en el estudio del lenguaje y distinguió en cada acto de habla tres componentes o niveles elementales: el *Acto locutivo*: es la idea o el concepto de la frase, es decir, aquello que se dice; el *Acto ilocutivo*: es la intención o finalidad concreta del acto de habla y el *Acto perlocutivo*: es el efecto que el enunciado produce en el receptor en una determinada circunstancia (Belinchón, 1999, p.313).

Searle (1975) afirmó que cuando coinciden los actos de habla y sus componentes (acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo) se les puede denominar “actos de habla directos”, en otras palabras, literales, ya que se expresa directamente la intención del hablante en lo que se dice. Cuando no hay una relación entre el contenido ilocutivo y locutivo del enunciado se está ante “actos de habla indirectos”, es decir, no literales, por lo cual el oyente debe inferir el significado pretendido por el hablante (Searle, 1975, citado por Belinchón, 1999, pp. 314 -315). En el caso de los actos de habla indirectos “el oyente deberá hacer uso de elementos extralingüísticos, como la prosodia del enunciado, el manejo de los tiempos verbales, entre otros, con el objeto de establecer la coherencia entre la información dicha por el hablante y el contexto” (Marulanda, 2009, p. 13)

Los enfoques psicolingüísticos contemporáneos analizan el procesamiento lingüístico del lenguaje literal y el figurado, poniendo su acento en el estudio de las variables específicas de las emisiones figuradas que inciden en la comprensión y que condicionan su procesamiento

En la misma línea de la teoría de actos de habla se halla la *Hipótesis Lexicista* (Bobrow & Bell, 1973) la cual afirma que el procesamiento de las expresiones idiomáticas se da de modo serial y no en paralelo. Para esta teoría el significado de los enunciados se encuentra almacenado en lo que se denomina “*memoria idiomática o fraseológica*” y, se activa cuando el oyente escucha tan solo una parte de la expresión. Bobrow & Bell encontraron que los modismos no se procesan de la misma forma en la que se comprenden las expresiones literales, puesto que es el oyente quien comprueba si el significado literal de la expresión es irrelevante, y, desde allí, infiere el significado figurado utilizando “su memoria fraseológica” (Belinchón, 1999, p. 364). La *Hipótesis Lexicista* afirma que el significado figurado se deriva de la memoria fraseológica únicamente si el significado literal resulta incongruente con el contexto en el que se emplea la expresión, es decir que los modismos no serán analizados necesariamente de la misma manera que las expresiones literales.

Otro modelo es el de *Acceso Directo* (Gibbs, 1980), el cual considera que “ los modismos son expresiones lexicalizadas que no requieren ningún tipo de análisis lingüístico, aunque aquí son reconocidos e interpretados idiomáticamente desde que aparece la primera palabra de la expresión, de modo que los oyentes no necesitan acceder en ningún momento a su significado literal” (Marulanda, 2009). Para este modelo el significado figurado se activa directamente sin necesidad de acceder a su significado literal y, no se requiere del contexto para su procesamiento. Este modelo resulta útil para explicar enunciados analizables que se emplearon en esta investigación como «*poner los cachos*» que se consideran de una alta familiaridad en el contexto colombiano.

El Modelo Lexicista busca encontrar la expresión inadecuada a nivel literal y activar el significado de la “*memoria idiomática*”. El Modelo de Acceso Directo accede de forma directa al significado de las expresiones sin necesidad del significado literal.

Otro modelo es el de la *hipótesis de la representación léxica* propuesto por Swinney & Cutler (1979), el cual afirma que no necesariamente se accede directamente al significado no literal de la expresión al escuchar o leer una parte del enunciado. Para este modelo se realizan dos tipos de análisis en “*paralelo*” cuando las personas escuchan un modismo: el análisis sintáctico en correspondencia con el análisis lingüístico y, el análisis semántico vinculado con la activación del significado de la expresión. Cuando se analiza la expresión y se la reconoce como figurada, se detiene el primer análisis, activando el segundo análisis de manera automática. Este modelo es opuesto a los modelos léxico y de acceso directo.

Otro de los modelos es el de la *Saliencia Gradual* de Giora (1997) el cual no hace una distinción entre significado literal y significado figurado y toma como variable principal del procesamiento de los enunciados *la saliencia* de su significado, ya sea éste el literal, el figurado o ambos. Esta hipótesis enfatiza lo siguiente: a) siempre se activa el significado más sobresaliente de una palabra o una expresión, b) el procesamiento implica un proceso serial cuando el contexto donde está incluida la expresión intenta activar el significado menos saliente y, c) el significado figurado dependiendo del grado de saliencia daría cuenta de a) y b)(Giora, 1997).

Otro de los modelos es el de la *Hipótesis configuracional*, uno de los más relevantes en el estudio de modismos, éste fue descrito por Cacciari & Tabossi (1988) y postula que “las representaciones léxicas individuales de las palabras que componen un modismo (v.gr.,

«estirar», «la», «pata») están conectadas entre sí mediante asociaciones que poseen «fuerzas» o «pesos» asociativos más fuertes que las que relacionan esas mismas palabras con cualesquiera otras piezas léxicas posibles (v.gr., «estirar», «la», «mano»)» (Belinchón. 1999. p. 367).

Esta hipótesis considera que los modismos se procesan lingüísticamente hasta el final del mismo modo que los enunciados literales. En otras palabras, el análisis lingüístico de las expresiones no termina por el hecho de que se active el significado figurado.

Asimismo afirma que dentro de los *modismos* hay un conjunto amplio de variables como la transparencia, ambigüedad, analizabilidad y plausibilidad, entre otros que explican cómo se procesan los mismos. Por lo tanto, este modelo propone una tipología de modismos:

modismos ambiguos, no ambiguos, modismos transparentes y modismos opacos, entre otros, que se derivan directamente del comportamiento de las variables antes mencionadas.

Además, para este modelo el análisis de las expresiones figuradas y literales implican exactamente las mismas operaciones de procesamiento.

Para Cacciari & Tabossi (1988) los modismos no son necesariamente unidades léxicas unitarias, sino que son configuraciones de palabras que se comprenden e interpretan usando los mismos procesos lingüísticos de las expresiones literales. Además, como ya se mencionó, el análisis del significado figurado depende de variables de orden lingüístico y extralingüístico tales como: la transparencia, idiomática, ambigüedad, analizabilidad y plausibilidad, entre otros

Levorato & Cacciari (1995) analizaron el desarrollo de la “competencia figurativa” en niños de primaria. Para su estudio utilizaron el Modelo de Elaboración Global, que constituye una variante de la Hipótesis Configuracional. Las autoras plantearon para la

competencia figurativa algunas fases, que no necesariamente son secuenciales, una de estas es la *Fase Literal* en la cual se ubicaron los niños menores de seis años, en ésta se emplea el significado de las palabras que conocen para llegar al significado figurado. Pero generalmente los niños derivan un significado literal aún cuando tratan de derivar un significado figurado. En esta fase la familiaridad de la expresión juega un papel importante. También plantearon la *Fase Figurativa* en la cual los niños buscan inicialmente pistas que les conduzcan a distinguir entre lo que significa la expresión y la intención del hablante. Los niños logran una interpretación figurada aunque no sea correcta relacionada con lo que realmente significa la expresión. En esta fase el contexto es un factor determinante para derivar el significado de las expresiones. Otra es la *Fase Idiomática*, en la cual los niños pueden relacionar aspectos provenientes de la información del contexto, de variables semánticas de la expresión y de la intención del hablante, lo que les permite acceder con mayor facilidad al significado idiomático de la expresión. Otra es la *Fase de Producción*, en la cual los niños no sólo comprenden adecuadamente las expresiones idiomáticas sino que también son capaces de producirlas. (Levorato & Cacciari, 1995, pp. 263-265). Con base en sus investigaciones estas autoras concluyeron que el desarrollo de la comprensión idiomática precede a la producción de las expresiones. De esto se deriva que la competencia figurativa se alcanza primero en la comprensión pero no se generaliza inmediatamente a la producción, por lo que los niños tienden a ofrecer respuestas literales, luego respuestas figuradas y finalmente respuestas idiomáticas. La evidencia empírica sobre el desarrollo de la competencia figurativa muestra que el conocimiento del significado de los modismos que se convertirán en familiares puede seguir adquiriéndose durante la adolescencia.

Laval (2003) realizó una investigación sobre la comprensión de modismos familiares y novedosos y el conocimiento meta-pragmático en niños de seis y nueve años de edad y, un grupo control de adultos. El objetivo de ésta fue determinar el papel que tienen el contexto y la convención lingüística en la comprensión de modismos cuando se hallaban en dos tipos de contextos: idiomáticos y literales. Los resultados mostraron que los adultos ofrecieron mayores respuestas idiomáticas en comparación con los niños de seis y nueve años. Para todos los grupos, los contextos idiomáticos permitieron que se ofrecieran mayores respuestas idiomáticas en comparación con los contextos literales. Esta comparación mostró un efecto del contexto para la comprensión de modismos en los tres grupos de edad. Se observó que los niños de seis años ofrecen mayores explicaciones relacionadas con el contexto y menores explicaciones relacionadas con la convención lingüística de la expresión. Los niños de nueve años ofrecen explicaciones relacionadas con el contexto, pero a su vez, dan mayores explicaciones relacionadas con la convención lingüística en comparación con los niños menores. Los adultos brindan mayores explicaciones relacionadas con el contexto y la convención lingüística que ambos grupos de niños. Laval (2003) concluye que el contexto tiene un efecto principal en la comprensión de modismos, independientemente de la edad. Por otro lado, la aparición tardía del papel de la familiaridad (después de los seis años) y de la convención lingüística (entre los nueve años y la edad adulta) sugieren que el periodo de la adolescencia es crucial para el uso del lenguaje figurado.

Cain, Towse & Knight (2009) realizaron un estudio en el que se demostró el papel facilitador del contexto y el análisis semántico de las expresiones en la comprensión de modismos transparentes u opacos, familiares y novedosos. La investigación implicó el

desarrollo de dos experimentos comparativos, se aplicó una tarea de selección múltiple, manipulando el tipo de modismo y el tipo de contexto. Se presentaron las expresiones idiomáticas a dos grupos de niños, el primero con edades entre los 7 y 8 años y el segundo grupo con edades entre los 11 y 12 años. Se esperaba lo siguiente: (a). Los niños mayores tendrían un mejor rendimiento que los niños pequeños; (b), los modismos transparentes serían de más fácil interpretación que los modismos opacos y (c), la presencia del contexto incidiría en la comprensión de la expresión figurada. Se utilizaron 24 modismos, 12 familiares en el inglés británico (6 transparentes y 6 opacos) y 12 traducciones de modismos europeos (6 transparentes y 6 opacos). En la tarea los participantes debían elegir una de las cuatro interpretaciones de la expresión: (a) una interpretación idiomática, (b) una interpretación figurada pero implausible para el contexto, (c) una interpretación literal pero plausible en el contexto, y (d) una interpretación literal de la frase no relacionada con el contexto.

Ambos experimentos fueron diseñados variando el tipo de respuesta. En el experimento uno participaron cuarenta niños, veinte de tercer grado y veinte de quinto grado y, un grupo de 19 adultos. Los resultados mostraron que al presentarse los modismos sin un contexto de apoyo se hallan diferencias en la comprensión de las expresiones en los tres grupos de edad. Cuando los modismos transparentes se presentaron de manera aislada hubo mayor número de respuestas idiomáticas en los adultos y en los niños mayores, los niños menores tuvieron una menor cantidad de respuestas idiomáticas. El contexto, por tanto, tiene un efecto facilitador en respuestas idiomáticas independientemente del tipo de modismo.

En el experimento siguiente se estudió la variable de analizabilidad semántica y su papel en la derivación de los significados figurados de modismos. Participaron 62 niños, veinte con edades entre los 7 y 8 años; veinte con edades entre los 9 y 10 años y veintidós con edades entre los 11 y 12 años. En este experimento no se consideró el grupo de adultos. Se utilizaron los mismos materiales que en el experimento uno, pero se eliminaron las opciones de interpretación literal. Los resultados muestran que el grupo de mayor edad seleccionó más respuestas idiomáticas para modismos familiares transparentes y opacos, y novedosos. Cuando se presentaron los modismos en un contexto de apoyo los tres grupos eligieron respuestas idiomáticas para todos los tipos de modismos. El experimento arrojó dos interacciones importantes: una entre el contexto y la transparencia debido a que se observó un mejor rendimiento en todos los grupos de edad para modismos opacos con presencia de contexto, y otra interacción entre el contexto y la familiaridad dado que el rendimiento en modismos nuevos fue deficiente a nivel general cuando éstos se presentaban sin contexto. Es así como el contexto donde se use el modismo constituye una variable relevante para su comprensión (Cain, Towse & Knight, 2009).

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Método

La presente investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo y es de tipo explicativo. Para el desarrollo de la misma se tomó como variable dependiente de la investigación el rendimiento en tareas de comprensión de modismos (expresiones idiomáticas colombianas) de estudiantes de educación superior lectores competentes y no competentes.

Se realizaron dos tipos de tareas, una de modismos aislados y otra de modismos en contexto, diseñadas por las estudiantes Jhovanna Ordóñez Villegas y Natalia Vega Rodríguez para una investigación de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en el año 2010, denominada *“El Efecto de la ambigüedad, la familiaridad y el contexto en la comprensión de modismos en buenos y malos lectores. Estudio comparativo”*.

En la primera tarea, de modismos aislados, se trabajó con 3 variables independientes, 2 intrasujeto: tipo de modismo (ambiguo, no ambiguo), familiaridad del modismo (familiar, no familiar) y 1 Variable intersujeto: Perfil lector (competentes y no competentes).

Tabla 2. Variables independientes de la tarea de modismos aislados

TIPO DE MODISMO	Ambiguo
	No Ambiguo
FAMILIARIDAD DEL MODISMO	Familiar
	No familiar
PERFIL LECTOR	Lector Competente
	Lector No competente

En la segunda tarea, de modismos en contexto, se emplearon 5 variables independientes, 4 intrasujeto: tipo de modismo (ambiguo, no ambiguo), familiaridad del modismo (familiar, no familiar), tipo de contexto (literal y figurado) y tipo de respuesta (paráfrasis literal, paráfrasis contextual y paráfrasis figurada); y 1 variable intersujeto: perfil lector (competente y no competente).

En ambas tareas, la de modismos aislados y la de modismos en contexto, se controlaron como posibles variables extrañas del estudio, la edad, la funcionalidad en cada uno de los lectores y la ausencia de dificultades cognitivas reportadas, el nivel de educación superior, la institución educativa y el lugar de procedencia. Este aspecto se garantizó además porque la institución de educación superior a la que pertenecían los estudiantes les práctica exámenes médicos y psicológicos para incorporarlos a la misma. Se tuvo en cuenta que todos los estudiantes se ubicaran en un rango de edad entre los 16 y 18 años , a su vez, todos pertenecen al mismo año de estudio, y provienen de ciudades como Bogotá y sus alrededores, los que no son de esta zona, sin embargo han permanecido por casi dos años en la misma.

Tabla 3. Variables independientes de la tarea de modismos en contexto

TIPO DE MODISMO	Ambiguo
	No ambiguo
FAMILIARIDAD DEL MODISMO	Familiar
	No familiar
TIPO DE CONTEXTO	Literal
	Figurado
TIPO DE RESPUESTA	Paráfrasis Literal
	Paráfrasis Contextual
	Paráfrasis Figurada
PERFIL LECTOR	Lector Competente
	Lector no competente

La investigación propuesta buscó determinar el comportamiento que tiene cada una de las variables independientes sobre la variable dependiente (comprensión de modismos), y las posibles relaciones entre ellas en ambos grupos lectores. Para tal fin, se plantearon las siguientes hipótesis de investigación:

H1: Ambos grupos lectores tendrán un rendimiento de la comprensión de modismos distinto según la variable familiaridad y tipo de contexto que incluya la tarea de modismos.

Se espera lo siguiente:

- a) El contexto en el que se presentan los modismos contribuirá para que los lectores competentes y no competentes interpreten las expresiones idiomáticas, pero el grupo no competente se beneficiará mayormente de éste.
- b) Cuando se presente la variable familiaridad ambos grupos de lectores interpretarán de mejor manera los modismos familiares que los no familiares, pero será el grupo no competente el que logrará un mayor beneficio.
- c) La variable familiaridad y el tipo de contexto (literal o figurado) incidirán en la comprensión de ambos grupos lectores, y dicha comprensión será mejor al presentarse modismos familiares en contexto figurado, que cuando se presenten modismos no familiares en contextos no figurados. Se espera, sin embargo, que sea el grupo lector no competente el que alcance un mayor beneficio de esta interacción.

H2: Los lectores competentes y no competentes no tendrán diferencias en su rendimiento de comprensión de modismos ante la variable tipo de modismo (ambiguo y no ambiguo) en la presentación de tareas de modismos aislados o en contexto.

Se espera que:

- a) Al presentarse un efecto de interacción entre las variables tipo de modismo y familiaridad ambos grupos lectores interpretaran mejor los modismos no ambiguos familiares que los no ambiguos no familiares tanto en la tarea de modismos aislados como en la tarea de modismos en contexto.

4.1.1 Muestra

Se trabajó con estudiantes de educación superior, de la Escuela de Suboficiales de la Fuerza Aérea (ESUFA), ubicada en Madrid, Cundinamarca, todos ellos del curso 85. Dado que la institución les práctica exámenes de ingreso para su incorporación se garantiza con ello que ninguno presente alteraciones cognitivas o enfermedades que afecten de alguna manera el desarrollo de las tareas, relacionadas con la comprensión de modismos y comprensión lectora, propuestas en esta investigación. Inicialmente se seleccionaron los jóvenes que se ubicaron en el rango de edad entre los 16 y 18 años, un total de 89 estudiantes, a los cuales se les aplicaron dos subpruebas de una batería estandarizada para la evaluación lectora, elaborada por Cuetos, F., et al (2003) llamada Prolec-se, con el fin de clasificarlos en dos grupos, lectores competentes y no competentes. La primera subprueba constaba de dos lecturas narrativas acompañadas de un cuestionario con 10 preguntas abiertas, cuyos títulos eran “los esquimales” y los papúes australianos” (ver anexos). La

presentación de ambas lecturas se hizo a nivel colectivo, en la primera lectura, “los esquimales”, se podían responder las preguntas luego de la exposición del texto, el cual se presentó en una pantalla gigante y se dejó por 15 minutos, para que luego respondieran cada una de las preguntas de su cuadernillo. Lo mismo se hizo con la lectura “los papúes australianos”. Los cuestionarios se corrigieron según los criterios generales y específicos de la prueba. Se valoró con 1 punto la respuesta que contenía la idea principal del criterio de corrección y con 0 puntos la respuesta vaga o imprecisa que no responde a la idea del criterio establecido por la prueba. Los estudiantes que se ubicaban por encima del centil 75, es decir que tenían un puntaje de 16 o más aciertos en la prueba de comprensión de textos, se consideraron lectores competentes y los que se ubicaban por debajo del centil, con un puntaje igual o menor a 15 aciertos en la prueba de comprensión de textos, se calificaron como lectores no competentes.

La segunda subprueba de emparejamiento dibujo-oración consta de 24 dibujos acompañados de tres opciones de respuesta y sólo una de ellas es la correcta. Se presentaron en forma colectiva las láminas en la pantalla, tomando en cuenta que no hubiese distorsión en la imagen de la misma; se leyeron las instrucciones y se procedió a que los estudiantes diligenciaran su cuaderno de respuestas. Se valoró con 1 punto la elección de la respuesta correcta y con 0 cuando se dio más de una respuesta o la respuesta dada no fue la correcta, según los criterios de corrección de la prueba. Se consideró como lector competente aquel que se ubicó por encima del centil 75 con un puntaje de 24 aciertos y como lector no competente el que estaba por debajo del centil 50 con un puntaje menor a 24 aciertos. Se computaron los resultados de ambas pruebas para determinar el perfil lector de cada estudiante, lo que permitió tener 23 estudiantes en el grupo lector

competente y 29 en el grupo lector no competente. Los demás estudiantes se ubicaron por debajo del centil 50 en sus respuestas por lo cual no hicieron parte de la prueba de modismos.

4.1.2 Instrumentos

La tarea con modismos aislados

Para esta investigación se tomaron, como ya se mencionó, dos tareas cognitivas diseñadas por Jhovanna Ordoñez Villegas y Natalia Vega Rodríguez (2010) para valorar la comprensión de modismos en los participantes de la misma. Las autoras mencionadas seleccionaron expresiones figuradas que cumplieran con las puntuaciones establecidas, por su grupo investigador, para las variables que querían revisar en su estudio: Ambigüedad y Familiaridad. Con base en los resultados obtenidos por diferentes estudios piloto, realizados en el marco de la investigación llamada —el procesamiento de expresiones figuradas en colectivos con trastornos del espectro Autista y buenos y malos lectores. Implicaciones y nuevos retos educativos (Belinchón, Igoa, Marulanda & Gómez, 2009-2010), Ordoñez y Rodríguez eligieron modismos de alta y baja familiaridad, ambiguos y no ambiguos. Seleccionaron 20 modismos colombianos que cumplieran con las siguientes características: a. modismos de alta familiaridad, puntuaciones mayores de 3.5, en una escala de 1.0 a 5.0.; b. Modismos de baja familiaridad puntuaciones inferiores de 3.0 en una escala de 1.0 a 5.0. Esta clasificación se acompañó del juicio de tres expertos sobre la variable ambigüedad, para finalmente clasificar las expresiones como se ve en la siguiente tabla.

Para la tarea de modismos aislados se presentaron a ambos grupos de lectores los modismos que se detallan en la tabla 4. Los modismos se entremezclaron en las distintas

oraciones. La tarea consistió en presentar una serie de enunciados que contenían algún tipo de modismo en forma aislada para que los estudiantes parafrasearían el mismo, es decir, que expusieran con sus propias palabras todo lo que entendían de cada expresión. Los participantes no tuvieron límite de tiempo para el desarrollo de esta tarea.

Tabla 4. Modismos empleados en la tarea de modismos aislados

NO AMBIGUOS FAMILIARES	AMBIGUOS FAMILIARES	NO AMBIGUOS NO FAMILIARES	AMBIGUOS NO FAMILIARES
Matar el tiempo	Rascarse la barriga	Perder el hilo	Alborotar el avispero
Lavar el cerebro	Cerrar el pico	Partirse el lomo	Arrimar el hombro
Poner los cachos	Lavarse las manos	Perder el norte	Comerse el coco
Dar la talla	Tirar la toalla	Pagar el pato	Colgar los hábitos
Dar la cara	Morderse la lengua	Cargar la mano	Cruzar el charco

En esta tarea se presentaron expresiones como las que se detallan a continuación con su respectiva hoja de respuesta, sin que se pusiera la sigla del modismo: 1. Cecilia mata el tiempo en clase (n.a.f.); 2. La verdad es que a Liliana le gusta rascarse la barriga. (a.f), 3. El constructor se partió el lomo trabajando en el puente (n.a.n.f); 4. Al pasar Lucía alborotó el avispero (a.n.f); 5. El profesor la lava el cerebro a sus alumnos (n.a.f); 6. Daniel tiene razones suficientes para cerrar el pico (a.f); 7. Camilo perdió el hilo en su exposición. (n.a.n.f.); 8. Esta mañana tuvimos que arrimar el hombro (a.n.f); 9. Juan Camilo le pone los cachos a María (n.a.f); 10. Muy cansado el deportista tiró la toalla (a.f); 11. Don Pedro siempre paga el pato (n.a.n.f); 12. Por fin, María Dolores colgó los hábitos (a.n.f); 13. Claudia le da la talla a María (n.a.f); 14. El profesor decidió lavarse las manos (a.f); 15. El jefe le cargó la mano a su secretaria (n.a.n.f); 16. Josefa tuvo que cruzar el charco. (a.n.f); 17. Sin más remedio, Andrés y Silvana tuvieron que comerse el coco (a.n.f); 18. El

conductor ha perdido el norte las últimas veces (n.an.f); 19. No hago más que morderme la lengua (a.f) y 20. El vendedor por fin le dio la cara a sus clientes (n.a.f)

La tarea se presentó a ambos grupos de lectores en forma simultánea, ya que para facilitar su aplicación se solicitó un salón múltiple con capacidad para 60 personas en la institución educativa, adecuada con pantalla y videobind.

Los criterios de corrección para la prueba de modismos aislados fueron los siguientes: Se puntuó la respuesta incorrecta con un puntaje de 0, la respuesta literal con un puntaje de 0,5; el intento de respuesta figurada con un puntaje de 1 y la respuesta figurada con 2.

La tarea con modismos en contexto

Las tareas incluyen todas las formas de modismos presentados en la tarea de modismos aislados. Para esta tarea cada modismo fue presentado dentro de una narrativa breve que podía sesgar tanto el significado literal como el significado figurado de la expresión. Se aplicó una tarea para el contexto literal con 10 preguntas literales, con tres opciones de respuesta: *paráfrasis literal* (interpretación correcta de la interpretación en el contexto), *paráfrasis contextual* (respuesta compatible con el contexto en que se inserta el modismo pero es incorrecta) y *paráfrasis figurada* (interpretación no literal de la expresión). Para el contexto figurado se aplicó una tarea con 10 preguntas figuradas con tres opciones de respuesta: *Paráfrasis literal* de una parte del modismo (el verbo y/o el sintagma nominal), *paráfrasis contextual* (respuesta compatible con el contexto en que se inserta el modismo pero es incorrecta) y *paráfrasis figurada* (interpretación no literal de la expresión correcta), en esta última respuesta la paráfrasis abarcó una parte de la expresión

por la imposibilidad de una interpretación literal en varios modismos, como por ejemplo los no ambiguos.

Los participantes puntuaron cada opción de respuesta en una escala de 1 a 7, siendo 1 cuando la respuesta no se ajustaba al contexto y 7 para la respuesta que se ajustara satisfactoriamente. Se establecieron en esta investigación los siguientes criterios para la corrección de la prueba de modismos en contexto (literal y figurado). Se puntuó para el *contexto literal* de la siguiente manera: la respuesta de paráfrasis literal tiene un puntaje entre 6 y 7, la respuesta de paráfrasis figurada entre 3 y 5, y la respuesta contextual entre 1 y 2. Se puntuó para el *contexto figurado* de la siguiente manera: la respuesta de paráfrasis figurada tiene un puntaje entre 6 y 7, la respuesta de paráfrasis literal entre 3 y 5, y la respuesta contextual entre 1 y 2. La tabla 5 muestra el tipo de respuesta correcta para cada una de las expresiones en los distintos contextos.

Tabla 5. Criterios de calificación prueba de modismos en contexto

Contexto literal			Contexto figurado		
NAF 1	(a)	3-5	NAF1	(a)	6-7
	(b)	6-7		(b)	1-2
	(c)	1-2		(c)	3-5
NAF 2	(a)	6-7	NAF2	(a)	1-2
	(b)	1-2		(b)	6-7
	(c)	3-5		(c)	3-5
AF3	(a)	1-2	AF3	(a)	1-2
	(b)	6-7		(b)	3-5
	(c)	3-5		(c)	6-7
AF4	(a)	1-2	AF4	(a)	3-5
	(b)	6-7		(b)	1-2
	(c)	3-5		(c)	6-7
AF5	(a)	3-5	AF5	(a)	3-5
	(b)	1-2		(b)	6-7
	(c)	6-7		(c)	1-2
NANF6	(a)	1-2	NANF6	(a)	6-7
	(b)	6-7		(b)	1-2
	(c)	3-5		(c)	3-5

NANF7	(a)	1-2	NANF7	(a)	6-7
	(b)	6-7		(b)	1-2
	(c)	3-5		(c)	3-5
ANF8	(a)	3-5	ANF8	(a)	1-2
	(b)	1-2		(b)	6-7
	(c)	6-7		(c)	3-5
ANF9	(a)	1-2	ANF9	(a)	6-7
	(b)	6-7		(b)	1-2
	(c)	3-5		(c)	3-5
ANF10	(a)	6-7	ANF10	(a)	1-2
	(b)	1-2		(b)	6-7
	(c)	3-5		(c)	3-5

4.1.3 Procedimiento

Una vez identificado cada uno de los grupos lectores, se aplicaron a ambos grupos las tareas en el siguiente orden de presentación. Primero se realizó la tarea de modismos aislados, para que la interpretación se hiciera de manera libre. Esta prueba se aplicó en forma colectiva, se le entregó a cada participante una hoja de respuesta, donde debía escribir su nombre, edad, fecha de aplicación de la prueba y realizar las paráfrasis respectivas de cada expresión. En segundo lugar, se aplicó la tarea de modismos en contexto, también a ambos grupos de manera simultánea, dando las instrucciones en voz alta y asignando la hoja de respuesta a cada uno de manera individual. Inicialmente, se aplicó la tarea de modismos en contexto literal y posteriormente la tarea en contexto figurado. Los cuadernillos también se proyectaron en la pantalla para facilitar la explicación y aplicación de las tareas.

4. 2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.2.1 Presentación de resultados de comprensión de modismos aislados en lectores competentes y no competentes

A continuación se presentan una serie de tablas y figuras que dan cuenta del rendimiento en comprensión de modismos de ambos grupos lectores ante las variables tipo de modismo y familiaridad. Se muestra el tipo de respuesta dada por cada grupo lector ítem por ítem y se analizan las respuestas agrupándolos por grupo lector, tipo de modismo y familiaridad.

a) *Modismos no ambiguos familiares*

Para facilitar el posterior análisis se agruparon los datos obtenidos de las preguntas formuladas que contenían modismos no ambiguos familiares, teniendo en cuenta el rendimiento en ambos grupos de lectores.

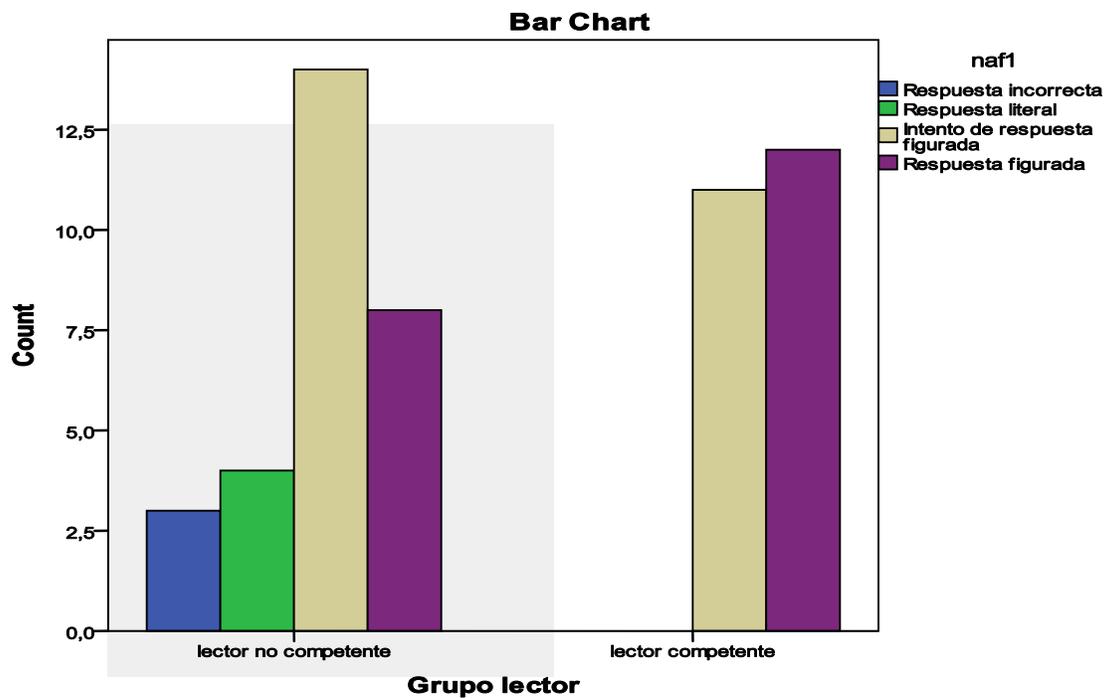


Figura 1. Respuestas Pregunta 1-Modismo del tipo NAF

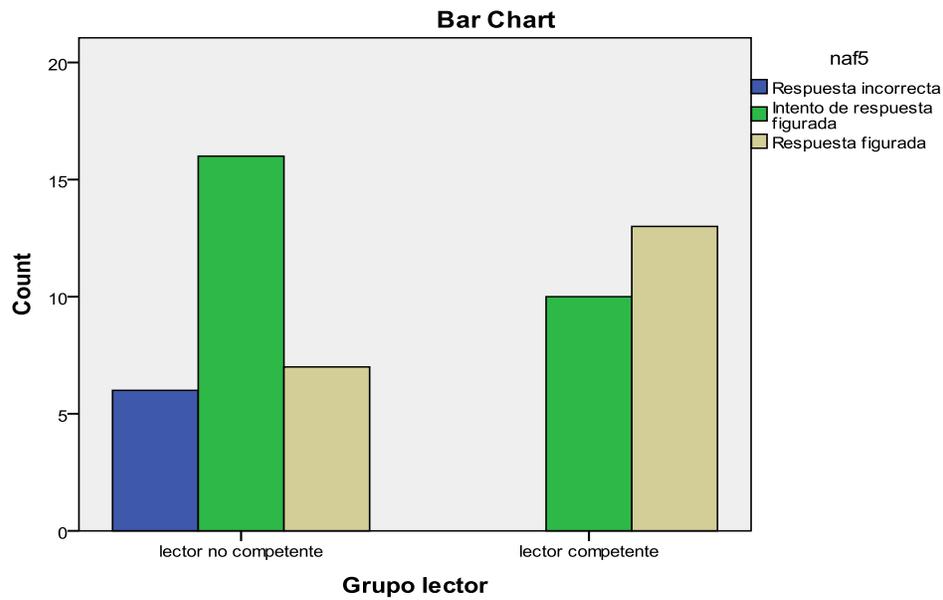


Figura 2. Respuestas Pregunta 5-Modismo del tipo NAF

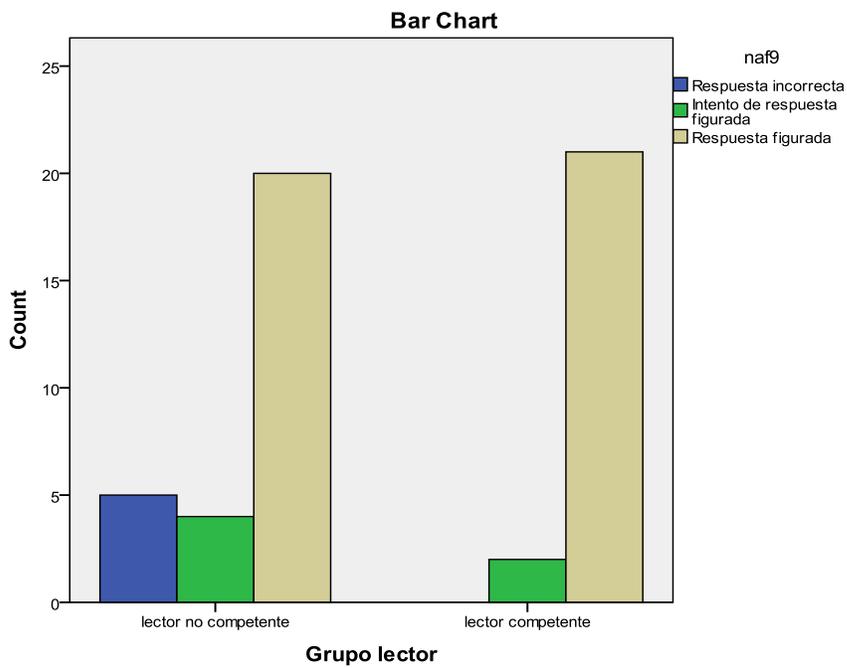


Figura 3. Respuestas Pregunta 5-Modismo del tipo NAF

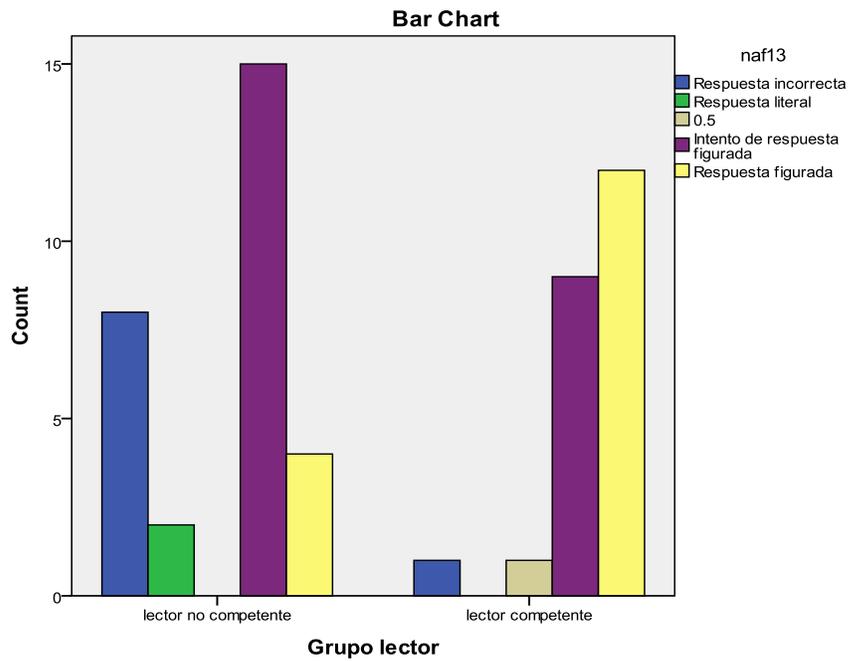


Figura 4. Respuestas Pregunta 13-Modismo del tipo NAF

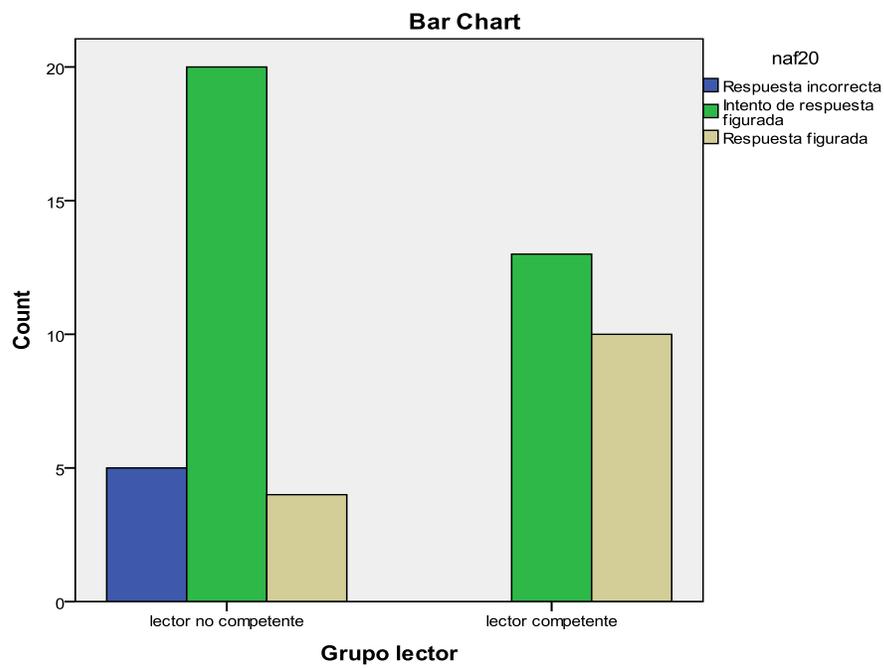


Figura 5. Respuestas Pregunta 20-Modismo del tipo NAF

En las figuras 1, 2, 3, 4 y 5 se observa cómo fue el rendimiento de ambos grupos lectores ante la presentación de modismos no ambiguos familiares. En las respuestas dadas se determinó que no hay diferencias entre ambos grupos lectores, si bien se notó un mejor rendimiento en la comprensión de modismos no ambiguos familiares en los lectores competentes que en los no competentes, quienes dieron respuestas incorrectas y literales, aún cuando mejoraron en sus intentos de respuesta figurada. Lo que muestra un efecto de la variable familiaridad y tipo de modismo en el rendimiento de los lectores competentes y no competentes, con un mejor desempeño en los lectores competentes. Ambos grupos de lectores lograron inhibir el significado literal para que el significado figurado tuviera lugar con mayor facilidad.

b) *Modismos ambiguos familiares*

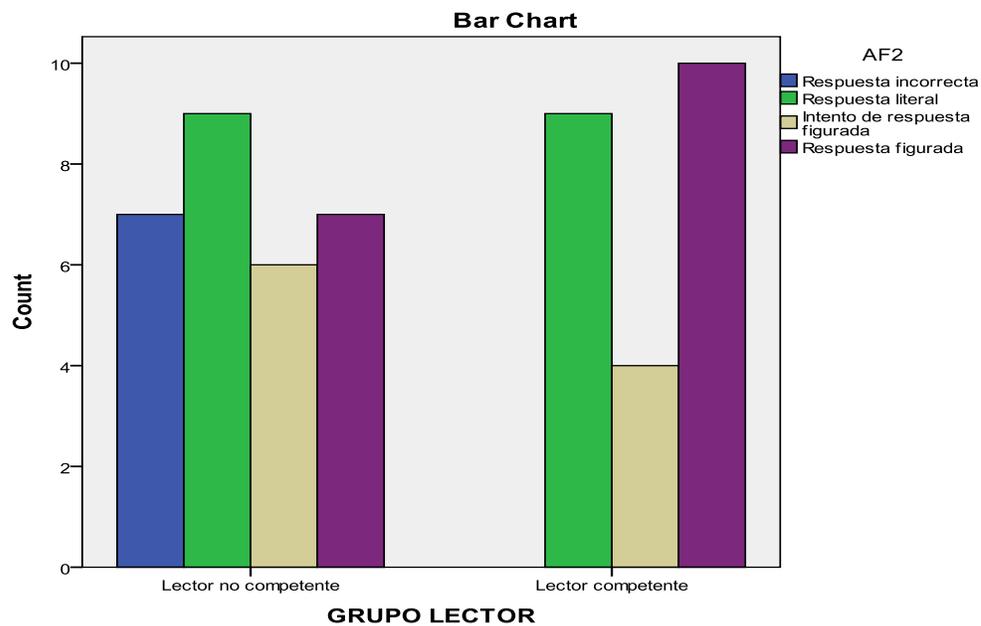


Figura 6. Respuestas Pregunta 2-Modismo del tipo AF

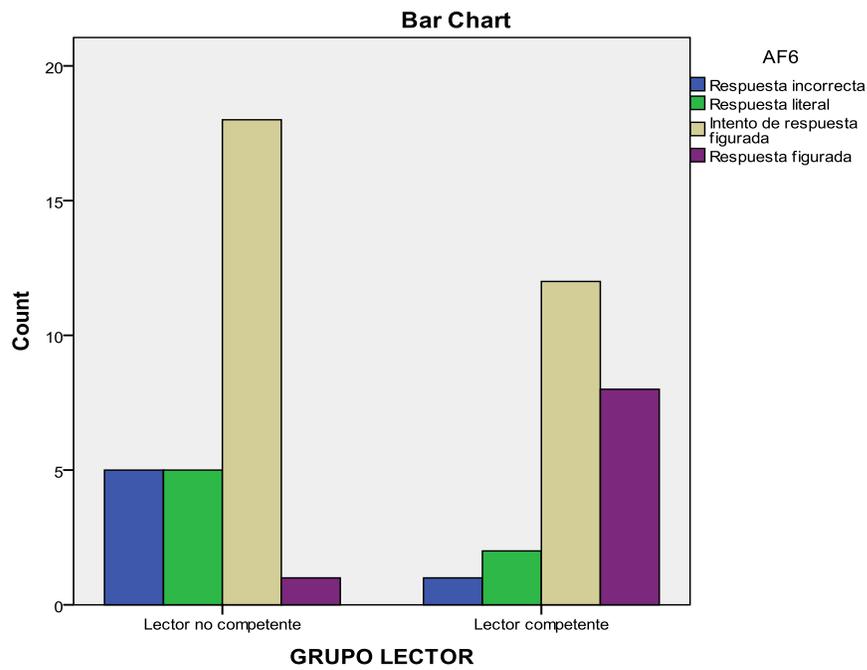


Figura 7. Respuestas Pregunta 6-Modismo del tipo AF

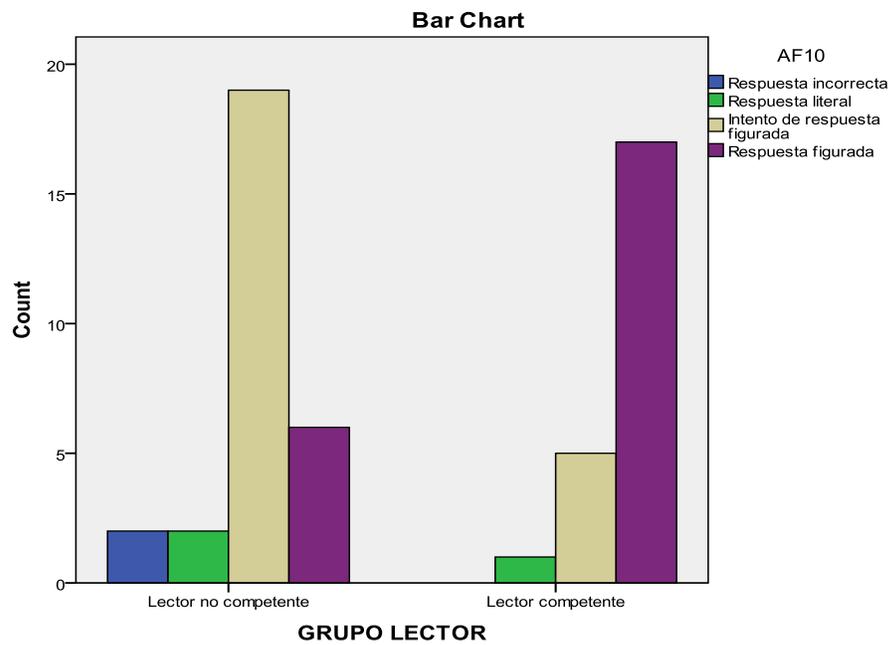


Figura 8. Respuestas Pregunta 10-Modismo del tipo AF

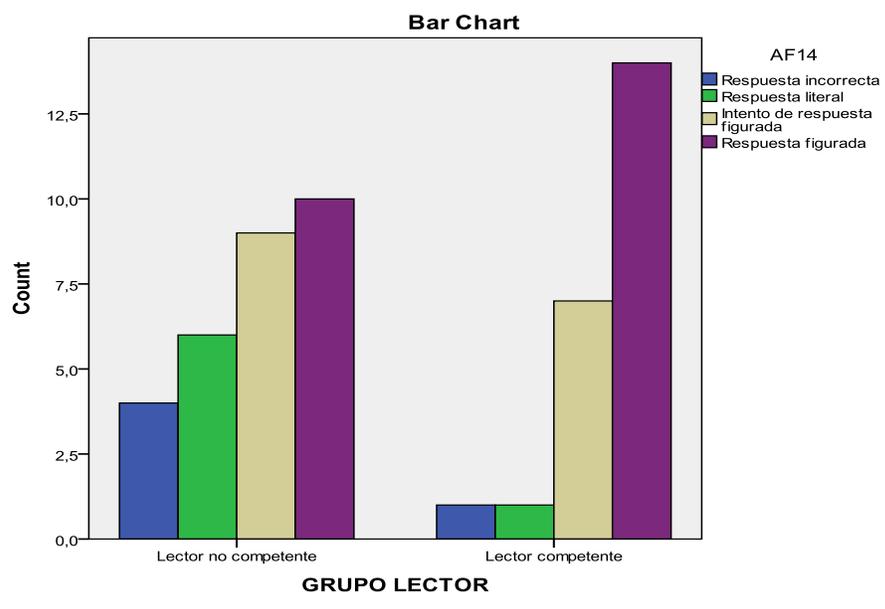


Figura 9. Respuestas Pregunta 14-Modismo del tipo AF

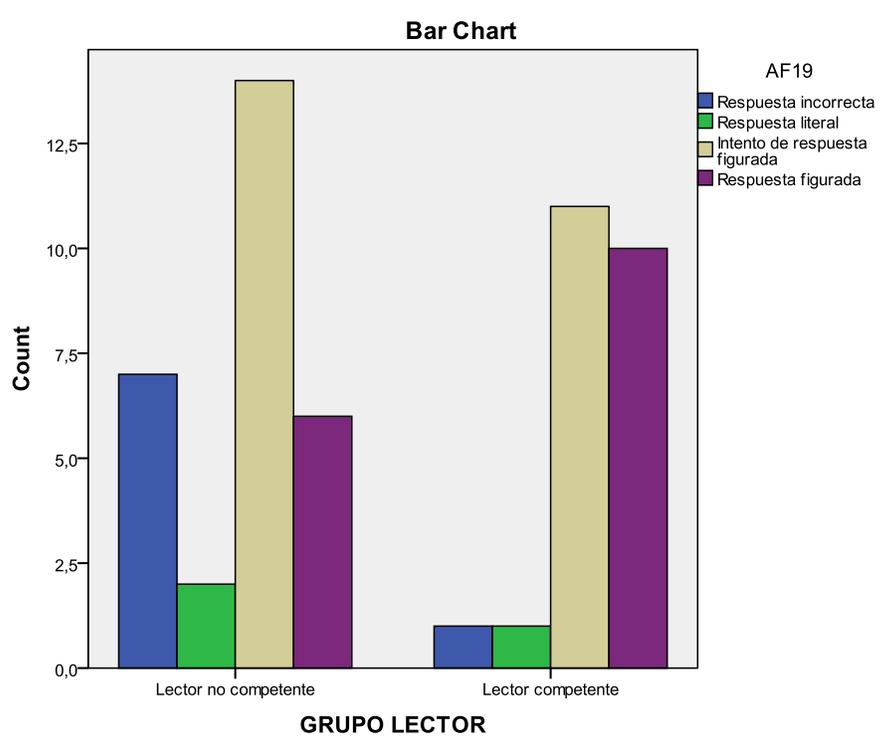


Figura 10. Respuestas Pregunta 19-Modismo del tipo AF

En las figuras 6, 7, 8, 9 y 10 se observa cómo fue el rendimiento de ambos grupos lectores ante la presentación de modismos ambiguos familiares. Se pudo reconocer un mayor número de respuestas literales y de respuestas incorrectas en el grupo de lectores no competentes y, un mejor rendimiento de los lectores competentes en las respuestas figuradas. No obstante, se observó que en ambos grupos se presentaron respuestas incorrectas, pero el número de éstas es menor en el grupo de lectores competentes.

c) *Modismos ambiguos no familiares*

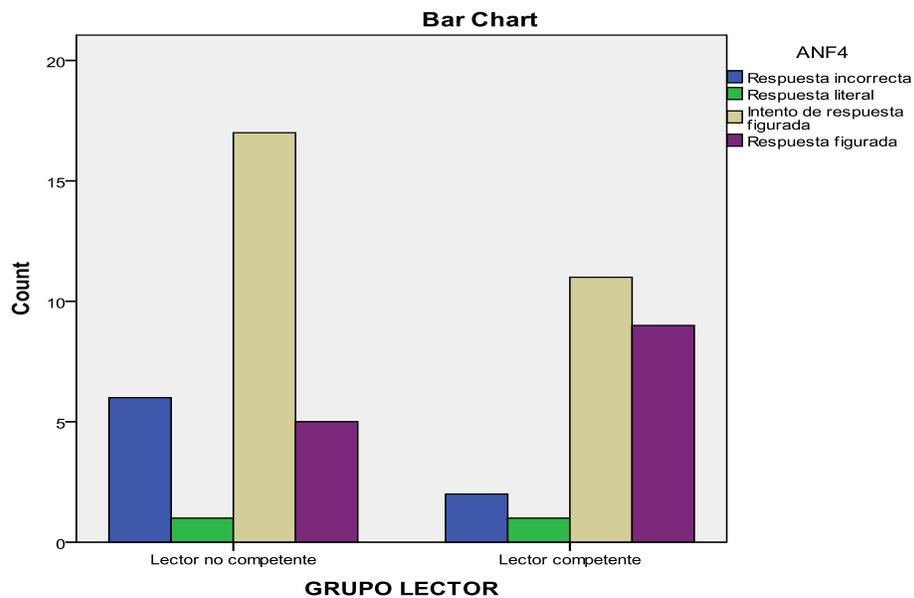


Figura 11. Respuestas Pregunta 4-Modismo del tipo ANF

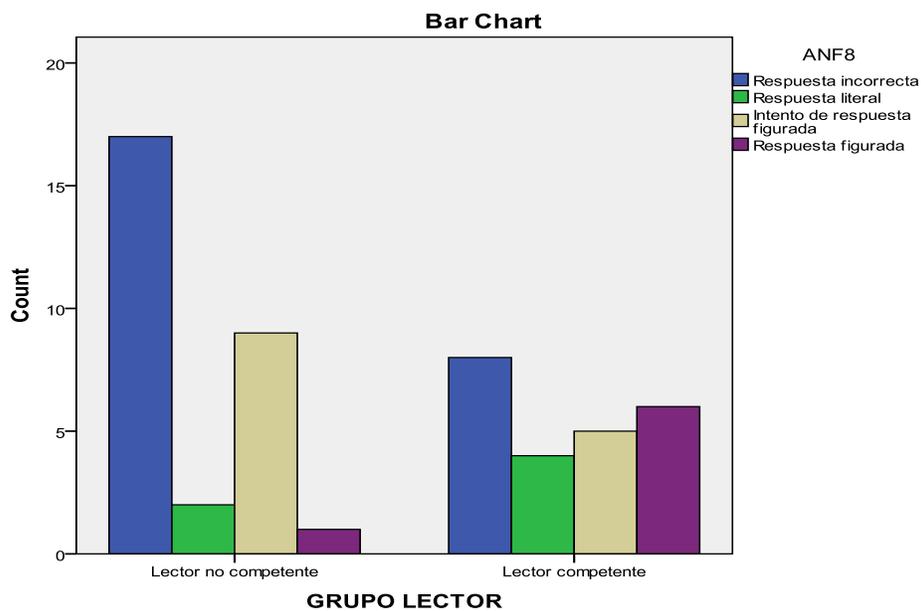


Figura 12. Respuestas Pregunta 8-Modismo del tipo ANF

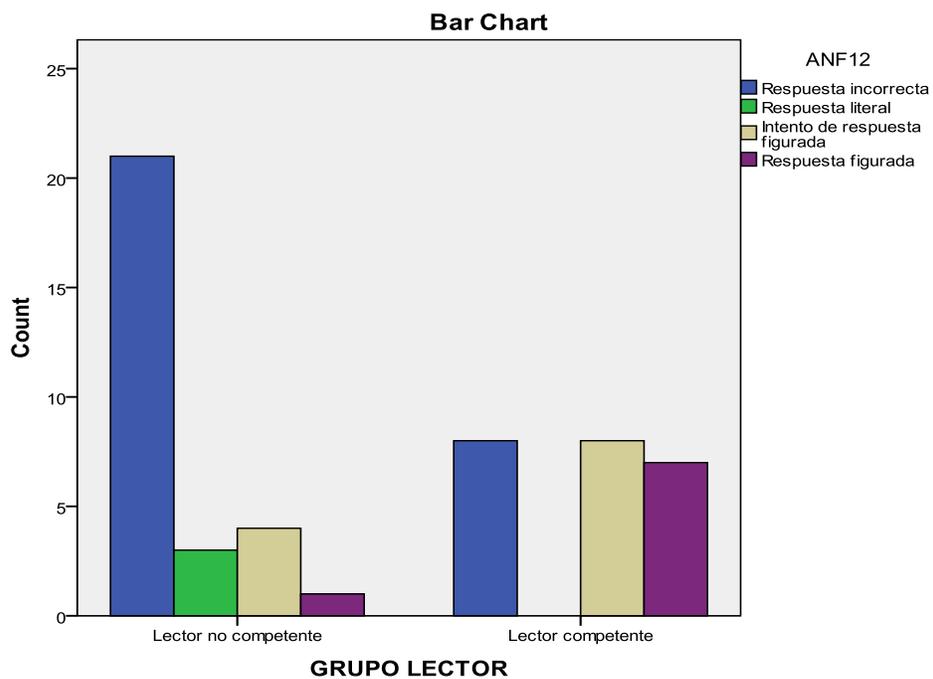


Figura 13. Respuestas Pregunta 12-Modismo del tipo ANF

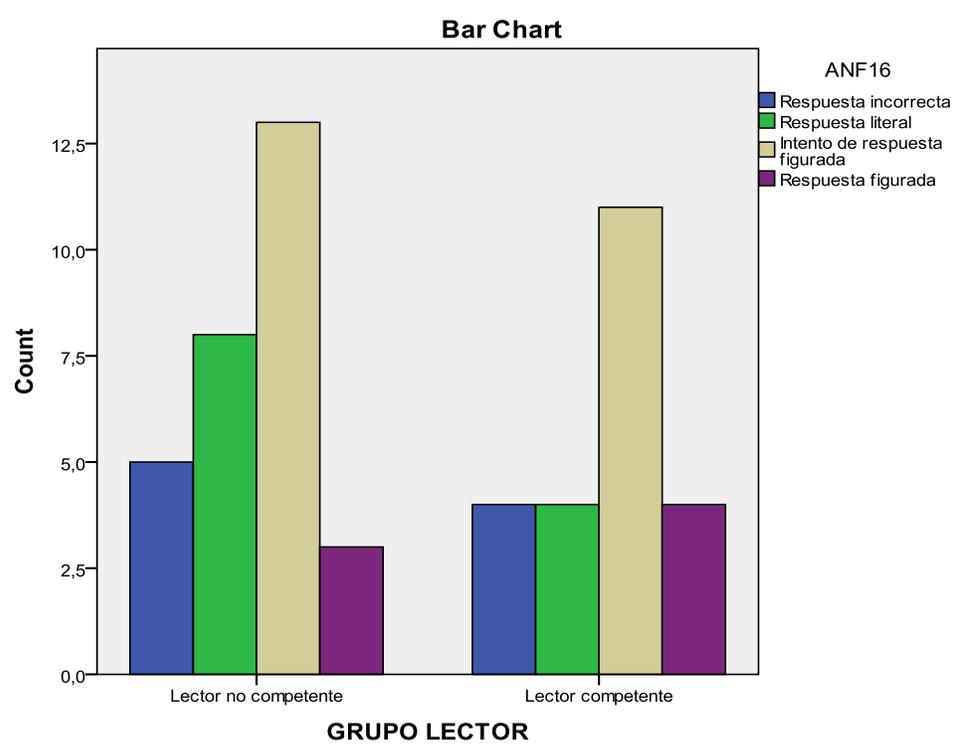


Figura 14. Respuestas Pregunta 16-Modismo del tipo ANF

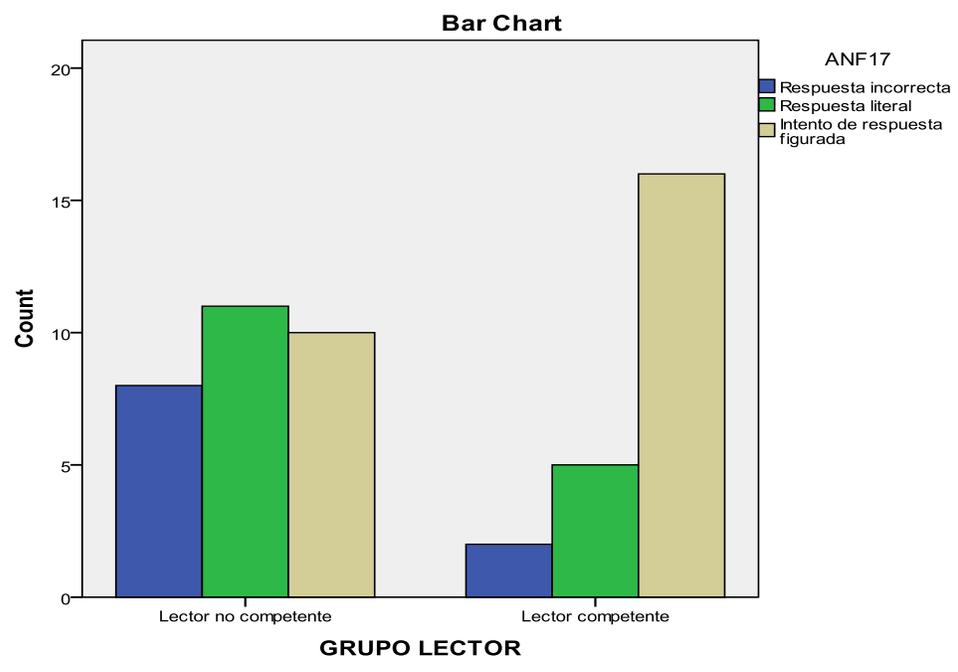


Figura 15. Respuestas Pregunta 17-Modismo del tipo ANF

En las figuras 11, 12, 13, 14 y 15 se observa cómo fue el rendimiento de ambos grupos lectores ante la presentación de modismos ambiguos no familiares. Se pudo determinar que tanto los lectores competentes como no competentes elevaron el número de respuestas incorrectas, siendo esto más notorio en el grupo de lectores menos competentes, Asimismo se observó que hubo un descenso de las respuestas figuradas en ambos grupos, aún cuando se incrementó el número de intentos de respuesta figurada.

d) *Modismos no ambiguos no familiares*

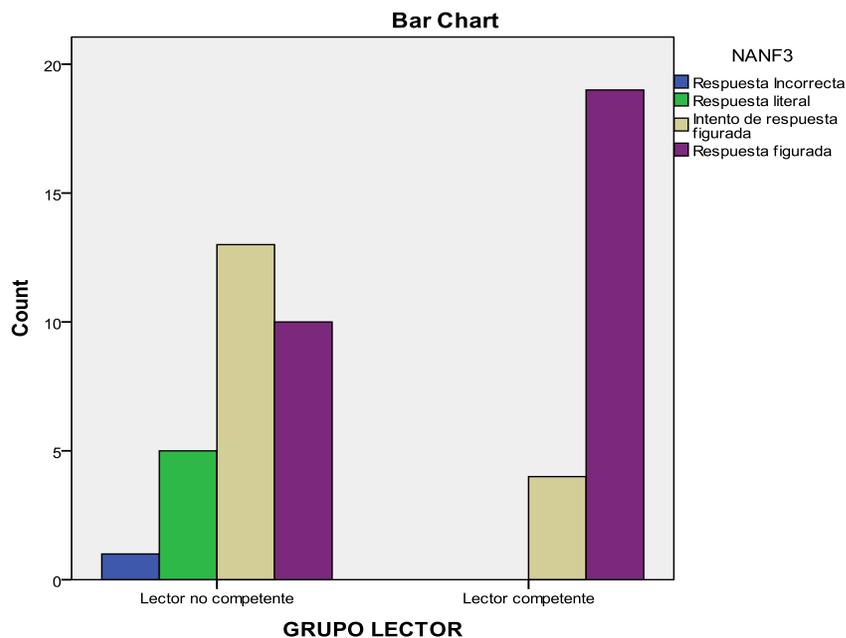


Figura 16. Respuestas Pregunta 3-Modismo del tipo NANF

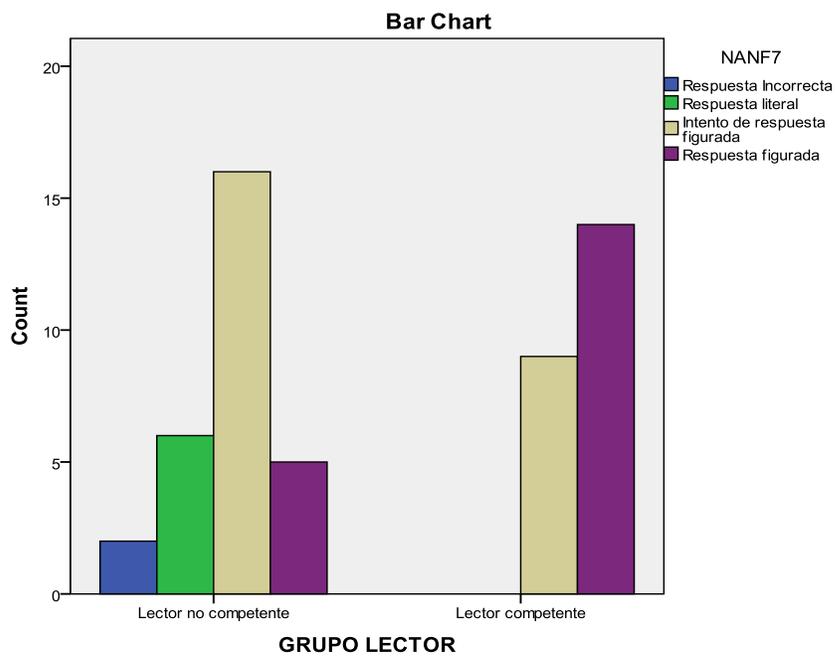


Figura 17. Respuestas Pregunta 7-Modismo del tipo NANF

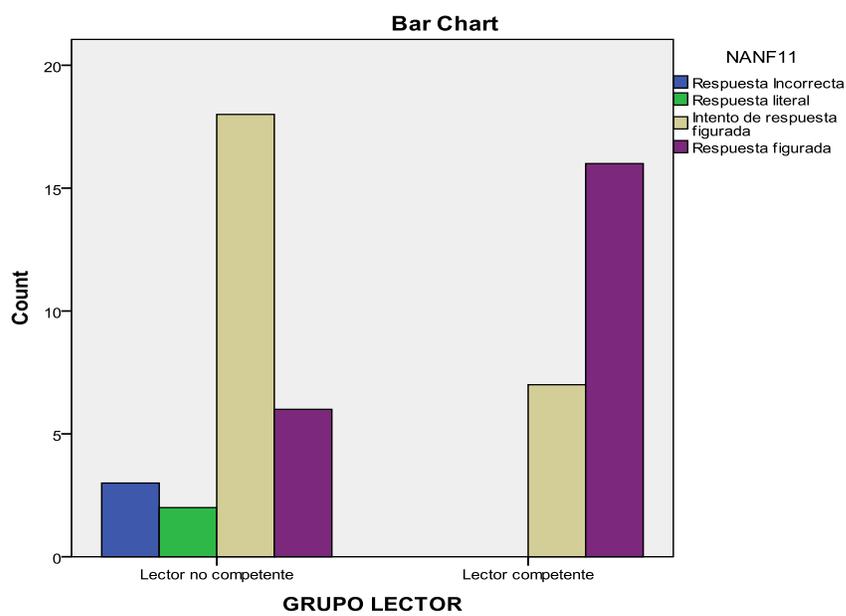


Figura 18. Respuestas Pregunta 11-Modismo del tipo NANF

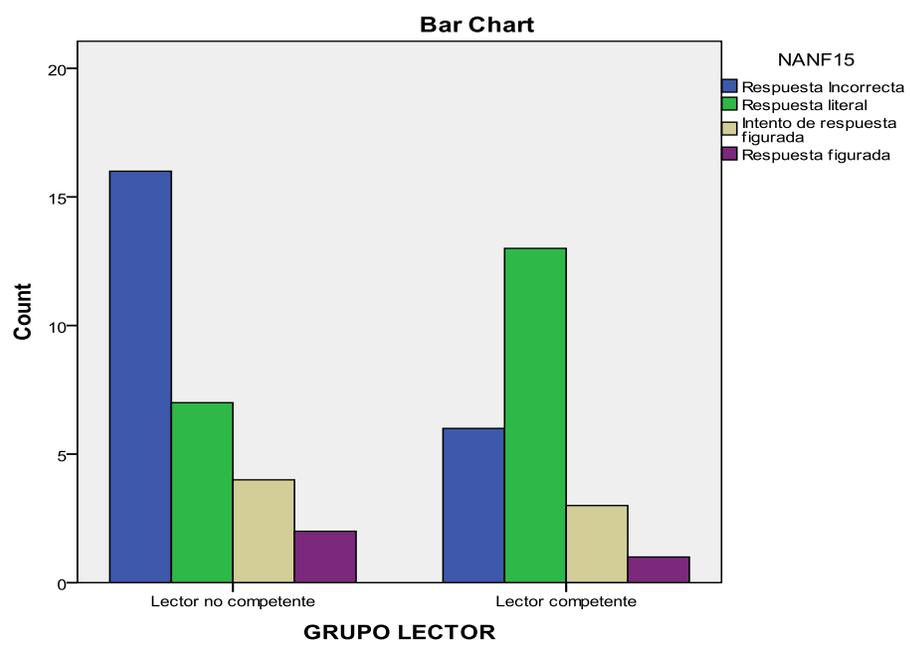


Figura 19. Respuestas Pregunta 15-Modismo del tipo NANF

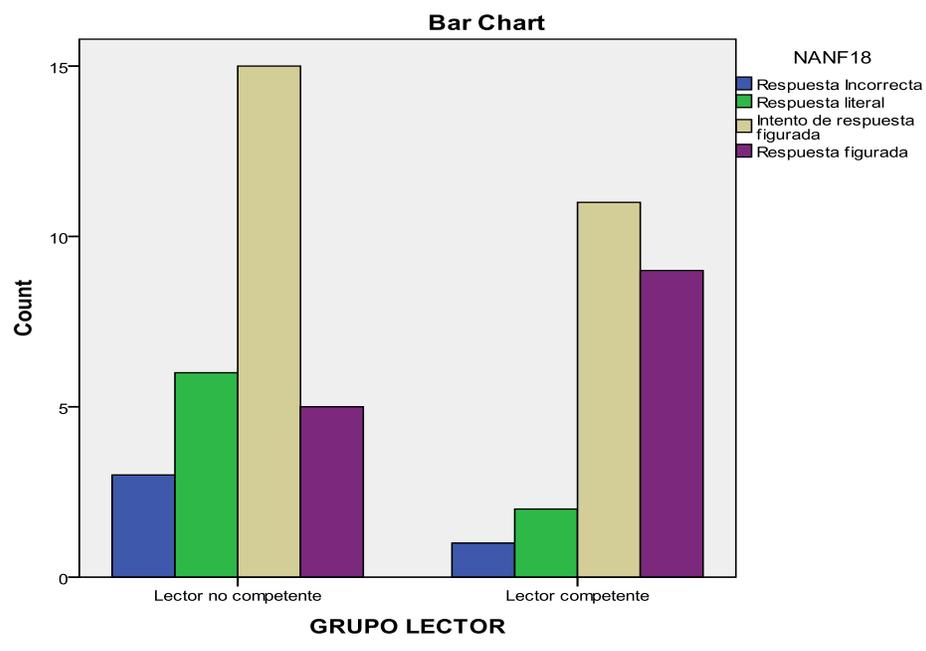


Figura 20. Respuestas Pregunta 18-Modismo del tipo NANF

En las figuras 16, 17, 18, 19 y 20 se observa cómo fue el rendimiento de ambos grupos lectores ante la presentación de modismos no ambiguos no familiares. Se pudo reconocer un incremento en el número de respuestas figuradas en ambos grupos, observando un mejor desempeño en el grupo de lectores competentes. No obstante, continúan presentándose respuestas literales e incorrectas en ambos grupos, siendo más notorio esto en el grupo lector no competente.

En la tabla 6 y la figura 21 se puede observar cual fue el rendimiento por cada grupo lector en relación con las variables tipo de modismo y familiaridad en la totalidad de la prueba.

Tabla 6. Rendimiento promedio en ambos grupos lectores según el tipo de modismo y la familiaridad

	NAF	AF	NANF	ANF
LECTOR NO COMPETENTE	1,089	0,951	0,931	0,589
LECTOR COMPETENTE	1,586	1,564	1,402	1,011

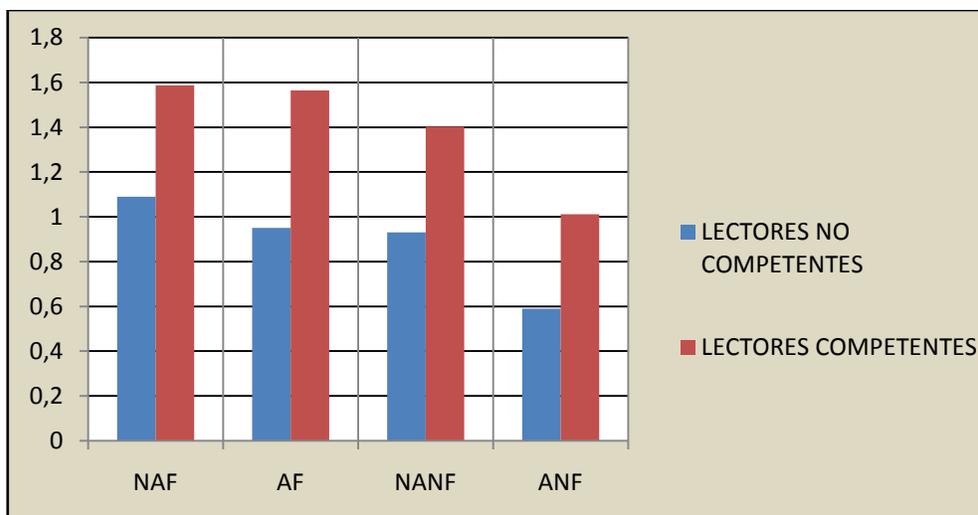


Figura 21. Rendimiento promedio en ambos grupos lectores según el tipo de modismo y la familiaridad

Se puede afirmar que en la tarea de modismos aislados ambos grupos de lectores mejoraron su rendimiento en comprensión de modismos cuando éstos eran familiares, lo que muestra el efecto de la familiaridad en la comprensión de este tipo de expresiones. Estos hallazgos apoyan el modelo de Acceso Directo de Gibbs (1980), donde se niega cualquier análisis lingüístico de las expresiones, argumentando que los modismos son procesados independientemente del contexto, dado que el significado figurado se activa directamente y no es necesario acceder a su significado literal cuando éstos son familiares. De aquí que modismos como de alta familiaridad como “poner los cachos”, “tirar la toalla” hayan sido comprendidos por los sujetos más fácilmente, independientemente de si se insertan en un contexto de apoyo o no, siendo procesados figuradamente.

Asimismo ambos grupos de lectores presentaron un mejor rendimiento cuando los modismos eran no ambiguos que cuando eran ambiguos y, su rendimiento fue mayor ante los modismos no ambiguos familiares. Si bien el comportamiento de ambos grupos de lectores fue similar, se pudo observar un mejor rendimiento en toda la tarea de comprensión de modismos del grupo lector competente. Esto guarda relación con el perfil lector de los sujetos que según García Madruga (2006) los lectores competentes activan siempre “las estrategias adecuadas para una correcta comprensión” (p.65). Por otra parte, el rendimiento favorable de ambos grupos lectores frente a modismos no ambiguos y ambiguos familiares apoyan la idea central de la Hipótesis de la Saliencia Gradual que sostiene que el significado más sobresaliente de la expresión siempre se activa y que el procesamiento de dichos enunciados implica un proceso serial en los casos donde el contexto que incluye la expresión intenta activar el significado menos saliente y, que si el significado figurado es menos saliente se requiere un mayor apoyo del contexto (Giora, 1997).

No se encontró un efecto de la variable ambigüedad en el rendimiento de ambos grupos lectores. De ahí que las interpretaciones de modismos ambiguos se inclinaron más hacia la acepción literal de este tipo de expresiones. Estos hallazgos van en contraposición a los modelos de la Hipótesis Lexicista planteada por Bobrow & Bell (1973) y de acceso directo de Gibbs según la cual los modismos constituyen entradas léxicas complejas que se almacenarían en un listado «especial».

4.2.2 Presentación de resultados comprensión de modismos en contexto en lectores competentes y no competentes

A continuación se muestran una serie de tablas figuras que permiten determinar cuál ha sido el rendimiento en comprensión de modismos de los lectores no competentes y competentes ante las variables contexto, tipo de respuesta, tipo de modismo y familiaridad.

Las tablas 7 y 8 contienen las medias obtenidas en cada grupo lector en relación con las variables mencionadas.

Tabla 7. Medias en contexto literal en función del grupo lector, tipo de modismo, familiaridad, y tipo de respuesta

PROMEDIO DE RESPUESTAS POR GRUPO LECTOR EN CONTEXTO LITERAL												
MODISMO/FAMILIARIDAD	NAF			AF			NANF			ANF		
TIPO DE RESPUESTA	LIT	FIG	CON	LIT	FIG	CON	LIT	FIG	CON	LIT	FIG	CON
LECTOR NO COMPETENTE	5,5	4,9	2,1	6,6	3,1	1,6	5,9	4,3	2,5	5,9	3,9	1,8
LECTOR COMPETENTE	5,8	4,4	2,1	7	2,7	1,1	6,4	4,2	2,0	6,1	3,8	1,2
RANGO PUNTAJE CORRECTO	6-7	3-5	1-2	6-7	3-5	1-2	6-7	3-5	1-2	6-7	3-5	1-2

En la tabla 7 se puede ver el rendimiento de cada grupo lector en contexto literal, y se observó que no hay diferencias entre ambos grupos, comportándose de acuerdo a lo esperado en este contexto. En concordancia con la hipótesis planteada por Bobrow & Bell (1973) los modismos son unidades léxicas complejas y, por lo tanto, se almacenarían en un listado “especial” que no hace parte del léxico interno normal. En ese sentido, estos autores interpretaron que los oyentes analizan los modismos del mismo modo que lo hacen con el lenguaje literal, y cuando comprueban que dicha interpretación literal no es apropiada entonces tratan de buscar un significado alternativo de carácter figurado en su “memoria fraseológica” o listado “especial”. Tanto los lectores no competentes como los competentes mostraron una tendencia a asignar un mayor puntaje a las opciones literales, y a los modismos familiares. Los resultados relacionados con los modismos familiares evidenciaron que ambos grupos lectores acceden fácilmente al significado figurado de la expresión. Este aspecto se puede apoyar en lo propuesto por el modelo de acceso directo de Gibbs (1980, 1986) para el cual los modismos más opacos eran considerados por los oyentes como menos analizables y descomponibles que los modismos transparentes (Belinchón, 1999, p.363). En este sentido, se puede identificar que la variable contexto facilita la activación del significado del modismo correcto para este contexto (literal) y la variable familiaridad al igual que el contexto ejercen influencia en la respuesta dada por ambos grupos de lectores.

En relación con la variable ambigüedad no se encontraron diferencias entre ambos grupos lectores y se pudo determinar que en el contexto literal los lectores activan más las respuestas literales que las figuradas, ya sea que se presente el modismo (ambiguo) en interacción o no con la variable familiaridad. Se observó un efecto de la variable tipo de

modismo en la respuesta dada por ambos grupos lectores, ya que los dos grupos puntuaron mejor cuando se hallaban ante modismos no ambiguos familiares que cuando se presentaron modismos ambiguos no familiares. El efecto de la familiaridad se vio reducido por la ambigüedad y el contexto en los dos grupos lectores; cuando la expresión era ambigua y familiar insertada en un contexto literal, los sujetos se vieron obligados a realizar procesos controlados en búsqueda de la interpretación literal y el significado figurado quedó postergado. Esta interacción indica que cuanto menos ambiguo y más familiar sea el modismo, mayor será la puntuación de la respuesta figurada, independientemente del grupo lector. Este hallazgo se encuentra en concordancia con otras investigaciones donde se muestra que el uso de estas expresiones en la vida cotidiana, permite que sea más fácil acceder a su significado (Levorato & Cacciari, 1995).

Se puede afirmar que tanto los lectores competentes como no competentes utilizaron el contexto para lograr una mayor comprensión de los modismos, en especial los familiares. Es así como pudieron inhibir el significado inadecuado al contexto literal y activar el significado literal por encima de los significados figurados y contextuales. El significado contextual fue el que recibió menos puntuación en ambos grupos lectores, seguido del significado figurado que se activó por debajo del significado literal. Ambos grupos de lectores se beneficiaron del contexto, especialmente cuando no conocían la expresión idiomática, para extrapolar su significado. Este hallazgo apoya los estudios de Levorato & Cacciari, 1995; Cain & Towse, 2008, entre otros que muestran la importancia que tiene el contexto como facilitador para la comprensión de expresiones figuradas. En concordancia con el modelo de la elaboración global (Levorato & Cacciari, 1995) los hallazgos

confirman que las capacidades lingüísticas de las personas influyen en la interpretación de diferentes enunciados, sean literales o figurados

Tabla 8. Medias en contexto figurado en función del grupo lector, tipo de modismo, familiaridad y tipo de respuesta

PROMEDIO DE RESPUESTAS POR GRUPO LECTOR EN CONTEXTO FIGURADO												
MODISMO/FAMILIARIDAD	NAF			AF			NANF			ANF		
TIPO DE RESPUESTA	LIT	FIG	CON	LIT	FIG	CON	LIT	FIG	CON	LIT	FIG	CON
LECTOR NO COMPETENTE	5,1	5,1	1,5	5,9	3,5	1,7	4,7	5,8	2,9	2,8	6,0	2,0
LECTOR COMPETENTE	4,2	5,1	1,1	6,0	2,7	1,1	3,6	5,5	2,4	2,8	5,8	1,7
RANGO PUNTAJE CORRECTO	3-5	6-7	1-2	3-5	6-7	1-2	3-5	6-7	1-2	3-5	6-7	1-2

En la tabla 8 se puede observar que en ambos grupos lectores hubo una mayor activación del significado figurado, si bien el significado literal recibió una buena puntuación. Este hallazgo apoya la propuesta de Levorato & Cacciari (1995), donde se afirma que el contexto proporciona información semántica que facilita la atribución apropiada del significado del enunciado teniendo en cuenta la situación en que se presenta.

Cuando los modismos eran ambiguos familiares ambos grupos de lectores apelaron al significado literal de la expresión, pero no ocurrió lo mismo cuando la expresión era ambigua no familiar ya que apelaron al contexto figurado para activar la respuesta adecuada para el modismo en el contexto que se insertaba (figurado). Estos hallazgos apoyan la idea central de la Hipótesis de la Saliencia Gradual que sostiene que el significado más sobresaliente de la expresión siempre se activa y que el procesamiento de dichos enunciados implica un proceso serial en los casos donde el contexto que incluye la expresión intenta activar el significado menos saliente y, que si el significado figurado es menos saliente se requiere un mayor apoyo del contexto. (Giora, 1997). Ambos grupos de

lectores hacen uso del contexto para derivar el significado correcto de la expresión en el contexto específico en que se encuentra el modismo. Asimismo ambos grupos lectores puntuaron bajo el significado contextual y derivaron el significado figurado aún cuando apelaron al significado literal. Cuando los modismos eran no familiares activaron más el significado figurado, mostrando el efecto que tiene el contexto para derivar el significado figurado de la expresión.

Tabla 9. Medias y desviación estándar en función del grupo lector, tipo de modismo, familiaridad, tipo de contexto y tipo de respuesta

LECTOR	MODISMO	FAMILIARIDAD		CONTEXTO	PARAFRASIS	Media	Desviación estándar
COMPETENTE	AMBIGUO		FAMILIAR	CONTEXTO FIGURADO	CONTEXTUAL	1,100	.
					FIGURADA	2,700	.
					LITERAL	6,000	.
					Total	3,267	2,4987
			CONTEXTO LITERAL	CONTEXTUAL	1,100	.	
				FIGURADA	2,700	.	
				LITERAL	7,000	.	
				Total	3,600	3,0512	
	NO FAMILIAR	CONTEXTO FIGURADO	CONTEXTUAL	1,700	.		
			FIGURADA	5,800	.		
			LITERAL	2,800	.		
			Total	3,433	2,1221		
	CONTEXTO LITERAL	CONTEXTUAL	1,200	.			
		FIGURADA	3,800	.			
		LITERAL	6,100	.			
		Total	3,700	2,4515			
NO AMBIGUO		FAMILIAR	CONTEXTO FIGURADO	CONTEXTUAL	1,100	.	
				FIGURADA	5,100	.	
				LITERAL	4,200	.	
				Total	3,467	2,0984	
		CONTEXTO LITERAL	CONTEXTUAL	2,100	.		
			FIGURADA	4,400	.		
			LITERAL	5,800	.		
			Total	4,100	1,8682		
NO FAMILIAR	CONTEXTO FIGURADO	CONTEXTUAL	2,400	.			
		FIGURADA	5,500	.			
		LITERAL	3,600	.			
		Total	3,833	1,5631			
CONTEXTO LITERAL	CONTEXTUAL	2,000	.				
	FIGURADA	4,200	.				
	LITERAL	6,400	.				
	Total	4,200	2,2000				
NO COMPETENTE	AMBIGUO		FAMILIAR	CONTEXTO FIGURADO	CONTEXTUAL	1,700	.
					FIGURADA	3,500	.
					LITERAL	5,900	.
					Total	3,700	2,1071

				CONTEXTO LITERAL	CONTEXTO LITERAL	CONTEXTO LITERAL	1,600	.	
					FIGURADA	FIGURADA	3,100	.	
					LITERAL	LITERAL	6,600	.	
					Total	Total	3,767		2,5658
		NO FAMILIAR	CONTEXTO FIGURADO	CONTEXTO FIGURADO	CONTEXTO FIGURADO	2,000	.		
				FIGURADA	FIGURADA	6,000	.		
				LITERAL	LITERAL	2,800	.		
				Total	Total	3,600		2,1166	
				CONTEXTO LITERAL	CONTEXTO LITERAL	1,800	.		
	FAMILIAR	CONTEXTO FIGURADO	CONTEXTO FIGURADO	CONTEXTO FIGURADO	1,500	.			
			FIGURADA	FIGURADA	5,100	.			
			LITERAL	LITERAL	5,100	.			
		Total	Total	3,900		2,0785			
		CONTEXTO LITERAL	CONTEXTO LITERAL	CONTEXTO LITERAL	2,100	.			
			FIGURADA	FIGURADA	4,900	.			
LITERAL	LITERAL		5,500	.					
Total	Total	4,167		1,8148					
NO AMBIGUO	NO FAMILIAR	CONTEXTO FIGURADO	CONTEXTO FIGURADO	CONTEXTO FIGURADO	2,900	.			
			FIGURADA	FIGURADA	5,800	.			
			LITERAL	LITERAL	4,700	.			
			Total	Total	4,467		1,4640		
	CONTEXTO LITERAL	CONTEXTO LITERAL	CONTEXTO LITERAL	2,500	.				
		FIGURADA	FIGURADA	4,300	.				
		LITERAL	LITERAL	5,900	.				
Total	Total	4,233		1,7010					

En la tabla 9, la interacción entre tipo de modismo y la variable familiaridad mostró que si el modismo era menos ambiguo y más familiar se puntuaba mejor la respuesta figurada en ambos grupos lectores. Este hallazgo se puede apoyar en los trabajos de Cacciari & Levorato (1995) donde se afirma que el uso frecuente de las expresiones en la vida cotidiana, facilitan el acceso a su significado. En cuanto a la variable familiaridad, se observó que ambos grupos de lectores puntuaron mejor ante modismos ambiguos familiares, lo que muestra un efecto de la familiaridad y del tipo de modismo. Sin embargo, no hubo diferencias entre el comportamiento de uno y otro grupo en contexto literal, ya que los lectores competentes como no competentes activaron el significado correcto para el contexto en que se hallaba la expresión.

En el contexto figurado los lectores competentes superaron la respuesta literal y activaron el significado figurado cuando se hallaron frente a expresiones ambiguas

familiares. Es decir, que puntuaron mejor la respuesta figurada que la literal, lo mismo ocurrió para el caso de modismos ambiguos no familiares. Lo que muestra la incidencia de la familiaridad sobre la comprensión de modismos en este grupo lector.

En el contexto figurado los lectores no competentes si la expresión era ambigua familiar activaron más el significado literal que el significado figurado. Pero, se observó que hubo una mayor activación del significado figurado que el contextual, lo que muestra que ante modismos ambiguos familiares activaron paralelamente el significado literal y figurado, lo mismo ocurrió para los modismos no ambiguos no familiares. Se tuvo un mejor rendimiento frente a modismos ambiguos familiares y no ambiguos familiares por lo cual estos resultados apoyan la Hipótesis de la Saliencia Gradual que sostiene que el significado más sobresaliente de la expresión siempre se activa y que el procesamiento de dichos enunciados implica un proceso serial en los casos donde el contexto que incluye la expresión intenta activar el significado menos saliente y, que si el significado figurado es menos saliente se requiere un mayor apoyo del contexto (Giora, 1997).

Se puede decir que si bien el contexto figurado se activó en este grupo lector, predominó la activación del lenguaje literal. No se evidenció un efecto de la familiaridad en este grupo lector cuando la expresión se presentó en contexto figurado. En síntesis, los resultados mostraron un efecto conjunto entre las variables familiaridad de los modismos y tipo de contexto en el que fue insertada la expresión. Los dos grupos lectores frente a modismos ambiguos familiares activaron ambos significados y frente a modismos no ambiguos activaron igualmente el significado literal y el figurado. Se procesaron mejor los modismos no ambiguos que los ambiguos, dado que en los primeros el significado figurado puede derivarse fácilmente del conocimiento de los significados de sus palabras. Este

hallazgo se encuentra en consonancia con la Hipótesis de la Representación Léxica, la cual afirma que ocurren dos tipos de análisis en “*paralelo*” al escuchar un modismo: un análisis sintáctico que se corresponde con el análisis lingüístico propiamente dicho, y, el análisis semántico vinculado con la activación del significado de la expresión

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las expresiones idiomáticas son difíciles de comprender, aún cuando hacen parte del acervo cultural. En ese sentido, este trabajo permitió reconocer, en contraposición al modelo lexicista, que las expresiones figuradas como los modismos no se encuentran almacenadas en una especie de memoria idiomática especializada a la cual las personas pueden acceder cuando lo requieran de manera aislada, sino que su procesamiento depende de una serie de variables que se interrelacionan y afectan entre sí, tales como el contexto, el tipo de modismo y la familiaridad, entre otros aspectos, en concordancia con la hipótesis configuracional explicada por Cacciari & Tabossi en 1988. Para esta teoría los modismos son configuraciones de palabras que se comprenden e interpretan usando los mismos procesos lingüísticos de las expresiones literales y, el análisis del significado figurado depende de variables de orden lingüístico y extralingüístico tales como: la transparencia, idiomática, ambigüedad, analizabilidad y plausibilidad, entre otros.

Esta investigación permitió, además, verificar la importancia de la familiaridad del modismo en la tarea de modismos aislados, evidenciando que ambos grupos lectores mejoraron su rendimiento cuando se hallaron frente a modismos familiares, lo que muestra el efecto de la familiaridad en la comprensión de este tipo de expresiones. Este hallazgo apoya lo planteado por la hipótesis configuracional.

En el caso del tipo de modismo (ambiguo, no ambiguo) tanto los lectores competentes como no competentes lograron un mejor puntaje cuando los modismos eran no ambiguos que cuando eran ambiguos y, su rendimiento fue mayor ante los modismos no ambiguos familiares. No obstante, el comportamiento de ambos grupos de lectores fue similar, si bien los lectores competentes se desempeñaron mejor en toda la tarea.

En la tarea de modismos en contexto literal se observó que ambos grupos de lectores, tal y como ocurrió en la tarea de modismos aislados, alcanzaron un mejor desempeño en modismos no ambiguos que ambiguos y en modismos no ambiguos familiares. Lo que muestra claramente el efecto de la familiaridad en la comprensión de expresiones figuradas y del tipo de modismo. A esto se suma el efecto del contexto sobre la activación del significado adecuado del modismo, según el contexto en que se inserta (literal). Cuando la expresión era ambigua pero no familiar se inhibió más fácilmente el significado figurado y se activó el significado literal. Estos resultados guardan relación con lo planteado por Cain, Towse & Knight (2009) en cuanto al contexto y la ambigüedad, ya que se observó un mejor rendimiento en ambos grupos lectores para modismos ambiguos con presencia de contexto y, asimismo en la interacción entre el contexto y la familiaridad. Es así como el contexto donde se use el modismo constituye una variable relevante para su comprensión.

También se pudo observar que ambos grupos lectores derivaron generalmente un significado literal aún cuando intentaron derivar un significado figurado. En los contextos figurados se observó un mayor número de respuestas idiomáticas en comparación con los contextos literales, esto se apoya en los hallazgos de Laval (2003)

En el contexto literal ambos grupos de lectores ofrecieron primero respuestas literales, luego respuestas figuradas y finalmente respuestas contextuales. Este hallazgo apoya la propuesta de Levorato & Cacciari (1995), donde se afirma que el contexto proporciona información semántica que facilita la atribución apropiada del significado del enunciado teniendo en cuenta la situación en que se presenta.

En la tarea de modismos en contexto figurado se encontró que los lectores competentes superaron la respuesta literal y activaron el significado figurado cuando se hallaron frente a expresiones ambiguas familiares, mientras que los lectores no competentes activaron en paralelo tanto el significado literal como el figurado, si bien hubo una mayor activación del lenguaje literal en este último grupo. Los lectores competentes puntuaron mejor la respuesta figurada que la literal en el caso de modismos ambiguos familiares. Lo que muestra la incidencia de la familiaridad sobre la comprensión de modismos en este grupo lector. No ocurrió lo mismo para el grupo de lectores no competentes quienes ante modismos ambiguos familiares activaron más el significado literal que el significado figurado. No se evidenció un efecto de la familiaridad en este grupo lector cuando la expresión se hallaba en contexto figurado.

En contexto figurado ambos grupos lectores inhibieron el significado contextual. El grupo lector competente para derivar el significado figurado de manera predominante, en concordancia con el modelo de la *Saliencia Gradual* de Giora (1997) el cual no hace una distinción entre significado literal y significado figurado y toma como variable principal del procesamiento de los enunciados *la saliencia* de su significado, ya sea éste el literal, el figurado o ambos. Esta hipótesis enfatiza que siempre se activa el significado más sobresaliente de una palabra o una expresión y que el procesamiento implica un proceso

serial cuando el contexto donde está incluida la expresión intenta activar el significado menos saliente.

En contexto figurado el grupo lector no competente inhibió el significado contextual para derivar tanto el significado literal como figurado paralelamente, en concordancia con la Hipótesis de la Representación Léxica, la cual afirma que ocurren dos tipos de análisis en “*paralelo*” al escuchar un modismo: un análisis sintáctico que se corresponde con el análisis lingüístico propiamente dicho y, el análisis semántico vinculado con la activación del significado de la expresión.

A modo de conclusión, es importante precisar que se confirmó la hipótesis de trabajo en la cual se consideró que ambos grupos lectores tendrían un rendimiento distinto en la comprensión de modismos según la variable familiaridad y tipo de contexto incluidas en la tarea a realizar, ya que se constató que la variable contexto sí tiene un efecto facilitador para que los lectores competentes y los lectores no competentes interpreten las expresiones idiomáticas. Los resultados mostraron que los dos grupos lectores se beneficiaron del contexto para acceder al significado de las expresiones figuradas, hallazgo coherente con el de otros estudios que destacan la importancia del contexto para la comprensión de expresiones figuradas (Levorato & Cacciari, 1995; Cain & Towse, 2008).

Asimismo se verificó que la variable familiaridad incide en la comprensión de modismos en ambos grupos lectores tanto en la tarea de modismos aislados como en la tarea de modismos en contexto. Los resultados relacionados con los modismos familiares mostraron que ambos grupos accedieron fácilmente al significado figurado de la expresión, y por lo tanto apoyan lo propuesto por el modelo de acceso directo de Gibbs (1980,1986).

Las tareas de modismos aislados y en contexto permitieron corroborar que la familiaridad es una variable necesaria en el procesamiento de los modismos, pero no es suficiente para la comprensión de este tipo de expresiones, ya que parece no tener un efecto en la comprensión de modismos por sí sola. Sin embargo, no se observó una diferencia notoria entre ambos grupos lectores, con excepción de la tarea en contexto figurado, donde los lectores competentes activaron más el significado figurado que los lectores no competentes en modismos ambiguos familiares. Lo que indica que las variables independientes estudiadas si afectan el rendimiento en la comprensión de modismos.

Por otra parte, se confirmó sólo parcialmente la hipótesis de investigación que sostenía que no habría diferencias entre los grupos lectores en su rendimiento de comprensión de modismos ante la variable tipo de modismo (ambiguo y no ambiguo) en ninguna de las tareas a desarrollar, ya que en la tarea de modismos en contexto figurado los lectores no competentes presentaron diferencias en el tipo de modismo, activando el lenguaje literal como el figurado de manera paralela, sin inhibir la respuesta literal al hallarse ante un modismo ambiguo familiar o ambiguo no familiar. Esto guarda relación con lo planteado por la hipótesis de la representación léxica.

Finalmente, se puede concluir que los hallazgos de esta investigación guardan correspondencia con los modelos psicolingüísticos contemporáneos, en especial con la hipótesis configuracional y, se reafirma el efecto de las variables como contexto, tipo de modismo y familiaridad en el procesamiento y comprensión de expresiones figuradas como los modismos.

Referencias bibliográficas

- Afflerbach, P. (1986). The influence of prior knowledge on expert readers' importance assignment process. En J.A. Niles & R.V. Lalik (Eds.), *National reading conference yearbook, 35. Solving problems in literacy: Learners, teachers and researchers* (pp. 30-40). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Austin, J.L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Belinchón, M. (1999) *Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión*. En Vega, M. & Cuetos, F (1999) *Psicolingüística del español*. Madrid Trotta.
- Brown, A. (1982). Learning how to learn from reading. En J. A. Langer & M. T. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets author: Bridging the gap* (pp. 26-54). Newark, DE: International Reading Association.
- Cacciari, C. & Tabossi, P. (1988). *The comprehension of idioms*. Journal of Memory and Language, 27, 668-683.
- Cacciari, C. Padovani, R. & Corradini, P. (2007). *Exploring the relationship between individuals' speed of Processing and their comprehension of spoken idioms*. The European Journal of Cognitive Psychology, 19, Number 3, 417-445
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2005). *The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms*. Journal of Experimental Child Psychology, 90, 65–87.
- Cain, K., & Towse, A. (2008). *To get hold of the wrong end of the stick: Reasons for poor idiom understanding in children with reading comprehension difficulties*. Journal of Speech, Language, and Hearing Research
- Cain, Towse & Knigh (2009) *The development of idiom comprehension: an investigation of semantic and contextual processing skills*. Journal of Experimental Child Psychology 102, 280-298.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Barcelona: Wolters Kluwer. p. 167-194.
- Cuetos, F; Rodríguez, B; Ruano, E & Arribas, D (2003). *Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-SE) – 2003*.

- Corpas Pastor, G. 1997. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- De Vega, M. & Cuetos, F (1999). *Introducción a los desafíos de la Psicolingüística*. En De Vega y Cuetos (1999). *Psicolingüística del español*. Trotta: Madrid.
- García Madruga, J.; Elosúa, M.; Gutiérrez, F.; Luque, J; Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Garnham, A., Oakhill, J. V., & Johnson-Laird, P. N. (1982). Referential continuity and the coherence of discourse. *Cognition*, 11, 29-46.
- Gibbs, R.W. & González, G.P. (1985). Syntactic frozenness in processing and remembering idioms. *Cognition*, 20, 243-259.
- Gernsbacher, M.A., Varner, K.R. & Faust, M.E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, (16), 430-445.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding Figurative Language. From metaphors to idioms*. Oxford: Oxford University Press.
- Levorato, M. y Cacciari, C. (1999). *Idiom Comprehension in Children: Are the Effects of Semantic Analysability and Context Separable*. *The European Journal of Cognitive Psychology*, 11, 51-66
- Hansen, J., & Pearson, P. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 821-829.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182
- Kintsch, W. (1998) "The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model". *Psychological Review*. 95(2), 163-182
- Levorato & Cacciari (1995). *The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 261 – 283.
- Long, D., & Golding, J. (1993). Superordinate goal inferences: Are they automatically generated during comprehension? *Discourse Processes*, 16, 55-74.

Long, D. L., Oppy, B. J., & Seely, M. R. (1994). Individual differences in the time course of inferential processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 1456-1470.

Magliano, J. P., Trabasso, T., & Graesser, A. C. (1999). Strategic processes during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 91, 615-629.

Magliano, J. P., Wiemer-Hastings, K., Millis, K. K., Muñoz, B. D., & McNamara, D. S. (2002). Using latent semantic analysis to assess reader strategies. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 34, 181-188.

McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.

McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 51-62

McNamara, D. S. (2003). *SERT: Self-explanation reading training*. Submitted to *Discourse Processes*.

McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.

Means, M. L., & Voss, J. F. (1985). Star Wars: A developmental study of expert and novice knowledge structures. *Journal of Memory and Language*, 24, 746-757.

Munar, E., Roselló, & J. Sánchez-Cabado, A. (1999). *Atención y percepción*. Madrid: Alianza Editorial.

Oakhill, J. (1983). Instantiation in skilled and less skilled comprehenders. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35, 441-450.

Oakhill, J. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31-39.

Oakhill, J. V., Yuill, N. M., & Parkin, A. J. (1986). On the nature of the difference between skilled and less-skilled comprehenders. *Journal of Research in Reading*, (9), 80-91.

Oakhill, J., Yuill, N., & Donaldson, M. (1990). Understanding of causal expressions in skilled and less skilled text comprehenders. *British-Journal-of-Developmental-Psychology*, 8, 401-410.

Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. En C. Cornaldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention* (pp.69-92). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.

Perfetti, C. (1985). *Reading Ability*. New York: Academic Press.

Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.

Sánchez, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: CIDE.

Searle, J. (1975a). Una taxonomía de los actos ilocucionarios. En L. Valdés Villanueva. (Ed.). *La búsqueda del significado*. pp. 448-74. Madrid: Tecnos.

Singer, M., Andrusiak, P. Reisdorf, P., & Black, N. (1992). Individual differences in bridging inference processes. *Memory & Cognition*, 20, 539-548.

Singer, M., & Ritchot, K. (1996). The role of working memory capacity and knowledge access in text inference processing. *Memory & Cognition*, 24, 733-743.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R &D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Titone, D. A., & Connine, C. M. (1994). Comprehension of idiomatic expressions: Effect of predictability and literality. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 1126 -1138.

Trabasso, T., & Magliano, J. P. (1996). How do children understand what they read and what can we do to help them? En M. Graves, P. van den Broek, & B. Taylor (Eds.), *The first R: A right of all children* (pp. 160-188). NY: Columbia University Press

Vieiro, P.; Gómez, I. (2004) *Psicología de la lectura*. Pearson, España

Yuill, N., Oakhill, J., & Parkin, A. (1989). Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British-Journal-of-Psychology*, 80, 351-361.

ANEXOS

1. LECTURA SUBPRUEBAS

LOS ESQUIMALES

El medio natural en que vive el pueblo esquimal es uno de los más duros de la Tierra. No conocen la estación cálida, el sol no luce durante los nueve o diez largos meses de invierno y la fría noche ártica sólo se ilumina de vez en cuando por las auroras boreales.

El mar está cubierto de un gran banco de hielo durante las tres cuartas partes del año. Cuando se produce el deshielo parcial, en los meses que van de julio a septiembre, se puede navegar por los canales formados entre bloques de hielo que se desprenden, sorteando los icebergs desprendidos de los glaciares continentales. Pero el esquimal se ha mostrado lo bastante rico en recursos no sólo para vivir en las regiones más septentrionales de la Tierra, sino incluso para disfrutar de una vida hasta cierto punto confortable.

La fauna le proporciona prácticamente todo lo que necesita para su alimentación, vestido y vivienda: aceites animales para el alumbrado y para cocinar los alimentos, carne de pescado, de foca, de oso blanco, pieles y cueros. Los materiales de construcción para su casa de invierno, el iglú, proceden del mismo hielo. Pero la fauna tiene sus límites y cuando sus migraciones periódicas la alejan de las zonas en que viven los hombres, el hambre puede hacer desaparecer colectividades enteras de esquimales.

Los habitantes del Ártico van cubiertos de pieles de los pies a la cabeza.

Sus medios de locomoción son el trineo, para deslizarse sobre la superficie del hielo, y el kayak, canoa cubierta y con una pequeña abertura redonda en la superficie, en la que se sienta el esquimal prácticamente hundido entre pieles.

La historia de los esquimales, tal como puede reconstruirse a través de los relatos de los exploradores de finales del siglo XIX y comienzos del XX, es una historia de lucha con la Naturaleza, en la que los periodos de prosperidad y crecimiento iban seguidos de periodos de hambre que reducían las comunidades y llegaban a poner en peligro la vida de determinadas poblaciones.

LOS PAPÚES AUSTRALIANOS

Cuando los europeos llegaron a Australia en el Siglo XVIII, encontraron una población indígena que vivía en la edad de piedra y cuyos caracteres raciales los emparentaban con los negros africanos, aunque presentaban rasgos típicos: poderosa mandíbula, espesísimas cejas, nariz muy hundida a la altura de los ojos, etc.

Los papúes del norte de Australia van completamente desnudos; los del sur, donde la temperatura es menos elevada, se cubre con pieles de canguro: Construyen unas chozas con troncos y barro, desconocen todo tipo de herramientas metálicas .y utilizan la piedra pulimentada. Sólo han logrado domesticar el dingo, animal indígena muy parecido al perro.

Viven de la pesca y de la caza, para las que poseen una gran habilidad. Son capaces de seguir una huella, incluso en la oscuridad de la noche, guiados exclusivamente por el tacto, muy sensible en las plantas de los pies desnudos. Frecuentemente se acercan a las presas revestidos con pieles de la misma especie que intentan cazar, por lo que los animales no advierten el peligro que les acecha. Resisten, sin comer, una marcha de varios días para perseguir a un canguro que corre a más de 40 kilómetros por hora, hasta que la fiera se siente cansada y amedrentada y se entrega. Pero no siempre el final es tan feliz, pues algunos canguros gigantes, al verse perdidos, adosan su espalda a un árbol, se alzan sobre sus patas traseras y propinan golpes capaces de causar la muerte de sus perseguidores.

Conocen el fuego, pero desconocen el arco y las flechas. La presencia del hombre blanco constituyó un drama para los papúes, ya que no aceptaron los beneficios de su cultura y, en cambio, contrajeron las diversas enfermedades de que los europeos eran portadores: tuberculosis, viruela, tifus, etc. De unos 300.000 individuos en 1786, sólo quedan en la actualidad unos 55.000, que viven aislados en las montañas protegidos por el gobierno de Canberra en extensas reservas. Además de los australianos existen papúes en otras islas de Oceanía (Nueva Guinea), pero su número es escaso y su demografía es de signo decreciente. Diferencia de lo que sucede en Australia, los papúes de Nueva Guinea se han integrado en la vida social y forman parte de las instituciones políticas.

2. TAREA DE MODISMOS AISLADOS

Tabla de frecuencia de la tarea de modismos aislados

V1NAF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	3	10,3	10,3	10,3
		,50	4	13,8	13,8	24,1
		1,00	14	48,3	48,3	72,4
		2,00	8	27,6	27,6	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	1,00	11	47,8	47,8	47,8
		2,00	12	52,2	52,2	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v2AF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	7	24,1	24,1	24,1
		,50	9	31,0	31,0	55,2
		1,00	6	20,7	20,7	75,9
		2,00	7	24,1	24,1	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	,50	9	39,1	39,1	39,1
		1,00	4	17,4	17,4	56,5
		2,00	10	43,5	43,5	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v3NANF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	1	3,4	3,4	3,4
		,50	5	17,2	17,2	20,7
		1,00	13	44,8	44,8	65,5
		2,00	10	34,5	34,5	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	1,00	4	17,4	17,4	17,4
		2,00	19	82,6	82,6	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v4ANF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	6	20,7	20,7	20,7
		,50	1	3,4	3,4	24,1
		1,00	17	58,6	58,6	82,8
		2,00	5	17,2	17,2	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	,00	2	8,7	8,7	8,7
		,50	1	4,3	4,3	13,0
		1,00	11	47,8	47,8	60,9
		2,00	9	39,1	39,1	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v5NAF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	6	20,7	20,7	20,7
		1,00	16	55,2	55,2	75,9
		2,00	7	24,1	24,1	100,0
	Total		29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	1,00	10	43,5	43,5	43,5
		2,00	13	56,5	56,5	100,0
	Total		23	100,0	100,0	

v6AF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	5	17,2	17,2	17,2
		,50	5	17,2	17,2	34,5
		1,00	18	62,1	62,1	96,6
		2,00	1	3,4	3,4	100,0
	Total		29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	,00	1	4,3	4,3	4,3
		,50	2	8,7	8,7	13,0
		1,00	12	52,2	52,2	65,2
		2,00	8	34,8	34,8	100,0
	Total		23	100,0	100,0	

v7NANF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	2	6,9	6,9	6,9
		,50	6	20,7	20,7	27,6
		1,00	16	55,2	55,2	82,8
		2,00	5	17,2	17,2	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	1,00	9	39,1	39,1	39,1
		2,00	14	60,9	60,9	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v8ANF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	17	58,6	58,6	58,6
		,50	2	6,9	6,9	65,5
		1,00	9	31,0	31,0	96,6
		2,00	1	3,4	3,4	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	,00	8	34,8	34,8	34,8
		,50	4	17,4	17,4	52,2
		1,00	5	21,7	21,7	73,9
		2,00	6	26,1	26,1	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v9NAF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	5	17,2	17,2	17,2
		1,00	4	13,8	13,8	31,0
		2,00	20	69,0	69,0	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	1,00	2	8,7	8,7	8,7
		2,00	21	91,3	91,3	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v10AF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	2	6,9	6,9	6,9
		,50	2	6,9	6,9	13,8
		1,00	19	65,5	65,5	79,3
		2,00	6	20,7	20,7	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	,50	1	4,3	4,3	4,3
		1,00	5	21,7	21,7	26,1
		2,00	17	73,9	73,9	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v11NANF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	3	10,3	10,3	10,3
		,50	2	6,9	6,9	17,2
		1,00	18	62,1	62,1	79,3
		2,00	6	20,7	20,7	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	1,00	7	30,4	30,4	30,4
		2,00	16	69,6	69,6	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v12ANF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	21	72,4	72,4	72,4
		,50	3	10,3	10,3	82,8
		1,00	4	13,8	13,8	96,6
		2,00	1	3,4	3,4	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	,00	8	34,8	34,8	34,8
		1,00	8	34,8	34,8	69,6
		2,00	7	30,4	30,4	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v13NAF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	8	27,6	27,6	27,6
		,50	2	6,9	6,9	34,5
		1,00	15	51,7	51,7	86,2
		2,00	4	13,8	13,8	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	,00	1	4,3	4,3	4,3
		,50	1	4,3	4,3	8,7
		1,00	9	39,1	39,1	47,8
		2,00	12	52,2	52,2	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v14AF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	4	13,8	13,8	13,8
		,50	6	20,7	20,7	34,5
		1,00	9	31,0	31,0	65,5
		2,00	10	34,5	34,5	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	,00	1	4,3	4,3	4,3
		,50	1	4,3	4,3	8,7
		1,00	7	30,4	30,4	39,1
		2,00	14	60,9	60,9	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v15NANF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	16	55,2	55,2	55,2
		,50	7	24,1	24,1	79,3
		1,00	4	13,8	13,8	93,1
		2,00	2	6,9	6,9	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	,00	6	26,1	26,1	26,1
		,50	13	56,5	56,5	82,6
		1,00	3	13,0	13,0	95,7
		2,00	1	4,3	4,3	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v16ANF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	5	17,2	17,2	17,2
		,50	8	27,6	27,6	44,8
		1,00	13	44,8	44,8	89,7
		2,00	3	10,3	10,3	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	,00	4	17,4	17,4	17,4
		,50	4	17,4	17,4	34,8
		1,00	11	47,8	47,8	82,6
		2,00	4	17,4	17,4	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v17ANF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	8	27,6	27,6	27,6
		,50	11	37,9	37,9	65,5
		1,00	10	34,5	34,5	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	,00	2	8,7	8,7	8,7
		,50	5	21,7	21,7	30,4
		1,00	16	69,6	69,6	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v18NANF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	3	10,3	10,3	10,3
		,50	6	20,7	20,7	31,0
		1,00	15	51,7	51,7	82,8
		2,00	5	17,2	17,2	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	,00	1	4,3	4,3	4,3
		,50	2	8,7	8,7	13,0
		1,00	11	47,8	47,8	60,9
		2,00	9	39,1	39,1	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v19AF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	7	24,1	24,1	24,1
		,50	2	6,9	6,9	31,0
		1,00	14	48,3	48,3	79,3
		2,00	6	20,7	20,7	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	,00	1	4,3	4,3	4,3
		,50	1	4,3	4,3	8,7
		1,00	11	47,8	47,8	56,5
		2,00	10	43,5	43,5	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

v20NAF

Lector			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No competente	Válidos	,00	5	17,2	17,2	17,2
		1,00	20	69,0	69,0	86,2
		2,00	4	13,8	13,8	100,0
		Total	29	100,0	100,0	
Competente	Válidos	1,00	13	56,5	56,5	56,5
		2,00	10	43,5	43,5	100,0
		Total	23	100,0	100,0	

3. TAREA DE MODISMOS EN CONTEXTO

3.1 Modismos en contexto literal

NOMBRE COMPLETO						EDAD		
GRADO ESCOLAR		FECHA DE NACIMIENTO				FECHA DE APLICACIÓN		

Tarea 2 * VERSIÓN 1

A continuación, encontrarás una serie de contextos breves sobre situaciones de la vida cotidiana. Tu tarea consiste en puntuar, en una escala de 1 a 7 (siendo 1 cuando no se ajusta al contexto y 7 cuando se ajusta completamente), las tres alternativas de respuesta que te daremos, sobre una pregunta relacionada con dicho contexto.

Para mayor claridad, veamos un ejemplo:

Rocío le ajustó las cuentas a Manuel, al enterarse de sus andanzas con la vecina.

Para este contexto se plantea la pregunta:
¿Qué significa en el texto que **Rocío le ajustó las cuentas a Manuel**?

A) Que Rocío se dio cuenta de que Manuel y la vecina le robaban dinero.

1 2 3 4 5 6 7

B) Que Rocío le reclamó duramente a Manuel por su relación con la vecina.

1 2 3 4 5 6 7

C) Que Rocío sospecha que Manuel y la vecina tienen algo y no pudo callárselo más.

1 2 3 4 5 6 7



Recuerda que la escala la usaremos de la siguiente manera: **1** significa que la opción de respuesta no se ajusta a lo que dice el contexto, mientras que **7** significa que la respuesta se ajusta completamente.

Para el ejemplo, la opción **A)** se ajusta poco por lo que podríamos puntuarla con un dos, así:

1 2 3 4 5 6 7

La opción **B)** se ajusta completamente al contexto, por lo que podríamos puntuarla con un 7, así:

1 2 3 4 5 6 7

Y finalmente, la opción **C)** se ajusta también poco a lo que dice el contexto, por lo que podríamos puntuarla con un uno, así:

1 2 3 4 5 6 7

1. Chaplin es un personaje del cine mudo que mata el tiempo en sus películas y rompe con grandes martillos relojes de diferentes tamaños.

¿Qué significa en el texto que **Chaplin mata el tiempo**?

- a) Que en sus películas utiliza gestos en vez de palabras.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que destruye relojes con una herramienta.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que pasa las horas haciendo cualquier actividad.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Recuerda puntuar de **1 a 7**, siendo 1 cuando no se ajusta al contexto y 7 cuando se ajusta completamente.

2. Durante la clase de medicina, el cirujano Rivera le lava el cerebro a un cadáver, para mostrar con más claridad a sus estudiantes las partes que lo componen.

¿Qué significa en el texto que el **cirujano Rivera le lava el cerebro a un cadáver**?

- a) Que limpia el cerebro del cadáver para que se vea mejor.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que quiere convencer a sus estudiantes de lo que piensa.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que quiere que sus alumnos conozcan el cerebro y sus partes.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. Cada dos años en Riosucio, departamento de Caldas, la gente se pone los cachos a las máscaras para celebrar el carnaval del diablo.

¿Qué significa en el texto que **la gente le pone los cachos a las máscaras**?

- a) Que los habitantes de Riosucio le son infieles a sus parejas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que los habitantes de Riosucio le colocan cuernos a sus disfraces.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que en Caldas se le rinde homenaje al diablo en un carnaval.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. Julián no hace más que rascarse la barriga mientras los demás se hacen responsables de todas las actividades del proyecto que hay entregar.

¿Qué significa en el texto que **Julián no hace más que rascarse la barriga**?

- a) Que a Julián le duele el estómago y por eso no ha podido terminar las actividades del proyecto.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que Julián es un vago que no trabaja mientras que sus compañeros sí.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que Julián tiene muchas cosas que entregar y no ha podido hacerlas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

terminar las

Recuerda puntuar de **1 a 7**, siendo 1 cuando no se ajusta al contexto y 7 cuando se ajusta completamente.

5. Las madres de Soacha se niegan a tirar la toalla frente a las desapariciones y asesinatos de sus familiares, durante el anterior periodo presidencial.

¿Qué significa en el texto que **las madres de Soacha se niegan a tirar toalla**?

- a) Que las madres de Soacha perdieron a sus seres queridos durante el anterior gobierno saben nada de ellos.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que las madres de Soacha decidieron marcar toallas blancas con los nombres de sus familiares en señal de protesta.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que las madres no piensan abandonar la búsqueda de sus familiares de desaparecidos.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Recuerda puntuar de 1 a 7, siendo 1 cuando no se ajusta al contexto y 7 cuando se ajusta completamente.

6. Los sobrinos de Julieta fueron a visitarla a su taller de modistería. Los niños jugaron con todos sus elementos de trabajo y Juan, el menor, perdió el hilo que estaba sobre una mesa.

¿Qué significa en el texto que **Juan, el menor, perdió el hilo**?

- a) Que Juan olvidó lo que estaba contándole a su tía cuando fue de visita a su taller.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que uno de los sobrinos extravió el hilo que usa Julieta para coser.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que los sobrinos de Julieta son muy inquietos cuando van de visita.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7. Después de recibir la carga de madera, el burro de Gustavo estuvo a punto de partirse el lomo cuando intentó cruzar una trocha y perdió el equilibrio.

¿Qué significa en el texto que **el burro de Gustavo estuvo a punto de partirse el lomo**?

- a) Que trabaja demasiado cargando la madera que Gustavo le pone sobre el lomo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que casi se fractura el lomo cuando trató de avanzar por una trocha.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que no pudo mantener el equilibrio y por eso estuvo a punto de caerse.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Recuerda puntuar de 1 a 7, siendo 1 cuando no se ajusta al contexto y 7 cuando se ajusta completamente.

8. Cada vez que hacen marchas el primero de mayo, Débora busca alborotar el avispero contra los policías antimotines por sus constantes enfrentamientos con la población civil.

¿Qué significa en el texto que **Débora busca alborotar el avispero**?

- a) Que Débora acostumbra a asistir a todas las marchas del primero de mayo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que Débora se desespera por el avispero que siempre se encuentra durante las marchas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que a Débora le gusta armar conflicto contra la policía antimotines.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

9. Cuando Katherine va de campamento suele arrimar el hombro a Sebastián que es el más débil del grupo, porque a él le cuesta levantar la carpa.

¿Qué significa en el texto que **Katherine suele arrimar el hombro a Sebastián**?

- a) Que Katherine se lastima el hombro cuando ayuda a Sebastián.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que Katherine le colabora a Sebastián y juntos levantan la carpa.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que a Katherine le gusta armar carpas en los campamentos.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

10. El jueves, la nueva profesora de ciencias llegó al colegio y preguntó sobre lo que habíamos estudiado hasta el momento. Al terminar la clase dejó un trabajo para comerse el coco.

¿Qué significa en el texto que **la nueva profesora de ciencias haya dejado un trabajo para comerse el coco**?

- a) Que la nueva profesora de ciencias quería saber en qué nivel estaban los estudiantes, y para eso les puso un trabajo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que los estudiantes debían hacer un trabajo sobre el coco para la clase de ciencias.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que los estudiantes debían pensar mucho para poder realizar el trabajo que dejó la nueva profesora.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Recuerda puntuar de 1 a 7, siendo 1 cuando no se ajusta al contexto y 7 cuando se ajusta completamente.

3.2 Modismos en contexto figurado

NOMBRE COMPLETO						EDAD		
GRADO ESCOLAR		FECHA DE NACIMIENTO				FECHA DE APLICACIÓN		

Tarea 2 * VERSIÓN 3

A continuación, encontrarás una serie de contextos breves sobre situaciones de la vida cotidiana. Tu tarea consiste en puntuar, en una escala de 1 a 7 (siendo 1 cuando no se ajusta al contexto y 7 cuando se ajusta completamente), las tres alternativas de respuesta que te daremos, sobre una pregunta relacionada con dicho contexto.

Para mayor claridad, veamos un ejemplo:

Rocío le ajustó las cuentas a Manuel, al enterarse de sus andanzas con la vecina.

Para este contexto se plantea la pregunta:
¿Qué significa en el texto que **Rocío le ajustó las cuentas a Manuel**?

A) Que Rocío se dio cuenta de que Manuel y la vecina le robaban dinero.

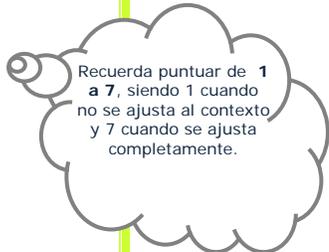
1 2 3 4 5 6 7

B) Que Rocío le reclamó duramente a Manuel por su relación con la vecina.

1 2 3 4 5 6 7

C) Que Rocío sospecha que Manuel y la vecina tienen algo y no pudo callárselo más.

1 2 3 4 5 6 7



Recuerda que la escala la usaremos de la siguiente manera: **1** significa que la opción de respuesta no se ajusta a lo que dice el contexto, mientras que **7** significa que la respuesta se ajusta completamente.

Para el ejemplo, la opción **A)** se ajusta poco por lo que podríamos puntuarla con un dos, así:

1 2 3 4 5 6 7

La opción **B)** se ajusta completamente al contexto, por lo que podríamos puntuarla con un 7, así:

1 2 3 4 5 6 7

Y finalmente, la opción **C)** se ajusta también poco a lo que dice el contexto, por lo que podríamos puntuarla con un uno, así:

1 2 3 4 5 6 7

1. Para matar el tiempo en las tardes de domingo, mi abuela completa los crucigramas de los periódicos viejos y resuelve los nuevos.

¿Qué significa en el texto que **mi abuela mata el tiempo**?

- a) Que mi abuela tiene mucho tiempo libre los domingos.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que mi abuela, por los años, ya no tiene noción del paso del tiempo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que mi abuela pasa las horas completando crucigramas porque no tiene más que hacer.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Recuerda puntuar de **1 a 7**, siendo 1 cuando no se ajusta al contexto y 7 cuando se ajusta completamente.

2. José le lava el cerebro a todos sus amigos para que asistan al baile que organiza, y así recoger el dinero del viaje de vacaciones a Argentina.

¿Qué significa en el texto que **José le lava el cerebro a todos sus amigos**?

- a) Que José está estudiando el cerebro, y para eso le hace una prueba a sus amigos.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que José quiere convencer a sus amigos para que vayan al baile.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que José es el encargado de organizar el viaje a Argentina.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. Troski es un perro que no hace más que rascarse la barriga porque está invadido de pulgas. Su dueña trata de encontrar un remedio efectivo que ponga fin a este problema.

¿Qué significa en el texto que **Troski no hace más que rascarse la barriga**?

- a) Que es un holgazán que se la pasa acostado en su cama todo el día.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que se refriega con las uñas la barriga por la picazón que le causan las pulgas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que está lleno de pulgas porque no lo han vacunado.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. En los campeonatos de tenis, Serena acostumbra tirar la toalla al lado de su maleta de raquetas, cuando la siente muy húmeda.

¿Qué significa en el texto que **Serena acostumbra tirar la toalla**?

- a) Que Serena pone la toalla con sus raquetas después de secarse, porque queda mojada.

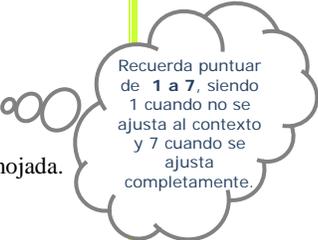
1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que Serena abandona los campeonatos porque no tiene el nivel exigido.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que Serena moja su toalla para mantenerse fresca durante el partido.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



Recuerda puntuar de **1 a 7**, siendo 1 cuando no se ajusta al contexto y 7 cuando se ajusta completamente.

5. Hernán estuvo obligado a cerrar el pico a su gallina para evitar que se intoxicara, pues el maíz que le compró estaba pasado.

¿Qué significa en el texto que **Hernán estuvo obligado a cerrar el pico a su gallina**?

- a) Que Hernán estuvo a punto de matar a su gallina porque comió maíz vencido.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que Hernán tuvo que amarrarle el pico a su gallina para que no comiera.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que Hernán tuvo que callar a su gallina porque cacareaba muy duro.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6. El celador pagó el pato por las cosas que se robaron durante la noche en la droguería, porque la policía no pudo atrapar a los ladrones.

¿Qué significa en el texto que **el celador pagó el pato**?

- a) Que el celador tuvo que responder por lo que se habían robado sin tener la culpa.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que el celador tuvo que dar su sueldo durante varios meses para reponer las cosas robadas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que el celador no hizo bien su ronda y se entraron los ladrones.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Recuerda puntuar de **1 a 7**, siendo 1 cuando no se ajusta al contexto y 7 cuando se ajusta completamente.

7. Todos los fines de semana don Julio le carga la mano a su esposa en el restaurante, porque no quiere contratar nuevos empleados.

¿Qué significa en el texto que **don Julio le carga la mano a su esposa**?

- a) Que don Julio abusa de su esposa poniéndole demasiado trabajo los fines de semana.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que don Julio vive de mal humor por tener que cargar las cajas del restaurante.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que a don Julio no le gusta emplear gente nueva para el negocio.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Recuerda puntuar de **1 a 7**, siendo 1 cuando no se ajusta al contexto y 7 cuando se ajusta completamente.

8. En las vacaciones, Tatiana y Angie viajaron a la playa. En el recorrido pararon a comerse el coco que un amigo les había regalado en el hotel.

¿Qué significa en el texto que **Tatiana y Angie pararon a comerse el coco**?

- a) Que Tatiana y Angie se cansaron durante el recorrido por la playa y decidieron pedir ayuda.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que Tatiana y Angie se comieron la fruta que les regaló un amigo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que Tatiana y Angie pensaron demasiado que hacer en vacaciones y casi no se deciden.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

9. El padre Miguel de la parroquia de San Francisco colgó los hábitos al terminar la misa, para poder asistir al encuentro campestre con sus misioneros.

¿Qué significa en el texto que **el padre Miguel de la parroquia de San Francisco colgó los hábitos**?

- a) Que el padre Miguel colgó el traje que utilizó durante la misa.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que el padre Miguel renunció a los votos sacerdotales para dedicarse a otras cosas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que el padre Miguel terminó pronto la misa para ir al encuentro campestre.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Recuerda puntuar de **1 a 7**, siendo 1 cuando no se ajusta al contexto y 7 cuando se ajusta completamente.

10. A Luz Helena le preocupa cruzar el charco para ir al colegio, porque teme que no le alcancen a durar sus zapatos todo el año.

¿Qué significa en el texto que **a Luz Helena le preocupa cruzar el charco**?

- a) Que Luz Helena se impacienta por ir a la escuela.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) Que a Luz Helena le toca atravesar un barrizal para llegar a la escuela.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- c) Que Luz Helena tiene que hacer viajes muy largos para llegar al colegio.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---