

Adquisición de metáforas y modismos en la infancia: implicaciones educativas

Acquisition of Metaphors and Idioms
during Childhood: Implications for School Life

Artículo de revisión | Review paper

Fecha de recepción: 06 de noviembre de 2020
Fecha de aceptación: 09 de junio de 2021
Fecha de disponibilidad en línea: febrero de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.ammi

ELENA MARULANDA-PÁEZ
emarulanda@javeriana.edu.co

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4077-3484>

Para citar este artículo | To cite this article

Marulanda-Páez, E. (2022). Adquisición de metáforas y modismos en la infancia: implicaciones educativas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-27. doi: 10.11144/Javeriana.m15.ammi



Resumen

Este artículo presenta los resultados de una revisión sistemática en el ámbito de la ontogénesis del lenguaje, para caracterizar cómo se adquieren las metáforas y los modismos durante los primeros años de vida. Para ello, se seleccionó el periodo de los 3 a los 11 años de edad, tiempo en el cual se adquiere, progresivamente, una comprensión suficiente de diversas expresiones figuradas. Los hallazgos indican que, mientras que las metáforas son mayormente dependientes de la capacidad de denominación alternativa y el razonamiento analógico, los modismos exigen habilidades de teoría de la mente.

Palabras clave

Desarrollo del lenguaje; niño; lenguaje hablado; lenguaje familiar; desarrollo del niño; lenguaje figurado

Abstract

This article reviews literature produced between 1970 and 2020, in the field of language ontogenesis, to know how metaphors and idioms are acquired during the first 11 years of life and what factors enhanced and enriched their development. Literature considers 3 to 11 years of age to be the period in which a sufficient understanding of various figurative expressions is progressively acquired. Findings indicated that metaphors and idioms carry different acquisition paths. While metaphors are largely dependent on alternative naming ability and analogical reasoning, idioms require theory of mind skills, particularly if they are non-compositional in nature. All of the above is discussed in terms of the relevance of these two figurative uses for school learning.

Keywords

Language development; children; spoken language; colloquial language; child development; figurative language

Descripción del artículo | Article description

Artículo de revisión derivado del proyecto de investigación *Aprendizaje de dos usos figurados en la primera infancia. Retos e implicaciones para la educación.*

Introducción

Durante décadas, diversos científicos cognitivos han resaltado la relevancia del lenguaje en tanto rasgo distintivo de nuestra especie. “El lenguaje constituye un sistema dotado de las propiedades adecuadas y necesarias para transformar ideas, estructuras proposicionales complejas [...] y puede ser un medio ideal para comprender la naturaleza humana” (Carreiras, 1997, pp. 10-11). No cabe duda que estudiar los procesos de adquisición de diversas habilidades psicolingüísticas constituye un fructífero camino para acercarnos a fenómenos como el habla privada, la metacognición y el pensamiento, entre muchas otras (Tomasello, 2014). Carecer de lenguaje o no poder comprenderlo o producirlo con eficacia supone limitaciones que han sido ampliamente abordadas en distintos colectivos de niños, niñas, adolescentes y adultos (Belinchón, Igoa & Rivière, 2009).

En la actualidad, buena parte del lenguaje hablado y escrito está constituido por usos figurados. Glucksberg (1989) estima que por cada minuto de conversación emitimos una media de seis expresiones no literales, entre las que se cuentan metáforas, modismos, ironías, sarcasmos, entre otras. Asimismo, se ha comprobado que en los contextos de aula abundan los enunciados figurados tanto en la oralidad (Kerbel & Grunwell, 1997) como en la lectura y la escritura (Nippold, 1991).

En aras de lograr el objetivo propuesto en esta investigación, este artículo recoge los principales hallazgos que la literatura científica ha reportado en cuanto a la adquisición de metáforas y modismos entre 1970 y 2020 junto con sus implicaciones para los procesos de aprendizaje en la escuela, especialmente en la educación inicial. En lengua española son escasas las revisiones que abordan estos temas y la mayoría se circunscribe al ámbito psicológico, dejando por fuera todo aquello que el escenario escolar podría aprovechar de estos hallazgos para potenciar y enriquecer el desarrollo intelectual, social y emocional de los niños y las niñas. Cabe anotar que se ha escogido este periodo de tiempo teniendo en cuenta que en la década de los setenta del siglo pasado entró en auge la investigación sobre la adquisición de metáforas y modismos en los primeros años de vida, y se reconoció la importancia del lenguaje figurado para la cognición, superando, poco a poco, aquella mirada ornamental en la que se le había enmarcado años atrás (Gibbs, 1994).

Entendemos aquí las metáforas tal y como las asumen los modelos psicolingüísticos de procesamiento del lenguaje figurado en la actualidad. Así pues, son enunciados nominales de la forma SVO (v.gr., mi profesora es un ángel, ese cirujano es un carnicero), en los que el sujeto (profesora, cirujano) es el tópico de la expresión y el objeto (ángel, carnicero) el vehículo. En estas expresiones, ambos términos proveen distintos tipos de información para dar lugar al significado de la metáfora. El vehículo posee la cualidad de referencia dual, de manera que genera una nueva categoría supraordinada de la cual el tópico es un ejemplar. Así las cosas, proyecta un conjunto de atributos a este último que entran en interacción con las dimensiones del tópico que son relevantes al enunciado (Glucksberg, 2001). Por su parte, los modismos o frases hechas son expresiones de la forma V+SN, V+SP. La literatura reconoce distintos tipos de modismos. A efectos de lo que interesa para esta revisión, se hará alusión a los modismos ambiguos, es decir, aquellos que tienen dos significados igualmente plausibles, uno literal y otro figurado (v.gr., romper el hielo). En esta categoría se incluyen los modismos composicionales y aquellos no composicionales (para una revisión exhaustiva al respecto, véase Cacciari & Tabossi, 1993; Levorato & Cacciari, 1992).

Sabemos que el lenguaje figurado resulta esencial para la configuración de conceptos en diversas ciencias (naturales y sociales) (Low, 2008), además de comportar un conjunto variado de expresiones sin las cuales no podríamos alcanzar habilidades comunicativas eficaces, que nos permitan compartir creencias, deseos, ideas, actitudes e intenciones con otros a un bajo coste cognitivo (Belinchón, 1999). El lenguaje figurado también resulta esencial para comprender de mejor manera nuestros estados emocionales (Kövecses, 2008) y, en general, para estructurar nuestro pensamiento (Lakoff, 1993).

Para esta investigación, se seleccionaron metáforas y modismos por su relevancia para el ámbito educativo. Las metáforas son esenciales, entre otras cosas, para la adquisición de conceptos en diversas áreas del conocimiento, y los modismos, para el desarrollo de la competencia lectora. Con el fin de facilitar la presentación del estudio, el documento se ha dividido en tres secciones: la primera, en la que se describe la metodología de búsqueda, selección y análisis de los artículos y obras incluidos; la segunda, presenta los resultados que detalla la revisión, además de las principales implicaciones que quedan para el ámbito educativo, producto de todos estos trabajos. Finalmente, se señalan las conclusiones, en donde se condensan algunas observaciones pedagógicas, en torno al aprendizaje de modismos y metáforas en la escuela. Con el fin de cumplir a cabalidad con lo señalado, se seleccionaron 64 trabajos empíricos, 31 en el ámbito de los modismos y 33 en el terreno de las metáforas.

Metodología

La metodología empleada en esta revisión se basa en las pautas de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas (Urrútia & Bonfill, 2010), especialmente adaptada a estudios en ciencias sociales (Álvaro-Mora & Serrano-Rosa, 2019). A continuación, se describe el proceso llevado a cabo en sus distintas fases:

1. *Búsqueda inicial*: se seleccionaron bases de datos y fuentes documentales en las que se pudiera encontrar un alto número de publicaciones, rigurosas y actualizadas, en inglés y español, por ejemplo: Scopus, Ebsco, ScienceDirect, ERIC y PubMed. Las parejas de términos que se introdujeron para la pesquisa inicial, utilizando en todos los casos el operador booleano AND, se señalan a continuación: figurative competence-children; language figurative-children; metaphor processing-children; idiom processing-children; metaphor acquisition-children; idiom acquisition-children. Como producto de esta búsqueda, se ubicaron 461 trabajos.
2. *Búsqueda sistemática*: del total de artículos, libros y capítulos de libro que arrojó esta consulta, se seleccionaron los documentos que cumplían con los criterios de inclusión delimitados para la revisión, dejando fuera todos los demás. La tabla 1 condensa los parámetros que guiaron esta segunda criba de información.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión

Criterio	Inclusión	Exclusión
Periodo de tiempo	Publicaciones comprendidas entre 1970 y 2020	Publicaciones anteriores a 1970
Tipo de estudio	Estudios experimentales	Trabajos no experimentales
Temática	Estudios longitudinales o transversales cuya pretensión fuera caracterizar, describir o explicar el desarrollo de la comprensión y producción de metáforas o modismos en el aprendizaje de primeras lenguas, o que estuvieran dedicados a explorar variables y factores asociados a su adquisición durante la infancia (edad verbal o lingüística, desempeño en tareas de teoría de la mente, inteligencia verbal, tasa de vocabulario, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> - Estudios que no emplearan o no especificaran los usos figurados que interesaban a esta revisión. - Investigaciones centradas en otras expresiones figuradas (ironías, humor, etc.). - Textos que exploraban el tema en el ámbito de las segundas lenguas o las lenguas extranjeras. - Documentos que recogían la caracterización de dificultades o alteraciones en la adquisición de metáforas o modismos con poblaciones no típicas (v.gr., Trastorno del Espectro Autista). - Revisiones sobre estrategias terapéuticas o educativas para colectivos con dificultades en la adquisición de usos figurados.
Edades	Estudios con poblaciones entre los 3 y 11 años. Se tomaron trabajos con muestras dobles, siempre y cuando incluyeran algún grupo de niños y niñas en el rango de edad seleccionado.	Análisis con muestras dobles de grupos como adolescentes o adultos, porque no eran relevantes para el objeto de este trabajo.

Fuente: elaboración propia

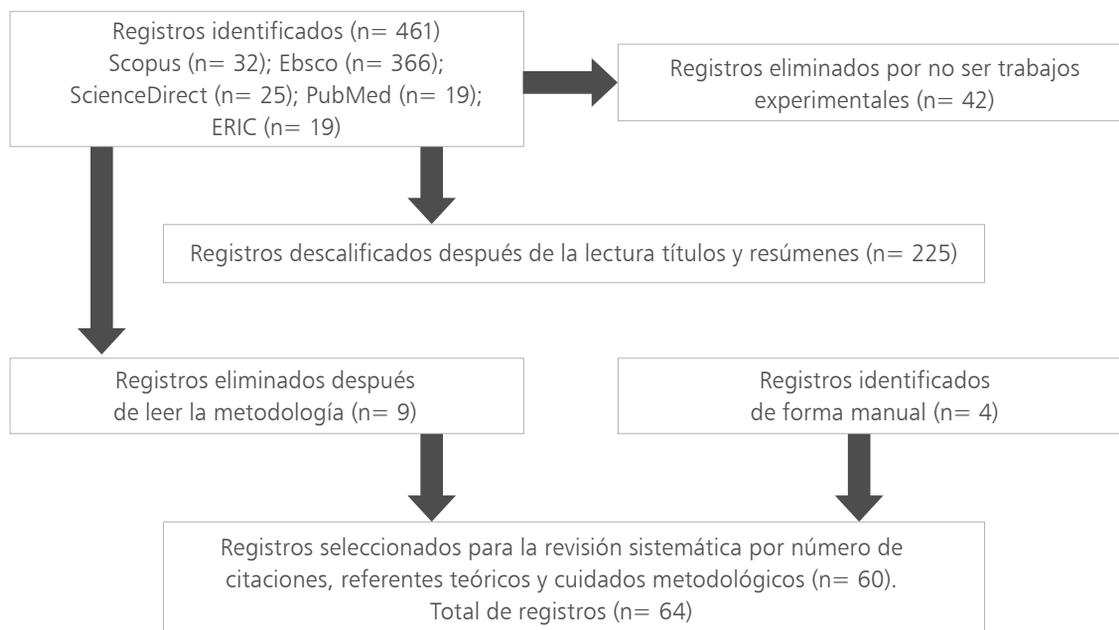
Para saber si los trabajos cumplían o no con los criterios establecidos para ser incluidos, se leyeron tanto los títulos como los resúmenes. En los casos en que esto no fue suficiente, se revisó el apartado metodológico. Como resultado de este proceso, se descalificaron 276 documentos y se conservaron 185. Dado que la muestra todavía era bastante amplia, se filtraron los trabajos más citados en las bases de datos consultadas y, finalmente, se seleccionaron 60¹.

3. *Búsqueda manual*: en este punto, se incluyeron dos trabajos empíricos y dos informes de investigación que no aparecían en las búsquedas anteriores y que se consideran relevantes para los fines de esta revisión. Los dos trabajos empíricos, con tipología de capítulo de libro, fueron elaborados por el equipo de María Chiara Levorato, Cristina Cacciari y sus colegas, y temáticamente constituían trabajos importantes para enriquecer esta revisión. Estas dos autoras son pioneras en la investigación de la comprensión de modismos en niños y niñas y su modelo de desarrollo de la competencia figurada es, a la fecha, la propuesta más avalada científicamente por académicos de diversas latitudes. De otro lado, los dos informes de investigación comportan las semillas empíricas y conceptuales más relevantes que se conocen, dando lugar a los estudios posteriores sobre la competencia figurada en la edad escolar. Estos informes fueron elaborados por Ellen Winner y su equipo de investigación como resultado de sus investigaciones en el seno del primer proyecto sobre el desarrollo de la comprensión y producción de metáforas, por la Universidad de Harvard. El proceso llevado a cabo para obtener los 64 estudios que finalmente se seleccionaron para el análisis está ilustrado en la figura 1.

1 Para los trabajos anteriores a 2010 se consideraron como número mínimo 30 citas o más (indexadas y no indexadas). Para los estudios entre 2010 y 2015, 8 citas o más (indexadas y no indexadas). Finalmente, para aquellos trabajos entre 2015 y 2020, se tomaron en cuenta aquellos con 5 citas o más (indexadas y no indexadas). En todo caso, la totalidad de estudios elegidos realizaron un estricto control de variables y usaron como referentes teóricos aquellos avalados por la literatura científica en cuanto al tema que nos ocupa (i.e., los trabajos de María Chiara Levorato, Cristina Cacciari y su equipo de investigación, así como los estudios de Ellen Winner, Andrew Ortony, Dendre Gentner, Sam Glucksberg, entre los más relevantes). Este último fue un criterio esencial para seleccionarlos, adicional al número de citaciones.

Figura 1

Diagrama de flujo basado en PRISMA para la elección del material del estudio



Fuente: adaptado de Álvaro-Mora & Serrano-Rosa (2019)

Criterios de agrupación de los estudios

Tal y como lo han sugerido Levorato y Cacciari (1992; 1995), abordar el desarrollo de la competencia figurada en los primeros años de la vida exige preguntarse de qué modo las variables propias de las expresiones (o variables lingüísticas) inciden en la comprensión y producción de usos figurados del lenguaje en distintas edades (para nuestro caso, modismos y metáforas), en especial, una vez se inicia la producción de palabras y oraciones y, más adelante, cuando otras habilidades metalingüísticas se ponen en marcha. Asimismo, supone indagar por otras variables cognitivas y extralingüísticas que podrían contribuir en la consolidación del procesamiento de estos enunciados. Finalmente, es necesario cuestionar los posibles vínculos entre la comprensión de este tipo de expresiones y el desarrollo de habilidades de aprendizaje como la comprensión lectora, el razonamiento lógico-científico, entre otras (Cacciari & Padovani, 2012; Low, 2008).

En línea con lo anteriormente expuesto, se establecieron tres criterios de agrupación para los estudios de la muestra: a) aquellos trabajos cuyo objetivo fuera explorar, describir o evaluar distintas variables lingüísticas de metáforas y modismos y su efecto en la comprensión y producción de estos enunciados (nivel de composicionalidad para los modismos o grado de concreción del vehículo para las metáforas, es decir, concreto o abstracto); b) aquellos estudios cuyo propósito consistiera en valorar el efecto de

variables cognitivas extralingüísticas (teoría de la mente) en la comprensión y producción de ambos tipos de expresiones; y c) aquellos trabajos cuyo núcleo fuera explorar posibles relaciones entre el procesamiento de modismos o metáforas y otras habilidades propiamente escolares (comprensión lectora).

A continuación, presentamos los resultados y conclusiones de esta investigación.

Resultados y discusión

En términos globales, los trabajos seleccionados abordaron un total de 6609 niños y niñas entre los 3 y 11 años de edad. De este total, 2851 participantes se asociaron con los estudios de modismos y 3758 con los de metáforas. En cuanto a estas últimas, la mayoría de estudios se centraron en niños y niñas de 9 y 11 años de edad, respectivamente, mientras que, para el caso de los modismos, más de la mitad de los trabajos se ubicaron en poblaciones de 7, 9 y 10 años de edad (véase tabla 2). De los 64 trabajos analizados, 43 valoraron el efecto de distintas variables lingüísticas de las expresiones en su comprensión, mientras que solo 16 indagaron por el efecto de otras variables cognitivas en el procesamiento de estos usos, siendo la mayoría investigaciones en el terreno de las metáforas. Solo cinco de todos los estudios exploraron posibles relaciones entre la comprensión de modismos y habilidades escolares, específicamente, la comprensión de lectura. En lengua española, solo situamos un trabajo, acuñado al ámbito de la metáfora (Aguado & Ripoll, 2007).

Una mirada general a la totalidad de los artículos analizados nos permite afirmar que los investigadores coinciden en que el lenguaje figurado se procesa apelando a recursos psicolingüísticos y cognitivos comunes a otras estructuras del lenguaje (Cacciari & Levorato, 1989). De igual forma, constatan que los enunciados incluidos en esta categoría son diversos y de distinta complejidad, por lo que es esperable que su comprensión y producción se desarrolle a lo largo de la vida y sea dependiente de otras capacidades, más allá del lenguaje (v.gr., la teoría de la mente) (Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2006; 2008; 2013). Los estudios también coinciden en que cada tipología de enunciados que compone lo figurado sigue su propio camino de adquisición (Cacciari & Padovani, 2012), y que su comprensión se inicia tempranamente en la vida y no en la adolescencia, como se pensó hasta mediados del siglo pasado (Gibbs, 1994). A continuación, se mostrarán los hallazgos para modismos y metáforas, producto de la revisión de los documentos seleccionados, siguiendo lo recabado para cada criterio de agrupación.

Tabla 2

Información descriptiva de los estudios analizados para esta investigación

	Modismos	Metáforas
Edades de los niños y las niñas participantes y número total de trabajos	5 años: 122 6 años: 370 7 años: 603 8 años: 378 9 años: 575 10 años: 541 11 años: 262	3 años: 242 4 años: 226 5 años: 265 6 años: 389 7 años: 481 8 años: 442 9 años: 859 10 años: 229 11 años: 625
Criterios de agrupación y número de trabajos relacionados para cada uno	Estudio de variables lingüísticas y su efecto en la comprensión de modismos: 23 trabajos Estudio de otras variables cognitivas relacionadas con la comprensión de modismos: 3 trabajos Estudios que indagan por la relación entre comprensión de modismos y comprensión lectora: 5 trabajos	Estudio de variables lingüísticas y su efecto en la comprensión de metáforas: 20 trabajos Estudio de otras variables cognitivas relacionadas con la comprensión de metáforas: 13 trabajos Estudios que indagan por la relación entre comprensión de metáforas y otras habilidades escolares: no se ubicaron trabajos

Fuente: elaboración propia

La adquisición de modismos: implicaciones para el aprendizaje escolar

Los trabajos revisados sobre este tópico se desarrollaron entre los años 1983 y 2017. En general, se trabajó con muestras de entre 50 y 150 niños y niñas que oscilaban entre los 4 y 11 años. Los investigadores emplearon, predominantemente, tareas de paráfrasis oral, escrita o de elección forzosa de la posible interpretación de las expresiones. En todos los casos, estas últimas eran modismos ambiguos de la forma V+SN o V+SP (v.gr., llevar los pantalones, coger el toro por los cuernos), cuya característica distintiva es poseer dos significados plausibles: uno literal y otro figurado, que pueden activarse selectivamente, dependiendo del contexto en el que se presente la expresión.

En todas las investigaciones analizadas, se utilizaron diseños metodológicos cuasi-experimentales y las expresiones que se emplearon como *targets* estaban equiparadas en estructura y complejidad sintáctica, y habían sido juzgadas previamente en familiaridad y composicionalidad, en sendos estudios normativos. Aquellos trabajos que valoraron el efecto del contexto equipararon en longitud las historias en las que insertaron los modismos, y

controlaron otras variables lingüísticas relevantes, en especial, la frecuencia léxica de las palabras y la complejidad de las oraciones, para hacerlas accesibles a los participantes. De igual manera, estas investigaciones efectuaron estudios piloto adicionales, de cara a evaluar la efectividad de los contextos en la elicitación de los distintos significados de los enunciados. Todos estos cuidados metodológicos aseguran la confiabilidad y validez de los resultados aquí condensados.

Es importante señalar que la mayoría de estudios se enfocó en evaluar el efecto de distintas variables en la comprensión de modismos. En su orden, las más investigadas son la edad verbal y cronológica, la familiaridad de los enunciados, el contexto en el que se inserta la expresión (literal o figurada) y, finalmente, su nivel de composicionalidad semántica. Este último hace referencia al aporte que brindan los significados individuales de las palabras clave que configuran el modismo, en el proceso de construir su acepción no literal (v.gr., la expresión *cerrar el pico* se define como composicional, ya que los significados de "cerrar" y "pico" aportan en la elaboración de la interpretación idiomática, contrario a *quemarse las cejas* que constituiría un modismo no composicional). En algunos trabajos que involucran niños y niñas mayores de 7 años, también se ha estudiado el rendimiento lector² y sus relaciones con el procesamiento de modismos. Las tablas 3, 4 y 5 resumen algunos aspectos específicos con relación a los trabajos analizados para este apartado.

2 Desde la literatura científica, se incluyen aquí los denominados buenos y malos lectores. Estos últimos no poseen ninguna dificultad clínicamente diagnosticada; no obstante, evidencian desempeños inferiores en lectura crítica, comparados con sus pares (o buenos lectores), equiparados en edad y escolaridad. Los niños, las niñas y adolescentes con estas características tampoco develan signos de dificultades en el aprendizaje escolar y, de hecho, poseen rendimientos esperados en tareas de lectura subléxica como, por ejemplo, lectura de pseudopalabras de diversa complejidad morfológica. Asimismo, presentan adecuados ritmos de velocidad lectora y leen respetando los signos de puntuación. Por lo regular, para compensar las dificultades que subyacen a su desempeño lector, no requieren de procesos terapéuticos externos al ámbito escolar. Con intervenciones pedagógicas en el aula, encaminadas a elevar sus niveles de desempeño en la generación de diferente tipo de inferencias ante distintos tipos de textos, fortalecer su memoria de trabajo verbal y las habilidades metalingüísticas necesarias para regular y monitorear la comprensión durante la lectura, mejoran sustancialmente y alcanzan el rendimiento esperado (Cain, Oakhill & Bryant, 2004; Levorato, Nesi & Cacciari, 2004).

Tabla 3

Autores, participantes y variables de aquellos trabajos enfocados en el estudio de variables lingüísticas de los modismos y su incidencia en la comprensión de este tipo de expresiones

Criterio de agrupación	Autores	Participantes (total de niños y niñas en el conjunto de estudios) y variables implicadas
Trabajos centrados en la capacidad de interpretación de modismos, en relación con la familiaridad de las expresiones, su composicionalidad y el contexto de presentación (literal-figurado)	Prinz (1983); Briton, Fujiki & Mackey (1985); Gibbs (1987); Cacciari & Levorato (1989); Abkarian, Jones & West (1992); Levorato & Cacciari (1992; 1995); Cacciari, Levorato & Cicogna (1995); Nippold & Rudzinski (1993); Nippold & Taylor (1995; 1996); Spector (1996); Dean Qualls & Harris (1999); Levorato & Cacciari (1999); Laval (2003); Bernicot, Laval Chaminaud (2007); Cain, Towse & King (2009); Crutchley (2009); Ching-yu, Hsieh & Chun-Chich (2010); Vulchanova, Vulchanov & Stankova (2011); Diakogiorgi & Fotopoulou (2012); Eliseeva, Guts & Marini (2017); Kamanga (2017)	<p>Participantes: 5 años, 76; 6 años, 297; 7 años, 382; 8 años, 256; 9 años, 449; 10 años, 443; 11 años, 262. Total: 2165 niños</p> <p>Variables independientes: (se coloca el número de trabajos que consideraron las variables del total revisado)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Edad: 17/23 2. Familiaridad de las expresiones (alta y baja): 10/23 3. Tipo de contexto (sesgado al significado literal de la expresión, sesgado a su acepción idiomática): 10/23 4. Tipo de modismo (composicionales y no composicionales): 10/23 5. Procedencia geográfica: 1/23 6. Tipo de tarea: (de elección forzosa vs. de paráfrasis libre): 1/23 7. Estructura sintáctica de los modismos: 1/23

Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Autores, participantes y variables de aquellos trabajos centrados en el estudio de variables extralingüísticas y su incidencia en la comprensión de modismos

Criterio de agrupación	Autores	Participantes (total de niños y niñas en el conjunto de estudios) y variables implicadas
Trabajos enfocados en las relaciones entre variables cognitivas extralingüísticas (v.gr. la teoría de la mente) y la comprensión de modismos	Caillies & Le Sourn-Bissaoui (2006, 2008, 2013)	<p>Participantes: 5 años, 46; 6 años, 73; 7 años, 68; 8 años, 23. Total: 210</p> <p>Variables independientes: Todos los trabajos consideraron el tipo de modismo, la edad, habilidades mentales de segundo orden y el nivel de competencia verbal</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 5

Autores, participantes y variables de aquellos trabajos centrados en la relación entre comprensión de modismos y comprensión lectora

Criterio de agrupación	Autores	Participantes (total de niños y niñas en el conjunto de estudios) y variables implicadas
Trabajos enfocados en las relaciones entre procesamiento de modismos y comprensión lectora	Levorato, Nesi & Cacciari (2004); Cain, Oakhill & Lemmon (2005); Nesi, Levorato, Roch & Cacciari (2006); Levorato, Roch & Nesi (2007); Karuppali & Bhat (2012)	<p>Participantes: 7 años, 153; 8 años, 99; 9 años, 126; 10 años, 98. Total: 476</p> <p>Variables independientes: Todos los trabajos consideraron el nivel de rendimiento lector, la edad, el tipo de modismo y el contexto de presentación de las expresiones (literal vs. figurado)</p>

Fuente: elaboración propia

Vistos en detalle, los trabajos abordados confirman que no todos los modismos se aprenden como palabras largas, a cuyo significado se accede de manera automática, como si ocurre con cualquier otro ítem léxico (Levorato & Cacciari, 1992), pues estas expresiones no se adquieren homogéneamente, como lo plantea la *hipótesis de la representación léxica* (Gibbs, 1987). En el caso de los modismos composicionales, se sabe que las piezas de los enunciados pueden contribuir a derivar su significado, así como también que ciertos modismos admiten variaciones léxicas y/o sintácticas sin perder su acepción original (v.gr., *quebrar la fina capa de hielo* en vez de *romper el hielo*) (Kamanga, 2017; Gibbs, 1987).

Otra cuestión que ha recibido poco apoyo empírico tiene que ver con la idea de que usar modismos en la vida cotidiana de manera frecuente constituye una condición suficiente para su aprendizaje, específicamente durante los primeros años de la vida. Si bien es cierto que desarrollarse en contextos socio-culturales enriquecidos es un factor esencial para adquirir el lenguaje, en general, y no solo expresiones figuradas, la evidencia sugiere que aquí no se agotan todos aquellos elementos necesarios para comprenderlo y producirlo con eficacia. Con arreglo a los hallazgos de los estudios analizados para este trabajo, *la hipótesis de la exposición* no encuentra evidencia consistente de que la familiaridad sea una variable predictora del desempeño en tareas de comprensión o producción de modismos, en niños y niñas entre los 5 y 9 años, o incluso mayores (Cain, Towse & King, 2009; Levorato & Cacciari, 1995; 1999).

A la luz de lo anterior, y en la búsqueda de nuevas explicaciones ontogenéticas sobre la adquisición de modismos en la infancia, Cristina Cacciari y María Chiara Levorato desarrollaron una línea de trabajos empíricos entre 1989 y 2009 cuyos hallazgos han recibido amplio respaldo por parte de investigadores de diversas latitudes. Con base en sus resultados, las autoras desarrollaron lo que se conoce como el *modelo de elaboración global*

(Levorato & Cacciari, 1992; 1995; 2002), según el cual “el lenguaje figurado se desarrolla sobre la base de procesos léxicos y semánticos como parte de las habilidades para adquirir y procesar el lenguaje en general” (Levorato & Cacciari, 2002, p. 128).

Este modelo propone que el lenguaje figurado sigue unos principios generales de desarrollo, entre los cuales se incluyen los siguientes:

- a) la capacidad para comprender el significado dominante de las palabras, sus significados periféricos y la posición que ocupan en distintos dominios semánticos; b) la habilidad para ir más allá de una estrategia literal/referencial de interpretación del lenguaje; c) la capacidad para usar información del contexto, de cara a construir una representación semántica de los enunciados y los textos, integrando diferentes fuentes de información; d) conciencia de que lo dicho en las palabras y lo pretendido por el hablante no siempre coinciden. (Levorato & Cacciari, 2002, p. 129)

El conjunto de todos estos elementos permite proponer la *hipótesis de la elaboración global*, desde cuya perspectiva, para procesar cualquier modismo, es preciso “ir más allá del significado ‘palabra a palabra’ de los enunciados, con el fin de buscar un significado coherente que recoja la intención comunicativa del interlocutor” (Levorato & Cacciari, 1995, p. 264). La evidencia empírica aquí recabada confirma que niños y niñas entre 6 y 7 años ya poseen capacidades psicolingüísticas y mentalistas para ir más allá de los significados, de los constituyentes y de las expresiones, y generar una acepción coherente con la expresión idiomática, siempre y cuando esta sea composicional y se presente en un contexto que contribuya a derivar su significado no literal.

Los diversos trabajos evidencian una transición en la comprensión de modismos ambiguos que ocurre, justamente, en torno a esta edad. Sobre los seis años, más del 50 % de las expresiones composicionales se procesan correctamente (Abkarian, Jones & West, 1992) y comienza a observarse un efecto progresivo y ascendente del contexto, a favor de interpretaciones figuradas en modismos no composicionales, siendo la familiaridad una variable facilitadora en este proceso, pero no antes de los 9 años. Diversos trabajos con niños y niñas de distintas procedencias geográficas (europeos, americanos, africanos y asiáticos) así lo constatan (Diakogiorgi & Fotopoulou, 2012; Ching-yu, Hsieh & Chun-Chich, 2010; Levorato & Cacciari, 1995, 1999; 2002). Entre los 5 y 8 años de edad, el contexto es la variable que mayor incidencia tiene en el desempeño de los distintos grupos estudiados (Cain *et al.*, 2009).

Los niños y las niñas entre los 6 y 7 años abandonan poco a poco las interpretaciones literales (que surgen como resultado de aplicar erradamente

estrategias de analizabilidad semántica) por modismos cuyas palabras no construyen por sí solas el significado global de la expresión, y comienzan a utilizar estrategias metapragmáticas, (Crutchley, 2009; Bernicot, Laval & Chaminaud, 2007; Laval, 2003). En ese sentido, intentan adecuar los elementos contextuales a la posible acepción del enunciado, aunque ello resulte en una interpretación figurada incorrecta. Esta transición infiere que los niños y las niñas no acceden primero a las interpretaciones literales de las expresiones y luego a las figuradas, sino que, en muchas ocasiones, construyen acepciones literales, porque interpretan los enunciados pieza a pieza o palabra a palabra; esta estrategia, denominada “literal”, no les permite ir más allá e incluir otros factores contextuales para elaborar el significado idiomático (Levorato & Cacciari, 1995; 1999). No obstante, muy pronto se aproximan a la elaboración de interpretaciones figuradas, aunque fallen en el intento.

Superada esta fase, es decir, hacia los 9 años, se genera la llamada “estrategia figurada”, en la que se toman elementos del contexto y se ponen en marcha habilidades mentalistas avanzadas o de segundo orden, de cara a interpretar diversos tipos de usos no literales del lenguaje (Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2006; 2008; 2013). A la luz de estos hallazgos, no cabe duda de que los niños y las niñas no pasan bruscamente de la literalidad a la figuratividad, sino que esta última se construye y va emergiendo poco a poco (Cacciari, Levorato & Cicogna, 1995; Cacciari & Levorato, 1989). Alrededor de los 10 años, las expresiones familiares ya se comprenden correctamente (Nippold & Taylor, 1995, 1996; Nippold & Rudzinski, 1993) y los contextos que sesgan a los significados figurados de los modismos se hacen especialmente útiles para comprender aquellos que son poco frecuentes y no composicionales (Levorato & Cacciari, 1999). Llegados los 11 años, los niños y las niñas ya emplean, sin dificultad, estrategias de análisis semántico, para extraer el significado de modismos composicionales que no conocen y se les presentan aislados, y se acercan a un 90 % de éxito en tareas de comprensión de modismos no composicionales y poco familiares, identificando acertadamente qué elementos del contexto les son útiles para construir su interpretación. De igual manera, producen modismos de diverso tipo, en coherencia con sus propias intenciones comunicativas (Eliseeva, Guts & Marini, 2017; Kamanga, 2017; Vulchanova, Vulchanov & Stankova, 2011; Levorato & Cacciari, 1995).

Adicional a lo anterior, algunos trabajos han encontrado que los modismos no composicionales requieren de competencia verbal y de habilidades de la mente de segundo orden para ser comprendidos y producidos plenamente, mientras que aquellos modismos que se catalogan como composicionales requieren habilidades verbales enriquecidas, pero no habilidades mentalistas, especialmente si se presentan en un contexto que sesgue a su significado idiomático (Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2006; 2008; 2013).

Una línea de trabajos que emergió en la década del 2000 tiene que ver con la relación entre comprensión de modismos y competencia lectora. Aunque el número de estudios en este ámbito aún es escaso, parece constatar la existencia de un vínculo estrecho entre habilidades lectoras inferenciales y críticas y una elevada comprensión de modismos. Dos rasgos preponderantes de los denominados malos o pobres lectores tienen que ver, por una parte, con la dificultad para aprovechar elementos contextuales para construir acepciones figuradas apropiadas de modismos poco familiares no composicionales, y por otro lado, con las limitaciones que presentan para aprovechar la analizabilidad semántica en aquellos usos idiomáticos cuya interpretación no literal podría derivarse de los significados de sus constituyentes (Karuppali & Bhat, 2012; Nesi *et al.*, 2006; Cain, Oakhill & Lemmon, 2005; Levorato, Nesi & Cacciari, 2004). Hasta ahora, no se han ubicado estudios en niños y niñas típicos que aborden otras relaciones posibles entre la comprensión de modismos y habilidades cognitivas o sociales distintas a la teoría de la mente o la competencia lectora. Estos terrenos aún están inexplorados.

A la luz de los trabajos analizados para este apartado, podemos afirmar que, a mayor edad, mayor ocurrencia de respuestas idiomáticas para modismos no composicionales, independientemente del contexto de presentación de la expresión (Eliseeva *et al.*, 2017; Crutchley, 2009; Gibbs, 1987). Asimismo, se confirma que la transparencia de los modismos constituyó una variable relevante para todos los grupos de edad, de tal manera que los modismos composicionales se interpretaron mejor que los no composicionales (Kamanga, 2017; Caillies *et al.*, 2006). Finalmente, ante modismos de baja familiaridad o no familiares, los y las participantes de 9 años o más usaron de mejor manera el análisis semántico de las expresiones que así lo permitían para derivar su significado, en comparación con niños y niñas menores, en especial si los enunciados se presentaban sin un contexto de apoyo (Ching-yu *et al.*, 2010; Spector, 1996; Prinz, 1983).

A tenor de todo lo anterior, podemos concluir que la escuela tiene un reto importante en el fortalecimiento de la comprensión de modismos en la educación inicial, no solo porque estos constituyen un elemento central del lenguaje, sino porque a través suyo es posible consolidar habilidades semánticas y metapragmáticas que serán esenciales para el desarrollo comunicativo y la adquisición de la lecto-escritura en los años posteriores. Sin duda, potenciar la comprensión consciente de modismos, primero composicionales y luego no composicionales, atendiendo a los elementos contextuales en los que estas expresiones pueden aparecer, es fundamental para contribuir a disminuir las dificultades de lectura que puedan tener niños y niñas en la educación básica primaria.

Finalmente, no deja de ser muy revelador el hecho de que la familiaridad no sea suficiente para adquirir usos figurados, en particular de los modismos. Esto supone que la explicitación e incorporación de los modismos debe hacerse de modo intencionado, especialmente en la escuela, todo esto basado en la idea de que dichas expresiones nos permiten dotar a nuestros estudiantes de mejores habilidades psicolingüísticas y mentalistas para la vida.

La adquisición de metáforas: un vistazo a su desarrollo en la infancia y su relevancia para la vida escolar

La investigación sobre este tópico en el ámbito del desarrollo infantil puede dividirse en dos momentos: la que se recopiló de estudios entre 1970 y 1990, y la realizada durante el periodo 1991-2020. Aunque existen algunos trabajos dentro de esta primera etapa que afirman que los niños y las niñas no comprenden metáforas nominales antes de los ocho años, también hay artículos que no apoyan este planteamiento. Así las cosas, la evidencia corrobora que niños menores de siete años interpretan adecuadamente metáforas perceptivas (v.gr., la luna es un queso) y proporcionales (v. gr. la casa era una caja grande sin tapa) (Nippold & Sullivan, 1987; Nippold, Leonard & Kail, 1984). Asimismo, los estudios emergentes en este siglo han constatado que cuando se emplean “paradigmas experimentales más amigables” (Di Paola, Domaneschi & Pouscoulous, 2020, p. 235), los niños de 3 y 4 años interpretan enunciados metafóricos acertadamente (Pouscoulous & Tomasello, 2019; Stites & Ösçaliskan, 2013a y b; Dryll, 2009; Ösçaliskan, 2005).

Si bien es cierto que las capacidades para procesar metáforas se desarrollan a lo largo de toda la vida, en los años preescolares comienza la adquisición de ciertos precursores esenciales para comprenderlas, entre los cuales se cuentan la habilidad para entender la polisemia, la percepción de analogías y la capacidad de denominación alternativa (Di Paola, 2020; Rubio-Fernández & Grassmann, 2016). Estos precursores permiten que, alrededor de los 3 años, los niños y las niñas puedan extraer el significado de cierta clase de enunciados metafóricos, siempre y cuando las expresiones no excedan sus capacidades, especialmente en lo que toca al vocabulario, el conocimiento del mundo que exigen y los atributos del vehículo y el tópico que deben emparejarse o ponerse en relación (ver nota al pie de página 1 de este mismo texto para clarificar el rol de ambos componentes de las metáforas nominales) (Pouscoulous & Tomasello, 2019).

Como en el caso de los modismos, 31 de los 33 trabajos consultados cumplieron con estrictos controles metodológicos. Así pues, se llevaron a cabo estudios piloto con adultos y adolescentes, de cara a constatar que los atributos de las expresiones, los contextos, las tareas experimentales

y demás cumplieran con los objetivos considerados por los autores y se hallaran al alcance de los niños y las niñas. Solo dos investigaciones de la década de los setenta, enmarcadas en los presupuestos piagetianos del desarrollo, consideraron tareas de comprensión de metáforas, cuyos enunciados podrían resultar de alta complejidad para niños menores de nueve años (v.gr., su voz era música lejana) y no desplegaron los controles metodológicos antes señalados (Cometa & Eson, 1978; Smith, 1976). Una dificultad, detectada en 29 de los trabajos revisados, tiene que ver con el uso predominante de tareas metalingüísticas para valorar la comprensión de metáforas (v.gr., paráfrasis oral, escrita, justificación de las respuestas, etc.). Derivado de análisis muy recientes al respecto (Di Paola *et al.*, 2020; Pouscoulus & Tomasello, 2019), se sabe que estas limitaciones metodológicas podrían enmascarar el rendimiento real de los niños y las niñas y, por ende, no dejar ver sus trayectorias de desarrollo, tal y como acontecen. De ahí que un legado importante de esta revisión sea, en primera instancia, la necesidad de impulsar nuevas investigaciones con niños menores de seis años, basadas en otro tipo de paradigmas experimentales (v.gr., el paradigma de elección conductual, –Rubio-Fernández & Grassmann, 2016–). Es relevante acotar que la mayoría de trabajos consultados comportaba doubles muestras, entre las cuales había grupos de niños entre los 3 y 11 años de edad. El tamaño de estos últimos oscilaba entre los 15 y 50 participantes, en promedio.

En términos generales, la gran mayoría de los estudios (31/33), constata que niños menores de 9 años sí comprenden metáforas de cierta clase, especialmente aquellas denominadas perceptivas, en cuyo caso tanto tópico como vehículo comparten atributos físicos observables que pueden emparejarse. Así pues, niños de 3 años, inclusive, interpretan adecuadamente metáforas enactivas para aproximarse a conceptos abstractos como el tiempo, las ideas, entre otros (Stites & Ösçaliskan, 2013a y b; Ösçaliskan, 2005; 2007; Winner & Gardner, 1981; Reynolds & Ortony, 1980). Los trabajos confirman que, entre los 3 y 5 años, usar símiles facilita la comprensión, en tanto hace explícita la analogía implícita que comporta la metáfora (Siltanen, 1990; Vosniadou *et al.*, 1984). Aun así, después de los 9 años, transformar metáforas psicológicas (v.gr., Juan es un sapo) y relacionales (v.gr., ese canario es un violín) en símiles deteriora la calidad de las interpretaciones que logran los niños y las niñas (Aguado & Ripoll, 2007; Winner & Gardner, 1978). Este hallazgo confirma los planteamientos de Glucksberg (2001) y estaría en consonancia con el modelo de inclusión de clases, según el cual cierto tipo de metáforas son enunciados de categorización, por lo que no pueden interpretarse como comparaciones implícitas. El detalle de los trabajos analizados puede consultarse en las tablas 6 y 7.

Tabla 6

Autores, participantes y variables consideradas en los estudios sobre metáforas que ahondaron en las variables lingüísticas de los enunciados y su efecto en la comprensión

Criterio de agrupación	Autores	Participantes (total de niños en el conjunto de estudios) y variables consideradas
Trabajos centrados en la capacidad de interpretación de metáforas, en relación con variables propias de las expresiones y sus contextos de uso.	Winner, Rosenthal y Gardner (1976); Winner, Engel y Gardner (1978); Reynolds y Ortony (1980); Winner y Gardner (1981); Vosniadou y Ortony (1983); Vosniadou, Ortony, Reynolds y Wilson (1984); Vosniadou (1987); Waggoner y Palermo (1989); Siltanen (1990); Cacciari, Levorato y Cicogna (1995); Waggoner, Palermo y Kirsh (1997); Winer y cols. (2001); Levorato y Cacciari (2002); Ösçaliskan (2005; 2007); Dryll (2009)); Pérez-Hernández y Duvignau (2016); Stites y Ösçaliskan (2013a y b); Pouscoulous y Tomasello (2019)	<p>Participantes: 3 años, 156; 4 años, 140; 5 años, 180; 6 años, 239; 7 años, 184; 8 años, 241; 9 años, 416; 10 años, 127; 11 años, 396. Total: 2079.</p> <p>Variables independientes: (se coloca el número de trabajos que consideraron las variables del total revisado)</p> <p>Edad: 19/20 Tipo de metáfora (metáforas perceptivas, psicológicas, atribucionales, relacionales y/o enactivas): 9/20 Tipo de expresión (símbolos o metáforas): 4/20 Contexto facilitador: 4/20 Grado de concreción de vehículo y tópico (términos abstractos y/o concretos para ambos constituyentes): 3/20 Tipo de tarea (paráfrasis vs. elección forzosa): 4/20 Nivel de conocimiento de los participantes con respecto a los vehículos y tópicos de las expresiones: 2/20 Tipo de instrucción:1/20 Frecuencia léxica de los verbos de las metáforas: 1/20</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 7

Autores, participantes y variables de aquellos trabajos que estudiaron variables cognitivas relacionadas con la comprensión de metáforas

Criterio de agrupación	Investigaciones	Participantes (total de niños y niñas en el conjunto de estudios) y variables consideradas
Trabajos enfocados en las relaciones entre variables cognitivas (v.gr., percepción de analogías) y la comprensión de metáforas.	Smith (1976); Cometa y Eson (1978); Nippold, Leonard y Kail (1984); Nippold y Sullivan (1987); Seitz (1997); Aguado y Ripoll (2007); Siquiera y Gibbs (2007); Rundblad y Annaz (2010); Rubio-Fernández y Grassmann (2016); Alessandroni (2017); Deckert y cols. (2019); Willinger y cols. (2019); Di Paola, Domaneschi y Pouscoulous (2020)	<p>Participantes: 3 años, 86; 4 años, 86; 5 años, 85; 6 años, 150; 7 años, 297; 8 años, 201; 9 años, 443; 10 años, 102; 11 años, 229. Total: 1679.</p> <p>Variables independientes:</p> <p>Edad: 13/13 Tipo de metáfora: 8/13 Nivel de inteligencia verbal: 7/13 Habilidades de razonamiento analógico: 7/13 Procedencia geográfica y cultural: 3/13 Nivel de desarrollo de pensamiento: 2/13 Flexibilidad cognitiva y velocidad de procesamiento de la información: 1/13 Nivel de rendimiento académico y competencia lectora: 1/13 Nivel de juego simbólico: 1/13</p>

Fuente: elaboración propia

En este punto es importante señalar que estudios más recientes han constatado que la habilidad para referirse al mismo objeto con dos etiquetas distintas, o lo que se ha llamado *denominación alternativa* (Di Paola et al., 2020; Pouscoulus & Tomasello, 2019; Rubio-Fernández & Grassmann, 2016), así como la capacidad para percibir analogías, son requisitos indispensables para comprender diferentes tipos de metáforas. La primera parece desplegarse entre los 4 y 5 años, justo cuando se desarrollan las habilidades mentalistas de primer orden (Di Paola et al., 2020). La mayoría de estudios confirma diferencias en la comprensión de metáforas sobre los 5 años, muchas de las cuales se atribuyen a la capacidad de los niños y las niñas para asignar una segunda etiqueta a objetos que ya conocen (v.gr., Jorge es una persona pero también puede ser un lobo) (Di Paola et al., 2020) y a sus habilidades para detectar similitudes entre entidades que son distintas superficialmente (Alessandroni, 2016; Rundblad & Annaz, 2010; Dryll, 2009; Ösçaliskan, 2005; Waggoner & Palermo, 1989). Analizando más detalladamente la percepción de analogías, todos los trabajos que consideran esta variable confirman que, a mayor edad y mayor complejidad en las capacidades de razonamiento analógico³, mejor rendimiento en la comprensión y producción de metáforas (Deckert et al., 2019; Willinger et al., 2019; Alessandroni, 2016; Nippold & Sullivan, 1987; Cometa & Eson, 1978).

Cabe acotar que, aunque la producción de usos no literales es una habilidad que emerge posterior a su comprensión, a los 3 años de edad ya se registran emisiones metafóricas de diversa complejidad en el habla espontánea (Pérez-Hernández & Duvignau, 2016) y los niños y las niñas interpretan correctamente cierto tipo de *metáforas primarias* (v.gr., Lucy se siente elevada después de ver a Tom), basadas en metáforas conceptuales (v.gr., la felicidad es arriba), si se les evalúa con tareas de elección verbal y visual. Estos resultados parecen relativamente universales, esto es, independientes de la procedencia cultural y geográfica de los sujetos (Siquiera & Gibbs, 2007). El tipo de tarea e instrucción también influye de modo significativo en la generación de metáforas de distinto tipo. Los estudios de Levorato y

3 En estos trabajos, las capacidades de razonamiento analógico se evaluaron por medio de tareas verbales y no verbales. En las primeras, los niños y las niñas eran invitados a resolver analogías de tres tipos: (a) que expresaban relaciones funcionales (v.gr., el *zapato* es al *pie* como el *sombrero* es a _____); (b) que exigían establecer relaciones categoriales (v.gr., *león* es a *animal* como *rosa* es a _____); y (c) que establecían relaciones secuenciales (v.gr., *martes* es a *lunes* como *febrero* es a _____). Para las tareas no verbales se mostraban matrices 2 x 2 que contenían dibujos de objetos concretos, los cuales expresaban la relación "A:B::C:D". El ítem D era omitido y el niño o la niña debía elegirlo de un total de cuatro distractores (el correcto, uno cercano pero incorrecto y dos lejanos) (Seitz, 1997; Nippold & Sullivan, 1987; Vosniadou, 1987; Nippold et al., 1984).

Cacciari (2002) y Cacciari, Levorato y Cicogna (1995) develaron que niños de 5 y 9 años, respectivamente, producían mayor cantidad de enunciados metafóricos bajo una instrucción comparativa que bajo una nominal, comparados con los de 11 años, que realizaban la misma tarea.

Ahora bien, otros estudios han confirmado que la inteligencia verbal, medida a través de subpruebas de vocabulario, semejanzas y conocimiento del mundo, así como las capacidades de flexibilidad mental, inhibición y velocidad de procesamiento de la información, son variables predictoras de altos desempeños en la comprensión de metáforas (Deckert *et al.*, 2019; Willinger *et al.*, 2019; Nippold *et al.*, 1984). Un trabajo adicional constata que, a mejor rendimiento académico y competencia lectora, mejor interpretación de enunciados metafóricos (Aguado & Ripoll, 2007).

En línea con estos hallazgos, Ösçaliskan (2005; 2007) también ha corroborado que la comprensión y producción de metáforas de movimiento asociadas a la adquisición de conceptos abstractos, comportan variables predictoras disímiles. Sus estudios sobre el concepto de tiempo en niños menores de 9 años indican que el nivel de conocimiento del vehículo y el tópico resultan esenciales para la comprensión de las metáforas, mientras que altos niveles de inteligencia verbal son fundamentales para su producción y explicitación. Estos resultados son transculturales y consideran participantes de diversas procedencias geográficas (turcos y americanos).

De acuerdo a los resultados de este estudio, podemos concluir que desde temprana edad los niños y las niñas comprenden metáforas que se hallan en su nivel de vocabulario y conocimiento del mundo, desmitificando lo que se pensaba al respecto hasta mediados del siglo pasado. Es interesante confirmar que la adquisición de este tipo de enunciados parece poco sensible a la familiaridad, contrario a lo que ocurre con los modismos, y está estrechamente vinculada con precursores cognitivos como la denominación alternativa y la construcción de analogías implícitas, así como con características propias del tópico, el vehículo y el tipo de expresión.

Tomadas en conjunto, estas consideraciones llaman la atención sobre la necesidad de que en el entorno escolar se fortalezcan las habilidades cognitivas que subyacen al procesamiento de metáforas; también permiten vislumbrar la importancia de que estas últimas se introduzcan de modo cuidadoso y sistemático en el aula, analizando siempre sus características y su tipología, de manera que ninguna sobrepase la complejidad que cada niño puede interpretar. Dado que la metáfora constituye una herramienta insustituible para el pensamiento y la cognición, no cabe duda de que es fundamental incorporarla en el aula desde la educación inicial, así como enseñar estrategias para interpretarla correctamente (Deckert *et al.*, 2019; Willinger *et al.*, 2019; Gibbs, 1994; Vosniadou, 1984).

Conclusiones

Este artículo se propuso condensar el resultado de una revisión sistemática de 64 trabajos empíricos relacionados con la adquisición de metáforas y modismos durante la infancia. Con base en los análisis aquí presentados, podemos destacar lo siguiente:

1. Ambos tipos de expresiones pueden comprenderse desde temprana edad, y para su procesamiento resulta esencial potenciar y enriquecer un conjunto de capacidades cognitivas que atraviesan y superan las fronteras del lenguaje (Cacciari & Padovani, 2012), entre estas se cuentan las habilidades propuestas por la teoría de la mente y los procesos de razonamiento, en particular.
2. Metáforas y modismos siguen cursos de desarrollo distintos, por esta razón, su adquisición depende, en cada caso, de distintos factores. La evidencia indica que los modismos están fuertemente ligados al contexto en el que se presentan y a su nivel de composicionalidad semántica, mientras que las metáforas son altamente dependientes de la capacidad de denominación alternativa y el razonamiento analógico (Di Paola *et al.*, 2020; Alessandroni, 2016; Cacciari & Padovani, 2012; Gibbs, 1994; Levorato & Cacciari, 1992, 1995: 2002; Vosniadou, 1987).
3. Si bien la familiaridad es una condición importante para aprender modismos, se ha probado que no resulta suficiente para adquirirlos con proficiencia y, por su parte, parece tener muy escasa incidencia en el desarrollo temprano de la metáfora (Kamanga, 2017; Alessandroni, 2016; Levorato & Cacciari, 2002).
4. La hipótesis de la elaboración global en el ámbito de los modismos, y modelos como el de inclusión de clases o aquellos que vinculan habilidades lingüísticas, metapragmáticas y de razonamiento analógico al procesamiento de la metáfora (Glucksberg, 2001; Gibbs, 1994) son los que cuentan con mayor apoyo empírico en la actualidad, para explicar cómo se adquieren ambos usos durante los primeros años de la vida.

Llegados a este punto, y a tenor de toda la evidencia analizada, podemos finalizar considerando algunos retos que quedan para el ámbito educativo. Una primera cuestión indica que la escuela tiene que asumir un rol de liderazgo en torno a la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje figurado. En virtud de su relevancia, debería abordarse y trabajarse un imaginario fuertemente arraigado a las creencias de los docentes según el cual, antes

de los 7 años de edad, los niños y las niñas son literales y no cuentan con habilidades para procesar expresiones figuradas. Así pues, los maestros y las maestras deberían reflexionar sobre la elección consciente y rigurosa de metáforas y modismos en el aula, especialmente cuándo y cómo usar estos enunciados, cuáles emplear y para qué. En todos los estudios con niños menores de 7 años, quedó claro que el vocabulario de los primeros años de la vida no es solo literal, sino que se va abasteciendo, poco a poco, de diversas expresiones, entre ellas las figuradas.

Así pues, no se precisa de un “lenguaje literal terminado” para poder procesar, subsecuentemente, expresiones figuradas. En tanto lenguaje, las capacidades que subyacen a esta función psicológica permiten la adquisición de variedad de enunciados (literales y figurados). Para nuevas y posteriores investigaciones es necesario indagar de modo más preciso, no tanto si los niños y las niñas menores de 7 años entienden algunas expresiones figuradas, sino si las comprenden en cuanto figuradas. Otro reto será explorar vías de trabajo alternativas para valorar su comprensión y producción, haciendo acopio de metáforas visuales, multimodales y todas aquellas que apelen a la sensorialidad misma, sin que sean necesariamente verbales. Tal vez la sensación, el movimiento y el cuerpo situado no solo son medios para compartir metáforas, sino que configuran metáforas en sí mismas (M.A. Pérez, comunicación personal del 4 de noviembre de 2020).

Agradecimientos

La autora agradece al profesor Miguel Ángel Pérez por sus comentarios sobre una versión previa del manuscrito; sus observaciones representaron importantes mejoras en el texto final. También, al equipo de estudiantes de filosofía y educación que formó parte del seminario de estudio y profundización sobre adquisición del lenguaje figurado durante el bienio 2016-2017, que surgió gracias al proyecto que financió esta investigación. Buena parte de la literatura abordada en el seminario y las discusiones sostenidas con los estudiantes alimentaron y consolidaron algunas de las ideas y tesis que dieron origen a este trabajo.

Sobre los autores

Elena Marulanda-Páez es doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Su trayectoria investigativa se ha centrado en el ámbito del lenguaje figurado, su adquisición y alteraciones en niños y adultos. También ha trabajado en el ámbito de la educación inclusiva y la diversidad. Forma parte del grupo de investigación Innovus, registrado en Colciencias.

Referencias

- Abkarian, G.G., Jones, A. & West, G. (1992). Young children's idiom comprehension: Trying to get the picture. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(3), 580-587. DOI: 10.1044/jshr.3503.580
- Aguado, G. & Ripoll, J.C. (2007). Comprensión de metáforas y su relación con la comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(2), 56-66. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9373-3>
- Alessandroni, N. (2017). Development of metaphorical thought before language: The pragmatic construction of metaphors in action. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51, 618-642. DOI: 10.1007/s12124-016-9373-3
- Álvaro-Mora, C. & Serrano-Rosa, M.A. (2019). Influencia de la formación musical en el rendimiento académico. Una revisión bibliográfica. *Anuario de Psicología*, 49(1), 18-31. <https://doi.org/10.1344/anpsic2019.49.3>
- Belinchón, M. (1999). Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión. En M. de Vega y F. Cuetos (Coords.), *Psicolingüística del español* (pp. 307-375). Trotta.
- Belinchón, M., Igoa, J.M. & Rivière, Á. (2009). *Psicología del lenguaje*. Trotta.
- Bernicot, J., Laval, V. & Chaminaud, S. (2007). Nonliteral language forms on children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics. *Journal of pragmatics*, 39, 2115-2132. DOI: 10.1016/j.pragma.2007.05.009
- Briton, B., Fujiki, M. & Mackey, T.A. (1985). Elementary school age children's comprehension of specific idiomatic expressions. *Journal of Communication Disorders*, 18(4), 245-257. DOI: 10.1016/0021-9924(85)90002-4
- Cacciari, C. & Levorato, M. Ch. (1989). How children understand idioms in discourse. *Journal of Child Language*, 16, 387-405. DOI: 10.1017/S0305000900010473
- Cacciari, C., Levorato, M.Ch. & Cicogna, P. (1995). Imagination at work: Conceptual and linguistic creativity in children. En T. Ward, S.M. Smith y J. Vaid. (Eds.), *Creative Thought. An investigation of conceptual structures and processes* (pp. 145-177). APA.
- Cacciari, C. & Padovani, R. (2012). The development of figurative language. En M.J. Spivey, K. McRae y M.F. Joanisse (Eds.), *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics* (pp. 505-522). Cambridge University Press..
- Cacciari, C. & Tabossi, P. (Eds.) (1993). *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Caillies, S. & Le Sourn-Bissaoui, S. (2006). Idiom comprehension in french children. A cock and bull story. *European Journal of Cognitive Psychology*, 3(2), 189-206. <https://doi.org/10.1080/17405620500412325>
- Caillies, S. & Le Sourn-Bissaoui, S. (2008). Children's understanding of idioms and theory of mind development. *Developmental Science*, 11(5), 703-711. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00720.x>
- Caillies, S. & Le Sourn-Bissaoui, S. (2013). Nondescomposable idiom understanding in children: Recursive theory of mind and working memory. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 67(2), 108-116. DOI: 10.1037/a0028606

- 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. DOI: 10.1016/j.jecp.2004.09.003
- Cain, K., Towse, A. & King, R.S. (2009). The development of idiom comprehension: An investigation of semantical and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 280-298. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.08.001>
- Carreiras, M. (1997). *Descubriendo y procesando el lenguaje*. Trotta.
- Ching-yu, Hsieh, Sh. & Chun-Chich, N. (2010). Idiom comprehension in mandarin speaking children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(6), 505-522. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9145-z>
- Cometa, M. & Eson, M. (1978). Logical operations and metaphor interpretation: A Piagetian Model. *Child Development*, 49, 649-659.
- Crutchley, A. (2009). Comprehension of idiomatic verb + particle constructions in 6 to 11 year old children. *First Language*, 27(3), 203-226. <https://doi.org/10.1177/0142723707078317>
- Dean Qualls, C. & Harris, J. (1999). Effects of familiarity of idiom comprehension in African American and European American Fifth Graders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 30, 141-151. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3002.141>
- Deckert, M., Schmoeger, M., Schauing-Busch, I. & Willinger, U. (2019). Metaphor processing in middle childhood and at the transition to early adolescence: The role of chronological age, mental age, and verbal intelligence. *Journal of Child Language*, 46, 334-367. <https://doi.org/10.1017/S0305000918000491>
- Di Paola, S., Domaneschi, F. & Pouscoulous, N. (2020). Metaphorical developing minds: The role of multiple factors in the development of metaphor comprehension. *Journal of Pragmatics*, 156, 235-251. DOI: 10.1016/j.pragma.2019.08.008
- Diakogiorgi, K. & Fotopoulou, A. (2012). Interpretation of idiomatic expressions by greek speaking children. *Linguisticæ Investigationes*, 35(1), 1-27. <https://doi.org/10.1075/li.35.1.01dia>
- Dryll, E. (2009). Changes in metaphor comprehension in children. *Polish Psychological Bulletin*, 40(4), 204-212. https://www.researchgate.net/publication/247884888_Changes_in_Metaphor_Comprehension_in_Children
- Eliseeva, N., Guts, E. & Marini, A. (2017). Comprehension of idiomatic expressions by russian speaking typically developing children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(4), 22-31. <https://doi.org/10.11621/pir.2017.0403>
- Gibbs, R. (1987). Linguistic factors in children's understanding of idioms. *Journal of Child Language*, 14, 569-586. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010291>
- Gibbs, R. (1994). *The Poetics of mind. Figurative thought, language and understanding*. Cambridge University Press.
- Glucksberg, S. (1989). Metaphors in conversation: How are they understood? Why are they used? *Metaphor and Symbolic Activity*, 4, 125-143. https://doi.org/10.1207/s15327868ms0403_2
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding figurative language. From metaphors to idioms*. Oxford University Press.

- Kamanga, M. (2017). Factors influencing children's interpretation and acquisition of Chichewa idiomatic expressions: A systemic functional linguistics approach. *Journal of Humanities, ZOMBA*, 25(2), 90-117. <https://www.ajol.info/index.php/jh/article/view/165529>
- Karuppali, S. & Bhat, J.S. (2012). The development of idiomatic understanding. A review. *Language in India*, 12(7), 230-251.
- Kerbel, D. & Grunwell, P. (1997). Idioms in the classroom: An investigation of language unit and mainstream teachers' use of idioms. *Child Language Teaching and Therapy*, 13(2), 113-123. DOI: 10.1177/026565909701300201
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (2.ª edición, pp. 202-251). Cambridge University Press.
- Laval, V. (2003). Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in french children. *Journal of Pragmatics*, 35, 723-739. DOI: 10.1016/S0378-2166(02)00137-6
- Levorato, M.C. & Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity. *Journal of Child Language*, 19(2), 415-433. DOI: 10.1017/S0305000900011478
- Levorato, M. Ch. & Cacciari, C. (1995). The effects of different task on the comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 261-283. DOI: 10.1006/jecp.1995.1041
- Levorato, M.Ch. & Cacciari, C. (1999). Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analisability and context separable? *European Journal of Cognitive Psychology*, 11(1), 51-66. DOI: 10.1080/713752299
- Levorato, M. Ch. & Cacciari, C. (2002). The creation of new figurative expressions: Psycholinguistic evidence in italian children, adolescents and adults. *Journal of Child Language*, 29, 127-150. DOI: 10.1017/S0305000901004950
- Levorato, M. Ch., Nesi, M. & Cacciari, C. (2004). Reading comprehension and understanding diomatic expressions. A developmental study. *Brain and Language*, 91, 303-314. DOI: 10.1016/j.bandl.2004.04.002
- Levorato, M. Ch., Roch, M. & Nesi, B. (2007). A longitudinal study for idiom and text comprehension. *Journal of Child Language*, 34, 473-494. DOI: 10.1017/S0305000907008008
- Low, G. (2008). Metaphor and education. En R. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 212-233). Cambridge University Press.
- Nesi, B., Levorato, M. Ch., Roch, M. & Caciari, C. (2006). To break the embarrassment: Text comprehension skills and figurative competence in skilled and less-skilled text comprehenders. *European Psychologist*, 11(2), 128-136. DOI: 10.1027/1016-9040.11.2.128
- Nippold, M. (1991). Evaluating and enhancing idiom comprehension in language-disordered students. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 22, 100-106. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2203.100>
- Nipold, M. & Rudzinski, M. A. (1993). Familiarity and transparency in idiom explanation: A developmental study in children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 728-737. DOI: 10.1044/jshr.3604.728
- Nippold, M. & Sullivan, M.P. (1987). Verbal and perceptual analogical reasoning and proportional metaphor comprehension in young children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 367-376. <https://doi.org/10.1044/jshr.3003.367>

- Nippold, M. & Taylor, C. (1995). Idiom understanding in youth: Further examination of familiarity and transparency. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 426-433. DOI: 10.1044/jshr.3802.426
- Nippold, M. & Taylor, C. (1996). Idiom understanding in Australian youth: A cross-cultural comparison. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(2), 442-447. DOI: 10.1044/jshr.3902.442
- Nippold, M., Leonard, L.B. & Kail, R. (1984). Syntactic and conceptual factors in children's understanding of metaphors. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 197-205. <https://doi.org/10.1044/jshr.2702.197>
- Ösçaliskan, S. (2005). On learning to draw the distinction between physical and metaphorical motion: is metaphor an early emerging cognitive and linguistic capacity? *Journal of Child Language*, 32, 291-318. <https://doi.org/10.1017/S0305000905006884>
- Ösçaliskan, S. (2007). Metaphors we move by: Children's developing understanding of metaphorical motion in typologically distinct languages. *Metaphor and Symbol*, 22(2), 147-168. DOI: 10.1080/10926480701235429
- Pérez-Hernández, L. & Duvignau, K. (2016). Metaphor, metonymy and their interaction in the production of semantic approximations by monolingual children. A corpus analysis. *First Language*, 36(4), 383-406. DOI: 10.1177/0142723716648845
- Pouscoulous, N. & Tomasello, M. (2019). Early birds: Metaphor understanding in 3-year-olds. *Journal of Pragmatics*, 156, 160-167. DOI:10.1016/j.pragma.2019.05.021
- Prinz, P. M. (1983). The development of idiomatic meaning in children. *Language and Speech*, 26(3), 263-272. <https://doi.org/10.1177/002383098302600307>
- Reynolds, R.E. & Ortony, A. (1980). Some issues in the measurement of children's comprehension of metaphorical language. *Child Development*, 51, 1110-1119. <https://doi.org/10.2307/1129551>
- Rubio-Fernández, P. & Grassmann, S. (2016). Metaphor as second labels: Difficult for preschool children? *Journal of Psycholinguistic Research*, 45, 931-944. <https://doi.org/10.1007/s10936-015-9386-y>
- Rundblad, G. & Annaz, D. (2010). Development of metaphor and metonymy comprehension. Receptive vocabulary and conceptual knowledge. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 547-563. DOI: 10.1348/026151009x454373
- Seitz, J. A. (1997). Metaphor, symbolic play and logical thought in early childhood. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123(4), 373-391. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9431664/>
- Siltanen, N.A. (1990). Effects of explicitness on children's metaphor comprehension. *Metaphor and Symbolic Activity*, 5(1), 1-20. https://doi.org/10.1207/s15327868ms0501_1
- Siquiera, M. & Gibbs, R. (2007). Children's acquisition of primary metaphors: A crosslinguistic study. *Organon, Porto Alegre*, 43, 161-179. <https://pdfs.semanticscholar.org/6e7d/641d41361ce9920dc44e05e31f3e5460ce77.pdf>
- Smith, J.W. (1976). Children's comprehension of metaphor: A piagetian interpretation. *Language and Speech*, 19(3), 236-243. <https://doi.org/10.1177/002383097601900304>

- Spector, C. (1996). Children's comprehension of idioms in the context of humor. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 27*(4), 307-313. DOI: 10.1044/0161-1461.2704.307
- Stites, L.J. & Özçaliskan, S. (2013a). Teasing apart the role of cognitive and verbal factors in children's early metaphorical abilities. *Metaphor and Symbol, 28*(2), 116-129. <https://doi.org/10.1080/10926488.2013.768511>
- Stites, L.J. & Özçaliskan, S. (2013b). Developmental changes in children's comprehension and explanation of spatial metaphors for time. *Journal of Child Language, 40*(5), 1123-1137. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000384>
- Tomasello, M. (2014). *A natural history of human thinking*. Harvard University Press.
- Urrútia, G. & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y meta-análisis. *Medicina Clínica, 135*(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Vosniadou, S. (1987). Children and metaphors. *Child Development, 58*, 870-885. <https://doi.org/10.2307/1130223>
- Vosniadou, S. & Ortony, A. (1983). The emergence of literal-metaphorical-anomalous distinction in young children. *Child Development, 54*, 154-161. <https://doi.org/10.2307/1129872>
- Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R.E. & Wilson, P.T. (1984). Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. *Child Development, 55*, 1588-1606. <https://doi.org/10.2307/1130028>
- Vulchanova, M., Vulchanov, V. & Stankova, M. (2011). Idiom comprehension of the first language. A developmental study. *VIAL, 8*(1), 207-234. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/vial/article/view/46>
- Waggoner, J. & Palermo, D. (1989). Betty is a bouncing bubble: Children's comprehension of emotion descriptive metaphors. *Developmental Psychology, 25*(1), 152-163. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.1.152>
- Waggoner, J., Palermo, D. & Kirsh, S.J. (1997). Bouncing bubbles can pop: Contextual sensitivity in children's metaphor comprehension. *Metaphor and Symbol, 12*(4), 217-229. DOI: 10.1207/s15327868ms1204_1
- Willinger, U., Deckert, M., Schmöger, M., Schaunig-Busch, I., Formann, A. K., & Auff, E. (2019). Developmental steps in metaphorical language abilities: The influence of age, gender, cognitive flexibility, information processing speed, and analogical reasoning. *Language and Speech, 62*(2), 207-228. <https://doi.org/10.1177/0023830917746552>
- Winer, G., Cottrell, J.E., Mott, T., Cohen, M. & Fournier, J. (2001). Are children more accurate than adults? Spontaneous use of metaphors by children and adults. *Journal of Psycholinguistic Research, 30*(5), 485-496. DOI: 10.1023/a:1010413513150
- Winner, E. & Gardner, H. (1981). *The development of metaphoric operations*. [Informe final]. <https://eric.ed.gov/?id=ED207079>
- Winner, E., Engel, M. & Gardner, H. (1978). *Misunderstanding metaphor: Cognitive Problem or Pragmatic Problem?* [Informe final]. Harvard University. Manuscrito no publicado.
- Winner, E., Rosenstiel, A.K. & Gardner, H. (1976). The development of metaphoric understanding. *Developmental Psychology, 12*(4), 289-297. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.12.4.289>