



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO  
FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS**

**“LA COMPRENSIÓN DE LA METÁFORA EN NIÑOS  
Y JÓVENES: EL CASO DE LAS ADIVINANZAS”**

**TESIS**

**QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER  
EL GRADO DE DOCTORA EN LINGÜÍSTICA**

**PRESENTA:**

**GABRIELA CALDERÓN GUERRERO**

**DIRIGIDA POR:**

**DRA. SOFÍA A. VERNON CARTER**

**SANTIAGO DE QUERÉTARO, QRO., MAYO DE 2012.**



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Lenguas y Letras  
Doctorado en Lingüística

La comprensión de las metáforas en niños y jóvenes:  
el caso de la adivinanzas

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Doctora en Lingüística

**Presenta:**  
Gabriela Calderón Guerrero

**Dirigida por:**  
Dra. Sofía A. Vernon Carter

**SINODALES**

Dra. Sofía A. Vernon Carter  
Presidente



Firma

Dra. Karina Hess Zimmermann  
Secretario



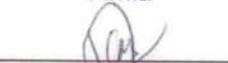
Firma

Dr. Ricardo Maldonado Soto  
Vocal



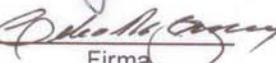
Firma

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve  
Suplente

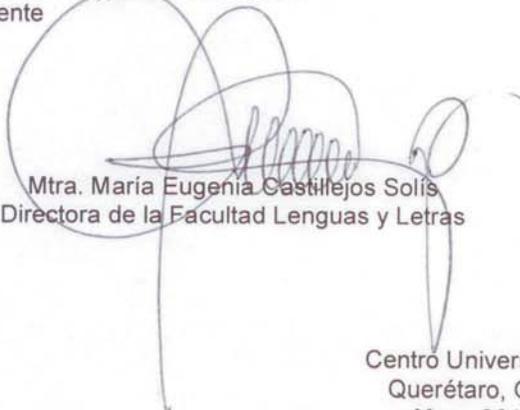


Firma

Dra. Celia María Zamudio Mesa  
Suplente



Firma



Mtra. María Eugenia Castillejos Solís  
Directora de la Facultad Lenguas y Letras



Dr. Inémo Torres Pacheco  
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Mayo 2012  
México

## RESUMEN

La comprensión de las metáforas y su importancia en la categorización de nueva información siguen siendo tema de estudio para diversas disciplinas. En esta tesis se analiza cómo los niños comprenden y procesan metáforas para construir un significado a partir de la información vertida en textos reales como son las adivinanzas. Asimismo, en la tesis se analiza el desarrollo evolutivo, la modalidad de la tarea propuesta y las características de la adivinanza como variables esenciales para la explicación de este fenómeno. Se entrevistaron a cuarenta niños: diez de segundo, diez de cuarto y diez de sexto de primaria y a 10 niños de segundo de secundaria. Todos los participantes eran monolingües del español y asistían a una escuela privada de la ciudad de Querétaro. A los participantes se les presentaron quince adivinanzas metafóricas populares bajo dos modalidades. En la primera modalidad (sin opciones) los niños debían leer la adivinanza y responderla espontáneamente explicando los rasgos o pistas que les sirvieron para llegar a una respuesta. Acto seguido, en la segunda modalidad, los estudiantes debían responder la adivinanza con la ayuda de tres posibles respuestas al acertijo (las opciones). Los resultados muestran que los niños de todos los grados escolares fueron capaces de comprender algunas metáforas de las adivinanzas para lo cual cierta información resultó más prominente que otra en el proceso de categorización. La investigación también mostró que la comprensión de las metáforas mejoró conforme los niños se encontraban en grados escolares más avanzados. La modalidad de la tarea tuvo un impacto importante ya que cuando los participantes trabajaron con opciones sus posibilidades de generar más y mejores respuestas metafóricas se incrementaron significativamente. La tesis también permite afirmar que las características de las adivinanzas jugaron un rol importante en la comprensión de las metáforas.

**(Palabras clave:** Comprensión, metáforas, categorización, prominencia, desarrollo evolutivo)

## SUMMARY

The understanding of metaphors and its importance in the categorization of new information continue to be the subject of study in different disciplines. This thesis analyzes how children understand and process metaphors in order to construct a meaning based on the information contained in real texts such as riddles. The thesis likewise analyzes evolutionary development, the type of task proposed and the characteristics of the riddle as essential variables to explain this phenomenon. Forty children were interviewed: ten from second grade, ten from fourth and ten from sixth grade, as well as 10 children from second year of middle school. All participants were monolingual in Spanish and attended a private school in the City of Querétaro. The participants were presented with fifteen popular metaphorical riddles of two types. With the first type (without options), the students had to read the riddle and answer it spontaneously, explaining the features or clues which helped them find an answer. Next, the second type, students had to read the riddles with the help of three possible answers (options). Results show that the children from all grades were able to understand some metaphors in the riddles for which certain information was more prominent than other information in the process of categorization. Research also showed that the understanding of the metaphors improved among children in more advanced grades. The type of task was very important since when the participants worked with options, the possibility of giving more and better metaphorical answers significantly increased. The thesis also leads to an affirmation that the riddles' characteristics played an important part in the understanding of metaphors.

**(Key words:** Understanding, metaphors, categorization, prominence, evolutionary development)

## DEDICATORIAS

*A mis padres*

*A Adrián y a Lucía*

*A Gerardo*

## AGRADECIMIENTOS

En muchas ocasiones pensé en lo que escribiría como agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones sin cuya ayuda y apoyo habría sido imposible concluir el presente trabajo. No obstante, hoy tengo la certeza de que no alcanzaría a nombrar a todos aquellos que estuvieron presentes de una u otra manera en la realización y conclusión de este documento.

Con todo, quiero agradecer a mis sinodales la Dra. Karina Hess, el Dr. Ricardo Maldonado, la Dra. Luisa Josefina Alarcón y la Dra. Celia Zamudio. Cada uno de ellos leyó con atención mi trabajo y con sus acertados comentarios lograron que fuera mucho mejor de lo que yo misma pude pensar. Gracias infinitas por su tiempo, dedicación y conocimiento.

A mi queridísima directora de tesis, la Dra. Sofía Vernon, quien además de ser una maestra exigente y comprometida es un ser humano extraordinario cuya sabiduría, conocimiento y compromiso me hicieron crecer. En definitiva sin ella este trabajo habría sido imposible. Gracias Sofi porque en esas largas horas de asesoría durante todos estos años me mostraste tu enorme calidad como investigadora y como amiga entrañable. Gracias por todo lo que me has dado y enseñado.

Agradezco infinitamente el conocimiento, los consejos, la visión y la amistad del Dr. Marco Antonio Carrillo Pacheco. Gracias Marco, tu apoyo ha sido fundamental en la conclusión de la tesis.

También quiero agradecer a mis compañeras de generación Paty, Arantxa, Malú y Ale.

A mis amigas queridas cuya cercanía y cariño me han acompañado en este trayecto: Bety Soto, Paty Bárcenas, Élica Guerra, Yivia Oliveri y Luz María González. También a mi querido amigo Juan Martínez.

Al director de la Facultad de Psicología, Mtro. Jaime Rivas, por todo el apoyo y consideración que ha tenido conmigo.

Quiero agradecer a mis hermanos: Luis, Ángeles y Nacho. Luis gracias por leer mi trabajo y por tus acertadas observaciones.

Sirva este espacio para hacer un reconocimiento a mi madre y mi padre, Luchita y Bernardo. De ustedes aprendí el amor al trabajo y la entereza para afrontar la vida con lo que ella nos depara. Gracias por estar siempre para mí.

Finalmente, quiero dedicar este trabajo a mis hijos y mi marido, Adrián, Lucía y Gerardo. Por todas las veces que la elaboración de esta tesis hizo volar mi mente lejos de ustedes. Gracias Adrián por tu generosidad y cercanía constante. Gracias Lucía por tu maravillosa capacidad de asombro y tu infinita curiosidad. Gracias Gerardo porque hoy, como siempre, tu presencia y confianza son el cimiento y el pilar de todo lo que he hecho en la vida. Gracias por compartir la vida conmigo y darme la fuerza necesaria para concluir este trabajo: a ustedes que más que nadie han vivido, han gozado e incluso sufrido conmigo la creación de este documento. Es de ustedes tanto como mío. Gracias.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen.....	i
<i>Summary</i> .....	ii
Dedicatorias .....	iii
Agradecimientos.....	iv
Índice.....	vi
Índice de tablas.....	xii
Índice de figuras.....	xvi
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. Revisión de literatura.....</b>	<b>7</b>
1.1. Una aproximación psicológica al desarrollo de la cognición: la teoría psicogenética.....	8
1.1.1 El desarrollo cognoscitivo y el modelo de equilibración .....	9
1.1.2 Los estadios del desarrollo cognoscitivo.....	21
1.2 Los aportes de la psicolingüística al estudio de la comprensión de las metáforas.....	28
1.2.1 La metáfora y el lenguaje tardío: caracterización.....	30
1.2.2 Los estudios más relevantes sobre metáfora desde la perspectiva psicolingüística.....	33
1.2.2.1 Surgimiento de la metáfora desde la fase del lenguaje temprano versus surgimiento de la metáfora en la fase del lenguaje tardío.....	34
1.2.2.2 Comprensión versus producción de metáforas.....	36
1.3 La lingüística: la delimitación del significado.....	41
1.3.1.Trabajos previos a la perspectiva cognoscitivista.....	41

1.3.2 La lingüística cognoscitiva: el significado y la categorización.....	46
1.3.3 Estudios pioneros de la lingüística cognoscitiva en torno a la metáfora.....	46
1.3.4 Los tres niveles del significado y la metáfora: la perspectiva de Langacker y Maldonado.....	53
1.3.4.1 El significado referencial.....	54
1.3.4.2 Dominios cognoscitivos.....	55
1.3.4.3 Construcción de imágenes.....	61
1.3.4.4 La organización gramatical.....	71
1.3.5 La teoría de los espacios mentales y la integración conceptual.....	73
1.3.5.1 La integración conceptual y las metáforas.....	76
1.3.5.2 Red conceptual tipo vórtice o doble ámbito: las adivinanzas.....	81
<b>Capítulo II. Las adivinanzas.....</b>	<b>86</b>
2.1 Clasificación de las adivinanzas.....	86
2.1.1 Adivinanzas personificadoras y no personificadoras.....	87
2.1.2 Adivinanzas de un tema base de comparación o muchos temas de comparación .....	90
2.1.3 Adivinanzas sin rasgo disparador, con un solo rasgo disparador y con varios rasgos disparadores.....	92
2.2 Caracterización de las adivinanzas del corpus.....	98
<b>Capítulo III. Metodología.....</b>	<b>114</b>
3.1 Este estudio.....	114
3.1.1 Los objetivos y supuestos del trabajo.....	114
3.1.2 Las preguntas de investigación.....	116
3.1.3 Las hipótesis generales.....	117
3.1.4 Las hipótesis específicas.....	118
3.2 El método.....	119

3.2.1 Los participantes.....	119
3.2.2 La tarea experimental.....	120
3.2.3 Materiales y procedimiento.....	120
3.2.3.1 Modalidad Sin Opciones (S/O).....	121
3.2.3.2 Modalidad Con Opciones (C/O).....	122
3.2.4 Los sistemas de clasificación de las respuestas de los niños.....	123
<b>Capítulo IV. Resultados generales: el desarrollo de la comprensión de la metáfora.....</b>	<b>125</b>
4.1 La clasificación general de las respuestas de los niños.....	125
4.2 Desarrollo de la comprensión de la metáfora: respuestas de los niños a las adivinanzas.....	128
4.2.1 El desarrollo de la comprensión de metáforas en la resolución de las adivinanzas.....	131
4.2.2 Los modos de resolución empleados por los niños para resolver las adivinanzas.....	132
4.2.3 Modos de resolución que involucraron cambio de dominio y salto metafórico.....	133
4.2.3.1 Categoría 1: el modo de resolución.....	134
4.2.3.2 Categoría 2: el modo de resolución.....	136
4.2.3.3 Categoría 3: el modo de resolución.....	139
4.2.4 Categorías relativas a respuestas literales y sus modos de resolución.....	142
4.2.5 La categoría seis: no responder.....	143
4.3 Comentarios finales del capítulo.....	144
<b>Capítulo V. Resultados generales: análisis de las modalidades de la tarea.....</b>	<b>146</b>
5.1 Resultados de la modalidad S/O y la modalidad C/O.....	146
5.2 Los tipos de respuestas por grado escolar en la modalidad S/O y C/O.....	150

5.2.1 Segundo de primaria: ejemplos del paso de respuesta tipo 5 a respuestas tipo 3 .....	151
5.2.2 Cuarto de primaria: ejemplos del paso de respuestas tipo 5 a respuestas tipo 3.....	153
5.2.3 Sexto de primaria: ejemplos del paso de respuestas tipo 3 a respuestas tipo 2.....	154
5.2.4 Segundo de secundaria: ejemplos del paso de respuestas tipo 3 a respuestas tipo 1.....	155
5.3 Comentarios finales del capítulo.....	156
<b>Capítulo VI. Resultados específicos: la categorización.....</b>	<b>158</b>
6.1 Las adivinanzas: parámetros de selección.....	158
6.2 Clasificación de los rasgos semánticos detectados por los niños en las adivinanzas.....	159
6.3 Análisis de las adivinanzas y las pistas seleccionadas.....	163
6.3.1 Adivinanza <i>Nubes de tormenta</i> .....	163
6.3.1.1 Prominencia de los rasgos en la categorización de la respuesta.....	165
6.3.2 Adivinanza <i>Peine</i> .....	170
6.3.2.1 Prominencia de los rasgos en la categorización de la respuesta.....	172
6.3.3 Adivinanza <i>Cara</i> .....	175
6.3.3.1 Prominencia de los rasgos en la categorización de la respuesta.....	177
6.3.4 Adivinanza <i>Lengua</i> .....	181
6.3.4.1 Prominencia de los rasgos en la categorización de la respuesta.....	182
6.3.5 Adivinanza <i>Párpados</i> .....	186
6.3.5.1 Prominencia de los rasgos en la categorización de la respuesta.....	187
6.3.6 Adivinanza <i>Piña</i> .....	190

6.3.6.1 Prominencia de los rasgos en la categorización de la respuesta.....	192
6.4 Comentarios finales del capítulo.....	196
<b>Capítulo VII. Las características de las adivinanzas y la interpretación de los participantes.....</b>	<b>198</b>
7.1 Las adivinanzas personificadoras y no personificadoras.....	199
7.1.1 Los resultados.....	199
7.1.2 Los modos de resolución.....	201
7.2 Las adivinanzas con un tema base de comparación versus diversos temas base de comparación.....	205
7.2.1 Los resultados.....	205
7.2.2 Los modos de resolución.....	207
7.3 Las adivinanzas y la presencia o ausencia de rasgo disparador.....	211
7.3.1 Los resultados.....	212
7.3.2 Los modos de resolución.....	213
7.4 Comentarios finales.....	218
<b>Capítulo VIII. Discusión y conclusiones.....</b>	<b>220</b>
8.1 Sobre la modalidad de la tarea.....	220
8.1.1 La modalidad S/O.....	221
8.1.2 La modalidad C/O.....	222
8.1.3 Las conclusiones sobre la modalidad de la tarea.....	224
8.2 Sobre el nivel de desarrollo cognoscitivo y lingüístico.....	225
8.2.1 Nivel 1.....	226
8.2.2 Nivel 2.....	228
8.2.3 Nivel 3.....	231
8.3 Sobre el proceso de categorización.....	235
8.3.1 El proceso de categorización y el salto metafórico.....	235
8.3.2 El proceso de categorización y las respuestas literales.....	240
8.4 Sobre las características de las adivinanzas.....	241
8.4.1 Adivinanzas personificadoras y no personificadoras.....	241

8.4.2 Adivinanzas de un tema base de comparación o diversos temas base de comparación.....	243
8.4.3 Presencia o ausencia de rasgo disparador.....	245
8.5 El proceso de comprensión de las metáforas de las adivinanzas S/O y C/O.....	247
8.6 Comentarios finales.....	252
<b>Bibliografía.....</b>	<b>257</b>
<b>Apéndice.....</b>	<b>268</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

2.1. Adivinanzas personificadoras y no personificadoras.....	90
2.2. Clasificación de las adivinanzas por un tema o muchos temas de comparación.....	92
2.3. Clasificación de las adivinanzas por ausencia o presencia de rasgos disparadores.....	96
2.4. Los criterios de clasificación de las adivinanzas.....	97
3.1. Distribución de niños y niñas por grado escolar y sexo.....	119
4.1. Clasificación general de las respuestas de los niños.....	127
4.2. Porcentajes de respuestas alcanzadas por toda la población en ambas modalidades.....	129
4.3. Porcentajes de respuestas metafóricas alcanzados por los participantes en ambas modalidades (S/O y C/O) por grado escolar.....	131
4.4. Porcentajes obtenidos por grado escolar en ambas modalidades para respuestas que implican cambio de dominio y salto metafórico (categorías 1, 2 y 3).....	133
5.1. Porcentajes de respuesta alcanzados por toda la población en la modalidad S/O y en la modalidad C/O.....	146
5.2. Porcentaje de respuestas metafóricas (categorías 1, 2 y 3) por grado escolar y por modalidad.....	147
5.3. Porcentaje de respuestas metafóricas por categoría y grado escolar en ambas modalidades.....	147
5.4. Tipo de respuestas metafóricas que mayor incremento porcentual mostraron al pasar de S/O a C/O por grado escolar.....	149
5.5. Porcentaje del tipo de respuesta más utilizada por grado escolar en la modalidad S/O y C/O.....	150

5.6. Orden de importancia de los tipos de respuesta de acuerdo al porcentaje alcanzado en la modalidad S/O y C/O por toda la población.....	151
5.7. Porcentajes alcanzados en segundo de primaria por modalidad y tipos de respuestas.....	152
5.8. Porcentajes alcanzados en cuarto de primaria por modalidad y tipos de respuestas.....	153
5.9. Porcentajes alcanzados en sexto de primaria por modalidad y tipos de respuestas.....	154
5.10. Porcentajes alcanzados en segundo de secundaria por modalidad y tipos de respuestas.....	155
6.1. Concentrado de porcentajes de respuestas metafóricas de las adivinanzas S/O y nivel de dificultad asignado.....	159
6.2. Categorización de los rasgos semánticos detectados por los niños.....	162
6.3. Rasgos semánticos de la adivinanza <i>Nubes de tormenta</i> .....	165
6.4. Porcentajes alcanzados por todos los participantes en ambas modalidades para cada uno de los rasgos de <i>Nubes de tormenta</i> .....	166
6.5. Rasgos semánticos de la adivinanza <i>Peine</i> .....	172
6.6. Porcentajes alcanzados por todos los participantes en ambas modalidades para cada uno de los rasgos de <i>Peine</i> .....	173
6.7. Rasgos semánticos de la adivinanza <i>Cara</i> .....	177
6.8. Porcentajes alcanzados por todos los participantes en ambas modalidades para cada uno de los rasgos de <i>Cara</i> .....	178
6.9. Rasgos semánticos de la adivinanza <i>Lengua</i> .....	182
6.10. Porcentajes alcanzados por todos los participantes en ambas modalidades para cada uno de los rasgos de <i>Lengua</i> .....	183
6.11. Rasgos semánticos de la adivinanza <i>Párpados</i> .....	187
6.12. Porcentajes alcanzados por todos los participantes en ambas modalidades para cada uno de los rasgos de <i>Párpados</i> .....	188

6.13. Rasgos semánticos de la adivinanza <i>Piña</i> .....	192
6.14. Porcentajes alcanzados por todos los participantes en ambas modalidades cada uno de los rasgos de <i>Piña</i> .....	193
7.1. Porcentaje de respuesta general metafórica (tipo 1, 2 y 3) en la condición S/O en adivinanzas personificadoras y no personificadoras.....	200
7.2. Porcentajes totales de respuesta general metafórica (categoría 1, 2 y 3) en la condición S/O en adivinanzas personificadoras y no personificadoras.....	200
7.3. Porcentajes por tipo de respuestas metafóricas en adivinanzas personificadoras y no personificadoras en la modalidad S/O.....	201
7.4. Respuestas metafóricas específicas de los participantes en la modalidad S/O para <i>caracol</i> y <i>carta</i> .....	202
7.5. Porcentaje de respuesta general metafórica (tipo 1, 2 y 3) en la condición S/O empleando un tema o diversos temas de comparación.....	206
7.6. Porcentajes totales de respuesta general metafórica (categoría 1, 2 y 3) en la condición S/O empleando un tema o diversos temas de comparación.....	207
7.7. Porcentajes por tipo de respuestas metafóricas en adivinanzas con un tema base de comparación y adivinanzas con diversos temas base de comparación en la modalidad S/O.....	208
7.8. Respuestas metafóricas específicas de los participantes en la modalidad S/O para <i>párpados</i> y <i>elote</i> .....	209
7.9. Porcentaje de respuestas metafóricas (tipo 1, 2 y 3) en la condición S/O con un rasgo disparador, sin rasgo disparador y con varios rasgos disparadores.....	212

7.10 Porcentajes totales de respuesta general metafórica (categorías 1, 2 y 3) en la condición S/O en adivinanzas con un rasgo disparador, sin rasgo disparador y con varios rasgos disparadores.....	213
7.11. Porcentajes por tipo de respuestas metafóricas en adivinanzas con un solo rasgo disparador, sin rasgo disparador y con varios rasgos disparadores en la modalidad S/O.....	213
7.12. Respuestas metafóricas específicas de los participantes en la modalidad S/O para <i>piñata</i> y <i>sol</i> .....	214
7.13. Respuestas no metafóricas específicas de los participantes en la modalidad S/O para <i>sueño</i> .....	217
A.1. Las adivinanzas y sus opciones.....	269

## ÍNDICE DE FIGURAS

1.1. Dibujos infantiles sobre el desplazamiento del líquido en una botella.....	10
1.2. Ejemplo de una red semántica.....	57
1.3. Diagrama de integración de los espacios mentales.....	75
1.4. Ejemplo de la organización sintáctica XYZW.....	79
1.5. Ejemplo de red tipo vórtice.....	84
8.1. Elaboración metafórica de <i>piñata</i> .....	244
8.2. Extensiones metonímicas de <i>piña</i> .....	245
8.3. Esquema del procesamiento en la modalidad S/O.....	248
8.4. Esquema del procesamiento en la modalidad C/O.....	251

## INTRODUCCIÓN

Ésta es la razón por la que hoy en día tanta gente sigue leyendo la tragedia griega; por lo que la tragedia se ha constituido en uno de los prototipos del arte. Y antes ya he comentado esto, pero en la vida, todo es una metáfora. En realidad, nadie va matando a su padre ni acostándose con su madre. ¿No te parece? En resumen, nosotros aceptamos la ironía a través de un mecanismo que se llama metáfora. Y esto nos convierte, a nosotros, en hombres más sabios.

Kafka en la orilla  
Haruki Murakami

El mundo es un espacio tan rico y diverso que sorprende y desafía a las mentes más brillantes y a las teorías más elaboradas. Los fenómenos cotidianos entrañan una gran complejidad. No obstante, somos capaces de interpretarlos con cierta coherencia aunque frecuentemente no nos percatemos de este proceso.

La mente humana es capaz de crear, de innovar, de imaginar, de hacer emerger nuevas estructuras a partir de la reorganización de los elementos y los conocimientos que ya poseemos bajo una nueva lógica, lo que permite significar el mundo con sistemas de pensamiento cada vez más complejos.

El lenguaje, al ser una de las características definitorias de nuestra especie, muestra la tendencia a retar nuestra comprensión, a llevarnos a pensar las cosas de forma distinta a como originalmente las habíamos considerado, a ir más allá. De otra manera resultarían inexplicables expresiones como las metáforas y las metonimias.

El lenguaje no literal y específicamente las metáforas constituyen un fenómeno cotidiano y constante en la expresión humana como lo demuestran los siguientes ejemplos:

- 1) *Andar con pies de plomo*
- 2) *Colgar los tenis*
- 3) *Vine a invitar a todo el piso*
- 4) *Eres mi mano derecha/ eres un mano larga*
- 5) *Ya veo que me has engañado todo este tiempo*

Las canciones se benefician ampliamente del lenguaje no literal para generar versos en lo que se habla de la compleja condición humana:

- 6) *Después de varios tequilas las nubes se van pero el sol no regresa*  
(La Quinta Estación)
- 7) *Coleccionando miradas en el desván del deseo* (Joaquín Sabina)

La mayoría de los chistes sólo resultan jocosos si juegan con la metáfora:

- 8) *Papá piojo pasea con su hijo sobre la cabeza de un calvo y exclama melancólico:*  
*-Hijo, hace años todo esto era un hermoso bosque*

Otros ejemplos de la importancia de las metáforas en la conceptualización de la experiencia y el conocimiento se muestran a continuación:

- 9) *A Walter Reed le llamaban la atención las juguetas extrañas de la fiebre amarilla* ( De Kruf: 1996, pp. 312)
- 10) *Un evolucionismo consistente con el de Darwin no necesita postular la existencia de mentes inmateriales* (Bunge: 1999, pp. 39)

- 11) *La ambición de la física podría parecer desorbitada, pero el progreso de esta ciencia desde que empezaron a explicarse las leyes físicas en el s. XVII, se encarga de refutar este juicio (Pérez y Villalba: 2007, pp.926)*
- 12) *Al establecerse el México Freudiano necesita desplazar a lo que podría llamarse el México Ripalda... (Monsiváis: 2009, pp. 95).*

Se podrían seguir enumerando las múltiples situaciones, áreas del conocimiento y espacios en los que la metáfora cumple un papel relevante. La pregunta que interesa en todo caso es: ¿Qué tienen en común frases tan diversas como los ejemplos mostrados? ¿Cómo se explica que los humanos comprendamos este tipo de expresiones en las que se dice una cosa pero conceptualizamos otra? Las respuestas tienen que ver con la forma como se generan los significados. A través de expresiones como las anteriores es posible crear y comprender nuevas situaciones empleando para ello información, y sobre todo, la estructura de otros dominios o campos conceptuales.

Por ejemplo, únicamente es posible comprender el chiste del *papá piojo* si se establece la analogía entre una tupida cabellera y un tupido bosque. En ambos casos se trata de dimensiones espaciales en las que la cantidad o ausencia de los elementos constituyentes (sean cabellos o árboles) permite establecer la relación *humano-piojo* como conceptualizadores: un bosque es al humano lo que una cabellera al piojo, con las implicaciones e inferencias que conlleva y que son la esencia misma del chiste.

Es evidente que este es un chiste para niños. En ese sentido diversas culturas han generado chistes, adivinanzas y otros juegos lingüísticos como parte del proceso de socialización de los infantes. Por esto, resulta necesario analizar cómo los niños comprenden las metáforas: además de ser una operación cognitiva fundamental (Lakoff & Johnson, 1999a), juegan un papel social importante, ya que "la habilidad para comunicarse de manera efectiva, creativa y no literal es altamente valorada y necesaria en muchas culturas actuales" (Milosky, 1994: 275). Incluso existe cierta evidencia al respecto de

que la comprensión del lenguaje figural es clínicamente relevante en los desórdenes de desarrollo y la neuropsiquiatría (Rundblad, & Annaz, 2010).

En este trabajo se pretende analizar el proceso a través del cual los niños comprenden las adivinanzas metafóricas y los modos de resolución que generan para lograrlo, bajo la suposición de que estos procesos y modos de resolución dependen de los esquemas de conocimiento de los participantes así como de las características de las propias adivinanzas. En ese sentido, el trabajo también aporta datos sobre el proceso de categorización en la resolución de estos acertijos y la importancia de la modalidad de la tarea al respecto.

El trabajo está organizado de la siguiente manera. En el capítulo I se presenta una revisión sobre los aspectos teóricos y metodológicos más importantes para el estudio de la comprensión de la metáfora, las interrogantes más sobresalientes y los debates que han dado lugar a diversos modelos de explicación de este fenómeno. Se revisan los aportes del modelo psicogenético propuesto por Jean Piaget en el que se resalta que la construcción del mundo y su significación están determinados por el nivel de desarrollo de las estructuras cognoscitivas de los sujetos. El supuesto de base es que la comprensión en general y la comprensión de metáforas en particular están fuertemente vinculadas al desarrollo de los individuos. También se presentan los aportes más significativos de la psicolingüística, disciplina que brinda un marco teórico y metodológico en torno a las investigaciones que sobre el desarrollo de la metáfora se han realizado. En tercer término, el capítulo muestra la contribución de la lingüística cognoscitiva que considera el rol fundamental del hablante o conceptualizador. Esta disciplina aborda la construcción de imágenes mentales, los dominios cognoscitivos y las relaciones de extensión y elaboración como parte fundamental en la comprensión de las metáforas, operaciones cognoscitivas esenciales para la significación de la nueva información.

En el capítulo II se analizan las adivinanzas como objetos de conocimiento. De manera puntual, se analizan los quince textos empleados en

la investigación. Aquí se propone una clasificación basada en criterios semánticos.

En el capítulo III se presentan los supuestos y objetivos que dieron origen a este trabajo. También se hace un planteamiento general del problema a estudiar. Se desarrollan las preguntas e hipótesis que guían esta investigación y se expone el diseño experimental con el que se abordaron dichas preguntas.

Los capítulos IV, V, VI y VII corresponden a la exposición de los diversos hallazgos y resultados alcanzados en esta investigación. En el capítulo IV se expone la importancia del factor evolutivo en la comprensión de las metáforas. Es decir, se resalta el papel del desarrollo en la resolución de las adivinanzas y en la posibilidad de establecer relaciones cada vez más coherentes entre las adivinanzas (el todo) y las pistas que brindan (las partes). El capítulo V recaba los datos relativos al impacto de la modalidad en el procesamiento de las adivinanzas. En el capítulo VI se presenta un análisis detallado del proceso de categorización por parte de los participantes. Finalmente, el capítulo VII se exponen los resultados de los niños en la resolución de las adivinanzas en función de las características de las mismas: un tema o diversos temas base de comparación, adivinanzas personificadoras y no personificadoras y el papel del rasgo disparador.

En el capítulo VIII se presentan una serie de reflexiones y conclusiones en función de los resultados expuestos previamente. En esta sección se propone un modelo de procesamiento de las metáforas en las dos modalidades analizadas en esta investigación. En términos generales, los supuestos e hipótesis que guiaron el trabajo, reseñadas en el capítulo III, se ven confirmadas.

Desde luego, en el conjunto de la tesis quedan temas pendientes y conocimiento por construir en torno a la metáfora y las adivinanzas. Uno de los temas sujeto a estudios posteriores es la elaboración de un análisis más profundo y preciso de este tipo de acertijos. La tesis propone y arriesga para el

debate una vía de análisis, pero es cierto que aún se requiere de un trabajo más fino y detallado para comprender integralmente las adivinanzas metafóricas. Empero, algo valioso a rescatar y que se menciona en los comentarios finales del presente trabajo es que las adivinanzas tienen un valor incalculable, pues a pesar de su aparente trivialidad, gozan de amplia difusión y mantienen una presencia constante en la vida cultural de la sociedad.

# CAPÍTULO I

## REVISIÓN DE LITERATURA

En el presente capítulo se expondrán los aportes teóricos más relevantes que pueden contribuir a dilucidar el tema del desarrollo de la comprensión de las metáforas. Evidentemente las visiones teóricas que a continuación se señalan suponen ya una toma de posición frente a lo que consideramos es el lenguaje no literal, la metáfora, su comprensión, el conocimiento, la cognición y el desarrollo, como se comentó en la Introducción.

El capítulo está organizado en tres grandes secciones. En la primera (1.1) se abordan los aportes del modelo psicogenético propuesto por Jean Piaget. Esta perspectiva permitirá comprender cómo los sujetos construyen esquemas y estructuras cognitivas a partir de la interacción con los diversos objetos de conocimiento, que para el caso de la presente investigación son las metáforas contenidas en las adivinanzas. Asimismo, la visión psicogenética destaca las semejanzas (en términos de funcionamiento) y las diferencias (en términos de las estructuras y esquemas) que se suscitan a lo largo del desarrollo del proceso de construcción de conocimiento.

Si bien el modelo psicológico de explicación de la construcción del conocimiento y la significación del mundo brinda un encuadre necesario para esta investigación, sería imposible plantear un trabajo de esta naturaleza sin considerar los valiosos aportes que se han hecho desde la psicolingüística para explicar de forma más específica la comprensión y producción del lenguaje no literal. Por ello en la segunda sección de este capítulo (1.2) el lector encontrará una panorámica general de las preguntas, supuestos e investigaciones más relevantes que desde la perspectiva psicolingüística se han llevado a cabo en torno a la metáfora.

Finalmente en la sección 1.3 se exponen los aportes de la lingüística cognoscitiva relativos a la definición y delimitación del significado. Para ello, esta sección se inicia mostrando brevemente algunos trabajos previos a la

perspectiva cognoscitivista, así como los alcances y las dificultades derivados de analizar al significado, y específicamente a la metáfora, desde estas visiones. Posteriormente se expone la perspectiva lingüística que fundamenta este trabajo: la semántica cognoscitivista.

La semántica cognoscitivista resulta esencial para analizar de forma puntual y detallada la actividad del conceptualizador al momento de enfrentarse a una expresión lingüística en términos de: las relaciones dinámicas del lenguaje, del significado y la categorización, el vínculo lenguaje-cognición, la importancia de la metáfora y la metonimia como operaciones cognoscitivas y no sólo lingüísticas. Al mismo tiempo, la semántica cognoscitivista aporta una visión metodológica que posibilita identificar las estrategias del sujeto y los parámetros cognoscitivos en función de lo cuales es posible analizar el proceso a partir del cual una expresión del tipo *tus ojos de cielo* o *cuchara truculenta* cobran significado para las personas.

### **1.1 Una aproximación psicológica al desarrollo de la cognición: la teoría psicogenética**

Tratar de analizar y explicar los procesos a través de los cuales los sujetos comprendemos, conocemos y nos relacionamos con el mundo ha sido objeto de estudio de la psicología desde sus orígenes. Diversas perspectivas teóricas han surgido desde entonces para alcanzar este objetivo.

Uno de los objetos de conocimiento más importantes y determinantes de la naturaleza humana es el lenguaje. Por ello, el lenguaje y su posible relación o no con la cognición han constituido uno de los temas más relevantes de análisis para la psicología. Por esta misma razón, es un modelo psicológico el que sirve de base para problematizar el tema que aquí se investiga (y que de suyo es un fenómeno psicológico): el desarrollo de la comprensión de las metáforas en los niños.

Los aportes psicológicos y epistemológicos de Jean Piaget permiten comprender cómo los sujetos pasan de un nivel de conocimiento menos

avanzado a otros más avanzados a lo largo del desarrollo y cómo su interacción y comprensión de los objetos de conocimiento se va transformando.

Aunque Piaget no ahondó en el estudio del lenguaje y nunca abordó el lenguaje no literal, la explicación que ofrece sobre la génesis y desarrollo de la cognición, con base en el modelo de equilibración, resulta un marco teórico útil para abordar el fenómeno del desarrollo de la comprensión de las metáforas en los niños, fenómeno definitivamente de carácter psicológico y cognoscitivo, además de lingüístico.

### **1.1.1. El desarrollo cognoscitivo y el modelo de equilibración.**

Un dato evidente tanto para legos como para especialistas es que frente a un mismo fenómeno, niños y adultos operan de forma diferente. La perspectiva psicogenética ofrece una visión clara en torno al por qué de estas diferencias.

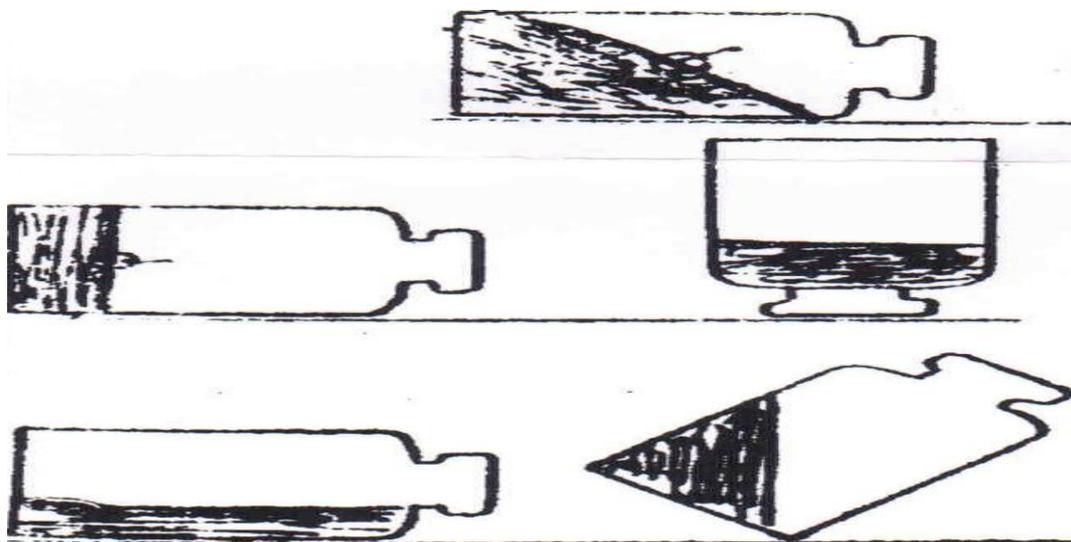
Para la teoría psicogenética de Jean Piaget (Flavell, 1995) el desarrollo de la cognición se relaciona con ciertos factores como la edad, la transmisión social y la experiencia. Si bien estos factores son importantes, no resultan suficientes para explicar el desarrollo cognoscitivo. Desde esta perspectiva, el factor fundamental del desarrollo mental es la **equilibración** de las estructuras cognoscitivas.

Una **estructura asimiladora** es un sistema cognoscitivo que organiza la actividad mental. Estos sistemas o totalidades son abiertos en un sentido puesto que la posibilidad de intercambio con el entorno está siempre presente y este intercambio los lleva a transformarse. En otro sentido, estos sistemas son cerrados ya que son ciclos o formas particulares que dan origen a cierto tipo de acciones (Piaget, 1986).

Ferreiro (2000) refiere cómo la interpretación de la experiencia depende de la estructura asimiladora del sujeto. La autora hace alusión a un experimento de Piaget en el que les presentaba a los niños una botella con un poco de líquido, luego se cubría con una bolsa opaca y se pedía a los niños dibujaran la posición del líquido al inclinar la botella en distintas posiciones. Los

niños de 4 años dibujaban el líquido de diferentes maneras pero nunca considerando que la superficie de éste era paralela a la superficie en la que estaba depositada la botella en sus distintas posiciones. Por su parte, los niños de entre 5 y 7 años empezaban a realizar dibujos en los que, independientemente de la posición de la botella, la superficie del líquido se representaba en posición paralela a la superficie en la que estaba la botella.

Es obvio que un niño de 4 años habrá visto y experimentado en más de una ocasión el desplazamiento de los líquidos en una botella. Sin embargo, aunque sus ojos hayan visto cómo se comporta el líquido cuando la botella cambia de posición, el niño aún no cuenta con el esquema asimilador que le permita realmente integrar esta información dando por resultado que al momento de representar el desplazamiento del líquido en un contenedor, éste sea dibujado en el centro de la botella o la superficie del líquido paralela a la base de la botella y no al piso como se observa en los siguientes dibujos realizados por niños pequeños:



**Figura 1.1** Dibujos infantiles sobre el desplazamiento del líquido en una botella (Ferreiro, 2000, p.109).

En ese sentido, la experiencia repetida y continuada no puede ser entendida como el motor generador del desarrollo cognoscitivo.

Algo similar ocurre con la transmisión social, como lo atestiguan las regularizaciones que hacen los niños de los verbos irregulares. En este caso, seguramente en el entorno social del niño los verbos irregulares son conjugados de forma convencional, *morir-muerto*, pero los niños pequeños tienden a hacer conjugaciones del tipo *morir-morido*. Este fenómeno nuevamente atestigua la acción del esquema asimilador del sujeto a través del cual enfrenta e interactúa con el mundo. En otras palabras cuando el niño generaliza la regla de conjugación de los verbos regulares a los verbos irregulares en realidad está asimilando y transformado los verbos irregulares a verbos regulares, es decir, está interactuando con los irregulares en función de sus esquemas de conjugación regular.

Si la edad, la transmisión social y la experiencia son factores del desarrollo necesarios pero no suficientes para explicarlo ¿qué lo determina entonces? O en palabras de Piaget ¿qué posibilita que un sujeto pase de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento? ¿Cuál es el proceso a través del cual las acciones, interpretaciones y respuestas de un adulto se vuelven tan diferentes a las de un niño? ¿Cuál es el proceso a través del cual los chicos de secundaria resuelven problemas de forma tan diferente a los de primaria?

El desarrollo de la inteligencia es una construcción continua que se va haciendo más sólida, flexible y móvil cuanto mayor equilibrio de las estructuras cognoscitivas se consigue, tanto a nivel individual como de sistema (Piaget, 1989). Entre los aspectos más relevantes del desarrollo cognoscitivo se encuentran los siguientes:

- a) Toda estructura es una totalidad organizada y está constituida por ciertos elementos y las relaciones entre éstos. Las relaciones del todo con las partes no son estáticas. Al mismo tiempo, cada parte también cuenta con su propia organización.
- b) Los intercambios o interacciones con el ambiente están regulados por la estructura del sujeto que confiere significación a los hechos

externos (objetos de conocimiento) y con ello transforma al objeto al incorporarlo a su sistema de significación. Es decir, lo **asimila**.

Pero para asimilarlo, la estructura debe modificarse y enriquecerse, ya que el objeto<sup>1</sup> siempre tendrá características<sup>2</sup> que impiden su asimilación total. Es decir, que no son asequibles al marco asimilador del sujeto tal como está en ese momento. Este mecanismo es el de la **acomodación**. Asimilación y acomodación son indisociables.

Las características, atributos o rasgos del objeto que no son asimilables bajo cierta estructura o marco de referencia generan un conflicto o desequilibrio. Entonces la estructura tenderá eventualmente a acomodarse al objeto para poder asimilarlo, superando así el conflicto y conquistando nuevamente el equilibrio. Obviamente, esto supone haber construido nuevos observables y nuevas relaciones. Si el equilibrio (estructura o sistema) resultante es más estable y coordinado también es más avanzado y supone la construcción de nuevos conocimientos.

En ese sentido la equilibración es autorregulación (Flavell, 1995), un proceso para alcanzar la máxima coordinación que puede tener un sistema con el objeto de conocimiento (asimilación/acomodación), la máxima coordinación entre los subsistemas que lo conforman (relaciones parte-parte) y la máxima coordinación entre el sistema como totalidad con las subsistemas (relaciones todo-parte).

Un aspecto importante a tener en cuenta es que las estructuras mentales no sólo son diferentes en términos de los contenidos que las conforman, sino también en términos del tipo de coordinaciones y equilibraciones particulares que cada una puede llevar a cabo. En otras palabras, lo que el sujeto puede observar como elementos y características del

---

<sup>1</sup> El objeto siempre es un límite al que nos acercamos o conocemos por **aproximaciones sucesivas**. Cada interacción entre el sujeto y el objeto que genera esquemas y estructuras más equilibrados nos permite un acercamiento más objetivo –más completo- es decir más completo y coordinado del objeto. No obstante, el objeto en toda su complejidad nunca se conquista totalmente. Piaget considera, a diferencia de otras posturas epistemológicas, que el máximo de objetividad sólo es posible con el máximo involucramiento y acción por parte del sujeto. Una excelente introducción al respecto se encuentra en Ferreiro y García (1987).

<sup>2</sup> Perturbaciones para el esquema asimilador.

objeto de conocimiento y lo que puede relacionar lógicamente (tanto en términos de dichos elementos y características, como con aquellos de otros objetos de conocimiento), depende de la estructura. Las posibilidades lógicas y, suponemos, lingüísticas, van cambiando a lo largo del desarrollo (hay una discontinuidad estructural), pero los sujetos echan a andar los mecanismos de asimilación y acomodación al entrar en contacto con el objeto de conocimiento (continuidad funcional). En ese sentido, contar con una estructura más equilibrada le garantiza al sujeto un mayor nivel de objetividad en su interacción con el objeto de conocimiento y por lo tanto una mejor adaptación<sup>3</sup>. Entonces, a lo largo del desarrollo habrá actos inteligentes, más adaptativos, que otros (Flavell, 1995).

Si los adultos, en general, cuentan con estructuras cognoscitivas más equilibradas<sup>4</sup> y sofisticadas que los niños, lo que unos y otros harán frente al “mismo”<sup>5</sup> objeto de conocimiento será muy distinto.

Reiterando, las diferencias entre niños de distintas edades y las diferencias entre niños y adultos se deben a los tipos de estructura asimiladora con las que cuentan. Por ejemplo, al escribir *pato* un niño con un esquema<sup>6</sup> silábico (Ferreiro, 1997) de interpretación asimilaría los cuatro fonemas en una representación gráfica de una grafía por sílaba, por lo que su escritura sería probablemente de la siguiente manera:

[A O] (entre corchetes representamos la escritura del sujeto)  
Pa to (interpretación del niño de su escritura)

---

<sup>3</sup> Desde esta perspectiva la adaptación es un proceso activo en el que tanto sujeto como objeto se modifican constantemente.

<sup>4</sup> Las estructuras posteriores más equilibradas siempre contendrán a las inferiores sin anularlas ni contradecirlas (Flavell, 1995) pero sí transformándolas, lo que permite al sujeto superar la contracción o perturbación que originó el desequilibrio de las estructuras y esquemas previos.

<sup>5</sup> El entrecomillado es para marcar que un objeto X en realidad no es el mismo para el niño que para el adulto, ya que su interpretación y construcción depende de la estructura asimiladora, en ese sentido no existen estímulos neutros.

<sup>6</sup> Delval (2000) define los esquemas de la siguiente manera “un esquema es una sucesión de acciones (materiales o mentales) que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes” (p.125). Si bien tanto esquema como estructura son sistemas organizados, la noción de esquema da cuenta de acciones particulares mientras que la noción de estructura es más general y representa las grandes formas de organización de la inteligencia. Así los humanos contamos con esquemas para manejar un auto, para hacer un arroz, para abrir una ventana, para elaborar un ensayo académico, mientras que las estructuras de la inteligencia son la sensorio-motora, la de las operaciones concretas (con dos subniveles: preoperacional y operaciones concretas) y la de las operaciones formales.

Por su parte, un adulto o un niño alfabetizado escribiría [P A T O] representando gráficamente los cuatro fonemas de *pato* (principio alfabético).

No todas las estructuras asimiladoras son iguales a lo largo del desarrollo. Unas permiten asimilar mejor –más objetivamente- los objetos que otras (Flavell, 1995). En el ejemplo anterior es evidente que un esquema alfabético es un sistema más equilibrado, integrador y objetivo que el esquema silábico. La estructura y los esquemas asimiladores con los que cuenta le permiten al sujeto interpretar al objeto de manera satisfactoria, aunque a alguien más avanzado le parezca una explicación incompleta o hasta absurda. Es decir, se encuentra en equilibrio. De esta forma, retomando el ejemplo anterior, el niño con un esquema silábico se sentirá cómodo con este esquema que le permite resolver los problemas a los que se enfrenta durante cierto tiempo. Inclusive si a este niño se le mostrara la escritura convencional de *pato* intentaría resolver el conflicto diciendo que las últimas dos letras no dicen nada y habría que borrarlas, o alguna otra solución de esta naturaleza.

No obstante, las perturbaciones siguen presentándose hasta que llega un momento en que el sujeto no puede seguir ignorándolas (se convierten en observables) o en el que siente incomodidad porque sus interpretaciones del objeto ya no le convencen. Ante el conflicto con el objeto de conocimiento, la estructura y los esquemas del sujeto se desequilibran. En este momento inicia una búsqueda activa por retornar al estado de equilibrio. Este proceso es el que determina el desarrollo y más que una acumulación de nueva información implica una reorganización total del sistema que le permita contar con nuevas y más equilibradas formas de interpretación del objeto. En el caso de la escritura, el niño empieza a cuestionarse sobre las partes (las sílabas) del todo (*pato*) y comienza a intentar recortes intrasilábicos (del tipo *p-a* para *pa*). Es una reorganización porque ahora el todo, *pato*, se transforma y empieza a ser interpretado en función de nuevas partes observables, los fonemas *p-a-t-o* (Ferreiro, 1997).

Un ejemplo adicional del desarrollo como búsqueda continua de equilibrio y reorganización sería el de la conservación de sustancia (Delval, 2000). El mundo y sus objetos constantemente están transformándose. Sin embargo, frente a cada transformación hay propiedades o características que se modifican y otras que se mantienen invariantes. Un pedazo de masa en forma de salchicha puede ser moldeado para que tenga forma de bola con lo que variará su forma pero no su color, ni su consistencia, ni su masa total. Los alimentos al ser ingeridos serán modificados en algunas de sus características (su forma) pero no en otras (algunas de sus propiedades químicas). De esta manera, en el curso del desarrollo los niños deben construir representaciones adecuadas de los cambios o transformaciones que sufren los objetos. Algunos de esos cambios son reversibles, es decir, se puede retornar al estado original. Así la masa que ahora tiene forma de bola puede regresar a la forma de salchicha. Otros cambios no lo son. El alimento una vez digerido no puede retornar a su estado original.

El desarrollo cognoscitivo consiste en comprender qué aspectos se mantienen como invariantes, qué transformaciones se suscitan en el objeto y de éstas cuáles son reversibles y cuáles no, lo que dependerá de las coordinaciones que sea capaz de realizar el sujeto. En esta línea de pensamiento Delval (2000) señala: “En el desarrollo intelectual del ser humano un aspecto esencial es entender esas transformaciones y ser capaz de encontrar una constancia en ellas” (pp. 310).

En ese sentido, la obra de Piaget (Delval, 2000) se centró en investigar el proceso a través del cual los niños conquistan y comprenden las transformaciones y los aspectos invariantes. Una de las situaciones clásicas diseñadas por el investigador fue la de conservación de sustancia, cuyo propósito principal era determinar cómo afecta la transformación de la forma a la noción de cantidad que tiene el niño sobre un objeto.

En la situación clásica, Piaget presentaba a los niños una bola de plastilina roja y otra igual pero de plastilina azul (Delval, 2000). Una vez que el niño aceptaba que ambas bolas eran idénticas procedía a aplanar la bola roja

hasta dejarla en forma de salchicha. Entonces se preguntaba si la bola convertida en salchicha tendría la misma cantidad de plastilina o no. Generalmente hasta antes de los 6 ó 7 años, los niños consideran que si la forma se altera también se altera la cantidad. Es decir, que la bola vuelta salchicha ya no tiene lo mismo, *ya no tienen lo mismo porque ahora ésta (la salchicha) está más larga (que la bola) y por eso tiene más*. Es decir, el pensamiento del niño no es conservador, no es capaz de considerar simultáneamente<sup>7</sup> las distintas dimensiones del objeto (forma y cantidad) ni determinar la relación entre invariantes y modificaciones. Sin embargo, esta forma de pensamiento le permite interactuar con el mundo durante un tiempo, periodo durante el cual cualquier perturbación (por ejemplo, que la salchicha sea regresada frente a él a la forma de bola) es asimilada a la estructura con la que cuenta, con lo que el niño exclamará *¡ah! Ahora otra vez tiene lo mismo*. Con el tiempo las perturbaciones son tantas que el niño ya no puede continuar ignorándolas. A partir de los 7 años, el pensamiento empieza a conquistar las operaciones<sup>8</sup> por lo que puede, mentalmente, retornar al punto de origen de la transformación (reversibilidad) aunque no sin tropiezos ya que en ocasiones aceptará la conservación y en otras no.

Retornar mentalmente –operación reversible- al punto de origen le permite al sujeto darse cuenta de que si la plastilina que ahora tiene forma de salchicha fuera regresada a su estado original sería la misma bola, por lo tanto, necesariamente (en términos de una necesidad lógica) seguiría teniendo lo mismo.

En el transcurso del desarrollo, los argumentos que emplean los niños para justificar la conservación de sustancia se amplían ya que se vuelven

---

<sup>7</sup> La imposibilidad de abarcar y coordinar mentalmente al mismo tiempo dos o más dimensiones, rasgos o informaciones, se conoce como centración (Labinowicz, 1998). El egocentrismo es resultado de la centración, ya sea en los puntos de vista propios, como ocurre frecuentemente con los niños pequeños que no son capaces de considerar la visión de los otros; pero también se observa en el pensamiento cotidiano cuando sólo podemos considerar una dimensión y no nos percatamos del resto de las variables o dimensiones involucradas. Si bien la centración es frecuente en el pensamiento, en la escritura de textos académicos es particularmente evidente: cuando alguien más lee lo que escribimos y que para nosotros resulta claro y sencillo, para un tercero puede ser difícil o imposible de leer.

<sup>8</sup> Una operación es una acción mental que se encuentra coordinada dentro de un sistema de conjunto que puede ser la estructura de las operaciones concretas o la de las operaciones formales. Para un análisis más profundo se puede consultar *Psicología del niño* de Piaget e Inhelder (1984).

capaces de considerar las diferentes dimensiones y transformaciones al mismo tiempo, dentro de un mismo sistema de pensamiento –el de las operaciones-, es decir, se vuelven capaces de superar la centración<sup>9</sup>. Los argumentos son de tres tipos: hay lo mismo porque se puede regresar a la forma original (reversibilidad), hay lo mismo porque si bien la salchicha es más larga también es más delgada -que la bola- (compensación) y hay lo mismo porque es la misma plastilina –no se agregó ni quitó nada- sólo que con otra forma (identidad) (Piaget e Inhelder, 1984).

En los niños con un pensamiento operatorio formal (a partir de los once o doce años aproximadamente) estos tres argumentos empiezan a ser solidarios (operan funcionalmente) y a tenerlos a su disposición de forma simultánea, ya que los tres forman parte de un mismo sistema coordinado que interpreta y explica desde diferentes ángulos las transformaciones. Este sistema es tan poderoso que el niño ya no sólo es capaz de explicar lo que sucede con los objetos concretos sino también de anticipar cualquier transformación potencial que pueda existir, es decir, empieza a operar no sólo con lo real sino también con lo posible (Piaget, 1989).

A través de la noción de conservación es factible ejemplificar el desarrollo cognoscitivo. El pasaje del niño de un estado de no conservación de sustancia a la conservación basada en un sistema reversible que cuenta con tres modos solidarios de interpretación de cualquier transformación posible del objeto evidencia el desarrollo como reorganización de los esquemas y estructuras del sujeto más que como mera acumulación de información. De esta forma, un mismo dato u objeto puede ser interpretado de forma diferente dependiendo del nivel de desarrollo de las estructuras y esquemas cognoscitivos.

Recapitulando, el sujeto en su interacción con el mundo construye esquemas. Durante un tiempo el esquema permite interpretar cabalmente al

---

<sup>9</sup> Superar la centración implica forzosamente la coordinación de las partes para que éstas dejen de operar aisladamente. En ese sentido la superación de la centración depende de que el sistema sea capaz de establecer relaciones entre las partes o las variables a nivel funcional. Una función es una relación entre variables en la que la afectación en una afecta necesariamente a las otras variables del sistema.

objeto y cualquier perturbación que se presente será asimilada al esquema (como ya se vio en el caso de la conservación y la escritura). En ese sentido, el esquema constituye una totalidad organizada en el que todos los datos observables en ese momento son integrados e integrables. Sin embargo, las perturbaciones persisten y llega un momento en que el esquema que durante un tiempo había servido para comprender la realidad empieza a ser insuficiente. En ese momento el niño comienza sentirse incómodo frente a sus anteriores explicaciones y es justo aquí cuando es posible incorporar nuevos observables del objeto que no habían sido considerados, lo que promueve la construcción de nuevos esquemas.

De esta forma, el desarrollo es una reorganización constante del sistema cognoscitivo e involucra equilibraciones sucesivas en las que cada nuevo estado de equilibrio constituye una forma más objetiva de interactuar con los objetos de conocimiento pero a su vez guarda una estrecha relación de filiación con la forma de equilibrio precedente, sólo que reorganizada, enriquecida y por lo tanto novedosa y más equilibrada.

En ese sentido, Piaget considera que las estructuras transitan a un nivel de mayor equilibrio a través de cuatro pasos o momentos básicos. Cada uno de estos pasos es en realidad un estado de equilibrio que al reorganizarse dará lugar a un estado de nuevo equilibrio; cada nuevo paso o estado de equilibrio será menos susceptible de ser desequilibrado. Para ilustrar lo anterior el autor emplea la noción de conservación<sup>10</sup>, que recién acabamos de analizar pero que dada la claridad con la que se explica la génesis y desarrollo de las coordinaciones parte-parte, parte-todo, entre otras, hemos decidido retomar nuevamente (Flavell, 1995).

Como ya lo hemos mencionado, Piaget diseñó una situación experimental (entre varias) para analizar la conservación de cantidad: al sujeto se le muestran una serie de transformaciones de forma de un pedazo de arcilla

---

<sup>10</sup> La conservación se refiere al conocimiento de que ciertas propiedades (cantidad, número, longitud, etc.) se mantienen invariables (se conservan) y otras pueden ser transformadas (posición de objetos, forma, fragmentación del objeto) sin detrimento de las primeras. Flavell (1995) realiza un excelente análisis del proceso de equilibración a través de la noción de conservación.

o plastilina (se le presenta la misma cantidad de arcilla en forma de salchicha, luego de bola, de tortilla, o en pedacitos pequeños, etc.). En cada transformación se interroga al sujeto sobre la conservación o no conservación de la cantidad. Para distinguir los distintos valores que toman las dimensiones o rasgos de la salchicha, Piaget denominó *A* al ancho y *B* al largo.

Piaget (Flavell, 1995) encontró que los sujetos atraviesan por 4 pasos en el proceso de equilibración de la noción de conservación. Cabe destacar que dicho proceso se inicia en la infancia temprana y culmina, para la conservación de sustancia<sup>11</sup> (con el paso 4), alrededor de los 7-8<sup>12</sup> años. Los pasos o momentos son los siguientes:

- 1) El sujeto sólo es capaz de notar *A* (con sus diversos valores sucesivos o transformaciones *A1*, *A2*, *A3*) o *B* (con sus diversos valores sucesivos o transformaciones *B1*, *B2*, *B3*). Su esquema asimilador sólo le permite centrarse en *A* y todas sus transformaciones o en *B* y todas sus transformaciones (centración estática y deformante). No hay conservación. Retomando el ejemplo de párrafos anteriores, cuando la bola de plastilina se transforma en salchicha el niño pensaría que ya no tiene la misma cantidad porque se centraría en lo largo o lo ancho. Sus argumentos serían del tipo: *ya no tiene lo mismo porque ésta (la salchicha) tiene más ya que es más larga.*
- 2) Después de cierto tiempo el sujeto es capaz de notar alternadamente en algunas transformaciones los valores de *A* y en otras los valores de *B*. En ese sentido se inicia la posibilidad de alternar las centraciones de las propiedades en el transcurso de la situación (comienzos de la descentración: hay sucesión de las

---

<sup>11</sup> Sin embargo otras nociones como el peso y el volumen requieren de más tiempo culminando incluso hasta bien entrada la adolescencia

<sup>12</sup> Piaget e Inhelder encontraron que para los 10 años el 100% de los niños han conquistado la conservación de sustancia (Delval, 2000).

centraciones). Sigue sin haber conservación. Tras las repetidas centraciones en una propiedad (paso 1) el niño elige la otra propiedad y se centra en ella o bien alterna la centración en una u otra pero nunca logra coordinar ambas dimensiones. Por ejemplo: *la salchicha no tiene lo mismo, ahora tiene **menos** porque es más flaca.*

- 3) Posteriormente el sujeto ya no sólo alterna las propiedades, sino que es capaz de realizar una conjunción de éstas y considerar simultáneamente *A* y *B* pero aún con vacilación y conflicto y únicamente para un estado particular de transformación (*A1* y *B1*); aún le resulta imposible coordinar entre sí los distintos estados sucesivos de las transformaciones de los conjuntos (*A1* y *B1*), (*A2* y *B2*), (*A3* y *B3*), etc. (regulaciones semirreversibles). Esto da lugar a comportamientos heterogéneos que no son claramente conservadores por lo que los niños dudan entre respuestas de *mas*, *menos* o *igual*.
- 4) Finalmente el sujeto es capaz de observar y coordinar *A* y *B* simultáneamente y a través de los sucesivos conjuntos o transformaciones (*A1* y *B1*), (*A2* y *B2*) que originan cambios en la salchicha. Esta doble coordinación (entre *A* y *B* y entre -*A1* y *B1*- con -*A2* y *B2*-) le permite formar una pauta significativa que lo lleva a la conclusión de que el incremento en una dimensión *A* va solidariamente acompañado (función) por el decremento compensatorio en la dimensión *B* y viceversa (Compensaciones reversibles completas y permanentes). El niño asegurará la conservación de la sustancia aludiendo a los siguientes argumentos: *hay la misma cantidad porque la salchicha la puedes regresar a la forma de bola* (reversibilidad); *porque la salchicha es más larga pero también más flaca* (compensación);

*la salchicha es la misma plastilina porque no quitaste ni pusiste nada* (identidad). En este momento el esquema del niño se encuentra altamente equilibrado.

El proceso de equilibración, a través de sus cuatro pasos, determina una variación conceptual copernicana que va de la centración en los *estados* hasta la consideración de las *transformaciones* que conducen de un estado a otro. La estructura asimiladora o dominio cognoscitivo del que echa mano el sujeto en el paso 4 es una verdadera conjunción lógica o conjunción de conjunciones (Flavell, 1995).

Un último aspecto interesa resaltar en esta sección y tiene que ver con las relaciones todo/parte. Estos mismos cuatro pasos del proceso de equilibración nos permiten considerar la evolución en la concepción de lo que representa el todo para los sujetos. En el primer paso, el todo es identificado siempre con una de las partes. En el segundo paso el todo es identificado con una de las partes, pero las partes seleccionadas para definir al todo pueden alternarse. En el tercer momento las partes se conjuntan simultáneamente para dar lugar al todo, pero esta conjunción sólo es válida para una situación particular o concreta. Finalmente, en el cuarto paso el todo es el resultado de la doble conjunción: todas las partes se conjuntan para dar origen al todo pero ya no únicamente en una situación específica sino en todas las situaciones probables o posibles. Esto le permite a los sujetos anticipar consistentemente la relación entre el todo (Flavell, 1995).

### **1.1.2 Los estadios del desarrollo cognoscitivo.**

Una vez que se ha analizado cómo se gesta el desarrollo cognoscitivo, podemos adentrarnos en los estadios que lo conforman.

De acuerdo con Piaget (1989), los estadios del desarrollo cognoscitivo son tres y se caracterizan en términos generales por lo siguiente:

- a) Presentar un orden constante si bien las edades de cada estadio pueden variar.

- b) Cada estadio posee una estructura de conjunto gracias a la cual se explican las principales conductas y reacciones del sujeto. En ese sentido, cada estadio es una forma particular de equilibrio.
- c) Las estructuras o estadios son integrativas, es decir, no se sustituyen unas a otras. Más bien, una estructura más equilibrada resulta de la precedente; ésta última es integrada como estructura subordinada (Piaget e Inhelder, 1984).
- d) Cada uno de los estadios se caracteriza por una búsqueda activa de organización del mundo. Es decir, una clasificación y categorización de uno mismo y de la realidad. En ese sentido, el niño empieza a clasificar la realidad tempranamente, pero las formas de clasificar van cambiando a lo largo del desarrollo: inician con los primeros reconocimientos de situaciones semejantes en ciertos aspectos y diferentes en otros hasta la conquista de verdaderos sistemas conceptuales y de clasificación operatoria del mundo.

Según Piaget (1989) los tres estadios a través de los se desarrolla la inteligencia son:

1.- **El estadio sensoriomotor** que abarca aproximadamente del nacimiento al año y medio de vida. El recién nacido nace con una serie de reflejos, algunos de los cuales son susceptibles de ser organizados en esquemas. En este periodo, los esquemas del niño son de tipo motor, es decir, implican acciones y conductas de movimiento sin que esté involucrada la representación mental ni el lenguaje.

A través de la acción, los niños empiezan a reconocer ciertas situaciones como semejantes entre sí y comienzan a organizar el mundo en términos dicotómicos: lo chupable y lo no chupable, lo comible y lo no comible, lo aventable de lo no aventable. etc. Al sujeto le queda un largo trecho por recorrer antes de alcanzar las clasificaciones que será capaz de hacer en momentos posteriores.

2.- El segundo estadio es el de las **operaciones concretas** que se divide en dos subestadios: el periodo preoperatorio (aproximadamente del 1 y medio o dos a 7-8 años) y el periodo operatorio concreto (de 7-8 años a 11-12 años).

La aparición de la función semiótica marca el final del estadio sensorio-motriz e instaura el comienzo del periodo preoperatorio. El periodo preoperatorio se denomina de esta manera porque el niño aún no puede llevar a cabo operaciones. Como se recordará, las operaciones son conjuntos de acciones mentales coordinadas y organizadas funcionalmente dentro de un sistema. Por lo tanto, una característica esencial del pensamiento preoperatorio es la imposibilidad en el niño de coordinar simultáneamente dos o más variables, dimensiones o rasgos. En este momento, la clasificación o categorización del mundo siempre implica centración, es decir, a partir de unas cuantas variables se conceptualiza al objeto. En otras palabras, el todo (objeto) es conceptualizado, por asimilación deformante, a partir de una de sus partes. Labinowicz (1998) ofrece un ejemplo al respecto: una niña de tres años ha visto muchos gatos en su vida. Gracias a esta experiencia y a su acción clasificadora la niña ha construido la categoría mental *gato*. Un día en el parque observa por primera vez un animal desconocido para ella, una ardilla. La niña observa que este animalito tiene pelo, es pequeño, tiene una cola larga, trepa y posee cuatro patas. Basándose únicamente en estos rasgos (máxima semejanza) la niña **clasifica** al animal, por asimilación deformante, dentro de la categoría *gato*. En ese sentido, el todo (la ardilla) es conceptualizado a partir sólo de algunas de sus características o partes (animal, peludez, cuatro patas, tamaño, agilidad). Por ello lo denominará *gato*.

Durante algún tiempo esta categoría le sirve perfectamente a la niña. Sin embargo, más adelante observa que este *gatito* huye de los humanos, se puede parar en las patas traseras y tomar objetos con sus patas delanteras, su cola es gruesa y tiene unos dientes prominentes. La niña se confunde al empezar a notar las diferencias (perturbaciones) con lo que ella prototípicamente considera un gato. Esto la lleva a construir una nueva clasificación (por máxima diferencia) en la que aparece la categoría *gatito*

*chistoso* a través de la cual resuelve el conflicto al que la ardilla la enfrentó. En algún momento la madre de la niña la escucha referirse a las ardillas como *gatitos chistosos* y le dice que el nombre es *ardilla*. A partir de ese instante la niña designa con la etiqueta social correcta una clase mental que ya había empezado a construir y diferenciar, la de las ardillas. No obstante, cuanto más interaccione la niña con las ardillas más irá depurando y mejorando esta clase mental o concepto.

Recapitulando, el niño del periodo preoperatorio no logra establecer relaciones simultáneas y coordinadas entre las variables (los distintos aspectos de la realidad). Por lo tanto, en las clases o conceptualizaciones que construye del mundo cada aspecto (parte) es representativo del todo. Este sub-periodo finaliza (e inicia el de las operaciones concretas) cuando los niños logran empezar a ver que una variable afecta a otras (función) y que, a pesar de que algunas características cambien, se conserva su identidad.

El periodo operatorio concreto (de los 7-8 años a los 11-12 años aproximadamente) se caracteriza, como su nombre lo dice, por el surgimiento de las operaciones. Gracias a las operaciones, el niño de este periodo comienza<sup>13</sup> a ser capaz de coordinar distintos puntos de vista y, sobre todo, a notar cómo las diferentes variables se afectan unas a otras (función e identidad). De esta forma, el sujeto empieza a considerar simultáneamente los diferentes aspectos de una misma realidad o situación y las relaciones entre éstos para conceptualizar al todo. Los logros de este sub-estadio tienen que ver con lograr la coordinación de dos, y luego tres variables de manera simultánea en una gran cantidad de dominios a través de la construcción de las operaciones, lo que implica una lógica más acabada y que permite un mayor grado de coherencia.

En el ejemplo anterior de la niña y la ardilla, la niña en las operaciones concretas será capaz de organizar simultáneamente en sistemas clasificatorios

---

<sup>13</sup> La conquista total de la reversibilidad y la coordinación en un sistema que anticipe cualquier posible alteración en una dimensión por alteración de otra, no se consolida hasta el periodo de las operaciones formales.

a *gatos* y *ardillas* dependiendo de los criterios anticipatorios. En ese sentido, gracias a la reversibilidad del pensamiento, un *gato* puede o no entrar en una clasificación. Así si el criterio es *mamíferos* tanto *gatos* como *ardillas* constituyen subclases de la clase de los mamíferos (inclusión de clase<sup>14</sup>). Si el criterio es *roedores* los *gatos* no entran pero sí las *ardillas* (esto se logra hacia el final de este sub-estadio). De esta forma, la niña puede cambiar el criterio de clasificación y puede hacer clasificaciones más amplias o menos amplias. Esto mismo le permite comenzar a entender cuantificadores como *algunos* y *todos* aunque coordinarlos simultáneamente a nivel de relaciones de grupo (representaciones de conjuntos de objetos) aún le sería difícil.

La clasificación operatoria posibilita que la conceptualización sea más amplia y coordinada. La *ardilla* ya no sólo es un animalito peludo que se puede parar en sus patas traseras y tomar objetos con las patas delanteras; ahora puede ser conceptualizada dentro de un vasto sistema clasificador de animales y mamíferos que toma en cuenta semejanzas y diferencias de forma simultánea. Con ello, el todo (la *ardilla*) es resultado de amplias y ricas relaciones que se establecen al interior de la clase y con otras clases al mismo tiempo.

En el caso de la noción de conservación el niño es capaz de conjuntar y coordinar simultáneamente dos dimensiones. En la conservación de la materia lo largo y lo ancho se coordinan, por lo que cualquier disminución en una de estas dimensiones afecta a la otra (función) y es compensada gracias a la reversibilidad con argumentos del tipo *sigue teniendo lo mismo porque aunque es más ancho también es menos largo o es lo mismo porque no quitaste ni pusiste nada más* (identidad). En este momento el niño es conservador.

---

<sup>14</sup> La inclusión de clase le permite a los niños comprender que las clases se organizan en sistemas amplios en los que una clase puede subordinar otras (subclases) y al mismo tiempo ella misma ser parte de una clase más abarcar amplia. En ese sentido, una clase constituye un todo compuesto por subclases (partes) que se organizan jerárquicamente. Por ejemplo, la clase de los *perros* subordina a las subclases de los *bóxer*, *los pastor alemán*, etc. pero a su vez y de forma simultánea la clase *perros* se incluye como subclase de *mamíferos*, y ésta en la de *animales*. Así un perro puede ser conceptualizado como mamífero y animal al mismo tiempo.

Si bien el avance del pensamiento del niño en este periodo es muy importante dada la aparición de las operaciones concretas, éstas se caracterizan por afectar directamente casos concretos (reales o mentales) por lo que el niño aún interactúa progresivamente con el entorno y no a partir de combinaciones generalizadas como sucede en las operaciones formales. En ese sentido, el niño puede hacer hipótesis sobre diversos aspectos de la realidad, pero éstas siempre serán sobre aspectos que él ya conoce o ha experimentado, nunca a partir únicamente de proposiciones y relaciones posibles. Por esta razón, los sujetos de las operaciones concretas aún tienen dificultades para construir la jerarquía y entender las relaciones de inclusión o encajamiento de clases cuando se trata de grupos (representaciones de conjuntos de objetos) y no de objetos. Así, se les dificulta comprender preguntas del tipo *¿si se murieran todos los animales quedarían algunos pájaros?* (Labinowicz, 1998). De esta forma si el todo es descompuesto o partido a nivel de representaciones de grupo (es decir, sin contenido concreto) los niños ya no lo pueden reconstruir y terminan comparándolo tan sólo con una de las partes (Piaget, 1989). En ese sentido lo real determina lo posible.

3.- El **estadio de las operaciones formales o lógicas** inicia alrededor de los 11 años e instaura el pensamiento hipotético-deductivo. Es decir, aparece la posibilidad de que el niño deduzca conclusiones a partir de proposiciones y relaciones posibles y no sólo a partir de contenidos (reales o mentales). En ese sentido lo posible determina lo real. El nuevo sistema lógico le permite al sujeto empezar a reflexionar sobre las operaciones mismas y no sólo sobre los objetos, lo que significa que comienza a ser capaz de llevar a cabo representaciones sobre representaciones de acciones.

La estructura de las operaciones formales opera como un sistema totalmente coordinado y equilibrado por lo que el niño puede usar sistemáticamente una combinatoria<sup>15</sup> y disociación de factores<sup>16</sup>, así como el

---

<sup>15</sup> El método de la combinatoria consiste en hacer variar un solo factor y dejar todos los demás inalterados para determinar los efectos que dicha variación tiene en la transformación. Un sistema de operaciones lógicas posibilita generar y prever todas las combinaciones posibles de los factores de forma exhaustiva.

razonamiento experimental<sup>17</sup>. A nivel de la clasificación los niños de esta etapa son capaces de comparar no sólo objetos sino clasificaciones en sí mismas y por lo tanto el sistema constituye una verdadera clasificación de clasificaciones. Cuando se clasifican grupos de objetos, el todo puede ser descompuesto mentalmente en sus partes y es posible regresar a él sin que se confunda con unas de sus partes o subsistemas. Esto significa que los niños de este estadio empiezan a tratar de que todas las pistas, dimensiones, rasgos o aspectos del objeto (concreto o formal) se coordinen de manera coherente y consistente.

Hasta aquí la exposición de las características más importantes de los estadios cognoscitivos de acuerdo a Piaget (1989). Este recorrido exhaustivo fue necesario para comprender con qué posibilidades clasificatorias y constructivas cuentan los participantes de esta investigación.

Finalmente y puesto que la tarea que se propuso a los niños en este trabajo constituye un problema que ellos tuvieron que resolver, cabe señalar que la **resolución de problemas** (Delval, 2000) también entraña que los sujetos atraviesen por tres estadios a lo largo del desarrollo. En el estadio I (periodo preoperatorio) los niños no son capaces de formular hipótesis. En el estadio II (operaciones concretas) descubren ciertas reglas prácticas (técnicas concretas) a través de las cuales experimentan para resolver un problema, pero sin comprender cabalmente cómo lo resolvieron. Se establecen estrategias parciales en la resolución de problemas pero no logran generar leyes o estrategias generales. En el estadio III (operaciones formales) los sujetos desarrollan “técnicas científicas”. Es decir, se plantean un objetivo y tratan de entender cómo funciona la situación para poder alcanzarlo. De esta manera reflexionan, generan un plan y luego intervienen: detectan todas las variables posibles y van analizando los posibles efectos de cada una de ellas en la resolución del problema. En palabras de Delval (2000):

---

<sup>16</sup> La disociación de factores es la estrategia de la que se echa mano para aplicar la combinatoria. Consiste en separar los factores para determinar el efecto causal sobre un resultado. También se pueden realizar agrupamientos de 2 en 2 o de 3 en 3 factores o con los agrupamientos que el sujeto considere necesarios.

<sup>17</sup> El razonamiento experimental se basa en esquemas operatorios formales (como combinatoria, proposiciones, coordinación de dos sistemas de referencia, correlaciones) que son categorías de esquemas muy generales para resolver problemas de distintos tipos (Delval, 2000).

El adolescente aborda los problemas que tiene que resolver de una manera distinta y mucho más eficaz que los niños de las etapas anteriores. El modo peculiar de actuar formalmente consiste en, ante un problema nuevo, formular hipótesis para explicarlo basándose en los datos que se obtienen en ese momento o que se han obtenido anteriormente. El sujeto no actúa entonces al azar, sino que va dirigido por una conjetura, que puede ser verdadera o falsa, sobre lo que va a suceder y así el tanteo queda más sometido a las ideas directrices que en etapas anteriores... Aunque el sujeto tenga una situación experimental delante de él que le está proporcionando información, sus conjeturas incluirán conocimientos anteriores y en general todo lo que sabe sobre el tema.... Además es capaz de entender y construir sistemas teóricos complejos en los que los datos aparecen subordinados a la coherencia del sistema (p. 560-561).

La conquista de todo el potencial de la estructura formal toma varios años.

Como se ha expuesto, la teoría psicogenética constituye un cimiento fundamental para comprender la construcción de conocimiento en general, y como se verá a lo largo de esta investigación, es útil para explicar el desarrollo de la comprensión de metáforas en lo particular. Cabe señalar que la perspectiva psicogenética sirvió de base para el planteamiento de algunas investigaciones psicolingüísticas como veremos en la siguiente sección.

## **1.2 Los aportes de la psicolingüística al estudio de la comprensión de las metáforas**

El estudio sistemático del desarrollo del lenguaje infantil inició en los años 70's con un interés primordial: describir y comprender cómo los niños adquieren el sistema lingüístico. El interés de las teorías iniciales se centró en el desarrollo

temprano del lenguaje, es decir, en los primeros años de vida, ya que se consideraba que de los 0 a los 6 años los niños alcanzaban o debían alcanzar todos los hitos relativos a la competencia comunicativa y lingüística y que después de esta fase lo único que quedaba por conquistar era la expansión del léxico.

Con el avance en las investigaciones, los psicolingüistas empezaron a considerar que el desarrollo de los mecanismos que hacen de la lengua una herramienta de comunicación humana, de aprendizaje y que posibilitan la reflexión metalingüística no concluyen en esa etapa inicial sino que siguen un largo proceso de interacción entre factores cognoscitivos, culturales y lingüísticos que incluso se adentra en la adolescencia y la juventud (Berman, 2004; Nippold, 2004; Tolchinsky, 2004). Al respecto Karmiloff y Karmiloff-Smith (2001) señalan que el lenguaje es una de las habilidades humanas que requiere de un largo periodo de experiencia para ser dominada. Temas como la adquisición léxica (Dockrell y Messer, 2004; Ravid, 2004), gramatical (Schleppegrell, 2004), discursiva (Tolchinsky, 2004), así como la comprensión y producción del lenguaje no literal (Nippold, 1998; 2001) y la conciencia metalingüística (Gombert, 1992) empezaron a ser considerados y con ello se instauró el estudio de lo que hoy se conoce como el desarrollo del lenguaje tardío o el lenguaje de los años escolares (Barriga, 2002).

Entre los 6 y 12 años de vida (etapa del lenguaje tardío) los conocimientos básicos de la lengua y la competencia comunicativa alcanzada en la etapa inicial se reestructuran de tal forma que los niños empiezan a ser capaces de pensar y reflexionar sobre el lenguaje. Asimismo se reorganizan y complejizan las formas y funciones sintácticas, semánticas y pragmáticas, lo que permite a los individuos comprender y producir juegos lingüísticos como los chistes, las rimas y las adivinanzas (Crystal, 1996).

Si bien es cierto que los juegos lingüísticos están presentes en todas las etapas de la vida, la característica de éstos a partir de los 6 años es que estimulan la conciencia metalingüística, como lo señala Hess (2010):

El juego permite que el lenguaje trascienda su propia naturaleza de medio de comunicación y se torne en un objeto de actividad consciente... Jugar con el lenguaje es, más que una actividad comunicativa, una primordialmente lúdica, placentera, en la que las palabras por sí mismas son objeto de análisis y diversión (p. 37).

Barriga (2002) señala que en la etapa del lenguaje tardío los niños empiezan a ser capaces de liberar las palabras del contexto por lo que las usan de forma más flexible en una gran variedad de situaciones. Por ejemplo, categorías complejas como los adverbios espaciales *cerca-lejos*, temporales *ayer, hoy, mañana*, y adjetivos como *dulce, frío y ácido* comienzan a tener una interpretación psicológica además de física. De esta forma no sólo los objetos pueden ser fríos, sino también las personas. Este trasvase de significados le permite a los sujetos acercarse a la metáfora, que para Barriga (2002) no es otra cosa que significar **deliberadamente** algo distinto a lo dicho.

En general, los psicolingüistas parecen estar de acuerdo en que la comprensión y producción de las metáforas emerge con todo su potencial en la etapa del lenguaje tardío (Winner, 1988; Gombert, 1992; Nippold, 1998; Barriga, 2002; Hess, 2010) que continúa desarrollándose hasta la adultez (Duthie, Nippold, Billow y Mansfield, 2008) como lo demuestran investigaciones llevadas a cabo con hablantes del inglés, francés, hebreo y español (Nippold, 2004). Sin embargo, como se expondrá más adelante, existen diferencias importantes sobre si ésta aparece desde edades tempranas y se desarrolla plenamente a partir de los 6 años (Winner, 1988) o si bien su aparición es propia del lenguaje tardío (Gombert, 1992).

### **1.2.1 La metáfora y el lenguaje tardío: caracterización.**

Para los estudiosos del lenguaje tardío la metáfora constituye una de las habilidades más características de este periodo.

Para Gombert (1992) la metáfora es resultado de la creciente capacidad metalingüística<sup>18</sup> que emerge en los años escolares. La comprensión y producción de metáforas implica la manipulación reflexiva y la violación **deliberada**<sup>19</sup> de las reglas de selección lexical en virtud de lo cual un referente (tópico) puede ser comparado, reemplazado o calificado a través de otro (vehículo) ya que ambos comparten una característica que el hablante desea enfatizar. En la expresión *ese hombre es una garrocha*, *ese hombre* es el tópico, *una garrocha* es el vehículo y lo que se quiere enfatizar es la delgadez y estatura de la persona en cuestión.

Para este autor la metáfora genera un conflicto entre dos modos de interpretación: el literal y el figurativo propio de la metáfora. Para resolver el conflicto y comprender la metáfora, el sujeto debe contar con la habilidad de reconocer que una estructura simple (un ítem lexical) puede corresponder a varios significados distintos y con la habilidad de emplear esta facultad del lenguaje de forma **deliberada** para significar algo distinto a lo que de facto se dijo. Ambas habilidades son inminentemente metalingüísticas<sup>20</sup>.

Nippold (1998) coincide con Gombert (1992) al considerar que la metáfora es una expresión figurativa en la que se establece una comparación entre ítems que habitualmente no son comparados ya que se ven como diferentes. La comparación se realiza sobre uno o más rasgos que son compartidos por el tópico y el vehículo. En la expresión *los camellos son los camiones del desierto*, habitualmente los *camellos* (tópico) y los *camiones* (vehículo) no son pensados como comparables entre sí, salvo por el rasgo

---

<sup>18</sup> La conciencia metalingüística es el análisis del lenguaje de forma consciente. Conforme se desarrolla los sujetos son capaces de ir considerando más elementos del lenguajes en forma simultánea (Gombert, 1992).

<sup>19</sup> Para Gombert (1992) la metáfora es una habilidad resultado de la conciencia metalingüística ya que implica reflexión sobre el lenguaje y una trasgresión deliberada o consciente de las reglas de selección lexical, lo que implicaría que el hablante conoce el término lingüístico adecuado para un referente pero decide emplear otro para destacar alguna propiedad que le interesa. En ese sentido, expresiones de niños entre 2 y 3 años como *un guagua* para referirse a un gato o a cualquier otro animal cuadrúpedo no son metáforas sino sobre-extensiones surgidas del desconocimiento del niño del léxico apropiado para el animal en cuestión.

<sup>20</sup> Derivada de esta concepción de la metáfora, Gombert (1992) critica todos aquellos trabajos que pretenden estudiarla a partir de tareas y modalidades no verbales. Para un análisis de este tipo de trabajos, véase Dent (1987) y Winner (1988).

compartido de *transportes*. A continuación se indican los tipos de metáforas que la autora considera más importantes<sup>21</sup>:

- b) Las predicativas (o por similitud) en las que se establece una comparación entre un tópico y un vehículo del tipo *los camellos son los camiones del desierto*.
- c) Las proposicionales que expresan una relación analógica subyacente entre dos tópicos y dos vehículos. Un ejemplo de éstas sería *el artista es un árbol sin frutos* donde en la superficie de la expresión no está dicho uno de los tópicos (*sin obras*) por lo que debe ser inferido.

Por otra parte, y en oposición a Gombert, Nippold considera que la conciencia o decisión deliberada de trasgresión de las normas de selección lexical no es condición necesaria para que algo sea considerado metáfora. Esto es importante ya que alude directamente a la conceptualización de lo que es la metáfora, razón por la cual para Gombert (1992) algunos investigadores que dicen analizarla en realidad no lo hacen, mientras que para Nippold es posible encontrar metáforas antes de la etapa del lenguaje tardío.

No obstante, si bien la autora acepta la existencia de metáforas y razonamiento analógico a edades tempranas, afirma que el entendimiento avanzado del lenguaje figurativo, necesario para comprender un poema, sólo se logra hasta la adultez y depende en buena medida del desarrollo del *literate lexicon*<sup>22</sup>.

A su vez, el léxico letrado (*literate lexicon*) no sólo depende de la edad sino también de la escolaridad y concretamente de la interacción con la lengua escrita. Nippold afirma que el uso de verbos metacognitivos de baja frecuencia

---

<sup>21</sup> El nivel de dificultad de estas metáforas se ve incrementado por aspectos tales como qué tan concretos o abstractos son los términos involucrados en el tópico y el vehículo (Duthie, Nippold, Billow y Mansfield, 2008) así como el grado de familiaridad que tenga el sujeto con el material no literal –como los refranes- al que se está enfrentando (Nippold, 2001).

<sup>22</sup> Diccionario mental de cientos de palabras complejas y de baja frecuencia que coexisten en una red semántica la cual conforma un amplio y rico sistema mental y lingüístico. Este diccionario mental favorece la emergencia entre otros procesos de la metáfora, el razonamiento analógico y el uso de verbos metacognitivos como *asumir*, *reflexionar*, entre otros.

(como *asumir*) es un logro tardío de los estudiantes que se ven desafiados a interpretar poemas, situación que generalmente ocurre en la escuela. En ese sentido, el desarrollo de un sistema de léxico letrado depende en buena medida del avance escolar, lo que a su vez favorece el desarrollo cognitivo, lingüístico y académico. Los niños grandes pueden hablar con rapidez y exactitud durante discursos conversacionales, narrativos, expositivos y persuasivos; su proceso de interpretación (anclado en el léxico letrado) es lo que les permite ir más allá de los significados simples y reconocer los significados multidimensionales y simbólicos necesarios para comprender las metáforas (Nippold, 2000, 2004).

Resumiendo, para esta autora existen diversos factores que se vinculan al desarrollo lingüístico en general y al desarrollo de las metáforas en particular. Estos factores son:

a) la educación: en la escuela los niños se ven expuestos a estructuras sintácticas complejas, palabras de baja frecuencia y a expresiones multilexémicas, lo que favorece el desarrollo de la conciencia metalingüística, base de las metáforas

b) la cognición: mayores niveles de pensamiento favorecen la emergencia y uso del *literate lexicon*<sup>23</sup>.

c) la socialización: los roles espontáneos y las conversaciones extendidas pueden promover el desarrollo de la competencia lingüística y pragmática en aspectos como selección de tópicos relevantes, mantenimiento de tópico, la toma de turnos, marcadores cohesivos, secuenciación lógica y comentarios colaborativos (Nippold, 2000; Nippold, 2004).

### **1.2.2 Los estudios más relevantes sobre metáfora desde la perspectiva psicolingüística.**

Si bien no es el interés del presente trabajo hacer un análisis exhaustivo de todas las investigaciones de corte psicolingüístico sobre la adquisición de la

---

<sup>23</sup> Como el razonamiento hipotético-deductivo, considerar múltiples soluciones para los problemas, uso de verbos metacognitivos e interpretación de distintos tipos de textos como poemas, ensayos persuasivos, entre otros.

metáfora, consideramos importante señalar las tendencias más relevantes en torno a cómo se ha conceptualizado y estudiado.

### **1.2.2.1 Surgimiento de la metáfora desde la fase del lenguaje temprano versus surgimiento de la metáfora en la fase del lenguaje tardío.**

Desde la perspectiva psicolingüística, uno de los temas más relevantes en torno a la metáfora es determinar en qué momento aparece la capacidad de comprender y producir este tipo de expresiones. Para algunos pensadores sus albores se encuentran de forma incipiente incluso desde los 18 meses de vida mientras que para otros sólo aparece a partir de los 6 años de edad aproximadamente.

Para autores como Winner (1979), Gardner y Winner (1979), Vosniadou, Ortony, Reynolds y Wilson (1984) y Romero y Rodríguez (2004) las metáforas aparecen como una habilidad “rudimentaria” desde edades muy tempranas. Winner señala que desde los 18 meses de vida los niños son capaces de expresiones que denotan una violación deliberada de las reglas de selección lexical, situación que observa cuando los niños le llaman *víbora* a otro objeto con el que juegan como si fuera una víbora. Es evidente que Winner considera que el juego simbólico está estrechamente vinculado a la metáfora. Gardner y Winner (1979) consideran que los niños producen más metáforas en los años preescolares que en los escolares. Los investigadores atribuyen esta disminución en la producción al formalismo impuesto por la escolaridad y al hecho de que en esta etapa el vocabulario se amplía por lo que al ser más variado y rico los niños ya no requieren de esas “metáforas de aproximación” para hablar de lo que les interesa.

Por su parte, Vosniadou, Ortony, Reynolds y Wilson (1984) afirman que la comprensión de las metáforas se alcanza alrededor de los 4 años de edad aproximadamente y que las investigaciones que señalan su aparición tardía es porque fallan en sus diseños experimentales al no presentar contextos lingüísticos y extralingüísticos de apoyo a la metáfora evaluada así como por el hecho de que las explicaciones que se les dan a los niños sobre qué deben

hacer en la tarea no están adaptadas para los participantes más pequeños. (Vosniadou, 1987; Vosniadou y Ortony, 1983).

Romero y Rodríguez (2004) aseguran que los procesos metafóricos están presentes mucho antes de que emerja plenamente la conciencia lingüística, es decir, alrededor de los 3 o 4 años de edad, aunque aceptan que la producción y comprensión metafórica alcanzan su máximo potencial cuando se emplean de forma metalingüística, a partir de los 6 años de vida. Asimismo, indican que si bien los niños pequeños presentan procesos metafóricos, éstos son mucho más frecuentes en los niños mayores.

Gombert (1992) representa la visión opuesta a la aparición temprana de la metáfora y sostiene que el problema central del tipo de estudios como los señalados anteriormente es la laxa definición de metáfora. Este autor no considera que el lenguaje que aparece en el juego simbólico pueda ser considerado como metafórico.

Para Gombert (1992), como ya se expuso previamente, la metáfora implica fundamentalmente un análisis y despliegue de la conciencia metalingüística ya que supone una violación consciente de las reglas de selección lexical para lo cual los niños deben conocer tanto los nombres y los referentes reales de los objetos que serán vistos como **fuentes** y **metas**. Es decir, en *los camellos son los camiones del desierto*, los niños deben saber qué es un camello y que su etiqueta verbal es *camello* y qué es un camión y que su etiqueta verbal es *camión*. Únicamente así se puede considerar que efectivamente los niños pueden producir y comprender esta metáfora.

En el mismo sentido, Chukowsky (1968) afirma que sin el conocimiento social esencial expresiones infantiles como *el espagueti de tu cabeza* para referirse al *pelo* en realidad son manifestaciones de un error de categorización por parte de los niños más que producciones metafóricas. De esta manera, Gombert (1992) advierte que se debe ser cuidadoso en no considerar metáfora lo que en realidad podría ser un tipo de “confusión lexical” ya que, según él, no existe ninguna clase de evidencia que haya confirmado que los niños pequeños

logren establecer ligas metafóricas entre un tópico y un vehículo además de ser incapaces de producir y comprender metáforas conceptuales del tipo *la necesidad es la madre de la invención*.

Por último, Gombert asegura que las metáforas, además de depender del desarrollo de la conciencia metalingüística, están íntimamente vinculadas con el desarrollo de la inteligencia<sup>24</sup> y con el grado de dificultad de éstas<sup>25</sup>. Consideramos que efectivamente la comprensión y producción de las metáforas está íntimamente vinculada con la cognición y la inteligencia.

### **1.2.2.2 Comprensión versus producción de metáforas.**

Otra tendencia importante en los estudios psicolingüísticos sobre metáfora ha sido la distinción entre comprensión y producción. Los estudios sobre la comprensión de metáforas han dominado la escena, mientras que las investigaciones sobre producción han sido mucho menores.

Los estudios de comprensión han propuesto dos tipos de variables como causas de la comprensión de metáforas. La primera tiene que ver con el papel de la cognición y la segunda con el impacto de los factores lingüísticos, metalingüísticos y no lingüísticos.

Dentro de los trabajos que han considerado a la cognición como determinante, algunos parten de la premisa central del desarrollo cognoscitivo como prerrequisito. Entre ellos están quienes consideran los aportes piagetianos como base para definir de la cognición así como los estadios concretos y operatorios como prerrequisitos de la aparición de las metáforas. Billow (1975) y Siltanen (1981) representan los investigadores más comprometidos con esta visión.

---

<sup>24</sup> Para Gombert (1992) la total comprensión de las metáforas está relacionada con la emergencia de las operaciones concretas y formales. Para un análisis del tema revisar el trabajo de Cometa y Eson (1978).

<sup>25</sup> Gombert considera que las metáforas perceptuales –a las que él califica como pseudometáforas tempranas– son más sencillas (por ejemplo, *el espagueti de tu cabeza*) que las conceptuales (por ejemplo, *el éxito es genialidad en acción*).

A decir de Nippold (1998, 2007), en ninguno de estos trabajos es posible establecer categóricamente que los estadios piagetianos fueran un prerrequisito para la comprensión de la metáfora. Sin embargo, documentaron que a mayor edad de los participantes mejor comprendían las metáforas.

Otro tipo de trabajos que también partieron de la idea de la cognición como requisito para la metáfora fueron aquellos que no consideran la perspectiva piagetiana. Entre los investigadores más relevantes se encuentran Malgady (1977) y Kogan, Connor, Gross y Fava (1980). En este tipo de investigaciones el nivel cognitivo de los sujetos fue establecido empleando pruebas psicométricas como el test *Otis-Lennon Mental Ability Test* (Otis y Lennon, 1967). Los resultados de estos trabajos muestran correlaciones entre algunos componentes de la cognición –como la inteligencia verbal- y la comprensión de las metáforas, pero en definitiva no logran demostrar que la cognición sea un prerrequisito de éstas últimas.

Un segundo tipo de estudios pusieron atención sobre factores distintos a la cognición involucrados en el desarrollo de las metáforas. Entre los trabajos que analizan el papel de factores lingüísticos y metalingüísticos se encuentran los de Evans y Gamble (1988) cuyo interés era determinar el rol que juega la conciencia sobre los rasgos semánticos relevantes en el tópic y el vehículo de la metáfora. Para evaluar el conocimiento y conciencia de los rasgos relevantes, los investigadores propusieron dos tareas a los niños. En una primera entrevista se les planteaba la primera tarea: se presentaba a los participantes una lista de palabras (sustantivos que conformaban las metáforas que se les presentaron en la segunda entrevista) y éstos debían señalar qué rasgo era importante o especial de cada término. Por ejemplo, de *camello*, *camión*, *flor*, *calendario*, *gallo*, etc.

Seis semanas después se les presentó a los niños una lista de metáforas predicativas como *los camellos son los camiones del desierto* y se les pidió que explicaran cada una. Los resultados mostraron que las interpretaciones mejoraban con la edad y que el conocimiento sobre los términos involucrados en la expresión metafórica es fundamental. Es decir, si

los niños no sabían que en algunos países los camellos son usados como transportes, difícilmente comprendían la metáfora.

Otro trabajo relevante en este mismo sentido fue el de Baldwin, Luce y Readence (1982). A un grupo de estudiantes de quinto grado les presentaron una serie de metáforas y símiles como *las nubes colgaban del cielo como algodón de azúcar*. Se les solicitó que explicaran el significado de la expresión e inmediatamente después se les presentó una lista de los vehículos de cada metáfora que interpretaron y se les pedía que determinaran los rasgos más importantes de cada uno. Los resultados mostraron que cuando los estudiantes interpretaban correctamente las oraciones, también señalaban más apropiadamente los rasgos semánticos del vehículo que cuando no interpretaban adecuadamente la metáfora.

Otros estudios se basaron sobre variables como el empleo de sustantivos concretos o abstractos en las metáforas. Siltanen (1981) encontró que las metáforas con sustantivos concretos como *la luna es el papalote de la tierra* eran más fáciles de comprender que las que contaban con sustantivos abstractos del tipo *el genio es perseverancia en acción*.

Los dominios conceptuales también han sido motivo de estudio como una variable importante para la comprensión de las metáforas. Keil (1986) solicitó a niños de 5, 7 y 9 años de edad que explicaran los significados de una serie de metáforas que representaban una variedad de dominios conceptuales. Las conclusiones del trabajo señalan que la cantidad y calidad del conocimiento que posee un niño en torno al tópico y vehículo de la metáfora juegan un rol muy importante en la comprensión.

Nippold, Allen y Kirsch (2000) realizaron una investigación sobre la comprensión de proverbios familiares o conocidos y no familiares en niños y adolescentes de 12, 15 y 18 años. Encontraron que cuando los participantes conocían los significados de las palabras comprendían mejor los proverbios. Otras variables involucradas en la comprensión del lenguaje no literal fueron el nivel de concreción o abstracción de las palabras empleadas en los proverbios

y el establecimiento de *mappings* metafóricos basados en la interacción entre procesamiento de arriba-abajo y de abajo-arriba<sup>26</sup> que permitió a los estudiantes considerar en su interpretación simultáneamente el proverbio completo así como algunas pistas específicas del mismo.

En otros trabajos han considerado variables como la estructura de superficie<sup>27</sup> empleada en la metáfora, factores no lingüísticos como el tipo de modalidad sensorial<sup>28</sup> involucrada y el nivel de cristalización o novedad de las metáforas<sup>29</sup>.

Por otro lado, los estudios sobre producción infantil de metáforas han sido mucho menos frecuentes que los que se han hecho sobre la comprensión y son básicamente de dos tipos: empleando tareas formales y tareas informales.

Para los estudiosos bajo esta modalidad una tarea formal consiste en solicitar a los participantes la producción de metáforas a partir de la producción de textos escritos con distintas tramas: narrativos, descriptivos y expositivos. Un estudio pionero y esencial en este campo<sup>30</sup> fue el de Pollio y Pollio (1974) quienes solicitaron a niños de tercero, cuarto y quinto de primaria una composición escrita sobre tópicos fantásticos o imaginativos. Por ejemplo, *aventuras en el espacio*. Se analizó el número de metáforas cristalizadas y novedosas que emplearon los sujetos en sus textos. Los resultados mostraron que con la edad los niños preferían usar menos metáforas porque no querían que su composición contuviera un lenguaje “raro”. Sin embargo, si incluían

---

<sup>26</sup> Para un análisis más completo de la importancia del procesamiento de arriba-abajo (*top-down*) y de abajo-arriba (*bottom-up*) en la comprensión de las metáforas puede consultarse el trabajo de Burgess y Chiarello (1996). Una visión más amplia de este tipo de procesamientos la ofrece De Vega (1994).

<sup>27</sup> La estructura de superficie se refiere al tipo de variación sintáctica involucrada en la expresión lingüística. El trabajo de Winner, Engel y Gardner (1980) y el de Nippold, Leonard y Kail (1984) son esclarecedores al respecto.

<sup>28</sup> Este tipo de estudios prescinden de expresiones lingüísticas y parten de representaciones alternas para tratar de evaluar la capacidad de los niños de encontrar similitudes entre dos escenas, por ejemplo, entre dos dibujos. Para un análisis más profundo consultar Gardner (1974) y Dent (1984).

<sup>29</sup> Pollio y Pollio (1979) definen como metáfora cristalizada o congelada la que ocurre frecuentemente en el lenguaje y como metáfora novedosa o novel la que raramente ocurre. Para un análisis más extenso también se puede consultar Pollio y Pickens (1980).

<sup>30</sup> Otros estudios sobre producción de metáforas empleando tareas formales son los trabajos Gardner, Kircher, Winner y Perkins (1975), de Pollio y Pickens (1980) y Polanski (1989).

metáforas, recurrían a las cristalizadas con mayor frecuencia que a las novedosas.

Para los psicolingüistas las tareas de tipo informal consisten en obtener registros de expresiones metafóricas producidas de forma espontánea en contextos naturales. Nippold (2007) señala que los investigadores que optaron por este tipo de tareas no formales lo hicieron fundamentalmente con niños de preescolar (Winner, 1979; Billow, 1981) encontrando una alta frecuencia de uso de este tipo de lenguaje en esta población. Nippold también señala que si bien esta clase de tareas no se ha llevado a cabo de forma sistemática con sujetos de primaria y adolescentes, Ortony, Turner y Larson-Shapiro (1985) observaron a niños afro-americanos de 4to, 5to y 6to de primaria en Harlem, Nueva York en un juego verbal callejero consistente en un intercambio de insultos, los cuales frecuentemente contenían metáforas y otros tipos de lenguaje no literal. Por ejemplo:

*Larry: "Man, you so poor your roaches and rats eat lunch out"*

*Reggie: "Well, you so poor the rats and roaches take you out to lunch"*

(Ejemplo tomado de Nippold, 1998, pp. 102).

El resultado más importante de Ortony, Turner y Larson-Shapiro (1985) es que los niños que son más capaces de jugar con las palabras (*sounding*), como en el ejemplo anterior, también son más capaces de producir metáforas, lo que adicionalmente les da un estatus mayor entre sus pares.

Como se ha expuesto hasta ahora, los trabajos e investigaciones psicolingüísticos tomaron a la metáfora y al lenguaje no literal como objeto de análisis y estudio. Si bien existen muy diversas aproximaciones, quizá la diferencia más importante entre todas ellas sea la edad en la que se acepta la aparición sistemática de las metáforas. Obviamente apoyar la aparición temprana o tardía de las mismas es resultado de la conceptualización que se haga de la metáfora. Sin embargo, nos parece que el acento no debería estar sobre las edades de aparición de la metáfora sino en su definición como vehículo de la categorización.

En ese sentido, si bien la psicolingüística ha realizado esfuerzos serios de abordaje de este tipo de lenguaje no literal aún resulta necesario contar con un marco teórico y metodológico que permita analizar detalladamente a las metáforas como fenómenos lingüísticos y cognoscitivos y cuya una de sus funciones principales es la conformación de nuevos modos de conceptualizar al mundo, es decir, de producir nuevos significados. Es la lingüística, especialmente la lingüística cognoscitiva, la perspectiva teórica que nos permitirá este tipo de análisis, tal como veremos a continuación.

### 1.3 La lingüística: la delimitación del significado

#### 1.3.1. Trabajos previos a la perspectiva cognoscitivista.

En la lingüística, el problema del significado fue abordado inicialmente por Saussure (1985) quien definió al signo lingüístico como la unión indisoluble entre significado y significante. Posteriormente, los continuadores del estructuralismo lingüístico, especialmente los representantes de la escuela de Praga<sup>31</sup>, abrieron un espacio de discusión y reflexión en torno al significado. Sin embargo, con el advenimiento de los análisis generativistas la forma cobró especial importancia. Diversas interrogantes sobre qué es el significado y cómo debe ser estudiado dieron lugar a las propuestas teórico-metodológicas que a continuación se exponen y que sirvieron de base para el desarrollo posterior de la perspectiva cognoscitivista en torno al significado (véase sección 1.3.2).

Pottier (1976) presentó una de las primeras y más importantes propuestas para analizar el significado de las palabras. Su trabajo se basó en la idea de campos léxicos que permitieran determinar los rasgos compartidos y no compartidos por un conjunto de palabras. La palabra *banca*, *banco*, *sillón*, *silla* pertenecerían al mismo campo léxico. *Banca* estaría compuesta por los **semas o rasgos** [+mueble, +asiento, +respaldo] en oposición a *banco*

---

<sup>31</sup> Uno de los representantes más importantes de la escuela de Praga fue Jakobson (1960). El autor propuso el análisis de las funciones comunicativas de los textos (referencial, emotiva, connotativa, poética, fática y metalingüística) para estudiar la integración entre forma y función para comprender el lenguaje y el significado del mensaje. Asimismo, fue pionero en el abordaje de la metáfora (como una forma de generar nuevos y elusivos significados) y la metonimia. Definió a la metáfora como la selección, entre una diversidad de opciones, de ciertas palabras para expresar una idea. La metonimia sería la combinación de palabras para expresar una idea (1956).

[+mueble, +asiento, -respaldo]. Algunas dificultades de esta perspectiva son el hecho de que existen palabras en las que es difícil determinar si un sema aparece o no aparece (por ejemplo, en *puf* no es claro si se agregaría o no el sema +respaldo). Otra dificultad se refiere al hecho de que en este tipo de análisis es posible considerar únicamente los semas o rasgos que pueden incidir en el significado, pero no es posible determinar si alguno es más importante que otro. Asimismo, asume que los rasgos o semas son entidades discretas, es decir, módulos de información bien compacta y con fronteras claramente delimitadas entre unos y otros.

Esta particular visión componencial del significado fue criticada por los lingüistas de la época ya que la metodología se basaba más en el análisis de la sustancia (extensional) que de la forma (dimensión intensional<sup>32</sup>). Para superar las dificultades, otras propuestas aparecieron en escena. Una de ellas fue la del análisis componencial de Ruth Kempson (1977). Para esta autora, el significado de una palabra no radica en un concepto unitario sino que está anclado en la **suma de componentes de significado** que ella denominó primitivos semánticos<sup>33</sup> con un nivel máximo de generalidad.

El concepto de primitivos semánticos altamente abstractos se basaba en la idea de que el análisis del significado no debía partir de la sustancia sino de la forma, razón por la cual la visión de Kempson tuvo buena acogida entre los lingüistas. Permitía también generar mejores taxonomías de análisis de las palabras.

Si bien esta metodología parecía funcionar bastante bien para escudriñar el significado de palabras como *hombre*, *matar*, *solterón*<sup>34</sup>, resultaba poco operante cuando se trataba de analizar expresiones que aludían a fenómenos lingüísticos más concretos, como *mesa de billar* o *buró*. Este tipo de palabras obligaban nuevamente a realizar un análisis más específico que volvía

---

<sup>32</sup> Para un análisis más profundo de las nociones de *forma* y *sustancia* consultar Hjelmslev (1971).

<sup>33</sup> Los primitivos semánticos son elementos o rasgos universales que no pueden descomponerse en unidades menores y en ese sentido constituyen rasgos sumamente abstractos. Por ejemplo, *matar* se compone de los primitivos semánticos ([causar]+[morir]).

<sup>34</sup> *Solterón* se compondría de ([humano]+[masculino]+[adulto]+[nunca casado]).

a caer en la dimensión de la sustancia. Por otra parte, esta metodología también presentaba problemas para abordar las relaciones de sentido (que dan lugar a fenómenos como la sinonimia, la polisemia, la antonimia, entre otras) por lo que expresiones como *su máquina de escribir tiene malas intenciones* son inexplicables desde esta perspectiva.

Otro modelo que surgió para tratar de dar cuenta del significado fue el de Bierwisch (1975). El autor supone que ciertas palabras guardan relaciones de sentido entre sí y por lo tanto pueden asociarse en términos de su significado. Para abordar dichas relaciones desarrolla un modelo que es capaz de esclarecer los **núcleos sémicos**<sup>35</sup> que constituyen las palabras. Esos núcleos sémicos se cohesionan gracias a reglas de implicación<sup>36</sup> y constantes lógicas que dan por resultado proposiciones del tipo [*x causar y en z*] y que en este caso permiten establecer la asociación (relaciones de sentido) entre los verbos *dar, rentar y prestar*.

La metodología de Bierwisch permitió determinar grupos semánticos (como el de *dar, rentar y prestar*) que comparten núcleos sémicos así como, en teoría, detectar aquellos rasgos que no entran en los núcleos sémicos y cuya función sería brindar detalles que enriquecieran el sentido de las palabras.

Con Bierwisch, la semántica dejó de centrarse en las particularidades del significado referencial proponiendo la búsqueda de rasgos sumamente abstractos. El modelo planteado es altamente formal, generativista, componencial y económico. Sin embargo, la enorme generalidad que posibilita y que es su gran acierto, también constituye su gran dificultad ya que no puede evitar sobre-generalizar el significado de las palabras lo que dificulta mostrar las diferencias entre ellas. Evidentemente *dar, rentar y prestar* tienen significados distintos, pero bajo esta perspectiva son prácticamente lo mismo: [*x causar y en z*].

---

<sup>35</sup> Por ejemplo, el núcleo sémico de *romper y estrellar* es [*causar cambiar*].

<sup>36</sup> En el ítem léxico *niño la regla de implicación* supone o implica *macho y animado*, por lo que ya no es necesario explicitar estos rasgos.

Wierzbicka (2009) y Goddard (2002) intentaron resolver el problema de la generalidad de Bierwisch. Wierzbicka propuso la idea de los **primitivos semánticos**, los significados de base o referenciales, altamente abstractos, universales –tendencias comunes en todas las lenguas- y no descomponibles. Propuso también la existencia de **moléculas semánticas**, palabras altamente rindidoras<sup>37</sup> que brindan las especificidades del significado en un contexto determinado y constituyen las particularidades de cada lengua.

El significado entonces está compuesto por formas léxicas –primitivos semánticos- a partir de los cuales se generan **extensiones**<sup>38</sup> de dichas formas léxicas –primitivos semánticos- a través de la alolexia<sup>39</sup>. Esto da lugar a las moléculas semánticas que generan los matices o especificidades del significado.

Desde este modelo es posible analizar la polisemia y la metáfora que se originan cuando el contexto de uso obliga al hablante a alejarse del significado base y a tomar un sólo rasgo o primitivo semántico para generar un nuevo significado. Por ejemplo, en el contexto de una discusión entre adultos, si uno le reprocha al otro *eres un niño*, esencialmente se estaría considerando el rasgo *no adulto* (no maduro). Bajo esta perspectiva, el significado literal de *niño* está prefijado en el módulo lingüístico. Cuando *niño* no alude a ese significado prefijado constituye una pragmatización del término por instancias del contexto. A pesar de los esfuerzos de la autora, esta visión vuelve a tratar el análisis semántico de fenómenos como la metáfora básicamente desde el componente pragmático.

En esta sección se ha brindado un panorama general de algunos estudios que intentaron definir y delimitar el significado. Si bien entre las

---

<sup>37</sup> Por ejemplo, las partes del cuerpo y verbos como *comer, trabajar* entre otros.

<sup>38</sup> La extensión dependería del proceso de subjetivización que posibilita que el hablante, limitado por el sistema, pragmático, es decir, determine la interpretación de una forma léxica en un contexto de uso particular.

<sup>39</sup> La alolexia se refiere al fenómeno lingüístico en virtud del cual una forma léxica puede aparecer en distintos lugares o contextos de uso. Por lo tanto, el significado de una palabra estaría determinado por el contexto de uso, pero el uso semántico estaría limitado por las formas del sistema. En ese sentido el análisis semántico no resultaría azaroso sino sistemático y formal.

perspectivas señaladas existen diferencias muy importantes, todos estos modelos tienen en común una mirada estructuralista del lenguaje en virtud de la cual habría que determinar sus componentes esenciales. Las características comunes a todas estas miradas son:

- a) El supuesto de que el significado de una palabra se **compone** de la **suma o acumulación** de ciertos rasgos semánticos (semas, núcleos sémicos, primitivos semánticos) abstractos y generales. En mayor o menor medida, estos rasgos son vistos como neutrales, es decir, todos tendrían el mismo peso o importancia cognitiva en el significado. Estos trabajos permiten determinar qué rasgos aparecen en el significado de una forma léxica pero no qué tan importantes son para dichos significados.
- b) El léxico sería una lista de significados referenciales que podría insertarse en la sintaxis (Maldonado, 2000).
- c) Asumen que las categorías lingüísticas son discretas, es decir, un conjunto bien delimitado de rasgos. Sin embargo, al parecer estas categorías son más bien continuas por lo que para determinarlas es necesario aludir a nociones como la centralidad y la periferia (como se verá en la siguiente sección).
- d) Consideran que el lenguaje está organizado de manera jerárquica, es decir, de genérico a específico.
- e) Detrás de todos estos supuestos está uno más general: el lenguaje opera de forma independiente a la cognición.

En términos generales, estos trabajos soslayan la importancia de un campo complejo de conocimiento organizado (dominio cognoscitivo) a partir del cual las formas lingüísticas son interpretadas. Tampoco considera las estrategias básicas que emplea el conceptualizador para generar imágenes mentales que le permitan construir (análisis composicional o construccional) el significado (Maldonado, 2000).

En otras palabras, además del significado referencial (dimensión propuesta en los análisis estructuralistas), la semántica debe considerar el dominio

cognoscitivo y las distintas maneras en las que se construye una imagen mental. Esto significa que lenguaje y cognición no operan de forma independiente entre sí, sino que el léxico se organiza con base a la cognición. Esta nueva manera de comprender las relaciones lenguaje/pensamiento y el significado dio origen a nuevos modelos de explicación semántica cobijados bajo lo que se conoce como lingüística cognoscitiva, base del trabajo que aquí se presenta y que se expone en la siguiente sección.

### **1.3.2 La lingüística cognoscitiva: el significado y la categorización.**

En contraste con la postura estructuralista, el supuesto más importante de la lingüística cognoscitiva es que el lenguaje y la cognición están íntimamente relacionados (Geeraerts y Cuyckens, 2007). Esta ciencia se interesa en cómo los seres humanos somos capaces de encontrar regularidades en un mundo caótico gracias a la estructura semántica que imponemos a la información. En ese sentido, el significado es esencialmente resultado de la actividad cognoscitiva a través de la cual los sujetos construimos una imagen mental para interpretar una expresión lingüística determinada y no una mera sumatoria de componentes semánticos primitivos y universales.

Esta manera de conceptualizar los significados posibilita considerar que fenómenos como la polisemia, la metáfora y la metonimia son susceptibles de ser analizados desde la semántica y con una metodología formal –no necesariamente formalizante. A continuación se abordarán los trabajos de autores como Lakoff y Johnson (1999a, 1999b), Lakoff (1987), Langacker (1985, 1990, 2007), Fauconnier y Turner (2002), Fauconnier (2007) y Maldonado (1993, 2000) ya que son pilares de esta perspectiva teórica en torno al análisis del significado.

### **1.3.3 Estudios pioneros de la lingüística cognoscitiva en torno a la metáfora.**

Dentro del campo de la lingüística cognoscitiva, Lakoff y Johnson (1999a, 1999b) fueron los pioneros en abordar la metáfora y la metonimia como vehículos de la cognición. No obstante, sus importantes aportes abrevan de la visión de Max Black (1988) en torno a estos temas.

Black (1988) considera a la metáfora como un instrumento cognoscitivo del pensamiento gracias al cual los usuarios (tanto productores como receptores) pueden alcanzar nuevas y creativas maneras de ver y pensar sobre de un dominio de referencia particular. En ese sentido, ciertas metáforas<sup>40</sup> pueden generar nuevos conocimientos y contribuir al establecimiento de relaciones novedosas entre dos complejos implicativos o dominios distintos que se vinculan entre sí gracias a proyecciones del tipo: a) identidad, b) extensión, c) similitud, d) analogía y d) de emparejamiento metafórico (que se genera cuando una metáfora original implica metáforas subordinadas). Al respecto, el autor señala: “I would be more illuminating in some of the cases to say that metaphor creates the similarity than to say that it formulates some similarity antecedently existing”(Black, 1988, p. 35).

En la expresión “la pobreza es un crimen” (Black, 1988) la proyección es posible debido a que el complejo implicativo primario (el dominio donde se inscribe la palabra clave “crimen”) y el complejo implicativo secundario (el dominio de “pobreza”) son identificados y vinculados entre sí gracias a que la metáfora genera una perspectiva en la que ambos complejos constituyen nodos de una red isomórfica, en la que las aserciones sobre el crimen están correlacionadas una a una<sup>41</sup> con las correspondientes aserciones sobre la pobreza. Dicha correlación es resultado de la selección y organización que los hablantes y oyentes imponen en una metáfora que es empleada en una situación particular y cuya presencia permite pensar al mundo de forma distinta y novedosa:

---

<sup>40</sup> Black (1988) distingue entre metáforas “dormidas” o “extintas” y metáforas “activas”. Éstas últimas son las que generan formas de pensamiento creativo y novedoso.

<sup>41</sup> Al respecto, Black (1988) advierte que la correspondencia uno a uno de la metáfora no debe confundirse con la comparación que establecen los símiles.

...some metaphors enable us to see aspects of reality that the metaphor's production helps to constitute. But that is no longer surprising if one believes that the world is necessarily a world *under a certain description* –or a certain perspective. Some metaphors can create such perspective (Black, 1988, p. 38).

La interesante visión de Black fue recogida y rindió frutos desde la lingüística cognoscitiva. En ese sentido, para Lakoff y Johnson (1999a, 1999b), la metáfora constituye uno de los vehículos más importantes de la comprensión y categorización de nueva información y en ese sentido de la construcción de nuevos significados. En otras palabras, el lenguaje está íntimamente vinculado al sistema conceptual. Por esta razón, la metáfora (y la metonimia) no se encuentra solamente en textos poéticos, sino que está presente en el lenguaje ordinario y cotidiano de los seres humanos y es tan natural a nuestra experiencia que prácticamente no nos percatamos de ella.

Para los autores, el sistema conceptual está compuesto de metáforas y de esquemas mentales o modelos cognoscitivos idealizados. Los esquemas mentales o modelos cognoscitivos idealizados (en adelante MCI) son imágenes conformadas por paquetes de información que contienen y organizan nuestro conocimiento y experiencia sobre el mundo. Es decir, son el conjunto de conocimientos asociados naturalmente a una noción o categoría conceptual (Lakoff, 1987):

In general, any element of a cognitive model can correspond to a conceptual category. To be more specific, suppose schema theory in the sense of Rumelhart (1975) were taken as characterizing propositional models. Each schema is a network of nodes and links. Every node in a schema would then correspond to a conceptual category (Lakoff, 1987, p. 69).

Los MCI son abstractos, es decir, susceptibles de ser aplicados para conceptualizar distintas situaciones concretas. También son automáticos, los empleamos sin esfuerzo y de forma no consciente. Por ejemplo, en las expresiones *madre biológica*, *madre ideal* y *madre trabajadora* se activan MCI distintos sin que inicialmente las personas se percaten de ello. En el caso de *madre biológica* se superpone al MCI “madre” el MCI “biológico-procreativo”. En *madre ideal* a “madre” se le superpone un esquema de rol social perfecto. Por último, en *madre trabajadora* “madre” es vista desde el MCI de las condiciones derivadas de un entorno laboral.

Los MCI se adquieren por vía de la experiencia directa o bien por la cultura en la que nos encontramos. Es importante señalar que un MCI no necesariamente corresponde a un conocimiento científico, por lo que puede ser más o menos preciso. Por ejemplo, una persona puede tener un MCI de “delfines” que incluya la categoría *peces*, a pesar de que en realidad los delfines son mamíferos.

En relación al significado, la otra parte esencial del sistema cognoscitivo son las metáforas, que son operaciones conceptuales en las que algo es entendido en términos de otra cosa. Esto es posible gracias a la superposición completa de un MCI **fuentes** sobre un MCI **meta**. La característica más importante de las metáforas es que preservan o mantienen la imagen total del MCI o esquema fuente para constituir el MCI meta de una noción que no es natural desde el MCI fuente. Por ejemplo, en la expresión *nuestra amistad ha muerto* el MCI fuente “ciclo de la vida” es impuesto al MCI “amistad” gracias a lo cual se puede considerar que las amistades nacen, se desarrollan y crecen y eventualmente pueden acabar o morir (Lakoff y Johnson, 1999a).

Las metáforas habitualmente se manifiestan en el lenguaje pero no son únicamente lenguaje. Existen expresiones lingüísticas metafóricas y conceptos metafóricos. Para los autores, el **concepto** es más bien un núcleo prototípico que opera como una gestalt y que se compone de las propiedades y atributos que de manera natural acompañan a dicha noción o concepto (Lakoff y

Johnson, 1999a). Los conceptos metafóricos surgen porque un conocimiento es tan complejo y denso que la única forma de comprenderlo es a través de otro más cercano a nuestra experiencia humana. Es decir, un concepto metafórico es una forma de estructuración parcial de una cosa en términos de otra. En ese sentido, los conceptos no son conjuntos de características o atributos primitivos que se suman para dar lugar a conceptualizaciones complejas. Más bien son entidades sin fronteras muy delimitadas que requieren de una red conceptual para ser interpretados y que obedecen a propiedades como **la centralidad, el prototipo y el parecido familiar**<sup>42</sup> para ser comprendidos.

En las expresiones *las vías del amor, mi amor naufragó y nuestra relación está llena de baches* el concepto *amor* es entendido desde el esquema metafórico *el amor es un viaje* (Lakoff y Johnson, 1999a). En este ejemplo, el MCI o **tema viaje**, que constituiría la fuente es superpuesto al MCI *amor* (meta) de la siguiente manera:



<sup>42</sup> Desde la teoría de las representaciones mentales de Rosch (1978) los miembros de una clase o categoría no comparten universalmente todos los atributos. El hecho de compartir algunos atributos permite considerar a los miembros de una clase como similares o con **parecido familiar**. Los **prototipos** son los ejemplares de mayor parecido familiar en una categoría y por lo tanto tienen un valor de punto de referencia para la categoría. Toda categoría se despliega sobre un mapa cognitivo. Un miembro de la categoría será más **central** si posee más atributos típicos de esa categoría y será más **periférico** mientras menos atributos típicos de la categoría contenga. Para un análisis más detallado consúltese a Rosch (1978) y Wittgenstein (1953).

El esquema o MCI supraordinado *viaje* (fuente) permite comprender al amor a partir de la imagen mental de la fuente y licencia diversas expresiones metafóricas como las señaladas anteriormente.

Por otro lado, si bien es cierto que en la metáfora se preserva toda la imagen del esquema o MCI, el concepto y las expresiones lingüísticas metafóricas tienden a destacar y ocultar simultáneamente ciertos atributos entre la fuente y la meta. Es decir, únicamente se genera una **estructuración metafórica parcial** entre ellas (Lakoff y Johnson, 1999a). Por ejemplo, en *mi amor naufragó*, se estructura una imagen mental de *amor como viaje en el mar*, mientras que en *nuestra relación está llena de baches* se preserva toda la imagen de *amor como viaje* pero ahora *en un vehículo de ruedas sobre una superficie sólida como una carretera*.

Ambas expresiones son coherentes entre sí ya que les subyace el mismo tema o MCI (*amor como viaje*) pero no son consistentes, ya que no generan una imagen mental única (*viaje en el mar* o *viaje en coche en carretera*) debido a la selección parcial de ciertos atributos o características.

Además, Lakoff y Johnson (1999a, 1999b) señalan la existencia de un número bien acotado de metáforas conceptuales<sup>43</sup>: las estructurales, las orientacionales y las ontológicas.

Las metáforas **estructurales** son aquellas que permiten estructurar un concepto en términos de otro. En éstas un MCI completo es superpuesto a otro, por ejemplo el MCI de *guerra* superpuesto a cuestiones económicas, amorosas, a juegos, entre muchos más. Las metáforas **orientacionales** nos permiten comprender un concepto en términos espaciales y surgen de nuestra experiencia física y cultural: arriba/abajo<sup>44</sup>, dentro/fuera, delante/detrás,

---

<sup>43</sup> Las de metáforas conceptuales son las que estructuran el sistema conceptual y posibilitan la formación de nuevas metáforas.

<sup>44</sup> Una de las metáforas orientacionales más rendidoras o prolijas es la de arriba es bien y abajo es mal, por ejemplo *me bajaron el salario* o *¡la bolsa de valores tuvo un repunte esperanzador!*

profundo/superficial, central/periférico, cerca/lejos, entre otros. Por último están las metáforas **ontológicas**, cuya característica principal es que permiten conceptualizar entidades no físicas (inflación, amor, tiempo, dinero) como entidades o sustancias físicas susceptibles de ser cuantificadas, referidas, de tener un mecanismo o funcionamiento, de establecer metas, identificar causas y aspectos, entre otros. Por ejemplo, se puede pensar en la *mente* como una *máquina: a estas horas ya no carburo*. O también como un contenedor: *¡se me acaba de escapar lo que te iba a decir!*

Dentro de las metáforas ontológicas se encuentran las metáforas personificadoras que son sumamente importantes para la conceptualización. Consisten en proyectar propiedades humanas a entidades no humanas, es decir, ver algo no humano en términos humanos. Este mecanismo permite asignar motivaciones, características, atributos, propiedades, funciones y actividades humanas a las cosas o fuerzas del entorno, lo que licencia expresiones del tipo *el sida es el enemigo a vencer* o como uno de los ejemplos de la Introducción *A Walter Reed le llamaban la atención las jugarretas extrañas de la fiebre amarilla*.

Otro tipo de operación mental del sistema cognitivo es la **metonimia** (Lakoff y Johnson, 1999a). Ésta permite referirse a una entidad aludiendo a otra gracias a que ambas se vinculan por el **traslape de un único rasgo que comparten**. Por ejemplo si alguien se refiere a una chica diciendo *es sólo una cara bonita* está haciendo referencia a la chica completa pero empleando para ello únicamente una parte que la representa y destaca: la cara.

Es importante aclarar que una expresión puede ser metafórica y metonímica al mismo tiempo. En la noticia futbolística *cañonearon a Ríos tres veces el MCI de guerra* (fuente) es superpuesto al MCI juego de *fútbol*

El fútbol es guerra

GUERRA  
-atacante  
-estrategia  
-armas  
-ganancia  
-pérdida  
-motín

FÚTBOL  
-oponente  
-estrategia  
-recursos físicos  
-ganancia  
-pérdida  
-acciones

La expresión es metonímica porque hay un solapamiento entre un rasgo que licencia referirse a una entidad empleando otra: se emplea *cañonearon* para referirse a una acción que se hace con un *cañón* pero no es un cañón real, sino una *pierna*. La *pierna* comparte con el *cañón* el lanzamiento de algún tipo de proyectil (*balón* o *bala*) con un objetivo, con una trayectoria y con mucha fuerza.

#### 1.3.4 Los tres niveles del significado y la metáfora: la perspectiva de Langacker y Maldonado.

Los trabajos pioneros de Lakoff (1987) y de Lakoff y Johnson (1999a, 1999b) fueron importantes porque abrieron la posibilidad de estudiar la metáfora y la metonimia desde una perspectiva distinta a las propuestas por los análisis componenciales. Sin embargo, la visión de estos autores era muy general, por lo que hacía falta determinar de forma más precisa qué tipo de conocimientos (organización de los dominios cognoscitivos) se juegan al comprender y producir metáforas y las estrategias específicas o modos de resolución que emplean los hablantes en la construcción de imágenes mentales que permitan interpretar una expresión no literal. Es Langacker quien ofreció una alternativa de respuesta a estos cuestionamientos.

Langacker (1990, 2007) desarrolló una perspectiva en la que el significado es considerado como conceptualización (categorización) y como tal entraña tres niveles relacionados entre sí: el significado referencial, los dominios cognoscitivos y la habilidad para construir distintas imágenes mentales a partir de una situación determinada, es decir, imaginaria.

Para Langacker (1987, 1990) la lengua constituye un conjunto estructurado y sistematizado de unidades lingüísticas<sup>45</sup>. Dado que las unidades no son analizables, funcionan para el hablante como gestales<sup>46</sup>. Por ejemplo, la expresión *cara de pocos amigos* constituye una unidad puesto que el significado (actitud poco amigable) descansa sobre toda la expresión y si ésta es dividida en sus constituyentes pierde ese significado específico.

El punto esencial en la visión de Langacker (1987) es cómo se generan nuevas unidades simbólicas que remitan a ciertos significados. Asimismo, también resulta fundamental comprender cómo se generan nuevos significados en expresiones que no necesariamente operan como unidades pero que en definitiva aportan una forma novedosa de conceptualizar una situación.

De acuerdo con el autor, los nuevos significados emergen cuando un contenido específico es empleado fuera del dominio cognoscitivo que le es natural, lo que posibilita crear una imagen mental particular de ese contenido. Si la expresión se ha repetido en diversas ocasiones puede llegar a constituirse en unidad, como sucede con *cara de pocos amigos*. También puede ocurrir que una expresión sea totalmente novedosa en términos del significado como sucedería con *los brazos del canal de desagüe*. A continuación analizaremos una a una las tres fuentes del significado.

#### **1.3.4.1 El significado referencial.**

El significado referencial fue la base desde la cual los trabajos previos a la semántica cognoscitivista intentaron abordar la delimitación del significado. El

---

<sup>45</sup> Una unidad lingüística puede ser un ítem o una expresión más amplia como *silla de ruedas*.

<sup>46</sup> Totalidades o patrones mentales altamente ritualizados, no analizables, automáticos, de acceso rápido (altamente reconocibles) y que generalmente son el mejor representante de una categoría.

significado referencial supone la existencia de un referente que cuenta con una serie de propiedades (propiedad 1, propiedad 2, propiedad 3, y así sucesivamente) que tienen la facultad de generar estímulos que producen huellas mnémicas.

Sin embargo, en la sección 1.3.1 de este capítulo se mostró como la concepción del significado considerando únicamente al significado referencial resulta insostenible. Por esta razón, la lingüística cognoscitiva propone adicionalmente al dominio cognoscitivo y a la imaginería como los otros dos niveles esenciales del significado, como se explica a continuación.

#### **1.3.4.2 Dominios cognoscitivos.**

Una característica esencial de las formas lingüísticas es su relación con los dominios cognoscitivos (DC) (Langacker, 1987, 1991, 2007).

Un dominio cognoscitivo es el contexto o conjunto organizado de conocimientos y nociones asociadas de manera más natural a una forma o unidad léxica<sup>47</sup>. Por ejemplo, *hipotenusa* activa el dominio cognoscitivo *triángulo*. En ese sentido, el significado de una predicación o expresión lingüística está determinado por el DC que activa al menos una red semántica completa y compleja (Maldonado, 1993).

Toda red semántica está conformada por *nodos*, que se vinculan entre sí a través de relaciones categoriales (de elaboración y extensión). Cada nodo es una predicación, es decir, una variante semántica de las unidades lingüísticas (Maldonado, 1993).

Por ejemplo, cuando una persona dice *mi bóxer* está estableciendo una relación de elaboración entre la representación esquemática (altamente abstracta) *perros* y la especificación de la raza de perro (bóxer) de su propiedad. La elaboración (base de la **metáfora**) es un tipo de relación categorial (Langacker, 1987, 1991) en la que se preservan todos los rasgos

---

<sup>47</sup> A toda unidad léxica le subyace un esquema conceptual (representación esquemática) que es altamente abstracto y que como tal puede ser la base para estructurar distintas situaciones.

originales de una forma base más, al menos, un rasgo adicional que detalla con mayor especificidad una imagen mental generada a propósito de una expresión lingüística. Como ya decíamos, la elaboración de la representación esquemática *perro* sería *bóxer*. En *bóxer* se encuentran todos los rasgos esenciales de *perro* (animal canino) con la especificación del tipo de características propias de esa raza.

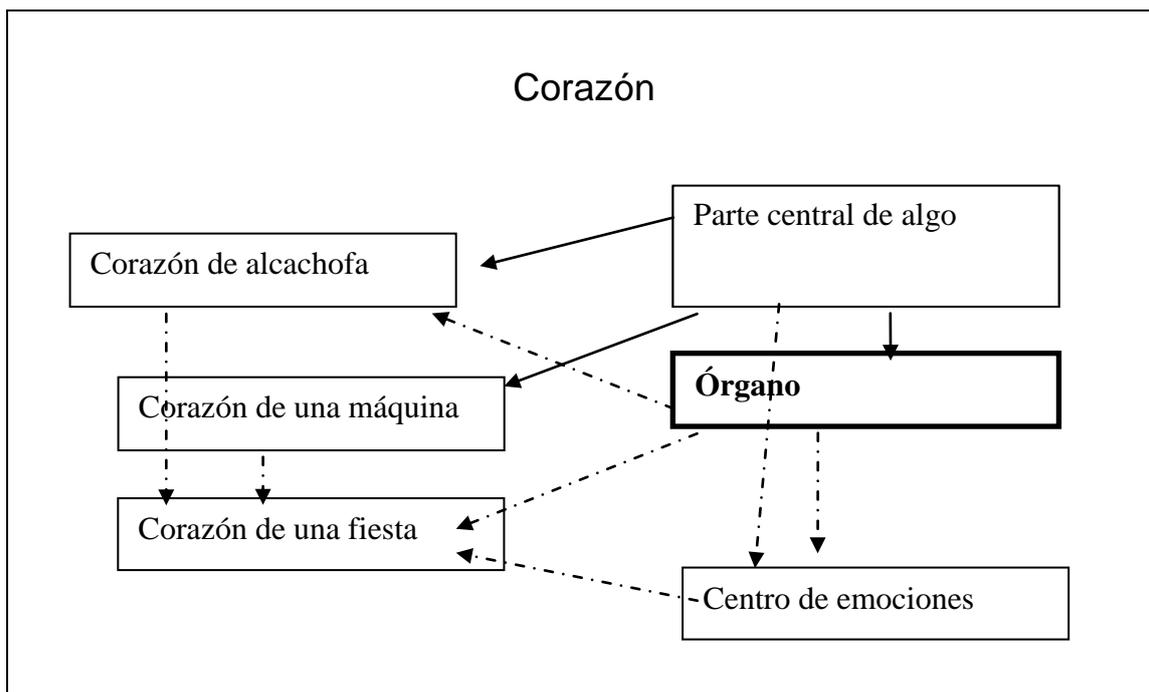
Las extensiones constituyen el otro tipo de relación categorial (Langacker, 1987, 1991) a través de las cuales operan las redes conceptuales. A diferencia de las elaboraciones, la relación es a nivel de prototipos<sup>48</sup>, los cuales se vinculan entre sí gracias a que comparten un único rasgo que licencia dicha relación. En ese sentido, toda extensión constituye una simplificación o una pérdida de rasgos de las representaciones esquemáticas y puede dar origen a **la metonimia**.

El significado depende entonces del rango de extensiones y elaboraciones que se establezcan entre los nodos (Maldonado, 1993). Por ello el significado de una unidad léxica es por naturaleza polisémico, ya que finalmente el contenido de ese ítem no depende únicamente de un nodo sino de la red en su conjunto.

A continuación se transcribe un ejemplo de red semántica empleado por Maldonado en el que es posible ver los nodos activados en las distintas expresiones lingüísticas, así como las relaciones categoriales que tienen lugar:

---

<sup>48</sup> Un prototipo es el mejor representante de una categoría de una categoría mental. Por ejemplo, *canario* es mejor representante de *ave* que *avestruz*.



**Figura 1.2** Ejemplo de una red semántica (Maldonado, 1993, p. 161)

En la figura se muestra una red semántica con sus nodos y relaciones categoriales de elaboración (representadas por flechas sólidas) y de extensión (representadas por flechas discontinuas). El ítem léxico *órgano* es la elaboración prototípica del significado esquemático. En ese sentido *órgano* es el significado más fácil de evocar y procesar y el que requiere menos contexto. En el extremo opuesto se encuentra *centro de emociones* que es un significado alcanzado por extensión, cuya interpretación demanda un contexto rico y poder conceptualizarlo conlleva más esfuerzo atencional (Gross, 2007).

El significado esquemático *-parte central de algo-* licencia diversas expresiones *-corazón de máquina y corazón de alcachofa-* por elaboración. A su vez, se generan otros significados *-como centro de emociones-* por extensión. Cabe señalar que un mismo nodo puede al mismo tiempo ser elaboración de otro nodo y extensión de un tercer nodo, como sucede con *corazón de alcachofa* (Maldonado, 1993).

Un aspecto fundamental de las redes semánticas es que no todos los nodos tienen la misma importancia o prominencia; el nodo más prominente es el prototipo. Por otra parte, el funcionamiento de una red semántica no sólo

descansa sobre la prominencia de los nodos; también resulta importante la cercanía o lejanía de los nodos respecto al esquema o al prototipo, en ese sentido existirán nodos más centrales y otros más periféricos (Maldonado, 1993).

Si se regresa al ejemplo, *corazón de una máquina* bajo esta perspectiva es una metáfora. **Las metáforas** son elaboraciones de un significado a partir de una representación esquemática (en este caso, *parte central de algo*) que es preservada en su totalidad pero que adquiere nuevos rasgos gracias a que la expresión está siendo aplicada en un dominio cognoscitivo con el que no se asocia naturalmente (el de las máquinas). Otro ejemplo se encuentra en la expresión *el cielo llora*, en la que el verbo *llorar* es empleado en un DC que no le es natural (*el cielo*). *Llorar* preserva íntegramente su representación esquemática (emisión de líquido contenido, direccionalidad arriba/abajo) adquiriendo rasgos específicos del nuevo dominio *cielo*. Entonces en la metáfora *el cielo llora* tenemos un nuevo significado para *llorar*: *llover*.

Si tomamos las adivinanzas como ejemplo, podemos notar que el texto de la adivinanza metafórica tiende a apuntalar y detallar aún más la superposición de una representación esquemática. Íntimamente relacionada con el ejemplo anterior tenemos la siguiente adivinanza:

*En balcón muy alto  
negras señoronas  
pesadas, panzonas  
y además lloronas*

En esta adivinanza se especifica mucho más que en la expresión *el cielo llora*. Aquí se señala que no es el *cielo* sino las *negras señoronas* las que *lloran*, y además son *pesadas y panzonas*. Adicionalmente se aclara que esas “fémimas” están ubicadas en un *balcón muy alto* y dada la superposición de este dominio sobre el de *nubes de tormenta-cielo* constriñe al intérprete a conceptualizar *balcón muy alto* como *cielo*.

De esta forma la metáfora es una de las vías privilegiadas para generar nuevos significados. Es por ello que constituye una de las dos relaciones a partir de las cuales la mente categoriza la nueva información.

La **metonimia** surge del traslape de un único rasgo semántico compartido por dos categorías distintas, no a nivel esquemático, sino prototípico (Langacker, 1987, 1991). En el ejemplo del gráfico 1 la expresión *corazón de una fiesta* únicamente comparte el rasgo de *centralidad* con el prototipo *órgano* (Maldonado, 1993). El traslape de un único rasgo puede generarse por similitud (contigüidad), por relaciones parte-todo (sinécdoque), por continente por contenido, entre otras. En la expresión *los políticos son unos cerdos* lo que se está poniendo en relieve o perfil es que el prototipo mexicano de *político* (sujeto cuyo trabajo es legislar y que se comporta de manera poco honrada o “sucio”) comparte –por contigüidad- con el prototipo *cerdo* (animal porcino, que no suda e incluso puede comer su propio excremento y por lo tanto se le considera sucio) únicamente un rasgo y éste es el que se conserva: la suciedad.

Dada esta propiedad de selección y/o pérdida de rasgos, las extensiones suelen ser uno de los procesos más productivos de la lengua, como lo atestigua la extensión de partes del cuerpo para conceptualizar regiones, por ejemplo *frente, detrás, a espaldas*.

En el caso de las adivinanzas, la mayoría de las que empleamos en este trabajo y que presentan fenómenos metonímicos lo hacen a partir de las relaciones parte/todo y de contigüidad. A continuación se muestra un ejemplo en el que una parte se encuentra como representante del todo, como en el caso de la adivinanza cuya respuesta es *piña*:

*Tiene ojos y no ve*

*tiene corona y no es rey*

*tiene escamas y no es pez*

En este espacio retomaremos únicamente el análisis de un verso ya que el análisis de ésta y las demás adivinanzas será objeto del próximo capítulo.

El verso 1 *tiene ojos* indica que la respuesta de la adivinanza debe contener una parte que es similar a los *ojos* que constituyen una representación prototípica del órgano de la visión de forma redonda y que es parte de un animal. En ese sentido *ojos* es una metonimia o una representación de un todo más complejo: un animal. Sin embargo, no es la única metonimia ya que al agregarse *no ve* se niega que se trate de la representación prototípica *ojos* y por lo tanto se genera una segunda selección de rasgos prominentes entre *ojo* y la cosa con la que se traslapa, ahora por contigüidad, como parte de la respuesta de la adivinanza. Es decir, se selecciona el rasgo de forma redonda. Así, la respuesta de la adivinanza es algo que tiene en su cuerpo cosas redondas.

A partir de las aportaciones de Langacker, podríamos suponer que el significado de una expresión no es una mera acumulación o suma de rasgos de un ítem, sino que implicaría los contenidos de los nodos que son activados en una red semántica gracias a su prominencia y cercanía con el significado esquemático en una situación determinada.

Asimismo, una expresión lingüística (predicación) puede requerir de más de un dominio cognoscitivo para su interpretación completa, es decir, una matriz compleja en la que se involucren diferentes dominios simultáneamente. Langacker (1987) ejemplifica esta matriz con la noción “cuchillo” y señala que al menos están involucrados tres dominios: uno relativo a la forma, otro al uso y otro es su pertenencia típica a un conjunto de utensilios.

Dentro de la matriz compleja algunas especificaciones (que pondrán en relevancia ciertos dominios) serán más centrales que otras. El nivel de centralidad o periferia de los dominios dependerá de la expresión y cuando ésta no es empleada en su contexto natural (principal fuente del cambio de significado) es muy probable que un dominio no central sea el más relevante para esa conceptualización específica, como sucede con el lenguaje no literal,

especialmente con la metáfora y la metonimia, tal como lo hemos expuesto en el caso de las adivinanzas.

#### **1.3.4.3 Construcción de imágenes.**

Para la lingüística cognoscitiva (Langacker, 1987, 1991, 2007; Maldonado, 1993) el significado también depende “nuestra capacidad de construir el contenido de un dominio en formas alternativas” (Maldonado, 1993, p. 164), es decir, la imaginería. Las dimensiones o manifestaciones de la imaginería (esenciales para las metáforas y las metonimias) que no son otra cosa que las diversas maneras en las que se organiza una imagen mental en torno a una expresión lingüística son:

- a) Perfil y base
- b) Nivel de especificidad
- c) Activación secundaria
- d) Escala y ámbito de la predicación
- e) Prominencia relativa de subestructuras
- f) Perspectiva

A continuación abordaremos estas dimensiones de forma sucinta.

##### a) Perfil y base

La **base** de toda expresión lingüística es el dominio o dominios cognoscitivos en los que dicha expresión está anclada y el **perfil** constituye una subestructura del DC que recibe especial atención por parte del conceptualizador (Langacker, 1987, 1990, 1991; Maldonado, 1993).

En este trabajo se consideran como **adivinanzas metafóricas** aquellas con un tema base o representación esquemática que cobija una subestructura particular puesta en perfil dentro de un DC que no le es natural pero que de manera altamente abstracta también comparte la misma representación esquemática. Un ejemplo de esto lo vemos en la siguiente adivinanza:

*Vence al tigre y al león  
vence al toro embravecido  
vence a señores y reyes  
que a sus pies caen rendidos*

En el caso de este texto lo que se pone en perfil es el poder de un ente que derrota al *tigre*, al *león*, a *señores* y *reyes*. Para corroborar la subestructura de un ente agentivo se remata con el cuarto verso que señala una característica de dicho ente: que mantiene una orgullosa verticalidad que toca el suelo únicamente con sus pies. Por su parte, las entidades que son vencidas pierden la verticalidad porque *caen* a los pies del victorioso oponente, con lo que está presente también la metáfora de “arriba es bien y abajo es mal” (Lakoff y Johnson, 1999a).

Sin embargo, la subestructura de un ente tan poderoso resulta no natural dentro del DC de los seres vivos. Entre los seres vivos difícilmente sería posible encontrar un ser que de forma permanente, sistemática y genérica – lectura obtenida a partir de la conjugación en presente simple del verbo *vencer*- derrote a un rango tan amplio de adversarios. Una de las características de los seres vivos es justo la fragilidad, y aunque vencamos muchas veces, en algún momento habrá alguien más fuerte. Entonces, ¿qué ser vivo podrá calzar con la subestructura perfilada? Ninguno.

La respuesta no es un ser vivo sino una fuerza: *el sueño*. El *sueño* establece entonces otro DC distinto al de los *seres vivos*, sin embargo la subestructura puesta en perfil aquí –ente poderoso- vincula ambos DC’s gracias a que comparten –insistimos para esta subestructura en particular- la misma representación esquemática: el hecho de quedar inermes –ya sea temporalmente, como en el caso del *sueño* (por ejemplo, *me venció el sueño*), ya sea permanentemente, como en el caso de la muerte de los *seres vivos*- por efecto de una fuerza o de un agente.

Por otra parte, consideramos que la característica principal de las **adivanzas metonímicas**<sup>49</sup> es que no existe una única representación esquemática que cobije todos los versos. Por el contrario, este tipo de adivinanza se construye poniendo en perfil y comparando rasgos de distintas representaciones esquemáticas que en el conjunto sufren traslapes a dos niveles. El primer nivel de traslape se da entre la representación a la que se alude en la adivinanza misma y la representación a la que se alude en la respuesta a la adivinanza. Por lo general este tipo de traslapes es resultado de la contigüidad entre ciertos rasgos prominentes comunes a ambos prototipos. El segundo nivel de traslape se da al interior de la adivinanza misma: cada pista brinda información de tan sólo una parte del todo. Un ejemplo de adivinanza con características metonímicas es el siguiente:

*Dicen que soy rey y no tengo reino  
dicen que soy rubio y ni pelos tengo  
cuentan que me muevo y yo ni camino  
arreglo relojes sin ser relojero*

En esta adivinanza cada verso apunta a representaciones distintas y a DC's diferentes, pero el hecho de estar todas contenidas en el mismo texto le brinda al lector experimentado la información de que en realidad se trata de partes de un mismo todo.

En el verso *dicen que soy rey y no tengo reino* las representaciones prototípicas en juego son la representación de *rey* y la representación de la respuesta a la adivinanza que es *sol*. *Rey* y *sol* comparten únicamente un rasgo: que no es el de la posesión de un reino sino el de importancia o centralidad.

El segundo nivel de traslape sólo es observable en el conjunto de los cuatro versos: la respuesta a la adivinanza (*sol*) es inferida gracias a cada una de las partes o características señaladas en la adivinanza. Estas características

---

<sup>49</sup> La categorización de las adivanzas como metafóricas o metonímicas es una propuesta que surge como resultado de la presente investigación y que se abordará con detalle en el capítulo II.

son la centralidad o importancia, el color amarillo, el movimiento aparente y la relación movimiento/tiempo.

#### b) Nivel de especificidad

Dado que las distintas situaciones de la realidad son susceptibles de ser conceptualizadas en imágenes diversas, éstas pueden variar en el nivel de detalle o precisión con el que son construidas mentalmente: a mayor esquematicidad, menor especificidad y viceversa (Maldonado, 1993). La expresión *ese animal es peligroso* es menos específica que *esa víbora es venenosa*. El hecho de que una situación pueda ser conceptualizada con distintos niveles de especificidad o detalle significa que entre esos distintos niveles es posible establecer relaciones esquemáticas (o de inclusión de clase) del tipo de las que se establecen en el vocabulario entre clases más amplias y menos amplias, por ejemplo: animal →reptil→ víbora →cascabel.

Las adivinanzas metafóricas del corpus de este trabajo tienden ser esquemáticas para poder proyectar rasgos de un DC a otro. Sin embargo, también tienen que tener cierto nivel de especificidad. De otra manera no contendrían pistas suficientes para llegar a una respuesta precisa. A continuación se muestra el ejemplo de la adivinanza cuya respuesta es *trompo*:

*Para bailar me pongo la capa  
para bailar me la vuelvo a quitar  
porque no puedo bailar con capa  
y sin capa no puedo bailar*

Por un lado, la esquematicidad del texto es evidente: se enuncian acciones como quitar/poner y bailar/no bailar para mostrar que en la respuesta de la adivinanza hay un esquema de causa/efecto/movimiento que prevalece: al quitar algo (causa) se baila (efecto). Asimismo, el término *bailar* es interpretable como algún tipo de movimiento y *capa* como un objeto que acompaña al movimiento. Sin embargo, en una segunda lectura se va haciendo evidente que *bailar* es un movimiento pero no de cualquier tipo, sino uno

rítmico que se genera a partir del propio cuerpo. En ese sentido, cada nueva lectura permite interpretar las pistas de forma bastante específica.

En el caso de *capa*, al momento en que el intérprete se aclara la contradicción de *no poder* y sólo *poder bailar con capa*, ésta adquiere la potencialidad de iniciar el movimiento pero no necesariamente de acompañarlo y por lo tanto debe ser una cubierta que está en un inicio y luego ya no está.

Como hemos visto, las adivinanzas juegan a buscar el equilibrio entre esquematicidad/especificidad. No obstante, prevalece la esquematicidad.

### c) Activación secundaria

Una expresión lingüística activa un nodo específico de una red semántica, pero dado que los nodos de las redes semánticas están interconectados por relaciones categoriales, al activarse un nodo es posible que se activen otros e incluso otras estructuras cognoscitivas o dominios relacionados con lo cual se enriquece el significado. Este fenómeno es la activación secundaria (Langacker, 1987, 1990, 1991).

El primer nodo que se activa es el que posibilita la interpretación natural o básica del término; la activación secundaria de otros nodos permite enriquecer el significado de la expresión al incorporar las propiedades de éstos. La activación secundaria es la responsable de que una expresión dada pueda ser interpretada de forma esquemática o prototípica. También es responsable de que esa expresión pueda ser interpretada cuando es empleada dentro del dominio cognoscitivo al que se asocia naturalmente así como cuando aparece en un dominio al que no se asocia regularmente (lo que generaría el cambio de significado). En ese sentido, la activación secundaria es la base del significado no literal y por lo tanto la base de la metáfora y la metonimia (Langacker, 1987, 1990, 1991). Veamos el siguiente ejemplo cuya respuesta es *lengua*:

*Guardada en estrecha cárcel  
por soldados de marfil  
está una roja culebra  
que es la madre del mentir*

La adivinanza está señalando que la entidad de la que se trata es una *culebra*. Por lo tanto, el nodo que se activa de forma primaria nos permite la lectura básica de reptil. Otros nodos de forma secundaria pueden activar *no tener extremidades, movimiento en zig-zag, veneno* e incluso, por extensión, *maldad*. No obstante, el contexto del texto (cotexto) especifica ciertas características que difícilmente son imputables a un reptil como tal. Es entonces cuando la activación secundaria permite interpretar, en lugar de una *culebra*, algo largo que hace movimientos parecidos al zig-zag como resultado de su anatomía, sin extremidades ni protuberancias y sujeta a un espacio cerrado que la contiene y limita. Entonces la respuesta es la *lengua* (dentro de la boca).

De esta forma la activación secundaria permite considerar una expresión lingüística de una forma más amplia, vasta y rica, para que el hablante pueda echar mano de ella en caso de que la situación se lo demande.

#### d) Escala y ámbito de la expresión lingüística

La escala y ámbito de la expresión lingüística implican una organización del mundo en términos graduales. En ese sentido, los límites de éstas en ocasiones no resultan precisos. Sin embargo, son esenciales para guiar la interpretación del conceptualizador (Maldonado, 1993).

La escala es un tipo específico de alcance o contexto. En general tendemos a organizar las escalas en función de los límites más inmediatos o cercanos. Esta es la razón por la que al momento de generar una imagen mental, el espacio y las trayectorias de desplazamiento físico o mental son organizados con base en escalas inmediatas a la expresión lingüística. En el ejemplo *dedo* la escala es *mano* y no *brazo*.

El ámbito de una expresión lingüística se refiere al espacio semántico o contexto en el que está una expresión: “corresponde a la extensión que (una predicación) alcanza a cubrir en un dominio relevante” (Maldonado, 1993, p. 168).

En las adivinanzas, el ámbito y la escala son dimensiones importantes para poder llegar a la respuesta esperada. Por ejemplo véase:

*Una puerta*  
*dos ventanas*  
*dos luceros*  
*una plaza*

Los dos primeros versos de la adivinanza podrían llevarnos a pensar que la respuesta es *casa*, ya que tanto para *puerta* como para *dos ventanas* el límite o ámbito es el dominio cognoscitivo de *edificaciones* y su escala sería *casa*. No obstante los versos 3 y 4 desbordan tanto el ámbito de *edificaciones* como la escala *casa*. Este hecho hace que el intérprete se vea obligado a buscar un significado no literal.

La escala de la noción *cara* engloba a la *boca (puerta)*, *los ojos (dos ventanas)*, *las pupilas (dos luceros)* y la *cara* en sí misma (*una plaza*). En ese sentido, la escala de la adivinanza obliga a que la respuesta sea *cara* y no *cabeza*, que también podría ser contenedor de los elementos de la cara, pero dado que tendemos a conceptualizar los límites inmediatos de una expresión, *cara*<sup>50</sup> resulta más natural y cercana a los versos de la adivinanza que *cabeza*.

#### e) Prominencia relativa de las subestructuras

En la construcción de imágenes, las expresiones lingüísticas que tienen dos o más participantes suelen promover que uno de ellos sea la figura mientras que el otro o los otros se convierten en fondo. El participante que adquiere la máxima prominencia es el *trayector* (TR) y el o los participantes que son menos

---

<sup>50</sup> Además de que *cabeza* posee el rasgo tridimensional esférico, mientras que *cara* implica una extensión más o menos plana.

relevantes son *landmarks* (LD). En ese sentido siempre existirá una relación de prominencia asimétrica entre TR y LD's (Langacker, 1987, 1990, 1991; Maldonado, 1993).

Otro tipo de prominencia es la importancia o atención que recibe todo elemento explícitamente expresado. Así, no es lo mismo *mano* que *extremidad superior*. En esta última se ponen de relieve elementos y relaciones que quedan latentes en *mano* y viceversa.

Por lo tanto, no sólo es importante el significado que se obtiene a partir de una expresión lingüística sino que también lo es la ruta composicional que siguen los componentes constitutivos de esa expresión, es decir, la forma en que se ensamblan progresivamente para dar origen al nuevo significado. Gracias a las rutas composicionales<sup>51</sup> es posible la aparición de expresiones aparentemente “anómalas” pero que están plagadas de significado, como *mesa amable*, *cuchara sospechosa*. En estas expresiones composicionales (Langacker, 1987), los componentes constitutivos tienen un cierto tipo de ensamblaje y arreglo entre sí que permite la emergencia de un nuevo significado particular, como ocurre con la siguiente adivinanza:

*Único portero  
solitario inquilino  
tu casa redonda  
te llevas contigo*

*Portero* pone en prominencia el rol desarrollado por alguien que trabaja cuidando la vivienda y por eso tendría que estar al pendiente de la entrada y la salida de la misma. *Inquilino* pone en perfil a alguien que habita una vivienda que no es propia y por lo tanto es temporal. Ahora bien, si la respuesta es *caracol* ¿cuál de las subestructuras resultará más prominente para inferir una respuesta? Ambas. Tanto *portero* como *inquilino* están dentro de un texto

---

<sup>51</sup> Dependiendo de la ruta composicional, una forma léxica adquiere un valor semántico a partir de dos o más componentes constitutivos; la ruta composicional establecerá qué componente será tratado como TR y qué componente será LD.

completo –la adivinanza- cuyo propósito es generar una respuesta. En ese sentido todo el texto opera como la ruta composicional<sup>52</sup> a través de la cual se produce la imagen de la respuesta. Por lo tanto, *inquilino* y *portero* presentan prominencias distintas –y por lo tanto significados- dentro de la adivinanza a las que tienen cuando estos términos son empleados en otras expresiones lingüísticas.

Otro ejemplo de la importancia de las rutas composicionales se ofrece a continuación:

*Una palomita blanca y negra  
vuela y no tiene alas  
habla y no tiene lengua*

En el texto precedente, la forma en que se ensamblan los componentes tanto de toda la adivinanza, como verso por verso, hace posible que algo *vuele sin tener alas*. En la subestructura de *volar* (desplazamiento aéreo) y en la de *no tener alas* (extremidades corporales que posibilitan el vuelo autónomo) las prominencias relativas de ambas harán que se atiendan los significados pertinentes para que el resultado de la conjunción sea una expresión plena de un nuevo significado distinto a los dos que le dieron origen: una entidad que es desplazada por el aire y es desplazada porque no tiene alas.

Ahora bien, si se analiza el tercer verso, *habla y no tiene lengua*, *hablar* remite al terreno de la comunicación oral, pero si se carece de lengua entonces lo que genera la ruta composicional es el dominio de la comunicación (que puede ser escrita).

Con estos versos la respuesta a la que se apunta es a algo que es desplazado por el aire y que comunica: *la carta*. Pero las cartas no sólo se envían por aire, también pueden ser transportadas vía terrestre. Entonces, ¿cómo se explica el segundo verso? Dado que el aire es un gas que puede

---

<sup>52</sup> Ensamblaje progresivo de un significado a partir de los componentes de la expresión.

desplazarse de forma rápida y entrar en prácticamente cualquier sitio, este ítem puede emplearse para indicar que algo –en este caso la *carta*- puede llegar a cualquier sitio y de forma más o menos rápida, como lo atestigua la voz popular que dice *las malas noticias vuelan*. En ese sentido, las cartas no necesariamente tienen que ser enviadas por avión.

#### f) Perspectiva

La perspectiva se refiere a la toma de posición o ubicación del conceptualizador con respecto a la escena o imagen de una expresión lingüística en una situación determinada así como el rastreo mental que hace de dicha situación para establecer trayectoria y direccionalidad (Langacker, 1987, 1990, 1991; Maldonado, 1993). Un ejemplo de perspectiva o rastreo mental se presenta en el siguiente caso: Toño sale de Querétaro para visitar a Luis en México. En el transcurso del viaje Toño recibe una llamada de su esposa que está en Querétaro que le pregunta *¿por dónde vas?* Poco después recibe una llamada de su amigo Luis que le pregunta *¿por dónde vienes?* Es claro que la esposa de Toño conceptualiza la imagen haciendo un rastreo mental desde el punto de partida (Querétaro), mientras que Luis lo hace desde el punto de llegada (México).

La perspectiva puede producir lecturas positivas o negativas de la escena que se está conceptualizado. Si el conceptualizador se mantiene fuera de la escena, ésta resulta más objetiva (*se perdieron muchos empleos en la fábrica*) y si está dentro de la escena resulta más subjetiva (*despedí a mucha gente de mi fábrica*). En el caso de las adivinanzas, un conceptualizador que se ubica dentro de la escena se puede observar en la siguiente adivinanza:

*Te tiro del pelo  
te enseño los dientes  
y cada mañana  
tú lo aceptas*

En cambio, cuando el conceptualizador se ubica fuera de la escena las adivinanzas resultantes son como la que se presenta a continuación:

*Tiene dientes y no come  
tiene barbas y no es hombre*

En la adivinanza que incluye al conceptualizador, la lectura que se produce es de un agente con control y volición que está relatando su acción, mientras que en el segundo caso el conceptualizador se presenta únicamente como un testigo de la acción.

Cuando la perspectiva conceptualiza cierta trayectoria y direccionalidad que impone el conceptualizador a la situación se obtienen expresiones como las siguientes:

*El río descendía cantarín por la cañada*

*Tengo la boca de barro  
mi vestido es de papel  
si me rompen con un palo  
llueven frutas a granel*

En *descender* y *llover* el conceptualizador está pensando las situaciones como desplazamiento (del río o de las frutas, respectivamente) de arriba hacia abajo y esta perspectiva contribuye a crear una imagen llena de movimiento, trayectoria y direccionalidad.

#### **1.3.4.4 La organización gramatical.**

Para la lingüística cognoscitiva el hablante cuenta con un inventario de unidades simbólicas a partir de las cuales se evalúa la convencionalidad de nuevas expresiones y sus usos. Una unidad lingüística es una estructura que se puede activar como un todo preensamblado sin necesidad de atender a su composición interna y que contiene un polo semántico y un polo fonológico; por lo tanto, una unidad lingüística no requiere de esfuerzo atencional para ser comprendida. En otras palabras, una unidad lingüística corresponde a conceptos o conocimientos ya establecidos. El conjunto de unidades

lingüísticas con las que cuenta un hablante constituye su inventario simbólico (Langacker, 1987).

Una de las características del inventario simbólico es que las unidades están estructuradas de tal forma que pueden funcionar como unidades para otras expresiones –que constituirían expresiones novedosas- gracias a la organización gramatical. En ese sentido esas unidades representan patrones esquemáticos que posibilitan el ensamblaje de estructuras simbólicas más complejas.

Las estructuras simbólicas nuevas y más complejas no conforman un conjunto bien definido y limitado. Más bien dependen de la actividad del sujeto para resolver problemas e implican el uso del conocimiento lingüístico, la apreciación del contexto y el conocimiento de los objetivos comunicativos de la expresión.

De esta forma, las estructuras simbólicas resultantes de dicha actividad son más específicas que las unidades lingüísticas solas. Este proceso es el que daría lugar a los fenómenos de metáfora y metonimia y la mera evaluación de la convencionalidad de este tipo de expresiones es ya categorización (Langacker, 1987, 1990, 1991).

Como se ha expuesto hasta aquí, la perspectiva de Langacker y Maldonado es fundamental para explicar de forma detallada el cambio de significado particularmente en expresiones lingüísticas de tipo metafórico y metonímico. No obstante la riqueza del modelo recién analizado, aún resulta necesario considerar qué tipo de dominios cognoscitivos o marcos conceptuales (*inputs*) existen cuando el conceptualizador debe significar al mundo y sobre todo cómo se integran estos marcos entre sí para dar lugar a un nuevo marco (*blend*). A continuación se abordarán los aportes que Fauconnier y Turner ofrecen al respecto.

### 1.3.5 La teoría de los espacios mentales y la integración conceptual.

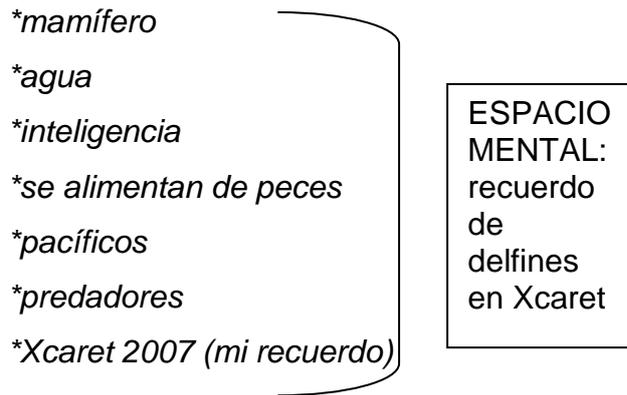
En la Introducción y en el presente capítulo hemos mostrado frases y textos distintos entre sí (chistes, expresiones cotidianas, fragmentos de canciones, adivinanzas y otras piezas literarias) que tienen algo en común: constituyen contextos opacos en los que es posible más de una interpretación, es decir, no son literales. Pero en realidad, prácticamente todas las expresiones lingüísticas admiten distintas interpretaciones –que incluso pueden ser muy diferentes entre sí-. Entonces, ¿cómo hacen los hablantes para comprender su significado? ¿Qué es el significado? ¿De qué depende?

Para Fauconnier y Turner (2002) el **significado es la imagen mental** que resulta de la integración de distintos espacios mentales –activados por el conceptualizador- que confluyen y se entremezclan al momento de la emisión en un contexto determinado:

The other crucial thing to remember is that language does not by itself set up cognitive representations operationally defined by language forms. It only prompts for cognitive constructions in context, so that the same form may give rise to widely different constructions in different circumstances (Fauconnier, 2007, p. 373).

Los espacios mentales son “paquetes” conceptuales resultado de ensamblajes parciales de contenidos y elementos organizados bajo marcos conceptuales. El propósito de la integración de espacios mentales es un entendimiento local o una acción muy específica gracias a un marco conceptual más general (Fauconnier, 2007). En ese sentido se puede considerar que los espacios mentales operan en la memoria de trabajo pero requieren de la activación y actualización de las estructuras y conocimientos disponibles en la memoria a largo plazo (Gross, 2007).

A continuación se muestra un ejemplo de espacio mental en el que confluyen conocimientos esquemáticos y específicos:



Este espacio mental puede ser activado de diferentes maneras en la realidad actual: *Yo fui a Xcaret hace cuatro años y me impresionaron los delfines. En 2007, en Xcaret tenían un delfinario enorme. Cuando fuimos a Xcaret mis hijos nadaron con delfines y me quedé con la impresión de que los delfines eran pacíficos, pero en el Discovery vi un reportaje que los muestra como predadores feroces.*

En el proceso de integración conceptual existen distintos tipos de espacios mentales (Fauconnier, 2007):

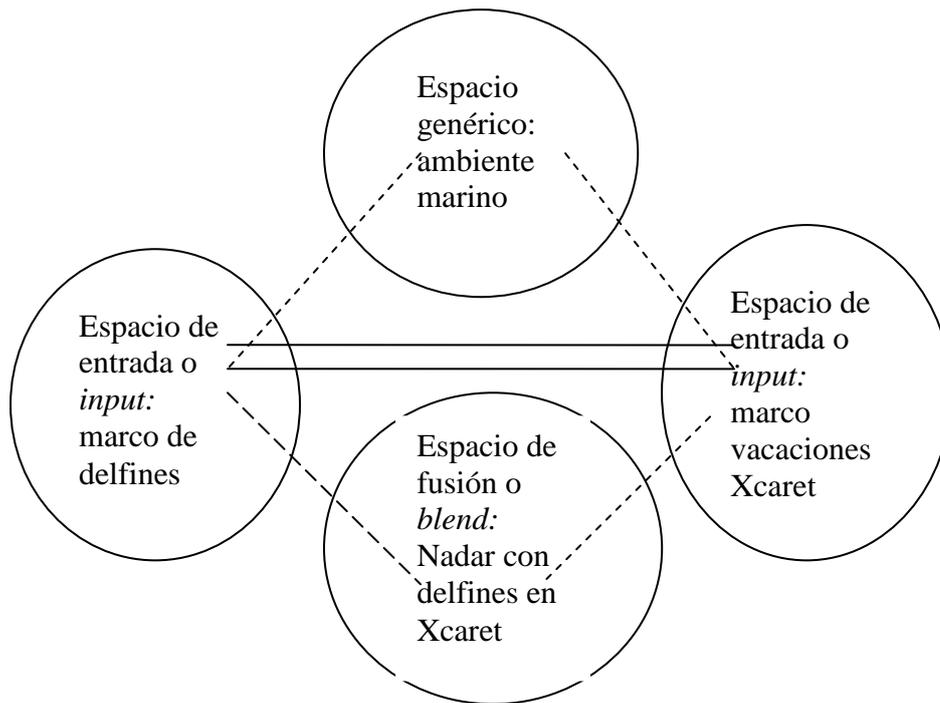
\***Espacios mentales de entrada o *inputs***: representaciones que contienen elementos específicos y sus contrapartes. En *recuerdo de delfines en Xcaret*, el *input A* es relativo a los delfines y el *input B* es relativo a las vacaciones en Xcaret

\***Espacio mental genérico** que contiene lo común entre los *inputs*, un ambiente marino

\***Espacio de fusión (el *blend*)** en el que se da una integración inmediata, global y **creativa** de las proyecciones seleccionadas de cada *input*: *nadamos riquísimo con los delfines en Xcaret.*

La organización de los espacios mentales podría ser esquematizada de la siguiente forma<sup>53</sup>:

<sup>53</sup> Este es el tipo de diagrama que propone Turner (2007) para graficar los espacios mentales. Las líneas indican el tipo de relación que se establece en la integración conceptual: la sólidas indican lo entrecruzamientos de proyecciones (*mappings*) entre los *inputs* y las líneas punteadas las conexiones entre los *inputs*, el espacio genérico y el *blend*.



**Figura 1.3** Diagrama de integración de los espacios mentales.

Los espacios mentales se van construyendo e interconectando entre sí conforme el pensamiento y el discurso lo requieren. La conexión o integración entre espacios mentales se establece a través del **principio de identidad** y las **proyecciones analógicas** (Fauconnier, 2007).

El principio de identidad es una propiedad general de la integración conceptual que permite vincular elementos y propiedades entre dos espacios que no son idénticos. Para establecer la identidad entre dos espacios mentales que no son idénticos es necesario focalizar las compatibilidades entre éstos, es decir, seleccionar qué elementos resultan análogos y por lo tanto susceptibles de ser proyectados en la integración conceptual de un nuevo significado y al mismo tiempo establecer los elementos que no son compatibles o análogos entre los espacios (Fauconnier y Turner, 2002), como veremos en el siguiente ejemplo:

Cuando Adrián dice *cuando era chiquito tenía el pelo más güero*, el principio de identidad permite vincular al Adrián actual con el de hace unos años aceptando la identidad de los Adrianes a través de ambos espacios mentales gracias al reconocimiento de las compatibilidades esenciales de

ambas representaciones (analogía), pero a la vez reconociendo que el Adrián de hoy no tiene exactamente los mismos rasgos que el de hace unos años (no analogía: es más alto, menos güero, sabe más cosas). Entonces Adrián es el mismo y no lo es. Este “oxímoron” conceptual podría parecer extraño pero es perfectamente posible cognitivamente. No tiene nada de exótico y lo más sorprendente es que no cuesta trabajo interpretarlo.

Fauconnier (2007) también señala que los espacios mentales están estructurados por escenas más esquemáticas o abstractas capaces de organizar distintas situaciones particulares a través de **marcos o dominios conceptuales**. Por ejemplo cuando Lucy (de 8 años) está enferma no va al pediatra, la *llevan* al pediatra. De manera general los eventos particulares que conforman la visita de Lucy al pediatra están enmarcados por el marco *consulta médica*. Sin embargo, este evento tiene sus particularidades, ya que al ser Lucy una niña, ella no va, es llevada –por su madre- al consultorio médico. En este ejemplo, el dominio conceptual esquemático –consulta médica- estructura una situación específica -*visita de Lucy al pediatra*.

En general, los espacios mentales se integran y organizan a través de conexiones mutuas y con cambios en el foco de atención entre un espacio y otro para lograr la creatividad humana en experiencias que van de lo más cotidiano a lo más sofisticado y sublime como el arte o la ciencia. Es decir, los espacios mentales impactan tanto el pensamiento como la acción, esté o no el lenguaje directamente involucrado. Al respecto, Fauconnier señala: “Mental spaces, then, are not directly linguistic, but a central function of language is to prompt for their construction and elaboration” (2007, p. 372).

#### **1.3.5.1 La integración conceptual y las metáforas.**

De forma cotidiana y sistemática los seres humanos somos capaces de conceptualizar y evocar una situación A (espacio mental A), quizá del pasado, a propósito de una situación B (espacio mental B). Ahora mismo, mientras escribo estas líneas pienso en la presentación en *Power Point* que mi hijo mayor escribió como regalo por mi cumpleaños. Turner (2007) señalaría que el ejemplo que acabo de dar es bastante cotidiano y, a pesar de su aparente

complejidad, los seres humanos no tendríamos demasiados problemas para comprenderlo. La operación cognoscitiva básica que nos permite mezclar espacios mentales sin confundirnos entre ellos es la **integración conceptual** que da origen a las redes conceptuales. Esta operación nos permite realizar las acciones que hacemos constantemente sin que seamos conscientes de que la estamos llevando a cabo: vincular hechos o situaciones del pasado con el presente e incluso con el futuro, establecer conexiones entre espacios mentales complementarios, diferentes, imaginarios, potenciales, antagónicos o contradictorios y en general dotar de significado a las distintas situaciones que vivimos (Fauconnier y Turner, 2002).

La integración conceptual de una red está determinada por una serie de principios (Fauconnier, 2007):

**\*La proyección y entrecruzamiento entre espacios entre *inputs*** que permiten poner en relación contrapartes (como escribir una tesis y escribir una presentación para regalo) que están en cada uno de los espacios mentales de entrada (*input mental spaces*)

**\*La proyección del espacio genérico:** lo que tienen en común los *inputs*. En el ejemplo es el acto de escribir: tener un propósito, planear el texto, escribirlo, corregirlo, reescribirlo.

**\*La proyección de ciertas relaciones y elementos a un espacio de fusión** (el *blend*)

**\*Una nueva estructura de significado emergente creativo** en el *blend*.

Lo más importante de los principios anteriores es que dan lugar a la estructura emergente, un significado novedoso que surge del entrecruzamiento de las proyecciones (*mappings*) y las conexiones entre los espacios mentales (genérico y los dos de entrada o *inputs*) que no es en lo absoluto una copia de éstos.

La integración conceptual también involucra cierto tipo de **relaciones vitales**<sup>54</sup> (Fauconnier y Turner, 2002) pero como éstas pueden ser altamente abstractas, es necesario entenderlas a partir de nuestra propia percepción y acciones. En ese sentido las relaciones vitales son vistas a **escala humana** a través de marcos familiares que nos resultan fácilmente aprehensibles y coherentes y que son proyectados para comprender nueva información en función de nuestra percepción concreta como humanos. De esta manera, las situaciones más abstractas son susceptibles de ser comprendidas a partir de propiedades de los objetos materiales –como caer, rodar, romper<sup>55</sup>-, de acciones que hacemos con los objetos -lanzar, hacer, tirar, poner<sup>56</sup>-, de acciones que hacemos con otros seres humanos –conversar, ponerse de acuerdo, dialogar-, de acciones que hacemos a otros seres –cuidar, lastimar, acompañar, encerrar<sup>57</sup>-, entre otras.

Interpretar y **comprimir**<sup>58</sup> relaciones vitales dentro de una escala humana obviamente implica transformaciones altamente imaginativas de los elementos y relaciones de los *inputs*, para lo cual estos son organizados en distintos tipos de redes conceptuales: la simple, la de espejo, la de ámbito simple y la de vórtice o doble ámbito<sup>59</sup>. Estas redes están presentes en la comprensión y producción de **metáforas**<sup>60</sup> a través de las cuales se generan nuevos significados. En ese sentido, las metáforas son integraciones conceptuales resultado de una forma de organización sintáctica a la que los autores denominan XYZ, como en el siguiente ejemplo tomado de Fauconnier y Turner (2002):

---

<sup>54</sup> Las relaciones vitales son: cambio, identidad, tiempo, espacio, causa-efecto, todo-parte, representación, rol, analogía, no-analogía, propiedad, similitud, categoría e intencionalidad. Para un análisis más extenso véase Fauconnier y Turner (2002).

<sup>55</sup> Por ejemplo, *rompiste mi confianza*.

<sup>56</sup> Por ejemplo, *tira todos esos sentimientos que te hacen daño*.

<sup>57</sup> Por ejemplo, *debes acompañar tu propuesta con estrategias concretas*.

<sup>58</sup> La comprensión es el mecanismo mental que permite emplear un paquete completo de información sin tener que desdoblado o explicitarlo.

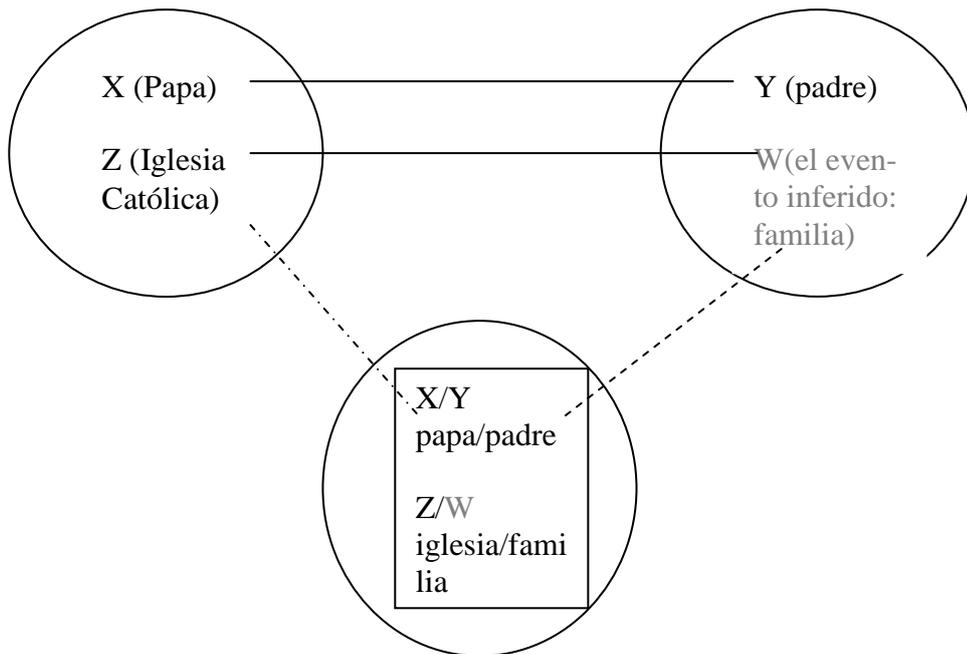
<sup>59</sup> Dados los límites y propósitos de este trabajo únicamente abordaremos la red tipo vórtice o doble ámbito. Para un análisis más extenso véase Fauconnier y Turner (2002).

<sup>60</sup> Según los autores las metáforas están presentes en las piezas elaboradas de oratoria, en la conversación cotidiana adulta y también en el habla infantil.

El Papa es el padre de la Iglesia Católica

X                    Y                    Z

La interpretación sintáctica de la expresión anterior sería *X es Y de Z*, donde X y Z pertenecen a un mismo espacio mental o *input* y Y pertenece a otro. La cópula **es** establece que X y Y son contrapartes. Los dos espacios mentales se están mezclando y proyectando para generar una nueva relación y un nuevo elemento W que completa la forma de que *X es a Y lo que Z es a W*. El intérprete debe identificar los dos marcos conceptuales relevantes y organizarlos para inferir un elemento implícito W que será la contraparte de Z y así proyectar estas relaciones y elementos al *blend* de la siguiente manera:



**Figura 1.4** Ejemplo de la organización sintáctica XYZW.

En el ejemplo anterior, la Iglesia Católica proyecta ciertas propiedades y atributos al *blend* (como ser un modelo de organización socio-cultural) y el significado adjunto de padre que es proyectado es *autoridad, familia, responsabilidad, rol social, liderazgo*. Sin embargo, no todo se proyecta y en el

caso de padre no se proyecta la actividad procreativa. En ese sentido, las propiedades de padre del *blend* son el resultado de la integración conceptual que ha sufrido los efectos de la proyección selectiva. En esta organización sintáctica *XYZW*, los significados adjuntos que son seleccionados para proyección en el *blend* y el *mapping* son el origen de la metáfora y la polisemia<sup>61</sup> (Fauconnier y Turner, 2002).

Para Fauconnier y Turner (2002) en la forma sintáctica (XYZ), el funcionamiento de proyección selectiva y *mapping* de esquemas se mantienen constantes a lo largo de la composición o construcción de significados diferentes. Esta visión permite estudiar a la metáfora y la polisemia desde un análisis lingüístico que implica la búsqueda de regularidades –que sí existen a nivel del funcionamiento- en este tipo de lenguaje.

Es necesario señalar que para estos autores niños y adultos operan exactamente de la misma forma en la integración conceptual –y obviamente en la metáfora- y la única diferencia entre ambos grupos es que los adultos cuentan con más patrones de significado automatizados (marcos conceptuales) que les permiten emplear una gama más rica de significados adjuntos de las palabras, de espacios mentales y de marcos conceptuales (Fauconnier y Turner, 2002).

Resumiendo, la integración conceptual nos posibilita ver unidad y regularidades donde las expresiones lingüísticas aparentarían diversidad y de esta forma podemos construir significados de las manifestaciones particulares de la realidad y del lenguaje, lo que explicaría los fenómenos como la metáfora.

---

<sup>61</sup> La metáfora y la polisemia son posibles gracias a la organización de nuevo material o información que resulta de la extensión de las categorías convencionales de un ítem léxico. Las palabras están adjuntas a redes conceptuales que se activan y conectan con otras redes. Así, las palabras son proyectadas de forma selectiva al *blend*, con lo que sus significados se extienden o amplían y por ello podemos usarlas para conceptualizar y hablar de nuevas categorías.

### **1.3.5.2 Red conceptual tipo vórtice o doble ámbito: las adivinanzas.**

Lo más notable de la integración conceptual de espacios mentales es que nos permite crear distintos tipos de redes conceptuales a través de las cuales los seres humanos construimos significados en un mundo caótico (Fauconnier y Turner, 2002).

La red vórtice es el tipo de integración conceptual más sofisticado y es la que le confiere al lenguaje la importante propiedad de la equipotencialidad<sup>62</sup>.

En las redes de ámbito simple el marco conceptual de uno de los *inputs* organiza completamente la interpretación tanto del otro *input* como del *blend*<sup>63</sup>. En ese sentido el *blend* y la estructura emergente no son disruptivos o antagónicos con el marco organizador del *input*. En las redes tipo vórtice cada *input* aporta su marco conceptual para organizar la red. Incluso el *blend* cuenta con su propio marco que si bien posee partes de los otros marcos no es ninguno de ellos sino una construcción nueva por derecho propio. Por lo general los marcos organizativos se encuentran en conflicto entre sí, por lo que el vórtice ofrece una inusitada posibilidad de ricas y creativas colisiones entre ellos que, lejos de obstaculizar, enriquecen al *blend* y a la estructura emergente al retar a la imaginación:

Human beings are able to blend very different conceptual inputs in a “double-scope” way and to use language attached to the inputs in order to prompt for the new blend. Language is a consequence of our ability for double-scope integration (Turner, 2007, p. 391).

---

<sup>62</sup> La equipotencialidad se refiere a que el lenguaje puede ser usado para expresar cualquier pensamiento en cualquiera y en todas las situaciones posibles, reales o imaginarias. Por ejemplo, la palabra *comida* puede ser empleada para expresar un amplio rango de situaciones (Fauconnier y Turner, 2007).

<sup>63</sup> Las metáforas altamente convencionales emplean de forma prototípica redes conceptuales de ámbito simple en las que el marco conceptual del *input* fuente organiza al *input* meta, al espacio genérico y al *blend* (Fauconnier y Turner, 2002).

La riqueza de los marcos y sus potenciales disrupciones hacen del vórtice la fuente más importante de la creatividad humana, pero al mismo tiempo abren el camino a mayores dificultades en la integración, lo que incrementa la posibilidad de fallar: a mayor creatividad e innovación, mayores posibilidades de errar en la interpretación.

La existencia de los vórtices en particular y de las redes conceptuales en general es la prueba más contundente de que la integración conceptual, origen del significado, no es una sumatoria de significados preexistentes sino una creación e innovación de nuevos significados. De otra forma sería imposible explicar la gran riqueza, equipotencialidad y versatilidad del lenguaje. En ese sentido, el significado es en sí mismo un producto imaginativo de combinación y recombinación de espacios mentales y marcos conceptuales a través de la integración conceptual organizada en redes (Fauconnier y Turner, 2002).

En el caso de las adivinanzas metafóricas (en adelante, adivinanzas) de nuestro corpus, éstas implican la integración conceptual de al menos dos espacios mentales -con sus respectivos marcos esquemáticos-. La estructura emergente en el *blend* no es la imposición de ninguno de los marcos esquemáticos de los *inputs* sino el resultado de un nuevo marco.

A continuación analizamos una de las adivinanzas con la metodología propuesta por Fauconnier y Turner (2002) para mostrar que este tipo de textos constituyen redes de integración de doble ámbito o vórtice. La respuesta a esta adivinanza es *párpados*:

*Dos bellas persianas  
en dos ventanitas  
que bajando ocultan  
a dos niñas bonitas*

En la figura que se presenta a continuación se observan los espacios mentales *inputs* (*ventana* y *ojos*), los marcos conceptuales en los que se inscriben dichos espacios mentales (*casa* y *cara*), las proyecciones y *mappings*

que tienen lugar para finalmente dar origen a un significado nuevo: una estructura emergente dentro del *blend* (párpados).

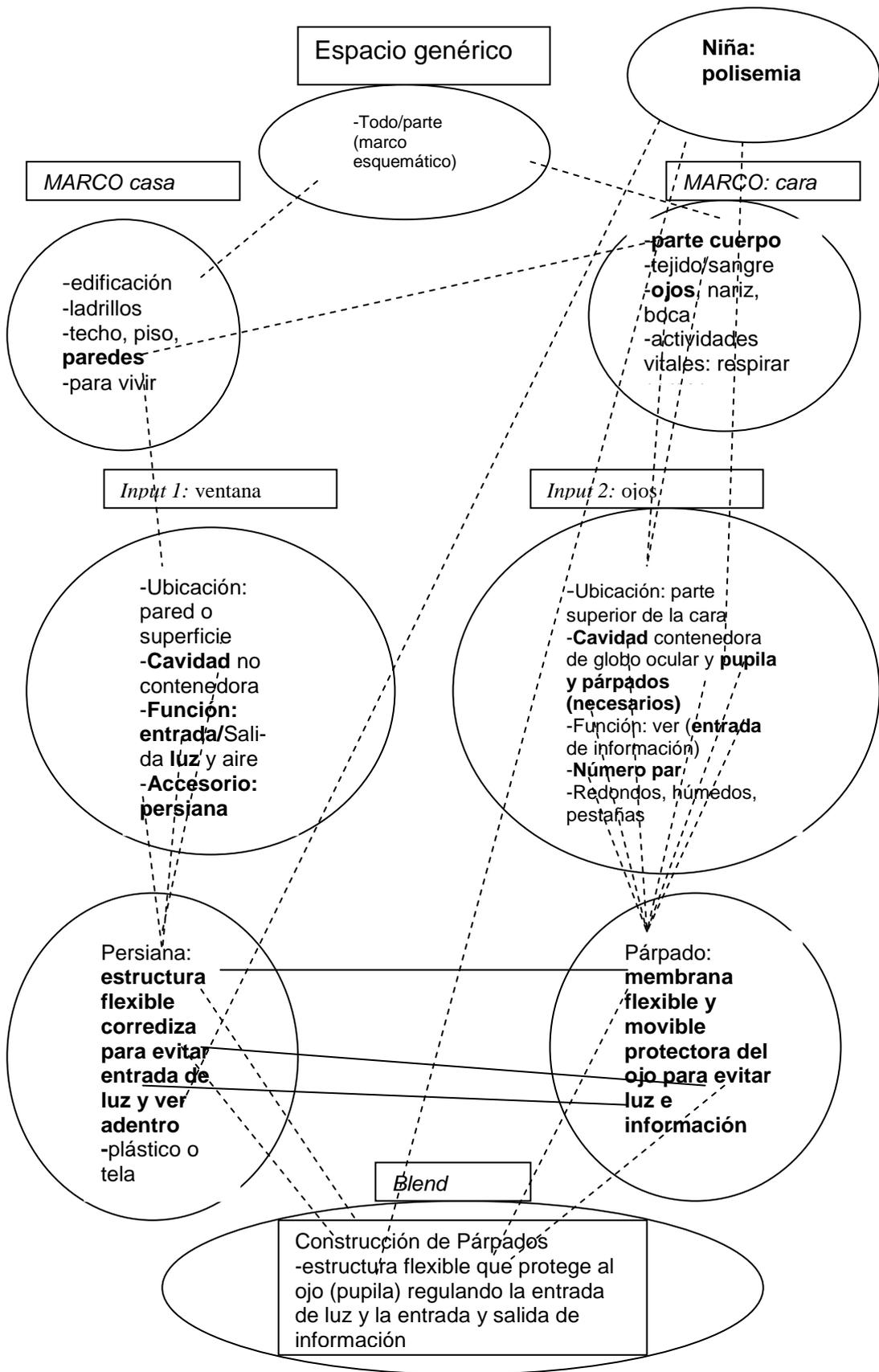


Figura 1.5 Ejemplo de red tipo vórtice.

En negritas se perfilan los atributos y elementos que son seleccionados para proyectarse en el *blend* y que son susceptibles del *mapping* entre esquemas.

En la adivinanza analizada nunca se indica explícitamente que la cosa de la que habla impida la visión. De esta manera para que esta pista sirva para encontrar la respuesta esperada el intérprete debe inferir que *niñas* no son niñas sino pupilas y sólo así se comprenderá que *bajando ocultan* es una función de una estructura que impide la visión (*párpados*). Por su parte, *niñas* es una palabra polisémica que puede adjuntar significados tales como entidad infantil femenina o como abertura por la que entra la luz a una cámara posterior del ojo, es decir, pupila (Moliner, 2007). De esta forma gracias a la integración (*mappings* y conexiones) de los espacios mentales y marcos conceptuales involucrados, nace un nuevo marco en el que *niña* adquiere el significado de pupila y por lo tanto cualquier cosa que la cubra –por ejemplo los párpados– impedirá la visión.

Otro aspecto importante de las redes vórtice es que los marcos conceptuales, además de establecer analogías entre sí, también compiten o colisionan entre ellos originando la no-analogía y la disrupción. Una de estas colisiones la podemos ver en que mientras una *persiana* no es necesaria para la existencia de una *ventana*, el párpado sí es necesario para la existencia y funcionamiento del *ojo*. Por otro lado, el *ojo* contiene a la *pupila* pero la *ventana* no contiene a las *niñas bonitas*. Las *persianas* evitan la entrada de luz y que se vea de afuera hacia adentro, los *párpados* evitan la entrada de luz y la salida/entrada de *información* del ente en relación con el entorno. Disrupciones como éstas son las que producen una interpretación creativa de las expresiones lingüísticas (Fauconnier y Turner, 2002).

## **CAPÍTULO II**

### **LAS ADIVINANZAS**

En el capítulo anterior se delinearon las propuestas teóricas que sirvieron de marco para este trabajo de investigación: la psicología genética, la psicolingüística y la semántica cognoscitiva. Como se recordará, el sujeto que conoce y conceptualiza, que habla y se comunica es uno de los pilares de las tres perspectivas teóricas. Sin embargo, también el objeto de conocimiento con el que interactúan los sujetos es vital en un análisis como el que se propone en este trabajo. Por esta razón este capítulo está dedicado a analizar las adivinanzas.

Las adivinanzas son juegos lingüísticos de origen sociocultural que por sus características demandan, para su resolución, el procesamiento del lenguaje metafórico (y metonímico) que interesa estudiar en este trabajo. En este capítulo se analizarán los quince textos que se emplearon en la presente investigación. Para ello, fue necesario proponer una clasificación basada en criterios semánticos. Posteriormente se abordarán las características más importantes de cada texto en función de la clasificación propuesta.

#### **2.1 Clasificación de las adivinanzas**

Las adivinanzas empleadas en este trabajo no fueron construidas ex profeso para la investigación. Por el contrario, nos interesaba analizar qué sucede con textos de amplia circulación social. Si bien esto es una virtud ya que confiere validez ecológica a nuestro diseño, también representa un reto, pues, al responder a propósitos sociales, no fueron construidas bajo controles metodológicos de las variables. En ese sentido, las adivinanzas juegan simultáneamente con sistemas de metáforas, con metonimias diversas y con recursos literales que les confieren una gran riqueza pero a la vez las dotan de una alta complejidad que hace difícil, aunque no imposible, su clasificación.

Las adivinanzas son textos breves, pero completos, creados para jugar con el lenguaje. Como textos completos y complejos, pueden ser analizados

desde diversas perspectivas (sintácticas, semánticas, pragmáticas) y tomando como base sus distintas dimensiones (léxica, oracional, textual). Ya que las adivinanzas tienen por lo general un origen oral, hacen uso de diversos recursos mnemotécnicos como la rima, el ritmo, las aliteraciones y las repeticiones léxicas, por lo que una posible forma de clasificarlas podría obedecer a criterios de esta índole. Su género popular hace factible que aborden una diversidad amplia de temáticas, lo que también se ha empleado como criterio para su clasificación.

Si bien las adivinanzas pueden ser clasificadas de diversas formas, en este trabajo se optó por elegir criterios de tipo semántico. Es necesario también señalar que, más que una única clasificación, proponemos un análisis con base en tres criterios. Esta decisión obedece a que ningún criterio de forma aislada nos permitió catalogar exhaustivamente las 15 adivinanzas que conforman el corpus. Una última aclaración resulta pertinente: si bien se emplearon criterios de tipo semántico para la clasificación y el análisis de las adivinanzas, particularmente los que aquí se propusieron fueron el resultado de la interacción entre la teoría y los análisis y reflexiones que los mismos niños hicieron respecto a las adivinanzas. De esta forma, los criterios empleados fueron:

- a) Adivinanzas personificadoras o no personificadoras
- b) Un tema base de comparación o muchos temas de comparación
- c) Presencia o ausencia de rasgo(s) disparador(es)

A continuación se abordará cada uno.

### **2.1.1 Adivinanzas personificadoras y no personificadoras.**

De acuerdo con Lakoff y Johnson (1999) la personificación es un tipo de metáfora a través de la cual algo no humano es conceptualizado en términos humanos. Una cantidad importante de las adivinanzas que se emplearon en este estudio se basan, como textos completos, en metáforas personificadoras. Por esta razón se incluyó este parámetro como criterio de clasificación.

Por *adivinanza personificadora* se entenderá aquella adivinanza cuyo significado global (como texto completo) descansa fundamentalmente en la

proyección de características humanas a entes no humanos. Por el contrario, las adivinanzas no personificadoras serán aquellas cuyo significado como texto completo no se base esencialmente en la proyección de humano a no humano.

En este momento resulta necesario hacer dos aclaraciones. La primera tiene que ver con ciertas inconsistencias que detectamos en la categoría “personificadora”. La principal de ellas se refiere al hecho de que se le conceptualiza prácticamente como lo mismo que las proyecciones de “ser animado” (Lakoff y Johnson, 1999a). Sin embargo, a nuestro juicio existen algunas diferencias entre “personificación” y “ser animado” que es necesario mostrar.

“Ser animado” involucra necesariamente *animus*, movimiento. No obstante, una buena parte de las adivinanzas hacen alusión a características humanas estáticas. Por ejemplo, la adivinanza *nubes* dice:

*En balcón muy alto  
negras señoronas  
pesadas, panzonas  
y además, lloronas.*

En este texto no hay nada que nos haga pensar en movimiento de la entidad referida. Incluso cuando en el primer verso que dice *En balcón muy alto* se genera la impresión de que la cosa de la que se trata es un ente que es susceptible de ser puesto y dejado en un sitio, sin que ese ente tenga capacidad de hacer nada al respecto, lo que genera una sensación estática. Sin embargo, es innegable que la adivinanza, en su estructura o significado global, se construye sobre la proyección de características de una persona sobre el objeto referido.

Por otra parte, el término “personificación” también presenta problemas, como lo demuestra la adivinanza *carta*, que dice:

*Una palomita blanca y negra  
vuela y no tiene alas  
habla y no tiene lengua.*

Esta adivinanza genera una sensación de proyección de un ente animado sobre algo no animado, pero se dificulta la percepción de que características de una persona están siendo proyectadas para entender al referente, salvo por el verso *habla y no tiene lengua*, en el que definitivamente hablar es una característica humana, y quizá, sea la característica más humana que pueda existir.

Las adivinanzas podrían ser entonces analizadas, algunas como proyección de “ser animado”, y otras como “personificaciones”. No obstante, como ya indicábamos, autores como Lakoff y Johnson (1999a) las emplean indistintamente, situación que se replica también en la retórica clásica (Mayoral, 1994).

La segunda aclaración tiene que ver con la clasificación misma. Nuevamente resulta necesario subrayar que las adivinanzas utilizan todo tipo de recursos simultáneamente, por lo que las no personificadoras podrían emplear alguna pista donde se proyecte de humano a cosa, como sucedería con la adivinanza *carta* con el atributo *hablar* pero cuya estructura general es personificadora. Asimismo, las personificadoras pueden emplear pistas que en las que no sea posible hablar de personificación, por ejemplo, en *piñata* el verso *si me rompen con un palo* no es aplicable a los seres humanos.

Bajo este criterio el corpus quedaría organizado de la siguiente manera (véase el Apéndice en el que se encuentran todas las adivinanzas):

Tabla 2.1. Adivinanzas personificadoras y no personificadoras.

Adivinanzas personificadoras	Adivinanzas no personificadoras
Piñata	Carta
Nubes	Lengua
Tijeras	Párpados
Caracol	Cara
Peine	Sol
Trompo	Elote
Sueño	Piña
Reloj	

### 2.1.2 Adivinanzas de un tema base de comparación o muchos temas de comparación.

Uno de nuestros objetivos fue determinar si las adivinanzas del corpus establecían, como textos completos, la comparación fundamentalmente con un sólo tema o con muchos temas simultáneamente. Es importante señalar que todas nuestras adivinanzas son metafóricas pero hacen uso de metáforas y metonimias en uno o más versos simultáneamente. En ese sentido, este criterio puede ser debatible ya que es difícil catalogar las adivinanzas como únicamente metafóricas o únicamente metonímicas. No obstante, a pesar de las dificultades, el ejercicio es pertinente y necesario puesto que, si tenemos razón, podríamos establecer diferencias, más adelante, en términos del procesamiento que unas y otras entrañan.

Si la adivinanza como una unidad de significado se basa fundamentalmente en la comparación o integración conceptual entre dos dominios cognoscitivos completos que pueden ser interpretados desde un único esquema más abstracto, la consideraremos como de **un tema base de comparación**. En ese sentido, el tema base (marco esquemático) no es otra cosa que la representación esquemática que licencia distintas conceptualizaciones en ambos dominios cognoscitivos. Este tipo de adivinanzas serán consideradas aquí como más metafóricas.

En el capítulo I se señaló que la metáfora es la elaboración de un significado a partir de una representación esquemática preservada totalmente y que adquiere nuevos rasgos gracias a que dicha expresión está siendo aplicada en un DC con el que no se asocia naturalmente. En ese sentido, las adivinanzas con un tema base de comparación preservan todos los rasgos

esquemáticos del dominio cognoscitivo al que naturalmente está asociada (fuente) y los proyectan en un nuevo dominio cognoscitivo (meta), que en este caso sería el objeto referido pero no nombrado en la adivinanza. Un ejemplo de se encuentra en *caracol*:

*Único portero  
solitario inquilino  
tu casa redonda  
te llevas contigo*

Esta adivinanza se basa en la comparación de dos DC's completos, el dominio *casa* que involucra a *inquilino/portero* y el dominio *caracol*. La representación esquemática (marco esquemático) que permite interpretar ambos dominios es *habitante* que contiene información semántica de un ente – animal o humano- que está habitualmente en un entorno geográfico –casa- adecuado para la vida (Moliner, 2007). En ese sentido, el texto se construye esencialmente sobre un único tema de comparación (la representación esquemática de *habitante*).

Por otro lado, si la adivinanza establece la comparación de rasgos o características muy puntuales entre diversas fuentes (temas) para aludir a diversas partes –atributos o funciones- de una única meta, la consideramos del segundo tipo, es decir, de **muchos temas de comparación**. Evidentemente ésta sería una adivinanza más metonímica.

En esta clase de adivinanzas no existe un entramado completo de correspondencia entre dos dominios, sino más bien la extensión de un rasgo a través de una pista que vincula al DC fuente (la adivinanza) con el DC meta (la respuesta de la adivinanza). De esta manera, se proyecta únicamente un rasgo semántico del prototipo –fuente- y con base en dicho rasgo se genera una comparación con otro dominio conceptual –meta- para establecer sólo una parte del todo y así sucesivamente con el resto de las pistas. Un ejemplo se encuentra en *piña*

*Tiene ojos y no ve*  
*tiene corona y no es rey*  
*tiene escamas y no es pez*

Como se aprecia en la adivinanza anterior, los atributos de *ojos*, *corona* y *escamas* pertenecen a DC's distintos, por lo que el todo –la respuesta a la adivinanza- debe ser inferido a partir de algún rasgo semántico que brinda cada uno de los atributos, pero en definitiva no existe un esquema abstracto común desde el que puedan ser interpretadas todas las fuentes (los distintos versos de la adivinanza) y la meta.

A continuación se muestra la clasificación de nuestro corpus empleando el criterio de un único tema base de comparación y muchos temas base.

Tabla 2.2. Clasificación de las adivinanzas por un tema o muchos temas de comparación.

Adivinanzas de comparación sobre un tema base	Adivinanzas de comparación entre muchos temas base
Piñata	Sol
Nubes	Elote
Tijeras	Piña
Carta	
Caracol	
Peine	
Lengua	
Párpados	
Trompo	
Sueño	
Reloj	
Cara	

### 2.1.3 Adivinanzas sin rasgo disparador, con un solo rasgo disparador y con varios rasgos disparadores.

En el capítulo I señalamos que la semántica cognoscitiva considera que las relaciones perfil/base constituyen una de las dimensiones de la imaginería (Maldonado, 1993). La base es el DC desde el cual se interpreta una expresión lingüística determinada (véase Capítulo I). Las adivinanzas, al ser textos completos, pueden tener como base esencialmente un DC o varios DC's desde lo que sea posible categorizar las pistas. Si la base de una adivinanza es un único DC pero presenta alguna pista que no es interpretable o que incluso es antagónica a ese DC estamos en presencia de un rasgo disparador.

El **rasgo disparador** sería aquel que no es interpretable desde el DC base y por lo tanto requiere para su conceptualización poner en relieve un DC no central. Si en algún momento el intérprete considera hacer un análisis literal de la adivinanza, la función del rasgo disparador es evidenciar que dicho análisis no es posible. En ese sentido el rasgo disparador representa un quiebre o ruptura del significado global de la adivinanza a partir de una de las pistas.

Bajo este criterio, existen adivinanzas en nuestro corpus **sin rasgo disparador**. Éstas son aquellas que tienen un único DC base desde el que pueden ser interpretadas todas las pistas; en ese sentido nada en el texto indica que alguna de las pistas sea contradictoria o disruptiva con el DC por lo que la lectura literal de los rasgos es muy posible. Por ejemplo, véase en la adivinanza *sueño*:

*Vence al tigre y al león  
vence al toro embravecido  
vence a señores y reyes  
que a sus pies caen rendidos*

En esta adivinanza todas las pistas calzan bien con el DC base (ente poderoso). En ese sentido ningún rasgo dispara una lectura contraria a dicho DC por lo que la respuesta a la adivinanza podría perfectamente ser *gigante* (ente poderoso).

Otro tipo de adivinanzas son las que hemos denominado de **un solo rasgo disparador**. Éstas, igual que las anteriores, tienen un único DC base desde el cual casi todas las pistas son interpretables. Pero, a diferencia de las anteriores, presentan una pista o rasgo contradictorio o disruptivo que no puede ser interpretado directamente como parte del DC base. Por ejemplo, véase la adivinanza de *lengua*:

*Guardada en estrecha cárcel  
por soldados de marfil  
está una roja culebra  
que es la madre del mentir*

En esta adivinanza el DC base es *culebra*. En ese sentido, las pistas de los versos 1 y 2 pueden ser interpretables desde ese DC ya que las culebras podrían encontrarse en lugares pequeños, cerrados que cuenten con algún tipo de barrera o protección. De esta forma, estas pistas no son contradictorias con el sentido general de la adivinanza. Sin embargo, el verso 4, *madre del mentir*, es abiertamente opuesto al DC base *culebra*. *Mentir* en ningún sentido es una acción imputable a estos animales y por lo tanto esta pista, más que ninguna otra, obliga al intérprete a considerar otros DC's diferentes de *culebra* para poder interpretar la pista y así resolver la adivinanza.

Es importante señalar que algunas adivinanzas que hemos catalogado como de un solo rasgo disparador en realidad cuentan con más de una pista en las que se genera la ruptura con el significado global de la adivinanza, por ejemplo *reloj*. No obstante, estas adivinanzas son catalogadas de esta manera porque están construidas sobre un único DC que es la base de todo el texto.

Finalmente, algunas de nuestras adivinanzas no tienen uno, sino varios DC's desde los cuales se propone el acertijo. En ese sentido, prácticamente cada pista apunta a un DC distinto, y por lo tanto cuentan con **muchos elementos disparadores** que sólo pueden ser interpretados desde esa multiplicidad de DC's. Un ejemplo de este tipo de adivinanzas lo encontramos en *piña*

*Tiene ojos y no ve  
tiene corona y no es rey  
tiene escamas y no es pez*

Es verdad que estas adivinanzas con muchos rasgos disparadores perfectamente podrían ser conceptualizadas como adivinanzas sin rasgos

disparadores, ante la ausencia de un único DC base. Sin embargo, nos interesa mantener separadas a las adivinanzas del tipo de *sueño* (sin rasgos disparadores) de las adivinanzas como *piña* (con muchos rasgos disparadores), puesto que la actividad de los sujetos y sus posibilidades de comprensión de la metáfora son distintas ya que unas admiten una interpretación perfectamente literal mientras que las otras no.

A continuación presentamos en la Tabla 2.3 una clasificación de nuestro corpus empleando los criterios aquí explicados. Entre paréntesis se señalan los rasgos que podrían funcionar como disparadores para los participantes:

Tabla 2.3. Clasificación de las adivinanzas por ausencia o presencia de rasgos disparadores.

Adivinanzas sin rasgo disparador	Adivinanzas con solo un rasgo disparador	Adivinanzas con muchos rasgos disparadores
Trompo	Piñata (si me rompen con un palo)	Sol (rey, rubio, movimiento, relojes)
Sueño	Nubes (en balcón muy alto)	Elote (tiene dientes y no come, tiene barbas y no es hombre)
Párpados	Tijeras (posición horizontal ojos/boca)	Piña (ojos, corona, escamas)
Cara	Carta (habla y no tiene lengua)	
	Caracol (tu casa redonda te llevas)	
	Lengua (madre del mentir)	
	Peine (tú lo aceptas)	
	Reloj (no pies, no corazón)	

A modo de resumen, a continuación se muestra la Tabla 2.4 en la que se incluyen todas las adivinanzas y los tres criterios que recién se analizaron.

Tabla 2.4. Los criterios de clasificación de las adivinanzas.

Adivinanzas	Piñata	Nubes	Tijeras	Carta	Caracol	Peine	Lengua	Párpados	Trompo	Sueño	Reloj	Cara	Sol	Elote	Piña	
1.1 Personificadoras	+	+	+		+	+			+	+	+					
1.2 No personificadoras				+			+	+				+	+	+	+	
2.1 Comparación sobre un tema base	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+				
2.2 Comparación sobre muchos temas base														+	+	+
3.1 Sin rasgo disparador								+	+	+		+				
3.2 Con un solo rasgos disparador	+	+	+	+	+	+	+				+					
3.3 Con muchos rasgos disparadores														+	+	+

## 2.2 Caracterización de las adivinanzas del corpus

A continuación se esbozarán las características más importantes de las adivinanzas del corpus empleando los criterios clasificadores explicados anteriormente así como ubicando los rasgos semánticos con los que cuenta cada texto. Para facilitar el análisis, los versos de cada texto fueron numerados.

### Adivinanza Piñata

- 1) *Tengo la boca de barro*
- 2) *mi vestido es de papel*
- 3) *si me rompen con un palo*
- 4) *llueven frutas a granel*

*Piñata* es una adivinanza que emplea un único tema base de comparación, *persona*, cuyas características se proyectan sobre un nuevo dominio, *piñata*. De esta manera, se emplean atributos y características humanos para conceptualizar algo no humano, por lo que es también un texto personificador.

Al analizar verso por verso encontramos lo siguiente: en el caso de *boca de barro* los rasgos semánticos que ofrece *boca* son redondez y cavidad – contenedor-. Cavidad da la función de entrar/salir cosas. Sin embargo, *barro* imposibilita la lectura literal de boca humana y por lo tanto nos remite a cántaros u ollas, lo que empieza a delimitar el campo conceptual *piñata*. *Mi vestido es de papel* pone en relieve el rasgo de forro o cubierta de la entidad de la que se trata.

Por su parte, los versos 3 y 4 rompen con la comparación básica entre persona y piñata. En ese sentido, ésta es una adivinanza con un solo rasgo disparador. En el caso del verso 3, la información brindada es literal, ya que efectivamente las piñatas se rompen a palos. El verso *llueven frutas a granel* está construido sobre una metáfora, *llover* igual a salir/hacia abajo (moviendo+trayectoria), y una información literal, *frutas*. Es importante señalar

que *llover* es una metáfora bastante sedimentada socialmente y que quizá, para muchas personas, opere ya como información literal.

#### Adivinanza *Nubes de tormenta*

- 1) *En balcón muy alto*
- 2) *negras señoronas*
- 3) *pesadas, panzonas*
- 4) *y además lloronas*

Ésta es una adivinanza que se construye sobre la comparación entre un tema base, *persona*, y su proyección sobre *nubes*. Así lo atestiguan los versos 2, 3 y 4, por lo que es una adivinanza personificadora. En el verso 2, *señoronas* remite a una entidad femenina de grandes proporciones. Esta información se corrobora con los calificativos del verso 3, *pesadas* y *panzonas*, que filtran los rasgos semánticos de tamaño –grande- y forma o contorno –abultadas-.

El verso 4, *y además lloronas*, plantea una característica socialmente atribuida a las mujeres: ser lloronas. Sin embargo, el mismo término establece cierta ruptura con *señoronas*, ya que difícilmente una *señorona* se “quiebra” en llanto, es decir, las *señoronas* no tienden a ser débiles y por lo tanto pueden llorar pero no ser *lloronas*. Es importante destacar otro aspecto de *llorona*. Este término establece una relación con *llover*. En ambos casos, llorar y *llover*, implican la expulsión de líquidos –contenedor/contenido- y posición y trayectoria –de arriba hacia abajo: las lágrimas caen de los ojos al suelo y la lluvia de las nubes a la tierra.

Por su parte, el verso 1, *balcón muy alto*, rompe con la posible lectura literal de los siguientes tres versos. Una *señorona*, una mujer de grandes dimensiones físicas y/o psicológicas, difícilmente se quedaría en forma indefinida en un espacio que prototípicamente es estrecho, como un balcón. En ese sentido, esta adivinanza tiene un solo rasgo disparador.

### Adivinanza Tijeras

- 1) *Tengo una hermana gemela*
- 2) *y vamos siempre al compás*
- 3) *con la boca por delante*
- 4) *y los ojos por detrás*

El tema base de comparación de esta adivinanza también se establece a través de la analogía entre *persona* y *tijeras* (adivinanza personificadora). En el verso 1, *hermana* y *gemela* hacen alusión a un tipo de relación fraterna, de la que se filtran los rasgos semánticos de igualdad y cercanía. Esta visión de cercanía queda reforzada con la información del verso 2: se trata de algo que tiene 2 cosas que son muy parecidas, cercanas y que se mueven simultáneamente.

El verso 3 y 4 siguen la lógica de la personificación al destacar ojos y boca que brindan los rasgos semánticos de número y orificio o cavidad. En conjunto, estos dos versos podrían remitirnos a inferir como respuesta *rostro*. Sin embargo, esta lectura es imposibilitada gracias a la información de posición horizontal que se filtra de la vinculación de ambos versos (*ojos por delante* y *boca por detrás*). Es la posición horizontal la que genera una ruptura por lo que esta adivinanza es catalogada como de un solo rasgo disparador.

### Adivinanza Carta

- 1) *Una palomita blanca y negra*
- 2) *vuela y no tiene alas*
- 3) *habla y no tiene lengua*

En esta adivinanza hay una proyección básica entre un ser animado y la carta. Es un texto que descansa esencialmente sobre la comparación funcional entre dos dominios cognoscitivos. El término *palomita* filtra los rasgos semánticos de entidad femenina y movimiento o desplazamiento. Pero *palomita* también guarda una relación cultural con carta, ya que en más de una ocasión en la historia de la humanidad han sido las encargadas de transportar este tipo de textos. Esta vinculación socio-cultural entre paloma y carta puede tener un

efecto en el procesamiento de la adivinanza, obviamente para quien se percate de ella.

*Blanca y negra* también es compleja como expresión. En el contexto de la carta, la expresión filtra color: el papel es blanco y la tinta negra. Sin embargo, en una primera lectura *blanco y negro* también pueden dar la impresión de ser un recurso retórico u oxímoron más que una descripción de atributo.

El verso *2 vuela y no tiene alas* reitera la idea de movimiento o desplazamiento. Sin embargo, rompe con *palomita* ya que ésta tiene alas con las que se desplaza. El ente del que se trata la adivinanza se desplaza o, mejor dicho, es desplazado. Esta información proporciona una ruptura en el esquema básico de comparación sobre el que se construyó la adivinanza, por lo que es un texto con un rasgo disparador.

En el verso 3, la ruptura del significado es más dramática ya que las palomas no hablan y sí tienen lengua. Este verso además de imposibilitar *paloma* como respuesta, también afecta la acción de hablar, ya que si se habla pero se carece del órgano esencial para un habla articulada, entonces hablar no es hablar sino algo más: comunicar.

#### Adivinanza Caracol

- 1) *Único portero*
- 2) *solitario inquilino*
- 3) *tu casa redonda*
- 4) *te llevas contigo*

Como ya se había mencionado anteriormente esta adivinanza se genera sobre la proyección de características humanas –habitante- sobre un caracol. En ese sentido, responde a un único tema base de comparación y es un texto personificador.

*Único y solitario* remarcan la información de cantidad: es sólo uno. *Portero e inquilino* remiten a la relación humano/hábitat, pero no es un hábitat cualquiera, es uno donde se está temporalmente porque no se es el dueño del lugar (inquilino), y se puede entrar y salir sin alejarse demasiado de la entrada (portero). Entonces la información semántica filtrada es que se trata de un ente solo que está en un lugar donde vive temporalmente y del cual no se puede alejar.

El verso 3 reafirma la idea de hábitat humano (casa) pero agrega además el atributo de redondez, atributo que en el caso de las “casas” de los caracoles es literal pero que representa una ruptura al ser aplicado al campo conceptual o DC casa –humana-. Por lo tanto, ésta es una adivinanza con un solo rasgo disparador. El verso 4, que filtra el rasgo de transportabilidad, introduce una ruptura adicional (pero en el mismo DC que la anterior -las casas-) ya que prototípicamente los humanos (salvo los gitanos y los nómadas) no nos llevamos nuestras casas con nosotros. En ese sentido, es probable que la oración invite a desechar al humano como respuesta.

#### Adivinanza *Reloj*

- 1) *Yo no tengo pies*
- 2) *pero ando caminando*
- 3) *yo no tengo corazón*
- 4) *pero me está palpitando*

*Reloj* es una adivinanza en la que se proyectan propiedades de ser animado a un objeto. Las propiedades proyectadas son de tipo funcional: caminar y palpar. En ese sentido, este texto tiene un tema básico de comparación –funcionamiento de ser animado- además de que también constituye una personificación ya que, si bien el texto dice *no tengo pies*, se hace alusión al DC del cuerpo humano (de otra manera se emplearía el término *patas*). Analicemos con mayor detenimiento los versos.

El verso 2 pone en relieve *caminando* que filtra dos rasgos importantes. El primero es el desplazamiento articulado o de avance rítmico. El segundo es la conjugación misma de *caminar* en gerundio, lo que brinda la información de

que la acción es continuada, no se detiene ni concluye. Así, la cosa de la que trata la adivinanza es algo que avanza, constante y rítmicamente, en algún sentido. Sin embargo, el verso 1 establece una primera ruptura al afirmar que *yo no tengo pies*. Esto delimita las características tanto del movimiento como del ente que lo realiza: se trata de algo –una cosa u objeto- que presenta algún tipo de desplazamiento o movimiento constante.

La segunda gran ruptura, y que imposibilita la interpretación del verso 1 y 2 como “ser vivo sin extremidades”, es el verso 3 *yo no tengo corazón*. Prototípicamente los seres vivos requieren de un corazón para vivir, entonces la respuesta debe perfilarse sobre un ente que no es un ser vivo y que tiene movimiento, por lo tanto debe tratarse de una máquina.

Si bien el verso 3 establece claramente que el ente carece de corazón, este término no aparece en la adivinanza azarosamente; en ese sentido *corazón* filtra posición (centralidad), contenedor/contenido (adentro) y función (origen del movimiento). Esto se corrobora en el verso 4 *pero me está palpitando*, donde se emplea el recurso de elipsis o supresión de información al no mencionar qué es eso central, interno y origen de su movimiento, pero tan existe que **eso le está palpitando**. *Palpitando*, por su parte, filtra movimiento autónomo con cierto ritmo que incluso produce sonido, así como la metáfora contenedor/contenido (lo que palpita está adentro). La respuesta a la adivinanza es una máquina que avanza o tiene movimiento, en cierto sentido, y cuyo dispositivo central que la hace funcionar genera un sonido rítmico producto de dicho movimiento.

Existe otro elemento importante en esta adivinanza que es la interpretación de caminar (como avance) como manifestación del esquema tiempo/espacio. La relación tiempo/espacio es tan importante en la organización de nuestras vidas que no es raro medir distancia (espacio) en tiempo, *estoy como a 5 minutos de tu casa*, y el tiempo en espacio, *aún me queda un trecho largo para acabar la licenciatura*. De esta manera, en nuestra cultura, y en muchas otras, las metáforas tiempo/espacio son prolijas y altamente sedimentadas. Por ello, es natural para nosotros considerar que el

tiempo avanza, que camina, que no se detiene, aunque no tenga pies (versos 1 y 2). Los versos 3 y 4 hacen alusión directa al objeto con el que los humanos medimos el tiempo: el reloj. El reloj como el cuerpo en el que confluye tiempo y espacio, tal como nos sucede a los humanos con nuestro propio cuerpo. Ésta es la otra metáfora esencial de la adivinanza.

Entonces la adivinanza ubica al oyente/lector en el dominio del esquema abstracto tiempo/espacio y le especifica que la respuesta no es el tiempo, sino el cuerpo en el que se materializa, es decir, la máquina que usamos para medirlo. En ese sentido, se trata de una adivinanza compleja en su estructuración ya que alude a un gran esquema conceptual (relación tiempo/espacio) que cobija otro esquema de gran envergadura (el cuerpo/máquina) y sobre el cual se proyecta para producir *reloj*.

#### Adivinanza *Peine*

- 1) *Te tiro del pelo*
- 2) *te enseño los dientes*
- 3) *y cada mañana*
- 4) *tú lo aceptas*<sup>64</sup>

Esta adivinanza se basa en un tema base de comparación, *agresor*, cuyas propiedades se proyectan sobre *peine*. De hecho, desde la perspectiva de Lakoff y Johnson (1999a) sería una metáfora estructural, ya que una situación completa (marco de guerra) sirve para conceptualizar la acción de peinar.

El *peine* es presentado como un *agresor* que tira del pelo al oponente y le enseña los dientes (versos 1 y 2). Dichos versos al estar redactados en primera persona confieren al peine agentividad y control, mientras que quien se peina o es peinado se conceptualiza, a través de la sintaxis del verso 4, como paciente.

---

<sup>64</sup> El verso 4 originalmente era *tú lo consientes* pero después de un piloteo que se realizó se observó que los niños interpretaban esa frase como hacer cariños al otro. Por lo tanto, se decidió cambiar por *tú lo aceptas*.

La expresión *te enseñó los dientes* es interesante en diferentes sentidos. El verso 2 completo puede ser interpretado de forma literal (por ejemplo, que se realice una acción que implique abrir la boca lo que dejaría al descubierto los dientes). Sin embargo, culturalmente “enseñar los dientes” tiene una fuerte carga agresiva, generalmente asociada a animales en combate. Por otro lado, *dientes* es una palabra polisémica que, además de su acepción prototípica, es el término que tenemos para referirnos a los palitos de los peines. En ese sentido, esta palabra puede ser muy poderosa al momento de dirigir la atención del oyente/lector al campo conceptual de *peine*, lo que se refuerza con el término *jalar* –ya no como agresión- y *pelo* –tomado literalmente- del verso 1.

El verso 3 establece la regularidad con la que el evento se lleva a cabo: todos los días y generalmente por la mañana. Por último, el verso 4 *tú lo aceptas* establece la ruptura del sentido general de la adivinanza. Es decir, si la interpretación del texto es que se trata efectivamente de un evento agresivo, ¿por qué el paciente tendría que aceptarlo? En ese sentido, este último verso rompe con el marco de guerra, ya que para que se establezca es necesaria la presencia de al menos dos oponentes o rivales; sin embargo, en esta adivinanza uno de los oponentes no es tal porque no se opone al evento. En ese sentido, se rompe con el conflicto y la dinámica de fuerzas que se establece deja de ser antagónica. Dado que en la adivinanza se establece una ruptura de sentido, se trata de un texto con un solo rasgo disparador.

#### Adivinanza Lengua

- 1) *Guardada en estrecha cárcel*
- 2) *por soldados de marfil*
- 3) *está una roja culebra*
- 4) *que es la madre del mentir*

Ésta es una adivinanza con un único tema base puesto que se construye sobre la comparación entre un ente encerrado y la *lengua*.

El verso 1 establece al referente como paciente porque es *guardada* por alguien. *Estrecha cárcel* remite a un espacio, pero no cualquier tipo de espacio, sino uno en el que no se está por voluntad propia y que además es pequeño. En ese sentido se trata de un contenedor pequeño. *Por soldados de marfil* detalla aún más las características del contenedor, ya que indica que tiene algo que impide la salida de lo que está adentro. Además informa sobre cómo son esas cosas que impiden la salida: rígidas, alineadas y fuertes. *Marfil* refuerza rigidez e inmovilidad, filtra color y en nuestra cultura se encuentra fuertemente vinculado al DC de dientes.

Por otro lado, *está una roja culebra* informa específicamente sobre la entidad por la que pregunta la adivinanza, es decir, eso que se está buscando es *una culebra* (DC base). Explícitamente se aclara que las características proyectadas, para encontrar la respuesta, no son de persona; por lo tanto no es una adivinanza personificadora. *Roja* nos da el color y *culebra* establece forma (alargada), posición (horizontal) y movimiento (zig-zag). *Madre del mentir* representa una ruptura, ya que literalmente las culebras no tienen la capacidad de decir mentiras y por lo tanto es una adivinanza con un rasgo disparador. *Mentir* es una metonimia de hablar (del tipo *la parte por el todo*) y *madre* filtra el rasgo semántico de origen.

#### Adivinanza Párpados

- 1) *Dos bellas persianas*
- 2) *en dos ventanitas*
- 3) *que bajando ocultan*
- 4) *a dos niñas bonitas*

Ésta es una adivinanza no personificadora puesto que establece una comparación básica entre ventana/persiana y ojo/párpado, por lo que la consideramos como de un tema base.

El verso 1 brinda información sobre cantidad (dos); *persianas* filtra cobertura y movilidad y el calificativo *bellas* genera delicadeza. El verso 2 da ubicación (en dos huecos) y el verso 3 indica función, posición y movimiento

(cubrir y de arriba hacia abajo). *A dos niñas bonitas* da información de que lo que es cubierto son dos entidades femeninas y delicadas. Dada la polisemia de *niñas*, la atención del oyente/lector puede dirigirse a interpretar la palabra como humano femenino en desarrollo o bien como el círculo pequeño y negro que está en el centro del ojo y regula el paso de la luz a este órgano (El Colegio de México, 2005). Puesto que ninguna de las pistas es abiertamente antagónica al DC, esta adivinanza la catalogamos como una de las que no presenta rasgos disparadores.

#### Adivinanza Trompo

- 1) *Para bailar me pongo la capa*
- 2) *para bailar me la vuelvo a quitar*
- 3) *porque no puedo bailar con capa*
- 4) *y sin capa no puedo bailar*

Ésta es una adivinanza de un tema base de comparación que se construye sobre la proyección de atributos y actividades humanas a un objeto, que en este caso, es el trompo.

*Trompo* tiene varias características interesantes. En primer lugar es un texto construido sobre opuestos binarios entre verbos (poner/quitar y bailar/no bailar) y preposiciones (con/sin). A nivel de los versos también se observan las oposiciones: el verso 1 se opone al 2 y el verso 3 al 4, pero simultáneamente el verso 1 se opone al 3 y el verso 2 al 4. Debido a los diversos niveles de oposiciones que se establecen en la adivinanza, desentrañar su significado se vuelve altamente complejo, además de que genera un juego de palabras que puede confundir al intérprete haciéndole pensar que se trata de una adivinanza fonológica del tipo *agua pasa por mi casa, cate de mi corazón*.

La contradicción que generan estas oposiciones, aunada a la repetición de *bailar*, por un lado, y *volver a quitar*, por otro, produce una sensación de movimiento que se extiende a lo largo de la adivinanza. Es tan importante y poderosa la sensación de ritmo y movimiento que nos parece que en realidad

no hay una ruptura y por lo tanto lo catalogamos como un texto sin elemento disparador.

Los rasgos semánticos que brinda la adivinanza son

- a) *Bailar*, término polisémico empleado tanto para la acción de mover el cuerpo con ritmo como para la de hacer girar sobre ellos mismos diversos objetos, como los trompos (El Colegio de México, 2005).
- b) *Capa*, tipo de cubierta que en este caso se aplica a la cuerda con la que se envuelve el trompo.
- c) El movimiento y ritmo que generan los opuestos binarios.

### Adivinanza Sueño

- 1) *Vence al tigre y al león*
- 2) *vence al toro embravecido*
- 3) *vence a señores y reyes*
- 4) *que a sus pies caen rendidos*

Este es un texto con un tema básico de comparación (*un tirano*) y se sustenta sobre la personificación del sueño dentro de un marco de guerra.

El sueño es visto como un adversario que a final de cuentas termina venciendo a un amplio rango de seres animados poderosos. Por lo tanto, es más poderoso que todos ellos. Cabe señalar que el poderío de estos seres va del plano orgánico, ya que el tigre, el león y el toro son prototipos de animales corporalmente fuertes, al plano social, en el que los señores y reyes son dominantes.

Otra metáfora importante colabora con la construcción de la imagen mental de este texto: la metáfora orientacional de arriba es bien, abajo es mal. Así, el verso 4 señala que todos los poderosos *caen a sus pies*. Tanto *caer* como *pies* refuerzan que abajo es mal y dan trayectoria y posición. Por otro lado, efectivamente durante el sueño se adopta una posición horizontal. Por último, *rendidos* trae nuevamente toda la carga del marco de guerra. En definitiva, *caer rendido* refuerza el subyugamiento de un ente por otro y

socialmente es habitual considerar al sueño y al cansancio como tiranos que nos derrotan todas las noches.

Sin embargo, ninguna de las pistas de la adivinanza se opone o es antagónica al DC de *tirano* y al marco de guerra. Por lo tanto, ésta sería una adivinanza sin rasgo disparador.

### Adivinanza Cara

- 1) *Una puerta*
- 2) *dos ventanas*
- 3) *dos luceros*
- 4) *una plaza*

*Cara* es una adivinanza que se teje a partir de la comparación con un único tema base que es la *casa*, con la especificación de su localización, la plaza. Así, si bien podría ser metonímica ya que recurre a la enunciación de las distintas partes del todo, en realidad todas las relaciones semánticas subyacentes obedecen a una lógica interna de comparación básica con un solo tema.

La comparación que se establece entre los términos empleados en la adivinanza (por ejemplo *una puerta*) y la cosa aludida en el referente (por ejemplo la boca) se construye sobre un entramado de relaciones en donde las características de ambos términos pueden ser interpretadas desde una representación más esquemática. Así, *boca* y *puerta* comparten los rasgos de número (una sola entidad), de forma (cavidad), de ubicación (están en la base) y de función (permiten la entrada y salida de cosas).

El verso 2 pone en relieve los rasgos semánticos de número (son dos objetos), forma (dos cavidades), ubicación (en la parte superior y generalmente centrados) y función (entrada de luz, información). La vinculación de los versos 1 y 2 contribuye a generar una imagen mental simétrica: una abertura centrada y dos aberturas más pequeñas a los lados, y de manera prototípica, en una posición superior. El verso 3 *dos luceros* sigue explotando el dominio espacial

pero enfatiza posición –altura-, da número (dos) y filtra el rasgo de luz, brillantez e incluso hermosura. Por su parte *plaza* remite a un espacio que contiene al conjunto de atributos filtrados en los versos precedentes, pero donde la comparación fundamental sigue siendo la representación *casa*.

Dado que todos los elementos y las pistas de esta adivinanza se encuentran en el plano espacial, y en ese sentido no son discordantes, y puesto que se refieren a atributos y funciones de objetos proyectados a un nuevo dominio, *cara* es un texto que no presenta ruptura, es decir, no tiene rasgo disparador y tampoco es personificador.

#### Adivinanza Sol

- 1) *Dicen que soy rey y no tengo reino*
- 2) *dicen que soy rubio y ni pelos tengo*
- 3) *cuentan que me muevo y yo ni camino*
- 4) *arreglo relojes sin ser relojero*

La adivinanza de *sol* es un texto que parte de la proyección de características o atributos pertenecientes a muchos temas o DC's. En cada uno de sus versos, se afirma ser o tener algo de un prototipo –o tema-, para luego negar algún rasgo definitorio del mismo. En ese sentido, esta adivinanza es del tipo de las que catalogamos con muchos elementos disparadores.

El verso 1 orienta la atención sobre el tema *rey*. Sin embargo, inmediatamente niega un atributo fundamental de los reyes que es contar con un reino. Además la expresión *dicen que* también cumple con la función de relativizar o incluso negar a esta entidad. Si la lectura de *rey* no es posible –ya que dos pistas así lo indican- entonces la adivinanza está perfilando otra información: centralidad e importancia. El verso 2 señala que es *rubio* pero no tiene pelos. Se niega entonces que se trate de un ente susceptible de tener cabellera o pelaje con lo que únicamente se filtra color –dorado o amarillo-. Esta información también se relativiza con la expresión *dicen que*.

*Cuentan que me muevo y yo ni camino*, pone en relieve el rasgo de movimiento aparente. Es decir, el ente podría moverse, desplazarse sin que para ello empleara alguna extremidad. Sin embargo, el desplazamiento mismo es puesto en duda por la expresión *cuentan que* la cual opera casi como una negación, como un decir de la gente pero que no tiene sustento. La información vertida es que el ente parece que se moviera pero no es así.

*Arreglo relojes sin ser relojero* afirma una función: que la cosa de la que se trata tiene el poder para hacer funcionar los relojes, pero no es una persona que cuente con el conocimiento para hacerlo, ya que no es relojero. Por otro lado, *reloj* se encuentra íntimamente ligado al tiempo, tanto que en nuestra cultura habitualmente se puede aludir a éste último mencionando al primero (por ejemplo, *soy esclava del reloj*), así en esta adivinanza *reloj* funciona como metonimia de tiempo.

Por lo tanto, si el reloj está representando al tiempo y si quien tiene el poder de arreglarlos, de hacer que funcionen, no es un relojero, la entidad de la que se trata debe ser algo poderoso que rige las mediciones que hacemos del tiempo.

Es importante destacar que el verso 4 es el único que no inicia con una expresión que lo relativice; en ese sentido *arreglo relojes* es una afirmación categórica, la única de este tipo en todo el texto. Es como si la adivinanza planteara que considerar al sol como rey, rubio y con movimiento, fueran visiones populares pero no necesariamente apreciaciones certeras en torno a este astro, mientras que sin duda el sol rige el transcurrir del tiempo a lo largo de las veinticuatro horas del día.

Finalmente es necesario señalar que dado que en tres versos las expresiones *dicen que* y *cuentan que* funcionan negando DC's de ser animado y persona (rey, humano con cabellera, alguien que se mueve) y puesto que el último verso también niega persona (relojero), ésta es una adivinanza no personificadora.

### Adivinanza *Elote*

- 1) *Tiene dientes y no come*
- 2) *tiene barbas y no es hombre*

*Elote*, a pesar de contar sólo con dos versos, alude a diversos temas o dominios para establecer las comparaciones parte/todo, como veremos a continuación. El verso 1 establece un atributo habitualmente propio de los animales: tener dientes. En ese sentido, se genera una primera comparación con ese dominio conceptual (animales). No obstante, inmediatamente después se niega un atributo esencial de todo ser vivo: comer, alimentarse. Esto tiene dos consecuencias: el ente del que se trata no está vivo, por lo que debe ser una cosa, y por lo tanto los *dientes* de la adivinanza no se refieren a las piezas duras que están implantadas en las encías de un animal (Moliner, 2007). Por otro lado, la palabra *diente* es polisémica (recuérdese *diente* de peine, anteriormente), lo que seguramente tiene algún efecto al momento de procesar el texto.

Además, el verso 2 pone en relieve *barbas*, como atributo del tema básico de comparación –*hombres*-. Sin embargo, al igual que sucede con el verso 1, se niega inmediatamente al tema de la comparación, con lo que la interpretación puede ser de dos tipos: dado que la categoría *animal* es más amplia que la categoría *hombre*, se pudiera tratar de un animal con vellos en alguna parte específica; o bien se trata de un objeto que posee ciertos filamentos, también ubicados en cierta área.

A pesar de los pocos datos que brinda, la adivinanza tiene dos aspectos que interesa subrayar. Por un lado, está redactada en segunda persona, lo cual podría ser pista de la falta de agentividad y volición del referente del texto. Por otra parte, niega explícita y sistemáticamente que los atributos que pone en relieve sean de animal o humano. En ese sentido es un texto no personificador.

### Adivinanza Piña

- 1) *Tiene ojos y no ve*
- 2) *tiene corona y no es rey*
- 3) *tiene escamas y no es un pez*

*Piña* es una adivinanza que alude a partes o características de distintos temas o campos semánticos para construir un referente. Éste estará integrado por esos atributos, pero no es interpretable como un todo desde ninguno de los temas básicos de comparación. En ese sentido, *piña* presenta una ruptura constante entre los versos, razón por la cual la consideramos del tipo de adivinanza con muchos rasgos disparadores.

El verso 1 *tiene ojos y no ve* afirma forma –redonda o esférica- y niega la función –no ve-. Es interesante que *ojos* está en plural y el verbo *ver* está conjugado en singular, lo que implica que no se está negando la función de los ojos en específico, sino del ente como totalidad.

El verso *tiene corona y no es rey* niega que se trate de una persona que pueda ostentarse como rey o gobernante, salvo por el hecho de tener una corona. Si no es rey, entonces la corona no es tal, por lo tanto los rasgos semánticos filtrados son de forma –redondez, picos- y posición –parte superior. *Tiene escamas y no es pez* niega al tema *pez*, por lo que *escamas* estaría filtrando forma –irregular, rugosidad, dureza e imbricación- y ubicación –cubierta, alrededor-. Forma más ubicación generan contorno irregular. Finalmente, al negar explícita y sistemáticamente que los atributos que se ponen en perfil sean de ser animado o humano, se filtra la información de que se trata de un objeto. Por todo lo anterior se trata de un texto no personificador.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

El presente capítulo consta de dos partes. En la primera sección se exponen los objetivos, las preguntas y las hipótesis que guían el trabajo. En la segunda sección se detalla la estrategia empleada para recabar los datos de la investigación.

#### **3.1 Este estudio**

En este estudio interesa estudiar la comprensión de la metáfora para lo cual se eligieron quince adivinanzas de las cuales ya se han expuesto sus características y una propuesta de clasificación de las mismas. En esta sección se abordarán los objetivos, las preguntas y las hipótesis que sustentan la presente investigación.

##### **3.1.1 Los objetivos y supuestos del trabajo.**

El objetivo general del trabajo es estudiar cómo los niños comprenden y procesan metáforas para construir un significado a partir de la información vertida en textos reales como son las adivinanzas.

Dado que en la investigación interesa dar cuenta no sólo del resultado de la comprensión sino también del proceso, se analizaron todas las respuestas de los niños, es decir, tanto las esperadas como las no convencionales, así como los argumentos que brindaron para sostenerlas.

Resulta necesario destacar los cinco supuestos fundamentales que dan sentido y articulan este trabajo. El primero tiene que ver con la idea de que existen estrechas y complejas relaciones e interacciones entre el pensamiento y el lenguaje, por ello en este trabajo se emplean recursos lingüísticos –textos escritos- para analizar el proceso de la categorización.

El segundo supuesto es que el significado se determina o construye a partir de la acción del sujeto. Particularmente la metáfora y la metonimia son recursos privilegiados y cotidianos de la mente para categorizar nueva

información, por lo que su comprensión y uso son indicadores de que se está operando a un nivel de abstracción en el que se filtran rasgos de un campo conceptual para comprender otro. Es por ello que para analizar la comprensión de la metáfora, y en ese sentido la acción del sujeto, empleamos adivinanzas metafóricas tradicionales que son textos reales y en los que la respuesta buscada se debe inferir a partir de la información de otro u otros campos conceptuales o dominios cognoscitivos.

El tercer supuesto del que partimos en este trabajo es que la comprensión de las metáforas es producto o implica un proceso de desarrollo. La bibliografía (Nippold, Leonard y Kail, 1984; Nelson, 1996; Nippold, Allen y Kirsch, 2000; Barriga, 2002; Berman, 2004; Nippold, 1998, 2000, 2001, 2004, 2007) muestra que la comprensión y uso de lenguaje no literal es una capacidad que se muestra en toda su potencialidad durante los primeros años de la escuela primaria pero que, no obstante, sigue un desarrollo hasta entrada la adultez. Por esta razón, nos centramos en las edades escolares, iniciando con niños de segundo de primaria que además ya tuvieran resuelto el problema de la lectura autónoma, y concluimos con niños en instrucción secundaria, con el propósito de determinar cómo enfrentaron y analizaron los individuos de estas edades el lenguaje no literal.

Asimismo suponemos que el desarrollo lingüístico y cognoscitivo no es lineal. La interpretación en términos generales y la actividad categorizadora en términos particulares dependen de lo que los sujetos son capaces de llevar a cabo con sus esquemas y estructuras, de su capacidad de establecer relaciones cada vez más integradoras y coherentes entre el todo y las partes, y de su experiencia. Esto significa que diversas concepciones y organizaciones de la información coexisten de forma simultánea y dan lugar a reconstrucciones y aproximaciones sucesivas cada vez más equilibradas. En ese sentido, se buscó conocer el tipo de resolución de los niños a diferentes edades en la comprensión de las adivinanzas. Interesaba saber si existían diferencias por grado escolar en torno a los distintos pesos cognitivos que los niños asignaban a la información o pistas brindadas por las adivinanzas, es decir, si a lo largo del desarrollo se van creando nuevos observables y nuevas formas de

resolución. En términos generales, se pretendía saber si los participantes procesaban las metáforas seleccionando algunos rasgos prominentes o bien lo hacían por sumatoria o acumulación de rasgos o información

El cuarto supuesto es que además de la acción del sujeto, las características del objeto, en este caso las adivinanzas, también juegan un rol importante en la construcción del conocimiento y del significado. En ese sentido, interesaba saber si la estructura de las adivinanzas y sus propiedades determinaban aproximaciones y modos de resolución distintos por parte de los niños.

El último supuesto es que la tarea a la que se enfrentan los sujetos tiene un papel en el tipo de actividad lingüística y cognoscitiva que éstos despliegan (Tolchinsky, 2004; Hess, 2010). Por ello, resultaba necesario analizar cómo se resolvían las adivinanzas cuando a los niños se les solicitaba una interpretación espontánea versus cuando se les ofrecían opciones de respuesta puesto que al contar con las opciones los DC's posibles, en función de los que se podía conceptualizar una respuesta, se delimitaban. Esto nos hizo suponer que ambas tareas resultaban diferentes en términos cognitivos.

### **3.1.2 Las preguntas de investigación.**

Las preguntas han sido organizadas bajo cuatro grandes ejes, únicamente para facilitar la exposición y sin que esto signifique que se encuentran desvinculadas entre sí. Los ejes son: el sujeto, el proceso de categorización, las adivinanzas y la tarea, como se expone a continuación.

#### **a) Del sujeto**

\*¿Son capaces los niños en edad escolar de comprender las relaciones metafóricas involucradas en la resolución de adivinanzas? ¿Qué modos de resolución emplean para ello?

\*¿Existirán diferencias en el modo de procesar la información por grado escolar? ¿De qué tipo? De haber diferencias ¿A partir de qué momento hay una búsqueda sistemática y consciente de congruencia o coordinación entre todas las pistas?

b) Del proceso de categorización

\*El proceso de categorización ¿se genera por acumulación y/o sumatoria de rasgos o a través del análisis de algunos rasgos observables o prominentes?

c) De la tarea

\*¿Existirán diferencias en los índices de éxito por modalidad de tarea?

d) De las adivinanzas

\*¿Tendrán algún efecto la personificación y la no personificación sobre los resultados de las adivinanzas?

\*El tipo de adivinanza (de un tema base o de varios temas base de comparación) ¿influirá en la obtención de respuestas metafóricas por parte de los participantes?

\*¿Habrá diferencias en la forma como son analizadas y resueltas las adivinanzas con rasgo disparador, sin rasgo disparador y las de muchos rasgos disparadores?

### **3.1.3 Las hipótesis generales.**

1. La capacidad para comprender metáforas se desarrollará, de manera no lineal (sino por aproximaciones sucesivas), a partir de los primeros años escolares y continuará conforme los sujetos avancen cognitivamente y escolarmente.
2. La capacidad para establecer relaciones cada vez más integradoras y coherentes entre el todo y las partes se desarrollará conforme los individuos alcancen un mayor nivel cognitivo y escolar.
3. No todos los rasgos semánticos serán igualmente informativos para los sujetos.
4. Existirán diferencias entre el tipo de respuestas y modos de resolución empleados para resolver las adivinanzas dependiendo de la modalidad sin opciones o con opciones (en la sección *Materiales y procedimiento* se describen ambas tareas) en la que estén trabajando los niños.

5. Las características del objeto de conocimiento<sup>65</sup>, en este caso de las adivinanzas (personificadoras y no personificadoras; un tema o muchos temas de comparación; con rasgos disparadores o sin rasgo disparador), impactarán el tipo de acción que el sujeto establece con ellas, los modos de resolución que emplea y su éxito en la resolución de la tarea. De esta hipótesis se derivan tres específicas que se desarrollan a continuación.

#### **3.1.4 Hipótesis específicas.** (Véase la sección *Clasificación general de las adivinanzas*).

5.1 Los resultados de los niños serán mejores en las adivinanzas personificadoras que en las no personificadoras.

5.2 Existirán diferencias en los resultados y procesamiento de los niños al trabajar con adivinanzas cuya comparación opere sobre un único esquema abstracto (un tema base) y adivinanzas cuya comparación se base sobre diversos dominios (muchos temas base de comparación). Se espera que los niños obtengan mejores resultados al trabajar con adivinanzas de un tema base de comparación.

5.3 Las adivinanzas que presentan un sólo dominio de comparación y que contienen un elemento discordante (rasgo disparador) serán más fáciles de procesar que las que no presentan rasgos disparadores o que poseen muchos rasgos disparadores.

En la siguiente sección se detalla el método empleado para responder las interrogantes planteadas.

---

<sup>65</sup> Las adivinanzas como objeto de conocimiento son sumamente complejas y, por lo tanto las características que pudieron impactar el procesamiento de los participantes seguramente son muchas y de diversa naturaleza. No obstante, en este trabajo nos centramos en las características y criterios de naturaleza semántica. Cabe señalar que los criterios considerados en la presente investigación fueron resultado de la interacción entre la mirada semántica cognoscitivista pero sobre todo de la forma como los participantes analizaron, interaccionaron y procesaron las adivinanzas.

### 3.2 El método

En esta sección se expondrá el diseño experimental con el que se abordaron las preguntas que guiaron la presente investigación.

#### 3.2.1 Los participantes.

Se seleccionaron para este estudio 40 niños y niñas cuyas edades oscilaban entre los 7 y los 13 años de edad.

Los participantes estudiaban en una escuela privada de la ciudad de Querétaro, Qro. A continuación se muestra la distribución por sexo y ciclo escolar.

Tabla 3.1. Distribución de niños y niñas por grado escolar y sexo.

Ciclo escolar	Niños	Niñas
Segundo de primaria (Prom. 7.6 años)	5	5
Cuarto de primaria (Prom. 9.3 años)	5	5
Sexto de primaria (Prom. 11.5 años)	5	5
Segundo de secundaria (Prom. 13.6 años)	5	5
Total	20	20

Como el diseño experimental requería que los niños fueran capaces de leer textos breves de forma autónoma y sin dificultades, se tomó la decisión de iniciar con niños de segundo de primaria para quienes la lectura no fuera un reto adicional a la tarea propuesta.

Por otro lado, se buscó que los participantes fueran estudiantes promedio. Es decir, que al interior de su grupo se caracterizaran por presentar un rendimiento acorde a su grado escolar.

Cada participante fue entrevistado de manera individual en las instalaciones de la escuela. La entrevista tenía una duración de alrededor de 45 minutos. Éstas fueron registradas manualmente y en audio para su posterior transcripción.

### **3.2.2 La tarea experimental.**

En investigaciones de tipo lingüístico y psicolingüístico, los resultados a los que se arriban dependen en buena medida del tipo de tarea experimental que se diseña, es decir, de la forma en que son recabados los datos. Al respecto Hess (2003) señala que los hallazgos encontrados en investigaciones de esta naturaleza pueden variar dependiendo del tipo de tarea empleada, de las variables consideradas, de la unidad de análisis elegida, así como de los criterios de definición del fenómeno a estudiar. Por esta razón, resultaba un requisito indispensable del trabajo determinar cuidadosamente el tipo de instrumento y la forma de ser presentado a los niños.

Para el presente estudio se seleccionaron 15 adivinanzas populares (véase Apéndice) de tipo metafórico. Éstas debían presentar una proyección de rasgos de un o unos dominios conceptuales (fuente) sobre otro dominio (meta) para ser respondidas. Como se ha señalado en el capítulo II, dado que estos textos no fueron diseñados ex profeso para la investigación, no están sujetos a control de variables experimentales y, por lo tanto, todos emplean simultáneamente metáforas, metonimias y lenguaje literal.

### **3.2.3 Materiales y procedimiento.**

El material usado con los niños y adolescentes en este trabajo estuvo constituido por 15 adivinanzas metafóricas. Con el propósito de facilitar la lectura cada una fue escrita en tarjetas individuales en letra Arial 30.

Si bien las adivinanzas son textos que vienen de la tradición oral, en esta investigación se decidió presentarlas por escrito a los participantes para que pudieran retornar al texto tantas veces como fuera necesario. Por otra parte, hoy en día, en especial en la escuela, la forma escrita es una de las vías más importantes de transmisión de las adivinanzas.

La tarea se subdividió en 2 modalidades: la espontánea o sin opciones (en adelante S/O) y la modalidad con opciones (en adelante C/O).

Cada adivinanza debía ser leída en voz alta por el niño para brindar una respuesta espontánea (modalidad S/O). Inmediatamente después se presentaban, ordenadas al azar, tres opciones de respuesta (véase Apéndice) y el niño debía confirmar o desechar su respuesta inicial (modalidad C/O). Las opciones de respuesta también fueron impresas en tarjetas individuales más pequeñas. Hasta que el participante no concluyera la modalidad S/O y C/O con una adivinanza, se podía iniciar con la siguiente.

Dado que en investigaciones de tipo lingüístico es necesario cuidar la situación comunicativa en la que se produce la evaluación se le comentó a cada participante, al inicio de la entrevista, lo siguiente:

*Estoy haciendo un libro de adivinanzas y necesito que me ayudes con las que ya tengo seleccionadas para saber qué tan difíciles o fáciles son.*

Si el niño aceptaba trabajar con nosotros, se le presentaba la primera adivinanza por escrito y se procedía a iniciar con la modalidad sin opciones.

### **3.2.3.1 Modalidad Sin Opciones (S/O).**

El propósito de esta modalidad era recabar las respuestas y argumentos espontáneos para determinar, a partir de qué momento, de forma autónoma, los niños eran capaces de interpretar las adivinanzas de forma metafórica. La consigna fue:

*Yo te voy a ir enseñando tarjetas con adivinanzas y el chiste es que trates de decir cuál es la respuesta y también que me digas en qué te fijaste para responder ¿sí? Si alguna (adivinanza) ya la conoces me dices, ¿sale? Mira aquí tengo una... (se le mostraba la tarjeta con la adivinanza a evaluar).*

El niño debía leer la adivinanza en voz alta. Se dejaba la tarjeta escrita cerca de él por si requería volver a leerla, lo que podía hacer tantas veces como considerara necesario.

Puesto que en este trabajo interesan tanto las respuestas de los niños como la explicación y argumentación de las mismas, una vez que brindaban una respuesta, fuera correcta o incorrecta, se les preguntaba:

*¿En qué te fijaste para pensar que era...? ¿Qué te dio más pista o te sirvió más para saber? ¿Qué te podría servir para saber qué es?*

Este tipo de preguntas buscaban, por un lado, promover la explicitación de los argumentos de los niños; por otro, permitía saber de manera aproximada el orden y las pistas que habían sido determinantes en la solución de la adivinanza.

### **3.2.3.2 Modalidad Con Opciones (C/O).**

En cuanto el niño brindaba una respuesta espontánea, independientemente de si era correcta o no, se pasaba a la modalidad C/O en la misma adivinanza.

La modalidad con opciones consistía en ofrecerle al participante tres posibles respuestas para el texto que recién había resuelto. El propósito era determinar la solidez de la respuesta espontánea así como indagar si los niños eran capaces, y a partir de qué momento, de reconocer, reformular, corregir y reconceptualizar, en caso necesario, las pistas metafóricas una vez que se restringen las soluciones. Es decir, queríamos saber si los niños podían detectar la respuesta correcta y conocer qué tanto variaba, en relación a la modalidad S/O, la interpretación de los rasgos de la adivinanza.

Una vez que el niño había dado una respuesta espontánea se le decía:

*Mira, aquí hay tres opciones. Tú puedes quedarte con tu respuesta o puedes cambiarla por alguna de éstas (opciones).*

En ese momento se le presentaban simultáneamente las tres opciones y se dejaba decidir al niño qué hacer. Si cambiaba su respuesta original por una de las que se le ofrecían se le preguntaba:

*¿Por qué te parece que ésta es mejor respuesta? ¿En qué te fijaste para decidir? ¿Qué pistas te sirvieron?*

Los criterios para generar las opciones que se les presentaron a los participantes fueron:

-Repetición de un sustantivo contenido en la propia adivinanza. Por ejemplo, en la adivinanza de *cara* (*una puerta, dos ventanas, dos luceros, una plaza*) esta opción fue *plaza*.

-Respuesta literal a la adivinanza. Por ejemplo, para *cara* la opción sería *casa*.

-La respuesta esperada o correcta, que en el caso del texto que se está comentando sería *cara*.

En el Apéndice se indican las adivinanzas, las respuestas de las mismas y las opciones presentadas en cada una de ellas a los participantes.

### **3.2.4 Los sistemas de clasificación de las respuestas de los niños.**

Es necesario destacar dos aspectos de las clasificaciones propuestas en esta investigación. Por un lado, y dado que interesa dar cuenta del proceso de comprensión de la metáfora, resultaba insuficiente quedarnos únicamente con un análisis de respuestas correctas e incorrectas. Esta decisión de trascender lo “correcto/incorrecto” y estudiar las respuestas “erróneas” y el por qué de las mismas se origina en un criterio teórico y uno práctico. El criterio teórico es asumir que el error, cuando es constructivo y sistemático, en realidad es una ventana a la mente del niño, a la forma como éste interpreta e interactúa con el objeto de conocimiento. El criterio práctico radica en que si nos centramos exclusivamente en las respuestas correctas, el análisis de los datos se torna superficial y poco informativo.

El otro aspecto a destacar es que las clasificaciones que empleamos en este estudio emergieron del análisis de las respuestas de los niños, es decir, no fueron construidas en función de categorías *a priori* del investigador, sino que

son el resultado de la sistematización de las respuestas de los mismos participantes.

Con el propósito de analizar de forma más general (clasificación 1) y más detallada (clasificación 2) lo realizado por los niños en las tareas propuestas, se desarrollaron dos sistemas que serán expuestos en los capítulos IV y VI respectivamente.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS GENERALES:

#### EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN DE LA METÁFORA

En este capítulo se expondrán los resultados de los participantes en torno a dos preguntas esenciales a) si todos los participantes, aún los más pequeños, fueron capaces de comprender las adivinanzas metafóricas y b) si existen pruebas de que esta capacidad se desarrolla vinculada a la edad y la escolarización, es decir, si los resultados y modos de resolución empleados por los niños de los distintos grados escolares fueron también diferentes. Asimismo, dado el énfasis del capítulo está en el análisis del desarrollo evolutivo de la comprensión de las metáforas en los sujetos y con el propósito de no atomizar los datos para poder observar tendencias generales al respecto, se decidió (para este capítulo) tratar conjuntamente las respuestas de los niños en ambas modalidades.

#### 4.1 La clasificación general de las respuestas de los niños

Las respuestas de los niños fueron clasificadas tomando en cuenta el conjunto de verbalizaciones por adivinanza y cuidando que la clasificación reflejara toda la riqueza y complejidad de cada respuesta.

Los criterios considerados para clasificar las respuestas de los niños fueron:

- a) la posibilidad del niño de lograr una interpretación metafórica de la adivinanza (en adelante salto metafórico) como consecuencia de cambiar de dominio cognoscitivo;
- b) si la respuesta fue pertinente o no pertinente para la adivinanza;
- c) el proceso para la construcción de la respuesta (es decir, qué verbalizó el participante ante cada pista y el establecimiento de relaciones entre las pistas).

Estos tres criterios organizan la clasificación en términos de la **respuesta general** del niño a la adivinanza, lo que queda consignado numéricamente en **categorías** del 1 al 6, donde el 1 representa la categoría

más evolucionada y el 6 la ausencia de respuesta. Al respecto véase la Tabla 4.1

Tabla 4.1. Clasificación general de las respuestas de los niños.

Categoría	Descripción del modo de resolución
1 (Metafórica)	<p>Explica de manera congruente y con suficiencia las pistas relevantes, tanto literales como metafóricas, sin forzar la explicación. <b>Logra cambio de dominio y salto metafórico.</b></p> <p>Ejemplos:</p> <p>1.1) NUBES DE TORMENTA (Niño 29, C/O): <b>nubes de tormenta</b>; <i>balcón muy alto es el cielo; negras señoronas, cuando está lloviendo se ponen negras; pesadas es que están llenas de agua; y panzonas es que están grandes y lloronas es porque cae el agua.</i></p> <p>1.2) CARA (Niño 30, S/O): <b>la cabeza</b>: <i>la puerta sería la boca porque abre y cierra; las dos ventanas serían los orificios de la nariz; los luceros la lengua</i> (Entrevistadora: ¿por qué?)... <i>los luceros son de luz, que brillas... los ojos, los ojos brillan y una plaza sería la cabeza</i> (señala todo).</p> <p>1.3) CARTA (Niño 31, S/O): <b>las notas de música</b>: <i>porque la música habla, te da un mensaje y no tiene lengua; vuela... cuando la música suena; y está entre... notas blancas y negras.</i></p>
2 (Metafórica)	<p>Explica bien y de manera congruente casi todas las pistas, tanto literales como metafóricas En ese sentido la argumentación general de la respuesta es bastante buena. No obstante, en la verbalización del niño alguna pista queda forzada al rellenar o meter información no pertinente en la interpretación, o toma algún rasgo semántico como absoluto y necesario sin ser así (ej. las palomas –todas- son negras); también es posible que se haya ignorado algún rasgo. <b>Logra cambio de dominio y salto metafórico.</b></p> <p>En el ejemplo siguiente el niño logra una buena interpretación de prácticamente todas las pistas. Sin embargo, en <i>vuela</i> y <i>no tiene alas</i> no logra acceder al significado más genérico de <i>volar</i> como cualquier tipo de desplazamiento veloz –aéreo, terrestre o marítimo o incluso, hoy en día, virtual-, con lo que <i>volar</i> quedó circunscrito al hecho de ser transportada en avión:</p> <p>2.1) CARTA (Niño 27, C/O): <b>la carta</b>; <i>palomita blanca y negra porque tiene escritas palabras y el papel es blanco; vuela porque va en aerolíneas; y habla porque dice mensajes a otras personas con lo escrito.</i></p>
3 (Metafórica)	<p>Frecuentemente se consideran una o dos pistas como base de la respuesta de la adivinanza. Es decir, el todo es asimilado a una de sus partes. Esto lleva al niño a que en la mayoría de las pistas haga sobre-extensiones, rellene información –introduzca algo que no está en la adivinanza o información no pertinente para la interpretación-, fusione pistas, las ignore o incluso pierda el referente. En ese sentido la explicación queda forzada. <b>Logra cambio de dominio y salto metafórico.</b></p> <p>Ejemplos:</p> <p>3.1) CARTA (Niño 4, C/O): <b>carta</b>: <i>la carta vuela y... si la lanzan es como si estuviera volando (rellena) y no tiene alas; habla y no tiene lengua... que cuando lees la carta, la persona la lee pero la carta no tiene lengua.</i></p> <p>3.2) PEINE (Niña 3, S/O): <b>cepillo de dientes</b>: <i>te tiro del pelo</i> (Entrevistadora: ¿cuál sería en el cepillo de dientes el pelo?) (Niña:) <i>lo que hace así, que sube y baja</i> (gesto de cerdas); <i>te enseño los dientes... te tienen que enseñar los dientes para lavarlos</i> (fusiona diente con pelo y pierde referente); <i>y cada mañana tú lo aceptas... tú lo quieres.</i></p>
4 (Literal)	<p>La explicación busca dar cuenta de una pista de cada verso. <b>No logra el cambio de dominio ni salto metafórico.</b></p>

---

	Ejemplos:
	4.1) PEINE (Niño 5, S/O): <b>diente que está muy flojo</b> : <i>que dice te tiro del pelo, o sea te tira del diente; y te enseño los dientes o sea que ya no tiene diente; y cada mañana tú lo aceptas, cada mañana se le cae un diente.</i>
	4.2) PIÑA (Niño 11, S/O): <b>una sirena ciega y reina</b> : <i>tiene escamas una sirena; tiene ojos y ve es ciega; y tiene corona y no es rey, es reina.</i>
5 (Literal)	La explicación no es exhaustiva, es decir, en la verbalización no se busca explicar todos los versos. <b>No logra el cambio de dominio ni salto metafórico.</b>
	Ejemplo:
	5.1) PIÑA (Niño 2, S/O): <b>un pez ciego</b> : <i>la única que me sirve es tiene ojos y no ve, es ciego; y no estoy seguro por qué tiene escamas pero sí de que no es un pez.</i>
6 (Otras)	Por alguna razón no contesta la adivinanza: porque ya se la sabía, porque se niega a hacerlo por inseguridad sobre su razonamiento, etc.

---

Dado que la metáfora implica conceptualizar una expresión lingüística desde un DC que no le es natural, lo que genera el cambio de significado, en este trabajo se consideró que los niños llegaban a la respuesta esperada cuando eran capaces de cambiar de DC y dar el salto metafórico en su interpretación, situación que se refleja en las categorías 1, 2 y 3 de la clasificación, mientras que las categorías 4 y 5 consignan respuestas que fueron consideradas como literales (por no lograr el cambio de DC ni el salto metafórico).

#### **4.2 Desarrollo de la comprensión de la metáfora: respuestas de los niños a las adivinanzas**

Con el propósito de determinar el curso global de comportamiento en los participantes frente a las adivinanzas metafóricas, y con base en la clasificación de la tabla 4.1, se organizaron las respuestas de todos los niños juntando ambas modalidades. En la tabla 4.2 se muestran los porcentajes alcanzados en respuestas metafóricas (categorías 1, 2 y 3) y literales (categorías 4 y 5).

Tabla 4.2. Porcentajes de respuestas alcanzadas por toda la población en ambas modalidades.

Modalidades	Respuestas metafóricas (categorías 1, 2 y 3)	Respuestas literales (categorías 4 y 5)	No responden (categoría 6)	Porcentaje total
S/O y C/O	66.68%	24.91%	8.41%	100%

Como permite observar la tabla anterior, los niños de este estudio pudieron resolver en más de la mitad de las ocasiones las adivinanzas, lo que significa que no sólo lograron cambiar de dominio cognoscitivo sino que además dieron el salto metafórico en sus respuestas.

El hecho de que la mayoría de las veces (en un 66.68%) los participantes lograran una respuesta metafórica significa que aún los niños de segundo de primaria consiguieron responder como se esperaba cuando menos a algunas adivinanzas. Cuando se analizaron las bases de datos construidas para el análisis de las respuestas se constató que efectivamente **todos** los participantes lograron, al menos en una ocasión, brindar respuestas metafóricas. La niña 4, en la modalidad S/O, para la adivinanza *piñata* fue un ejemplo de ello al responder:

- (1) Niña (en adelante N): ... *¿la piñata?... porque cuando rompes la piñata con un palo llueven frutas*  
 Entrevistadora (en adelante E): *¿cómo que llueven frutas?*  
 N: *caen frutas*

Un ejemplo de resolución de la misma adivinanza por una niña de segundo de secundaria se presenta a continuación:

- (2) N: *la piñata porque es de barro y está forrada con papel, está hecha de papel y si se rompe casi siempre lo que salen son frutas*  
 (Niña 35, S/O).

Tanto la niña de segundo de primaria como la de segundo de secundaria fueron capaces de resolver la adivinanza. Sin embargo, es evidente que la

forma como responden y el procedimiento empleado para analizar e interpretar las pistas fue distinto. Esto será motivo de análisis en otras secciones (véase 4.2.3.1, 4.2.3.2 y 4.2.3.3).

Así como hubo niños de segundo de primaria que lograron respuestas metafóricas, también hubo niños de segundo de secundaria que en algún momento no lograron cambiar de dominio. Por ejemplo, el participante 38, en *caracol*, S/O dijo:

(3) N: ...**unas llaves**...*porque el único portero es el único que puede abrir la puerta de tu casa... y te llevas tu casa... o sea para poder entrar a tu casa con las llaves*

La tabla 4.2 muestra que prácticamente el 10% de los participantes no respondieron las adivinanzas. Sin embargo, es necesario tener presente que las razones por las que un participante no contestaba pudieron ser muy distintas entre sí. Algunos niños no respondieron porque sentían la necesidad de que todas las pistas coincidieran entre sí y fueran coherentes en una respuesta metafórica pero al no lograrlo preferían abstenerse de responder. Esto sucede con el participante 40, de segundo de secundaria, en la adivinanza *piña*:

(4) N: (lee en varias ocasiones la adivinanza)... *debe ser algo material pero no un ser vivo... debe ser un objeto porque tiene corona... escamas...ojos pero no ve... me hace pensar en algo material porque ojos pueden ser dos pequeñas bolitas, por ejemplo 2 gemas. Si fuera un animal tiene ojos y no ve, me suena a un animal muerto... algo material porque tiene ojos y no ve... pero no... no sé* (modalidad S/O).

Esta forma de proceder es muy distinta a algunas otras exhibidas por niños más pequeños, como en el siguiente ejemplo con la misma adivinanza:

(5) N: (lee en varias ocasiones la adivinanza) ... *no sé* (vuelve a leer).... *No sé* (vuelve a leer)... *no, no se me ocurre nada... no sé* (Niño 6, segundo de primaria, modalidad S/O).

Cuando el niño 6 intentó resolver la adivinanza era evidente, al releer el texto en varias ocasiones, que trataba de encontrar algún dato o una pista que

le sirvieran pero no hubo nada en el texto que le permitiera encontrar algún tipo de respuesta. Por lo tanto, terminó dándose por vencido y no respondió la adivinanza. En cambio, el niño 40 mostró un análisis exhaustivo de todas las pistas en el que intentaba generar un DC que pudiera cobijarlas todas pero al no lograrlo decidió no responder.

#### 4.2.1 El desarrollo de la comprensión de metáforas en la resolución de las adivinanzas.

Todos los participantes de este estudio lograron resolver algunas adivinanzas al comprender las metáforas involucradas en ellas. Sin embargo, y como ya adelantábamos en la sección anterior, la forma como las resolvieron fue distinta. Este hallazgo nos lleva a otra pregunta central de esta tesis: ¿la capacidad para comprender metáforas se desarrolla con la edad y la escolaridad? En la tabla 4.3 se muestran los porcentajes alcanzados por los participantes en respuestas metafóricas (categorías 1, 2 y 3), literales (categorías 4 y 5) y en la categoría 6 (no respondió), por grado escolar:

Tabla 4.3. Porcentajes de respuestas metafóricas alcanzados por los participantes en ambas modalidades (S/O y C/O) por grado escolar.

Grado escolar	Porcentaje de respuestas metafóricas (categorías 1, 2 y 3)	Porcentaje de respuestas literales (categorías 4 y 5)	Porcentaje sin responder (categoría 6)
Segundo de primaria	<b>44%</b>	46%	10%
Cuarto de primaria	<b>61%</b>	31.7%	7.3%
Sexto de primaria	<b>82.3%</b>	12%	5.6%
Segundo de secundaria	<b>79.3%</b>	10%	10.6%

La tabla anterior permite observar que a pesar de que todos los niños del estudio respondieron adivinanzas de forma metafórica, los más pequeños lo hicieron en un nivel sensiblemente menor que los niños de sexto y segundo de secundaria. Sin embargo, lo interesante es que efectivamente los niños de segundo de primaria empezaron a mostrar la capacidad para comprender metáforas.

La prueba estadística de ANOVA de un factor constató que la diferencia entre las respuestas metafóricas fue significativa ( $gl=3$ ; media cuadrática 1.625;  $F= 15.000$ ;  $Sig.=.000$ ) para los grados de segundo, cuarto y sexto de primaria.

La misma prueba indicó que entre las respuestas metafóricas de los niños de sexto de primaria y segundo de secundaria no hubo diferencia significativa ( $gl=1$ ; media cuadrática .05;  $F=1$ ;  $Sig.=.331$ ). Incluso, los participantes de segundo de secundaria alcanzaron un porcentaje levemente menor de respuestas metafóricas que los de sexto, cuando lo esperado era lo contrario. No obstante, el análisis de los porcentajes obtenidos por los niños en la categoría 6 (no responden) mostró que los de sexto no contestan las adivinanzas en un 5.6% mientras que los de segundo de secundaria se rehusaban a contestar en un 10.6%. Los niños de secundaria, al negarse a contestar el doble de veces que los de sexto, perdieron valiosas oportunidades de incrementar el porcentaje de sus respuestas metafóricas. Estos niños (a diferencia del resto de los participantes) fueron los que más coherencia y coordinación buscaron alcanzar entre las pistas para generar una respuesta. Cuando no lograban la integración de la información de forma satisfactoria preferían no exponerse a contestar erróneamente.

#### **4.2.2 Los modos de resolución empleados por los niños para resolver las adivinanzas.**

El desarrollo de una capacidad o de un conocimiento no solamente implica mayores sino también mejores posibilidades de acción por parte de los sujetos. En ese sentido, no es suficiente con haber demostrado en términos cuantitativos que la comprensión de metáforas se desarrolla. Además es necesario mostrar los modos de resolución empleados por los participantes ya que éstos evidenciaron una paulatina sofisticación en la manera en que se procesó la información.

Esta paulatina sofisticación puede responder al establecimiento de relaciones cada vez más integradoras y coherentes al momento de conceptualizar el todo; en este caso, al momento de buscar las respuestas de las adivinanzas.

De esta forma, el análisis de los modos de resolución de los participantes se convirtió en un índice del desarrollo de la comprensión de metáforas. Supusimos que cuando los niños lograron respuestas metafóricas como resultado del cambio de dominio, los de grados superiores tenderían a usar los más evolucionados (correspondientes a las categorías 1 y 2) y los niños de grados inferiores tenderían a exhibir modos de resolución propios de la categoría 3 (ver tabla 4.1 en páginas anteriores). A continuación se muestran los resultados de este análisis.

#### **4.2.3 Modos de resolución que involucraron cambio de dominio y salto metafórico.**

En este apartado se incluyen los modos de resolución que involucran respuestas pertinentes para la adivinanza y que implican salto metafórico por cambio de dominio (correspondientes a las categorías 1, 2 y 3). Sin embargo, dichos modos de resolución son distintos entre sí por el número de pistas que resultan prominentes para los participantes y sobre todo por las relaciones que éstos son capaces de establecer entre ellas. En la tabla 4.4 se consignan los porcentajes obtenidos por grado escolar, en ambas modalidades, para las categorías 1, 2 y 3 que implican (como se indicó en la tabla 4.1) modos de resolución distintos:

Tabla 4.4. Porcentajes obtenidos por grado escolar en ambas modalidades para respuestas que implican cambio de dominio y salto metafórico(categorías 1, 2 y 3).

Grado escolar	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
Segundo de primaria	3.6%	10.6%	29.6%
Cuarto de primaria	7.3%	20%	33.6%
Sexto de primaria	22.3%	25%	35%
Segundo de sec.	26.3%	19.3%	33.3%

Como se aprecia en la tabla, la categoría 1, que representa el modo de resolución más evolucionado, sigue una curva de desarrollo ascendente. No sucede lo mismo con los modos de resolución consignados en las categorías 2 y 3. Las respuestas que cayeron dentro de la categoría 3 se emplearon prácticamente al mismo nivel por todos los grados académicos. Asimismo

fueron las más utilizadas por todos los participantes cuando lograron respuestas metafóricas, incluso por los niños de secundaria. Lo relevante de este análisis es que indica que categoría 1 es la que mejor muestra el desarrollo de la comprensión de metáforas.

Los resultados también permiten afirmar que los niños de grados superiores no sólo tienen mayores posibilidades de comprender las metáforas de las adivinanzas, sino que además cuentan con formas y modos de organizar la información que suponen el establecimiento de relaciones más integradoras y coherentes aunque al igual que los menores sigan empleado preferentemente modos de resolución propios de la categoría 3.

Este dato es importante porque demuestra la naturaleza no lineal del desarrollo: si bien los participantes más grandes fueron los que más lograron respuestas que cayeran dentro de la categoría 1, siguieron empleando respuestas propias de las categorías 2 y principalmente de la 3, las cuales les permitieron resolver algunos problemas que la tarea les demandaba y posiblemente se constituyeron en la base desde la que lograron avanzar.

#### **4.2.3.1 Categoría 1: el modo de resolución.**

El objetivo de esta sección es analizar el tipo de procesamiento de información o modo de resolución que los participantes llevaron a cabo cuando alcanzaron respuestas que cayeron dentro de una determinada categoría. El primer modo de resolución que se analizará corresponde a la categoría 1 por ser las más avanzada y de acuerdo a la Tabla 4.4 la única que sigue una curva ascendente continua de desarrollo.

La clasificación de la Tabla 4.1 señala que el modo de resolución involucrado en la categoría 1 consiste en una explicación altamente congruente, en la que se toman en cuenta todas las pistas prominentes de la adivinanza, sin que se fuerce la relación entre éstas (relación parte-parte) y entre las pistas y la respuesta (relación parte-todo). El resultado es una respuesta pertinente a la adivinanza que implica cambio de DC y salto metafórico. A continuación mostramos algunos ejemplos:

- (6) N: *¿las nubes? ... en balcón muy alto sería el cielo, negras señoronas serían las nubes a punto de llover, pesadas por el agua, panzonas por... bien grandes y lloronas... que tienen agua*  
(Niño 30, sexto de primaria, adivinanza *nubes de tormenta*, modalidad S/O).
- (7) N: *son las nubes... porque se supone que siempre que lloran está lloviendo, son pesadas cuando tienen agua y son panzonas cuando están llenas de agua, están en el cielo y cuando traen lluvia están negras*  
(Niña 22, sexto de primaria, adivinanza *nubes de tormenta*, modalidad S/O)

En el caso de la adivinanza *nubes de tormenta* únicamente los niños de sexto y de segundo de secundaria brindaron respuestas tipo 1 en la modalidad S/O.

En los ejemplos mostrados, ambos niños fueron capaces de brindar una respuesta pertinente a la adivinanza *nubes*. Estas respuestas lograron un salto metafórico en buena medida gracias a que implicaron la interpretación de las predicaciones del texto en un DC distinto al que se asocian naturalmente (cambio de DC): las *señoronas* son las *nubes*, el *cielo* es un *balcón muy alto*, *negras* porque tienen *agua*, *pesadas* y *panzonas* porque están *llenas de agua* o bien por el *área* que ocupan o su tamaño y *lloronas* porque *llueven*.

Al mismo tiempo, los niños consideraron todas las pistas de la adivinanza sin que les faltara explicar alguna. Pero lo más importante fue el tipo de relación que fueron capaces de establecer entre las pistas: todas las pistas (partes) de la adivinanza fueron contempladas para dar lugar a una respuesta que las cobijara plenamente. En ese sentido, estas respuestas denotan una organización y establecimiento de relaciones altamente coherentes y congruentes entre las partes y entre las partes y el todo ya que los sujetos fueron capaces de observar y coordinar simultáneamente todos los datos del acertijo por lo que una transformación en la calidad o características de las *señoronas*, como ser *negras* o *pesadas*, afectó la respuesta final: *nubes que están por llover*.

Esta búsqueda sistemática de coherencia y congruencia entre todas las pistas es evidente en ambos ejemplos, lo que demuestra que para los participantes toda la adivinanza operó como una unidad. Se dieron a la tarea de seleccionar los rasgos prominentes de cada una de las pistas y de ir analizando uno a uno en función de sus respuestas (*nubes de tormenta*), y así comprobar que efectivamente se trataba de lo que habían pensado para resolver el problema.

Si se observa el caso de la niña de sexto la búsqueda de coherencia entre las pistas queda manifiesta cuando aclara que *las nubes cuando traen lluvia están negras*. En ese sentido, uno de los atributos del todo (en este caso el color) determina la naturaleza de ese todo: son *nubes* pero no cualquier tipo de nubes, sino unas que están a punto de llover.

Otros ejemplos en los que se observó este tipo de modo de resolución se presentan a continuación:

(8) N: *Creo que es la **cara** (respuesta). Una puerta sería la boca... porque por ahí entra y sale comida. Dos luceros son los ojos porque son dos y reflejan como las estrellas... Las ventanas son las orejas o la nariz (señala que son hoyos) y la plaza pues... toda la cara.*  
(Niña 32, 2do de secundaria, adivinanza *cara*, modalidad C/O).

(9) N: *... Es la **mazorca del maíz** (respuesta)...mi pista fuerte son los dientes y barba. Los dientes son los granos y la barba son los pelitos.*  
(Niño 37, 2do. de secundaria, adivinanza *elote*, modalidad S/O).

(10) N: *...¡el **trompo!** (respuesta) Porque cuando lo lanzas necesitas lanzarlo con cuerda y después se la quitas para que siga girando... y bailar es girar y la capa es la cuerda con la que funciona.*  
(Niña 34, 2do de secundaria, adivinanza *trompo*, modalidad C/O).

#### **4.2.3.2 Categoría 2: el modo de resolución.**

La categoría 2 implicaba respuestas metafóricas pertinentes para la adivinanza gracias en buena medida al cambio de DC. El modo de resolución propio de las respuestas que alcanzaron esta categoría involucra una explicación bastante sólida de casi todas las pistas de la adivinanza aunque alguna de ellas sea ignorada o sufra una deformación por sobre-extensión o relleno de información

o incluso se llegue a perder el referente. Sin embargo, toda la argumentación es bastante congruente ya que los participantes consideran prácticamente todos los rasgos importantes, aunque pueden sufrir cierta centración<sup>66</sup>, como se verá a continuación:

(11) N: *Ésta está muy difícil... yo creo que es el **cerebro** (respuesta) o la **cabeza...solitario inquilino** pues los que viven adentro de la cabeza es como la casa... y adentro está el cerebro que es lo único... la casa redonda es la cabeza y pues el cerebro ... siempre te llevas contigo... lo que no sé es donde entra único portero...*  
(Niño 29, 6to. primaria, adivinanza *caracol*, modalidad S/O)

(12) N: ***cara** (respuesta) la puerta es la boca porque se abre y cierra, los dos luceros los ojos porque brillan, son brillantes... las dos ventanas la nariz (señala los poros de la nariz) y una plaza... y una plaza es algo grande... ¡el cabello!*  
(Niña 34, segundo de secundaria, adivinanza *cara*, modalidad C/O).

(13) N: *ésta sí está difícil... aquí lo que importa es encontrar la relación entre bailar y capa... para ver qué puede ser la capa y qué bailar porque es sentido figurado, no es... que no puedo bailar con capa y sin capa no puedo bailar es ... **la mentira** (respuesta)... porque al hablar a veces mientes...*  
E: *¿hablar? ¿qué significa hablar?*  
N: *bailar... y la capa es la mentira... y mientes para poder salvarte... porque al hablar a veces mientes para poder salvarte pero no puedes hablar siempre diciendo mentiras porque al final no te van a creer*  
(Niño 38, segundo de secundaria, adivinanza *trompo*, modalidad S/O).

Como se observa en estos ejemplos, las respuestas que cayeron dentro de la categoría 2 lograron el cambio de dominio y el salto metafórico. Si bien no siempre la respuesta fue la esperada, como en el ejemplo 13, la argumentación brindada sí resultaba ser pertinente dada la información de la adivinanza.

---

66 La centración cognoscitiva se refiere imposibilidad de ver o en su caso de coordinar simultáneamente todas las variables de una situación u objeto de conocimiento. Como resultado el sujeto se aferra al análisis e interpretación del todo en función de alguna o algunas de sus partes. En el caso que nos ocupa puede ocurrir que los niños que se habían centrado en una pista forzaran la interpretación de otras para mantener intacta la pista elegida.

Asimismo, los ejemplos permiten apreciar una búsqueda de congruencia entre las pistas para dar lugar al todo. Es decir, los niños trataron de considerar todas las pistas simultáneamente además de que intentaron coordinarlas entre sí. Sin embargo, en algún momento los participantes no pudieron evitar sufrir los efectos de la centración cognoscitiva que queda de manifiesto en el tipo de respuestas que daban: deformación de alguna de sus pistas –por relleno o sobre-extensión<sup>67</sup> de la información-, omisión o incluso pérdida del referente.

En el ejemplo 12 la niña trató de atender todas las pistas, sin embargo el rasgo *una plaza* es interpretado como *cabello* porque es algo *grande*. La participante al no poder interpretar *plaza* como contenedor del resto de los atributos, extrajo *extensión grande* y lo que le quedó fue *cabello*, lo que demuestra que en su intento por considerar toda la información tuvo que rellenar una de las pistas con un atributo que ni era el más prominente para *cabello* ni cabía dentro de la respuesta que dio: *cara*.

En ocasiones los niños ignoraron u omitieron la interpretación de alguna pista en el procesamiento de la información. En el ejemplo 11, el participante indicó ... *lo que no sé es donde entra único portero...*

Finalmente las respuestas tipo 2 engloban fenómenos de pérdida de referente. El niño del ejemplo 13 dio una respuesta sofisticada y abstracta a la adivinanza *trompo*. Su respuesta fue *la mentira*. Él resolvió el movimiento continuo y la relación entre opuestos binarios señalando que la mentira cubre al habla y a veces se usa para *poder salvarse pero no siempre se puede hablar con mentiras* y entonces hay que dejar de usarlas, es decir, *quitarse la capa*. El problema es que al final el participante perdió el referente (la respuesta a la adivinanza) y brindó como respuesta un elemento de la misma adivinanza que había interpretado metafóricamente: *la mentira* (que dedujo de *capa*). No es posible que en ocasiones empleara *mentiras* (*poner la capa*) y otras veces no (*quitar la capa*), y que al final sea la *mentira* la respuesta de la adivinanza. Es

---

<sup>67</sup> Introducción de información no necesaria.

como si hubiera dicho *me pongo la capa, me quito la capa y la respuesta es capa*.

#### **4.2.3.3 Categoría 3: el modo de resolución.**

La categoría 3 involucró el modo de resolución menos evolucionado si bien supone salto metafórico y cambio de dominio. Las respuestas de este tipo están determinadas por una fuerte centración cognoscitiva. Al momento de resolver las adivinanzas, los participantes consideraron únicamente una o unas cuantas pistas. Por esta razón, las otras pistas fueron ignoradas, o deformadas –por sobre-extensión y relleno-, o se perdió el referente o se interpretaron pistas de forma fusionada, por lo que la explicación resultante fue bastante forzada.

El modo de resolución de la categoría 3 resultó ser el menos congruente de todos los que derivaron en respuestas metafóricas. Es decir, fue en el que faltó considerar más observables y cuando se consideraban varias pistas fue el que menos coordinación simultánea consiguió. No obstante, lo interesante de este modo de resolución es que demostró que aún considerando una o unas cuantas pistas, a condición de que fueran relevantes para la respuesta final, fue posible cambiar de DC y con ello lograr el salto metafórico. A continuación se muestran ejemplos.

(14) N: **Un árbol** (respuesta). *Los árboles tienen muchas frutas y si les pegas entonces se caen.*  
(Niño 9, 2do primaria, adivinanza *piñata*, modalidad S/O)

Un ejemplo de sobre-extensión y relleno de información se encuentra en el caso 14. Como se aprecia, el niño hizo todo lo posible para ajustar su explicación a la respuesta que había dado (*árbol*) en función de los versos *si me rompen con un palo, llueven frutas a granel*. Sin embargo, golpear con un palo es una información innecesaria para definir un árbol. Asimismo, en este ejemplo el niño ignoró la explicación de otras pistas del texto.

(15) N: **Reloj despertador** (respuesta), *no tiene pies pero cuando suena sí se mueve y lo de palpitando es que brinca cuando está sonando* (Niña 2, segundo de primaria, adivinanza *reloj*, modalidad C/O).

(16) N: **¿los ojos?** ... *porque son dos, está en dos ventanitas* (hace un gesto de redondo en la cara), *y luego las niñas pueden ser los puntitos* (señala las pupilas pero pierde el referente y el movimiento) (Niño 16, cuarto de primaria, adivinanza *párpados*, modalidad S/O)

(17) N: *dos ventanitas... es que bajando ocultan..... bellas persianas... ¿cómo que bajando?... porque las persianas podrían ser como la ropa, este, este, que... que van bajando ocultan ¡ay! ... o sea un vestido* (respuesta)... *un vestido como que oculta una parte de ti, pero dos ventanitas ¿cómo?...* (no entiende)..... **sí, vestido** (respuesta) (Niño 35, segundo de secundaria, adivinanza *párpados*, modalidad S/O)

(18) N: **la piña...** *porque tiene corona, lo de acá* (señala como picos en la cabeza)... *y tiene como unas escamas y no es pez*  
E: *¿cuáles serían las escamas?*  
N: *tiene como unos pelitos en la piña debajo de su corona...*  
E: *¿qué serían los pelitos?...*  
N: .....  
E: *¿de qué color son?*  
N: ....no sé  
E: *¿y tiene ojos y no ve?*  
N: ..... no sé.... No sé....  
(Niño 6, segundo de primaria, adivinanza *piña*, modalidad C/O)

(19) N: *algo arriba..., dos ventanas no sé, una puerta, una plaza... no. Posiblemente dos luceros también sea metafórico* (refiriéndose a otra adivinanza)... *si es así lucero se usa para hacer referencia al sol, a las estrellas o la luna...en poemas... y con eso se puede inferir ojos* (respuesta) (Niño 36, segundo de secundaria, adivinanza *cara*, modalidad S/O)

En los ejemplos 16, 17, 18 y 19 se observa cómo los niños ignoraron pistas de la adivinanza, sesgando así la respuesta que dieron. En el caso del ejemplo 16, el niño ignoró la pista *que bajando ocultan* que da el rasgo de movimiento a la entidad a la que se refiere la adivinanza. Por lo tanto, al no haber considerado esta pista el participante perdió información fundamental con lo que, a pesar de haberse acercado a la respuesta –dio ojos en vez de *párpados*-, ésta quedó totalmente fuera de su alcance.

Un caso de pérdida de referente es el ejemplo 17. En la adivinanza *párpados* la participante responde *un vestido*. Efectivamente un vestido es una tela que cae –como cierto tipo de *cortinas* que son de tela- y que al bajar cubre algo, sin embargo se perdió el referente al no considerarse la información de cantidad (*dos*) lo que la llevó a contestar *un vestido*.

Otro fenómeno recurrente en este modo de resolución fue el de fusionar pistas, es decir, haber interpretado dos pistas distintas como si fueran lo mismo. Los ejemplos 15 y 18 dan cuenta de esto. En el ejemplo 15 la niña interpretó *caminar* y *palpitar* como *moverse* y *brincar* respectivamente. Consideramos que hizo una fusión de las pistas originales porque la participante explicó que tanto *moverse* como *brincar* -movimientos bruscos en este contexto- fueron producidos por la alarma del despertador (*sonar*). En ese sentido, se interpretaron dos pistas como lo mismo y lo único que hizo fue parafrasearlas.

En algunas ocasiones, la falta de conocimiento social afectó el modo de resolución de la adivinanza, por ejemplo en el siguiente caso:

(20) N: *estrecha cárcel es larga o chica, por soldados de marfil, guardada en estrecha cárcel por soldados de marfil... guardada en estrecha cárcel es que está chiquita... es ropa... (no le convence y vuelve a leer toda la adivinanza) ... ¡no! Es la boca... está una roja culebra, lo labios, los labios son rojos... la madre del mentir es la boca... guardada en estrecha cárcel es la boca, pero la boca no tiene cárcel (se da cuenta de la contradicción pero no logra superarla), por soldados de marfil no sé... ésa mejor quítala...*

(Niño 29, sexto de primaria, adivinanza *lengua*, modalidad S/O)

En este ejemplo (20) el niño fue incapaz superar la contradicción de *la boca no tiene cárcel* lo que se sumó al desconocimiento de que socialmente los dientes están vinculados al *marfil*, por lo que *soldados de marfil* fue tan discordante para su respuesta que incluso propuso eliminar ese verso.

#### 4.2.4 Categorías relativas a respuestas literales y sus modos de resolución.

Si bien interesan principalmente los modos de resolución y categorías que culminaron en respuestas metafóricas, en esta sección se mostrarán algunos ejemplos en los que los niños no lograron cambiar de dominio y por lo tanto no alcanzaron respuestas metafóricas pertinentes (categorías 4 y 5).

Los modos de resolución propios de las categorías 4 y 5 sólo difieren entre sí en el hecho de que en el primero los niños intentaron atender todas las pistas de las adivinanzas, mientras que en el segundo los niños no consideraron toda la información.

Algunos ejemplos del modo de resolución de la categoría 4 se muestran a continuación:

- (21) N: **la araña...** *porque tiene dientes y no come*  
E: *¿las arañas no comen?*  
N: *no, chupan... y tiene barbas y no es hombre... las barbas son unas como cositas que tiene por aquí* (señala la cara)  
(Niña 4, segundo de primaria, adivinanza *elote*, modalidad S/O).
- (22) N: **la ballena** *porque tiene dientes*  
E: *ajá...*  
N: *y no come* (insegura)  
E: *¿no come la ballena? ¿oye, y cómo le hace para vivir sin comer?*  
N: *se **alimenta** de algas.....* (insegura)  
N: *..... tiene barbas y no es hombre... porque también tiene barbas por acá* (señala su mentón)  
(Niña 4, segundo de primaria, adivinanza *elote*, modalidad C/O).
- (23) N: **casa ...** *porque tiene las persianas. La casa puede tener dos persianas que están en dos ventanitas, porque la casa tiene dos ventanitas que bajando ocultan a dos niñas bonitas... puede que en la casa vivan dos niñas*  
(Niña 1, segundo de primaria, adivinanza *párpados*, modalidad C/O)
- (24) N: **un león chiquito...** *dice que tiene dientes pero los leones chiquitos no comen carne y dice que tiene barbas, tiene pelo y no es hombre*  
(Niño 17, cuarto de primaria, adivinanza *elote*, modalidad S/O)

(25) N: **una palomita de maíz** porque se queman y luego salen blancas, cuando se calientan, cuando se ponen al horno brincan la primera vez y hablar es que hacen puc-puc  
(Niño 30, sexto de primaria, adivinanza carta, S/O)

(26) N: **¿la casa?** ... porque tienen puerta, tienen ventanas, los luceros es... como la luz ¿no? Y una plaza... tal vez porque hay muchas personas ahí  
(Niña 33, segundo de secundaria, adivinanza cara, S/O)

Los siguientes son algunos ejemplos correspondientes al modo de resolución de la categoría 5. Se transcriben las enunciaciones de los participantes tal cual las produjeron, es decir, los ejemplos no fueron fragmentados, sino que demuestran justamente que para los niños sólo cierta información les sirvió de observable o pista.

(27) N: **la cara** porque te enseñó los dientes... cuando sonrías enseñas los dientes  
(Niño 6, segundo de primaria, adivinanza peine, modalidad S/O)

(28) N: **el sol** ... porque el sol sale cada mañana...  
(niña 14, cuarto de primaria, adivinanza peine, modalidad S/O)

(29) N: ... no sé... no sé que no tenga corazón y palpita pero no tiene pies y camina.... **El caracol**  
(Niño 26, sexto de primaria, adivinanza reloj, modalidad S/O)

(30) N: ...Ésta está más difícil... suena como un **animal** (respuesta)  
E: ¿en qué te fijaste?)  
N: ... en que no es hombre.  
(Niño 37, 2do de secundaria, adivinanza elote, modalidad S/O).

#### **4.2.5 La categoría seis: no responder.**

Las razones por las que los niños decidieron no contestar una adivinanza fueron diversas: ya la conocían, se sintieron inseguros, etc.

Los participantes que más se rehusaron a responder fueron los niños de segundo de primaria y de segundo de secundaria. No obstante, el tipo de procesamiento de información y las relaciones que fueron capaces de

establecer resultaron muy distintos entre ambos grupos, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

(31) N: *no sé... no sé.... ¡no!*  
(Niño 6, segundo de primaria, adivinanza *lengua*, modalidad S/O)

(32) N: *Tiene que ser algo que cuando dice tiene ojos y no ve, no es necesariamente que tenga ojos, sino que tiene que tener algo que funcione como ellos... y lo de tiene corona puede ser que... no necesariamente (reflexiona)... puede ser algo muy importante... y tiene escamas... ¡No sé! Es que al principio pensé que eran **lentes** pero no, porque tiene ojos, podrían ser los cristales... pero no porque tiene escamas y eso no... y corona tampoco... entonces sólo checa una y no creo que sea... no sé, porque pienso en cosas que sólo me checa una pista y entonces no son.*  
(Niña 35, segundo de secundaria, adivinanza *piña*, modalidad S/O)

Para los niños más pequeños poca o ninguna información resultó una pista u observable lo que les dificultó llegar a una respuesta. En contraste, los participantes mayores se negaban a responder porque se percataban de todas las pistas pero al no lograr que encajaran de forma coherente y coordinada en una única respuesta preferían no aventurar ninguna hipótesis, como se aprecia en el ejemplo 32. En este caso no es falta de conocimiento ni de observables lo que impidió la respuesta, sino una búsqueda sistemática y exhaustiva de congruencia, que al no ser alcanzada, llevó a los niños, como a la del ejemplo, a no contestar la adivinanza.

### 4.3 Comentarios finales del capítulo

A modo de cierre de esta sección es posible afirmar que:

-Todos los participantes del estudio lograron resolver cuando menos una adivinanza de forma metafórica.

-Existen diferencias significativas entre el número de respuestas metafóricas que brindan por participantes en los grados de segundo, cuarto y sexto de primaria. En ese sentido, los datos confirman que existe un desarrollo de la comprensión de metáforas a lo largo de la escolaridad.

-Los modos de resolución exhibidos por los participantes fueron distintos dependiendo del grado escolar. Si bien en todos los grados el modo de

resolución propio de la categoría 3 de respuesta fue el más evidente, los participantes mayores (de sexto de primaria y segundo de secundaria) lograron modos de resolución más evolucionados, relativos a las categorías 1 y 2, y con mayor frecuencia que los niños más pequeños. Esto pone de manifiesto que a mayor grado escolar se va logrando mayor congruencia e integración de las pistas, en otras palabras, se desarrolla la capacidad operar metafóricamente en contextos naturales complejos como son las adivinanzas.

-El desarrollo no es lineal ya que convergen en un momento determinado distintas formas de resolver problemas e interactuar con los objetos de conocimiento, es decir, distintos modos de resolución. En ese sentido se puede considerar que el desarrollo del sujeto (al igual que el conocimiento) evoluciona por aproximaciones sucesivas y no es un asunto de todo o nada.

Hemos analizado hasta aquí el proceso de desarrollo de la comprensión de las metáforas. En el siguiente capítulo se expondrá el impacto que tiene la modalidad de la tarea en dicho proceso de comprensión.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS GENERALES: ANÁLISIS DE LAS MODALIDADES DE LA TAREA

Uno de los propósitos de este trabajo fue analizar si las modalidades de la tarea tuvieron algún impacto en el procesamiento de las adivinanzas, es decir, si los resultados variaron de la modalidad sin opciones a la modalidad con opciones.

#### 5.1 Resultados de la modalidad S/O y la modalidad C/O

Los resultados permiten afirmar que efectivamente hubo diferencias entre los porcentajes de éxito entre ambas modalidades como se observa en la Tabla 5.1. Cuando los niños trabajaron en la modalidad C/O, las respuestas con salto metafórico y cambio de dominio se incrementaron a casi el doble de las alcanzadas en la modalidad S/O. A su vez, nuestras bases de datos confirmaron que **todos** los participantes se beneficiaron de las opciones.

Tabla 5.1. Porcentajes de respuesta alcanzados por toda la población en la modalidad S/O y en la modalidad C/O.

Modalidad	Respuestas metafóricas (Categorías 1,2 y 3)	Respuestas literales (Categorías 4 y 5)	No responden	Porcentaje total
S/O	<b>47.13%</b>	37.81%	14.99%	99.9%
C/O	<b>86.11%</b>	11.99%	1.8%	99.9%

Además de saber que todos los participantes se beneficiaron con las opciones, nos interesaba conocer en qué medida cada uno de los grados escolares sacó provecho de la modalidad C/O. Al respecto véase la Tabla 5.2.

Tabla 5.2. Porcentaje de respuestas metafóricas (categorías 1, 2 y 3) por grado escolar y por modalidad.

Grado escolar	Modalidad	Porcentaje de respuestas metafóricas ( categorías 1, 2 y 3)
Segundo de primaria	<b>S/O</b>	<b>17.98%</b>
	C/O	68.98%
Cuarto de primaria	<b>S/O</b>	<b>37.98%</b>
	C/O	83.97%
Sexto de primaria	<b>S/O</b>	<b>68.55%</b>
	C/O	95.97%
Segundo de secundaria	<b>S/O</b>	<b>63.98%</b>
	C/O	94.66%

Nuestros datos señalan que los niños de segundo de primaria fueron los que más se beneficiaron al incrementar sus respuestas metafóricas en C/O en un 51% con respecto a la modalidad S/O, seguidos por los de cuarto, que aumentaron en 45.99%. Los de segundo de secundaria mejoraron en 30.68% y finalmente los de sexto de primaria con un incremento de 27.47%.

Lo que resta por mostrar es el comportamiento de los participantes en cada una de las categorías de respuestas metafóricas. Para ello se presenta la Tabla 5.3.

Tabla 5.3. Porcentaje de respuestas metafóricas por categoría y grado escolar en ambas modalidades.

Grado escolar	Modalidad	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
Segundo de primaria	<b>S/O</b>	<b>0.66%</b>	<b>2.66%</b>	<b>14.66%</b>
	C/O	6.66%	18.66%	44.66%
Cuarto de primaria	<b>S/O</b>	<b>2.66%</b>	<b>7.99%</b>	<b>27.33%</b>
	C/O	11.9%	31.99%	39.99%
Sexto de primaria	<b>S/O</b>	<b>11.9%</b>	<b>14.66%</b>	<b>41.99%</b>
	C/O	32.66%	35.32%	27.99%
Segundo de secundaria	<b>S/O</b>	<b>15.33%</b>	<b>12.66%</b>	<b>35.99%</b>
	C/O	38%	26%	30.66%

Los datos de la Tabla 5.3 permiten constatar que la modalidad C/O tuvo un impacto positivo en prácticamente todos los porcentajes de respuestas metafóricas.

Para determinar si la diferencia fue significativa entre la modalidad S/O y C/O en sus tres categorías y por grado escolar se corrió la prueba estadística de ANOVA de un factor. Los resultados mostraron una diferencia significativa para la categoría 1 entre las modalidades S/O y C/O por grado ( $gl=7$ ; media cuadrática 1277.8;  $F= 18.88$ ;  $Sig.= .005$ ). En el caso de la categoría 2 también se obtuvo una diferencia significativa entre ambas modalidades y grados escolares ( $gl=7$ ; media cuadrática 878.1;  $F=12.97$ ,  $Sig.=.01$ ). En la categoría 3 no hubo diferencia significativa ( $gl=7$ ; media cuadrática 93.6;  $F=.353$ ;  $Sig.=.719$ ). Estos datos indican que las opciones permiten mejorar sensiblemente el desempeño de los niños así como el hecho de que conforme son mayores sus posibilidades de comprender la metáfora también se incrementan especialmente cuando logran integrar mejor la información (categoría 1 y 2).

Otro aspecto relevante de la Tabla 5.3 es el porcentaje de incremento de respuestas por categoría. Para los niños de segundo de primaria, en la modalidad C/O, las respuestas que más se incrementaron fueron las de la categoría 3 (30% comparación con S/O). En el caso de los niños de cuarto de primaria, si bien las respuestas que más se incrementaron fueron las de la categoría 3, las que más se incrementaron con respecto a la modalidad S/O fueron las de categoría 2 (aumentaron en 24%). En ambos grados todos los porcentajes de las respuestas metafóricas se incrementaron, lo que significa que para estos participantes la modalidad C/O posibilitó fundamentalmente pasar de una conceptualización literal a una metafórica (categorías 4, 5 y 6).

Por su parte, los participantes de sexto de primaria incrementaron el uso de respuestas tipo 1 y 2 en un 20%, respectivamente, al pasar de S/O a C/O, a pesar de que en términos globales el tipo de respuesta más empleada por este grupo fue la 3 (Tabla 4.4). No obstante, las respuestas tipo 3 no sólo no aumentaron su porcentaje de uso sino que decrecieron en 14% de la

modalidad espontánea a la modalidad con opciones. Esto significa que para los niños de este grado las opciones les posibilitaron mejorar la calidad de sus respuestas metafóricas. Lo mismo sucedió con los niños de segundo de secundaria, ya que estas respuestas sufrieron una disminución de 5.33% en C/O. A diferencia de los otros grupos, estos niños brindaron preferentemente respuestas de categoría 1 en C/O que a su vez fueron las que presentaron el incremento más alto de los tres tipos de respuestas (22.67% con respecto a S/O). Las de la categoría 2 tuvieron un incremento de 13.34 en C/O por sobre S/O.

Al sintetizar los resultados señalados en la Tabla 5.4 es evidente cómo las opciones, si bien beneficiaron a todos los participantes, tuvieron un impacto distinto en los sujetos seguramente vinculado con los observables y las relaciones que pudo establecer cada grupo de edad a partir de la misma información:

Tabla 5.4. Tipo de respuestas metafóricas que mayor incremento porcentual mostraron al pasar de S/O a C/O por grado escolar.

Grado escolar	Tipo de respuesta que mayor incremento porcentual obtuvo al pasar de la modalidad S/O a la modalidad C/O
Segundo de primaria	Categoría 3
Cuarto de primaria	Categoría 2
Sexto de primaria	Categoría 1 y 2
Segundo de secundaria	Categoría 1

La tabla resulta interesante porque permite afirmar que la información no es neutra sino que depende del nivel evolutivo y los esquemas de conocimiento del sujeto. Es decir, mientras que en la modalidad S/O cuando los participantes lograron dar el salto metafórico lo hicieron principalmente con respuestas tipo 3 (independientemente del grado escolar), en la modalidad C/O los niños mayores sacaron más provecho de la situación que los niños más pequeños.

## 5.2 Los tipos de respuestas por grado escolar en la modalidad S/O y C/O

Como se observó en el análisis anterior, la modalidad con opciones permitió que todos los niños resolvieran más adivinanzas y también les permitió establecer relaciones más coherentes e integradoras entre las pistas y los rasgos (modos de resolución). Principalmente los grados de sexto y octavo exhibieron modos de resolución más evolucionados. En la Tabla 5.5 se indica el tipo de respuesta más empleada en cada grado escolar en la modalidad S/O y en la modalidad C/O:

Tabla 5.5. Porcentaje del tipo de respuesta más utilizada por grado escolar en la modalidad S/O y C/O.

Grado escolar	Modalidad	Tipo de respuesta más utilizadas
Segundo de primaria	<b>S/O</b>	<b>5 (47.99%)</b>
	C/O	3 (44.66%)
Cuarto de primaria	<b>S/O</b>	<b>5 (37.32%)</b>
	C/O	3 (39.99%)
Sexto de primaria	<b>S/O</b>	<b>3 (41.99%)</b>
	C/O	2 (35.32%)
Segundo de secundaria	<b>S/O</b>	<b>3 (35.99%)</b>
	C/O	1 (38%)

La tabla muestra que los niños de segundo y cuarto de primaria se comportaron de forma similar entre sí, ya que sin las opciones las respuestas que más brindaron fueron literales (tipo 5) y con las opciones avanzaron, principalmente, a respuestas metafóricas tipo 3. Por su parte, los niños de sexto de primaria y segundo de secundaria también se comportaron de forma similar entre sí: sin las opciones ya lograban respuestas metafóricas del tipo 3, y las opciones les permitieron incrementar la sofisticación en el procesamiento de la información al avanzar a respuestas tipo 2 y 1, respectivamente.

Con base en los resultados señalados es posible afirmar que a partir de sexto de primaria se gesta una forma distinta y más exitosa de analizar los datos que lo que ocurrió con los grados escolares inferiores.

Las opciones favorecieron más y mejores respuestas metafóricas por parte de todos los niños. En la Tabla 5.6 se muestra el orden de importancia de cada uno de los tipos de respuesta de acuerdo al porcentaje alcanzado en la modalidad S/O y C/O por toda la población.

Tabla 5.6. Orden de importancia de los tipos de respuesta de acuerdo al porcentaje alcanzado en la modalidad S/O y C/O por toda la población.

Modalidad	Resp. Tipo 1	Resp. Tipo 2	Resp. Tipo 3	Resp. Tipo 4	Resp. Tipo 5	Resp. Tipo 6
S/O	6to. (7.66%)	5to. (9.49%)	<b>1er.</b> <b>(29.98%)</b>	4to. (10.16%)	<b>2do.</b> <b>(27.65%)</b>	<b>3ero.</b> <b>(14.99%)</b>
C/O	<b>3ero.</b> <b>(22.15%)</b>	<b>2do.</b> <b>(28.15%)</b>	<b>1er.</b> <b>(35.81%)</b>	5to. (5.33%)	4to. (6.66%)	6to. (1.8%)

En la tabla anterior los números del 1ero. al 6to. indican el orden de importancia de cada tipo de respuesta. En la modalidad S/O el tipo de respuesta más importante fue la 3, seguido de la 5 y la 6. En la modalidad C/O el tipo de respuesta 3 siguió siendo el más importante, sin embargo el segundo lugar en importancia lo ocupa el tipo de respuesta 2 y el tercer lugar lo ocupan las respuestas tipo 1. A continuación se mostrarán los resultados por grado escolar y algunos ejemplos que permitirán constatar el impacto de las opciones en el modo de resolución de las adivinanzas y el tipo de respuesta alcanzado.

### 5.2.1 Segundo de primaria: ejemplos del paso de respuestas tipo 5 a respuestas tipo 3.

La Tabla 5.7 detalla los resultados de los niños de segundo de primaria en todas las categorías y permite constatar, como ya se ha señalado, que las opciones les posibilitaron a mejorar sensiblemente sus respuestas, al grado de que en S/O el tipo de respuesta más frecuente fue la 5. Cuando los mismos niños trabajaron C/O la respuesta más importante fue la 3.

Tabla 5.7. Porcentajes alcanzados en segundo de primaria por modalidad y tipos de respuestas.

Modalidad	Resp. Tipo 1	Resp. Tipo 2	Resp. Tipo 3	Resp. Tipo 4	Resp. Tipo 5	Resp. Tipo 6
S/O	0.66%	2.66%	14.66%	17.99%	<b>47.99%</b>	15.99%
C/O	6.66%	18.66%	<b>44.66%</b>	11.99%	13.99%	3.99%

A continuación se muestran dos ejemplos de cómo los niños en la modalidad S/O dieron una respuesta tipo 5 y al pasar a la modalidad C/O el modo de resolución se basó en analizar algunas pistas desde un DC distinto lo que les permitió tratar de interpretarlas de forma metafórica con lo que alcanzaron una respuesta metafórica tipo 3.

El primer par de ejemplos es de la niña 1 en la adivinanza *sol*:

(1a) N: (relee los versos 1 y 2) **un pelón** (respuesta)...

E: *¿un pelón?*

N: *no un pelón pelón sino que tiene pelitos... dos pelitos... y los dos pelitos los tiene rubios... o puede ser un rey*

(modalidad S/O)

(1b) N: *....sol...le dicen al sol rey y es amarillo, dicen que se mueve pero no es cierto... noche día (no explica)*

(modalidad C/O)

El segundo par de ejemplos corresponde a la niña 4 en la adivinanza *párpados*:

(2a) N: *...un jardín (respuesta)... yo me imagino que alguien está dentro de una ventana y que dos niñas pueden estar jugando con una pelota en el jardín*

(modalidad S/O)

(2b) N: **párpados** (respuesta) *... porque en dos ventanitas son éstas... los ojos y las dos persianas son los párpados (parpadea) y las niñas bonitas... yo me imagino que las que está viendo*

(modalidad C/O)

### 5.2.2 Cuarto de primaria: ejemplos del paso de respuestas tipo 5 a respuestas tipo 3.

La Tabla 5.8 muestra los resultados completos de los niños de cuarto de primaria en las dos modalidades. Posteriormente se muestran los ejemplos de cómo pasan de respuestas tipo 5 (literales) en S/O a tipo 3 (metafóricas) en C/O.

Tabla 5.8 Porcentajes alcanzados en cuarto de primaria por modalidad y tipos de respuestas.

Modalidad	Resp. Tipo 1	Resp. Tipo 2	Resp. Tipo 3	Resp. Tipo 4	Resp. Tipo 5	Resp. Tipo 6
S/O	2.66%	7.99%	27.33%	10.66%	<b>37.32%</b>	13.99%
C/O	11.9%	31.99%	<b>39.99%</b>	4.66%	10.66%	.66%

Al igual que sucedió con los niños de segundo de primaria, los niños de cuarto de primaria mejoraron notablemente cuando trabajaron en la modalidad C/O: el tipo de respuesta más frecuente S/O fue la 5, mientras que con opciones fue la 3.

El primer par de ejemplos es de la niña 11 en la adivinanza *trompo*:

(3a) N: .....**Superman** (respuesta) .... *Porque se pone la capa... pero no estoy muy segura por eso de para bailar me pongo la capa y para bailar me la quito... no entiendo lo de bailar*  
(modalidad S/O)

(3b) N: ....**trompo** (respuesta) *pero no sé... el trompo porque baila y da vueltas y lo de me pongo la capa... ésa no sé*  
(modalidad C/O)

El segundo par corresponde al niño 20 en la adivinanza *sueño*:

(4a) N: **una persona muy fuerte** (respuesta) *porque les gana a todos*  
(modalidad S/O)

(4b) N: **sueño** (respuesta) *a cualquiera de éstos (enfatisa éstos) les da sueño y normalmente se irían a dormir*  
(modalidad C/O)

### 5.2.3 Sexto de primaria: ejemplos del paso de respuestas tipo 3 a respuestas tipo 2.

Los resultados de los niños de sexto de primaria en ambas modalidades y en todas las categorías se muestran en la Tabla 5.9.

Tabla 5.9 Porcentajes alcanzados en sexto de primaria por modalidad y tipos de respuestas.

Modalidad	Resp. Tipo 1	Resp. Tipo 2	Resp. Tipo 3	Resp. Tipo 4	Resp. Tipo 5	Resp. Tipo 6
S/O	11.99%	14.66%	<b>41.99%</b>	6.66%	13.33%	11.33%
C/O	32.66%	<b>35.32</b>	27.99%	3.33%	.66%	0%

Estos participantes en la modalidad S/O ya establecían un modo de resolución que los llevaba a respuestas metafóricas. Sin embargo, las opciones les permitieron mejorar la forma como integraban y trataban de interpretar la información. De esta manera, en S/O el tipo de respuesta más frecuente fue la categoría 3 y C/O fueron las respuestas que caían en la categoría 2 se volvieron las más importantes. Es necesario resaltar que también las respuestas del tipo 1 repuntaron considerablemente al grado que fueron más importantes que las tipo 3, en la segunda modalidad.

El primer par de ejemplos corresponde al niño 26 en la adivinanza *cara*:

(5a) N:... **una cara** (respuesta) ... *porque las dos ventanas son como los ojos y una puerta como la boca (abre y cierra la boca), de las otras dos (pistas) no sé...*  
(modalidad S/O)

(5b) N:... **cara** (respuesta) *la nariz es como la puerta (hace gesto de alargada, vertical) ... (luego refiriéndose al verso "dos ventanas" dice:) es que si tú pones la puerta así (señala sus ojos que están a cada lado de la nariz), una plaza es como (señala todo el perímetro de su cara moviendo la mano en forma de círculo)... y dos luceros... las orejas porque son dos (rellena)*  
(modalidad C/O)

El segundo par es de la niña 25 en *nubes de tormenta*:

(6a) N: ...*algo que pesa mucho y que está en algo muy alto, puede ser cualquier cosa en lo alto... una roca* (respuesta) ... *porque pesan mucho, pueden estar en lo alto, se puede romper... caer en pedacitos* (para llover) y *pueden ser negras*  
(modalidad S/O)

(6b) N: **nubes de tormenta** (respuesta) ... *porque lloran cuando... porque cuando llueve como que están llorando y altas porque están en el cielo, se ven negras o como grises, y son pesadas y panzonas* (no explica esta última pista)  
(modalidad C/O)

### 5.2.4 Segundo de secundaria: ejemplos del paso de respuestas tipo 3 a respuestas tipo 1.

Las opciones les permitieron a los participantes de segundo de secundaria pasar de respuestas tipo 3 (en S/O) a tipo 1 primordialmente, como se observa en la Tabla 5.10.

Tabla 5.10 Porcentajes alcanzados en segundo de secundaria por modalidad y tipos de respuesta.

Modalidad	Resp. Tipo 1	Resp. Tipo 2	Resp. Tipo 3	Resp. Tipo 4	Resp. Tipo 5	Resp. Tipo 6
S/O	15.33%	12.66%	<b>35.99%</b>	5.33%	11.99%	18.66%
C/O	<b>38%</b>	26%	30.66%	1.33%	1.33%	2.66%

El primer par de ejemplos es de la niña 35 en la adivinanza *nubes de tormenta*:

(7a) N: ... **paloma** (respuesta) *lloronas puede ser como el sonido que hacen pero no sé..., porque siempre están en el balcón... pero las palomas no son negras... bueno sí, algunas, pero... pesadas y panzonas... no sé*  
(modalidad S/O)

(7b) N: son las **nubes** (respuesta) *porque siempre están en alto, están en el cielo, cuando empiezan a llorar es cuando empieza la lluvia, cuando empieza la lluvia casi siempre se ponen negras y están... están muy panzonas porque están llenas de agua*  
(modalidad C/O)

El niño 39 dio las siguientes respuestas en la adivinanza *trompo*:

(8a) N: *puede ser un tipo de pájaro* (respuesta) *cuando atraen a las hembras hay un tipo de pájaro que abre las alas como el pavo real, sería una especie de capa... y baila para atraer hembras.... Pero lo de quitar no me convence*  
(modalidad S/O)

(8b) N: **trompo** (respuesta) *el trompo baila o sea lo avientas y hace así (gesto de girar)...pero no tiene capa (duda)...o tal vez tenga... ¡ah!*  
(como entendiendo la relación capa-girar) *la cosa con la que lo lanzas... la cuerda..., la cuerda para bailar y cuando ya está bailando ya no la necesitas*  
(modalidad C/O)

### 5.3 Comentarios finales del capítulo

En el capítulo de conclusiones se analizarán con mayor detalle los siguientes puntos que sirven de cierre para esta sección:

- a) La modalidad de la tarea impacta el procesamiento de las adivinanzas. La modalidad C/O mejora la comprensión de las metáforas en todos los participantes gracias a que les permite activar de forma secundaria redes semánticas alternativas pero acotadas. Es decir, gracias a la activación secundaria los niños logran interpretar las pistas del acertijo en un dominio distinto (cambio de DC) pero al mismo tiempo delimitado por la misma tarea.
- b) La comprensión de las metáforas por parte de los niños de segundo y cuarto de primaria es significativamente distinta a la de los niños de sexto y segundo de secundaria.
- c) En el caso de los niños pequeños (segundo y cuarto de primaria), las opciones les brindan la posibilidad de pasar de respuestas literales a respuestas metafóricas.
- d) En el caso de los participantes mayores (sexto de primaria y segundo de secundaria), cuando cuentan con las opciones buscan interpretar desde una perspectiva metafórica (por ejemplo, con cambio de DC) cada uno de los versos o pistas de la adivinanza. También les posibilitan mejorar las relaciones que establecen entre las pistas y de esta manera están en mejores condiciones para seleccionar y armar una red semántica alternativa –más coherente- a la adivinanza con lo que las respuestas así como las explicaciones y argumentos

que brindan también son mejores. En otras palabras, los niños son capaces de interpretar más metáforas en esta modalidad.

## CAPÍTULO VI

### RESULTADOS ESPECÍFICOS: LA CATEGORIZACIÓN

Una de las preguntas del presente trabajo (véase el capítulo III Metodología) era si el proceso de categorización de nueva información se produce por acumulación de información o a través de la selección de ciertos rasgos y pistas prominentes. Determinar cómo se lleva a cabo la categorización es fundamental para esclarecer la construcción de nuevos significados, y en el caso del problema que nos atañe, la comprensión de significados metafóricos. Con el propósito de responder a esta pregunta se presenta en este capítulo un análisis más detallado de seis adivinanzas del corpus.

A continuación se exponen los parámetros de selección de las seis adivinanzas con las que se trabajó en este capítulo.

#### **6.1 Las adivinanzas: parámetros de selección**

Se seleccionaron seis adivinanzas con el objetivo de llevar a cabo un análisis más detallado sobre cuántas pistas eligieron los niños y cómo las interpretaron. La selección de las adivinanzas se hizo en función de los resultados alcanzados por los participantes: qué adivinanzas resultaron más fáciles, más difíciles o de rango intermedio (regular) de dificultad.

Los criterios de facilidad o dificultad se extrajeron comparando el porcentaje de éxito de los niños en cada una de las quince adivinanzas. Para tal efecto se consideraron las respuestas metafóricas (tipo 1, 2 y 3 de la Clasificación de las respuestas de los niños, Capítulo IV, Tabla 4.1), únicamente en la modalidad espontánea o S/O.

Para calcular los rangos del nivel de dificultad (fácil, regular y difícil) el criterio asumido fue partir del 50% como base para determinar el rango regular. Al considerar 10 puntos porcentuales por debajo y 10 puntos porcentuales por encima del 50%, se obtuvo que las adivinanzas con un nivel regular de

dificultad fueron aquellas cuyos resultados estuvieron entre el 40% y el 60% de respuestas. Las adivinanzas que obtuvieron porcentajes de respuesta superiores al 60% se consideraron fáciles y las que obtuvieron porcentajes de respuesta inferiores a 40%, difíciles.

La siguiente tabla muestra los porcentajes alcanzados por todos los niños en la modalidad S/O en respuestas de tipo metafórico (1, 2 y 3) así como el nivel de dificultad de cada adivinanza.

Tabla 6.1. Concentrado de porcentajes de respuestas metafóricas de las adivinanzas S/O y nivel de dificultad asignado.

Adivinanza	Porcentajes de respuestas metafóricas (1,2,3)	Nivel de dificultad
1.- Piñata	90%	F
2.- Reloj	62.5%	F
<b>3.- Nubes</b>	<b>62.5%</b>	<b>F</b>
4.- Tijeras	60%	R
5.- Caracol	52.5%	R
6.- Carta	52.5%	R
<b>7.- Peine</b>	<b>50%</b>	<b>R</b>
<b>8.- Cara</b>	<b>45%</b>	<b>R</b>
<b>9.- Lengua</b>	<b>45%</b>	<b>R</b>
<b>10.-Párpados</b>	<b>40%</b>	<b>R</b>
11.- Sol	37.5%	D
12.- Elote	35%	D
13.- Trompo	32.5%	D
14.- Sueño	25%	D
<b>15.- Piña</b>	<b>17.5%</b>	<b>D</b>

(D: DIFÍCIL; R: REGULAR; F: FÁCIL)

Una vez clasificadas las adivinanzas en fáciles, regulares y difíciles se decidió analizar una fácil, una difícil y cuatro regulares. En la tabla anterior, en negritas, se indican las adivinanzas seleccionadas: *nubes*, *peine*, *cara*, *lengua*, *párpados* y *piña*.

## 6.2 Clasificación de los rasgos semánticos detectados por los niños en las adivinanzas

Se construyó para las seis adivinanzas elegidas una clasificación y para cada de ellas una base de datos que permitiera determinar, en función de las respuestas de los participantes, si existían rasgos semánticos que fueran más prominentes que otros y, de ser así, qué rasgos más resultaban importantes y cómo eran interpretados.

El hecho de que un rasgo o información resulten prominentes es resultado de la interacción que el sujeto establece con el objeto de conocimiento, en este caso las adivinanzas. Es decir, que algo sea prominente en un momento dado depende de los esquemas con los que el sujeto cuente para accionar sobre los objetos y de qué tan resistentes o asequibles sean las propiedades del objeto para los esquemas del sujeto. En realidad lo prominente es lo que se vuelve un observable para el conceptualizador en virtud de los esquemas del propio conceptualizador. Por lo tanto, la prominencia no está en los objetos, se construye en interacción con ellos.

Puesto que, como ya vimos, las adivinanzas son juegos de palabras que brindan ciertas pistas para inferir una respuesta y que algunas de éstas deben ser interpretadas de forma literal y otras de forma no literal, los criterios para la clasificación fueron los siguientes:

- a) la congruencia o no congruencia del rasgo con la respuesta final del niño, independientemente de si implicó o no salto metafórico por cambio de DC.
- b) tipo de interpretación del rasgo: literal o metafórica.

Cabe señalar que si bien es cierto que en las adivinanzas de nuestro corpus la mayoría de las pistas son metafóricas, algunas brindan información literal que también es esencial para la resolución correcta de la adivinanza ya que especifican una característica que por alguna razón es importante para la respuesta. Por ejemplo, en *nubes de tormenta* el rasgo *negras* debe ser tomado como literal ya que éste ayuda a la especificación de un tipo de nube en particular: las que contienen gran cantidad de agua. Sin embargo, tanto los rasgos literales como los metafóricos abonan en conjunto al cambio de dominio en la respuesta final de la adivinanza. En ese sentido, para responder a la tarea, los niños debieron interpretar los rasgos metafóricos como no literales y los rasgos no metafóricos de forma literal.

Es necesario subrayar que dado que la categorización de los rasgos (como A, B, C o D) dependió de la interpretación de los participantes (con base

en la coherencia con la respuesta final y si el rasgo fue tratado como literal o metafórico), un mismo rasgo pudo ser catalogado, por ejemplo, como A o como C en nuestro análisis.

En la tabla que se muestra a continuación se expone la clasificación diseñada para analizar de forma detallada el tratamiento que los participantes dieron a los rasgos semánticos de la adivinanza. Las categorías A y B indican que los rasgos tuvieron una interpretación congruente con la respuesta final de la adivinanza. La categoría A significa que se dio un tratamiento metafórico al rasgo semántico, mientras que la categoría B señala un tratamiento literal (adecuado) al rasgo semántico en cuestión. La categoría C expresa poca congruencia en el tratamiento del rasgo en función de la respuesta final. La categoría D señala una repetición del rasgo.

Tabla 6.2. Categorización de los rasgos semánticos detectados por los niños.

Categoría	Descripción
A	<p>Rasgo congruente con la respuesta final. Interpretación metafórica o metonímica del rasgo.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>A.1) PIÑA (Respuesta de la niña: <b>Piña</b>. Niña 31. C/O. Verso: <i>tiene ojos y no ve</i>): ... <b>y los ojos son como el centro de las espinitas, son como ojos, ¿no?</b></p>
B	<p>Rasgo congruente con la respuesta final. Interpretación literal del rasgo. Uso de sinónimos para explicar la pista. Por ejemplo, decir <i>jalar</i> para tratar de explicar <i>tirar</i>.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>B.1) LENGUA (Respuesta del niño: <b>Lengua</b>. Niño 38. S/O. Verso: <i>está una roja culebra</i>): ... <b>es roja</b>.</p>
C	<p>Rasgo incongruente con la respuesta final. La interpretación dada al rasgo puede distraer el curso de la respuesta ya que:</p> <p>-rellena o sobre-extiende información, es decir, introduce datos o características que <b>no</b> son pertinentes, necesarias o inherentes al rasgo analizado, por ejemplo:</p> <p>C.1) NUBES DE TORMENTA (Respuesta de la niña: <b>Un ave</b>. Niña 21. S/O. Verso: <i>negras señoronas</i>). ...<b>que son negras</b>.</p> <p>C.2) NUBES DE TORMENTA (Respuesta de la niña: <b>personas negras</b>. Niña 15. S/O. Verso: <i>en balcón muy alto</i>).... <b>Que están asomándose al balcón</b>.</p> <p>-Fusiona rasgos, es decir interpreta dos pistas distintas como si fueran lo mismo.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>C.3) PEINE (Respuesta de la niña: <b>Cepillo</b>. Niña 22. S/O. Verso: <i>te enseñó los dientes</i>): ...<b>los dientes son como los pelos que tiene</b>.</p>
D	<p>Repite exactamente igual o muy parecido a la pista o rasgo en cuestión o no le sirve esa pista en particular y por lo tanto la ignora o no contesta nada en la adivinanza</p> <p>D.1) PIÑA (Respuesta del niño: <i>los anteojos</i>. Niño 27. S/O. Verso: <i>tiene ojos</i>): .... <b>Tiene ojos</b>.</p>

### 6.3 Análisis de las adivinanzas y las pistas seleccionadas

En esta sección se expondrán las características de las seis adivinanzas seleccionadas, es decir, el número y tipo de rasgos (metafórico o literal) que las conforman. Con esta información se analizarán los resultados de los niños.

#### 6.3.1 Adivinanza *Nubes de tormenta*.

De las adivinanzas seleccionadas, *nubes de tormenta* resultó la más sencilla de resolver para los niños. A continuación la transcribimos numerando sus versos para facilitar el análisis.

- 1) *En balcón muy alto*
- 2) *negras señoronas*
- 3) *pesadas, panzonas*
- 4) *y además lloronas*

Como se había señalado en el capítulo II, *nubes de tormenta* es una adivinanza que se construye sobre la proyección de propiedades y características de una persona sobre un ente determinado, que en este caso son las *nubes*. En ese sentido el texto, además de ser personificador, se genera sobre un tema básico de comparación (ente/humano).

*Nubes* también cuenta con un rasgo disparador o francamente opuesto a la posible interpretación literal de la adivinanza. Dicho rasgo se encuentra en el verso 1 *en balcón muy alto* que produce una sensación de inmovilidad permanente de las *señoronas* de las que trata la adivinanza. Esa sensación de inmovilidad es antagónica con la lectura literal de *señoronas* que, como ya se comentaba en otra sección (véase la sección *Caracterización de las adivinanzas del corpus*, capítulo II), justo por la propiedad de ser señoras grandes (mental o físicamente) no podrían permanecer indefinidamente en una locación estrecha como lo es el balcón. Por otro lado, si *balcón muy alto* es mencionado en la adivinanza es porque tiene un peso importante en la interpretación del texto como una característica necesaria para la respuesta. En ese sentido, este verso rompe con la lectura literal de los diversos rasgos de la

adivinanza y se constituye en un disparador que obliga al intérprete a un buscar un dominio conceptual distinto al de las *señoronas*.

En la Tabla 6.3 se exponen los rasgos que constituyen la adivinanza *nubes de tormenta*. Estos rasgos fueron extraídos a partir de las respuestas que los niños brindaron durante la resolución de las adivinanzas.

La información de la tabla es la siguiente: en la primera columna denominada *Codificación o número de rasgo* se consigna con el primer dígito el número de verso y con el segundo el o los rasgos semánticos detectados en ese verso. En la segunda columna *Pista de la adivinanza* se transcribe el verso o un fragmento del verso en cuestión. En la tercera columna *Rasgos semánticos* se señala el o los rasgos semánticos que consideraron los participantes y la interpretación que ellos típicamente dieron a dichos rasgos así como, en algunos casos, ejemplos de las explicaciones de los niños indicados entre comillas. Es importante señalar que en esta tabla únicamente se consideran las interpretaciones que en algún momento dieron los niños, y no se considera la congruencia que guarda el rasgo con la respuesta final. En la columna *Información metafórica o literal* se codifica la posible interpretación de la pista: literal o metafórica.

Tabla 6.3. Rasgos semánticos de la adivinanza *Nubes de tormenta*

Codificación o número de rasgo	Pista de la adivinanza	Rasgos semánticos	Información metafórica o literal
11	Balcón muy alto	<b>Locativo:</b> lugar, espacio alto, dirección vertical y posición elevada ( <i>cielo</i> )	Metafórica
		<b>Locativo:</b> balcón o posición elevada: muy alto	Literal
21	Negras	<b>Color</b> oscuro	Literal
22	Señoronas	-Entidades <b>femeninas</b> no humanas	Metafórica
		-Femenino humano	Literal
31	Pesadas	<b>-Contenedor:</b> Pesadas porque " <i>tienen/cuando tienen agua</i> "	Metafórica
		-Repetición de " <i>pesadas</i> ", o interpretación de " <i>pesadas por grandes</i> "	Literal
32	Panzonas	<b>-Forma:</b> circular, esférica, redonda, abultamiento, amorfas	Metafórica
		-Repeticiones, sinónimos o interpretaciones del tipo " <i>grande</i> ", " <i>gorda</i> "	Literal
41	Lloronas	<b>-Contenedor + fluido:</b> dejar caer o salir líquidos	Metafórica
		-Repeticiones: "lloronas" "lloran mucho". Interpretaciones del llanto como " <i>ruiditos</i> ", " <i>grugru</i> ", " <i>graznar</i> "	Literal

### 6.3.1.1 Prominencia de los rasgos en la categorización de la respuesta.

Antes de iniciar, es necesario recordar que el criterio de congruencia de la pista con la respuesta final (independientemente de que fuera interpretada por el niño como literal o metafórica) es fundamental en la clasificación que estamos empleado (Tabla 6.2). En ese sentido *señorona* (rasgo 22) puede ser clasificada como tipo B (literal pero congruente con respuesta final) ya que en la respuesta final del participante, que bien pudo no implicar cambio de dominio cognoscitivo (DC) ni salto metafórico, esta información resulta plausible y congruente con la respuesta que el niño dio al acertijo, como sucede en el siguiente ejemplo:

- (1) N: **señora** (respuesta)... *yo me imagino que es una señora, y es una señorona porque es una señora muy gorda por eso pesa mucho y panzona porque pesa mucho*  
 (Niña 5, segundo de primaria, adivinanza *nubes de tormenta*, modalidad S/O)

En la adivinanza *nubes de tormenta* algunos rasgos semánticos fueron más prominentes que otros en la construcción de la respuesta final, lo que demuestra que los rasgos tuvieron pesos cognitivos distintos para los participantes (véase Tabla 6.4). Es decir, ciertos rasgos fueron más empleados para resolver adecuadamente la adivinanza (los consignados en las categorías A y B) mientras que otros desviaron las respuestas de los niños (consignados en la categoría C) o simplemente no fueron considerados por éstos (categoría D). En ese sentido, algunos rasgos resultaron mejores observables para los niños que otros.

En la Tabla 6.4 se señalan los porcentajes de interpretación de los rasgos (de acuerdo con la categorización de la Tabla 6.2) considerando simultáneamente ambas modalidades y a todos los grados escolares.

Tabla 6.4. Porcentajes alcanzados por todos los participantes en ambas modalidades para cada uno de los rasgos de *nubes de tormenta*.

Rasgos	Interpretación metafórica congruente (Categoría A)	Interpretación literal congruente (Categoría B)	Interpretación incongruente con la respuesta final (Categoría C)	Repite o ignora el rasgo (Categoría D)
11 (balcón muy alto)	<b>36.25%</b>	7.5%	10%	46.25%
21 (negras)	-----	<b>31.25%</b>	11.25%	57.5%
22 (señoronas)	6.25%	1.25%	2.5%	90%
31 (pesadas)	13.5%	0%	2.5%	84%
32 (panzonas)	<b>21.25%</b>	0%	15%	63.75%
41 (lloronas)	<b>48.75%</b>	0%	30%	21.25%

La tabla permite observar que los rasgos más prominentes con una interpretación metafórica y congruente fueron el 41 (*lloronas*), el 11 (*balcón muy alto*) y el 32 (*panzonas*).

Como ya habíamos señalado, en la resolución de estas adivinanzas es necesario interpretar adecuadamente tanto la información literal como la metafórica. En este sentido, la Tabla 6.4 permite observar que el rasgo 21 (*negras*) fue prominente para los participantes al interpretarlo de forma congruente con su respuesta final. *Negras* es un rasgo literal de atributo que contribuyó a enriquecer la imagen mental que los niños construyeron de la adivinanza. A continuación se muestra un ejemplo en el que únicamente se transcriben los rasgos 41 y 21:

(2) N: ***¿las nubes?*** (respuesta) ....*porque cuando llueve las nubes se ven negras y grises... y lloran pues la lluvia*  
(Niño 38, segundo de secundaria, modalidad S/O)

El niño del ejemplo interpretó cierta información como metafórica (*lloronas-llover*) y cierta información (*negras*) de forma literal: *negras* es negras, el color típico de las nubes de lluvia. Es posible observar cómo una buena respuesta está anclada no sólo en la posibilidad de interpretar metafóricamente, sino también en la de generar explicaciones basadas en el discernimiento de qué es literal y qué es metafórico.

A continuación se muestran algunos ejemplos del tipo de interpretación que hicieron los participantes de los rasgos más prominentes en ambas modalidades. Únicamente se transcribe la interpretación de las pistas prominentes:

(3) N: ***son las nubes*** (respuesta)...*porque se supone que lloran... que está lloviendo, .... son panzonas cuando están llenas de agua y en balcón están en el cielo...*  
(Niña 22, sexto de primaria, modalidad S/O)

- (4) N: **una roca** (respuesta)... *porque pesan mucho (señala panzonas)... pueden ser negras y llover es que se pueden romper... caer en pedacitos*  
(Niña 25, sexto de primaria, modalidad S/O)
- (5) N: **¿las nubes?** (respuesta)... *se ven negras, ... cuando llueve es como llorar*  
(Niña 33, segundo de secundaria, modalidad S/O)
- (6) N: **nubes** (respuesta) *no sé cómo no lo pensé... balcón se refiere al cielo...*  
(Niño 40, segundo de secundaria, modalidad C/O)
- (7) N: **nubes de tormenta** (respuesta)... *porque son negras y lloronas... que lloran... que sacan las gotas de lluvia....*  
(Niño 39, segundo de secundaria, modalidad C/O)

En los ejemplos se nota la sensibilidad que mostraron los niños para detectar las pistas metafóricas de la información literal. La niña del ejemplo 4, a pesar de no llegar a *nubes*, interpretó *llover* como *caer en pedacitos*, lo que supone una elaboración de la representación esquemática de *contenedor* que está en una *posición elevada (caer)* y estableció una analogía entre *gotas de lluvia* y *pedacitos de roca*. Al mismo tiempo, esta participante tomó *negras* como información literal (*las piedras pueden ser negras*). Los otros participantes también fueron sensibles a la información literal y metafórica: *negras* es el color de las nubes de tormenta mientras que *llorar* es *llover* y *panzonas* son *las nubes cuando están llenas de agua* y *balcón* es el *cielo*.

Finalmente, es importante observar el impacto de las opciones en la selección e interpretación de los rasgos semánticos 11 y 41. La presencia de las opciones, al acotar las posibles respuestas de la adivinanza, permitió a los participantes interpretar los rasgos de forma diferente en las dos modalidades.

A continuación se transcriben las verbalizaciones completas de los niños en S/O y C/O, un par por grado escolar. Iniciaremos con la niña 3 de segundo de primaria:

(7a) N: ...**la llorona** (respuesta)... *una señora, una mujer negra... morenita... la llorona podría ser negra y además grita ¡ay!*  
(Modalidad S/O)

(7b) N: ... **nubes de tormenta** (respuesta) ...*se ven morenas cuando se ponen juntas todas y lloran en las gotitas de lluvia y balcón... que está en el cielo*  
(Modalidad C/O)

La niña 12 de cuarto de primaria argumentó lo siguiente:

(8a) N: **un sauce llorón** (respuesta).... *Son como señoras y son lloronas*  
E: *¿el sauce llora?*  
N: *así le dicen*  
(Modalidad S/O)

(8b) N: *no me sirve ninguna* (refiriéndose a las opciones)...*¡ah! Nubes de tormenta* (respuesta)...., *y son negras cuando va a llover, son pesadas y además lloran cuando llueve*  
(Modalidad C/O)

El niño 26, de sexto de primaria, señaló:

(9a) N: **torres** (respuesta) *porque son pesadas y lloronas no me late...*  
(Modalidad S/O)

(9b) N: **nubes** (respuesta) ... *porque dicen que está muy alto, en balcón muy alto el cielo, si ves una nube que va a llover, que está chocando se ve como si fuera negra, pesadas porque contienen agua y panzonas porque están bien redondas y además lloronas por la lluvia*  
(Modalidad C/O)

La niña 34 de segundo de secundaria dijo:

(10a) N: **una maceta** (respuesta)... *pero no... es algo alto, es algo grande por pesadas y panzonas... lloronas como que hace mucho ruido*  
(Modalidad S/O)

(10b) N: **nubes** (respuesta) *porque se ven negras cuando están muy llenas de agua y cuando están muy llenas de agua pesan mucho y lloran... en la tormenta por el trueno y balcón muy alto el cielo*  
(Modalidad C/O)

Es la modalidad S/O para los niños de los ejemplos 7a y 8a (los participantes más pequeños) la pista que resultó el mejor observable fue *lloronas* a pesar de que, al no lograr el cambio de DC, *llorar* fuera empleado como una característica literal que dio la pauta para la respuesta final: *la llorona* y un *sauce llorón*. Cuando estos participantes pasaron a la modalidad C/O, el rasgo *lloronas* fue el que les permitió articular la información de la adivinanza con la del nuevo DC. El rasgo *negras*, que fue tomado literalmente, sirvió para apuntalar la respuesta de *nubes*.

En el caso del niño 9a, el rasgo *llorar* no pudo ser integrado de forma coherente a su respuesta. Sin embargo pudo detectarlo (*lloronas no me late*), a diferencia de otras pistas de la adivinanza que ni siquiera mencionó. En ese sentido, *lloronas* mostró ser un rasgo relevante para este niño. Por su parte, la niña del ejemplo 10a tomó la pista *llorar* como *chillar* y el resultado fue la selección de *ruido*. Llama la atención que las opciones le permitieron mejorar su respuesta y por lo tanto la interpretación de la información también fue mejor. Sin embargo, *ruido* continuó estando presente como parte de su interpretación final: *lloran... en la tormenta por el trueno*.

### 6.3.2 Adivinanza **Peine**.

La siguiente adivinanza a analizar es *peine* que se encuentra en el rango de dificultad intermedia, junto con *párpados*, *lengua* y *cara*. A continuación se transcribe el texto.

- 1) *Te tiro del pelo,*
- 2) *te enseño los dientes*
- 3) *y cada mañana, tú lo aceptas*

Ésta es una adivinanza en la que se establece un tema base de comparación entre las propiedades de un agresor proyectadas sobre un objeto,

el *peine*. De hecho, el texto construye un marco de guerra dadas las acciones agresivas señaladas en los versos 1 y 2.

El verso 3 funciona como disparador de una lectura antagónica al marco de guerra: el agredido (paciente) *acepta* con regularidad, *cada mañana*, las acciones agresivas, situación no usual en una batalla. Por lo tanto, este verso obliga al intérprete a buscar una lectura distinta a la literal.

Asimismo, la adivinanza juega con la polisemia de los términos *pelo* y *dientes* para generar distintas expectativas en quien resuelva la adivinanza. En este caso, *pelo* deberá ser entendido en su acepción literal y *dientes* deberá filtrar el rasgo de punta implantada ya que en realidad se refiere a los “piquitos” de los peines, que comúnmente se conocen como *dientes*.

En la Tabla 6.5 se exponen los rasgos semánticos detectados por lo participantes en este texto:

Tabla 6.5. Rasgos semánticos de la adivinanza *Peine*.

Codificación o número de rasgo	Pista de la adivinanza	Rasgos semánticos	Información metafórica o literal
11	Te tiro del pelo	-Movimiento más instrumento: Cepillar, peinar	Metafórica
		-Se fijan en el movimiento brusco: jalar o -Se fijan únicamente en cabello, pelo	Literal
21	Te enseño los dientes	-Se fijan en dientes: punta implantada	Metafórica
		-Mostrar los dientes: acción de enseñar lo dientes	Literal
31	Y cada mañana	-En la mañana, <i>siempre</i>	Literal
41	Tú lo aceptas	-Consentimiento, no rechazo, beneficio	Literal

### 6.3.2.1 *Prominencia de los rasgos en la categorización de la respuesta.*

En la Tabla 6.6 se muestran los porcentajes totales (de ambas modalidades **juntas**) de los participantes para cada uno de los rasgos de la adivinanza *peine*.

Tabla 6.6. Porcentajes alcanzados por todos los participantes en ambas modalidades para cada uno de los rasgos de *peine*.

Rasgos	Interpretación metafórica congruente (Categoría A)	Interpretación literal congruente (Categoría B)	Interpretación incongruente con la respuesta final (Categoría C)	Repite o ignora el rasgo (Categoría D)
11 Te tiro del pelo	<b>37.5%</b>	0%	12.5%	50%
21 Te enseñó los dientes	<b>42.5%</b>	0%	6.25%	51.25%
31 Cada mañana	---	<b>13.5%</b>	5%	81.5%
41 Tú lo aceptas	---	<b>11.5%</b>	3.5%	85%

Como se puede observar, los rasgos más prominentes con una interpretación metafórica y congruente fueron el 21 (*te enseñó los **dientes***) y el 11 (*te tiro del pelo*). De esta manera, la información que implicaba una interpretación metafórica fue más importante que la que implicaba una interpretación literal. La presencia de dos pistas literales (*cada mañana* y *tú lo aceptas*) y su interpretación como tales tuvieron cierta importancia en la respuesta final de la adivinanza a pesar de que en definitiva los porcentajes alcanzados en estas dos pistas se encuentran muy por debajo de los porcentajes alcanzados en las pistas no literales, con lo que se puede afirmar que en *peine* el peso del cambio de dominio recayó en la información metafórica.

A continuación se muestran algunos ejemplos del tipo de argumentaciones que expusieron los participantes en torno a los rasgos más prominentes en ambas modalidades. Se transcribe la verbalización completa del niño.

Ejemplo de la niña 4 de segundo de primaria:

(13a) N: **los amigos** (respuesta) ... *te enseño los dientes para sonreír, te tiran del pelo y cada mañana... tú lo aceptas*  
(Modalidad S/O)

(13b) N: **el peine** (respuesta)... *porque te tira del pelo (hace gesto de peinar) te cepillas, los dientes son como los palitos y cada mañana tú lo aceptas, tú te peinas*  
(Modalidad C/O)

Ejemplo de la niña 13 de cuarto de primaria:

(14a) N: **el ratón** (respuesta)... *porque te tira alguien y te caes, te enseño los dientes porque se le cayeron ... y tú lo aceptas cuando el ratón te da dinero*  
(Modalidad S/O)

(14b) N: **el peine** (respuesta)... *porque te tiro del pelo... tú te cepillas... los dientes los palitos del peine... y cada mañana..... tú lo aceptas cuando te peinas*  
(Modalidad C/O)

Ejemplo de la niña 21 de sexto de primaria:

(15a) N: **una persona** (respuesta)... *porque tiene pelo y tiene dientes*  
(Modalidad S/O)

(15b) N: **un peine** (respuesta)... *porque tira del pelo cuando jala, los dientes son los piquitos estos y cada mañana lo haces, aceptas*  
(modalidad C/O)

Ejemplo de la niña 33 de segundo de secundaria:

(16a) N: **el desayuno** (respuesta)... *te enseño los dientes... para comer, te tiro del pelo, tal vez para que te levantes a desayunar y cada mañana te lo comes*  
(modalidad S/O)

(16b) N: **peine** (respuesta)... *te jala, te puede jalar el pelo cuando (gesto de peinar)... los dientes por los palitos que tiene... y cada mañana porque todas las mañanas te peinas*  
(modalidad C/O)

En los ejemplos de la modalidad S/O se observa claramente cómo existe una pista más prominente en función de la cual los niños generaron la respuesta y el resto de las pistas que llegaron a considerar fueron acomodadas con resultados no satisfactorios, situación particularmente evidente en el ejemplo 14a.

Cuando los niños pasaron a la modalidad C/O el DC *peine* les permitió reinterpretar los rasgos de la adivinanza de una manera más congruente y pertinente. En particular *tirar del pelo* los remitió a *peinar* por involucrar acción más dirección (*tirar*) más instrumento (*peine*) y *te enseñó los dientes* los centró en *dientes* los cuales fueron interpretados como *palitos* del *peine* por ser puntas duras implantadas en un todo.

### **6.3.3 Adivinanza Cara.**

*Cara* es otra de las adivinanzas seleccionadas de mediana dificultad para ser analizada más detalladamente. A continuación se transcribe el texto:

- 1) *Una puerta*
- 2) *dos ventanas*
- 3) *dos luceros*
- 4) *una plaza*

En el capítulo II de este documento se comentaron más ampliamente las características de *cara*. Como se recordará, una de ellas es la comparación fundamental entre una locación, específicamente una *casa* y una *cara*. En ese sentido ésta es una adivinanza con un único tema de comparación, no personificadora. Consideramos que ninguna de las pistas resulta abiertamente antagónica con el tema *casa* y que por lo tanto no existen rasgos disparadores en el acertijo.

Este texto también es interesante porque emplea el mecanismo metonímico de enunciación de una parte para aludir al todo, y al mismo tiempo obedece a una lógica metafórica en el sentido de que las partes señaladas en

realidad apuntan a un mismo todo (la casa) y las características de ese todo conforman un esquema más abstracto que es proyectado sobre *cara*.

A continuación, en la Tabla 6.7 se indican los rasgos semánticos de la adivinanza.

Tabla 6.7. Rasgos semánticos de la adivinanza *Cara*.

Codificación o número de rasgo	Pista de la adivinanza	Rasgos semánticos	Información metafórica o literal
11	Una puerta	-Puerta: propiedades físicas +Función: entrar/salir, abrir/cerrar +Forma: hoyo, cavidad	Metafórica
		-Repite o da un sinónimo	Literal
21	Dos ventanas	-Ventanas: Propiedades físicas +Función: entrar/salir luz o información; abrir/cerrar +Forma: hoyo, cavidad	Metafórica
		-Repite o explica ventana pero lo hace considerándola literalmente	Literal
31	Dos luceros	-Luceros: Propiedades físicas como +forma/ubicación: redondez, posición, brillantez---luz Propiedades no físicas como +conocimiento, información	Metafórica
		-Sinónimos (por ejemplo, <i>estrella</i> ) o repite	Literal
41	Una plaza	-Plaza: Propiedad física +lugar (contendor) con extensión, planicie	Metafórica
		-Sinónimos o repite	Literal

### 6.3.3.1 Prominencia de los rasgos en la categorización de la respuesta.

En la Tabla 6.8 se muestran los distintos porcentajes totales (de ambas modalidades **juntas**) alcanzados para cada uno de los rasgos. Nuevamente es evidente la prominencia de cierta información para la categorización de nueva información.

Tabla 6.8. Porcentajes alcanzados por todos los participantes en ambas modalidades para cada uno de los rasgos de *cara*.

Rasgos	Interpretación metafórica congruente (Categoría A)	Interpretación literal congruente (Categoría B)	Interpretación incongruente con la respuesta final (Categoría C)	Repite o ignora el rasgo (Categoría D)
11 Puerta	<b>46.25%</b>	1.25%	1.25%	51.25%
21 Dos ventanas	<b>43.75%</b>	1.25%	3.75%	51.25%
31 Dos luceros	<b>38.75%</b>	0%	15%	46.25%
41 Una plaza	<b>27.5%</b>	0%	22.5%	50%

En esta adivinanza todas las pistas fueron consideradas, pero no en la misma medida. *Puerta* y *dos ventanas* fueron altamente prominentes para los participantes, seguidas de cerca por *dos luceros*.

La razón de que estas tres pistas hayan obtenido porcentajes tan cercanos entre sí tiene que ver con el hecho de que es una adivinanza con un marco conceptual claro (*cara*) y una vez que se ha identificado el nuevo DC las otras dos pistas resultan partes evidentes de ese DC, aunque no necesariamente la interpretación de alguna de las pistas fuera la esperada, como veremos en los ejemplos que se presentan a continuación. Esta situación no se replica con *plaza* que resultó ser una pista más ambigua por lo que alcanzó casi el mismo porcentaje en la categoría C que el obtenido en la categoría A.

A continuación mostraremos ejemplos de las respuestas de los participantes cuando trabajaron en la modalidad S/O y C/O.

El niño 6 de segundo de primaria señaló:

(17a) N: ***una casa*** (respuesta) *porque tiene una puerta, puede tener dos ventanas, y tener dos luceros y la plaza... no sé* (Modalidad S/O)

(17b) N: **la cara** (respuesta) *una plaza porque la cara tiene muchas partes, una puerta la boca porque abre, dos ventanas los ojos porque los ojos (reformula) los párpados abren y cierran, dos luceros... las orejas... porque las orejas a veces son de muchas formas*  
(Modalidad C/O)

El niño 19 de cuarto de primaria interpretó la información de la siguiente manera:

(18a) N: **la casa** (respuesta) *... porque tiene una puerta, dos ventanas, dos luceros (inseguro)*  
E: *¿qué serían los dos luceros?*  
N: *.....(no responde)*  
N: *una plaza serían los cuartos, la cocina (hace gesto como de perímetro o contorno)*  
(Modalidad S/O)

(18b) N: **la cara** (respuesta) *... una puerta la boca, abre y cierra, las ventanas los ojos porque ven, una plaza todo junto... dos luceros... no sé... la nariz (muy inseguro del último)*  
(Modalidad C/O)

El niño 30 de sexto señaló lo siguiente:

(19a) N: **cabeza** (respuesta)... *la puerta sería la boca porque abre y cierra, las dos ventanas serían los orificios de la nariz, los luceros... la lengua... no, los luceros son de luz, que brillan... los ojos, los ojos brillan y una plaza sería la cabeza*  
(Modalidad S/O)

(19b) N: **la cara** (respuesta) *todo lo dejo igual, solo cambio la de plaza: la frente, los cachetes... (señala el contorno de la cara)*  
(Modalidad C/O)

La niña 32 de segundo de secundaria comentó:

(20a) N: **los kiosquitos** (respuesta)... *porque están en el centro de las plazas y tienen más de dos ventanas*  
(Modalidad S/O)

(20b) N: *creo que cara* (respuesta)... *una puerta sería la boca porque ahí... entra la comida, dos luceros los ojos porque son dos y reflejan como las estrellas, y las ventanas las orejas o la nariz (señala hoyos), y plaza ... pues toda la cara*  
(Modalidad C/O)

En los ejemplos anteriores se observa que la pista *plaza* fue la más ambigua y de difícil interpretación para los niños, especialmente en la modalidad S/O. El niño del ejemplo 17a no supo integrarla a su respuesta final *casa*. El niño del ejemplo 18a, que dio como respuesta *casa*, interpretó *plaza* como un conjunto de cosas, pero la categorización de este rasgo le quedó forzada al no lograr precisar adecuadamente la escala y el ámbito de la respuesta que dio.

En el ejemplo 19a el niño logró dar una respuesta metafórica sofisticada pero *plaza* siguió siendo una pista difícil. En este caso, como en el anterior, las dificultades de ubicación precisa de la escala y ámbito de *plaza* en el contexto de la adivinanza generaron que la interpretación no fuera *cara* (el límite inmediato de *boca, ojos y pupilas*) sino *cabeza*. Finalmente, para la niña del ejemplo 20a *plaza* fue la pista más prominente y en función de ella generó su respuesta por lo que llegó a *kiosquitos porque están en el centro de las plazas*.

Un fenómeno interesante ocurrió con *dos ventanas* y *dos luceros* en la modalidad S/O. Dado que socialmente es habitual considerar a los ojos como *ventanas* o como *luceros*, los niños –aún los de secundaria- se vieron perturbados al llegar a estas dos pistas. Prácticamente ninguno consideró que *ventanas-luceros* pudiera resolverse con *ojo-pupila* y optaron por interpretar alguna de estas pistas como *ojos* o como *pupilas* y la otra pista como alguna de las partes de la cara que fuera dual: *nariz* y *orejas* principalmente. Tal pareciera que cuando los niños conceptualizaron un todo (respuesta de la adivinanza) y sus partes, no pudieron reinterpretar simultáneamente una parte nuevamente como otro todo. Este es un problema de lógica y encajamiento de clases, por lo menos en los niños mayores que demostraron claramente conocer el concepto *ojo* y *pupila*; aún así fueron incapaces de considerarlos como interpretación plausible de *ventanas* y *luceros*.

#### 6.3.4 Adivinanza *Lengua*.

*Lengua* es una adivinanza en la que los niños alcanzaron un porcentaje de éxito moderado, el mismo porcentaje que obtuvieron en *cara*. A continuación transcribimos el texto:

- 1) *Guardada en estrecha cárcel*
- 2) *por soldados de marfil*
- 3) *está una roja culebra*
- 4) *que es la madre del mentir*

Ésta es una adivinanza cuya estructura establece un tema base de comparación entre un *ente aprisionado* y la *lengua*. En el verso 3 se señala que el referente buscado es una *roja culebra*, por lo tanto, las propiedades como forma, color, posición y movimiento son susceptibles de ser proyectadas para encontrar la respuesta. Es un texto no personificador.

El verso 4, por su parte, es una pista disparadora de una lectura antagónica a la *culebra*, pues ésta podría ser madre pero evidentemente no de mentiras ni de ningún tipo de acto de comunicación. Por lo tanto, con este verso se establece un significado antagónico a la interpretación literal de la adivinanza.

Los rasgos semánticos manifestados por los participantes en la adivinanza de *lengua* se muestran en la Tabla 6.9:

Tabla 6.9. Rasgos semánticos de la adivinanza *Lengua*.

Codificación o número de rasgo	Pista de la adivinanza	Rasgos semánticos	Información metafórica o literal
11	En estrecha cárcel	-Contenedor (pequeño)	Metafórica
		-Sinónimos o repeticiones: prisión, chiquita	Literal
21	Por soldados de marfil	-Función: impedir salida, Protección--- cuidar, resguardar, atacar y -Forma: valla, rigidez e inmovilidad, igualdad -Polisemia: DC <i>dientes</i> por <i>marfil</i> . De <i>dientes</i> se derivan propiedades físicas como inmovilidad, conjunto, alineación, color, dureza, cobertura, posición	Metafórica
		-Sinónimos, repeticiones o especificaciones: de soldado (policía, cuidador) y de soldados de marfil ( <i>soldados de marfil de ajedrez, soldados de marfil de juguete</i> )	Literal
31	Roja	-Color	Literal
32	Culebra	-Propiedad física: forma –alargada-, movimiento –zigzag-, posición –horizontal-, ataque –venenosa, mala-	Metafórica
		-Sinónimos y repeticiones: Víbora, serpiente	Literal
41	Madre del mentir	-Origen del habla: comunicar, comunicar algo falso ↓ maldad -contenedor-, amplificación, influencia	Metafórica
		-Sinónimos y repeticiones: mamá, mentirosa	Literal

#### 6.3.4.1 Prominencia de los rasgos en la categorización de la respuesta.

La Tabla 6.10 permite confirmar que el peso y prominencia de los rasgos semánticos fueron distintos también para *lengua*.

Tabla 6.10. Porcentajes alcanzados por todos los participantes en ambas modalidades para cada uno de los rasgos de *lengua*

Rasgos	Interpretación metafórica congruente (Categoría A)	Interpretación literal congruente (Categoría B)	Interpretación incongruente con la respuesta final (Categoría C)	Repite o ignora el rasgo (Categoría D)
11	<b>45%</b>	3.75%	20%	31.25%
Estrecha cárcel				
21	<b>27.5%</b>	3.15%	6.85%	62.5%
Soldados de marfil				
31	-----	<b>27.5%</b>	1.25%	71.25%
Roja				
32	<b>35%</b>	0%	12.5%	52.5%
Culebra				
41	<b>27%</b>	0%	12.5%	60.5%
Madre del mentir				

En la tabla observamos que los niños tuvieron buenas intuiciones respecto a qué debe ser interpretado metafóricamente (rasgos 11, 32, 21 y 41) y qué debe ser analizado literalmente (rasgo 31). Asimismo se constata una vez más que para los participantes los rasgos semánticos tuvieron prominencias distintas al momento de analizar la información. El rasgo más informativo fue *estrecha cárcel* que tiene como representación esquemática *contenedor pequeño*, seguido por *culebra*, *soldados de marfil* y *madre del mentir*.

Como lo hemos hecho con otras adivinanzas, presentaremos un caso por grado en la modalidad S/O y C/O para contrastar el procesamiento de la información.

El primer par de ejemplos son de la niña 5 de segundo de primaria:

(21a) N: **uno que roba muchas cosas** (respuesta)... *porque dice guardada... guarda muchas cosas en estrecha cárcel ... por soldados de marfil puede ser uno pero de juguete... está una roja culebra, yo creo que es su mascota ... que es la madre del mentir, que la culebra es como la que lo convence a que robe mucho* (Modalidad S/O)

(21b) N: **lengua** (respuesta)... *porque guarda en estrecha cárcel... porque cuando comemos lo guarda, va al estómago... soldados de marfil son los dientes, ... está una roja culebra, lo de acá (señala la encía) y que es la madre del mentir... ésa no sé*  
(Modalidad C/O)

Los siguientes ejemplos corresponden al niño 17 de cuarto de primaria:

(22a) N: **el diablito** (respuesta)... *porque el diablo guarda en estrecha cárcel, donde nos va a poner... por soldados que son los guardias... está una roja culebra porque a veces se convierte en culebra y madre del mentir porque puede hacer muchas cosas*  
(Modalidad S/O)

(22b) N: (observa un buen rato las opciones y trata con *prisionera y culebra* pero no le convencen; hasta el final trata con *lengua*)  
**lengua** (respuesta)... *estrecha cárcel la boca..., soldados de marfil los dientes... madre del mentir de donde salen las mentiras, ... y la lengua es roja y parece culebra*  
(Modalidad C/O)

La niña 22 de sexto de primaria argumentó:

(23a) N: **el zorro** (respuesta)... *porque dicen que los zorros son muy mentirosos, y siempre en los cuentos como que los encierran en una cárcel, porque son malos y son rojos y tienen dientes*  
(Modalidad S/O)

(23b) N: **es la lengua** (respuesta)... *porque la lengua es roja y es larga como una culebra... y los dientes son como soldados... como que atacan a la prisionera, si se sale la lengua la pueden morder... y la boca es la cárcel porque si la cierras no se sale la lengua y con con la lengua hablas y dices mentiras y madre..... porque como nacen todas las mentiras*  
(Modalidad C/O)

El niño 39 de segundo de secundaria señaló:

(24a) N: **la hormiga... la hormiga reina** (respuesta) ... *que está rodeada por dos soldados o sea como que tiene dos hormiguitas que la cuidan ahí... guardada en estrecha cárcel es que... está en un solo compartimiento de la cosa de las hormigas... y roja culebra pues es roja la hormiga y ... a las hormigas generalmente las comparan con lo malo.... en películas para niños*  
(Modalidad S/O)

(24b) N: **la lengua** (respuesta) ... *miente la lengua, ... roja porque es roja... más o menos..., una estrecha cárcel puede ser la boca soldados de marfil... no sé... ¡los dientes! Porque protegen a la lengua y madre del mentir* (enfatisa madre) ...*la que produce los sonidos cuando tú mientes*  
(Modalidad C/O)

En la modalidad S/O los niños tomaron una pista como base para generar su respuesta (literal o metafórica) y en función de ella acomodaron el resto de las pistas con mayor o menor nivel de congruencia entre ellas y la respuesta final. En el ejemplo 21a la respuesta *uno que roba muchas cosas* tuvo que ver con el DC *cárcel* porque en la cárcel se encierra a los que cometen delitos y robar es un delito. Por lo tanto, si el contexto es *cárcel* de quien se debe hablar debe ser de *uno que roba muchas cosas*. En el ejemplo 22a, la pista *culebra* llevó al participante a *diablo*, respuesta que se vio reforzada con el color *rojo* con el que habitualmente se asocia al demonio. Para la niña del ejemplo 23a, la pista prominente fue *mentira*, que la llevó a responder *zorro porque son muy mentirosos*. Finalmente, el niño del ejemplo 24a llegó a *hormiga reina* por la prominencia de *soldados* que la custodian.

Con la presencia de las opciones, la calidad de las respuestas de los niños mejoró notablemente gracias a que el DC elegido permitió seleccionar e interpretar adecuadamente lo relevante de cada pista en la construcción de una respuesta final.

Salvo en el ejemplo 23b, en el resto de los ejemplos de la modalidad C/O la información *soldados de marfil* que había sido particularmente ambigua en la modalidad S/O, se convierte en una de las pistas más elocuentes y

prominentes. Este dato es importante porque demuestra que el significado depende de los rasgos que son asibles por el sujeto en un momento dado: en este caso si se tiene claro el DC la prominencia e interpretación de los rasgos será muy distinta a cuando el DC no es el punto de partida de la interpretación.

### **6.3.5 Adivinanza *Párpados*.**

Ésta es la última adivinanza del grupo con un nivel de dificultad intermedio o regular. El texto es el siguiente:

- 1) *Dos bellas persianas*
- 2) *en dos ventanitas*
- 3) *que bajando ocultan*
- 4) *a dos niñas bonitas*

En este acertijo se establece una comparación central entre ventana/persiana y ojo/párpado. En ese sentido no es un texto personificador ya que no son las propiedades y características humanas las que sirven como base para entender otro ente, sino al revés, son las características de un objeto las que se proyectan sobre una parte del cuerpo.

Otro aspecto a subrayar es que *párpados* no presenta ninguna pista o verso disparador de una lectura contraria a una posible interpretación literal del texto.

Los rasgos semánticos de la adivinanza son:

Tabla 6.11. Rasgos semánticos de la adivinanza *Párpados*.

Codificación o número de rasgo	Pista de la adivinanza	Rasgos semánticos	Información metafórica o literal
<b>11</b>	Dos bellas <b>persianas</b>	Atributo físico: -forma: delgada, frontera, posición – arriba- -función: cubrir, bajar/subir	Metafórica
		Sinónimos (ej. <i>cortina</i> ) o repeticiones	Literal
<b>21</b>	En dos <b>ventanitas</b>	*Atributo físico: -forma: abertura, redondez en una superficie, posición –arriba- -función: intercambio o paso de luz, aire *Eventos abstractos: conocimiento, Frontera	Metafórica
		Sinónimos y repeticiones	Literal
<b>31</b>	Que bajando ocultan	-Movimiento/posición: Trayectoria de arriba/abajo; cubrir, ocultar, detrás	Literal
<b>41</b>	A dos <b>niñas bonitas</b>	-Entes femeninos y delicados Polisemia: pupilas	Metafórica
		-Sinónimos (nenitas, muchachas) o repeticiones	Literal

### 6.3.5.1 Prominencia de los rasgos en la categorización de la respuesta.

La Tabla 6.12 muestra los porcentajes de uso por parte de los participantes del estudio de los distintos rasgos de la adivinanza *párpados* en sus dos modalidades (juntas).

Tabla 6.12. Porcentajes alcanzados por todos los participantes en ambas modalidades para cada uno de los rasgos de *párpados*.

Rasgos	Interpretación metafórica congruente (Categoría A)	Interpretación literal congruente (Categoría B)	Interpretación incongruente con la respuesta final (Categoría C)	Repite o ignora el rasgo (Categoría D)
11	<b>40%</b>	0%	7.5%	52.5%
Persianas				
21	<b>25%</b>	0%	8.75%	66.25%
Ventanitas				
31	----	<b>17.5%</b>	2.5%	80%
Bajando ocultan				
41	<b>33.75%</b>	0%	13.75%	52.5%
Niñas bonitas				

Los resultados muestran que en esta adivinanza toda la información fue relevante pero que la importancia de cada uno de los rasgos varió. Esto indica nuevamente que la información tuvo prominencias distintas para los participantes.

Otro dato importante, que ya hemos señalado en las adivinanzas anteriores, es la sensibilidad que mostraron los niños para interpretar la información no literal (rasgos 11, 41 y 21) y la información literal (rasgo 31).

A continuación presentamos ejemplos de cómo algunos niños respondieron la adivinanza en la modalidad S/O y en la modalidad C/O.

El niño 6 de segundo de primaria señaló:

(25a) N: ..... *no sé.... No sé... .. una ventana* (respuesta) ... *por las dos bellas persianas*  
 E: *¿alguna otra pista?*  
 N:.....  
 (Modalidad S/O)

(25b) N: ..... *¿párpados?* (respuesta) .... *Porque los párpados se cierran.... Y las niñas bonitas los ojos*  
 (Modalidad C/O)

La niña 13 de cuarto de primaria respondió de la siguiente manera:

(26a) N: ... *que son dos cortinas... que tienen dos cortinas ¿no?.... pueden ser **dos cortinas** (respuesta).... ¡sí eso!....*  
(Modalidad S/O)

(26b) N: ***podrían ser las persianas o los párpados... son los párpados** (respuesta)... porque dice dos persianas en dos ventanitas, o sea... los ojos y bajando ocultan a dos niñas bonitas yo digo que tal vez lo de adentro (señala pupilas)*  
(Modalidad C/O)

De sexto de primaria la niña 21 comentó:

(27a) N: .....*no sé..... no sé..... **¿unas cortinas?***  
(respuesta)... *que están en dos ventanitas... y que bajando ocultan a dos niñas bonitas...*  
(Modalidad C/O)

(27b) N: .....***párpados** (respuesta).... porque son persianas que bajan... bajan... dos ventanitas que son lo ojos... los párpados cuando los bajan como que ocultan y las niñas bonitas los ojos (señala pupilas).... Porque son bonitas...*  
(Modalidad S/O)

Finalmente la niña 33 de segundo de secundaria dijo:

(28a) N:..... ***¿una mariposa?** (respuesta)... unas ventanas yo creo por las alas... bonitas, pues yo creo por las alas, porque son bonitas y son dos... que bajando ocultan tal vez cuando se cierran y no se ven y... ventanitas no me checa....*  
(Modalidad S/O)

(28b) N: .....***los párpados** (respuesta).... Las persianas son como los párpados (sube y baja los párpados)... Tal vez porque dos niñas bonitas puede ser que tengas dos ojos y están muy bonitos... y las ventanitas porque puedes ver por ahí... y los ocultan (los ojos) con... cuando bajan ocultan a los ojos*  
(Modalidad C/O)

Cuando los participantes de los ejemplos trabajaron en la modalidad S/O no lograron cambiar de DC ni dar una respuesta que implicara salto metafórico, salvo la niña de secundaria (participante número 33). El niño 6 consideró

incluso que la respuesta a la adivinanza era un sustantivo del mismo texto: *ventana*. Las niñas 13 y 21 intentaron resolver la adivinanza buscando un sinónimo de *persianas* y llegaron a *cortinas*. Lo interesante de las respuestas es que en la verbalización es evidente que algunas pistas fueron más importantes que otras en la resolución de la adivinanza.

En el caso de la participante 33, si bien logró cambiar de DC y dar el salto metafórico, la respuesta quedó forzada (28a). No obstante, la prominencia y mayor importancia de cierta información sobre otra quedó de manifiesto en la forma como respondió: *bonitas* articuló la relación entre *alas* y *persianas* – ambas membranas delicadas- y bajo esta analogía se interpretó el resto de la información.

Por otro lado, los datos señalaron que cuando los niños pasaron a la modalidad C/O todos eligieron *párpados* como respuesta. En los cuatro ejemplos señalados anteriormente se observa claramente la importancia de las pistas literales y las metafóricas: la pista *bajando ocultan* fue fundamental en la representación esquemática que licencia la comparación *párpados/persianas*.

Otra pista que tuvo especial importancia en estos ejemplos fue la de *niñas bonitas*. Si bien *niñas bonitas* tuvo distintas interpretaciones por parte de los participantes (como *ojos* o señalando las pupilas) es evidente que para ninguno de ellos el ítem *niña* era polisémico en el sentido de que refiriera, fuera del contexto de la adivinanza, a *pupila* o *niña de los ojos*. Esto es particularmente claro en los ejemplos 26b y 27b. Por su parte, al decir que *niña* es *ojo*, la participante 33 tuvo que interpretar la pista *ventana* como una característica del *ojo*, que ya había mencionado: *porque puedes ver por ahí* (28b). En estos ejemplos es patente que las participantes no tienen la certidumbre de que *niñas* sean las *pupilas* porque desconocen la naturaleza polisémica del ítem.

### **6.3.6 Adivinanza *Piña*.**

*Piña* resultó la adivinanza más compleja de las 15 que se les propusieron a los participantes. El texto es el siguiente:

- 1) *Tiene ojos y no ve*
- 2) *tiene corona y no es rey*
- 3) *tiene escamas y no es pez*

En cada verso se afirma una propiedad o característica prototípica de un ente (corona, escamas, ojos) para inmediatamente negar a ese ente. De esta forma las negaciones de la adivinanza imposibilitan la interpretación literal del verso y obligan al intérprete a conservar una parte o función del ente pero con la certeza de que no se trata de éste. En ese sentido esta adivinanza presenta, en cada verso, rasgos disparadores de un dominio diferente al prototípico.

Asimismo, dado que los entes con los que se establecen las comparaciones de la adivinanza son diversos (*rey, pez y cuerpo*) no se tiene un único tema básico de comparación sino muchos. En ese sentido la lógica de la adivinanza como texto completo es metonímica y, puesto que no todas las comparaciones emplean el recurso de la personificación, la consideramos no personificadora.

Los rasgos semánticos de la adivinanza se presentan en la Tabla 6.13:

Tabla 6.13. Rasgos semánticos de la adivinanza *Piña*.

Codificación o número de rasgo	Pista de la adivinanza	Rasgos semánticos	Información metafórica o literal
11	Ojos y no ve	-Niega función de la entidad	Metafórica
		-Afirma atributo físico: forma: redonda, esférica	
		-Sinónimos o repeticiones de la entidad	Literal
21	Corona y no es rey	-Niega entidad	
		-Afirma atributo físico: protuberancias alrededor de algo redondo;	Metafórica
		-posición: arriba Espacio Importancia	
		-Sinónimos o repeticiones de la entidad	Literal
31	Escamas y no es pez	-Niega entidad	Metafórica
		-Afirma atributo físico: forma: rugosidad, dureza, imbricación	
		-contorno: cubierta alrededor	
		-Sinónimos o repeticiones de la entidad	Literal

### 6.3.6.1 Prominencia de los rasgos en la categorización de la respuesta.

En la Tabla 6.14 se muestran los porcentajes totales (para ambas modalidades juntas) alcanzados por los participantes en la adivinanza.

Tabla 6.14. Porcentajes alcanzados por todos los participantes en ambas modalidades para cada uno de los rasgos de *piña*.

Rasgos	Interpretación metafórica congruente (Categoría A)	Interpretación literal congruente (Categoría B)	Interpretación incongruente con la respuesta final (Categoría C)	Repite o ignora el rasgo (Categoría D)
11 Ojos y no ve	18.75%	0%	15%	66.25%
21 Corona y no es rey	<b>61.25%</b>	0%	6.25%	32.5%
31 Escamas y no es pez	<b>42.5%</b>	0%	8.75%	48.75%

De acuerdo con la tabla, la información que resultó más prominente para lograr una respuesta congruente fue *corona*. Cuando en la adivinanza se niega que se trate de un rey se niega también que se trate de una corona en un sentido literal y, por lo tanto, los rasgos prominentes para la representación esquemática fueron *algo que está en la parte superior de una entidad y tiene protuberancias*.

De manera más evidente que en otras adivinanzas, las características y propiedades de este acertijo determinan que la posibilidad de interpretación de ciertas pistas de forma no literal esté íntimamente vinculada con la consideración de las pistas literales. Como ya señalábamos, sólo es posible entender *corona* como *algo que está en la parte superior de una entidad y tiene protuberancias* si se tiene claro que *corona* no es *corona*, lectura que se obtiene gracias a la negación de *rey*. La negación de la información literal cumple la función de subrayar sólo ciertas características del DC fuente (*rey-corona*) y en ese sentido en esta adivinanza la negación guía la interpretación de las pistas y la respuesta.

Resumiendo, en *piña* nuevamente observamos que los participantes categorizaron por prominencia de rasgos y que tuvieron intuiciones adecuadas en torno a qué y cómo considerar la información: como literal o no literal para lo cual tomaron como base las negaciones del texto.

A continuación presentaremos algunos ejemplos de las respuestas de los niños por grado escolar. Iniciaremos con la niña 2 de segundo de primaria:

(29a) N: .... (relee en múltiples ocasiones la adivinanza).... **un pez ciego** (respuesta) (insegura)... *sólo me sirve tiene ojos y no ve... no estoy segura porque tiene escamas... pero no es un pez.....*  
(Modalidad S/O)

(29b) N: **la piña** (respuesta) *porque tiene ojos y no ve serían los piquitos que tiene, tiene corona y no es rey por las hojitas que tiene... parecen corona... y tiene escamas y no es un pez... no sé*  
(Modalidad C/O)

El niño 17 de cuarto de primaria explicó así sus respuestas:

(30a) N: *es un ciego... y tiene callos por una enfermedad contagiosa... podría ser un **ciego con callos, un ciego con lepra** (respuesta) es un ciego*  
(Modalidad S/O)

(30b) N: **es la piña** (respuesta) *porque no tiene ojos*  
E: *pero dice que tiene ojos...*  
N: ..... (turbado)... *que es una planta y como ser viviente puede sentir pero no ver... tiene corona que son las espinas de acá arriba (señala la cabeza) y tiene escamas y no es pez... las partecitas de la piña que están afuera* (gesto de cobertura)  
(Modalidad C/O)

La niña 23 de sexto de primaria señaló:

(31a) N: *a lo mejor es **un pez de juguete rey** (respuesta) tiene ojos y no ve a lo mejor son canicas, corona y no es rey, un pez de juguete y tiene escamas... pero no sé* (insegura)  
(Modalidad S/O)

(31b) N: **piña** (respuesta) ... *lo de tiene ojos y no ve, no sé... pero tiene corona... la plantita que le sale de arriba y tiene escamas porque es muy rugoso, como triangulitos*  
(Modalidad C/O)

Finalmente el niño 36 de segundo de secundaria comentó:

(32a) N: (relee en muchas ocasiones el texto) *corona por ejemplo ahí de las tres líneas a partir de “y” sólo está negando lo que pareciera obvio... entonces tomando sólo las palabras claves: ojo, corona, escamas... este se podría sacar provecho y saber cuál es... pero no sé..... (vuelve a leer).... No..... no sé....*  
(Modalidad S/O)

(32b) N: **piña** (respuesta) *sólo por dos pistas, corona se podría referir.... a la parte superior de la piña... serían como las hojas, ... escamas no sé... también tienen ciertas protuberancias que salen de la piña ....y ojos y no ve no..... ¡ah sí! En que los hexágonos... o no sé qué tienen que pueden hacer referencia a los ojos...*  
(Modalidad C/O).

Los participantes de primaria (segundo, cuarto y sexto) no lograron cambiar de dominio al enfrentarse a una adivinanza típicamente metonímica en la modalidad S/O y sus respuestas prácticamente se limitaron a parafrasear las pistas de la adivinanza. A pesar de esto, se vuelve a constatar que cierta información fue más importante que otra.

El participante 36 merece mención aparte. Éste fue el único niño de los ejemplos expuestos que, si bien no respondió la adivinanza, sí mostró un método exhaustivo en el análisis de la información. Esa forma de proceder le permitió seleccionar la información importante en toda la adivinanza (*a partir de “y” sólo está negando lo que pareciera obvio... entonces tomando sólo las palabras claves: ojo, corona, escamas, 32b*). No obstante, su exigencia de congruencia entre todas las pistas le impidió construir una sola imagen mental que pudiera cobijar todos los rasgos seleccionados y por lo tanto decidió no responder.

En la modalidad C/O todos los niños de los ejemplos lograron el cambio de DC y dar el salto metafórico al elegir *piña* como respuesta. *Piña* permitió que estos participantes consideraran una pista que prácticamente no había sido relevante para ellos en S/O: *corona*. La pista se interpretó como *algo que está en la parte superior y tiene protuberancias* y fue la única que retomaron los cuatro niños en los ejemplos. La niña 2 basó su respuesta en *ojos* y *corona*.

Los niños 17 y 36 y la niña 23 seleccionaron *corona* y *escamas* para generar su respuesta. Como el participante 36 mostraba una necesidad de análisis exhaustivo de la información, retomó al final *ojos*, que interpretó como *los hexágonos*. Su interpretación finalmente no le satisfizo del todo y terminó diciendo *no sé qué tienen que pueden hacer referencia a los ojos...* En ese sentido, muestra cómo los niños pudieron lograr cambiar de DC sin necesidad de atender todas las pistas de la adivinanza.

Nuevamente queda de manifiesto que en el proceso de categorización o construcción de significados se selecciona información para ser interpretada. La información que se selecciona es la más prominente para los sujetos. Por otro lado, el contexto de la información también tiene un impacto sobre qué resulta prominente en un momento dado: en *piña* las pistas cambiaron de prominencia de acuerdo con la modalidad en la que trabajaron los niños, S/O y C/O.

#### **6.4 Comentarios finales del capítulo**

A modo de cierre de esta sección es posible afirmar que:

- a) El proceso de categorización involucra la selección e interpretación de rasgos prominentes más que una acumulación o sumatoria de toda la información brindada por las adivinanzas. La selección de información en realidad implica la construcción de observables. Es decir, la importancia o prominencia de una pista o rasgo no está en la adivinanza por sí sola; más bien depende de la interacción entre los esquemas del sujeto (lo que éstos pueden asimilar) y las características del objeto.
- b) Incluso en los casos en los que los niños no lograron el cambio DC ni el salto metafórico, el curso de su interpretación, sus reflexiones y sus respuestas fueron guiadas por los observables o pistas prominentes que construyeron en función de cierta información.
- c) Los participantes mostraron tener buenas intuiciones en la determinación de qué pistas debían ser interpretadas de forma literal y qué pistas debían ser interpretadas de forma no literal.
- d) El conocimiento de la polisemia de ciertas palabras (como *diente*) o el conocimiento de ciertas metáforas altamente sedimentadas socialmente (como

*llorar para llover*) favorece la prominencia de esas pistas como guía en la resolución de las adivinanzas.

e) No obstante la importancia del conocimiento de la polisemia o de ciertas metáforas altamente sedimentadas socialmente, en algunos casos en los que los participantes no poseían estos conocimientos (por ejemplo, la polisemia de *niña* como *pupila*), aún así lograron interpretar e inferir el significado de la expresión lingüística (*niña es lo de dentro –pupilas- del ojo*) gracias al soporte conceptual que les brindó la red semántica del DC (en este caso *párpados-ojos*).

f) El significado de un ítem o expresión lingüística no es neutro sino que depende, aunque no únicamente, del contexto en el que se encuentre: en este trabajo la condición S/O y la condición C/O promovieron la construcción de observables o prominencias distintas en la información de una modalidad a otra.

g) Los observables o prominencia alcanzada en torno a cierta información favorecen la construcción de una representación esquemática que permite articular dos DC's distintos gracias a la activación secundaria: el que enmarca el texto de la adivinanza y el que enmarca la respuesta de la adivinanza. Una vez que el sujeto activa un nuevo DC éste permite que otras pistas, que originalmente no habían sido observables y/o prominentes, adquieran prominencia y puedan ser integradas de forma coherente al DC y a la respuesta de la adivinanza, como se observó en varios ejemplos, entre ellos el 10b y el 32b. En ese sentido, podemos señalar que la categorización o la construcción del significado más que ser un fenómeno de todo o nada es un proceso que implica aproximaciones sucesivas determinadas por la prominencia de la información y por los DC's involucrados.

## CAPÍTULO VII

### LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ADIVINANZAS Y LA INTERPRETACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Una de las premisas del presente trabajo es que el sujeto tiene un rol activo en el proceso de interpretación y construcción de significados y conocimientos. Al mismo tiempo, las características y atributos del objeto con el que interactúa también determinan el tipo de acción que es posible llevar a cabo (Piaget e Inhelder, 1984; Flavell, 1995; Delval, 2000).

Las adivinanzas, como objetos de conocimiento y objetos lingüísticos, poseen una serie de propiedades muy particulares. En esta tesis se analizaron algunas de las características de los acertijos empleados, con dos propósitos:

- a) contar con una visión clara de este tipo de textos,
- b) determinar si las características de las adivinanzas produjeron algún impacto en la actividad de los participantes.

Anteriormente (véase el capítulo II) se expuso el análisis de las adivinanzas del corpus bajo tres criterios:

- a) Adivinanzas personificadoras y no personificadoras.
- b) Adivinanzas con un tema base de comparación o con diversos temas base de comparación.
- c) Adivinanzas sin rasgo disparador, con un rasgo disparador y con varios rasgos disparadores.

Una de nuestras hipótesis generales era que las características de las adivinanzas determinarían, hasta cierto punto, el tipo de acción que los sujetos podrían llevar a cabo, así como los modos de resolución y el nivel de éxito que obtendrían en la resolución de la tarea. A continuación mostramos los resultados obtenidos por los participantes considerando cada uno de los criterios señalados.

## **7.1 Las adivinanzas personificadoras y no personificadoras**

Como se recordará, de las adivinanzas empleadas en esta investigación, una buena cantidad son personificadoras. Dado que la personificación es un recurso tan empleado al momento de categorizar la información del mundo (véase capítulo I), se esperaba que las adivinanzas **personificadoras** fueran más sencillas para los participantes que las **no personificadoras**, lo que constituye otra de nuestras hipótesis específicas (véase el capítulo III).

Es necesario recordar, como se planteó en el capítulo II, que el hecho de que una adivinanza sea catalogada como personificadora no significa que no emplee, como parte de sus recursos, alguna pista en la que no se proyecte de humano a cosa. Asimismo, las no personificadoras también pueden contar con pistas que usen la proyección humano-objeto. Sin embargo, la estructura general de las adivinanzas y su relación con el referente buscado fue lo que determinó la ubicación de los textos.

### **7.1.1 Los resultados.**

Al analizar las adivinanzas en términos de personificadoras/no personificadoras se constató que en los textos personificadores los participantes alcanzaron mejores resultados que en el otro tipo de adivinanza, como se observa en la Tabla 7.1:

Tabla 7.1. Porcentaje de respuesta general metafórica (tipo 1, 2 y 3) en la condición S/O en adivinanzas personificadoras y no personificadoras

Adivinanza	Personificadoras	No personificadoras	Porcentaje de respuestas metafóricas (tipo 1, 2 y 3)
Piñata	+		90%
Nubes	+		62.5%
Reloj	+		62.5%
Tijeras	+		60%
Caracol	+		52.5%
Peine	+		50%
Trompo	+		32.5%
Sueño	+		25%
Carta		+	52.5%
Lengua		+	45%
Cara		+	45%
Párpados		+	40%
Sol		+	37.5%
Elote		+	35%
Piña		+	17.5%

En general, los participantes obtuvieron menores porcentajes de respuestas metafóricas en las adivinanzas no personificadoras con excepción de *trompo* y *sueño* (que son personificadoras). Creemos que la dificultad de estas dos adivinanzas obedece a otro criterio que se analizará en la siguiente sección.

Al organizar todas las respuestas generales metafóricas (categorías 1, 2 y 3) obtenidas por los participantes se obtuvieron los datos que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 7.2. Porcentajes totales de respuesta general metafórica (categoría 1, 2 y 3) en la condición S/O en adivinanzas personificadoras y no personificadoras.

	Adivinanzas personificadoras	Adivinanzas no personificadoras
	<b>53.94%</b>	38.15%
Porcentajes totales de respuesta general metafórica (categorías 1, 2 y 3)	(174 respuestas/320 Posibles respuestas)	(109 respuestas/ 280 posibles respuestas)

Los porcentajes de la Tabla 7.2 fueron calculados considerando el total de adivinanzas correspondiente a cada una de las dos categorías<sup>68</sup>, el total de las respuestas posibles<sup>69</sup> para obtener el 100% de cada categoría y el total de

<sup>68</sup> Se consideraron 8 adivinanzas personificadoras y 7 del tipo no personificadoras.

<sup>69</sup> El total de respuestas posibles se refiere a todas las respuestas de los participantes por tipo de adivinanza independientemente del tipo de respuesta. Por ejemplo, 8 adivinanzas por 40 participantes da

respuesta general metafórica (categorías 1, 2 y 3) alcanzado por los participantes en estas adivinanzas en la modalidad S/O.

Como puede observarse, si bien las adivinanzas personificadoras fueron mejor resueltas por los participantes que las no personificadoras, la diferencia a favor de las primeras fue sólo del 15.79%. En realidad, se esperaba que este criterio tuviera un impacto mayor en el procesamiento de las respuestas metafóricas de los participantes.

### 7.1.2 Los modos de resolución.

Los modos de resolución de los participantes para llegar a respuestas de tipo metafórico también resultan importantes para este trabajo. Como se recordará, la categoría de respuesta es resultado del modo de resolución con el que los sujetos interactuaron con la adivinanza, es decir, el procesamiento de la información, la construcción de prominencias u observables y el establecimiento de relaciones entre las partes de las adivinanzas para alcanzar una respuesta.

Como ya se señaló, se había supuesto que el modo de resolución exhibido por los niños sería distinto para las adivinanzas personificadoras y no personificadoras. No obstante, no fue así. Los resultados de la Tabla 7.3 confirman que los sujetos mostraron el modo de resolución propio de las respuestas tipo 3 de forma contundente, independientemente de las características de las adivinanzas.

Tabla 7.3. Porcentajes por tipo de respuestas metafóricas en adivinanzas personificadoras y no personificadoras en la modalidad S/O.

Tipo de respuesta/Tipo de adivinanza	1	2	3
Adivinanzas personificadoras	16%	19%	<b>65%</b>
Adivinanzas no Personificadoras	17.48%	21.16%	<b>61.36%</b>

un total de 320 respuestas posibles, de las cuales 174 fueron metafóricas (categorías 1, 2 y 3), como se muestra en la Tabla 8.2.

Sin embargo, si contrastamos las respuestas específicas que se dieron a una adivinanza personificadora (por ejemplo, *caracol*) versus una adivinanza no personificadora (por ejemplo, *carta*), encontramos lo siguiente:

Tabla 7.4. Respuestas metafóricas específicas de los participantes en la modalidad S/O para *caracol* y *carta*.

Total de respuestas metafóricas para <b><i>caracol</i></b>	Respuestas metafóricas específicas para <b><i>caracol</i></b>	Total de respuestas metafóricas para <b><i>carta</i></b>	Respuestas metafóricas específicas para <b><i>carta</i></b>
21 (100%)	- <b><i>caracol/tortuga</i></b> <b>(75.85%)</b> - <i>caparazón</i> (4.83%) - <i>cerebro/cabeza</i> (4.83%) - <i>vocho</i> (4.83%) - <i>boca</i> (4.83%)  - <i>pecera con pez</i> (4.83%)	21 (100%)	- <b><i>helicóptero/cohete papalote/avioncito de papel</i></b> (38%)  - <i>aire/viento/polvo</i> (14.3%) - <i>nubes</i> (9.5%) - <i>las lecturas/libros</i> (9.5%) - <i>balón/globo</i> (9.5%) - <i>carta</i> (4.8%) - <i>hoja</i> (con escritura) (4.8%) - <i>notas de música</i> (4.8%) - <i>cielo</i> (4.8%)

En la Tabla 7.4 se agruparon algunas respuestas específicas brindadas por los niños ya que las pistas que resultaron relevantes en sus explicaciones y el tipo de interpretación que les dieron entrañaban la misma organización conceptual. Por ejemplo, los niños que respondieron como *helicóptero/cohete/papalote/avioncito de papel* interpretaron algo que *vuela* sin alas. Si bien el *avioncito de papel* tiene alas, el niño 40 de segundo de secundaria señaló que *aunque sí tiene alas, pero no son alas*.

*Caracol* y *carta* aparentemente son adivinanzas muy similares en términos del porcentaje de respuestas metafóricas alcanzado por los

participantes (52.5% ambas, Tabla 7.1), del modo de resolución propio de las respuestas tipo 3 y en que ambas son acertijos de un tema base de comparación. Sin embargo, al enfocarnos en las respuestas específicas (Tabla 7.4) observamos diferencias que únicamente son atribuibles al hecho de que una de las adivinanzas es personificadora y la otra no lo es.

De esta manera, en la adivinanza *caracol* (personificadora) los niños concentraron sus respuestas en el DC *caracol/tortuga*, que además constituye la respuesta esperada para esta adivinanza. Por su parte, la adivinanza *carta* favoreció una mayor dispersión. En este acertijo las respuestas que mayor porcentaje obtuvieron (38%) no constituyen las esperadas para la adivinanza (*helicóptero/cohete/papalote/avioncito de papel*).

En el caso del texto *caracol* todas las respuestas del tipo *caracol/tortuga* involucraron, sin excepción alguna, los rasgos *casa*, *redonda* y transportabilidad –*te llevas contigo*-. De éstos, el rasgo que implica forzosa y necesariamente la proyección *humano-no humano* es *casa*<sup>70</sup>. Este rasgo genera una representación esquemática clara que unida a *redonda* y a transportabilidad<sup>71</sup> conforma una imagen mental bien delineada que posibilitó que casi el 80% de las respuestas metafóricas que dieron los niños fuera la esperada en la modalidad S/O.

Un dato adicional de la importancia de *casa* para resolver la adivinanza en la forma esperada fue que, cuando los niños perdieron de vista este rasgo, respondieron *vocho* -niño 19- y *boca* –niño 36- gracias a los rasgos *redonda* y transportabilidad. Este dato demuestra la prominencia e importancia de *casa* como marco conceptual que cobijó el resto de las pistas. El niño que respondió *pecera con pez* perdió el rasgo de transportabilidad y únicamente consideró *casa* y *redonda*.

---

<sup>70</sup> De acuerdo con Moliner (2007) una *casa* es un *edificio destinado a vivienda* (p. 568). Una *vivienda* es el *lugar donde habitan personas* (p. 3065). Lo interesante es que cuando el término *casa* se aplica al hábitat de los animales constituye una metáfora altamente cristalizada o sedimentada socialmente.

<sup>71</sup> Prototípicamente las casas no son redondas ni transportables.

En el caso de *carta* observamos que a pesar de ser semejante a *caracol* en varios sentidos, los niños exploraron una mayor diversidad de respuestas. La respuesta que más dieron (*helicóptero/cohete/papalote/avioncito de papel*) - 38%- se basó en la pista *volar sin alas*. Pero como no se trata de un atributo de persona *volar*, esta pista no tuvo la fuerza suficiente para posibilitarles a los participantes generar una representación esquemática que acotara mejor sus respuestas. En ese sentido, la personificación cumplió con la función de guiar la selección de los posibles rasgos prominentes y, si una adivinanza no cuenta con pistas de esta naturaleza, el rango de lo que puede ser prominente se amplía considerablemente, como ya lo vimos en las respuestas para *carta* de la Tabla 7.4. A continuación se presentan ejemplos de niños de segundo de primaria que brindaron respuestas metafóricas tipo 3 para *caracol* y para *carta*:

- (1) N: *si se lleva la casa con él... y la casa es redonda..... debe ser un **caracol*** (respuesta)  
(Niño 10, segundo de primaria, adivinanza *caracol*, modalidad S/O)
- (2) N: **caracol** (respuesta)... *porque tiene una casita redonda y se la lleva contigo, con ella...*  
(Niña 1, segundo de primaria, adivinanza *caracol*, modalidad S/O)
- (3) N: *.....un **papalote*** (respuesta)... *Los papalotes son de colores... y pueden volar solitos... sin alas...*  
(Niño 7, segundo de primaria, adivinanza *carta*, modalidad S/O)
- (4) N: **¿las lecturas?** (respuestas)... *cuando lees porque si tú hablas, dices la lectura pero la lectura no tiene lengua*  
(Niña 4, segundo de primaria, adivinanza *carta*, modalidad S/O)

Como se aprecia en los ejemplos anteriores, aún los participantes más pequeños organizan su respuesta para *caracol* alrededor de *casa+redonda+transportabilidad*, lo que vuelve sumamente consistente la respuesta *caracol/tortuga*.

En el caso de *carta*, los niños de los ejemplos 3 y 4 tomaron distintos rasgos para conceptualizar y dar una respuesta. En el ejemplo 3 el niño consideró el *color* y *volar sin alas*. En el ejemplo 4 la niña atendió la pista *habla sin lengua*.

## **7.2 Las adivinanzas con un tema base de comparación versus diversos temas base de comparación**

Como se recordará, las adivinanzas del corpus establecen la comparación con un solo tema o con diversos temas simultáneamente. Si la adivinanza como una unidad de significado se basa fundamentalmente en la comparación entre dos dominios conceptuales que pueden ser interpretados desde un único esquema más abstracto, la consideraremos como de **un tema base de comparación**. Esto es posible porque todos los rasgos esquemáticos del dominio base (fuente) se conservan y proyectan sobre el nuevo dominio (meta), que en este caso sería el objeto referido pero no nombrado en la adivinanza. Por otro lado, si la adivinanza establece la comparación de rasgos o características muy puntuales entre diversas fuentes (temas) para aludir a diversas partes –atributos o funciones- de una única meta, la consideramos del segundo tipo, es decir, como de **diversos temas base de comparación**. En esta clase de adivinanzas no existe un entramado de correspondencia entre dos dominios. Por el contrario, se proyecta únicamente un rasgo semántico de la fuente y con base en dicho rasgo se genera una comparación con otro dominio conceptual –meta- para establecer sólo una parte del todo y así sucesivamente con el resto de las pistas.

Una de las hipótesis específicas de esta investigación era que existirían diferencias en los resultados y modos de resolución de los participantes cuando trabajaran con adivinanzas con un tema base de comparación versus con adivinanzas de diversos temas base de comparación.

### **7.2.1 Los resultados.**

En la Tabla 7.5 se indican los porcentajes alcanzados por los participantes en respuesta general metafórica (categorías 1, 2 y 3) de acuerdo con el tipo de adivinanza.

Tabla 7.5. Porcentaje de respuesta general metafórica (tipo 1, 2 y 3) en la condición S/O empleando un tema o diversos temas de comparación

Adivinanza	Comparación sobre un tema base	Comparación sobre diversos temas base	Porcentaje de respuestas metafóricas (tipo 1, 2 y 3)
Piñata	+		90%
Nubes	+		62.5%
Reloj	+		62.5%
Tijeras	+		60%
Carta	+		52.5%
Caracol	+		52.5%
Peine	+		50%
Lengua	+		45%
Cara	+		45%
Párpados	+		40%
Trompo	+		32.5%
Sueño	+		25%
<b>Sol</b>		<b>+</b>	<b>37.5%</b>
<b>Elote</b>		<b>+</b>	<b>35%</b>
<b>Piña</b>		<b>+</b>	<b>17.5%</b>

Los resultados muestran una tendencia de los participantes a resolver con mayor nivel de acierto las adivinanzas de un tema base de comparación que las de varios temas base. En ese sentido, como era de esperarse, las adivinanzas de estructura más metafórica resultan más sencillas de procesar que las de estructura más metonímica.

Ya que los resultados de *trompo* y *sueño* no responden a la hipótesis mencionada, en los apartados siguientes mostraremos por qué estas dos adivinanzas resultan tan complejas para los niños. Sin embargo, se puede adelantar que existen otras características de las adivinanzas que afectan de forma importante el procesamiento de los sujetos.

Si los datos que originan la Tabla 7.5 son organizados de forma más global, es decir, calculando el porcentaje total de respuestas metafóricas para cada uno de los tipos de adivinanza, encontramos lo siguiente:

Tabla 7.6. Porcentajes totales de respuesta general metafórica (categoría 1, 2 y 3) en la condición S/O empleando un tema o diversos temas de comparación.

	Adivinanzas con un tema base de comparación	Adivinanzas con diversos temas base de comparación
	<b>51.87%</b>	29.88%
Porcentajes totales de respuesta general metafórica (categorías 1, 2 y 3)	(247 respuestas/480 posibles respuestas)	(36 respuestas/120 posibles respuestas)

La tabla anterior permite ver de forma más sintética lo que ya habíamos enunciado en la Tabla 7.5: que existe una diferencia marcada (de 21.99% a favor de adivinanzas de un tema base) en el porcentaje de éxito de acuerdo con el tipo de adivinanza con la que se trabaje. Estos resultados corroboran una de nuestras hipótesis específicas en el sentido de que se constataron diferencias entre los dos tipos de adivinanzas y permiten afirmar que la categorización de la información se ve favorecida por un tipo de adivinanza más que por el otro tipo.

### **7.2.2 Los modos de resolución.**

Los resultados de la Tabla 7.7 muestran que prácticamente no hubo diferencias en los porcentajes de respuestas metafóricas alcanzados en este tipo de adivinanzas. En ese sentido, tampoco hubo diferencias en torno a los modos de resolución de los participantes en adivinanzas con un tema base de comparación y adivinanzas con varios temas base de comparación: en ambas el modo de resolución más importante fue el característico de las respuestas tipo 3.

Tabla 7.7. Porcentajes por tipo de respuestas metafóricas en adivinanzas con un tema base de comparación y adivinanzas con diversos temas base de comparación en la modalidad S/O.

Tipo de respuestas/tipo de adivinanzas	1	2	3
Adivinanzas con un tema base de comparación	17%	20%	63%
Adivinanzas con diversos temas base de comparación	17.3%	20.4%	62.3%

A pesar de que porcentualmente no hubo diferencias en el tipo de respuestas y por lo tanto tampoco en los modos de resolución característicos de cada una de ellas, al analizar las respuestas específicas de los niños nos percatamos de que en las adivinanzas de diversos temas de comparación los niños tendían a una mayor diversidad de respuestas que en las adivinanzas con un tema base de comparación. Si, por ejemplo, se comparan las adivinanzas *párpados* (de un tema base) y *elote*<sup>72</sup> (de diversos temas base) se encuentran diferencias en la forma específica en la que contestaron los niños a pesar de que los porcentajes de respuesta metafórica son muy cercanos entre sí (40% y 35% respectivamente) y de que el modo de resolución más importante fuera el característico de las respuestas tipo 3. Al respecto véase la Tabla 7.8:

<sup>72</sup> De acuerdo con la Tabla 7.5, *párpados* es la adivinanza más difícil de las de un tema base de comparación mientras que *elote* es la más fácil de las de diversos temas de comparación.

Tabla 7.8. Respuestas metafóricas específicas de los participantes en la modalidad S/O para *párpados* y *elote*.

Total de respuestas metafóricas para <b>párpados</b>	Respuestas metafóricas específicas para <b>párpados</b>	Total de respuestas metafóricas para <b>elote</b>	Respuestas metafóricas específicas para <b>elote</b>
16 (100%)	-ojos/párpados <b>(68.75%)</b> -mariposa (12.5%) -boca (6.25%) -cielo (6.25%) -vestido (6.25%)	14 (100%)	-ajo/elote <b>(35.60%)</b> -cepillo/peine <b>(21.50%)</b> -cepillo de dientes (7.15%)  -diente de león (7.15%) -máquina (7.15%) -árbol (7.15%) -escoba (7.15%) -cuchillo o tijeras (7.15%)

Como ya se mencionó, en la tabla se consignaron únicamente las respuestas metafóricas (categorías 1, 2 y 3). En la respuesta específica *ojos/párpados* se consideraron algunas respuestas como *pestañas* que entran en el DC señalado. En el caso de *elote* se agruparon las respuestas *ajo/elote* porque tanto el razonamiento como la interpretación de las pistas van en el mismo sentido.

La Tabla 7.8 permite observar que en *elote* los niños tuvieron que explorar más significados, puesto que la adivinanza, a pesar de ser breve (sólo 2 versos) propone diversos temas de comparación. Por lo tanto, hubo una mayor diversidad de respuestas metafóricas. La adivinanza *párpados* al ser del tipo de un tema base de comparación favoreció que para los participantes fuera más sencillo elaborar una representación esquemática que les posibilitara la interpretación de las pistas de la adivinanza en un sentido (*ojos/párpados*). De esta manera hubo una menor dispersión de respuestas.

La mayor concentración de respuestas en *párpados* que en *elote* no es atribuible a la presencia de expresiones polisémicas como *niñas* (de los ojos) y *ventanitas* (para ojos) ya que *elote* también contaba con una expresión polisémica *diente* y, como se recordará (capítulo VI), los niños mostraron conocer la polisemia de *diente* mejor que la de *niña* (como pupila).

Resumiendo, la explicación de por qué las adivinanzas de un tema base de comparación son más fáciles de procesar para los niños que las adivinanzas con varios temas de comparación tiene que ver con que las primeras posibilitan un acceso más claro y directo a una representación esquemática que luego es elaborada en un nuevo DC. Al respecto, a continuación mostramos un ejemplo de respuesta tipo 3 para *elote* y *párpados*, ambas en la modalidad S/O:

(5) N: *¿qué tiene dientes y no come?.....algo como un cuchillo o unas tijeras* (se nota que no está convencido de su respuesta).....*los dientes es el filo, lo que no me suena es que tiene barbas y no es hombre.....*  
(Niño 40, segundo de secundaria, adivinanza *elote*, modalidad S/O)

(6) N: *párpados* (respuesta) *para ojos está niñas bonitas para referirte a ellos ... pero si son los párpados te estás refiriendo con las dos bellas persianas... pero no sé si es ojos o párpados* (confundido al final).....  
(Niño 36, segundo de secundaria, adivinanza *párpados*, modalidad S/O).

A pesar de que en el ejemplo (6) el participante no logró discernir si se trataba de *ojos* o *párpados*, el hecho de que la adivinanza tuviera un tema base de comparación le permitió llegar a respuestas muy cercanas entre sí. Por su parte, el niño del ejemplo (5) no logró coordinar coherentemente la otra pista, *lo que no me suena es que tiene barbas y no es hombre*, por haber activado un DC no pertinente para la adivinanza a partir de una de las pistas.

Las adivinanzas con un tema base de comparación (como *párpados*) favorecen que la mayoría de los niños (en este caso el 67%) construya una imagen mental muy parecida entre sí. Por su parte, las adivinanzas de diversos

temas de comparación no resultan tan favorecedoras de una única imagen mental por lo que la dispersión de respuestas específicas es mayor.

Por otra parte, en esta sección se ha mostrado que el criterio *un tema base de comparación/diversos temas base de comparación* tiene mayor impacto sobre la acción de los participantes respecto a las adivinanzas que el criterio de *personificación/no personificación*.

### 7.3 Las adivinanzas y la presencia o ausencia de rasgo disparador

El último criterio con el que se clasificó las adivinanzas era la presencia o ausencia de **rasgo(s) disparador(es)** (véase capítulo II). Un rasgo disparador es aquel que no es susceptible de ser interpretado desde el DC base de la adivinanza y, por lo tanto, requiere para su interpretación y coordinación con el resto de las pistas poner en relieve un DC distinto. Si en algún momento se considera una interpretación literal de las pistas de la adivinanza, la función del rasgo disparador es evidenciar que dicho análisis no es posible.

Bajo este criterio existen tres tipos de adivinanzas en el corpus presentado a los participantes: adivinanzas sin rasgo disparador, adivinanzas con un solo rasgo disparador y adivinanzas con varios rasgos disparadores.

Las adivinanzas **sin rasgo disparador** son aquellas que tienen un único DC base desde el que pueden ser interpretadas todas las pistas; en ese sentido nada en el texto (ninguna pista) indica que otro DC deba ser puesto en perfil por lo que la lectura literal de los rasgos es bastante posible. Por ejemplo, véase la adivinanza *sueño*. Por su parte, las adivinanzas de **un rasgo disparador** se construyen sobre un único DC base desde el cual casi todas las pistas son interpretables, pero presentan una pista o rasgo contradictorio o disruptivo que no puede ser interpretado directamente como parte del DC base y por lo tanto se pone en perfil otro DC. Como ejemplo véase la adivinanza *lengua*. Por último, las adivinanzas con **varios rasgos disparadores** no tienen uno, sino varios DC's desde los cuales se propone el acertijo. En ese sentido, prácticamente cada pista apunta a un DC distinto y por lo tanto cuentan con muchos elementos disparadores que sólo pueden ser interpretados desde esa

multiplicidad de DC's. Un ejemplo de este tipo de adivinanzas lo encontramos en *piña*.

### 7.3.1 Los resultados.

A continuación se muestran los resultados de los niños de acuerdo al respecto de los tipos de adivinanza por rasgo disparador:

Tabla 7.9. Porcentaje de respuestas metafóricas (tipo 1, 2 y 3) en la condición S/O con un rasgo disparador, sin rasgo disparador y con varios rasgos disparadores.

Adivinanza	2.1.1 Adivinanzas con un rasgo disparador	2.1.2 Adivinanzas sin rasgo disparador	2.1.3 Adivinanzas con varios rasgos disparadores	Porcentaje de respuestas metafóricas (tipo 1, 2 y 3)
Piñata	+			90%
Nubes	+			62.5%
Reloj	+			62.5%
Tijeras	+			60%
Carta	+			52.5%
Caracol	+			52%
Peine	+			50%
Lengua	+			45%
Cara		+		45%
Párpados		+		40%
Trompo		+		32.5%
Sueño		+		25%
Sol			+	37.5%
Elote			+	35%
Piña			+	17.5%

De acuerdo con los datos de la tabla anterior es evidente que el criterio de rasgo disparador fue fundamental en el nivel de dificultad de las adivinanzas. De esta manera, las adivinanzas de un solo rasgo disparador resultaron más sencillas para los niños. Esto confirma otra hipótesis específica de este trabajo: las adivinanzas con un elemento disparador fueron más fáciles de interpretar que las que no presentan ninguna ruptura y que las que contienen varios rasgos disparadores.

Al organizar el porcentaje del total de respuestas generales metafóricas (categorías 1, 2 y 3) en cada uno de los tipos de adivinanza se obtiene la siguiente información:

Tabla 7.10. Porcentajes totales de respuesta general metafórica (categorías 1, y 3) en la condición S/O en adivinanzas con un solo rasgo disparador, sin rasgo disparador y con varios rasgos disparadores.

Porcentajes totales de respuesta general metafórica (categorías 1, 2 y 3)	Adivinanzas con un rasgo disparador	Adivinanzas sin rasgo disparador	Adivinanzas con varios rasgos disparadores
	<b>58.9%</b>	35.34%	29.88%
	(190 respuestas/ 320 posibles respuestas)	(57 respuestas/ 160 posibles respuestas)	(36 respuestas/ 120 respuestas posibles)

En la tabla anterior se aprecia nuevamente que las adivinanzas que resultaron más sencillas para los participantes fueron las de un solo rasgo disparador. Los niños resolvieron mejor estos acertijos con respecto a los de sin rasgo disparador en 23% y con respecto a las adivinanzas de varios rasgos disparadores en 29%. La diferencia porcentual a favor de las adivinanzas de un solo rasgo disparador con respecto a las otras dos indica que este criterio es el que mejor refleja el nivel de facilidad o dificultad de las adivinanzas<sup>73</sup>.

### 7.3.2 Los modos de resolución.

En el presente criterio de clasificación los datos confirman lo ya señalado para los otros dos criterios: los participantes exhiben el modo de resolución característico de las respuestas tipo 3 en los tres tipos de adivinanzas (con un solo rasgo disparador, sin rasgo disparador y con varios rasgos disparadores), como se aprecia en la Tabla 7.11.

Tabla 7.11. Porcentajes por tipo de respuestas metafóricas en adivinanzas con un solo rasgo disparador, sin rasgo disparador y con varios rasgos disparadores en la modalidad S/O.

Tipos de respuestas/tipos de adivinanzas	1	2	3
Adivinanzas con un rasgo disparador	<b>19%</b>	19%	62%
Adivinanzas sin rasgo disparador	<b>10%</b>	20%	70%
Adivinanzas con varios rasgos disparadores	<b>10%</b>	25%	65%

<sup>73</sup> Las adivinanzas de un tema base de comparación alcanzaron un 21.99% de respuestas metafóricas por encima de las adivinanzas de varios temas base de comparación. Las adivinanzas personificadoras únicamente alcanzaron un 15.79% de respuestas metafóricas por encima de las no personificadoras.

Sin embargo, la información también permite apreciar que, en las adivinanzas con un solo rasgo disparador, el modo de resolución característico de las respuestas tipo 1 fue 9% más importante que en los otros dos tipos de adivinanzas. En ese sentido, este dato muestra nuevamente que los textos de un solo rasgo disparador fueron los que mejor pudieron procesar los niños al punto que resultaron ser los que más favorecieron una búsqueda sistemática de coherencia entre todas las pistas. Esta situación no se replicó ni en las adivinanzas sin rasgo disparador ni en las de varios rasgos disparadores.

Como lo hicimos en los otros dos tipos de adivinanzas, contrastamos el nivel de dispersión de las respuestas metafóricas específicas que dieron los participantes en las adivinanzas. En este caso la comparación la hicimos sobre las adivinanzas en las que mejores resultados obtuvieron los niños: *piñata* (90% de respuestas metafóricas en S/O) adivinanza de un solo rasgo disparador y *sol* (37.5%) adivinanza con varios rasgos disparadores. La Tabla 7.12 muestra los resultados.

Tabla 7.12. Respuestas metafóricas específicas de los participantes en la modalidad S/O para *piñata* y *sol*.

Total de respuestas metafóricas <i>piñata</i>	Respuestas metafóricas específicas para <i>piñata</i>	Total de respuestas metafóricas para <i>sol</i>	Respuestas metafóricas específicas para <i>sol</i>
36 (100%)	- <b>piñata (77.7%)</b> -árbol (16.7%) -frutero (5.6%)	15 (100%)	- <b>tiempo (40%)</b> -sol (33.2%) -aire (6.7%) -reloj (6.7%) -girasol (6.7%) -un engrane (6.7%)

Los resultados de la tabla anterior indican que en la adivinanza de un solo rasgo disparador (*piñata*) el nivel de dispersión de las respuestas metafóricas específicas fue menor que en la adivinanza de varios rasgos disparadores (*sol*).

Si bien es cierto que diversas variables pueden influir en el nivel de dispersión de las respuestas específicas<sup>74</sup>, en el caso concreto de este par de adivinanzas fue el rasgo disparador el que favoreció la dispersión o no dispersión de respuestas de los niños. Así, en *piñata* para el 100% de los participantes que dieron una respuesta metafórica (36 niños) el rasgo disparador (*si me rompen con un palo*) fue el que les permitió cambiar de DC al llevarlos a considerar la respuesta como *contenedor rompible o golpeable* que como consecuencia de un golpe deja salir *frutas*, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

(7) N: *...si dice que su boca es de barro y su vestido es de papel... ¿sólo la boca o toda su cara?... ¡árbol!... si le pegan se le caen las frutas y su vestido son como sus hojas y el papel, bueno, es con lo que hacen el papel... y la boca es como que tienen arrugas (señala su piel)*  
(Niña 13, cuarto de primaria, modalidad S/O)

(8) N: *si me rompen con un palo... llueven frutas a granel... caen frutas... frutero (respuesta)*  
(Niña 14, cuarto de primaria, modalidad S/O)

(9) N: *¡Piñata! (respuesta) porque cuando rompes la piñata, porque antes las piñatas eran de barro, estaban hechas de barro, caía la fruta y ... las adornan con papel*  
(Niña 22, sexto de primaria, modalidad S/O)

El rasgo disparador *si me rompen con un palo* limitó la interpretación literal de los participantes ya que sólo **algo** (y no alguien) es susceptible de ser roto a consecuencia de los palos y más aún que como resultado de dicha acción le salgan frutas. En ese sentido el rasgo disparador resultó fundamental para posibilitar el cambio de DC y para no conformarse con la interpretación literal. Cuando los participantes perdieron de vista ese rasgo llegaron a respuestas como las siguientes:

---

<sup>74</sup> Variables como uno o varios temas de comparación, personificadoras/no personificadoras, la polisemia y la presencia de metáforas altamente sedimentadas socialmente.

- (10) N: **estatua** (respuesta) *porque tiene la boca de barro*  
(Niña 2, segundo de primaria, *piñata*, modalidad S/O)
- (11) N: **una escultura** (respuesta) *porque tiene la boca de barro... entonces todo es de barro.... Y vestido de papel (reflexiona) ¡sí! Sí es una estatua.*  
(Niño 10, segundo de primaria, *piñata*, modalidad S/O)

Por su parte, la adivinanza *sol*, al emplear diversos rasgos disparadores, pone en perfil distintos DC's de forma simultánea con lo que se abre la posibilidad de explorar distintos tipos de respuestas, pero también incrementa la dispersión de las mismas, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

- (12) N: **el aire** (respuesta) *porque se mueve y no camina y dicen que es rubio ¿pero no tiene pelo?* (duda).....yo digo que es rey *porque si no, no podríamos respirar.*  
(Niño 16, cuarto de primaria, modalidad S/O)
- (13) N: **reloj** (respuesta) *porque se mueven las manecillas y lo de pelo rubio sería porque son amarillas*  
(Niña 25, sexto de primaria, modalidad S/O)
- (14) N: **el tiempo** (respuesta) *porque el tiempo metafóricamente arregla los relojes, se mueve porque va pasando...*  
(Niño 29, sexto de primaria, modalidad S/O)
- (15) N: **el sol** (respuesta) *porque es amarillo, dorado aunque no tenga pelo...me imaginé como los manecillas del reloj por lo de se mueve pero no camina... el sol se mueve pero no camina... arreglo relojes porque el sol, las horas están orientadas con el sol, cuando el sol está en lo más alto sabes que son las 12 y es rey porque es la base de todo... la luz*  
(Niño 40, segundo de secundaria, modalidad S/O)

Finalmente, las adivinanzas sin rasgo disparador se vuelven especialmente complejas porque la interpretación literal es absolutamente plausible. Lo anterior determinó que los participantes alinearan sus respuestas sobre una misma imagen mental sin cambiar de dominio. Un ejemplo al respecto es la adivinanza *sueño* en la que se observa cómo el marco (*frame*) de guerra favoreció una única imagen mental por parte de los participantes. Al no contar con rasgos disparadores, no favoreció el cambio de DC y por lo tanto

dificultó la presencia respuestas metafóricas ya que a los niños les pareció convincente su respuesta. Esto también sucedió con la adivinanza *trompo*.

Dado que la ausencia de rasgos disparadores no favorece el cambio de dominio consideramos que en este caso es necesario ver las **respuestas específicas no metafóricas** que brindaron los participantes. Éstas se observan en la Tabla 7.13.

Tabla 7.13. Respuestas **no metafóricas** específicas de los participantes en la modalidad S/O para *sueño*.

Total de respuestas <b>no metafóricas</b> para <i>sueño</i>	Respuestas <b>no metafóricas</b> específicas para <i>sueño</i>
26 (100%)	-Entidades poderosas que vencen: <i>chita, dinosaurios, guerreros, Dios, ejército</i> (53.7%)
	-Instrumentos usados en la batalla: <i>armas, pistolas o espadas</i> (42.5%)
	-Rey torero (3.8%)

La tabla anterior muestra que *sueño*, al basarse en un marco de guerra, favoreció la construcción de una imagen mental sobre la cual los niños respondieron la adivinanza. Sin embargo, la lectura de las pistas fue literal por no haber un rasgo disparador que obligara al cambio de DC. Las respuestas ligadas al marco de guerra, como entidades poderosas e instrumentos usados en batalla alcanzaron un 96.2%. La ausencia de un rasgo disparador dificultó a tal punto una interpretación metafórica (cambio de DC), que incluso cuando los participantes pasaron a la modalidad C/O una gran cantidad mantuvo una respuesta literal (42.5%) que calzaba perfectamente en el *frame* de guerra y que les pareció convincente ya sea que eligieran la opción propuesta (*gigante*) o que mantuvieran su respuesta original (*ente poderoso o instrumento de guerra*). A continuación se muestran algunos ejemplos de esto:

- (16) N: **un ejército** (respuesta) *puede vencer a tigres y leones, puede vencer a los toros y a señores y reyes que a sus pies caen rendidos* (Niño 10, segundo de primaria, modalidad S/O)

(17) N: **gigante** (respuesta) *puede vencer a tigres, leones, a toros y a señores y reyes... y que caen a sus pies* (enfatisa pies)  
(Niño 10, segundo de primaria, modalidad C/O)

(18) N: **una espada** (respuesta) *porque una espada mata a todos, vence a todos éstos y lo de a sus pies caen rendidos como que los mata, que se caen....*  
(Niño 39, segundo de secundaria, modalidad S/O)

(19) N: (pasa un buen rato leyendo en voz baja la adivinanza).... *No me convence ninguna* (de las opciones) *me quedo con **espada***  
(Niño 39, segundo de secundaria, modalidad C/O)

A continuación se muestra un ejemplo de la adivinanza *trompo* en el que se aprecia la dificultad que representa para algunos sujetos no contar con un rasgo disparador:

(20) N: *...¿un súper héroe? ¿Superman?* (respuesta) *Porque tiene capa... y no podría bailar sin capa porque tal vez... se pisa la capa... y se cae ¿no?*  
(Niño 10, segundo de primaria, *trompo*, modalidad S/O).

Resumiendo, la presencia de un rasgo disparador cumple con dos funciones cognitivas:

a) La función de *disparar* una interpretación distinta a la literal al poner en perfil un DC que no corresponde al DC del tema base de la adivinanza. Es decir, el rasgo disparador se convierte en una guía o aviso para cambiar de DC.

b) La segunda función es guiar y mantener las posibles respuestas dentro de márgenes conceptuales delimitados por el DC activado por el rasgo disparador en cuestión.

#### **7.4 Comentarios finales**

A modo de cierre de este capítulo es posible afirmar que:

a) Las características del objeto de conocimiento, en este caso de las adivinanzas, tienen incidencia en el tipo de interacción que el sujeto establece

con ellas, en los modos de resolución de las adivinanzas, en la dispersión de sus respuestas y en el éxito en la resolución de la tarea.

b) De los tres tipos de criterios empleados para catalogar las adivinanzas, el que resultó mejor para determinar el nivel de dificultad fue el del rasgo disparador. En términos de importancia el siguiente criterio fue el de un tema/diversos temas base de comparación. Finalmente, el criterio de personificadoras/no personificadoras juega un rol pero en definitiva fue el menos importante para anticipar la facilidad o dificultad de este tipo de textos.

c) El criterio de personificación resulta más favorecedor que el de no personificación porque la cognición es antropocéntrica, es decir, es más claro y evidente comprender el mundo en función de nuestra propia experiencia humana. Las adivinanzas personificadoras presentan la información desde el dominio del hablante como estructura fundamental y por ello son mejores: lo que se asocia con el dominio humano resulta más fácilmente interpretable y categorizable (Fauconnier y Turner, 2002).

d) El criterio de un tema base de comparación posibilitó que los participantes desplegaran modos de resolución basados en una búsqueda más acotada que en el caso de diversos temas base de comparación. El tema base de comparación, al favorecer una única representación esquemática amplia y abstracta, genera un contexto o imagen mental a partir del cual dos DC's pueden vincularse (por activación secundaria) para dar origen a una nueva categorización de las pistas de la adivinanza y en ese sentido a la solución de la misma de forma metafórica. El tema base de comparación permite hacer una primera búsqueda y selección tentativa de la información.

e) El criterio de un rasgo disparador favorece el cambio de dominio en la interpretación de las adivinanzas. Genera que los participantes jueguen diferentes hipótesis (muy probablemente que implican salto metafórico) sobre cómo interpretar una pista y sobre la interpretación de la adivinanza como un todo pero dentro de ciertos márgenes conceptuales. Dichos márgenes están delimitados por un DC desde el cual sea interpretable coherentemente incluso el rasgo disparador como parte de un nuevo todo en el que deja de ser antagónico al resto de nodos de esa nueva red semántica y se convierte en un rasgo totalmente integrado e integrable al nuevo significado metafórico.

## CAPÍTULO VIII

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los niños buscan resolver activamente los problemas a los que se enfrentan. Uno de estos problemas lo constituye la comprensión del lenguaje no literal (metáforas) la cual constituye un desafío que los sujetos encaran cotidianamente desde edades tempranas.

Como ya se ha señalado en el capítulo I de esta investigación, las relaciones metafóricas resultan altamente complejas. Sin embargo, las personas adultas parecen no tener dificultades para comprender la mayoría de las expresiones de esta naturaleza y para construir significados nuevos. No obstante, niños y adultos no necesariamente resuelven los problemas de la misma forma. El objetivo de esta tesis fue mostrar cómo los niños, activos por naturaleza, comprenden e interpretan el lenguaje no literal de las adivinanzas populares y la forma como procesan la información en función de su nivel evolutivo.

En términos generales, las suposiciones e hipótesis que guiaron este trabajo, plasmadas en el capítulo III, se han visto confirmadas. Por la importancia que para esta investigación tiene la modalidad de la tarea (S/O y C/O) iniciaremos exponiendo las conclusiones al respecto de este punto.

#### **8.1 Sobre la modalidad de la tarea**

Una hipótesis de este trabajo era que el tipo de respuesta y los modos de resolución de las adivinanzas serían diferentes dependiendo de la modalidad de la tarea propuesta (S/O y C/O).

Los datos muestran (Capítulo V) que efectivamente fue así. En la modalidad C/O los niños mejoraron al brindar una mayor cantidad de respuestas metafóricas, pasando de 47.13% de respuestas no literales en la modalidad S/O a 86.11% en la modalidad C/O. Asimismo, esta modalidad favoreció modos de resolución más evolucionados al procesar las adivinanzas.

Todos los participantes se beneficiaron de las opciones. No obstante, el tipo de mejora que alcanzaron unos y otros fue diferente. Las opciones les permitieron categorizar las pistas de las adivinanzas desde un nuevo DC a los niños más pequeños del estudio (segundo y cuarto de primaria) que con ello lograron pasar de respuestas literales a metafóricas (Tabla 5.2).

Por su parte, los niños mayores (sexto de primaria y segundo de secundaria) lograron que más de la mitad de sus respuestas implicaran el salto metafórico desde la modalidad S/O. Sin embargo, C/O mejoraron en el grado de coordinación y congruencia entre las pistas: los niños de sexto pasaron de respuestas tipo 3 (S/O) a respuestas tipo 2 (C/O) y los niños de segundo de secundaria lograron pasar de respuestas tipo 3 a tipo 1 (Tabla 5.5). A continuación se propone una explicación del proceso que involucró cada una de las modalidades para posteriormente señalar las conclusiones a lo que estas reflexiones nos llevan.

### **8.1.1 La modalidad S/O.**

Como se recordará, en esta modalidad los niños debían resolver las adivinanzas de forma totalmente espontánea. Después de leer la adivinanza, el conceptualizador seleccionaba algún rasgo prominente con el cual iniciaba la búsqueda de un DC o esquema tentativo que permitiera resolver el acertijo. Este DC podía ser el que se asociaba naturalmente a la mayoría de las pistas de la adivinanza (como en *sueño* elegir el DC *gigante*) lo que generaba respuestas literales, o bien, se podía elegir, por activación secundaria, un DC que no calzaba naturalmente con las pistas de la adivinanza lo que daba por resultado una respuesta de tipo metafórica.

Una vez que el participante elegía un DC tentativo, y de acuerdo con sus posibilidades y recursos cognitivos y lingüísticos, intentaba o no coordinar de forma coherente el resto de las pistas de la adivinanza. Esto daba lugar a los distintos tipos de respuestas generadas por los niños (véase la categorización propuesta en el capítulo IV). Cabe señalar que dado que la búsqueda y

elección de DC era totalmente libre en esta modalidad, los participantes invertían gran cantidad de esfuerzo y recursos cognitivos en dicha elección.

Asimismo, en la medida que los conceptualizadores contaran con más recursos cognitivos y lingüísticos sus posibilidades de activación secundaria también se incrementaban, lo que les permitía enriquecer los significados a los que potencialmente podían arribar y por lo tanto brindar más respuestas metafóricas. En esta modalidad, los niños más pequeños del estudio (los de segundo y cuarto de primaria) tendieron a elegir el DC al que se asociaban naturalmente la mayoría de las pistas de las adivinanzas. Por su parte, los niños mayores (los de sexto y segundo de secundaria) lograban más activación secundaria de nodos de otras redes semánticas, por lo que tendieron a elegir DC's distintos y que implicaron respuestas metafóricas.

Sin embargo, dado que la cognición cuenta con recursos limitados (tanto perceptuales, atencionales como mnemónicos) y puesto que la búsqueda y elección de un DC distinto consumió gran parte de esos recursos, la mayoría de las respuestas de los niños de sexto y de secundaria, si bien fueron metafóricas, no lograron coordinar e integrar coherentemente la mayoría de las pistas restantes de la adivinanza.

### **8.1.2 La modalidad C/O.**

Como se recordará, en esta modalidad a los niños se les ofrecieron tres opciones de respuesta a la adivinanza (véase Apéndice).

La modalidad C/O ofrecía a los participantes una situación altamente compleja pero a la vez rica en el sentido que proponía no sólo las pistas de la adivinanza –textos ricos y complejos por sí mismos- sino que a la vez dibujaba tres posibles DC's desde los cuales interpretar la complejidad de la misma. En ese sentido la modalidad C/O favorecía considerar simultáneamente varios marcos conceptuales -distintos entre sí- en función de los cuales se debían establecer las analogías pero también las no-analogías entre esos marcos. En ese sentido, las opciones constituían DC's acotados por la tarea a partir de los cuales los niños podían activar ciertas redes semánticas y así resolver el

acertijo. Si bien las opciones por sí mismas no resolvían la tarea, el hecho de tener tres DC's potenciales le permitió a la mayoría de los participantes concentrarse en ellos y con esto optimizar sus recursos.

En la modalidad C/O, por tanto, el conceptualizador iniciaba seleccionando un rasgo prominente de la adivinanza que por activación secundaria le permitiera determinar cuál de los tres DC's opcionales calzaba mejor como respuesta. Al liberarse de la búsqueda espontánea y totalmente libre de un posible DC, los niños mayores pudieron abocarse a tratar de integrar el resto de las pistas de la adivinanza de mejor manera que en la modalidad S/O. En el caso de los niños más pequeños la liberación de sus recursos cognitivos les permitió visualizar un DC distinto al que naturalmente se asociaba la adivinanza y con ello lograron generar una mayor cantidad de respuestas metafóricas que en la modalidad S/O.

En ese sentido, la modalidad C/O **potencialmente** podía guiar la acción de los sujetos, es decir, permitirles autorregularse mejor: identificar más claramente qué rasgos debían ser considerados para construir una representación esquemática y cómo éstos se filtraban al nuevo DC (brindado por la opción) dando cabida a una respuesta metafórica.

La modalidad C/O fue una guía útil para que los sujetos lograran alcanzar un 86.11% de respuestas metafóricas. No obstante, en algunas ocasiones (dados los esquemas de los participantes y los modos de operar con la información) éstos no lograron cambiar de dominio ni dar el salto metafórico. Inclusive para estos niños las opciones reforzaron una visión literal de las pistas de los acertijos. A continuación se presentan dos ejemplos de la misma participante en los que se observa cómo las opciones confirmaron la lógica de la respuesta literal. Los ejemplos corresponden a la niña 13 de cuarto de primaria en la adivinanza *sueño*:

(1a) N:....**un animal... o una cosa grande...**porque vence al tigre y al león, vence al toro embravecido y a señores y reyes...  
(modalidad S/O)

(1b) N: **el gigante**...*el gigante puede matar a alguien más pequeño que un animal... y a sus pies caen rendidos pues que dicen que ya no les hagan más cosas*  
(modalidad C/O)

El segundo par de ejemplos corresponde al niño 27 de sexto de primaria en la adivinanza *sueño* y en ellos se observa la importancia de las opciones para lograr el salto metafórico:

(2a) N: .....**una espada** (respuesta) .... *Porque con una espada podría vender a un tigre, a un león y a un toro... y a reyes.... y a sus pies caen rendidos porque cuando caen herido caen todos, tirados...*  
(modalidad S/O)

(2b) N: ....**sueño** (respuesta) *porque el sueño duerme al tigre y al león... duerme al toro... y duerme a señores y reyes y cuando se duermen se caen... eres vencido ya no puedes hacer lo que tú quieres*  
(modalidad C/O)

En el ejemplo 2 es evidente que las opciones juegan un papel determinante en el logro de respuestas metafóricas. No obstante, y como se expondrá en el punto 8.2, también es evidente que el beneficio que se desprende de las opciones está íntimamente relacionado con el nivel de desarrollo de los niños.

Es posible concluir que las opciones se convierten en una guía porque ayudan a contextualizar las pistas, es decir, a interpretarlas en función de la activación de ciertas redes semánticas. Asimismo, esta activación aumenta y mejora dependiendo de los esquemas con los que cuente el sujeto.

### **8.1.3 Las conclusiones sobre la modalidad de la tarea.**

Las conclusiones a las que llegamos en este trabajo en función de lo señalado previamente son:

- a) Como se mostró en el capítulo V, los participantes seleccionaban un rasgo prominente que les permitía activar nodos de otras redes

semánticas (activación secundaria) y con ello conceptualizar un DC distinto para resolver la adivinanza. En virtud de la importancia de la activación secundaria es posible afirmar que el significado y el léxico operan en redes semánticas.

- b) La modalidad con opciones favorece el proceso de activación secundaria al proponer tres DC's a los participantes. De esta manera, la modalidad C/O contribuye a generar más y mejores respuestas metafóricas.
- c) La modalidad C/O favorece que el proceso de búsqueda de DC sea más certero y económico por lo que se liberan los recursos cognitivos y lingüísticos que ahora pueden ser destinados a la integración coherente de las otras pistas de la adivinanza. En ese sentido, la modalidad C/O favorece la optimización de los recursos mentales de los participantes.
- d) Finalmente, a medida que los participantes contaban con mayores recursos cognitivos y lingüísticos, es decir, que se encontraban en grados académicos más avanzados, se volvieron más capaces de armar mejores redes semánticas con módulos más coherentes, lo que redundó en mayores posibilidades de activación secundaria y, por lo tanto, de lograr respuestas metafóricas. En otras palabras, la selección de cuáles eran los rasgos más prominentes, de elegir un DC que posibilitara una respuesta metafórica y de coordinar el total de las informaciones disponibles dependían del nivel cognoscitivo y lingüístico del sujeto. Las opciones parecerían brindar mayores pistas acerca de la pertinencia de ciertos rasgos, por lo que los participantes pudieron usar sus esquemas con mayor eficacia y coordinación. En la siguiente sección se analizará con mayor detalle el impacto del nivel de desarrollo cognoscitivo y lingüístico de los participantes de este estudio sobre la interpretación metafórica.

## **8.2 Sobre el nivel de desarrollo cognoscitivo y lingüístico**

Otra hipótesis de este trabajo fue que los niños en edad escolar podrían comprender las metáforas de las adivinanzas que se les propusieron. También supusimos que dicha comprensión estaría anclada en las posibilidades de los participantes para coordinar información y lograr coherencia entre las pistas, y

que esto dependería de su nivel evolutivo, lo que constituyó nuestra segunda hipótesis. Se esperaba que dichas posibilidades de coordinación y coherencia se reflejaran en los modos de resolución que los niños fueran capaces de llevar a cabo al resolver las adivinanzas.

Los datos expuestos en el capítulo IV corroboraron que los niños del estudio, aún los de segundo de primaria, fueron capaces de comprender cuando menos algunas metáforas y así resolver adivinanzas no literales. No se debe olvidar que las posibilidades de comprender las metáforas de las adivinanzas se vieron incrementadas cuando los niños (de todos los grados analizados en esta investigación) trabajaron C/O. Sin embargo, lo que queremos resaltar en esta sección son los diferentes tipos de pensamiento y posibilidades cognoscitivas de los participantes al momento de tratar distintos tipos de tareas y de procesar diversas fuentes de información.

En ese sentido, se mostró que las posibilidades de comprender las metáforas mejoraban cuantitativa y cualitativamente conforme el grado escolar en el que se encontraban los participantes. Los niños mayores resolvieron más adivinanzas y además lograron modos de resolución más evolucionados –con mayor coordinación y coherencia- al enfrentarse a ellas (segunda hipótesis). Así, de acuerdo con nuestro estudio, el desarrollo de la comprensión de metáforas puede resumirse de la siguiente manera:

### **8.2.1 Nivel 1.**

En este nivel se encuentran los niños de segundo y cuarto grado de primaria. El mayor porcentaje de respuestas brindadas por estos niños en la modalidad S/O fue literal (categoría 5). Cuando trabajaron en la modalidad C/O, las respuestas que mayor porcentaje alcanzaron fueron metafóricas de la categoría 3.

En general, los niños de este nivel únicamente fueron capaces de considerar una o dos pistas para dar una respuesta, sin preocuparse porque el resto de las pistas pudieran ser coordinadas coherentemente en una respuesta general.

Cuando trabajaron C/O, los participantes muchas veces fueron capaces de identificar un elemento que, por activación secundaria, les permitió el salto metafórico<sup>75</sup>. En ese sentido, identificaron una pista común entre dos DC's distintos, pero aún no lograron ver cómo el resto de las pistas contribuía a ese salto, ni lo podían hacer fácilmente solos. Esta forma de proceder se les dificultó aún más cuando no tenían opciones que guiaran y acotaran la interpretación de las pistas para las adivinanzas.

Los niños en este primer nivel generaron las condiciones de interpretación de las adivinanzas en un eje cuantitativo y cualitativo, en la modalidad C/O:

-eje cuantitativo: con una pista es suficiente para interpretar el todo

-eje cualitativo: una pista permite activar un marco conceptual en función del cual se construye la respuesta de la adivinanza. Estos niños no sienten la necesidad de coordinar e integrar coherentemente el resto de las pistas. Por lo tanto, las ignoran o las asimilan localmente. Es decir, las sobre-extienden o rellenan para que calcen con la respuesta obtenida.

Si bien el pensamiento de los niños en el Nivel 1 les permite identificar al menos una pista que les garantiza cuando menos una vez el salto metafórico, aún requiere de mayor integración, puesto que una vez que los individuos interpretan un todo (una respuesta a la adivinanza) son incapaces de reinterpretarlo en función de las otras pistas. En ese sentido, el esquema asimilatorio del niño ni puede asimilar totalmente todas las pistas, ni puede acomodarse a ellas. No obstante, ocasionalmente logra resolver la adivinanza, como se muestra en los siguientes ejemplos:

---

<sup>75</sup> Aunque como se mostró en la sección anterior de este capítulo, no siempre fue así.

(3) N: *vampiro porque tiene capa... ¡no! el trompo* (respuesta) *la capa es su pintura y bailar cuando giran*  
(Niño 8, segundo de primaria, adivinanza *trompo*, modalidad C/O)

(4) N: *piñata* (respuesta) *porque llueven frutas a granel, caen... y la boca de barro... una piñata no tiene boca... bueno puede ser que le pongan una boca*  
(Niña 13, cuarto de primaria, adivinanza *piñata*, modalidad C/O)

En estos ejemplos los participantes únicamente consideraron una pista (*bailar y caer frutas a granel*) y las otras pistas de las adivinanzas no fueron consideradas (por ejemplo, *vestido de papel* o *quitar poner, con/sin*). O bien, cuando mencionan alguna otra pista la información brindada no es relevante para la respuesta (en el caso de *pintura=capa*, la pintura no es prominente en los giros del trompo, aunque sí cumple con el rasgo de *cobertura*).

Aunque la respuesta centrada en una parte les funciona bien a los niños en el momento, es poco estable: es constantemente refutada por el entorno, por la propia experiencia y por una sensación de conflicto que poco a poco se torna más evidente y que obliga a los niños a empezar a acomodarse (modificar sus esquemas asimilatorios) y así alcanzar un nuevo nivel, no sin resistencia de los propios sujetos a abandonar los esquemas asimilatorios que tanto les sirvieron y que probablemente les implicaron un esfuerzo importante llegar a construir.

### 8.2.2 Nivel 2.

En este nivel se encuentran prioritariamente los niños de sexto de primaria.

En la modalidad S/O estos niños lograron un mayor número respuestas metafóricas de forma espontánea. La mayor parte de estas respuestas fueron del tipo 3. Adicionalmente, cuando trabajaron C/O lograron avanzar a respuestas tipo 2 como la principal con la que resolvieron las adivinanzas. Cuando los participantes trabajaron sin la ayuda de las opciones lograron visualizar de forma independiente una pista común a dos DC's y por lo tanto

alcanzaron respuestas metafóricas pero considerando básicamente una sola pista y olvidándose del resto.

En la modalidad C/O las posibilidades de integración, coherencia y coordinación de las pistas se incrementaron notablemente: el todo fue concebido y categorizado a partir de prácticamente todas las pistas de la adivinanza. Es decir, la guía de las opciones les permitió a los participantes considerar casi todas las pistas. En ese sentido, con las opciones el avance de los niños en este nivel vuelve a ser manifiesto en el eje cuantitativo y cualitativo:

-eje cuantitativo: el todo emerge de un intento por considerar casi todas las pistas aunque siguen faltando una o dos pistas por integrar coherentemente

-eje cualitativo: los participantes empezaron a operar con un plan previo que les indicó que todas las pistas debían ser consideradas para lograr una respuesta final coherente. Sin embargo, al enfrentarse a alguna pista que no pudo ser interpretada como parte del todo, y a pesar de sus intentos iniciales por considerar toda la información, terminaron ignorando, rellenando o sobre-extendiendo la pista perturbadora y de esta forma resolvieron el conflicto. Fue tan contundente esta manera de proceder que los niños de sexto de primaria fueron los que menos dejaron de responder las adivinanzas (es decir, ofrecieron menos respuestas de la categoría 6) ya que una vez que lograron una respuesta, que además era bastante coherente, se negaban a abandonarla a pesar de que una pista no se hubiera asimilado (se le ignore) o que sólo se le hubiera asimilado localmente (se rellene o sobre-extienda).

Los efectos de la centración siguen siendo palpables así como cierta irreversibilidad del pensamiento. Es como si el niño pensara *la respuesta tiene que ver con casi todas las pistas y quedan bien: si una no entra en mi*

*respuesta ésta no tiene por qué alterar mi resultado final.* A continuación mostramos dos ejemplos al respecto:

(5) N: **piña** (respuesta)...*lo de corona y no es rey son las cosas verdes que tiene arriba, lo de tiene escamas son como lo que está alrededor de la piña, los relieves... lo que no sé es dónde entra lo de ojos ...no sé...*  
(Niño 30, sexto de primaria, adivinanza *piña*, modalidad C/O).

(6) N: **¿piña?** (respuesta) *la corona son las ésas que tiene (gesto de picos que salen de la cabeza) y tiene escamas por la corteza... ¡ah! Y ojos cuando partes una piña como que sale así en rodajitas*  
(Niño 26, sexto de primaria, adivinanza *piña*, modalidad C/O).

A diferencia de los niños del primer nivel, estos participantes intentaron atender a todas las pistas de las adivinanzas con las opciones. Presentaron un modo de resolución contundente en el que todas las variables de la adivinanza fueron consideradas empezando por aquellas pistas que les resultaron claras y que les parecían altamente prominentes para la respuesta final y dejando al final las que resultaron perturbadoras.

La técnica de resolución de problemas de estos niños fue, por tanto, diferente a la de los niños más pequeños: aquellos ni siquiera “vieron” todas las pistas de las adivinanzas. Éstos, en cambio, detectaron todas, pero algunas resultaron tan poco asimilables y perturbadoras para sus esquemas que se dieron por vencidos (*no sé dónde entra lo de ojos*) o metieron –rellenaron- información forzando así la interpretación de la pista (*cuando la partes como que sale en rodajitas*). Esta forma de proceder representa el inicio de una de las características definitorias del pensamiento formal: la disociación de factores como base de un análisis exhaustivo de todas y cada una de las variables de un problema.

Una diferencia adicional entre los participantes del nivel 2 y los niños del nivel anterior es que, mientras aquellos se sintieron cómodos con sus respuestas al no tener conciencia de la cantidad de pistas no consideradas, estos participantes se encontraban en conflicto al ser conscientes de que no estaban logrando establecer exhaustivamente las relaciones entre las todas las

partes y el todo y las partes. No obstante, y a diferencia de los niños del siguiente nivel, una vez que habían dado una respuesta (a pesar de que no se sintieran del todo cómodos con ella) la mantuvieron y no evitaron responder.

Nuevamente se observó que los participantes del nivel 2 alcanzaron un nivel de equilibrio que les permitió lidiar con las adivinanzas de forma bastante exitosa. Sin embargo, podemos suponer que la sensación de conflicto continúa y se acentúa, así como su conocimiento y experiencia. Esto los obligará a paulatinamente tratar de asimilar todas las perturbaciones, lo que los llevará a acomodar sus esquemas para dar paso al nivel 3, que supone la reorganización completa del sistema de pensamiento con el que hasta ahora operaban.

### **8.2.3 Nivel 3.**

En este nivel se encuentran los niños de segundo de secundaria.

Al igual que los del nivel 2, estos niños lograron respuestas metafóricas tipo 3 en la modalidad S/O. Sin embargo, a diferencia de los de sexto, cuando trabajaron C/O lograron avanzar hasta respuestas tipo 1 de forma más contundente que los participantes de los niveles previos.

En la modalidad S/O, estos participantes lograron identificar una pista que les sirvió para vincular dos DC's distintos y así dar el salto metafórico de forma autónoma (es decir, sin la ayuda de las opciones). Sin embargo, considerar más de una pista les resultó sumamente difícil.

Cuando los niños contaron con las opciones como guía para delimitar dominios cognoscitivos posibles aunados a sus esquemas altamente flexibles, sólidos y reversibles lograron avanzar nuevamente en el eje cuantitativo y cualitativo de la siguiente manera:

-en el eje cuantitativo: el todo emerge de la consideración de todas las partes y las relaciones entre éstas

-en el eje cualitativo: al contar con esquemas amplios, sólidos y flexibles y con un sistema de pensamiento que anticipa y guía la acción del sujeto es posible asimilar, cuando lo logran, todas las pistas de las adivinanzas de forma coherente, coordinada y sistemática.

Esto no impidió que los sujetos consideraran cierta información como altamente perturbadora en un momento dado. Sin embargo, la flexibilidad y reversibilidad de sus esquemas les permitió integrar coherentemente aún las pistas más conflictivas (no sin un esfuerzo importante) como se observa en los siguientes ejemplos:

(7) N: **¡nubes!** (respuesta) *¡no sé cómo no lo pensé antes!* (sorprendido de la aparente obviedad de la respuesta) *en balcón muy alto se refiere al cielo, negras señoronas es porque nubes es un término femenino y negras porque son nubes de tormenta, parecen pesadas por el agua y abultadas (panzonas) y lloronas... lloran... ¡la lluvia!*  
(Niño 40, segundo de secundaria, adivinanza *nubes de tormenta*, modalidad C/O)

(8) N: *vampiro... porque el vampiro tiene capa... pero nunca baila... ¡el trompo!* (respuesta) *el trompo baila, lo avientas y hace así* (gesto de girar) *... pero no tiene capa... (piensa largo rato) o tal vez tenga... ¡ah! La cosa con la que lanzas... ¡la cuerda! ... ¡La cuerda es para bailar y cuando ya está bailando ya no la necesitas!*  
(Niño 39, segundo de secundaria, adivinanza *trompo*, modalidad C/O).

Los ejemplos anteriores demuestran que los niños del nivel 3 tienen un pensamiento más sofisticado que les permitió disociar factores (determinar todas y cada una de las pistas) y combinarlos sistemáticamente a través de un razonamiento experimental gracias al cual determinaron el efecto de cada variable sobre el posible resultado final. Estos niños se plantearon un objetivo, generaron una técnica científica previa (intentaron entender cómo operaba cada variable como función de la respuesta final) y con ésta resolvieron los problemas –las adivinanzas-. Los datos guiaron el curso de la respuesta pero éstos a su vez estuvieron supeditados o fueron guiados por el modo particular de resolución de problemas con el que contaban los niños en ese momento. En palabras de Delval (2000):

El sujeto no actúa entonces al azar, sino que va dirigido por una conjetura, que puede ser verdadera o falsa, sobre lo que va a suceder y así el tanteo queda más sometido a las ideas directrices que en etapas anteriores... Además es capaz de entender y construir sistemas teóricos complejos en los que los datos aparecen subordinados a la coherencia del sistema (p. 560-561).

Como resultado de lo anterior, y como lo demuestran los ejemplos, los participantes del estudio o lograron asimilar claramente y sin demasiado esfuerzo todas las pistas (ejemplo 7), o al tratar de asimilar toda la información se encontraron con una pista perturbadora que los desequilibró pero que rápidamente fue asimilada al acomodar el esquema a la información y lograr inferir la relaciones subyacentes (ejemplo 8: *bailar es a capa lo que girar es a cuerda*).

Si bien es cierto que los niños de este nivel son similares a los de los otros niveles porque en algún momento alguna pista pudo ser perturbadora y desequilibrante, la diferencia es que estos participantes ya cuentan con un sistema de pensamiento que eventualmente les permitió enfrentarse a cualquier problema y resolverlo de forma sistemática, con un plan previo (por disociación de factores, combinatoria y razonamiento experimental) y con esquemas altamente equilibrados –amplios, flexibles y sólidos- que cada vez resultaron más difíciles de desequilibrar.

Lo que tienen en común los tres niveles que acabamos de señalar es una pregunta esencial que parecen considerar los niños: ¿qué debe mantenerse del DC de las pistas y qué no debe ser conservado? El desarrollo va de la consideración de sólo una parte a la coordinación y congruencia de todas las partes.

Los tres niveles que hemos identificado en el desarrollo de la comprensión de metáforas indican que los participantes formularon hipótesis en torno a qué es una adivinanza, qué pistas, cuántas y de qué manera debieron ser consideradas y, aunque existieron diferencias individuales, los modos de aproximación a las metáforas parecen ser regulares.

En ese sentido, el desarrollo de la comprensión de metáforas obedece a una organización psicogenética. Es decir, las hipótesis y conceptualizaciones de los niños en cada nivel involucraron organizaciones distintas pero que guardan lazos de filiación entre ellas: lo que fue un conflicto o perturbación en un nivel se convirtió en el origen del siguiente nivel al tratar de asimilar esa perturbación. Consideramos entonces que este desarrollo no es azaroso: “los niños parecen resolver problemas en cierto orden: y esto les permite abordar otros” (Ferreiro, 1997, p. 161).

Otro hallazgo es que el desarrollo de la comprensión de las metáforas no fue lineal sino que implicó aproximaciones sucesivas: ningún participante, en todas las situaciones, presentó exclusivamente un tipo de conducta, sino que hubo alternancia en las categorías de respuesta alcanzadas por todos los niños. Sin embargo, sí es posible observar principios organizativos subyacentes a cada uno de los niveles gracias a los cuales los niños pudieron abordar el problema que se les propuso con más y mejores recursos conforme el nivel de comprensión de la metáfora era más avanzado: por ejemplo, los niños mayores partieron de respuestas tipo 3 que les sirvieron de base para arribar a respuestas tipo 1.

Estos hallazgos permiten afirmar que la comprensión de las metáforas implica un proceso de construcción y reconstrucción de las hipótesis infantiles, en especial con respecto a las relaciones de coordinación y coherencia entre las partes y el todo, es decir, de la diferenciación e integración de la información para conceptualizar de manera cada vez más objetiva –en un sentido piagetiano- el lenguaje no literal.

### 8.3 Sobre el proceso de categorización

Una de las hipótesis más importantes de este trabajo fue que en el proceso de categorización no todos los rasgos semánticos serían igualmente informativos para los participantes. El proceso de categorización involucraría una selección de rasgos prominentes a partir de los cuales se construiría el significado de una expresión lingüística fuera del DC al que se asocia naturalmente. En ese sentido, los rasgos semánticos tendrían pesos cognitivos distintos para los niños al momento de interpretar las adivinanzas: algunos serían más importantes que otros, dependiendo de los esquemas del sujeto. En ese sentido, la prominencia es resultado de la interacción entre los esquemas del sujeto y las características del objeto de conocimiento.

Para analizar si los niños seleccionaban ciertos rasgos prominentes de las adivinanzas, en este trabajo se abordaron de forma detallada seis adivinanzas con sus respectivos rasgos semánticos y cómo operaban los niños frente a dichos textos (Capítulo VI). A continuación señalamos las conclusiones a las que nuestra investigación nos llevó.

#### 8.3.1 El proceso de categorización y el salto metafórico.

Los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que nuestra hipótesis era correcta: los niños seleccionaron ciertos rasgos que les resultaron prominentes y éstos guiaron la construcción de las respuestas de las adivinanzas. Esto sucedió a lo largo de todos los ciclos escolares que evaluamos.

De lo anterior se derivan tres conclusiones adicionales:

A) Para resolver las adivinanzas y lograr una respuesta no literal es suficiente con atender una sola pista siempre y cuando los rasgos que resulten prominentes para el sujeto posibiliten la construcción de una imagen mental apropiada ya sea por **elaboración** de la representación esquemática en un nuevo DC o la **extensión** de alguna propiedad de un prototipo en un nuevo dominio. Esto depende de los esquemas de asimilación de los cuales dispone el participante.

En el ejemplo (3) de este capítulo se observa cómo el niño, en la modalidad C/O, conceptualizó al *trompo* como respuesta de la adivinanza. La pista que atendió el participante fue la de *bailar* (cuyo significado básico está anclado al DC *bailarín-persona*) de la que generó la representación esquemática de *movimiento rítmico y continuado* que él elaboró –al especificar el tipo de movimiento- como *girar* dentro del nuevo DC (*trompo*).

*Trompo* constituye la imagen mental alternativa que responde a la adivinanza. El vínculo entre *bailar-girar* fue posible gracias a la activación secundaria de nodos no centrales de la red semántica *bailar-bailarín* lo que permitió incorporar las propiedades de dichos nodos como parte de otra red (*girar-trompo*). Este ejemplo muestra que con que se seleccione el rasgo semántico pertinente, aunque sea de una sola pista, es posible lograr el salto metafórico.

El niño también atendió la pista *capa*, que interpretó como *pintura*. Los dos rasgos esenciales de *capa* son *cobertura* y *causa del movimiento*. Al participante únicamente le resultó prominente el rasgo de *cobertura* y por esta razón no fue posible que a partir de la pista *capa* infiriera el concepto *cuerda*.

El resto de las pistas de la adivinanza (los opuestos binarios) fueron ignoradas. Aun así, la respuesta no literal se consiguió.

B) Las razones por las que cierta información resulta prominente tienen que ver con el tipo de acción del sujeto, así como con el soporte que puede llegar a brindar un dominio conceptual.

**-La acción del sujeto** es lo que éste es capaz de llevar a cabo cuando entra en contacto con el objeto de conocimiento, en este caso con las adivinanzas. Por tipo de acción nos referimos tanto a las formas en las que la persona organiza y sistematiza la información para lograr cierta coherencia, así como a los esquemas de conocimiento con los que cuenta para asimilar esa información, dependiendo de su nivel de conocimiento y desarrollo.

Los esquemas de conocimiento con los que cuenta el sujeto para asimilar la información resultaron esenciales para que algo se volviera prominente o no, ya fuera como observable o como perturbación. En el capítulo VI se mostró cómo el conocimiento de la polisemia de ciertas expresiones (como *diente*) y de ciertas metáforas altamente cristalizadas o sedimentadas socialmente (como *llorar para llover*) permitió a los participantes generar una representación esquemática a partir de la cual lograron cambiar del DC natural de las pistas de las adivinanzas a otro que debía ser inferido para poder resolverlas.

**-El soporte o contexto** que puede brindar un dominio conceptual también resulta fundamental en la selección y prominencia de la información: favorece la activación secundaria. Ciertos nodos de las redes semánticas pueden ser periféricos cuando se activa un DC determinado, pero cuando en perspectiva se activa otro DC, esos nodos que originalmente eran secundarios pueden adquirir una importancia y centralidad que no tenían en la interpretación inicial y en ese sentido se vuelven prominentes por efecto de la activación secundaria, de la precisión en la determinación de la escala y ámbito de la predicación y de la construcción de nuevas rutas composicionales para significar pistas que inicialmente no resultaron importantes. En el capítulo VI se expuso el siguiente ejemplo (17a y 17b) del niño 6 de segundo de primaria en la adivinanza *cara*. Para efectos de organización reenumeramos el ejemplo en este capítulo:

(9a) N: **una casa** (respuesta) *porque tiene una puerta, puede tener dos ventanas, y tener dos luceros y la plaza... no sé*  
(Modalidad S/O)

En 9a el participante activó el DC *casa* en función de las dos pistas que le resultaron prominentes y congruentes (*puerta* y *ventanas*) pero le resultó imposible integrar *luceros* y *plaza*.

(9b) N: **la cara** (respuesta) *una plaza porque la cara tiene muchas partes, una puerta la boca porque abre, dos ventanas los ojos porque los ojos (reformula) los párpados abren y cierran, dos luceros... las orejas... porque las orejas a veces son de muchas formas*  
(Modalidad C/O)

Cuando el niño 6 activó el DC *cara*, gracias a las opciones, la pista *plaza* cobró sentido como *contenedor de muchas cosas*. También *puerta* y *ventanas* fueron elaboradas desde el nuevo DC que le permitió generar una nueva ruta composicional a partir de la cual estas tres pistas fueron categorizadas. *Luceros* continuó siendo un desafío para el niño al desconocer que habitualmente a los ojos se les dice *luceros*. Sin embargo, el apuntalamiento del DC que guió y acotó la interpretación de las pistas lo llevó a categorizarlos como *orejas*. Es como si el niño hubiera pensado *debe ser un elemento que está contenido en la cara* y como ya había mencionado *ojos* y *párpados* para no repetirlos se fue a *orejas*.

Un ejemplo adicional de la importancia del DC en la prominencia e interpretación de las pistas es el que se expuso en el capítulo VI (26a y 26b) de la niña 13 de cuarto de primaria en la adivinanza *párpados* y que reenumeramos para efectos de organización:

(10a) N: *... que son dos cortinas... que tienen dos cortinas ¿no?... pueden ser **dos cortinas** (respuesta).... ¡sí eso!.....*  
(Modalidad S/O)

(10b) N: **podrían ser las persianas o los párpados... son los párpados** (respuesta)... *porque dice dos persianas en dos ventanitas, o sea... los ojos y bajando ocultan a dos niñas bonitas yo digo que tal vez lo de adentro (señala pupilas)*  
(Modalidad C/O)

En el ejemplo anterior es evidente que la participante desconocía el significado polisémico de *niñas* como *pupilas*. Gracias a la activación del DC *párpados* interpretó *ventanitas* como *ojos*. Al llegar a *dos niñas bonitas* para integrar la pista sin repetir *ojos* concluyó que la información se refería a *lo de adentro* y señaló las pupilas. Al acotar las posibilidades de respuesta, el DC permitió poner en prominencia rasgos que no

habían sido ni siquiera detectados en la modalidad S/O (*ojos* y lo que tienen dentro: pupilas) e interpretarlos adecuadamente a pesar de carecer del conocimiento social de que las pupilas son *las niñas de los ojos*.

En ese sentido el significado de un ítem o expresión lingüística no es neutro: depende del tipo de acción del sujeto y del contexto lingüístico en el que dicha expresión se encuentre (DC). En esta investigación la modalidad C/O ofrecía a los participantes un DC a partir del cual conceptualizar la información de la adivinanza, por lo tanto el tipo de tarea también tuvo un impacto en la prominencia de los rasgos y por ende en el proceso de categorización.

C) Existe una retroalimentación o mutua influencia entre el nivel de desarrollo del pensamiento (tipo de esquemas y posibilidades de coordinación y coherencia) y las relaciones categorizantes de elaboración y extensión: las relaciones de elaboración de una representación esquemática (metáfora) y de extensión de un prototipo (metonimia) en un nuevo DC favorecen la construcción de imágenes mentales que activan ciertos esquemas del sujeto, lo que permite la selección y asimilación/acomodación de rasgos prominentes para brindar una respuesta no literal a la adivinanza.

Al mismo tiempo, el tipo de esquemas de los participantes y sus mayores posibilidades de establecimiento de coordinación y coherencia favorecieron que los niños fueran cada vez más sistemáticos y exhaustivos en la interpretación de las pistas. Esto los obligó a buscar los rasgos semánticos pertinentes y prominentes para la interpretación de todas las pistas, incluso de aquellas que en un principio no les resultaron claras como parte congruente del todo (respuesta de la adivinanza).

El ejemplo 8 de este capítulo puede ayudar a explicar lo expuesto. Al enfrentarse a la adivinanza, el niño tomó una pista que le resultó prominente (*bailar*) y de ésta extrajo los rasgos de *movimiento rítmico, vigoroso y continuado*, lo que le permitió llegar a la respuesta *trompo* gracias a que la elaboración de la representación esquemática de *bailar* permitió interpretar la

expresión como *aventar y girar*. Éstos son nodos compartidos entre las redes semánticas de *baile-bailarín (persona)* y *girar-trompo* que, por activación secundaria, llevaron al participante al nuevo DC: *trompo*. En este caso es evidente el papel de la elaboración y la activación secundaria en la asimilación de la información de *bailar* como *girar y aventar*, situación bastante similar a la que ocurre con el niño de segundo de primaria del ejemplo (3). Sin embargo, este participante va más allá.

El niño del ejemplo 8 no se contentó con interpretar una pista y en función de ella lograr una respuesta no literal. Al contrario, parecía tener claro que para verdaderamente resolver la adivinanza debía considerar todas las pistas (exhaustividad) y coordinarlas en una respuesta final (congruencia). Esta claridad en la forma que debía proceder (disociación de factores, combinatoria y razonamiento experimental), que está íntimamente ligada a su nivel de pensamiento, lo llevó a tratar de asimilar la pista *capa*. Encontrar resistencias (*el trompo no tiene capa*) obligó al niño a acomodar sus esquemas (*Tal vez tenga... ¡ah! La cosa con la que lanzas... ¡la cuerda!*). Una vez que comprendió las pistas de *bailar* y *capa* pudo interpretar fácilmente los opuestos binarios (*¡la cuerda es para bailar y cuando ya está bailando ya no la necesitas!*).

### 8.3.2 El proceso de categorización y las respuestas literales.

Otra conclusión de este trabajo es que incluso en los casos en los que los niños no lograron el salto metafórico, el curso de su interpretación, sus reflexiones y sus respuestas fueron guiadas por la prominencia de cierta información. A continuación se muestra otro ejemplo del capítulo VI (21a) de la niña 4 de cuarto de primaria en la adivinanza *lengua* y que reenumeramos para efectos de organización:

(11) N: **uno que roba muchas cosas** (respuesta)...*porque aquí dice guardada... guarda muchas cosas en estrecha cárcel,..... por soldados de marfil puede ser uno pero de juguete, está una roja culebra yo creo que es su mascota, que es la madre del mentir que la culebra es como que la que lo convence a que robe mucho*  
(Modalidad S/O)

En el ejemplo anterior es evidente que uno de los versos de la adivinanza fue el más prominente: *guardada en estrecha cárcel*. En función de la información de este verso la niña llegó a una respuesta (*uno que roba mucho*). En ese sentido hubo selección de información porque un verso (de todas las pistas posibles) fue el que guió la interpretación de la participante.

Sin embargo, al no considerar las otras pistas *estrecha cárcel* se mantuvo dentro de su DC natural y esto le imposibilitó a la niña dar una respuesta metafórica además de que la llevó a tratar de rellenar y sobreextender las pistas restantes sin lograr una verdadera coherencia y coordinación entre las mismas.

Por lo anterior, es posible concluir que siempre que los sujetos interactúan con el mundo seleccionan y establecen prominencias con base en los esquemas con los que cuentan.

#### **8.4 Sobre las características de las adivinanzas**

Las características y tipos de adivinanzas, efectivamente, están relacionadas con la posibilidad de brindar más respuestas metafóricas. Ciertas características pueden facilitar o dificultar el salto metafórico al momento de resolver una adivinanza. Esto confirma nuestra última hipótesis general.

Como se recordará, en este trabajo analizamos las adivinanzas bajo tres grandes criterios: a) personificadoras y no personificadoras, b) un tema base de comparación o de diversos temas base de comparación y c) con un rasgo disparador, con varios rasgos disparadores y sin rasgos disparadores, lo cuales analizaremos a continuación.

##### **8.4.1 Adivinanzas personificadoras y no personificadoras.**

Una de nuestras hipótesis específicas era que las adivinanzas personificadoras permitirían brindar más respuestas no literales que las no personificadoras. Si bien de los tres criterios bajo los cuales se analizaron las adivinanzas éste resultó ser el que menor impacto tuvo en los resultados de los participantes, los datos aportados en el capítulo VII muestran que nuestra hipótesis era correcta

y que las adivinanzas personificadoras favorecieron más las respuestas no literales que las adivinanzas no personificadoras.

Para Lakoff y Johnson (1999a) la personificación:

No sólo nos aporta una manera muy específica de pensar.... sino también un modo de actuar... nos permite dar sentido a fenómenos del mundo en términos humanos –términos que podemos entender sobre la base de nuestras propias motivaciones, objetivos, acciones y características (p. 72)

Como lo señala la cita anterior, la personificación nos permite no sólo pensar y significar los objetos y situaciones del mundo a partir de una escala humana. También nos posibilita **actuar** sobre los objetos a partir de la comprensión de relaciones vitales en función de dicha escala (Fauconnier y Turner, 2002).

Las adivinanzas personificadoras resultaron más fáciles de procesar para los participantes porque operan sobre las expectativas del conceptualizador y las acotan en términos de su propia experiencia, lo que permite detectar más fácilmente propiedades o pistas que son disonantes con dicha experiencia. Esto invita al adivinador a tratar de explicar las pistas disonantes (De Vega, 1994), lo que incrementa las posibilidades de cambiar de DC y por lo tanto de brindar respuestas metafóricas.

Es resumen, la personificación favorece la detección de información contradictoria o disonante lo que activa y moviliza una búsqueda más intensa por parte del conceptualizador. En el caso de las adivinanzas, esto favoreció, como ya lo dijimos, el cambio de DC.

#### **8.4.2 Adivinanzas de un tema base de comparación o diversos temas base de comparación.**

Las adivinanzas de un tema base de comparación resultaron más sencillas para los participantes que las de varios temas base de comparación porque las pistas de las primeras favorecen la construcción de una representación esquemática de forma más clara y directa. En las adivinanzas de diversos temas base de comparación cada una de las pistas apunta a un tema de comparación distinto. En ese sentido, el segundo tipo de adivinanzas es más metonímico.

Si bien la metonimia es un tipo de relación categorizante común, cuando un todo debe ser inferido a partir de muchas partes de otros todos el proceso se complejiza, ya que el conceptualizador debe primero determinar lo relevante de cada una de los DC's a los que apuntan las distintas pistas, mantener en la memoria de trabajo esos rasgos y luego tratar de integrar todos ellos en una única respuesta.

Para ejemplificar lo que acabamos de señalar tomaremos dos adivinanzas: *piñata*, adivinanza de un tema base de comparación y *piña*, adivinanza de diversos temas base de comparación.

En *piñata* todas las pistas están organizadas bajo una única representación esquemática que posibilita interpretar diversas situaciones bajo la misma imagen mental. Al mismo tiempo, la adivinanza propone algunas pistas literales (*barro, papel, romper con un palo y las frutas*) que especifican el tipo de imagen mental que debe ser construida para responder al acertijo. El tema base de la adivinanza permite llegar de manera más o menos directa a la representación esquemática que, al adquirir nuevos rasgos (los rasgos literales), posibilita el salto metafórico y en ese sentido el establecimiento de una relación categorizadora de elaboración (la metáfora) como se observa en la figura 8.1:

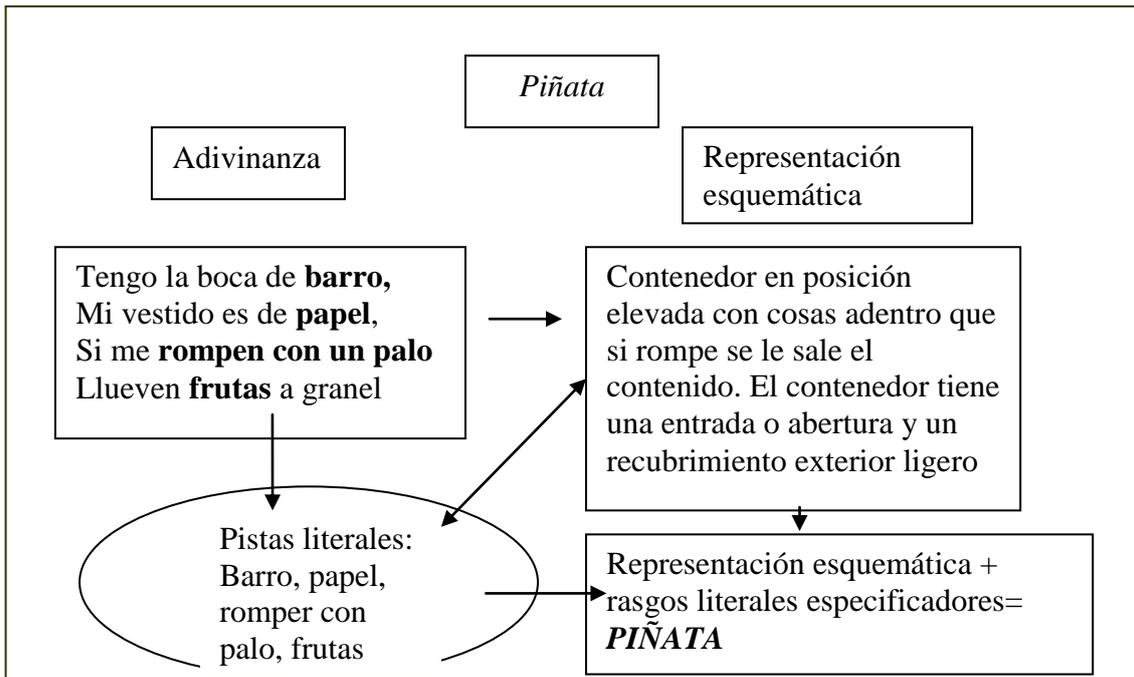


Figura 8.1. Elaboración metafórica de *piñata*.

En *piña*, por otro lado, la respuesta de la adivinanza debe ser construida a partir de diversas partes de distintos todos (diversos temas de comparación) lo que implica una pérdida de rasgos al momento de categorizar la respuesta (extensiones representadas por flechas discontinuas en la figura 8.2). Evidentemente activar diversos DC's y seleccionar lo que es relevante y prominente de cada uno de ellos en el contexto de la adivinanza hace más difícil el proceso de generar una única imagen mental que cobije todas las pistas y que forzosamente implicaría una interpretación figural al no existir un único DC al que naturalmente se asocien todas las pistas si éstas son tomadas literalmente.

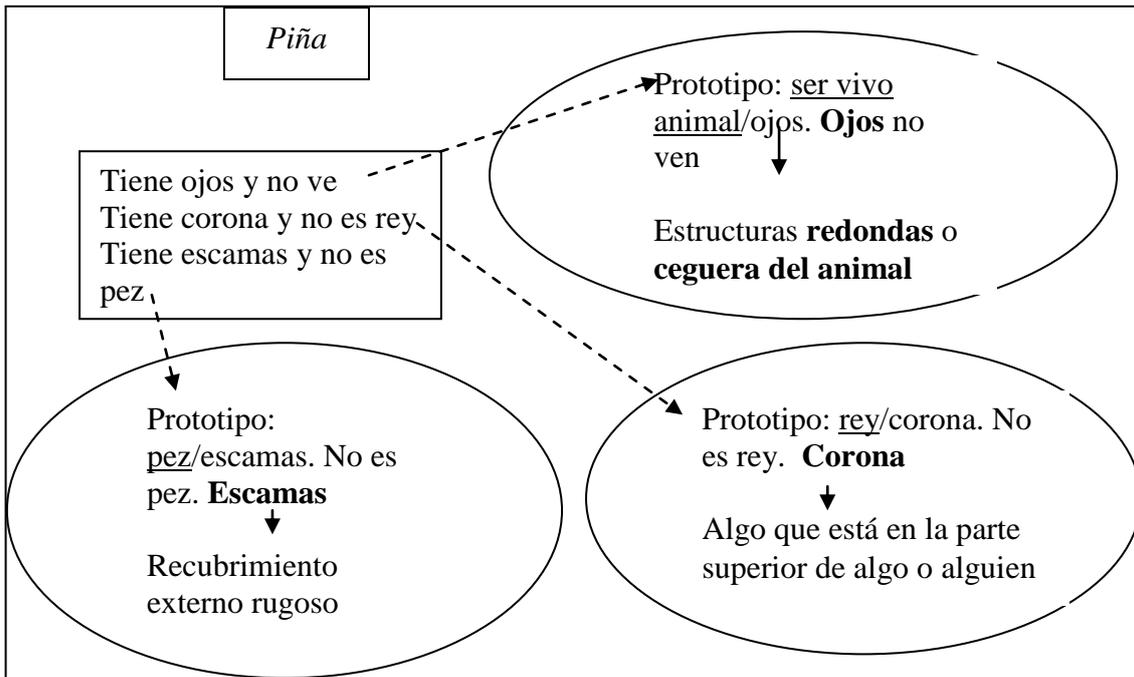


Figura 8.2. Extensiones metonímicas de *piña*.

#### 8.4.3. Presencia o ausencia de rasgo disparador.

Nuestra última hipótesis específica fue que las adivinanzas con presencia de **un rasgo disparador** posibilitarían más respuestas metafóricas, mientras que las adivinanzas de varios rasgos disparadores o sin rasgos disparadores resultarían más difíciles de procesar para los participantes. Como mostramos en el capítulo VII, nuestra hipótesis era correcta: los niños alcanzan más respuestas metafóricas en las adivinanzas que proponen un solo rasgo disparador.

Al respecto resulta interesante mencionar que uno de los principios que rige el funcionamiento del sistema cognitivo es el de economía cognitiva (Rosch, 1975; Rosch, Mervis, Gray, Johnson y Boyes-Braen, 1976) que consiste en tratar de inferir el máximo de información posible sobre el objeto a categorizar con el mínimo esfuerzo e inversión de recursos cognitivos. Por lo tanto, al tratar de categorizar una situación u objeto, el conceptualizador inmediatamente atribuye una serie de características y propiedades al objeto sin una exploración exhaustiva. Sin embargo, cuando algo del objeto (alguna propiedad) no enbena totalmente con lo que se espera (disonancia cognitiva) el conceptualizador se ve obligado a tratar de entender esa propiedad y por lo

tanto a reconsiderar y analizar más detenidamente al objeto para tratar de superar la disonancia cognitiva.

Al ser una propiedad o pista que no embona o que incluso es antagónica con la interpretación literal de la adivinanza, el rasgo disparador advierte al conceptualizador que la resolución de la adivinanza no se encuentra en el DC natural de las pistas del acertijo. Por lo tanto, el rasgo disparador favorece la exploración de nodos periféricos de la red semántica de la expresión, lo que contribuye al cambio de DC por activación secundaria. En ese sentido, la presencia de un rasgo disparador incrementó las posibilidades de nuestros participantes de brindar respuestas no literales a las adivinanzas. En otras palabras, el rasgo disparador funciona como una posible perturbación que puede advertir al sujeto que se trata de algo distinto a lo que podría suponer de manera inmediata y lo impulsa a buscar relaciones con otros esquemas de interpretación disponibles.

Los datos muestran que si en las adivinanzas se proponen varios rasgos disparadores o si no existe ningún rasgo disparador es más difícil lograr el salto metafórico en las respuestas de los niños.

De esta manera es posible concluir que ciertos modos de resolución suponen una búsqueda activa por parte de los niños y ésta se ve favorecida por un rasgo disparador, en tanto que la presencia de muchos rasgos o de ninguno dificulta a los participantes a encontrar una guía que les permita articular dos DC's distintos y por lo tanto lograr una respuesta metafórica.

Cabe señalar que todas las características de las adivinanzas jugaron simultáneamente un rol en la actividad categorizadora de los participantes. Es decir, ninguno de los tres grandes criterios señalados en esta sección operan aisladamente, sino que el nivel y grado de de dificultad que las adivinanzas representaron para los niños fue resultado de la conjunción de las características de los acertijos. Sin embargo, la organización de las adivinanzas como la hemos propuesto abre el camino para continuar delimitando y

precisando con mayor claridad la naturaleza misma de este tipo de textos tan comunes cultural y socialmente y tan complejos al mismo tiempo.

### **8.5 El proceso de comprensión de las metáforas de las adivinanzas S/O y C/O**

Si intentamos brindar una propuesta de cómo se produce todo el proceso de comprensión de las metáforas de las adivinanzas y en ese sentido cómo se articulan los hallazgos señalados hasta aquí, tenemos lo siguiente:

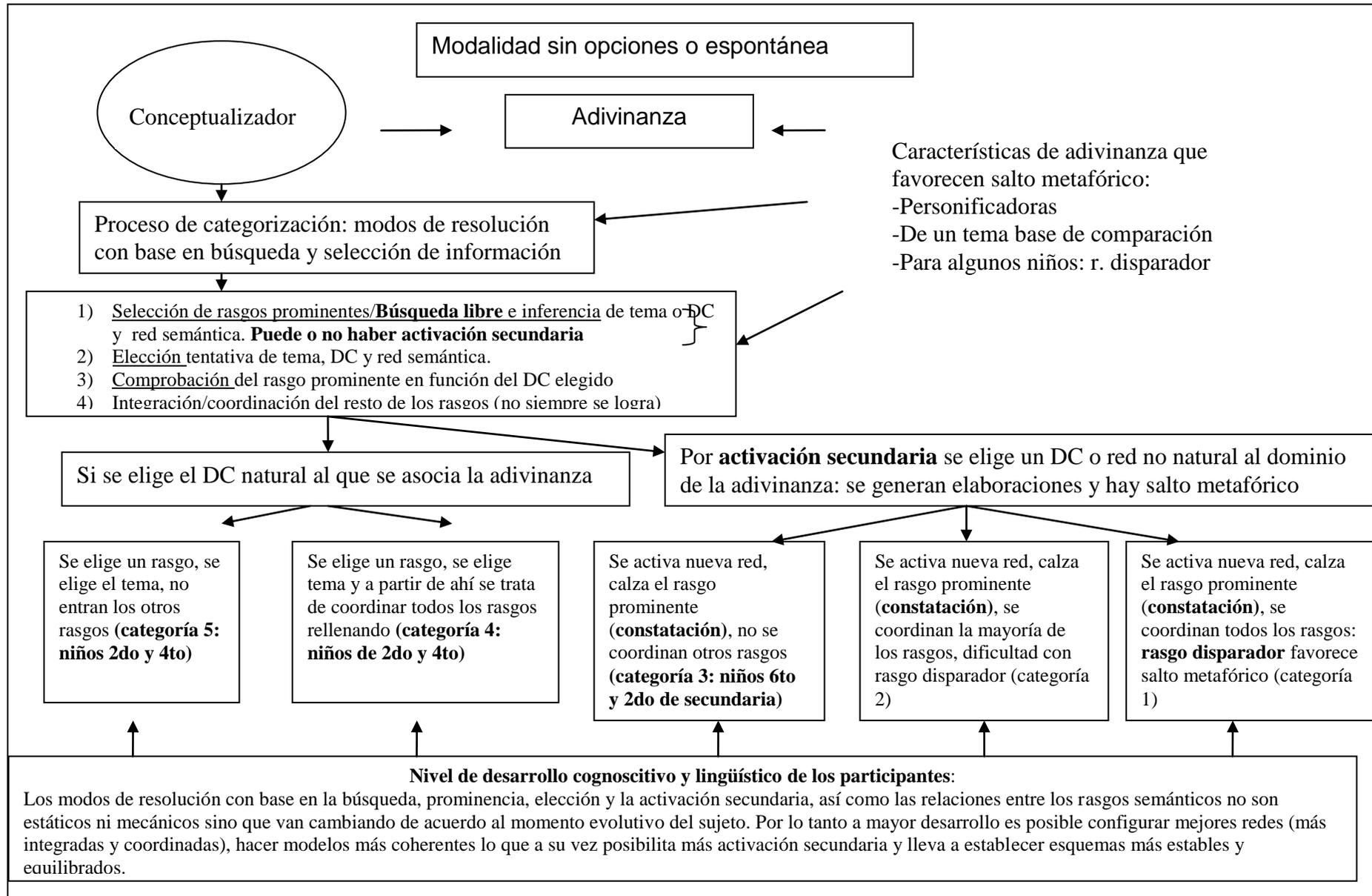


Figura 8.3 Esquema del procesamiento en la modalidad S/O.

En la figura 8.3 se propone un esquema del proceso seguido en la resolución de las adivinanzas en la modalidad sin opciones o espontánea.

Al enfrentarse a la adivinanza, el conceptualizador despliega modos de resolución con base en la búsqueda y selección de información. El primer paso consiste en tratar de seleccionar algún rasgo prominente que ayude a buscar (de forma libre) un tema o DC. En este punto el participante puede optar o elegir quedarse en la red semántica propuesta por la adivinanza (dominio natural) o bien el rasgo semántico prominente (seleccionado gracias a su nivel de desarrollo) es capaz de activar otra(s) redes semánticas alternativas (lo cual supone una coordinación entre esquemas) gracias al proceso de activación secundaria, lo que posiblemente derive en salto metafórico.

Ciertas propiedades de la adivinanza, en tanto objeto de conocimiento, favorecerán la elaboración metafórica. Una de estas propiedades es la personificación, que posibilita un modo de resolución que implica manejar la información dentro del dominio del hablante o conceptualizador, lo que facilita la comprensión de éste. Las propiedades de un tema base de comparación y la presencia de un único rasgo disparador (antagónico al tema base de comparación) pueden favorecer modos de resolución que tengan como base un tipo de búsqueda específica. Es decir, si la adivinanza propone un tema base en función del cual prácticamente todas las pistas están organizadas y hacia el cual apuntan, la inferencia y la elección de tema resultarán más sencillas para el conceptualizador.

Mención aparte merece el rasgo disparador. Dependiendo del tipo de red semántica alternativa que pueda activar el participante, así como de su posibilidad de generar modelos coherentes que integren la información, el rasgo disparador para algunos sujetos puede resultar altamente perturbador y no integrable, pero para otros puede ser la pista que termine de dar sentido a la nueva red semántica. Esto último sucede particularmente en las respuestas tipo 1, poco alcanzadas en la modalidad S/O.

En la figura que se presenta a continuación (Figura 8.4) se propone un esquema del proceso seguido en la resolución de las adivinanzas en la modalidad con opciones.

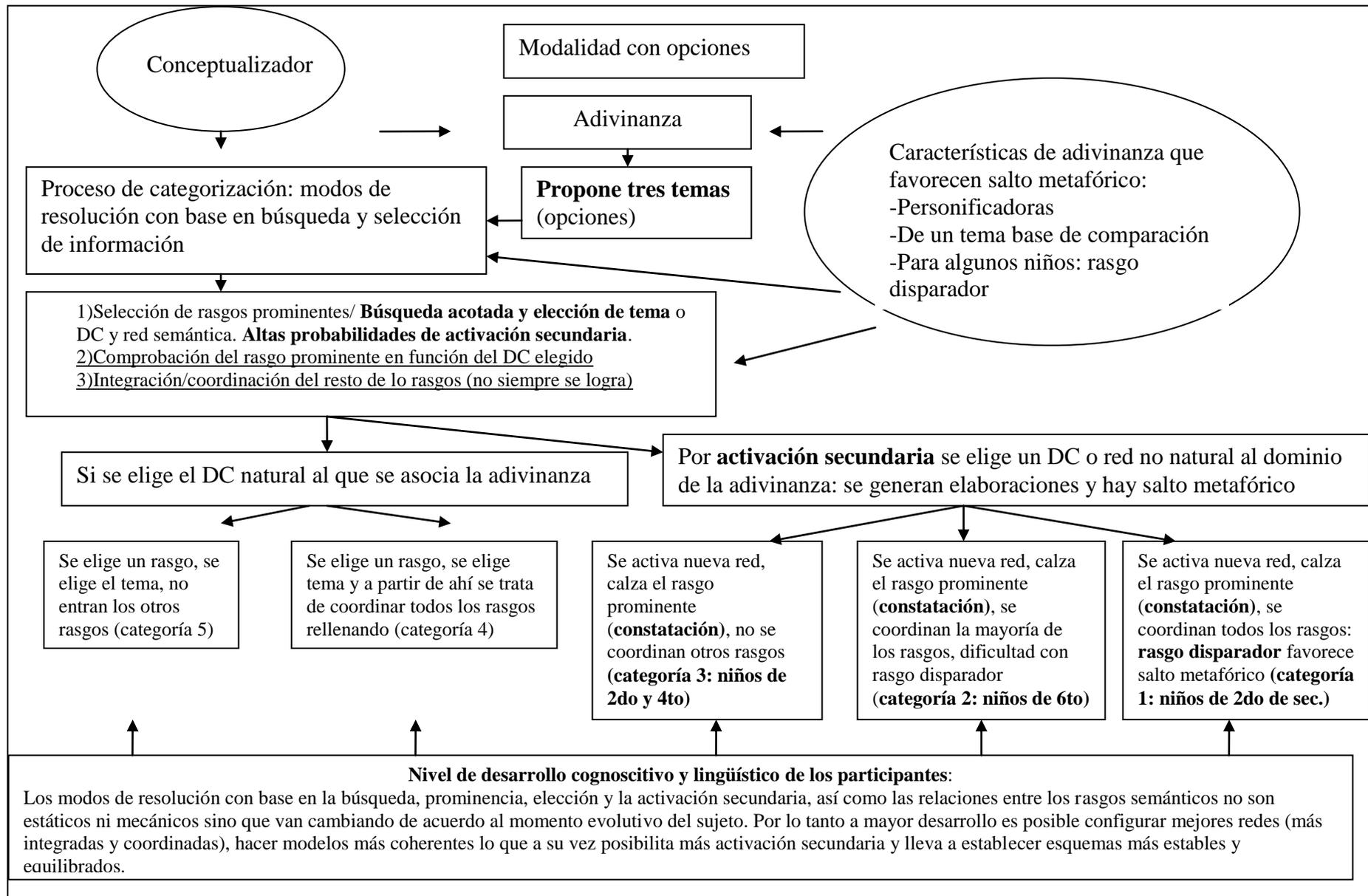


Figura 8.4 Esquema del procesamiento en la modalidad C/O.

En esta modalidad, el conceptualizador se enfrenta a la adivinanza en una situación en la que además se le proponen tres temas posibles: las opciones. En esta situación, el participante puede optar por no considerar las opciones en cuyo caso la respuesta original se mantendrá o sufrirá pequeñas adecuaciones sin que éstas cambien la lógica y el procesamiento de la información.

Sin embargo, si el conceptualizador considera las opciones, analizará cada una de ellas en función de un tipo de búsqueda y selección de información que lo guía gracias a las redes semánticas activadas (las opciones). Aquí el participante no se ve obligado a buscar e inferir libremente un tema, sino que despliega una búsqueda acotada de tema lo que libera sus recursos cognitivos e incrementa notablemente las posibilidades de activación secundaria.

Dependiendo de la opción o tema seleccionado el participante reforzará una respuesta literal (en el caso de que elija la opción de respuesta literal) o bien podrá arribar a una respuesta metafórica como consecuencia de la elaboración de los rasgos y pistas de la adivinanza en función de un nuevo DC acotado por la adivinanza.

## **8.6 Comentarios finales**

Como se ha mostrado hasta aquí, el proceso de comprensión de las metáforas involucradas en adivinanzas populares es arduo y está determinado por una serie de elementos y factores fundamentales: la modalidad de la tarea, la prominencia de ciertos rasgos –disparadores y no disparadores-, los modos de resolución con base en búsquedas específicas y selección de rasgos y temas, comprobación de rasgos y temas, integración y coordinación de todas las pistas, características de las adivinanzas, todo atravesado por las posibilidades conceptuales del sujeto en un momento determinado del desarrollo.

Esta investigación ha aportado datos que fortalecen la idea de que el significado del léxico no es resultado de listas de semas o primitivos semánticos. Al contrario, si algo se ha podido constatar (gracias principalmente al dato de que los rasgos semánticos poseen pesos cognitivos distintos) es que el significado, el proceso de categorización, se genera a partir de redes semánticas que el sujeto activa dependiendo de la situación a la que se esté enfrentando. En ese sentido, la categorización no procede por acumulación de información contenida en listas mentales, sino que es resultado de la actividad constructiva del sujeto gracias a la cual da mayor prominencia a unos rasgos sobre otros y por activación secundaria ciertos nodos que eran periféricos en la red semántica propuesta por la adivinanza, se tornan centrales en las redes semánticas alternativas a la adivinanza y que en muchas ocasiones derivan en saltos metafóricos.

Asimismo, los hallazgos de la presente investigación han mostrado que en el proceso de conceptualización la actividad del sujeto es esencial. No sólo porque es él el que activa redes semánticas, establece prominencias, construye escenas mentales –imaginería- para comprender las expresiones lingüísticas, sino porque además este tipo de relaciones están supeditadas a su nivel de desarrollo. Es decir, las relaciones y observables que el sujeto es capaz de considerar dependen de los esquemas con los que cuente. Más y mejores esquemas le permitirán activar más y mejores redes y establecer modelos más coherentes y equilibrados para categorizar al mundo. En otras palabras, los estímulos –llámense adivinanzas, rasgos, pistas, información- no son neutros, siempre dependen de la selección que haga el sujeto y ésta está determinada por su nivel de desarrollo.

Este trabajo ha mostrado que las características del objeto (en este caso de las adivinanzas) tienen un rol importante en la actividad que lleva a cabo el sujeto. Es decir, las propiedades de las adivinanzas facilitaron o dificultaron su resolución y el de modo en que los participantes fueron capaces de resolverlas. Esto incluye la modalidad de la tarea presentada a los niños: como la mente cuenta con recursos limitados, cuando la tarea proponía tres posibles temas o DC's la

actividad conceptualizadora de los niños pudo centrarse sobre otras variables, elementos y factores que les permitieron a los más pequeños brindar respuestas metafóricas y a los mayores alcanzar un mayor nivel de coordinación en sus respuestas.

Dado que el proceso de categorización está determinado por el nivel de desarrollo de los sujetos es posible afirmar que la construcción de significados avanza por aproximaciones sucesivas: lo que hoy es el nivel máximo de conceptualización alcanzado se convierte en la base del siguiente logro conceptual. Para los niños más pequeños la posibilidad de dar el salto metafórico al pasar de la modalidad S/O a la modalidad C/O representó un gran avance conceptual, no obstante sus dificultades en atender y coordinar más allá de una pista. Los niños medianos (de sexto) ya no necesitaban de las opciones para dar el salto metafórico, lo que constituyó un avance significativo en relación con los pequeños. Sin embargo, poder coordinar varias pistas a la vez- sin ser exhaustivos- fue el siguiente nivel que alcanzaron gracias al apuntalamiento de las opciones. Finalmente, los participantes mayores con las opciones fueron los que de manera más importante lograron dar el salto metafórico a través de la activación de redes semánticas amplias y estables que a su vez les permitieron coordinar e integrar todos los rasgos de las adivinanzas.

Estos hallazgos permiten afirmar que la conformación de significados metafóricos no es un punto de partida sino un punto de llegada al cual se arriba gracias a la interacción del sujeto, en este caso, con las adivinanzas metafóricas. Esta actividad muestra lo complejo de las relaciones entre pensamiento y lenguaje y se ve favorecida por la presencia de situaciones u objetos de conocimientos interesantes y retadores como lo son las adivinanzas.

Las adivinanzas mostraron tener un valor incalculable a pesar de que casi parecen triviales por su amplia difusión y su constante presencia en la vida cultural de una sociedad. Sin embargo, en esta tesis se ha demostrado que son textos de

enorme complejidad. De hecho, uno de los temas que quedan pendientes a partir de este trabajo es la elaboración de un análisis más profundo y preciso de este tipo de acertijos. Esta investigación propone una vía de análisis pero sin lugar a dudas aún se requiere de un trabajo más fino y detallado que permita comprender a mayor cabalidad las adivinanzas metafóricas.

Asimismo, si bien este trabajo propone un modelo general de la comprensión de metáforas en las adivinanzas (Figuras 8.3 y 8.4), es necesario precisar con mayor claridad y detalle algunos temas como:

a) El análisis con base únicamente en las respuestas correctas ya que esto puede dar luz sobre qué resulta importante interpretar en cada adivinanza para llegar a la respuesta esperada. Este tipo de análisis también permitiría comparar entre lo que se hace cuando se alcanza la respuesta correcta y cuando se alcanza una respuesta aproximada, lo que puede ayudar a esclarecer con mayor precisión el proceso de adivinación.

b) Otro tema importante tiene que ver con el hecho de que el cambio de DC resulta necesario pero no suficiente para explicar el salto metafórico. Por lo tanto, sería importante analizar con mayor detalle las dimensiones de la imaginería involucradas en la comprensión de metáforas y determinar si adicionalmente existen otros criterios que puedan jugar un rol importante.

c) Por último, sería interesante analizar con mayor profundidad las características y el impacto de la personificación sobre los modos de resolución de las adivinanzas. Esto es importante ya que al tratarse de un criterio tipológico-lingüístico ha servido, por ejemplo, para estudiar la extensión de las partes del cuerpo a otros dominios (la cantidad, la orientación espacial y temporal, sistemas de valores, etc). Sería necesario profundizar en este tema para constatar o reformular los hallazgos de la presente investigación. En cuanto al rasgo disparador también resulta necesario un análisis más minucioso en torno a aspectos tales como el tipo de búsqueda específica que favorece.

A pesar de las limitaciones, el trabajo aquí propuesto permite poner en relevancia que la investigación psicolingüística debe reconsiderar las particularidades del sujeto en desarrollo, es decir, al niño, y que los juegos lingüísticos con los que éste se divierte en su infancia, uno de los cuales son las adivinanzas, quizá tengan un fuerte impacto en el desarrollo de las capacidades cognoscitivas y lingüísticas con las que habrán de enfrentar el mundo cuando sea adulto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baldwin, R.S., Luce, T.S., & Readence, J.E. (1982). The impact of subschemata on metaphorical processing. *Reading Research Quarterly*, 17, 528-543.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- Berman, R. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. En R. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Bierwisch, M. (1975). Semántica. En J. Lyons (Ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza Universidad.
- Billow, R. M. (1975). A cognitive developmental study of metaphor comprehension. *Developmental psychology*, 11, 415-423.
- Billow, R. M. (1981). Observing spontaneous metaphor in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 430-445.
- Black, M. (1988). More about metaphor. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Bunge, M. (1999). *El problema mente-cerebro*. España: Altaya.
- Burgess, C. & Chiarello, C. (1996). Neurocognitive mechanisms underlying metaphor comprehension and other figurative language. *Metaphor and Symbolic Activity*, 11, 67-84.

- Chukowsky, K. (1968). *From two to five*. Berkeley: University of California Press.
- Cometa, M.S. & Eson, M.E. (1978). Logical operations and metaphor interpretation: A Piagetian model. *Child Development*, 49, 649-659.
- Crystal, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, vol. 12, n. 3, p. 328-344.
- De Kruf, P. (1996). *Cazadores de microbios*. México: Porrúa.
- De Vega, M. (1994). *Introducción a la psicología cognitiva*. España: Alianza.
- Delval, J. (2000). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- Dent, C.H. (1984). The developmental important of motion information in perceiving and describing metaphoric similitary. *Child Development*, 55, 1607-1613.
- Dent, C.H. (1987). Developmental studies of perception and metaphor: The twain shall meet. *Metaphor and Symbolic Activity*, 2, 53-71.
- Dockrell, J. E. & Messer, D. Messer (2004) "Lexical acquisition in the early school years". En R. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Duthie, J.K., Nippold, M.A., Billow, J.L., & Manfield, T.C. (2008). Mental imagery of concrete proverbs: A developmental study of children, adolescents and adults. *Applied Psycholinguistics*, 29, 51-173.
- El Colegio de México (2005). *Diccionario del español usual en México*. México: El Colegio de México.

- Evans, M.A. & Gamble, D.L. (1988). Attribute saliency and metaphor interpretation in school-age children. *Journal of Child Language*, 15, 435-449.
- Fauconnier, G. (2007). *Mental Spaces*. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: University Press.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2000). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y García R. (1987). Presentación de la edición castellana. En: J. Piaget, *Introducción a la epistemología genética. El pensamiento matemático*. México: Paidós Psicología Evolutiva.
- Flavell, J.H. (1995). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Psicologías siglo XX, Paidós.
- Gardner, H. (1974). Metaphors and modalities: How children project polar adjectives onto diverse domains. *Child Development*, 45, 84-91.
- Gardner, H., Kircher, M., Winner, E. & Perkins, D. (1975). Children's metaphoric productions and preferences. *Journal of Child Language*, 2, 125-141.
- Gardner, H. & Winner, E. (1979). The child is father to the metaphor. *Psychology Today*, May, 81-91.

- Geeraerts, D. & Cuyckens, H. (2007). Introducing cognitive linguistics. En: D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: University Press.
- Goddard, C. (2002). The search for the shared semantic core of all languages. En C. Goddard & A. Wierzbicka (Eds.), *Meaning and Universal Grammar - Theory and Empirical Findings*. Volume I. Amsterdam: John Benjamins.
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gross, R.D. (2007). *Psicología. La ciencia de la mente y la conducta*. México: Manual Moderno.
- Hess, Z. K. (2003). *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles (tesis doctoral)*. El Colegio de México, México
- Hess, Z. K. (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría de la lengua*. Madrid: Gredos.
- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics*. En T.A. Sebeok (Ed.), *Style in Language*. New York: The MIT Press.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Rethinking the nature-nurture debate. Pathways to Language from fetus to adolescent*. USA: Harvard University Press.
- Keil, F.C. (1986). Conceptual domains and the acquisition of metaphor. *Cognitive development*, 1, 73-96.

- Kempson, R. (1977). Explanations of word meaning. Semantic theory. London: Cambridge University Press.
- Kogan, N., Connor, K. Gross, A. & Fava, D. (1980). Understanding visual metaphor: developmental and individual differences. Monograph of the Society for research in child development, 45 (Serial No. 183). Chicago: University Chicago Press.
- Labinowicz, E. (1998). Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza. México: Pearson Addison Wesley.
- Lakoff, G. (1987). Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999a). Metaphors we live by. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999b). Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books.
- Langacker, R. (1985). Observations and Speculations on Subjectivity. En J. Haiman (Ed.), Iconicity in Syntax. Amsterdam: John Benjamins.
- Langacker, R. (1987). Foundations of Cognitive Grammar Vol.1. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1990). Subjectification. Concept, Image and Symbol. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar Vol. 2: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (2007). *Cognitive Grammar*. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: University Press.
- Malgady, R.G. (1977). Children's interpretation and appreciation of similes. *Child development*, 48, 1734-1738.
- Maldonado, R. (1993). La semántica en la gramática cognoscitiva. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1 (2), 157-182.
- Maldonado, R. (2000). Introducción. *Estudios Cognoscitivos del Español*. Revista Española de Lingüística Aplicada, volumen monográfico. México: Asociación Española de Lingüística Aplicada y Universidad Autónoma de Querétaro.
- Mayoral, J. A. (1994). *Teoría de la Literatura y literatura comparada. Figuras Retóricas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Milosky, L. M. (1994). Nonliteral language abilities: seeing the forest for the trees. En G. P. Walach, (Ed.), *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents: Some Principles and Applications*. Nueva York: Macmillan.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del Español*. España: Gredos.
- Monsiváis, C. (2009). *Apocalipstick*. México: Debate.
- Murakami, H. (2002). *Kafka en la orilla*. México: Tusquets

- Nelson, K. (1996). The emergence of mediating language. *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nippold, M. A. (1998). *Later Language Development: The School-Age and Adolescent Years*. Austin TX: Pro-Ed.
- Nippold, M. A. (2000). Language development during the adolescent years: aspects of pragmatics, syntax and semantics. *Topics in Language Disorders*, 20, 15-28.
- Nippold, M.A. (2001). Proverb comprehension as a function of reading proficiency in preadolescents. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 32, 90-100.
- Nippold, M. A., (2004). Research on later language development: International perspectives. En R. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. USA: John Benjamins Publishing Company.
- Nippold, M.A. (2007). *Metaphors and similes. Later language development. School-age children, adolescents, and young adults*. Austin TX: Pro-Ed.
- 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.
- Nippold, M. A., Allen, M. M., & Kirsch, D. I. (2000). How Adolescents Comprehend Unfamiliar Proverbs: The Role of Top-Down and Bottom-Up Processes. *Journal Of Speech, Language & Hearing Research*, 43(3), 621-630.

- Ortony, A., Turner, T.J. & Larson-Shapiro, N. (1985). Cultural and instructional influences of figurative language comprehension by inner city children. *Research in the Teaching of English*, 19, 25-36.
- Otis, A.S. & Lennon, R.T. (1967). Otis-Lennon mental ability test. New York: Harcourt, Brace and World.
- Pérez, J. y Villalba, M. (2007). Enciclopedia Nivel 10 Plus, tomo 3. España: Océano.
- Piaget, J. (1986). La equilibración de las estructuras cognoscitivas. En M. Gómez Palacio (Ed.), *Psicología Genética y Educación*. México: SEP-OEA.
- Piaget, J. (1989). *Seis estudios*. México: Ariel.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Polanski, V.G., (1989). Spontaneous production of figures in writing of students: grades four, eight, twelve and third year in collage. *Educational Research Quarterly*, 13, 47-55.
- Pollio, M.R. & Pollio, H.R. (1974). The development of figurative language in school children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, 185-201.
- Pollio, M. R. & Pollio, H. R. (1979). A test of metaphoric comprehension and some preliminary data. *Journal of Child Language*, 6, 111-120.
- Pollio, M. R. & Pickens, J. D. (1980). The developmental structure of figurative competence. En R.R. Honeck y R.R. Hoffman (Eds.), *Cognition and figurative language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Pottier, B. (1976). La sustancia del Significado. Lingüística General. España: Gredos.
- Ravid, D. (2004) "Derivational morphology revisited: later lexical development in Hebrew". En R. Berman (Ed.) Language Development across Childhood and Adolescence. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Romero, L. y Rodríguez, Y. (2004). La metáfora: procedimiento analógico de la descripción en el habla infantil. En R. Barriga (Ed.), El habla infantil en cuatro dimensiones. México: El Colegio de México.
- Rosch, E. H. (1975). Natural Categories. *Cognitive Psychology*. 7, 532-547.
- Rosch, E. H. (1978). Principles of categorization. En E. H. Rosch y B.B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosch, E. H., Mervis, C.B., Gray, W.D., Johnson, D.M. & Voyes-Braen, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*. 8, 382-439.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a Schema for Stories. En: D.G. Bobrow y A.M. Collins (Eds.), *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York: Academic Press.
- Rundblad, G. & Annaz, D. (2010). Development of metaphor and metonymy comprehension: receptive vocabulary and conceptual knowledge. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 547-563.
- Saussure, F. (1985). *Curso de lingüística general*. México: Ediciones Nuevaomar.

- Schleppegrell, M. J. (2004) *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Siltanen, S.A. (1981). *Apple noses and popsicle toeses: A developmental investigation of metaphorical comprehension* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University, Columbus, OH.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En: R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. USA: John Benjamins Publishing Company.
- Turner, M. (2007). Conceptual Integration. En D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: University Press.
- Vosniadou, S. (1987). Children and metaphors. *Child Development*, 58, 870-85.
- Vosniadou, S., & Ortony, A. (1983). The emergence of literal-metaphorical-anomalous distinction in young children. *Child Development*, 54, 154-161.
- 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.
- Wierzbicka, A. (2009). The theory of the mental lexicon. En S. Kempgen, P. Kosta, T. Bergen & K. Gutschmidt (Eds.), *An International Handbook of their structure, their history and their investigation*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Winner, E. (1979). New names for old things: The emergence of metaphoric language. *Journal of Child Language*, 6, 469-491.

Winner, E. (1988). *The point of words. Children's Understanding of Metaphor and Irony*. London: Harvard University Press.

Winner, E., Engel, M. & Gardner, H. (1980). Misunderstanding metaphor: What's the problem? *Journal of Experimental Child Psychology*, 30, 22-32.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigation*. Oxford: Blackwell.

# APÉNDICE

## APÉNDICE

Tabla A.1 Las adivinanzas y sus opciones

Adivinanza	Opción: sustantivo del texto	Opción: literal	Opción: respuesta esperada
1.- Tengo la boca de barro mi vestido es de papel si me rompen con un palo llueven frutas a granel	boca	muñeca	Piñata
2.- Único portero solitario inquilino tu casa redonda te llevas contigo	portero	dragón	Caracol
3.- Tiene dientes y no come tiene barbas y no es hombre	diente	ballena	Elote
4.- Dos bellas persianas en dos ventanitas que bajando ocultan a 2 niñas bonitas	persianas	casita	Párpados
5.- Tengo una hermana gemela y vamos siempre al compás con la boca por delante y los ojos por detrás	compás	gafas o lentes	Tijeras
6.- Te tiro del pelo te enseñé los dientes y cada mañana tú lo aceptas	dientes	gato	Peine
7.- Para bailar me pongo la capa para bailar me la vuelvo a quitar porque no puedo bailar con capa y sin capa no puedo bailar	capa	vampiro	Trompo
8.- Dicen que soy rey y no tengo reino dicen que soy rubio y ni pelos tengo cuentan que me muevo y yo ni camino arreglo relojes sin ser relojero	rey	girasol	Sol
9.- Vence al tigre y al león vence al toro embravecido vence a señores y reyes que a sus pies caen rendidos	león	gigante	Sueño
10.- Yo no tengo pies pero ando caminando yo no tengo corazón pero me está palpitando	corazón	zapato	Reloj

---

11.- En balcón muy alto negras señoronas pesadas, panzonas y además lloronas	señoronas	brujas	nubes de tormenta
12.- Tiene ojos y no ve tiene corona y no es rey tiene escamas y no es un pez	corona	serpiente	piña
13.- Una puerta dos ventanas dos luceros una plaza	plaza	casa	cara
14.- Una palomita blanca y negra vuela y no tiene alas habla y no tiene lengua	palomita	papalote/ boca	carta
15.- Guardada en estrecha cárcel por soldados de marfil está una roja culebra que es la madre del mentir	culebra	prisionera	lengua

---