



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE NO LITERAL EN ADOLESCENTES: EL CASO DE LA
REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA EN TEXTOS POÉTICOS

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta:

Yeetlih Gómez Rosa

Dirigido por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

SINODALES

Dra. Karina Hess Zimmermann
Presidente

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter
Secretaria

Dra. Diana Violeta Solares Pineda
Vocal

Dra. Pamela Garbus
Suplente

Mtra. Susana Cano Muñoz
Suplente

Dr. Luis Enrique Puente Garnica
Director de la Facultad de Psicología

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Enero, 2016
México

RESUMEN

La poesía, más que cualquier otro género textual, invita al lector a distinguir entre lo que dice el texto y lo que significa (Peskin & Olson, 2004). Sin embargo son pocos los estudios que indagan sobre las reflexiones metalingüísticas del lenguaje no literal que la poesía genera. El presente estudio pretende explorar los niveles interpretativos, reflexiones metalingüísticas y el desarrollo del lenguaje no literal de los adolescentes cuando leen poesía. Para ello se trabajó con 30 adolescentes de diferentes grados escolares (6º de primaria, 2º de secundaria y 1º de preparatoria). A cada participante se le presentaron dos poemas y al final de la lectura de cada poema se le preguntaba qué había entendido. Los resultados del análisis mostraron que conforme los grados escolares aumentan, se incrementa la complejidad de los niveles interpretativos en diversos aspectos como son: ir de lo literal a lo no literal, de lo concreto a lo abstracto y de lo no simbólico a lo simbólico. Además se observó que, conforme los grados escolares aumentan, los niveles interpretativos se diversifican. Todo lo anterior permite señalar que en los años escolares se sigue desarrollando la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje no literal de los textos poéticos.

(Palabras clave: desarrollo lingüístico tardío, reflexión metalingüística, lenguaje no literal, adolescencia, poesía)

SUMMARY

Poetry, more than any other text genre, invites readers to establish distinctions between what the text says and what it means (Peskin & Olson, 2004). However, only few studies inquire about metalinguistic awareness of non-literal language in poetic texts. The present study aims to explore interpretative strategies, metalinguistic reflections and non-literal language development of adolescents during poetry reading. Therefore 30 participants from three school grades (6th, 8th, and 10th grade) were part of the sample. Two poems were presented to each participant and each one of them was asked to say what the poems meant. Results show that the complexity of the interpretative strategies increase with school grade, in particular the interpretations from literal to non-literal, from concrete to abstract, and from non symbolic to symbolic. Furthermore, results showed that interpretative strategies become more diversified due to school grade. Due to all of the above, this study shows that the ability to reflect on non-literal language in poetic texts continues its development throughout the school years.

(Key words: later language development, metalinguistic reflection, non-literal language, adolescence, poetry)

AGRADECIMIENTOS

A mi compañero de vida Erick por su amor, paciencia y apoyo. Eres mi ejemplo.

A mi hijo Gael por su compañía en este sinuoso y largo camino, comparto contigo este logro.

A mi hijo Thiago que vivió desde el vientre el proceso creativo y me dio la fuerza para continuar.

A mis padres y hermanas por su apoyo incondicional.

Especialmente a mi asesora Karina por los incontables aprendizajes en este proceso y porque gracias a ella logré concretar este sueño.

DEDICATORIA

A mi familia que es la razón de mi esfuerzo y entrega. Erick, Gael y Thiago, los amo.

Un poema comienza en deleite y termina en sabiduría.

Robert Frost

ÍNDICE

RESUMEN	i
SUMMARY	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
DEDICATORIA	iv
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. Antecedentes Teóricos	4
El Desarrollo Lingüístico en los Años Escolares.....	4
La Reflexión Metalingüística.....	9
Estudios Sobre el Desarrollo de la Reflexión Metalingüística.....	11
Lenguaje No Literal	14
Estudios Sobre la Reflexión Metalingüística de Textos Poéticos.....	16
El Estudio del Desarrollo del Pensamiento Poético de Svensson.....	18
Las Categorías de Svensson para el Análisis de la Interpretación Poética.....	20
CAPÍTULO II. Metodología	24
Objetivo.....	24
Preguntas de investigación.....	24
Hipótesis.....	25
Variables.....	25

Diseño de la investigación.....	26
Participantes.....	26
Instrumento y tareas.....	27
CAPÍTULO III. Resultados	30
Análisis General de la Interpretación de los Poemas por Grado Escolar...	31
Análisis de la Interpretación de dos Poemas.....	33
Análisis Cualitativo de las Respuestas de los Participantes.....	35
Nivel general de interpretación.....	35
De la interpretación no simbólica a la simbólica.....	37
De lo concreto a lo abstracto.....	40
Uso de términos metalingüísticos y metacognitivos.....	40
CAPÍTULO VI. Reflexiones finales.....	42
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		Página
1	Categorías para el análisis de la interpretación de la poesía.....	22
2	Participantes de la investigación	27
3	Niveles de interpretaciones presentes para todos los participantes en los dos poemas	31
4	Niveles de interpretaciones presentes para todos los participantes en el poema: Dices que tienes corazón	33
5	Niveles de interpretaciones presentes para todos los participantes en el poema: Quise hacer dinero.....	34

INTRODUCCIÓN

Existen en la actualidad pocos estudios que hablan de la identificación y adquisición del lenguaje no literal y cómo éste se desarrolla durante las etapas tardías. Se sabe que los procesos que coexisten en el desarrollo del mismo se relacionan con procesos cognitivos, lingüísticos y sociales, pero son pocas las investigaciones que se centran en la manera en que los adolescentes adquieren estas habilidades.

La capacidad para distinguir dos o más sentidos de las formas lingüísticas y tener consciencia de que lo que se dice y lo que quiere decir no siempre es lo mismo, además de tener familiaridad de los dominios involucrados para encontrar la relación entre el significado literal y el figurado son algunas de las habilidades primordiales del desarrollo lingüístico tardío (Tolchinsky, 2004). Por tanto, resulta necesario estudiar el desarrollo de la adquisición de sentidos no literales con la finalidad de poder entender cómo los niños y adolescentes aprenden a distinguir significados alternos y a hacer un uso metalingüístico del lenguaje, es decir, a reflexionar sobre el lenguaje mismo.

Un excelente recurso para estudiar los procesos mencionados, sin duda, es el texto poético. A diferencia de la prosa, la poesía parece invitar a la interpretación, a la elaboración y a la conciencia tanto de la forma lingüística como del contenido del mensaje, dado que los lectores no sólo están pendientes de las diversas posibilidades de lo que se dice sino del cómo se dice (Peskin & Olson, 2004). Por tanto, estudiar la manera en que los niños y adolescentes interpretan textos poéticos nos puede llevar a un entendimiento del desarrollo lingüístico tardío.

De manera adicional, sabemos que el análisis de textos poéticos forma parte del programa de estudios de la Educación Básica a nivel secundaria en nuestro país, pero que no existen referentes teórico-metodológicos claros que sustenten las intervenciones didácticas y posibiliten el desarrollo de niveles interpretativos en los adolescentes. Es por ello que un estudio como el que proponemos en esta tesis resulta trascendente para el ámbito educativo en México.

Parte de la motivación que guía esta investigación es fundamentar el uso de un género literario tan importante como la poesía dentro del ámbito educativo. La interpretación de la poesía, como veremos más adelante, no necesariamente significa decir exactamente lo que el autor quiso decir, interpretar poesía significa percatarse de que existen otros sentidos y recrear esos otros sentidos en distintos niveles. Identificar esos niveles, en el desarrollo del lenguaje no literal del adolescente nos dará la pauta para establecer la didáctica concreta que contribuya de manera consciente el logro de objetivos de enseñanza- aprendizaje usando como recurso, la poesía.

Basada en los supuestos anteriores, la presente investigación tuvo como objetivo principal identificar los niveles interpretativos empleados por adolescentes de diferentes grados (6º de primaria, 2º de secundaria y 1º de preparatoria) para reflexionar sobre el lenguaje no literal de textos poéticos. A su vez, se buscó identificar las diferencias marcadas por los grados escolares de los participantes que denotaran desarrollo en la interpretación del lenguaje no literal. Para ello se hizo un estudio de carácter exploratorio que consistía en dar a los 30 participantes dos poemas para ser leídos en voz alta. Al término de la lectura de cada poema se les preguntaba: qué entendiste. Para el análisis cuantitativo, las respuestas fueron organizadas desde las categorías propuestas por Svensson (1987). Los diferentes tipos de respuesta dan muestra de las diferencias en los niveles interpretativos en la lectura de poemas.

El presente estudio se encuentra organizado de la siguiente forma. En el Capítulo 1 se concentran los sustentos teóricos que rescatan la importancia del desarrollo del lenguaje tardío y la reflexión metalingüística del lenguaje no literal en la lectura de textos poéticos. Posteriormente, el Capítulo 2 se plantean los aspectos metodológicos del estudio, como el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis y las preguntas que guiaron la investigación, así como la información de la recolección de datos y categorización de los mismos. En el Capítulo 3 se presentan los resultados del análisis, tanto cuantitativo como cualitativo, de las

respuestas de los participantes. Finalmente en las reflexiones finales se exponen las conclusiones de nuestro estudio.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES TEÓRICOS

El Desarrollo Lingüístico en los Años Escolares

El desarrollo lingüístico juega un papel crucial en el desarrollo integral del individuo. La importancia de asirse a un sistema de representación que le permita al ser humano interpretar e interactuar con su entorno a lo largo de su vida es fundamental (Hickmann, 1986; Barriga, 2002; Hess Zimmermann, 2010; Montes, 1994). Dicho sistema de representación permite integrar elementos de la cultura través de un proceso constructivo y dinámico (Barriga, 2002). Así, lo cognitivo, lo lingüístico y lo social son factores necesarios para el estudio profundo del proceso de adquisición del lenguaje.

De acuerdo con Nippold (2006), el estudio del lenguaje privilegió en un primer momento (época de los años 60's y 70's) las investigaciones sobre el desarrollo lingüístico durante las etapas tempranas. La razón de ello era que la adquisición de la primera lengua parecía estar terminada a la edad de 5 años, ya que las habilidades lingüísticas a nivel fonológico, semántico, sintáctico, morfológico y pragmático ya están desarrolladas en un nivel básico funcional. No obstante, en las últimas décadas los estudios sobre el desarrollo lingüístico que se da después de los 5 años ha cobrado mayor interés entre los estudiosos del lenguaje infantil.

Para Tolchinsky (2004) la pregunta de qué pasa en el desarrollo del lenguaje después de los cinco años surge a partir de los estudios de Carol Chomsky, quien sugiere que la gramática de los niños difiere en ciertos elementos de la gramática de los adultos incluso después de los 5 años. Esta idea detonó los estudios sobre las etapas tardías a finales de los años 60's. Aun así, es hasta 1990 cuando el estudio del desarrollo del lenguaje en adolescentes y adultos jóvenes se vuelve tema de investigación y se expande a niveles internacionales (Nippold, 2007).

Los estudios del desarrollo lingüístico en etapas tardías nos dan luz sobre los procesos que intervienen en la reorganización del sistema lingüístico que ocurre durante la infancia tardía y la adolescencia. Uno de los descubrimientos gira en

torno a la existencia de una “edad frontera” o “de transición” (Barriga, 2002), también llamada “frontera psicolingüística” (Karmiloff-Smith, 1986; Tolchinsky, 2004). Dicha premisa asume que el conocimiento básico del sistema -la denominada competencia lingüística-, obtenida en etapas tempranas, se reestructura para lograr la competencia comunicativa, centrada en el uso social (Barriga, 2002). Sucede entonces una reorganización de las estructuras formales, de significados semánticos y pragmáticos en el desarrollo lingüístico, marcada alrededor de los cinco años, que además coincide con el inicio de los años escolares.

Por otro lado, al inicio de los años escolares el desarrollo del lenguaje se ve enriquecido con procesos cada vez más complejos que merecen un estudio a fondo, desde el aumento del léxico y el manejo de habilidades discursivas más elaboradas hasta el uso de estructuras sintácticas y semánticas más complejas, así como el equilibrio de las funciones de producción y comprensión. Podemos, por tanto, seguir la idea de que el desarrollo del lenguaje “es un proceso dinámico que se construye en la interacción activa y creativa entre el niño y su mundo” (Barriga, 2002, p. 17) y que permea a lo largo de la vida (Nippold, 2006).

A pesar de que la adquisición del lenguaje ocurre a lo largo de la vida y no existen indicios de que en algún momento llegue a su término, es importante distinguir entre el desarrollo temprano y el tardío del lenguaje. De acuerdo con Nippold (2006), la principal diferencia radica en términos de rapidez, relevancia y sustancia. En términos de *rapidez*, se sabe que a partir del inicio de la escolaridad el proceso de desarrollo lingüístico es mucho más gradual, haciendo difícil cuantificar su crecimiento. Con respecto a esto, Berman (2004) afirma que convertirse en hablante nativo, cuestión que se da en los primeros años de vida, es un proceso rápido y eficiente, pero que convertirse en un hablante competente, aspecto que se da en la infancia tardía y la adolescencia, toma un largo tiempo. La *relevancia*, por su parte, se refiere a que durante las etapas tardías el contenido discursivo dentro de todas las interacciones comunicativas toma sentido en función del destinatario y el propósito (Berman, 2004; Tolchinsky, 2004). Así, el adolescente modifica su discurso de acuerdo con la situación social en que se

encuentra (Barriga, 2002). Por último, durante los años escolares el lenguaje se verá enriquecido en términos de *sustancia* con la aparición de palabras cada vez más complejas y oraciones más elaboradas.. Es decir las habilidades sintácticas son usadas para elaborar oraciones extensas y con propósitos específicos como persuadir o narrar una historia. (Nippold, 2006).

Los estudios muestran que durante los años escolares se siguen desarrollando todos los niveles lingüísticos. En el aspecto *fonológico*, se observa que la articulación de palabras polisilábicas se fortalece (Nippold, 2006), además de que el niño adecua su habla al acento propio de su comunidad y desarrolla una consciencia fonológica (Hess, 2010). Gombert (1992), por su parte, reconoce dos manifestaciones del desarrollo fonológico: el comportamiento epifonológico, cuando el niño a temprana edad (alrededor de los 3 años) es capaz de reconocer sonidos lingüísticos y no lingüísticos, así como rimas y juegos de lenguaje con características morfo-fonológicas que no necesariamente requieren de una actitud reflexiva, aunque sirven como base para la segunda manifestación; y el comportamiento metafonológico (a partir de los 5-6 años), cuya característica es precisamente la actitud reflexiva hacia componentes fonológicos, la habilidad para contar, segmentar, remover fonemas y sílabas en las diferentes posiciones de la palabra y con diferentes fines.

En cuanto al desarrollo de la *morfología*, durante los años escolares aparecen nuevas palabras compuestas vía sufijos y prefijos (morfología derivativa) y el uso de morfemas múltiples se complejiza. Nippold (2006) asegura que el desarrollo de la morfología derivativa se extiende hasta etapas tardías. La razón por la que la morfología derivativa se desarrolla hasta las etapas tardías parece estar relacionada con el apropiamiento de habilidades metalingüísticas y al acercamiento del niño a términos morfológicamente complejos que generalmente son propios de la lengua escrita y a los que tiene acceso en su interacción con la lectura y la escritura (Nippold, 2006).

En relación con el desarrollo *sintáctico* en los años escolares, se observa un cambio gradual de oraciones simples a oraciones compuestas –coordinadas y subordinadas-, cuestión que señala una sofisticación de las relaciones oracionales

(Barriga, 2002). Conforme el niño crece, las estructuras gramaticales se van complejizando en función del discurso que el niño quiere lograr. Así, por ejemplo, los nexos en un primer momento son multipresentes y polifuncionales (como es el caso de la conjunción *y*), pero con el paso del tiempo van teniendo usos y sentidos distintos (en el caso de la conjunción *y*, la función es recursiva y enfatizadora de relatos en etapas tempranas; y en etapas tardías su uso es más bien para marcar una sucesión temporal). Por lo tanto, las estructuras sintácticas se van sofisticando y complejizando para lograr la expresión de discursos cada vez más elaborados y coherentes.

Por otro lado, en el nivel *pragmático* durante los años escolares el niño pone en juego estrategias comunicativas para nuevas reglas de socialización y nuevos interlocutores. Es aquí cuando, según Barriga (2002), ocurre un viraje donde el niño aplica estrategias de clarificación para construir significados del mensaje que antes (en etapas tempranas) le eran aplicadas por los adultos. Ahora debe empezar a tomar en cuenta la perspectiva y expectativa del oyente para adecuar su discurso y para anticipar su interpretación, acomodando la información para que sea significativa y el mensaje sea relevante (función compartida) (Hess, 2010).

En el aspecto *semántico* ocurren también cambios significativos entre las etapas tempranas y las tardías. Para Barriga (2002) ocurre en el lenguaje del niño un desdoblamiento de significados que comienza con descripciones concretas de características y funciones para llegar a formas generales o abstractas. El niño va resignificando, matizando, generalizando y encontrando varios sentidos a un mismo significado y descubre que los sentidos en dimensiones físicas además adquieren significado en dimensiones psicológicas: las palabras concretas se vuelven abstractas. Con este desdoblamiento de significados el individuo se va acercando a lo metafórico y figurativo del lenguaje, dando paso, sin duda, a la posibilidad de comprender e interpretar sentidos no literales y entender intenciones irónicas, sarcásticas y humorísticas (Barriga, 2002; Nippold, 2006; Tolchinsky, 2004) lo que para el niño representa una forma nueva de entender la realidad y el contexto comunicativo.

Los aspectos lingüísticos antes mencionados y su desarrollo no pueden ocurrir de forma aislada: la adquisición de la lengua es un proceso constructivo donde los fenómenos lingüísticos son dinámicos (Barriga, 2002). Pero, ¿qué factores inciden en el desarrollo lingüístico tardío? La mayoría de los estudios (Nippold, 2006; Barriga, 2002; Hess, 2010; Berman, 2004; Tolchinsky, 2004) coinciden en que son cuatro: el discurso, el acceso a la cultura escrita (*literacy*), un desarrollo en la teoría de la mente y la aparición de la reflexión metalingüística. Éstos se detallan a continuación.

Con respecto al *discurso*, Barriga (2002) menciona que a pesar de que éste en un principio emerge de la interacción conversacional, en los años escolares se desarrolla con elementos y reglas distintas: con mayor autonomía del contexto, con unidades de texto mayores y en armonía estructural con el lenguaje descontextualizado. El niño en edad escolar se enfrenta a la necesidad de narrar, describir y argumentar, habilidades discursivas que “requieren del dominio de variados principios pragmáticos para regular e intercambiar la información, además de un diferente entramado sintáctico y semántico que le confiere coherencia total al discurso” (Barriga, 2002, p. 51).

El segundo aspecto que incide en el desarrollo lingüístico tardío es la inmersión del niño en la *cultura escrita*. La cultura escrita no sólo se refiere a la adquisición de la habilidad de leer y escribir, sino que es un proceso de apropiación de la cultura y de nuevas formas de apreciar e interactuar en situaciones diversas con la lengua escrita (Tolchinsky, 2004). Hess (2010) menciona que gracias a las experiencias con la lengua escrita el niño experimenta un sistema lingüístico nuevo, ya que ésta no provee del contexto extralingüístico de la interacción oral, por lo que las estructuras sintácticas y discursivas necesitan ser más complejas.

La *teoría de la mente* es el tercer factor que permite el desarrollo lingüístico tardío. Ésta se refiere a la creciente capacidad de los niños para tomar en cuenta el pensamiento del otro, así como a la habilidad para comprender que existen pensamientos diferentes al propio. En edades tempranas existe una dificultad en el entendimiento del pensamiento de los otros. Conforme pasa el tiempo se observa un desarrollo cognitivo importante, ya que los niños de mayor edad (5 años) y en

edad escolar son más exitosos en estas habilidades (Tolchinsky, 2004). Durante los siguientes años el niño continuará con la consolidación de estos logros cognoscitivos, cuestión que lo hará cada día un hablante más competente. “Entender los estados mentales es esencial para la formación de relaciones interpersonales, para el reconocimiento de las motivaciones de las personas en su comportamiento y para anticiparse a las reacciones. Es condición indispensable para la adaptación social, la sensibilidad a las necesidades de la audiencia y la conciencia del conocimiento compartido” (Tolchinsky, 2004, p.244, la traducción es mía). Por su parte Nippold() hace referencia al desarrollo en la adquisición de la perspectiva social. Menciona que en comparación con niños más pequeños, los niños en edad escolar y adolescentes son más conscientes de los pensamientos, sentimientos y necesidades de sus interlocutores; como resultado son más hábiles adecuando el contenido y estilo de su discurso en función a su audiencia.

Por último, el desarrollo del lenguaje en niños de edad escolar depende en gran medida de la *reflexión metalingüística* (Nippold, 2004; Grunwell, 1986; Van Kleeck 1984; 1994). La adquisición de esta competencia permite, entre otros aspectos, determinar el significado de expresiones figurativas no familiares como las metáforas, los proverbios y los modismos (Nippold, 2006) y, por tanto, será de gran interés para nuestro trabajo. A continuación ahondaremos sobre este aspecto.

La Reflexión Metalingüística

La capacidad metalingüística ha sido comúnmente definida como la capacidad para utilizar el lenguaje con el fin de reflexionar sobre el lenguaje mismo (Hess, 2010). Al respecto, Gombert (1992) afirma que la actividad metalingüística pertenece al campo de la metacognición e implica la reflexión sobre el lenguaje y su uso, además de la habilidad para planear y monitorear intencionalmente los procesos lingüísticos. Las actividades metalingüísticas corresponden a cualquier aspecto del lenguaje, ya sea fonológico, sintáctico, semántico o pragmático.

Es importante mencionar que la reflexión metalingüística involucra necesariamente una actividad intencional. Gombert (1992) indica que existen

procesos que erróneamente han sido denominados metalingüísticos. Sin embargo, a pesar de que muchos procesos muestran un razonamiento sobre el lenguaje (como la autocorrección al hablar), aún son inconscientes, se encuentran ligados a la función comunicativa y son de aparición temprana en el lenguaje infantil. A dichos procesos se les denomina *epilingüísticos* (Gombert, 1992).

Comúnmente se reconoce que el desarrollo metalingüístico sigue cuatro fases (Gombert, 1992), las cuales se detallan a continuación:

a) *Primera etapa. Los primeros años de vida.* Se caracteriza por el desarrollo de habilidades básicas tomadas del modelo adulto. No existe reflexión sobre la lengua, ya que las palabras tienen una función comunicativa y las formas están ligadas al contexto.

b) *Segunda etapa. Control Epilingüístico.* Ocurre un análisis funcional del sistema lingüístico en la edad preescolar, por ejemplo: el niño corrige y autocorrige pero en relación al contenido y no la forma de las expresiones. Cabe señalar que dicho análisis ocurre de forma no consciente y deliberada.

c) *Tercera etapa. Conciencia Metalingüística.* El niño de alrededor de los 6 años comienza a darse cuenta de aquellos procesos lingüísticos cuya forma merece reflexión. Juega con rimas, se interesa por cómo se escriben las palabras y por qué se escriben de tal o cual manera. Este desarrollo está muy ligado a la escolarización formal.

d) *Cuarta etapa. Automatización de los Metaprocesos.* Es la consolidación de las etapas anteriores. El adolescente es capaz de planear de antemano la manera en que reflexionará sobre el problema lingüístico determinado.

Como puede observarse, el desarrollo de la conciencia metalingüística es tardío en el lenguaje infantil. Sin duda, esto tiene que ver con habilidades que aparecen en la edad escolar. Una de éstas es la adquisición de la lengua escrita como factor concientizador de las diferencias entre lo oral y lo escrito posibilitando la reflexión sobre el sistema lingüístico (Gombert, 1992). Otros factores, como los juegos con el lenguaje, las bromas y chistes lingüísticos, las discusiones en clase, las argumentaciones en grupo y la participación de la familia en el acercamiento a la cultura escrita también interfieren en el desarrollo metalingüístico (Hess, 2010).

Estudios Sobre el Desarrollo de la Reflexión Metalingüística

Actualmente existen pocos estudios sobre del desarrollo metalingüístico. Sin embargo, es importante señalar que los pocos existentes se insertan bajo perspectivas que van desde el enfoque más cognitivo hasta el más lingüístico. A continuación mencionaremos algunos de los más importantes.

Bajo una perspectiva cognoscitiva, el estudio de van Kleeck (1994) busca encontrar la relación entre las etapas del desarrollo cognositivo y el desarrollo metalingüístico. Se basa en un diseño experimental de corte transversal para observar la relación entre las habilidades metalingüísticas y las de conservación en niños de 4;7 a 7;0 años de edad. Se aplicó a 13 niños el Peabody Picture Vocabulary Test, una prueba adaptada que abarcaba la mayor parte de las habilidades metalingüísticas, así como una prueba verbal de habilidades de conservación. El resultado del estudio mostró una relacion entre la habilidad de conservación y el desempeño metalingüístico. Sin embargo, tambien reveló que la edad como variable infería más en el desarrollo metalingüístico que la habilidad de conservación. Por lo tanto, se concluyó que la habilidad de conservación facilita el desempeño metalingüístico pero no es siempre un requisito.

En otro estudio, Nippold (2006) intenta relacionar el rol de la cognición (los niveles cognitivos de Piaget) con la comprensión de metáforas predicativas y proporcionales¹. La población usada para el estudio fue de 30 niños de 9, 11 y 13 años. El objetivo era demostrar que las operaciones concretas son necesarias para comprender metáforas predicativas y que las operaciones formales son necesarias para comprender metáforas proporcionales. Los resultados mostraron que la comprensión de ambos tipos de metáfora incrementa según la edad, además de que se observó una significativa relación entre inclusión de clases y

¹ (Nippold, 2006) La metáfora contiene tres partes: el tenor que es lo parecido al vehículo y el fundamento que la semejanza entre ambos. Ejemplo: "Tus ojos (tenor) son el mar (vehículo)" y el mar sería el fundamento. Existen metáforas predicativas y proporcionales. Las metáforas predicativas contienen un tenor y un vehículo como el ejemplo antes mencionado. A diferencia de las metáforas proporcionales que tienen dos tenores y dos vehículos que expresan una analogía entre líneas. Ejemplo: "El artista fue un árbol de manzanas sin fruto".

comprensión de metáforas predicativas, y razonamiento combinatorio y comprensión de metáforas proporcionales.

Gombert (1992), por su parte, es quien ha hecho una de las investigaciones más profundas sobre el desarrollo del metalenguaje desde una perspectiva cognoscitiva. Él analiza el desarrollo metafonológico, metasintáctico, metatextual y metasemántico y plantea, como se mencionó anteriormente, las cuatro fases de desarrollo metalingüístico.

Entre los trabajos sobre el desarrollo metalingüístico desde una perspectiva de la relación cognición-lenguaje, uno de los más recientes y significativos en los estudios del desarrollo del español es el de Calderón (2010). La autora hace una investigación en torno a la comprensión de la metáfora, específicamente de las adivinanzas metafóricas, con 40 niños de segundo, cuarto y sexto de primaria y segundo de secundaria. Analiza a partir de cuándo los niños son capaces de reflexionar sobre pistas de tipo metafórico y si se puede observar una evolución en el tipo de respuestas que los individuos plantean. Sus resultados muestran que sí existe una evolución en la reflexión metalingüística sobre la metáfora en función del desarrollo cognitivo y el avance en las habilidades metacognitivas y metalingüísticas en general.

Desde un punto de vista más lingüístico el estudio de Applebee (1978) hace referencia a la habilidad para reflexionar sobre textos narrativos. Su población está integrada por niños y adolescentes de 6 y 9, 13 y 17 años. Applebee logra establecer líneas generales de desarrollo. Así, menciona que los niños de 6 años renarran el texto sin integrar elementos a un marco más general y su reflexión sobre el texto se queda en un nivel literal. Los niños de 9 años clasifican eventos relatados en categorías y subcategorías, pueden resumir información, pero la reflexión se queda en el ámbito literal. A los trece años los adolescentes analizan la narración por la estructura y van más allá del sentido literal. Y por último, a los 17 años, los adolescentes logran hacer generalizaciones sobre el significado y las repercusiones del relato en su entorno en sus reflexiones.

En otro estudio de índole más lingüística con niños menores Montes (1994) habla sobre las diferentes manifestaciones de las habilidades metalingüísticas en el

niño por medio del análisis del juego de palabras. La autora observa que los niños comienzan con rimas que reproducen contemplado el número de sílabas aunque sin sentido. Luego buscan palabras que rimen con la palabra original formando frases con sentido. Finalmente, alrededor de los 8 años, el juego con palabras se hace evidente con adivinanzas, chistes y juego con frases como *No cabe duda...y duda se tuvo que ir a pie*, que dependen del reconocimiento de un significado literal y de otro no literal.

Enríquez (2008), por su lado, analiza la evolución de la reflexión metalingüística que hacen los niños y adolescentes sobre los refranes. Para ello estudia las estrategias y procedimientos empleados por participantes de 9 a 15 años de edad. Sus resultados muestran que el nivel de reflexión mejora gradualmente en relación con la edad y escolaridad de los participantes y concluye que la reflexión metalingüística de los refranes es una habilidad lingüística tardía.

Conclusiones similares encuentra Hess (2010) en un análisis del discurso narrativo en 24 niños de 6, 9 y 12 años de dos entornos sociales distintos. La autora afirma que lenguaje y metalenguaje están interrelacionados junto con la cognición y el medio social. Los cuatro elementos se unen para explicar de forma integral el desarrollo lingüístico en los años escolares. Con respecto al desarrollo discursivo, la autora concluye que en los niños más pequeños se centran en el contenido, posteriormente en el contenido y la forma, para terminar con el contenido, forma y función. Todo lo anterior dentro de un proceso de reorganización de conocimientos previos y acumulación de capacidades lingüísticas más complejas.

También bajo una perspectiva lingüística Torres (2011) hace una investigación del desarrollo del humor en etapas tardías y se enfoca a la reflexión metalingüística del chiste. Su objetivo principal consiste en describir algunos de los aspectos lingüísticos que intervienen en el desarrollo de la comprensión del humor en los años escolares. Los participantes fueron 42 alumnos de 2º, 5º y 8º (14 por grado). Los resultados señalan diferencias significativas por grado escolar en la

capacidad para distinguir chistes de no chistes y en el nivel de reflexión metalingüística presente en las respuestas.

Todos los estudios anteriores coinciden en señalar que la reflexión metalingüística es una habilidad que se sigue desarrollando muy entrados los años escolares. De manera adicional, podemos observar que ésta se da en los diferentes niveles del lenguaje. Uno de ellos, que será tema central del presente trabajo, es el lenguaje no literal. Sobre esto profundizaremos en el siguiente apartado.

Lenguaje No Literal

Diversos autores coinciden en la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje no literal (en lo subsecuente LNL) para el éxito personal, escolar y social del individuo (Milosky, 1994; Calderón, 2010; Enríquez, 2008; Torres, 2011). Milosky (1994) afirma que la producción y comprensión del LNL no sólo son importantes en situaciones sociales sino que también son necesarias para el progreso escolar, dado que la literatura que los alumnos leen se encuentra llena de metáforas, símiles, ironías y otras formas del LNL, además de que la terminología empleada por los docentes muchas veces incluye metáforas y analogías. Así, se puede suponer que los individuos que no manejen el LNL tendrán dificultades para entender conceptos académicos que sean presentados de esta manera.

Pero, ¿qué es necesario para entender el LNL? Tolchinsky (2004) menciona que para el entendimiento adecuado del LNL se necesitan habilidades importantes, entre las que destacan la capacidad para distinguir dos o más sentidos de las formas lingüísticas y tener consciencia de que lo que se dice y lo que se quiere decir no siempre es lo mismo. De acuerdo con la autora, entender el LNL también implica tener familiaridad de los dominios involucrados para encontrar la relación entre el significado literal y el figurado.

En este mismo sentido, Beal (1988) afirma que uno de los requisitos que los niños deben adquirir para comunicarse con eficacia y comprender sentidos no literales es la teoría de la mente. Ésta les permite reconocer que existen en los otros individuos pensamientos, conocimientos y creencias diferentes a los propios.

Sólo siendo conscientes de esto podrán comprender que el mensaje es sólo una representación de la intención del hablante y no necesariamente la intención en sí misma. Así, el desarrollo de una teoría de la mente posibilita el reconocimiento de intenciones distintas en los significados del mensaje y, por tanto, la interpretación de significados no literales.

Beal (1988) además señala que un factor muy importante para el desarrollo del LNL radica en el contacto que tiene el niño con la cultura escrita. Esto se debe a que las propiedades de la lengua escrita, tales como la permanencia y la imposibilidad de aclaración de significados con el propio escritor, abren la posibilidad a la ambigüedad o a la interpretación de diferentes significados. En este mismo sentido, Bonitatibus (1988) afirma que los niños pequeños son capaces de identificar una oración con una interpretación, pero que sólo los mayores serán capaces de lidiar con discursos ambiguos donde puede haber más de una interpretación a una misma oración.

Los estudios sobre el desarrollo lingüístico tardío y el LNL cobran cada vez mayor importancia debido a la escasez de los mismos. Al respecto, Tolchinsky (2004) señala que es necesario estudiar el camino que toma el desarrollo de la adquisición de sentidos no literales como las metáforas, el sarcasmo, los chistes, las rimas y los símiles, con la finalidad de poder entender cómo los individuos distinguen significados alternos, hacen usos metalingüísticos del lenguaje, y establecen las relaciones existentes entre el léxico y la sintaxis, entre otros. Sólo de esta manera se podrán identificar los procesos cognitivos y lingüísticos, tanto generales como específicos, involucrados en el LNL.

Después de dar un panorama general sobre la reflexión metalingüística y el LNL. A continuación profundizaremos sobre el desarrollo de la reflexión metalingüística sobre el LNL presente en textos poéticos que es el tema que nos ocupa en el presente estudio.

Estudios Sobre la Reflexión Metalingüística de Textos Poéticos

A nuestro conocimiento son muy pocos los estudios que investigan a profundidad los procesos, niveles y mecanismos interpretativos que llevan a cabo los individuos al enfrentarse a textos poéticos. Son aún menos los estudios que se centran sobre la adquisición de la interpretación poética en niños y/o adolescentes. Dado que servirán de base para la presente investigación, a continuación se profundiza sobre los más pertinentes.

Para Peskin y Olson (2004) la poesía es un ejemplo importante de la cultura literaria en general y de la escolaridad en particular, además de que permite un acercamiento al estudio del desarrollo lingüístico tardío. La poesía, a diferencia de la prosa, parece invitar a la interpretación, la elaboración y a la conciencia tanto de la forma lingüística como del contenido del mensaje, dado que los lectores no sólo están pendientes de las diversas posibilidades de lo que se dice sino del cómo se dice. Lo anterior permite analizar el desarrollo del LNL.

En su estudio, Peskin y Olson (2004) intentan observar cómo alumnos de preparatoria y licenciatura entienden la poesía. Para ello les piden que lean un texto poético en voz alta y vayan expresando todo lo que van pensando al momento de interpretarlo. Los autores analizan aspectos importantes como: 1) las estrategias interpretativas usadas a la hora de leer poesía y 2) la adquisición de expectativas generales que se generan a la hora de leer poesía como: la regla de significancia, la convención de unidad temática y la convención de coherencia metafórica. Dentro del mismo trabajo, otro aspecto estudiado -dada la premisa de que la poesía invita a una interpretación más activa e imaginativa y demanda más esfuerzo cognitivo que la prosa-, es la comparación de los esfuerzos cognitivos en la lectura de un poema organizado gráficamente en forma de prosa y en forma de poema. En términos generales Peskin y Olson (2004) encuentran un crecimiento importante entre los alumnos de preparatoria y licenciatura en los siguientes aspectos:

- uso de términos metacognitivos en la interpretación, tales como: “I’m *thinking* that maybe this is an *analogy*...”
- conciencia de los significados múltiples del poema

- referencias a aspectos estructurales y estilísticos del poema

Además, en una comparación entre el formato prosa/poema, se observó que en el texto organizado a manera de poema los participantes realizaron más fácilmente una transformación reinterpretativa que cuando el texto estaba en prosa. Es decir, cuando el texto estaba organizado gráficamente a manera de poema los individuos asumían con mayor facilidad que lo que estaba escrito podía tener un significado poético, por lo que trataban de buscarle un significado no literal. Con base en lo anterior, Peskin y Olson llegan a la conclusión de que, debido a la función reinterpretativa, cuando se lee prosa en general el proceso es más de tipo cognitivo, en tanto que cuando se lee poesía el proceso es más metacognitivo (Peskin y Olson, 2004).

Siguiendo la línea de los procesos y factores involucrados en la lectura de poemas, surgen dos estudios de índole más didáctica. Ambos estudios pretenden analizar las ideas, creencias y actitudes que tienen los docentes respecto de la enseñanza de la poesía. Así, Peskin, Allen y Wells (2010) proponen una intervención didáctica de la poesía dentro de las aulas. Para los autores el uso de estrategias concretas de interpretación poética puede facilitar la interpretación simbólica de la poesía. Con su estudio pretenden además desmitificar las creencias detrás de las interpretaciones simbólicas de la poesía (según los autores para algunos maestros la habilidad para interpretar poesía se desarrollará naturalmente y emergerá lento en algunos alumnos y en otros no emergerá) es un haciendo explícito el proceso involucrado en la comprensión de la misma. El objetivo del estudio era lograr que los alumnos asimilaran la gramática de los *arquetipos literarios*² a través del desarrollo de estrategias instruccionales. Para ello se usaron dos grupos de estudiantes de preparatoria de 14 y 15 años en Canadá. A un grupo se le aplicaron las estrategias de los *arquetipos literarios* y a otro grupo se le enseñó poesía como usualmente se hace (discusión de varios poemas en grupo pequeño y grande y análisis general de aspectos estéticos). Al término de la intervención se pidió a todos los participantes que interpretaran un poema

² Peskin, 2010. Los arquetipos literarios se refieren a patrones o símbolos que forman parte de la cultura literaria. Las estrategias usadas para obviar los arquetipos fueron: Coplas de Ezra Pound, la rueda circular de Frye y diagrama de Venn con similitudes y diferencias entre el símbolo y significado.

complejo. Los resultados mostraron que en el grupo control ninguna respuesta involucraba elementos simbólicos, en tanto que en el grupo “simbólico” casi el 40% de los estudiantes dio una interpretación simbólica. Es decir, el grupo que recibió una instrucción explícita en interpretación simbólica demostró un mayor nivel de interpretación en poemas desconocidos.

El estudio de Stickling, Prasun y Olson (2011), por su parte, tuvo como objetivo proveer a los maestros de estrategias y herramientas para integrar la poesía a sus aulas. La idea fue usar la poesía para desarrollar las siguientes habilidades: conciencia fonológica y fonética, desarrollo del lenguaje, fluidez, comprensión y escritura. Las estrategias se enviaron a maestras de preescolar y de primaria, a quienes se aplicó una encuesta previa y posterior a la aplicación de dichas estrategias. El contenido de la encuesta servía para identificar la actitud personal y el cambio de la misma hacia la poesía y la enseñanza de la misma. Los resultados indicaron que la implementación de nuevas ideas en la enseñanza de la poesía dio confianza y seguridad a los docentes para incorporar más actividades mediante el uso del texto poético.

Dentro de los pocos estudios que abordan los procesos implícitos en la lectura poética se encuentra el de Svensson (1987). Debido a su trascendencia para el presente trabajo de investigación, profundizaremos sobre él en el próximo apartado.

El Estudio del Desarrollo del Pensamiento Poético de Svensson

Uno de los estudios más importantes que busca esclarecer los procesos y estrategias interpretativos empleados durante la construcción de significados poéticos es el de Svensson (1987). Dicho estudio es trascendental para el área de la psicolingüística, debido a que a través de un estudio empírico el autor logra establecer categorías válidas para el análisis de la interpretación poética en los individuos. Es por ello que la mayoría de los autores del campo lo citan o usan sus categorías en sus propios estudios (véanse, por ejemplo, Peskin, 1998; Peskin, Allen & Wells, 2010; Peskin & Olson, 2004).

En su estudio, Svensson (1987) parte de una premisa socio-constructivista que plantea que “conocimiento y significado son creados y no extraídos. Son construcciones intelectuales basadas en negociaciones interpersonales e intercomunales” (p.472 , la traducción es mía). Bajo esta perspectiva, el análisis de las interpretaciones poéticas involucra un enfoque en la relación compleja que existe entre el lector y el texto. Dado lo anterior, de acuerdo con Svensson, la teoría lectora es reorientada a considerar que las repuestas (interpretaciones) del lector no deben ser necesariamente coincidentes con el texto, sino que las características y patrones formales de los textos se dan como resultado de actos interpretativos.

Es decir, la interpretación poética depende de la experiencia lectora. Sin embargo, el texto no puede ser olvidado como productor de significados. Svensson menciona que tanto lectores como textos son arrojados dentro del campo conceptual denominado “comunidades interpretativas”, las cuales son hechas por aquellos que comparten estrategias interpretativas para constituir sus propiedades.

Por todo lo anterior, cuando alguien se enfrenta a la lectura de textos poéticos emplea estrategias interpretativas. Una estrategia interpretativa es entendida como la instrucción general para llevar a cabo cada paso necesario en la actividad de dar sentido al texto basándose en las normas interpretativas. De acuerdo con Svensson, las normas interpretativas se refieren a supuestos básicos sobre lo que es la literatura, sobre cómo debe ser tratada y sobre qué resultado se obtendrá del tratamiento o interacción con el texto literario. Por su parte, las estrategias interpretativas pueden variar de acuerdo con la relevancia que le imprime el lector. Pueden ser aplicadas a nivel consciente o inconsciente y, se supone, se incrementan con el curso del proceso de socialización. Es decir, dado que la escolaridad enriquece el proceso de socialización y el acercamiento a textos que las detonan, las estrategias interpretativas se complejizan conforme aumenta la edad de los individuos.

En su estudio, Svensson (1987) se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de estrategias interpretativas son practicadas por lectores de diversas edades con el fin de dar sentido a la poesía? Para responder a la interrogante, presentó cuatro

poemas cortos a 72 participantes de diferentes edades (11, 14 y 18 años) y después de la lectura de los mismos les preguntó lo siguiente: 1) ¿De qué piensas que se trata el poema? y 2) ¿Por qué piensas eso?

Los resultados del estudio mostraron que los participantes aplican diferentes estrategias interpretativas, que son evidencia de las normas y convenciones de la comunidad literaria. Así mismo confirmaron que el número de respuestas interpretativas, incluyendo las interpretaciones simbólicas, aumenta con la edad. Parte del objetivo del trabajo de Svensson era además desarrollar categorías válidas para el análisis de las interpretaciones simbólicas en la interpretación de textos poéticos en niños y adolescentes. Sus hallazgos le permitieron ubicar las respuestas de los participantes diferentes categorías, las cuales serán empleadas también en la presente investigación, por lo que se describen a mayor detalle en el próximo apartado.

Las Categorías de Svensson para el Análisis de la interpretación Poética

Como se mencionó en el apartado anterior, una aportación importante del trabajo de Svensson fue la creación de categorías válidas que le permitieron analizar los tipos de respuesta y las estrategias interpretativas de los participantes cuando leen poesía. Svensson hace su clasificación teniendo en cuenta dos ámbitos de interpretación: el no simbólico y el simbólico.

El tipo de respuestas que pertenecen al primero, son las que se mantienen en una interpretación literal. A continuación se desglosan las categorías que pertenecen a este ámbito:

Literal descriptiva: son respuestas que consisten en repeticiones textuales. La interpretación que se ofrece consiste sólo en lo que está explícitamente expresado en el poema. En otras palabras la respuesta es puramente descriptiva y literal.

Literal interpretativa: las respuestas presentan una interpretación que, al menos en parte (aunque de manera literal) va más allá de lo que está explícitamente expresado en el poema. Se crea un significado o enigma y es expuesto ocasionalmente. Se hace una inferencia a partir de los elementos del texto, pero ésta se mantiene a nivel literal.

Literal – Temática: se hace una declaración temática no literal, pero todas las otras partes de la interpretación ofrecida aún indican una lectura literal del poema completo.

Temática: la respuesta consiste de una inferencia de interpretación figurada que abarca diversas partes del texto o el texto completo. Se propone un sentido global o principio organizador abstracto, algunas veces en forma de dicho. La estrategia interpretativa detrás de la respuesta se basa en el principio de significancia o idea central. La norma establece que los poemas tratan de fundamentos.

Las respuestas que pertenecen al segundo ámbito son las que plantean un elemento simbólico en su interpretación. Se desglosan a continuación:

Literal-simbólico: Se le da un significado simbólico (con valor ya sea a un elemento individual del texto dentro del todo, mientras que el resto del poema es abordado de manera literal, o hay una vacilación entre una aproximación literal y una simbólica a todo el texto o partes del mismo.

Simbólico: en las respuestas se hace una declaración que resume una transferencia analógica (uno a uno) de un elemento simbólico a un objeto, imagen, etc. específico al que se supone que representa. El significado del elemento simbólico está relacionado como parte del acompañamiento de una historia, tradición o mito. El punto de partida y el tema de la declaración

resumida es un elemento (imagen, objeto, situación, etc.) entendido como símbolo. Por ejemplo en el poema “La luz y el escarabajo”:

*(Luz
En todo y en todos
Incluso el pequeño escarabajo tiene
Una sombra de la cual no puede escapar)*

La interpretación simbólica sería: “La luz es Dios , el escarabajo la gente , y la sombra sus pecados” (ejemplo tomado de Svensson, 1987)

La siguiente tabla concentra las categorías tomadas del estudio de Svensson (1987)

Tabla 1.

Categorías para el análisis de la interpretación de la poesía (basadas en la propuesta de Svensson, 1987)

Categoría	Descripción
INTERPRETACIÓN LITERAL	
Literal descriptiva	La interpretación que se ofrece consiste solo en lo que está explícitamente expresado en el poema.
Literal interpretativa	Se presenta una interpretación que al menos en parte (aunque de manera literal) va más allá de lo que está explícitamente expresado en el poema. Se hace una inferencia a partir de los elementos del texto, pero ésta se mantiene al nivel literal.
Literal – temática	Se hace una declaración temática no literal, pero todas las otras partes de la interpretación ofrecida aun indican una lectura literal del poema completo.
Temática	La respuesta consiste de una inferencia de interpretación figurada que abarca diversas partes del texto o el texto completo. Se propone un sentido global o principio organizador abstracto, algunas veces en forma de dicho.
Literal-simbólica	Se le da un significado simbólico (con valor ya sea a un elemento individual del texto

	dentro del todo, mientras que el resto del poema es abordado de manera literal, o hay una vacilación entre una aproximación literal y una simbólica a todo el texto o partes del mismo.
Simbólica	Se hace una declaración que resume una transferencia analógica (uno a uno) de un elemento simbólico a un objeto, imagen, etc. específico al que se supone que representa. El significado del elemento simbólico está relacionado como parte del acompañamiento de una historia, tradición o mito. El punto de partida y el tema de la declaración resumida es un elemento (imagen, objeto, situación , etc.) entendido como símbolo.

Desde la fundamentación teórica mencionada con anterioridad, podemos decir que el presente estudio busca analizar el desarrollo del lenguaje no literal desde la reflexión metalinguística de textos poéticos y los niveles de interpretación que resultan en la lectura de los mismos. En el próximo capítulo ahondaremos sobre la metodología usada en esta investigación.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

En el presente capítulo se encuentra la información metodológica de nuestra investigación. El diseño experimental que se planteó parte del supuesto de que existe un desarrollo del lenguaje en los años escolares, en donde la interpretación del lenguaje no literal es la muestra de que existen reflexiones metalingüísticas. En este sentido, se considera que el uso de la poesía puede ser una excelente herramienta para mostrar que dichas reflexiones aumentan con la edad.

Objetivo

El objetivo principal de la investigación fue observar, describir y analizar algunos de los aspectos lingüísticos que inciden en la interpretación y reflexión metalingüística de los textos poéticos. De manera específica se pretendió identificar las herramientas lingüísticas y niveles interpretativos empleados por adolescentes de diferentes edades para reflexionar sobre el lenguaje no literal de textos poéticos. Para ello se analiza la manera en que adolescentes de diferentes grados escolares reflexionan sobre los textos poéticos.

Preguntas de Investigación

Por lo anterior, se pretendió responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿De qué manera reflexionan los adolescentes de diferentes grados escolares sobre el lenguaje no literal de textos poéticos?
- ¿Qué niveles de interpretación tienen los adolescentes de diferentes grados escolares en la reflexión metalingüística de los textos poéticos?
- ¿Existen diferencias debidas al grado escolar en la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje no literal de textos poéticos?
- ¿Existen diferencias dependiendo del poema en la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje no literal de textos poéticos?

Hipótesis

La presente investigación partió de las siguientes hipótesis:

- Durante las etapas tardías existirá un desarrollo en la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje no literal y específicamente para reflexionar sobre los textos poéticos
- Conforme los grados escolares aumentan los niveles interpretativos aumentarán y se complejizarán.
- Los participantes de grados escolares mayores tendrán mayor habilidad para reflexionar sobre el lenguaje no literal contenido en los textos poéticos que los menores.
- Existirán diferencias que dependan del poema en la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje no literal de textos poéticos.

Variables

Durante la presente investigación se trabajó con las siguientes variables:

- Variable Independiente
 - grado escolar
- Variables dependientes:
 - tipos de reflexiones metalingüísticas que hicieron los adolescentes sobre el texto poético
 - Niveles interpretativos empleadas por los adolescentes
 - Niveles Interpretativos empleadas por los adolescentes en ambos poemas.

Diseño de Investigación

Dado que existen pocos estudios sobre la reflexión metalingüística de textos poéticos, el presente trabajo de investigación corresponde a un diseño de tipo exploratorio dentro del marco de una metodología mixta. Sin embargo, es importante mencionar que la presente investigación está basada en dos estudios previos, uno realizado por Peskin y Olson (2004) y el otro elaborado por Svensson (1987). Ambos estudios centran su trabajo en el análisis de las estrategias interpretativas que tienen los participantes de diversos textos poéticos. En el presente estudio se utilizó el poema para explorar la manera en que los adolescentes entienden la poesía.

Participantes

Se recogieron datos de una muestra dirigida integrada por 30 adolescentes de diferentes edades, 10 de 6º grado de primaria, 10 de 2º grado de secundaria (en lo subsecuente 8º grado) y 10 de 1er grado de preparatoria (en lo subsecuente 10º grado) (total 30 participantes). La mitad de los participantes de cada grado escolar eran mujeres y la otra mitad hombres. Se descartaron participantes no hispanohablantes o con problema de aprendizaje diagnosticado. La elección de estas edades correspondió a que diversos estudios (Barriga, 2002; Nippold, 2006; Hess, 2010) muestran que en el desarrollo lingüístico en la etapa de la adolescencia ocurre en el lenguaje del niño un desdoblamiento de significados que comienza con descripciones concretas de características y funciones para llegar a formas generales o abstractas, generando un acercamiento a la interpretación del lenguaje no literal (al respecto véase Barriga, 2002). Cabe señalar que las edades elegidas coinciden también con los años escolares. Todos los participantes pertenecían a una escuela privada de la ciudad de Querétaro. Esta aclaración es meramente informativa, ya que el tipo de escuela no es relevante para el estudio al no ser un estudio comparativo.

La siguiente tabla resume las características de los participantes de la investigación:

Tabla 2

Participantes de la investigación

Grado escolar	6° primaria	2° secundaria	1° preparatoria	Total
Niños	5	5	5	15
Niñas	5	5	5	15
Total	10	10	10	30

Instrumento y tareas

Con la finalidad de observar la manera en que los adolescentes reflexionan sobre la presencia de elementos no literales presentes en los textos poéticos se revisaron diversos poemas, de los cuales se eligieron dos debido a su corta extensión y a que fueron escritos originalmente en español. Un aspecto fundamental a considerar es que ambos poemas contienen elementos que pueden ser interpretados tanto de forma literal como de manera no literal. Además, se pudo corroborar mediante un piloteo previo que el lenguaje que incluían los textos era accesible para los lectores de los grados escolares elegidos. En dicho piloteo se confirmó también que los poemas permiten la expresión de diversos aspectos del lenguaje no literal y la demostración de diferentes niveles interpretativos por parte de los adolescentes.

El instrumento quedó formado por dos poemas presentados a continuación:

Poema 1

*Dices que tienes corazón, y sólo
lo dices porque sientes sus latidos.
Eso no es corazón...; es una máquina,
que, al compás que se mueve, hace ruido.
Gustavo Adolfo Bécquer*

Poema 2

*QUISE HACER DINERO,
vivir sin trabajar,
disfrutar de las cosas del mundo.
Pero ya estaba escrito
que he de comer mi piedra
con el sudor de mi corazón*
Jaime Sabines

Ambos poemas se presentaron de forma impresa en hojas separadas. No fueron leídos por el aplicador ya que se buscaba evitar proporcionarle a los participantes pistas por cortes y entonación. Por otro lado, dado que nuestro objetivo no era la memorización del texto, lo presentamos de forma escrita. De esta manera el participante podía remitirse a él en el momento que considerara necesario durante la aplicación del cuestionario por parte del investigador. El orden de presentación de los poema a los participantes fue contrabalanceado, es decir aleatorio para evitar efecto de aprendizaje o cansancio.

El procedimiento consistió en dar al participante la hoja con el poema impreso seguido de la consigna: “*Vas a leer el siguiente texto en voz alta y cuando termines me vas a decir qué entendiste*”. La consigna fue aplicada a ambos poemas. Para indagar más en las respuestas se hicieron algunas preguntas adicionales como: ¿cómo supiste?, ¿qué palabra o palabras te dieron la pista?, ¿qué más entendiste? De tal manera, los participantes debían justificar todas sus respuestas en diversas ocasiones. Lo anterior se hizo con la finalidad de contar con la mayor cantidad de reflexiones posibles sobre cada uno de los textos poéticos.

Una vez que fueron videograbadas y transcritas todas la entrevistas las respuestas de los sujetos fueron clasificadas en diferentes categorías. Las categorías fueron tomadas de la propuesta de Svensson (1987) para el análisis de la interpretación poética que se muestra en el capítulo1 (véase Tabla 1). De esta manera la interpretación que los participantes dieron a cada uno de los poemas fue categorizada en una de las categorías señaladas. Para darle mayor confiabilidad a

la categorización, todas las respuestas fueron categorizadas por dos jueces y los desacuerdos fueron discutidos para llegar a un 100% de acuerdo.

Para realizar un análisis cualitativo, se tomaron algunos ejemplos de los tipos de respuestas dados por los participantes, de tal manera que se demostrara el nivel interpretativo al que se accedía, así como la estrategia interpretativa que se implementaba. Así mismo se buscó en las respuestas los términos que evidenciaran algún proceso metalingüístico o metacognitivo.

A lo largo de este capítulo se ha mostrado el procedimiento metodológico del presente estudio. En el siguiente capítulo se incluye el análisis detallado de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

En este capítulo se encuentran los resultados derivados del análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas de los participantes de 6º, 8º y 10º grados. En la primera parte se analizan tanto la cantidad de respuestas en cada categoría como las diferencias que existen en los niveles de interpretación debidas al grado de los participantes. En la segunda parte se revisan las diferencias en el tipo de respuestas con respecto al poema planteado. En la tercera parte se incluye el análisis cualitativo de las respuestas de los participantes, las estrategias interpretativas usadas y las diferencias con respecto del grado escolar y poema planteado.

Análisis General de la Interpretación de los Poemas por Grado Escolar

Como se recordará, la lectura simbólica, según Svensson (1987), implica que el lector esté predispuesto a tomar una actitud interpretativa y no solo descriptiva del texto poético al que se enfrenta. Es por ello que requiere de estrategias de búsqueda de significados, ambigüedades y el uso de un principio organizador que dé sentido al poema completo así como una conciencia de que el texto debe referirse a algo que va más allá de lo meramente literal. De ahí proviene la complejidad del proceso interpretativo de la poesía. Bajo la perspectiva anterior, en el presente estudio se realizó la recolección, categorización y análisis de las respuestas de los adolescentes con la finalidad de ver de qué manera logran hacer una lectura simbólica de los poemas. Por tanto, como se mencionó en el capítulo 2, todas las respuestas de los participantes fueron organizadas y contabilizadas de acuerdo con las categorías propuestas por Svensson (1987), descritas en el capítulo 1.

En la Tabla 3 se pueden observar los tipos de interpretaciones que presentaron los participantes de los tres grados escolares para ambos poemas:

Tabla 3.*Tipos de interpretaciones presentes para todos los participantes en los dos poemas*

	No simbólica				Simbólica	
	Literal descriptiva	Literal Interpretativa	Literal Temática	Temática	Literal Simbólica	Simbólica
6º	6	6	6	2	0	0
8º	1	3	4	7	3	2
10º	1	2	9	1	4	3
TOTALES	8	11	19	10	7	5

De manera general podemos observar que la mayoría de las respuestas de todos los participantes se inclinan al bloque no simbólico, por lo que es importante señalar que aún los participantes de grados mayores siguen utilizando niveles de interpretación más literales. Así mismo se puede visualizar un avance en la complejidad de las respuestas de acuerdo con el grado escolar debido a que de los participantes de 6º ninguno utilizó respuestas del tipo simbólico, a diferencia de los grupos de 8º y 10º que tuvieron aproximaciones de este tipo, aunque pocas en comparación con las respuestas del tipo no simbólico. Dentro de la misma tabla se observa un crecimiento importante de 6º a 8º en cuanto a la complejidad de tipo de respuestas utilizadas (presencia de más respuestas de tipo simbólico). Se evidencia entonces un desarrollo significativo en la capacidad de abstracción y uso de niveles interpretativos más complejos al inicio de la adolescencia.

Podemos decir también que el tipo de respuesta más frecuente para los tres grados unidos fue la literal temática, que plantea una aproximación no literal en parte del texto pero la interpretación de las otras partes del poema indican una lectura literal. Lo anterior evidencia en los participantes de los tres grados escolares cierta dificultad para acceder a una interpretación del poema de forma no literal en un sentido unificador. Sin embargo, los datos también evidencian una aproximación, aunque en parte, hacia el sentido figurado.

La nula cantidad de respuestas simbólicas en 6º y la poca cantidad de respuestas simbólicas en 8º y 10º nos hace pensar que quizá las respuestas de este tipo sean de adquisición muy tardía, probablemente más comunes en grados superiores o como resultado de una enseñanza más especializada para la interpretación poética.

En un análisis más detallado por grupo escolar podemos reconocer que los niveles interpretativos más usadas por los alumnos de 6º son del tipo literal con aproximaciones al tipo interpretativo y temático, pero manteniéndose siempre en partes del texto con respuestas literales. Las pocas respuestas del tipo temático conceden la idea de un progreso en el tipo de repuestas, pero los participantes de este grado escolar aún no acceden a una interpretación simbólica como tal.

Para el grupo de 8º se observa una predominancia en las respuestas del tipo temático, lo que nos indica que es el grupo que da más uso a la convención de unidad temática, que establece que los diferentes elementos de un poema han de ser integrados dentro de un todo unificado. Además se visualiza un salto importante hacia el uso de niveles de interpretación más complejas ya que la cantidad de respuestas del tipo simbólico lo evidencia. Los participantes de 8º son capaces de conceder significados simbólicos al poema aunque, al mismo tiempo, siguen teniendo respuestas del tipo literal.

Por su parte, como era esperado, el grupo de participantes de 10º grado posee la mayor cantidad de respuestas del tipo simbólico dentro de la muestra. Dichas respuesta se caracterizan por la creación de significados no literales, desde un principio generalizante, organizador, lo cual implica que el participante, para dar una respuesta del tipo simbólica, no solo establece analogías uno a uno con los objetos representados sino que los resignifica en un todo para devolver así la interpretación lógica, unificada y coherente. Es importante entonces señalar que el acceso a este proceso tan complejo lo logran los participantes de los grados más altos de la muestra.

Podemos señalar, por todo lo anterior, que el grupo general de adolescentes de nuestra muestra maneja niveles de interpretación de mayor complejidad y abstracción conforme su grado escolar aumenta. A su vez, se observa que los niveles interpretativos más básicos no son abandonadas del todo, ya que existen adolescentes que las utilizan a pesar de pertenecer al grado escolar más alto de nuestra muestra.

Análisis de la Interpretación en los dos poemas

Para diversos autores (Peskin, 1998; Peskin & Olson, 2004; Svensson, 1987) la poesía es el texto que invita mayormente a la interpretación ya que es un tipo textual que va más allá del texto mismo. Por lo tanto, es relevante señalar que en el acto interpretativo de la poesía el objeto, en este caso el poema, posee propiedades que demandan del lector diferentes procesos inferenciales e interpretativos, como descubrir y comparar analogías y reconocer ambigüedades latentes o aliteraciones. De esta manera, cada poema, debido a sus características particulares, plantea retos distintos para ser interpretado. Es por ello que resultó importante hacer un análisis comparativo de las respuestas de los participantes ante los dos poemas presentados en esta investigación. Dicha comparación nos permitirá dar luz sobre las diferencias o similitudes en los niveles interpretativos que los adolescentes usan a poemas distintos. Así, en esta segunda parte del análisis se pretende dar respuesta a la última pregunta de investigación que versa sobre la existencia de diferencias debidas al poema planteado en la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje no literal de textos poético.

Para hacer el análisis mencionado se categorizaron las respuestas de cada uno de los poemas por separado para observar el comportamiento del tipo de repuestas con respecto de la particularidad del poema. Los resultados de este análisis se muestran en las Tablas 4 y 5:

Tabla 4.

Tipos de interpretaciones presentes para todos los participantes en el poema “Dices que tienes corazón”

	No simbólica				Simbólica	
	Literal descriptiva	Literal Interpretativa	Literal Temática	Temática	Literal Simbólica	Simbólica
6°	2	2	5	1	0	0
8°	0	1	2	4	1	2
10°	0	0	5	0	3	2
TOTALES	2	3	12	5	4	4

Tabla 5.

Tipos de interpretaciones presentes para todos los participantes en el poema 'Quise hacer dinero'

	No simbólica				Simbólica	
	Literal descriptiva	Literal Interpretativa	Literal Temática	Temática	Literal Simbólica	Simbólica
6°	4	4	1	1	0	0
8°	1	2	2	3	2	0
10°	1	2	4	1	1	1
TOTALES	6	8	7	5	3	1

De las diferencias observadas en el comparativo de tipos de respuesta de acuerdo con el poema leído podemos decir que la más significativa es que el poema 1 (Dices) posibilita más respuestas del tipo Simbólico (8 respuestas de este tipo) que el poema 2 (Quise), para el que se obtuvieron sólo 4 respuestas. Por su parte, el poema 2 (Quise) propicia respuestas mayormente del tipo Literal Descriptivo y Literal Interpretativo. Ambos tipos de respuestas se mantienen en lo que está explícitamente dicho en el poema o presentan una interpretación inferencial que se mantiene en el nivel literal.

Una marcada inclinación por las respuestas del tipo literal temático (12 respuestas) nos hace considerar que el poema 1 (Dices) posee alguna característica o elemento en su composición que favorece la ubicación de una temática No literal aunque no simbólica. Sin embargo la lectura de las otras partes del poema permanece literal. Sobre este aspecto profundizaremos en el siguiente apartado.

Es importante señalar además que los datos muestran que el grupo de 6° no accede a respuestas del tipo Simbólico en ninguno de los poemas. Esto indica que, independientemente del poema planteado, los participantes de 6o aun no cuentan con niveles interpretativos del tipo simbólico.

Por último, dado que existe variedad en los tipos de repuestas por tipo de poema, podemos decir que el conjunto de ambos poemas permite mostrar la

diversidad de niveles interpretativos presentes en los participantes de nuestro estudio. Además, es interesante que en ambos poemas se mantienen las diferencias de desarrollo observadas en el apartado anterior. Es decir, hay un crecimiento por grado en el tipo de respuestas de lo No simbólico hacia lo Simbólico en ambos poemas.

Análisis Cualitativo de las Respuestas de los Participantes

Con la finalidad de profundizar sobre el tipo de niveles interpretativos usan los adolescentes cuando se enfrentan al reto de interpretar la poesía, se procedió a realizar un análisis cualitativo de los datos. Éste se incluye a continuación.

Nivel general de interpretación

Para dar cuenta del análisis cualitativo revisamos en un primer momento el nivel de interpretación de las respuestas de los participantes categorizadas por grado escolar. De esta manera, para el poema 1 (*Dices que tienes corazón*) se observa que los participantes menores de sexto grado solo presentaron respuestas del tipo literal descriptivo. Ejemplos:

Que el corazón es una máquina (Aylin 6º)

Él o ella piensan que tiene corazón [...] porque siente sus latidos. Tiene una maquina en vez de corazón. Que es una máquina que hace como si fuera corazón (Mariana 6º)

Creo que describe al corazón. Como el corazón es una máquina, entonces, al compás que se mueve, que es que se abre y se cierra, hace un ruido que es el bumbúm (Andrés 6º)

Como podemos observar, Aylin de sexto grado no va más allá de lo que está en el texto ya que repite elementos dichos en el poema, además de que ofrece una descripción corta hace referencia sólo a corazón y máquina. Es por ello que se mantiene una interpretación literal descriptiva. Por su parte la respuesta de Mariana es más extensa aunque sigue repitiendo textualmente el poema. En la respuesta de Andrés incluso se evidencia el tipo de proceso que hace, ya que él mismo menciona que se trata de una descripción por lo que trata de explicar lo que un corazón, en términos de órgano hace (abrir y cerrar), además de que vincula el elemento “ruido” del poema con el sonido onomatopéyico del corazón. Los ejemplos mencionados nos hablan de una estrategia interpretativa que se mantiene en términos literales.

Por otro lado, las respuestas de los participantes de octavo y décimo grados fueron de otro tipo. Ejemplos:

Que un corazón no es el que late sino el que se siente (Rodrigo 8º)

Es un poema y habla de los sentimientos (Efraín 8º)

En los ejemplos anteriores observamos un distanciamiento de la interpretación literal para ir más allá de las palabras emitidas por el poema. Así, Rodrigo concede una interpretación usando la convención de unidad temática (Peskin y Olson, 2004) y su interpretación va más allá de las palabras mismas otorgando al corazón la cualidad de sentir, si bien toma para interpretar solamente el elemento corazón. Por su parte, Efraín se da cuenta del tipo textual del que se trata (*es un poema*) y en su interpretación además usa el principio de relevancia, que establece que el poema expresa algo significativo. Así, para él el poema habla de los sentimientos.

Además, tanto los participantes de 8º como los de 10º grado fueron capaces de ofrecer al poema una interpretación que va más allá de lo dicho en el texto y que transfiere lo dicho en el texto a un significado distinto y nuevo. Obsérvense los siguientes ejemplos:

Aquí se refiere más como que cualquiera puede tener un corazón mas no cualquiera puede tener los valores o los sentimientos que éste contiene, que tú se los tienes que dar como persona. O sea que cualquier persona puede tener cualquier órgano pero no cualquier persona puede desarrollar la función o lo valores que éste puede contener (Carlota 8º)

Se está refiriendo tal vez a una persona que no es tan buena como dice. O sea su verdadera identidad es material, o sea, superficial (Renata 10º)

Como que siento que se está refiriendo a una persona que es muy fría, que no se sabe expresar, que no dice las cosas realmente con sus sentimientos (Harold 10º)

En el caso de Carlota, ofrece una interpretación más amplia y otorga más significados a *corazón*, como los valores y sentimientos que conlleva. Renata, por su parte, incluye en la interpretación términos abstractos como la falta de bondad de una persona (*una persona que no es tan buena como dice*) para interpretar eso *no es corazón*, y una identidad de superficial (*su verdadera identidad es material, o sea, superficial*) para la interpretación simbólica de *máquina*. Harold, por su lado, también va más allá de las palabras del poema al interpretar la ausencia de corazón como frialdad o ausencia de expresión de sentimientos en una persona.

De la interpretación no simbólica a la simbólica

Como ya hemos señalado, sabemos que existen niveles de interpretación que van de lo no simbólico a lo simbólico. Es importante en este punto señalar que el salto de un nivel a otro no se da de forma inmediata sino que se va dando como parte de un proceso en donde el individuo va adquiriendo poco a poco las estrategias que le irán siendo útiles a la hora de leer e interpretar los textos poéticos. Con base en lo anterior, analizaremos a continuación las respuestas de los participantes para observar la evolución de lo no simbólico a lo simbólico. Para ello haremos uso del poema 2 (Quise hacer dinero).

En las respuestas de los participantes de 6° observamos que prevalecen aquellas que se mantienen en un nivel no simbólico, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

Cuando dice que “he de comer de mi piedra” pienso que no tiene nada de comer y no puede pues conseguirse lo que necesita; también “quería disfrutar de las cosas del mundo”, pero no sé, el paraíso, diferentes paisajes del mundo (Luis Andrés, 6°)

Como puede verse, en la respuesta anterior no hay muestra de ningún símbolo, enigma o punto relevante que vaya más allá de lo expresado literalmente. Lo interpretado es sólo lo que se menciona de manera literal en el texto.

En los participantes mayores observamos un nivel de interpretación más avanzado, como se puede ver en el siguiente ejemplo de una participante de 8° grado:

R: que he de comer mi piedra, como que ahí, regresaría el problema, de que pudieron haber gastado dinero sin pensarlo, y luego creer que una tarjeta, por ejemplo, se pagaría sola, pero no, y entonces tiene que aceptar su castigo, su consecuencia

Y: ¿qué te da la pista para saber qué castigo y consecuencia?

R: la piedra

Y: ¿por qué?

R: porque hacen referencia como, chance castigos antiguos, como apedreaban gente, o cargaban con piedras como castigo, son simbolismos. (Romina 8°)

Es interesante observar que Romina hace una interpretación que se ancla a lo concreto, ya que hace referencia a una tarjeta de crédito. Sin embargo, logra también transferir al elemento “piedra” el símbolo abstracto de castigo o consecuencia. Romina va más allá en la interpretación literal al ligar “piedra” a castigos antiguos. Además, hace una reflexión metalingüística al determinar que se

habla de simbolismos. Lo anterior es un buen ejemplo que en las interpretaciones puede haber partes del poema que se interpretan mediante aproximaciones simbólicas y abstractas pero también otras partes del poema que se quedan en la interpretación concreta y no simbólica.

En los mayores, la interpretación simbólica domina sobre la literal, como se observa en el siguiente ejemplo de un participante de 10º:

P: “quise hacer dinero”, aquí por el contexto como lo pone no creo que se refiera a dinero, no bien material sino bien también espiritual pues; “vivir sin trabajar”, vivir muy espiritualmente, “disfrutar de las cosas del mundo” es disfrutar de lo simple, así de un atardecer o una taza de café, cosas simples, las cosas del mundo, “pero ya estaba escrito”, o sea como que él no puede hacer eso, disfrutar; “que he de comer mi piedra”, la piedra es algo duro, no se puede comer, es algo difícil para él

E: ¿qué palabra específica te da la pista para decir “difícil”?

P: piedra, una piedra es dura, y comer una piedra, pues no te comes una piedra. “Con el sudor de mi corazón”, sudas cuando estás cansado, como si su corazón estuviera cansado, está casado de vivir (Pablo 10º)

Pablo da cuenta desde el principio que debe buscar otros significados no explícitos en el poema y muestra la actitud interpretativa que demanda el texto. Interpreta de forma simbólica “vivir sin trabajar” a vivir espiritualmente. Disfrutar de las cosas del mundo para él significa disfrutar de lo simple ejemplificando con cosas concretas como una taza de café o un atardecer pero desde un sentido poético. En el fragmento de “comer mi piedra” de antemano sabe que el significado no puede ser leído de forma literal y busca un significado alternativo entendiendo “piedra” como dificultad. Para “sudor de mi corazón” la interpretación se vuelve simbólica al decir que se trata de cansancio por vivir. En la conclusión de la interpretación se observa una transferencia uno a uno de los elementos del poema a la interpretación simbólica.

El análisis anterior da muestra de la evolución en los niveles interpretativos . Así, vemos que conforme los participantes avanzan en grado escolar avanzan en el niveles de interpretación , ya que van apareciendo interpretaciones simbólicas. Sin embargo, es importante mencionar que incluso en los participantes mayores no se abandonan del todo las respuestas interpretativas del tipo literal.

De lo concreto a lo abstracto

Otra diferencia en el tipo de interpretación entre los participantes menores y lo mayores reside en el manejo de elementos concretos y abstractos a la hora de interpretar un poema. De esta manera, mientras que los participantes del grupo de 6º hacen interpretaciones con referentes concretos y observables del poema:

A: que he de comer mi piedra, pues que no sé.

E: ¿qué te imaginas?

A: una persona comiendo una piedra (Andrés, 6º)

En contraste con lo anterior, en un nivel más avanzado los participantes de los grados mayores 8º y 10º nos muestran que en su interpretación aparecen elementos abstractos y no observables, marcados con negritas:

*Alguna persona quiso hacer las cosas fácil y ahora está **sufriendo** (Oscar 8º)*

*Suena a, como un castigo, comer mi piedra, es como **hacerse responsable** de lo que hizo (Ilse 10º)*

Es importante resaltar que en la mayoría de las respuestas se evidencia una evolución significativa entre el grupo de 6º y 8º que entre el grupo de 8º y 10o.

Uso de términos metalingüísticos y metacognitivos

Una última diferencia entre las respuestas de los menores y las de los mayores se relacionó con la presencia de términos metalingüísticos y/o

metacognitivos en las respuestas de los participantes. De esta manera, el análisis mostró que los adolescentes de los tres grados fueron capaces de incluir palabras que denotaban su propio procesamiento mental reflexivo para interpretar los textos poéticos:

*yo **pienso** que esto está hablando del amor (Mariana 6º)*

***me imaginé** que era un señor (Andrés 6º)*

*porque **se me figuró** una lágrima el sudor (Samuel 8º)*

*aquí **entiendo** que cada quien recibió lo que merece (Harold 10º)*

No obstante, solo a partir de 8º grado expresaron de manera explícita que la interpretación del poema involucra encontrar un sentido figurado a las palabras:

***se puede interpretar de muchas maneras** (Samuel 8º)*

*Aunque usen el ejemplo del corazón **hay otros sentidos**, como echarle ganas (Carlota 8º)*

*Quise hacer dinero, **supongo que ésa es literal**, que exactamente quería ganar mucho dinero (Gabriel 10º)*

e incluso indicaron que el sentido puede ser metafórico:

*está como con **metáfora** porque pues originalmente no escuchas el corazón así a simple oído, entonces es como una **metáfora** (Romina 8º)*

*ha de ser como **una metáfora** que no puede comer cosas, que le da las piedras (Gabriel 10º).*

De manera muy general podemos decir que nuestros resultados muestran la diversidad de niveles interpretativos que utilizan los adolescentes cuando leen poesía. Es también fundamental decir que aparece un desarrollo en el tipo de

respuestas que dan los participantes y desde diferentes criterios como: concreto-abstracto, No Simbólico-Simbólico, Interpretaciones parciales- Temáticas, etc. Lo anterior da cuenta de que en las etapas tardías se desarrollan el lenguaje no literal y la reflexión metalingüística de la poesía. La aparición de términos metalingüísticos y metacognitivos también da cuenta de dicho desarrollo. En el siguiente capítulo profundizaremos en las reflexiones finales que nuestro estudio generó.

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo se construyó bajo la hipótesis de que existe un desarrollo de las etapas tardías en la capacidad para reflexionar sobre el Lenguaje No Literal y específicamente sobre los textos poéticos. Para ello se hizo un estudio exploratorio que nos permitiera observar, describir y analizar los niveles interpretativos empleadas por adolescentes de diferentes grados escolares cuando leen poesía.

De manera general encontramos que conforme los grados escolares aumentan, se incrementa la complejidad de los niveles de interpretación en diversos aspectos como son: ir de lo No literal a lo Literal, de lo concreto a lo abstracto y de lo No Simbólico a lo Simbólico. También podemos decir que los niveles interpretativos se diversifican conforme los grados escolares aumentan, ya que encontramos que los estudiantes de los grados más altos utilizan tanto formas simples como complejas de interpretación. Es decir, conceden interpretaciones tanto literales como no literales a todo el texto poético o a partes del mismo. Lo anterior da cuenta de que el desarrollo lingüístico que ocurre durante los años escolares no es una mera acumulación de nuevos saberes, sino una reorganización de los conocimientos anteriores para generar nuevas funciones lingüísticas (Barriga, 2002; Hess, 2010).

Los datos de nuestro estudio también nos permiten afirmar que durante las etapas tardías se da un cambio significativo en el área de la semántica, pues ocurre en el lenguaje del niño un desdoblamiento de significados (Barriga, 2002) que comienza con descripciones concretas de características y funciones para llegar a formas generales o abstractas, es decir, las palabras concretas adquieren además el sentido abstracto. Con este desdoblamiento de significados el individuo se va acercando a lo metafórico y figurativo del lenguaje, dando paso, sin duda, a la posibilidad de comprender e interpretar sentidos no literales.

Por otro lado, al trabajar con dos textos poéticos diferentes, en nuestro estudio pudimos observar que cuando alguien se enfrenta a la lectura de un poema emplea diferentes niveles de interpretación que tienen el objetivo de reconstruir las propiedades del texto mismo (Svensson, 1987), por lo que su interpretación diferirá dependiendo del poema al que se enfrenta. A nuestro parecer existen poemas que posibilitan más los niveles de interpretación del tipo simbólico. Así, en nuestro estudio el poema 1 (*Dices*) generó más repuestas del tipo simbólico que el poema 2 (*Quise*) que posibilitó más respuestas del tipo literal interpretativo. Sin embargo, los resultados generales de ambos poemas mantienen la premisa de que hay un crecimiento por grado en el tipo de respuestas de lo No simbólico hacia lo Simbólico.

Sin duda las implicaciones en el ámbito educativo de la presente investigación son variadas. Primordialmente conocer el proceso de desarrollo de la reflexión metalingüística de textos poéticos marca la pauta para el diseño de metodologías y recursos didácticos fundamentales para la educación básica, específicamente para la primaria alta, secundaria e inicios de preparatoria. En segundo lugar, con respecto al objeto de conocimiento, saber qué textos poéticos detonan ciertos tipos de respuestas y niveles interpretativos es básico para ubicar de forma acertada y secuencial dichos textos en la enseñanza de la poesía en la educación básica. En tercer lugar, conocer el nivel de interpretación que cada individuo y grupo puede lograr al momento de leer textos poéticos ubica las expectativas docentes, las cuales son predispuestas por el programa de estudios de Español vigente de la Secretaría de Educación Pública mediante los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.³

Por otro lado, es importante mencionar que quedan muchos pendientes por estudiar en el campo de la reflexión metalingüística sobre los textos poéticos. En

³ Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español. El estándar planteado para alumnos de entre 14 y 15 años con respecto al análisis de la poesía en su apartado 1.5 es: Identifica la estructura y los rasgos estilísticos de poemas, novelas, obras de teatro y autobiografías. Asimismo los aprendizajes esperados son: Reconoce el contexto histórico y social de la poesía dentro de un movimiento literario. • Identifica la función y características de las figuras retóricas en los poemas a partir de un movimiento literario. • Analiza el lenguaje figurado en los poemas.

primera instancia, es necesario plantear un análisis con otros poemas que los presentados en nuestro estudio. Además, resultaría interesante indagar sobre el tipo de respuestas que aparecerían en participantes de otros niveles educativos, como por ejemplo el último semestre de preparatoria o incluso estudiantes de literatura como los incluidos en el estudio de Peskin y Olson (2004). Por último, queda todo un campo abierto a la elaboración de secuencias didácticas que posibiliten la adquisición de nuevas estrategias interpretativas de los textos poéticos partiendo de las categorías de Svensson (1987).

Para concluir, es importante mencionar que actualmente en la educación Básica nivel Secundaria en México los aprendizajes esperados se enfocan al conocimiento de movimientos poéticos vanguardistas, la identificación de características estéticas del poema y una pequeña parte al análisis del lenguaje figurado, solo desde la interpretación de temas y sentimientos sin acceder a la parte de la reflexión metalingüística y mucho menos del abordaje de niveles de interpretación del lenguaje no literal. Por lo anterior, la manera en que nuestro estudio aborda la interpretación de la poesía no solamente en sentido estético y como parte de la función emotiva del lenguaje, sino desde la reflexión metalingüística y la interpretación de múltiples significados del texto, puede tener importantes implicaciones pedagógicas. Todo lo anterior resulta trascendental, dado que la poesía puede ser el estímulo principal para que los jóvenes puedan entender las diferentes visiones del mundo y verdaderamente dar sentido a las diversas manifestaciones de la cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- Beal, C.R. (1988). Children's knowledge about representations of intended meaning. En J.W. Astington (Ed.) *Developing Theories of Mind* (pp. 315-325). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Berman, R.A. (2004). Between emergence and mastery: the long developmental route of language acquisition. En R.A. Berman (Ed.) *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Bonitatibus, G. (1988). What is said and what is meant in referential communication. En J. W. Astington (Ed.) *Developing Theories of Mind* (pp. 326-338). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Calderón, G. & Vernon S. (2010). Las adivinanzas y la comprensión del lenguaje no literal: Un estudio con niños mexicanos, *Revista de Educación y Desarrollo*, 15, 5-11.
- Calderón, G. & Vernon S. (2012). *Las metáforas personificadoras y su importancia en la comprensión de las adivinanzas*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 23, 15-21.
- Enríquez, M. (2008). *La comprensión de los refranes en sujetos de 9 a 15 años*. Tesis inédita de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Francis, N. (2012) Poetry and narrative: an evolutionary perspective on the cognition of verbal art. *Neohelicon*, 39, 267-294.
- Gombert, J. & Ravid, D. (1992). *Metalinguistic Development*, Chicago: University of Chicago Press.
- Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua, lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hickmann, M. (1986). Psychosocial aspects of language acquisition. En P. Fletcher & M. Garman (Eds.) *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (pp. 9-29). Cambridge: Cambridge University Press.

- 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* (pp. 275-303). New York: Macmillan.
- Montes, R.G. (1994) El desarrollo de conocimientos metalingüísticos en el niño. En Simate-Welsh, A.S. (Comp.) *Escritos: Semiótica de la Cultura, Segundo Encuentro Nacional de Estudios de la Semiótica*. Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Nippold, M.A. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. Amsterdam: John Benjamins.
- Peskin, J. & Olson D. (2004). *On reading poetry*. En R.A. Berman (Ed.) *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 211-232). Amsterdam: John Benjamins.
- Peskin, J., Allen, G. & Wells, R. (2010). The educated imagination: applying instructional research to the teaching of symbolic interpretation of poetry *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53, 498-507.
- Programas de estudio (2011). Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español. SEP. 81
- Stickling, S., Prasun, M. & Olsen, C. (2011). Poetry: what´s the sense in teaching it? *Illinois Reading Council Journal*, 39, 31-40.
- Svensson, C. (1987). The construction of poetic meaning: a developmental study of symbolic and non-symbolic strategies in the interpretation of contemporary poetry, *Poetics*, 16, 471-503.
- Tolchinsky, L. (2004). *The nature and scope of later language development*. En R.A. Berman (Ed.) *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 232-247). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Torres, M.C. (2011). *El desarrollo del humor en los años escolares: el caso de la reflexión metalingüística del chiste*. Tesis inédita de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Van Kleeck A. (1994) *Language Learning Disabilities in School Age, Children and Adolescents: some Principles and Applications*. Nueva York: McMillan.