



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

“LA COMPRENSIÓN DE LOS REFRANES EN SUJETOS DE 9 A 15 AÑOS”

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta:

Cirila Marisela Enríquez Mondragón

Dirigido por:

Mtra. Gabriela Calderón Guerrero

SINODALES

Mtra. Gabriela Calderón Guerrero
Presidente

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter
Secretario

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Vocal

Dra. Karina Hess Zimmermann
Suplente

Mtra Sabina Garbus Fradkin
Suplente

Lic. Jorge Antonio Lara Ovando
Director de la Facultad


Firma


Firma


Firma


Firma


Firma

Dr. Luís Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro; Qro.
Agosto 2008
México

RESUMEN

El presente trabajo, desde una perspectiva constructivista, tiene por objetivo indagar la influencia del contexto y del grado de familiaridad en la comprensión de refranes en sujetos de 9 a 15 años de edad. Asimismo se pretende dar cuenta del desarrollo evolutivo en la construcción de significado del refrán en estas edades. En el estudio participaron 24 sujetos entre 9 y 15 años de edad. La tarea de comprensión consistió en indagar, mediante el método clínico crítico, el significado de 8 refranes diferentes, cada uno de ellos evaluado con dos situaciones: sin contexto y con contexto (breve historia en la que se aplica el refrán). Los resultados mostraron que el nivel de comprensión mejoró gradualmente con relación al aumento de la edad y escolaridad de los sujetos. En cuanto a la variable familiaridad, se obtuvo un alto grado de correlación; los resultados mostraron que cuando el refrán era conocido, el nivel de comprensión se incrementó notablemente. La variable contexto, también presentó un alto grado de significancia en todos los grupos de edad, con un incremento importante en las edades entre 9 y 11 años, donde el contexto resultó ser fundamental para mejorar el nivel de comprensión. Estos hallazgos corroboran lo señalado por Nippold (1998) y Hess (2006) en el sentido de que la comprensión de los refranes es una habilidad lingüística tardía, con un incremento importante hacia los 12 años de edad. Así se confirma la importancia del contexto y la familiaridad en el nivel de comprensión, como lo señalan Nippold y Rudzinski (1993).

(Palabras clave: lenguaje no literal, refrán, familiaridad, contexto, comprensión y desarrollo evolutivo).

SUMMARY

The objective of this work is to investigate, from a constructivist, viewpoint, the influence of context on and the degree of familiarity with the comprehension of sayings among individuals between 9 and 15 years of age. We also attempt to trace evolutionary development in the construction of the meaning of the saying among this age group. Twenty-four individuals between the ages of 9 and 15 participated in the study. The task of comprehension consisted of investigating, using the critical clinical method, the meaning of 8 different sayings, each of which was evaluated in two situations: without context and with context (a short story in which the saying was used). Results showed that the comprehension level gradually improved with the increase in age and education of the individuals. Regarding the familiarity, there was a high degree of correlation; results showed that when a saying is known, the comprehension level increases notably, the context variable also showed a high degree of significance in all age groups, with an important increase between 9 and 11 where the context proved to be fundamental to improving the comprehension level. These findings corroborate what Nippold (1988) and Hess (2006) pointed out in the sense that the understanding of sayings is a late linguistic ability that increases greatly around 12 years of age. This confirms the importance of context and familiarity in the comprehension level, as indicated by Nippold and Rudzinski (1993).

(Key words: Non-literal language, saying, familiarity, context, comprehension, evolutionary development).

Dedicatorias.

A mi esposo José Alfonso por su incondicional apoyo, libertad y respeto a mi desarrollo académico, profesional y personal.

A mis hijas Diana, Karla y Andrea, por los momentos compartidos de tensión, presión, alegría y éxito.

A todos mis maestros de posgrado de la Facultad de Psicología por su apoyo constante y su gran contribución a mi formación profesional.

ÍNDICE

	<i>Página</i>
Resumen	i
Summary	ii
Dedicatorias	iii
Índice	iv
Índice de tablas	vii
Índice de gráficas	viii
I INTRODUCCIÓN	1
II MARCO TEÓRICO	4
2.1 Lenguaje no literal	4
2.1.1 El lenguaje no literal desde la filosofía	5
2.1.2 El lenguaje no literal en la lingüística	7
2.1.3 Aspectos escolares, psicológicos y psicolingüísticos del LNL	10
2.2 La metáfora	12
2.2.1 ¿Qué son las metáforas? Función cognitiva	12
2.3 Los refranes	14
2.3.1 Características y tipología de los refranes	15
2.3.2 Los refranes como herramientas del pensamiento	18
2.3.2.1 El refrán desde la psicolingüística y la cognición	20
2.3.3 El refrán como habilidad lingüística	22
2.3.4 La comprensión del LNL en el refrán	23

III. METODOLOGÍA

3.1 Planteamiento del problema	28
3.2 Objetivos	29
3.3 Hipótesis	29
3.4 Población	30
3.5 Elección de refranes	31
3.6 Tareas y procedimiento	32
3.6.1 Consigna para los ocho refranes	34
3.6.2 Situaciones para contextualizar	34
3.7. Categorías de respuestas	37
3.7.1 Categorías de análisis	38
3.7.2 Base de datos	39

IV. RESULTADOS

4.1 Resultados de la variable edad	42
4.1.2 Resultados específicos de la variable edad	44
4.2 Resultados de la variable familiaridad	48
4.2.1 Grupo de 9 años	48
4.2.2 Grupo de 11 años	50
4.2.3 Grupo de 13 años	51
4.2.4 Grupo de 15 años	53
4.3 Resultados de la variable contexto	55
4.3.1 Grupo de 9 años	55
4.3.2 Grupo de 11 años	57

4.3.3 Grupo de 13 años	58
4.3.4 Grupo de 15 años	60
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	
5.1 Efecto de la variable edad	63
5.2 Efecto de la variable familiaridad	66
5.3 Efecto de la variable contexto	67
5.4 Conclusiones	68
BIBLIOGRAFÍA	70

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Página
3.1 Grupos de edad en años y meses, grado y nivel de la muestra estudiada.	30
3.2 Base de datos generada en la investigación.	41
4.1 Respuestas con contexto por grupos de edad.	42
4.2 Frecuencia de respuestas específicas por grupos de edad.	44
4.3 Frecuencia de respuestas de la variable familiaridad, 9 años.	48
4.4 Frecuencia de respuestas de la variable familiaridad, 11 años.	50
4.5 Frecuencia de respuestas de la variable familiaridad, 13 años.	51
4.6 Frecuencia de respuestas de la variable familiaridad, 15 años.	53
4.7 Frecuencia de respuestas 9 años, sin contexto y con contexto.	55
4.8 Frecuencia de respuestas 11 años, sin contexto y con contexto.	57
4.9 Frecuencia de respuestas 13 años, sin contexto y con contexto.	59
4.10 Frecuencia de respuestas 15 años, sin contexto y con contexto.	61

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica	Página
4.1 Intervalos de frecuencia de respuestas por grupos de edad.	43
4.2 Frecuencia comparativa de respuestas específicas.	47
4.3 Frecuencia comparativa de respuestas de familiaridad, 9 años.	49
4.4 Frecuencia comparativa de respuestas de familiaridad, 11 años	51
4.5 Frecuencia comparativa de respuestas de familiaridad, 13 años.	52
4.6 Frecuencia comparativa de respuestas de familiaridad, 15 años.	54
4.7 Frecuencia comparativa de respuestas sin contexto y con contexto, 9 años.	56
4.8 Frecuencia comparativa de respuestas sin contexto y con contexto, 11 años.	58
4.9 Frecuencia comparativa de respuestas sin contexto y con contexto, 13 años.	60
4.10 Frecuencia comparativa de respuestas sin contexto y con contexto, 15 años.	62

I.- INTRODUCCIÓN

La lengua constituye, además del principal sistema de comunicación con el que cuenta el hombre, una vía privilegiada para simbolizar los diversos objetos de conocimiento y una herramienta de identidad y cohesión social. El lenguaje no literal es uno de los recursos más importantes de las lenguas para cumplir con las funciones de comunicación y cognición. Entre las diversas manifestaciones del lenguaje no literal, se encuentran las expresiones idiomáticas llamadas refranes; éstas reflejan la “sabiduría popular”, con lo que además de cumplir con las funciones señaladas, favorecen la transmisión y enriquecimiento de la cultura oral de los pueblos.

Comprender un refrán implica importantes retos lingüísticos, cognitivos y de conocimiento y competencia social determinados tanto por el tipo de refrán, como por las capacidades cognitivas de interpretación del individuo; indagar cómo el sujeto integra estas expresiones de carácter popular, las reelabora y es capaz de comprender y conceptualizar una situación en función de una expresión lingüística como el refrán, es de interés fundamental en este estudio.

En los años 70 y 80 se realizaron diversas investigaciones tendientes a analizar la comprensión de expresiones idiomáticas; no obstante, debido a las dificultades que entraña su estudio, la investigación psicolingüística fue menos prolija para la década de los 90. Hoy en día, el análisis de este tema parece haber cobrado nuevos bríos y diversos estudios retoman la comprensión de los refranes como objeto de estudio.

En esta tesis se propone el análisis de las estrategias que emplean los sujetos para comprender diversos refranes. La premisa subyacente de la investigación es que la comprensión de los refranes presenta un desarrollo sujeto a un proceso evolutivo consolidado prácticamente hasta la adultez.

Por tanto, un interés central del presente estudio, es analizar la evolución de la comprensión de las expresiones populares, conocidas como refranes, a través de estudiar las estrategias y procedimientos empleados en sujetos de 9 a 15 años de edad. El nivel de familiaridad, así como la contextualización de los refranes en situaciones posibles (contexto comunicativo funcional) serán dos variables que se abordarán.

Los datos se obtuvieron entrevistando, de manera individual, a 24 sujetos a quienes se les presentaron 8 refranes por escrito. La tarea propuesta constó de cuatro grandes momentos: a) en el primero, los sujetos debían señalar su nivel de familiaridad con la expresión en cuestión; b) en el segundo momento, debían interpretar el refrán; c) nuevamente, se solicitó la interpretación del mismo refrán pero después de haber escuchado una situación que lo contextualizaba; d) finalmente, se pidió al sujeto un ejemplo de una situación distinta a la presentada donde se pudiera aplicar el refrán, es decir, se buscaba determinar las posibilidades de generalización del significado esquemático a nuevas situaciones.

Este trabajo está organizado en cuatro grandes secciones. En la primera, denominada Marco Teórico, se aborda la discusión que, en torno al lenguaje no literal, sostiene la filosofía, la lingüística y la psicología, entre otras disciplinas, además de examinar las funciones que cumple la metáfora en el refrán. En la segunda sección, denominada metodología, se describe pormenorizadamente la manera en que fue planeado y piloteado el diseño experimental así como el proceso de levantamiento de datos. En la tercera sección se describen los resultados obtenidos, los análisis cualitativos y cuantitativos derivados de los mismos y finalmente la sección denominada discusión de resultados y conclusiones, donde se aborda con base en los objetivos e hipótesis planteadas al inicio de esta investigación, la discusión de lo que los resultados que este trabajo

aportan al tema de la comprensión de los refranes en sujetos de 9 a 15 años de edad, al mismo tiempo que se contrasta con otros estudios realizados en este mismo tema, así como las conclusiones, limitantes y perspectivas de un trabajo de esta naturaleza.

II.- MARCO TEÓRICO

Según el medio de expresión al que recurra el hombre en su comunicación con los demás, se podrá hablar de diferentes tipos de lenguaje: oral, escrito, gráfico, mímico, etc. Se ha asumido que cuando las expresiones se emplean con su significado “propio”, están en sentido recto o literal. La expresión *“aunque las cosas vayan mal, debes tener una actitud optimista”*, manifiesta el significado recto o literal; sin embargo, a menudo cambiamos el significado literal por otro relativamente diferente, se trata entonces de un sentido figurado. Por ejemplo al decir *“al mal tiempo buena cara”* no nos referimos a que, meteorológicamente, haga mal tiempo, esté nublado, o llueva, ni tampoco a tener un buen rostro; en realidad se está empleando una expresión figurada, esperando que el interlocutor entienda que debemos estar optimistas aún en los malos momentos. Estas expresiones se usan con frecuencia en todos los grupos sociales y en diferentes culturas, trasladando la idea original hacia otras zonas semánticas que ofrecen algún punto de contacto con relación al contexto en el cual son empleadas, es decir, permiten una proyección de un dominio cognitivo a otro.

En esta sección se abordan las características del lenguaje no literal, su importancia en la comunicación cotidiana, así como la metáfora y el refrán ya que ambos son tipos de lenguaje no literal que se interrelacionan y comparten características similares.

2.1 El lenguaje no literal

El estudio del lenguaje no literal forma parte de una larga tradición disciplinaria. Desde la época de Aristóteles, este tema fue objeto de análisis por parte de los filósofos; hoy en día, el lenguaje no literal no sólo es objeto de análisis para la filosofía, diversas disciplinas han encontrado en este tópico elementos que lo convierten en motivo de reflexión. Entre estas disciplinas se encuentran la

lingüística y la psicología, áreas de conocimiento que tienen incidencia directa en la presente investigación.

2.1.1. El lenguaje no literal desde la filosofía

Para la filosofía, el LNL, plantea el reto de analizar las posibles relaciones entre lenguaje y realidad.

Aristóteles considera que el lenguaje sostiene relaciones de identidad con la realidad, y que a su vez, entre lenguaje y lenguaje no literal (en adelante LNL) también se establecen este tipo de relaciones, lo que genera que al emplear LNL se sustituyen (teoría de la sustitución) algunos términos (del lenguaje literal) por otros, y esta simple, llana y mecánica sustitución es la que produce figuras retóricas tales como la metáfora.

Otra manera como se ha conceptualizado al LNL desde la filosofía la constituye la visión neoplatónica de Tambiah (1996). Esta perspectiva plantea una relación entre realidad/lenguaje de tipo analógico más que de identidad, lo que provoca que el signo sea considerado diferente al referente y por esto entre el referente y el lenguaje se establecen relaciones de convencionalidad y arbitrariedad. La relación analógica es un vínculo del pensamiento racional entre el lenguaje y la realidad.

Por otro lado, desde la perspectiva de la analogía en la relaciones lenguaje/realidad, se encuentra la posición de Nietzsche que sostiene que el LNL, particularmente la metáfora, expresa la capacidad de la mente para establecer relaciones que trascienden lo habitual. Se supera la simple adecuación lenguaje-cosa y se construyen mundos abstractos a partir del LNL. En el caso de la metáfora, ésta designa un objeto mediante otro que tiene con el primero una

relación de semejanza. El autor asegura que no existe la opción dualista del mundo verdadero y aparente: si algo es pensado, si algo es objeto de reflexión es verdadero, y es ahí donde se genera el LNL. Es decir, el lenguaje fuerza la identificación de lo no idéntico introduciendo la posibilidad de una analogía, lo que significa que no existe una realidad anterior al lenguaje que pudiera ser el criterio de verdad para distinguir un lenguaje literal de otro retórico. En realidad, todo pensamiento sobre la realidad no es otra cosa que una imagen, un juego no literal, que adquiere el estatus de literal cuando el sujeto pierde la conciencia de la simulación¹.

Desde la teoría de la interpretación, la realidad es conceptualizada a partir del lenguaje. Ricoeur (2003) propone que la realidad (acontecimiento) y el lenguaje (discurso) sostienen relaciones mucho más complicadas de lo que se había supuesto hasta entonces; La generación de un discurso que verse sobre la realidad implica relaciones de tensión entre lo locutivo, lo ilocutivo y lo perlocutivo.

El acto locutivo es determinado por el ámbito proposicional e implica:

- a) “QUÉ”: significado
- b) “SOBRE QUÉ”: referencia relacionada con intención del hablante.

El acto ilocutivo supone la intención de producir en el oyente cierto acto mental para que se reconozca el sentido de lo locutivo. *El acto perlocutivo* está relacionado con lo que el oyente interpreta de lo dicho por el hablante.

En las fronteras entre lo filosófico y lo sociolingüístico está la perspectiva de Bajtín (Wertsch, 1995). Para Bajtín es una falacia hablar de la dicotomía entre lenguaje literal y LNL, a pesar de que tal dicotomía es ampliamente aceptada. Bajtín considera que aceptar la existencia de lenguaje literal es posicionarnos

¹ Para este filósofo, **la conciencia de la simulación** se refiere al hecho de saber que el mundo, como lo conocemos, no es sino imágenes que construimos y organizamos sobre él. Las regularidades que “encontramos en el mundo” en el fondo coinciden con las propiedades que nosotros introducimos en las cosas (como el tiempo y el espacio, número, la idea de adentro/afuera, finito/infinito).

prácticamente en una identidad entre el lenguaje y la realidad. Es decir, para el autor no existe el lenguaje literal porque todo lo que se diga o se escriba, porque todo lo que es simbolizado, vía este sistema de signos que es la lengua, tiene una direccionalidad, una connotación; en ese sentido, no existe nada expresado por la lengua que sea únicamente denotativo. Para Bajtín, aceptar la existencia del lenguaje literal es la falacia creer en la falacia denotativa, de la que por otra parte, los lingüistas y filósofos se creían salvados.

Así, la perspectiva de Bajtín excluye la aceptación del significado literal como presupuesto dado (Wertsch, 1995). Es interesante hacer notar que para Bajtín creer en la existencia de significados literales, opuestos a los no literales o metafóricos, es resultado de una actividad reflexiva característica de las sociedades alfabetizadas. Sólo la escritura posibilita la existencia de la falacia denotativa y permite considerar que hay algo que se expresa diferente a lo que se quiere expresar.

2.1.2. El lenguaje no literal en la lingüística

El lenguaje humano se estructura a partir de significados que son expresados a través de diferentes formas y delimitados por usos específicos; el lenguaje es el sistema que permite expresar intenciones y contenidos relacionando significados y sonidos (Serra, Serrat, Solé, Bel, y Aparici, 2000). Si bien, y como los mismos autores señalan, esta definición de lenguaje es demasiado simple, permite poner en relieve categorías que interesan en este trabajo: intenciones, contenidos y significados.

En el proceso de elaboración, construcción y uso de significados, los humanos requerimos contar con un *referente*² común para quien habla y quien escucha;

² Aquello de lo que se habla

asimismo, los participantes deberán tratar de comunicar de forma cooperativa tanto los contenidos como las intenciones que tienen, para que la comunicación sea exitosa (Serra, Serrat, Solé, Bel, y Aparici, 2000).

Grice (1989) señala cuatro máximas comunicativas para que la interacción lingüística sea posible y exitosa:

- 1) **Cantidad:** informar lo necesario, ni más ni menos. Es decir, no se esperaría que un hablante esté platicando sobre cómo le fue a su madre en la operación que le acaban de practicar y empiece a hablar sobre detalles que no son significativos para los propósitos de la charla.
- 2) **Cualidad:** el hablante debe creer lo que está diciendo, en ese sentido, lo dicho debe ser verdadero para quien lo expresa.
- 3) **Relevancia:** la información que se transmite debe ser importante para quien la dice y para quien la escucha.
- 4) **Manera:** no ambigüedad, búsqueda de la mayor claridad en lo expresado.

Ahora bien, puede ser que el hablante por alguna razón no intente ser cooperativo en su interacción con el oyente, por lo que las máximas serán violadas; sin embargo, si el hablante trata de ser cooperativo y aún así viola conscientemente una o más máximas, el oyente asume que no se quiere decir lo que se dijo, (Nubiola, 2000) con lo que aparece la interpretación del lenguaje como no literal³. Grice (1989) señala que cuando esto sucede, es decir, cuando el hablante viola alguna o algunas máximas intencionalmente, es para transmitir otro tipo de

³ Milosky (1994) señala como tipos de Lenguaje No Literal (LNL):

- **Metáfora**
- **Símiles** (explícita comparación "es como")
- **Alegorías** (piezas completas de discurso sobre bases metafóricas)
- **Expresiones idiomáticas** (expresiones socialmente usadas como el refrán, los proverbios, etc.)
- **Ironía** (expresión donde el hablante dice lo opuesto a lo que cree)
- **Hipérbola** (expresión exagerada)

significados y el lenguaje se torna sarcástico, irónico, metafórico. Por ejemplo, si una chica tiene una cita a ciegas y después se encuentra a una amiga y ésta le pregunta “¿cómo te fue en tu cita?” la chica responde “el joven tenía lindos zapatos”, esta información es absolutamente irrelevante, por lo que la amiga asumiría que la joven de la cita está siendo sarcástica. Incluso, en ocasiones, una expresión vaga o ambigua es más informativa que una expresión totalmente “clara”, como cuando se usan implicativos conversacionales del tipo “los hombres son los hombres”(Gibbs, 2000).

La perspectiva de Grice (1989), desde la lingüística y el análisis del discurso, es interesante pues permite considerar que en la producción de un mensaje o discurso siempre hay *intenciones* que determinan el *sentido* de lo dicho.

En el habla de todos los días, los usuarios expresan una amplia gama de sentidos e intencionalidades no literales, con lo que la riqueza y complejidad del lenguaje se hacen evidentes. No es de sorprender el interés que ha cobrado, en particular en las últimas décadas, la comprensión y estudio del lenguaje no literal.

Beal (1988) sostiene que para entender la existencia del lenguaje no literal hay que aceptar que el mensaje (en este caso es la expresión) no es la cosa que representa (el significado y el sentido). En el mismo sentido, Bonitatibus (1988) plantea el paradigma de la comunicación referencial, que señala que la comprensión del lenguaje no literal supone la capacidad de monitorear y distinguir entre lo dicho y lo que realmente se quiso decir.

Pero ¿por qué se abre una brecha en términos cognitivos y lingüísticos, entre lo dicho y lo que realmente se quiso decir, o entre el mensaje y el significado y sentido que adquiere?. Estos cuestionamientos no son nuevos; en la siguiente

sección se abordarán las respuestas que desde la psicología y la psicolingüística se han construido a propósito de tales preguntas.

2.1.3 Aspectos escolares, psicológicos y psicolingüísticos del LNL.

Milosky (1994) señala que el LNL socialmente es altamente valorado; para la mayoría de las personas y en prácticamente cualquier contexto, comprender y producir LNL es tomado como signo de inteligencia, efectividad, creatividad, sagacidad y rapidez mental. La escuela no es la excepción; se considera que el LNL tiene una fuerte carga en el éxito académico y escolar de los sujetos. En las aulas del sistema educativo norteamericano, el 36% de las expresiones empleadas por los profesores en sus clases de preescolar contienen LNL, por lo que si un niño tiene dificultades para producir y/o comprender el LNL, sus posibilidades de éxito académico se ven disminuidas.

En general, para los psicólogos el LNL es importante porque su comprensión y uso expresan el cambio de la capacidad cognitiva general; por ejemplo, en la capacidad de atención. Para la psicología del desarrollo (Flavell, 1993), comprender y emplear el lenguaje no literal implica un cambio en el tipo de procesamiento que hacen los niños: deben poder lograr un análisis no sólo de la superficie (rasgos sobresalientes u obvios), sino también de los rasgos profundos que determinan la conceptualización del mundo.

Asimismo, las habilidades propias del LNL están íntimamente relacionadas con la cognición social y con la teoría de la mente que los niños van desarrollando, lo que en el fondo supone nuevamente un análisis, ya no de la superficie sino de la profundidad de lo que son los otros como “objetos con mente”. En ese sentido, Flavell cita a Shantz: *“if one were to view “the child as a psychologist” who*

subscribes to certain positions or theories, the developmental changes, broadly put, suggest the following: prior to 7 or 8 years of age, the child conceives of persons largely as one who is both a demographer and a behaviorist would, defining the person in terms of her environmental circumstances and observable behavior; during the middle childhood, persons are conceived more as a trait-personality theorist would, ascribing unqualified constancies to persons; and by the onset of adolescence, a more interactionist position emerges in which people and their behavior are often seen as a joint function of personal characteristics and situational factors” (Flavell, 1993 p. 203).

El LNL demanda del sujeto la superación del pensamiento egocéntrico, así como desarrollar algo que se ha dado en llamar el “*sense of the game*”. Al respecto Flavell señala: los niños “...*gradually learn that physical evidence, such as behaviors, facial expressions, and speech, provide clues to the contents of the mind*” (Flavell, 1993, p. 192). Así, el niño empieza a descubrir significados subyacentes, va liberando las palabras del contexto y las usa más flexiblemente en una mayor variedad de situaciones.

Desde la psicolingüística, las habilidades de LNL marcan la diferencia entre desarrollo lingüístico temprano y tardío (Hess, 2003). Para Barriga (2002) el LNL expresa el desarrollo del componente semántico (competencia lingüística)⁴, que empieza a embonarse con la competencia comunicativa (habilidades discursivas como la narración) durante los años escolares o desarrollo tardío (de 6 a 12 años).

El desarrollo del componente semántico, para esta autora, implica el pasaje de la descripción concreta de características y funciones específicas de las etapas tempranas a formas más generales o abstractas. Sólo de esta manera, por

⁴ Competencia lingüística: conocimiento del sistema de lengua. Competencia comunicativa: conocimiento de las reglas de uso. (Barriga, 2002)

ejemplo, los rasgos prototípicos de un adjetivo pueden trasladarse de un objeto a otro, de un objeto a una acción, de un objeto a algún sentimiento (como en el adjetivo “grande”).

2.2 La metáfora

Dada la conceptualización que sobre el refrán se tiene en este trabajo y que se verá más adelante, se ha dedicado una sección al análisis de la metáfora ya que metáfora y refrán, comparten rasgos comunes. En todas las lenguas abundan las expresiones en lenguaje figurado, principalmente de tipo metafórico. Dichas expresiones permiten que realidades abstractas o desconocidas sean simbolizadas en términos de otras más concretas o conocidas para el hablante.

Como el lector recordará, existen distintos tipos de LNL, entre los que se encuentran: la metáfora, el símil, la alegoría, la ironía, la hipérbola, las expresiones idiomáticas metafóricas (como el refrán). En este trabajo se retomarán la metáfora y los refranes exclusivamente,

2.2.1 ¿Qué son las metáforas? Función cognitiva

Al igual que el LNL, la metáfora ha sido objeto de reflexión desde la época de los grandes pensadores y filósofos griegos. Metáfora viene del vocablo griego *meta* (más allá) y *fero* (llevar); meta-foreo: transportar, transporte. Tradicionalmente la metáfora ha sido vista como un instrumento adecuado para traspasar los límites impuestos por la forma literal del lenguaje, como una comparación abreviada, basada en relaciones de identidad que supuestamente existen entre el referente y su representación. Esta visión surgió con Aristóteles.

En la retórica clásica, la metáfora se consideró un dispositivo que permitía decorar o embellecer el lenguaje, a través de la sustitución de un término por otro.

Para el arte, la metáfora es una ilusión, una imagen, una simulación que permite ver algo “con ojos nuevos”. Este tipo de metáforas son las que se encuentran en la poesía y cuya función es construir lo que no estaba en la composición individual de las palabras. En la poesía y la literatura en general, se pueden observar los símiles contruidos a partir de una comparación explícita, (como la frase: “tu pelo como oro bruñido”), se puede prescindir del “como” y considerar directamente las propiedades pertinentes de lo referido en correspondencia al referente (tu pelo, oro bruñido), o se pueden poner juntos elementos cuyas características inherentes no los ubican en el mismo campo semántico, pero que al conjugarse crean un realidad literaria que funciona bien; la metáfora va más allá de la mera comparación; es más bien una transformación de una idea en otra.

En la actualidad, y gracias a los aportes de la psicología, la lingüística y la psicolingüística, la metáfora es considerada como un recurso cognitivo que permite organizar, conceptualizar y categorizar la realidad (Lakoff, [1980] 2004). La actividad metafórica posibilita que los seres humanos reconozcan y construyan patrones recurrentes de experiencia (real o simbólica), lo que permite economizar recursos mentales, pues al enfrentarse a nueva información, pueden compararla con lo que ya saben. En ese sentido la metáfora funciona como un modelo o un puente entre vieja y nueva información. Esta idea de comparación (entre nueva y vieja información) ha sido denominada por Ricoeur (2003) y Nubiola (2000) como teoría de la tensión entre significado literal y figurado.

Desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, representada por Lakoff y Johnson ([1980] 2004), se considera a la metáfora como un fenómeno cognitivo que involucra nuestra concepción del mundo a través de una interpretación figurativa

inherente a la mente humana y que impregna la vida cotidiana, el lenguaje, el pensamiento y la acción. Para estos autores, la metáfora es considerada un instrumento de racionalización puesto que permite arribar a la comprensión y reflexión lingüística, que a su vez, promueve el desarrollo cognitivo, ya que el sujeto explica aquellas realidades más abstractas e intangibles, proyectando sobre éstas, rasgos de elementos que puede percibir concretamente. Esta proyección es el origen del fenómeno metafórico que operaría en el ámbito de la conceptualización más que del lenguaje.

Así, tanto la metáfora como el refrán, comparten rasgos característicos del LNL, que le permiten al sujeto pasar de una consideración meramente lingüística a otra de índole cognitiva. Este pasaje se basa en el supuesto de que existe un sistema conceptual común que organiza el pensamiento, el lenguaje y la acción; el lenguaje no literal o metafórico, es el principal mecanismo por el cual entendemos conceptos abstractos y realizamos el razonamiento abstracto, gran parte de lo que comprendemos, desde lo muy común hasta las teorías más abstractas de la ciencia, se puede asimilar solamente por vía metafórica (Lakoff y Johnson [1980] 2004).

2.3 Los refranes

La investigación sobre refranes, también conocidos como paremias o enunciados sentenciosos, ha estado durante mucho tiempo vinculada, exclusivamente, a la consideración de aspectos folklóricos. Esta visión genera la desatención en aspectos tan importantes sobre el refrán como la diversidad tipológica, las características específicas y su papel como herramienta para el desarrollo del pensamiento, que se mencionarán más adelante.

Los refranes son considerados sentencias breves de uso común que la mayoría de las veces tienen una intención aleccionadora. Según Laborda (2004) son una de las expresiones idiomáticas más universales, pues en ellos se expresa y condensa la sabiduría cotidiana popular. La visión tradicional los considera como una de las viejas reliquias de una sabiduría popular basada en hechos que la historia escrita recogió y que la tradición oral guardó con cuidadoso recelo para condensar el saber del pueblo (Aguilera, 1955).

J. Cásares (1950) define al refrán como una frase completa e independiente, que en sentido directo o alegórico, y en forma sentenciosa, expresa un pensamiento hecho de experiencia, enseñanza o admonición a manera de juicio, en el que se relacionan por lo menos dos ideas. En los siguientes ejemplos se observa claramente el señalamiento del autor: *“Al freír será el reír, y al pagar será el llorar”*, *“al buen entendedor, pocas palabras”* o *“en boca cerrada no entran moscas”*.

Conca (Laborda, 2004) señala que etimológicamente la palabra refrán proviene del latín *refingere* con sentido de “repetición” que se refiere a un pensamiento, una sentencia o una verdad popularmente establecida.

2.3.1. Características y tipología de los refranes

Se cree que el refrán se remonta a los comienzos mismos de la humanidad, parece haber sido producto de las primeras experiencias del hombre, que gracias a su estructura fija, e inclusive rítmica, permitió a los primeros humanos, que contaban con lenguaje, conservar su experiencia y conocimiento cultural en la memoria y transmitirlos por tradición oral de generación en generación.

Dado que los refranes han existido en todas las culturas, se les considera depositarios de la sabiduría de un pueblo y expresan de manera “simple” un consejo, pensamiento o deseo; entre sus características se encuentra su modo de transmisión, fundamentalmente oral, tienen carácter anónimo y suelen poseer cierta rima, lo que facilita su memorización.

Existen refranes plagados de contenido moral, que se caracterizan por ser pequeñas consignas imperativas, cuyo propósito es determinar cómo debemos actuar frente a una situación específica, como *“haz el bien, sin ver a quien”*; otros simplemente resumen hechos o eventos ya conocidos como *“el flojo y el mezquino, anda dos veces el camino”*, o *“en la necesidad, se conoce la amistad”*; los refranes nacen de la experiencia de quien los crea, sobreviven porque son expresiones de carácter popular, atemporales y de temas muy variados: sobre la amistad, el dinero, la naturaleza, la familia, la educación, la comida, la bebida, entre otros. En ese sentido, expresan valores y creencias compartidas por un pueblo, configurando los códigos culturales que se transmiten a través de las generaciones.

De igual manera, la literatura está impregnada de refranes; en sus textos todos los autores clásicos han hecho uso de ellos, desde el Arcipreste de Hita, pasando por la Picaresca, hasta Cervantes, incorporan el refrán popular en sus obras con una consciente función literaria, reconociendo en ellos la sabiduría y experiencia del pueblo, Cervantes (1985) lo manifiesta en el fragmento de su obra cumbre, *El ingenioso Hidalgo, Don Quijote de la Mancha* *“Páreceme, Sancho, que no hay refrán que no sea verdadero, porque todos son sentencias sacadas de la mesma experiencia, madre de las ciencias todas”* (Cervantes, 1985, p.105)

En cuanto a su estructura, los refranes pueden aparecer como frases nominales, ejemplo *“Perro ladrador, poco mordedor”* o *“mal de muchos, consuelo de tontos”*,

“de tal palo, tal astilla”. Por lo general presentan una estructura bimembre: en la primera parte se acostumbra situar el contenido contextual y en la segunda se extraen las conclusiones didácticas. Ejemplo: *“Lo que con tus padres hagas, con tus hijos lo pagas”*; la primera parte del refrán **“lo que con tus padres hagas”**, habla sobre la prudencia en el buen comportamiento que se debe tener con los padres, de la segunda parte **“con tus hijos lo pagas”** se obtiene la conclusión didáctica de advertencia sobre las consecuencias, que con los hijos se pagará lo que se haga a los padres como advierte la primera parte.

Dada la cantidad de refranes y su aparición en prácticamente todas las culturas, no es de extrañar que exista un gran número de clasificaciones. No obstante, dada la amplitud de de sentido y contexto de los refranes, ninguna taxonomía puede ser exhaustiva.

La clasificación de refranes propuesta por Bergúa (1992), que si bien no es de las más recientes, toma en cuenta la temática y principal orientación del significado del refrán, es una clasificación que ha sido considerada a la hora de elegir los refranes de este trabajo.

Categorías de la clasificación de Bergúa (1992):

- **Actitud – situación:** *“a la tierra que fueres, haz lo que vieres”*.
- **Causalidad:** *“a río revuelto, ganancia de pescadores”*.
- **Conocimiento:** *“con el tiempo y la paciencia, se adquiere la ciencia”*.
- **Contradicción:** *“en lo poco, se conoce lo mucho”*.
- **Destino:** *“el muerto al hoyo y el vivo al pollo”*.
- **Ética :** *“el que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija”*.

- **Experiencia:** “el que en la miel anda, algo se le pega”.
- **Mal:** “al mal tiempo, buena cara”.
- **Normas:** “las palabras mueven, pero el ejemplo arrastra”.
- **Paciencia:** “no por mucho madrugar, amanece más temprano”.
- **Dinero:** “si no tienes dinero en la bolsa, ten miel en la boca”.

Los refranes son frases que conllevan una opinión sobre alguna experiencia que es considerada como verdadera por un grupo de personas. En ese sentido son "enunciados que expresan valores, creencias y la sabiduría colectiva de una sociedad" (Nippold, 1998).

Aguilera (1955), sostiene que la función social y aleccionadora del refrán es atraer al oyente, de modo suave pero firme, a asumir una regla de conducta, guía y rectora de la vida, congruente con las aspiraciones éticas e ideales de una comunidad. El refrán es una manera de conservar los valores y aspiraciones de una sociedad.

2.3.2 Los refranes como herramientas del pensamiento

Lakoff y Johnson ([1998], 2004) argumentan que la construcción del significado a partir de la estructura específica de un refrán, requiere de un proceso de atribución de significaciones en el que se pone en juego el saber conceptual correspondiente a un dominio específico y un proceso de vinculación en un contexto particular de uso.

Así, el uso de refranes favorece el desarrollo del pensamiento, puesto que le demandan al sujeto un nivel de análisis que da origen al despliegue de operaciones lingüísticas y cognitivas necesarias para proyectar un dominio específico sobre otro, y que posibilitan el crecimiento intelectual. Los refranes permiten adentrarse en la comprensión del lenguaje no literal, con lo que las posibilidades de éxito social, académico y escolar (si fuera el caso) se incrementan notoriamente.

Hess (2003) señala que los refranes son expresiones lingüísticas que se adquieren tardíamente ya que involucran el conocimiento sobre las relaciones sociales, los valores y las creencias de la sociedad, por lo que al niño le llevará largo tiempo dominar la capacidad para evaluar las interacciones sociales y hacer juicios de valor. Por otro lado, los refranes plantean, tanto al niño como al adolescente, un reto lingüístico importante puesto que se trata de expresiones que no pueden tomarse de manera literal.

En el campo educativo los refranes adquieren importancia como herramientas de pensamiento dado que su comprensión supone la representación de una construcción global del significado, operar con el significado de las cosas favorece al pensamiento abstracto. Comprender los refranes implica reconocer el significado de los mensajes, sus contenidos y las intencionalidades que el interlocutor pone en su significación; al respecto Milosky (1994), señala que la habilidad para comunicarse de manera efectiva, creativa y no literal es altamente valorada y necesaria en muchas culturas actuales.

La comprensión de refranes propicia la confrontación entre esquemas de sujetos con distinto nivel de competencia ante una tarea determinada y en un contexto particular de uso. Tomando en cuenta el conflicto socio cognitivo constructivo que

se da en determinadas situaciones de interacción social, el refrán favorece el desarrollo del razonamiento lógico, dado que su interpretación exige la realización de operaciones mentales de alto nivel, tales como el reconocimiento de elementos relevantes, la interpretación de implícitos, uso de relaciones lógico semánticas y establecimiento de relaciones causales en un contexto determinado. Los refranes como herramientas de trabajo posibilitan profundizar el análisis y explicación de problemas relacionados con la vida cotidiana en la sociedad.

Mariscal y Romero (1991) consideran que los refranes, en principio, no tienen carácter infantil por la dificultad que representa para los niños, su comprensión, ya que no cuentan con los referentes a su alcance; no obstante algunos refranes pueden resultar asequibles al niño al oírlos con frecuencia (familiaridad), por el carácter popular del refrán, su forma invariable, su uso habitual, la presencia frecuente del verso o de la rima y su ritmo.

2.3.2.1 El refrán desde la psicolingüística y la cognición

Para autores como Bonitatibus (1988), el refrán representa un problema de ambigüedad referencial (comentada en la sección dedicada al LNL) ya que lo dicho no corresponde a la intención del hablante. Esto genera que quien interpreta deba realizar un monitoreo entre lo dicho y lo que el emisor quiso decir, si quiere entender el mensaje, así como un conocimiento de las reglas, valores y aspiraciones socio-culturales de su entorno.

Rivano (2004), señala que la estructura fija y cristalizada del refrán es susceptible de ser aplicada a distintas situaciones; para que esto sea posible, la mente debe realizar una operación metafórica que implica el apareamiento entre una entidad conceptual lingüísticamente expresada, el refrán, por un lado y una situación de hecho o contexto por el otro.

El refrán formula la situación de la realidad como un movimiento conciente, con intenciones y actitudes involucradas, que está sujeto a negociaciones lingüísticas, conflictos de todo tipo, opiniones divergentes, revelaciones, estigmas, que evocan esquemas ricos en imágenes e información. En ese sentido, los refranes encapsulan conocimientos sobre animales comunes, objetos y situaciones, incluyen información de nivel genérico como relaciones causales, detalles específicos e imágenes concretas, que dado su nivel genérico y su fórmula cristalizada, pueden ser aplicados, como ya se señalaba, a una diversidad de situaciones (Lakoff & Turner 1989).

Por lo tanto, para comprender un refrán es necesario que el esquema específico de éste (dada la situación particular o contexto evocado por el refrán), se proyecte sobre el esquema genérico del mismo hacia situaciones particulares que comparten dicho esquema genérico (relaciones causales).

En ese sentido la comprensión del refrán involucra un movimiento metafórico en un nivel de gran generalidad. Por ejemplo, podemos imaginar un escándalo en un lugar de trabajo que afecta a una persona y a partir de este hecho, esa persona es objeto de un chismorreo incesante por parte de sus colegas y uno de ellos exclama: ***“Del árbol caído, todos hacen leña”***

Este refrán formula el esquema de nivel genérico **“el quiebre de un punto vital en un todo orgánico”**; a partir de ese quiebre el todo queda indefenso, expuesto a que sus partes sean explotadas y se obtenga beneficio de ellas. La estructura específica es la que extraemos al comprender el refrán dada la situación particular de uso (la situación de quiebre, permite aprovecharse de la persona) que se proyecta sobre la estructura genérica. En esta operación metafórica las propiedades genéricas se exportan a otras situaciones; en este caso, socialmente

hablar mal de un tercero es perjudicarlo, lo que otorga beneficio a otros, ya que si alguien cae en desgracia, otro obtiene la gracia (Rivano, 2004)⁵.

Ahora bien, esta estructura genérica (en este caso, el daño de un punto vital en un todo orgánico) puede ser compartida con el refrán **al perro más flaco, se le cargan las pulgas**, pero es la estructura específica de cada refrán, la que permite realizar la operación metafórica en la situación particular de uso.

2.3.3. El refrán como habilidad lingüística

Barriga (2005), considera que la comprensión de los sentidos no literales es una habilidad lingüística tardía⁶. Entre los seis y los doce años hay una reorganización de las estructuras formales y de significados semánticos y pragmáticos, acordes al conocimiento del mundo que el niño va adquiriendo en su desarrollo social e individual, así, en esta etapa se presentan una serie de cambios que expanden y complejizan las formas y funciones semánticas y sintácticas. El niño al tener la habilidad de descontextualizar el lenguaje incrementa sus habilidades discursivas y pragmáticas, desarrollando la capacidad de reflexionar sobre su propia lengua.

El papel de la escuela en los años escolares refuerza este quehacer metalingüístico al permitirle al alumno, enfrentarse a nuevas situaciones comunicativas, nuevos interlocutores, nuevo manejo de información combinando lo lingüístico con lo cognoscitivo y lo social, poniendo en juego reflexiones, usos,

⁵ Para un análisis mas completo véase Rivano, E. (2004: 291-301) Lenguaje y cognición. Estudios de lingüística cognitiva. Universidad de Concepción, Chile.

⁶ Barriga (2004) Aunque no hay una definición precisa de etapa tardía, hay un acuerdo mas o menos tácito entre los psicolingüístas de relacionarla con su complejidad estructural y de fijarla entre los seis y los doce años, etapa que coinciden en la mayoría de las sociedades occidentales con el inicio y final de la educación primaria; fase llamada como la de los años escolares

expresión de deseos y pensamientos y nuevas estrategias para acomodarlas a su propia realidad; esto permite que tome un papel más activo y conciente en la construcción de su lenguaje que será útil a sus necesidades, combinando en la pragmática, lo lingüístico y lo comunicativo. Es por lo anterior, que el trabajo con expresiones en LNL, específicamente con los refranes, cobra gran importancia al abrir la posibilidad de que el niño reflexione sobre su propia lengua, al incrementar sus habilidades discursivas y pragmáticas.

2.3.4. La comprensión del lenguaje no literal en el refrán

Nippold (1998) y Hess (2006), sostienen que aunque el niño sea capaz de comprender algunos refranes desde edades tempranas, llega a dominarlos hasta muy entrada la adolescencia, ya que su uso se adquiere gracias a una larga exposición a este tipo de expresiones en el ámbito oral y escrito, tanto en la escuela como fuera de ella.

En este sentido, Nippold (1996) señala que un tipo de lenguaje figurado que representa más dificultad a los adolescentes es la comprensión y producción de refranes, que están relacionados tanto con el grado de familiaridad que tenga el sujeto con el refrán al que es expuesto, como con el grado de abstracción.

En cuanto a los factores que afectan la comprensión de los refranes se mencionan los siguientes:

A) Familiaridad: Nippold & Rudzinski (1993), señalan que la familiaridad que se refiere a la frecuencia de escucha que el sujeto tiene con el refrán afecta, su comprensión, sostienen que los refranes varían en familiaridad, ya que mientras unos aparecen con frecuencia, otros raras veces lo hacen. Nippold (1996) descubrió que los niños y jóvenes comprendían con mayor facilidad aquellos

refranes que aparecen con mayor frecuencia en el habla cotidiana, por lo que tienen mayor probabilidad de ser interpretados correctamente, ya que el hecho de haberlos escuchado les permite evocar situaciones particulares de uso, contextualizar y comprender el significado de los mismos. A partir de este estudio, propuso dar apoyo a la hipótesis de *la experiencia del lenguaje*, la cual plantea que los elementos más frecuentes en nuestro lenguaje se aprenden más rápida y fácilmente, si se los compara con los que no ocurren con tanta frecuencia. Sin embargo, Levorato y Cacciari (1992) señalan que en el desarrollo de la comprensión de expresiones figurativas, la familiaridad juega un rol menor, ya que sólo es útil a aquellos niños que aún no son capaces de utilizar la información que les proporciona el contexto; sostienen que cada individuo desarrolla durante su edad escolar una competencia figurativa que le permite comprender este tipo de formas idiomáticas.

B) La transparencia y opacidad: El refrán conceptualizado como una expresión idiomática, obedece a procesos de metaforización, donde en algunos casos la conexión entre el significado literal y su significado figurado es más evidente que en otros, a partir de lo cual puede hablarse de mayor transparencia u opacidad de la expresión. (Corpas G., 1997).

En las expresiones opacas, el significado metafórico, no puede derivarse de los significados de las palabras que las constituyen, si bien el análisis es posible y las palabras se entienden, se dificulta establecer una conexión con el significado figurado. (Cacciari y Glucksberg 1994). Así por ejemplo en el refrán *bueno y barato, no caben en un zapato*” el significado literal de estas palabras difícilmente se pueden conectar con el significado metafórico de que *“las cosas no pueden ser siempre perfectas”*

En cuanto al rasgo de transparencia, Nippold (1996) señala que en las expresiones idiomáticas transparentes, el significado figurativo de la expresión, es de hecho una extensión del significado literal de las palabras que la constituyen. Así por ejemplo en el refrán “haz el bien, sin ver a quien”, podemos conectar el significado literal de las palabras con el significado metafórico de las mismas “hacer el bien sin fijarte a quien se lo haces”.

C) El contexto en el que el refrán ocurre, afecta la exactitud de la comprensión del significado. Según Akerman (1982), el contexto facilita el reconocimiento por parte del sujeto del sentido no literal. La comprensión de refranes está íntimamente relacionada con el contexto social y comunicativo en que éste aparece ya que el refrán mismo formula una situación social. El contexto, conforme al cual el refrán es interpretado, está constituido por informaciones extraídas del entorno cognitivo del interlocutor, permeado por las características idiosincrásicas del funcionamiento mental y por los esquemas y modelos de percibir un estilo de vida inherentes a una cultura.

Pollio y Pickens (1980), argumentan que los niños debajo de la edad de 10 años tienen una buena comprensión metafórica cuando la tarea y materiales son apropiados a lo que ellos conocen. El contexto juega un rol importante en la comprensión del lenguaje, particularmente en la comprensión del lenguaje no literal.

Levorato y Cacciari (1992) postulan que la comprensión de las metáforas idiomáticas (refranes), involucra el despliegue de la competencia figurativa que engloba un conjunto de habilidades integradas por un mecanismo cognitivo más general, el cual subyace tanto a la competencia semántica como a la comprensión del lenguaje que involucra la habilidad para comprender significados dominantes y periféricos que posee una palabra y su posición en un dominio semántico dado

(término traslaticio). También la habilidad de ir más allá del dominio literal para utilizar la información proveniente del contexto, con el fin de conformar una representación semántica coherente. Asimismo implicaría un saber relacionado con lo metalingüístico como señala Gombert (1992), poseer la conciencia de que existe una serie de convenciones de uso, de acuerdo a las cuales no siempre lo dicho y lo significado intencionalmente coinciden.

Levorato y Cacciari (1995) postulan que la comprensión de frases hechas metafóricas (refranes), se da en un término de cinco fases que se solapan unas a otras en las que el sujeto debe lidiar con un fenómeno multiforme, tanto desde el punto de vista lingüístico como contextual.

La primera fase consiste en utilizar una estrategia literal, es decir, se analiza pieza por pieza sin respetar la coherencia otorgada por el contexto, ni las inconsistencias de los diferentes tipos de información. Este tipo de procesamiento refleja el estado de las estructuras cognitivas ya que es un periodo donde el concretismo intelectual y el realismo refuerzan la tendencia a una concepción literal del lenguaje (Levorato y Cacciari, 1999).

En la segunda fase hay una toma de conciencia de que la falta de coherencia entre lo dicho y lo que se ha querido decir, no es un error de su interlocutor, sino una forma distinta de usar el lenguaje y se vuelven capaces de buscar pistas para encontrar un significado no literal coherente a partir del contexto dado, que es el que los lleva a activar el conocimiento del mundo necesario para llegar a un significado distinto al de primer orden. Es necesario que el procedimiento anterior sea repetido, debido a la variabilidad de contextos en la cual la expresión puede aparecer y la variabilidad del conocimiento del mundo requerido en dichos contextos.

En la tercera fase el sujeto adquiere el conocimiento de que una intención comunicativa puede ser realizada a través de diversas formas de enunciados: literales, metafóricos, irónicos, etc. Ahora bien tanto en la segunda como en la tercera fase el sujeto es capaz de ir más allá de la información literal porque es conciente de las reglas de uso del lenguaje que va descubriendo. Sin embargo en la segunda fase la estrategia utilizada por el sujeto, para darle sentido y significado a estas expresiones idiomáticas se encuentra primordialmente basado en el conocimiento del mundo, mientras que en la tercera el sujeto integra a esto la consideración de los estados internos, las intenciones y conocimientos de su interlocutor (Cacciari y Levorato, 1999).

La cuarta fase aparece en la adolescencia y adultez, y se relaciona con la producción de frases hechas metafóricas (refranes), tanto de uso en el español general como propios de su variante regional.

En la quinta fase el sujeto tiene la capacidad de utilizar de manera “adecuada” todas las formas de lenguaje figurado de manera cotidiana y creativa. Estas etapas se encuentran relacionadas con el desarrollo de habilidades meta lingüísticas y meta pragmáticas (Levorato y Cacciari 2002).

Este modelo planteado desde una perspectiva constructivista es interesante para los fines de esta investigación, pues permite considerar temas como el desarrollo evolutivo, tanto lingüístico como contextual.

III.- METODOLOGÍA

3.1 Planteamiento del problema

El lenguaje no literal (LNL) ha sido abordado por diferentes pensadores desde épocas lejanas. Aristóteles, en el siglo IV A C, establecía dos funciones para el LNL; en primer término le reconocía la función poética para crear un estilo que le permitiera conmover al público en la presentación de las tragedias; la segunda es de orden retórico, recurso cuya finalidad primordial era la de embellecer el discurso y proporcionar placer estético al entendimiento.

Para la psicología, la lingüística y la psicolingüística, el LNL cumple funciones que van más allá de las señaladas por Aristóteles. En el caso de la psicología, la forma en la que hablamos y simbolizamos nuestras experiencias se encuentra íntimamente vinculada a la noción que tenemos del mundo; en este sentido, el LNL es ante todo, una de las formas privilegiadas de conceptualizar y categorizar que emplean los sujetos. El uso del LNL, no es únicamente un recurso lingüístico; es también un recurso cognitivo que permite a los sujetos comprender la nueva información en función de esquemas construidos, sobre la base de la vieja información. La comprensión y producción de expresiones figuradas, permite detectar y analizar los elementos comunes, o dicho de otra manera, las grandes estructuras esquemáticas entre dos dominios: el de la información ya conocida y la información nueva. En términos evolutivos, la capacidad de emplear y comprender estas expresiones idiomáticas, permite determinar cambios, por ejemplo, en la capacidad de atención y en las posibilidades de coordinación entre el todo y las partes.

En ese sentido, el refrán es una clase de discurso cuya naturaleza metafórica obliga al sujeto a la búsqueda de las semejanzas, diferencias y coordinaciones entre las estructuras esquemáticas de dos dominios.

Los estudios existentes sobre la comprensión de refranes son pocos, desarrollados principalmente en la década de los 70 y principios de los 80. No obstante dada la importancia que entraña la comprensión del lenguaje no literal en el desarrollo de la capacidad cognitiva general, en la comprensión de ciertas situaciones sociales, así como en el éxito académico y escolar (Schleppegrell, 2004), resulta necesaria la investigación sobre la forma como los seres humanos lidiamos con el LNL.

En el presente estudio, empleando los refranes, se analiza la evolución de la comprensión del lenguaje no literal, así como las estrategias y procedimientos que son capaces de emplear los sujetos de 9 a 15 años. Otras variables que se consideran en este trabajo son el nivel de familiaridad que el sujeto tiene con el refrán y el contexto comunicativo funcional en que aparece el refrán.

3.2 Objetivos

- a) Analizar la evolución en la comprensión de los refranes en sujetos de 9 a 15 años de edad.
- b) Determinar si el grado de familiaridad que los sujetos tienen con el refrán impacta las posibilidades de comprensión del mismo.
- c) Identificar la influencia del contexto en la comprensión del refrán.

3.3. Hipótesis

Las hipótesis principales son:

- A) Las estrategias y procedimientos empleados por los sujetos para resolver la tarea planteada, estarán organizados evolutivamente de acuerdo al grupo de edad y escolaridad de los sujetos.

- B) El grado de familiaridad que el sujeto tenga, a propósito, de un refrán determinará el nivel de comprensión del mismo.
- C) El contexto comunicativo⁷ del refrán determinará mayores niveles de comprensión por parte del sujeto.

3.4 Población

Se trabajó con una muestra de 24 sujetos en total; 6 sujetos por grupo de edad (9, 11, 13, 15 años) en tres escuelas publicas de San Juan del Río, Querétaro. (Ver tabla 3.1).

GRUPO Y EDAD	NUMERO DE SUJETOS	EDAD PROMEDIO (AÑOS Y MESES)	GRADO ESCOLAR	NIVEL
1 (9)	6	9.6	cuarto	primaria
2 (11)	6	11.5	sexto	primaria
3 (13)	6	13.2	Primero y segundo	secundaria
4 (15)	6	15.1	Tercero y primero	Secundaria y preparatoria
Total	24	Tres niveles: primaria, secundaria y preparatoria		

Tabla 3.1. Grupos de edad en años y meses, grado y nivel de la muestra estudiada.

Los sujetos fueron entrevistados individualmente mediante la entrevista clínica piagetiana; las entrevistas fueron audio grabadas y video grabadas, para su posterior transcripción.

⁷ Se entiende como contexto comunicativo, aquello de lo que se habla.

3.5 Elección de refranes

Para la elección de los ocho refranes utilizados en la tarea, se consideró la variable de familiaridad⁸ como parámetro de selección entre la diversidad de refranes existentes. Para ello se pidió a 12 sujetos, (3 por grupo de edad: 9, 11,13 y 15) de una escolaridad y medio social similar al que se consideró en la realización de esta investigación, que anotaran 5 refranes conocidos, con el objetivo de seleccionar los que con mayor frecuencia se emplean en el entorno de vida de los sujetos de esa escolaridad y medio social. Los de mayor frecuencia en todos los grupos de edad fueron los siguientes:

- *De tal palo, tal astilla.*
- *Haz el bien, sin ver a quién.*
- *Al mal tiempo, buena cara.*
- *La esperanza, muere al último.*

Para complementar los refranes de la tarea se eligieron otros cuatro, considerados en el presente trabajo como no mencionados en esa muestra y grupos de edad, ya que ninguno apareció en la lista de los sujetos encuestados. Los refranes elegidos fueron:

- *El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.*
- *Mal de muchos, consuelo de tontos.*
- *Del árbol caído, todos hacen leña.*
- *En boca cerrada, no entran moscas.*

⁸ El concepto de familiaridad se entiende como el conocimiento o desconocimiento del refrán. Una alta familiaridad fue considerada cuando el refrán era conocido. El desconocimiento del refrán manifestaría que no hay familiaridad.

3.6 Tareas y procedimiento.

Para definir el diseño experimental del presente trabajo se llevó a cabo un piloteo que consistió en la aplicación de dos tareas a una muestra de 8 sujetos, dos por cada grupo edad, con los ocho refranes elegidos.

Tarea 1 (con contexto)

Se presentó una situación hipotética (contexto) a los sujetos de cada grupo de edad. A partir del significado que le dieron al refrán, se inició la entrevista mediante el método clínico crítico para explorar la naturaleza de sus ideas. La situación de contexto fue referida a los 4 refranes que se mencionan.

- *El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.*
- *Mal de muchos, consuelo de tontos.*
- *Del árbol caído, todos hacen leña.*
- *En boca cerrada, no entran moscas.*

Tarea 2 (sin contexto)

Se presentó un refrán sin contexto a los sujetos de cada grupo de edad. A partir del significado que le asignaron, se inició la entrevista mediante el método clínico crítico para explorar sus ideas.

- *De tal palo, tal astilla.*
- *Del árbol caído, todos hacen leña.*

- *Haz el bien, sin ver a quién.*
- *Mal de muchos, consuelo de tontos.*

NOTA: En ambas situaciones se exploró al inicio de la entrevista, el grado de familiaridad que el sujeto tenía con el refrán (**conocido, desconocido**). Con las observaciones que se hicieron a partir del piloteo se planteó el diseño experimental que a continuación se describe: **una sola tarea con los ocho refranes pero en dos modalidades (sin contexto y con contexto)**.

Situación 1:

El diseño experimental se basó en 4 preguntas fundamentales en los ocho refranes elegidos.

- 1.- “¿Has oído decir?”.....⁹ (*familiaridad*).
- 2.- “¿Qué piensas que quiere decir?” (*grado de comprensión sin contexto*).
- 3.- Se contextualizó¹⁰ el refrán en una situación funcional y después se investigó: ¿qué piensas que quiso decir con? ...(*refrán*).
- 4.- Se pidió un ejemplo de una situación distinta a la presentada donde pudiera trasladar el mismo refrán a otra situación diferente conservando el mismo sentido.

Con el propósito de controlar los efectos del orden de presentación de las tareas, la mitad de los sujetos iniciaron con el refrán 8 terminaron con el refrán 1, la otra mitad tuvo el orden de presentación inverso.

⁹ En los ocho refranes, se exploró al inicio de la entrevista la familiaridad que el sujeto tenía con los refranes presentados (conocido, desconocido)

¹⁰ Para considerar la variable contexto, cada refrán fue presentado al inicio sin contexto para explorar el grado de comprensión espontánea del mismo.

3.6.1 Consigna para los ocho refranes

Una vez conocido el grado de familiaridad “¿has oído decir...?” y el nivel de comprensión sin contexto “¿que piensas que quiere decir...?”, se procedió a contextualizar a través de un ejemplo. Se leyó, en cada refrán, una situación hipotética (que se mencionan más adelante) a los sujetos de cada grupo de edad; no obstante, y dado que se trabajó desde el método clínico piagetiano, fue posible plantear otras preguntas o solicitar aclaraciones a los niños, con el propósito de indagar sobre la naturaleza de las ideas de los entrevistados. Se inició la entrevista teniendo como guía las preguntas anteriormente mencionadas. El refrán escrito se dejó a la vista por si el sujeto quería regresar a él.

La consigna empleada fue la siguiente: “Te voy a leer lo que le pasó a un niño(a)”, se le leyó la historia y después se preguntó:

- ¿Qué quiso decir la maestra con “en boca cerrada no entran moscas?...- (Se indagó el grado de comprensión a partir del contexto.); para finalizar se solicitó un ejemplo de una situación distinta a la presentada donde pudiera trasladar el mismo refrán a otra situación diferente conservando el mismo significado.

3.6.2 Situaciones para contextualizar

R1/ “De tal palo, tal astilla”

Jorge es un compañero del salón muy educado y amable con todos, un día nos presentó a su papá y él muy amablemente nos invitó a comer a su casa, estuvimos muy contentos porque nos trató muy bien. Llegando a mi casa, le platiqué a mi mamá lo educado y amable que se portó el señor y ella me dijo:
- Ahora entiendo porque tu compañero Jorge es así, pues “de tal palo, tal astilla”

¿Qué quiso decir la mamá con “de tal palo, tal astilla”?

R2/ “Haz el bien, sin ver a quién”

En el salón hay un compañero que se llama René, siempre se la pasa molestando a todos y burlándose de todo; hasta ha golpeado a algunos compañeros. El otro día la maestra nos dijo que el papá de René estaba muy enfermo y quería que todo el grupo fuéramos a la casa de René para darle ánimo porque estaba muy triste; la mayoría de nosotros no quiso ir, entonces la maestra un poco triste nos dijo: - deben pensarlo mejor, después de todo René es su compañero y como dice el refrán “haz el bien, sin ver a quien”.

¿Qué quiso decir la maestra con “haz el bien, sin ver a quien”?

R3/”Al mal tiempo, buena cara”

Los niños del equipo de fútbol de la escuela jugaron el martes pasado la final del campeonato de primarias; el partido estuvo muy emocionante, a Julio, el goleador del equipo, lo patearon en una jugada y tuvo que salir lesionado; su equipo terminó perdiendo el partido dos goles a cero. Julio se acercó a sus compañeros de equipo y les dijo: -¡ánimo amigos, “al mal tiempo, buena cara”!

¿Qué quiso decir Julio con “al mal tiempo buena cara”?

R4/ “La esperanza, muere al último”

A Rita le gusta mucho la poesía, la han escogido tres veces para representar a la escuela en el concurso de zona, pero nunca ha ganado. Este año volverá a participar. La maestra le dijo: - ¡Ánimo Rita!, “la esperanza muere al último”.

- ¿Qué quiso decir la maestra con “La esperanza muere al último”?

R5/ “El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija”

Flor es una niña de cuarto año. En el primer mes no le fue bien en matemáticas y hasta reprobó. Se puso a estudiar con Elena, una compañera que entiende muy bien las matemáticas. Después de estudiar, hizo otro examen y lo pasó.

Cuando su mamá se enteró le dijo --es bien cierto que: “El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija”

¿Qué quiso decir la mamá de Flor con “El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija”?

R6/ “Mal de muchos, consuelo de tontos”

Vamos a suponer que reprobaste matemáticas y llegas con tu mamá y le muestras la boleta, ella te regaña y tú le dices que no se preocupe que la mayoría de tus compañeros reprobaron, ella te contesta: ¡sí, como no! “mal de muchos, consuelo de tontos”

¿Qué quiso decir tu mamá con “mal de muchos, consuelo de tontos”?

R7/”Del árbol caído, todos hacen leña”

Vamos a suponer que tú reprobaste 3 materias, llegas a tu casa y le muestras la boleta a tu mamá, ella te regaña y en ese momento entra tu hermano para darle una queja de algo malo que hiciste y te regaña más; al mismo tiempo tu hermana le platica a tu mamá que un día antes te habías salido sin permiso, entonces tu mamá se enoja cada vez más y te regaña, en ese momento tu papá, que ha estado oyendo todo, le dice a tu mamá y a tus hermanos: - ¡ya déjenlo en paz, del árbol caído, todos hacen leña!

¿Qué quiso decir tu papá con: “del árbol caído, todos hacen leña”?

R8/ “En boca cerrada, no entran moscas”

Rosa y Caty son mis compañeras del salón, el otro día desapareció dinero de la mochila de Caty, el maestro nos interrogó a todos y Rosa dijo que ella había visto cuando Darío sacó el dinero de la mochila de Caty. Darío llorando negaba todo, pero Rosa decía que ella lo había visto cuando lo sacaba de la mochila. El director llevó a Darío a la Dirección. Mientras tanto, en el salón, Caty se puso su abrigo y al meter las manos en las bolsas encontró su dinero, ¡no lo había

puesto en la mochila!, le dijo a la maestra y todo se aclaró. Rosa se quedó avergonzada y la maestra le dijo: - debes tener cuidado Rosa, recuerda que “en boca cerrada, no entran moscas”

¿Qué quiso decir la maestra con “En boca cerrada, no entran moscas”?

3.7 Categorías de respuestas

Al ser los refranes expresiones metafóricas cristalizadas con una moraleja y cuyo significado es social, resultó fundamental conocer el significado prototípico que los hablantes adultos le atribuyen a los refranes elegidos. Para ello, se solicitó a 24 hablantes adultos, con una escolaridad que fuera mínimamente de educación media superior, que definieran de manera breve el significado de cada uno de los ocho refranes. Se eligieron las definiciones que tuvieron mayor frecuencia:

- **De tal palo, tal astilla.**

(Herencia de rasgos físicos o conductuales)

- **Haz el bien, sin ver a quién.**

(Bondad. Ser bueno con todos, sin condiciones)

- **Al mal tiempo, buena cara.**

(Optimismo ante lo adverso)

- **La esperanza, muere al último.**

(Perseverancia)

- **El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.**

(Ayuda o apoyo para bien)

- **Mal de muchos, consuelo de tontos.**

(Es una tontería consolarse porque a otros también les pasa lo mismo que a ti)

- **Del árbol caído, todos hacen leña.**

(De alguien que esta en mala situación, todos se aprovechan)

- **En boca cerrada, no entran moscas.**

(Ser discreto para evitar problemas).

Con base en estos rasgos semánticos que con mayor frecuencia se presentaron en la encuesta a los adultos, se definió el grado de cercanía o lejanía de las respuestas de los sujetos de estudio, frente a los refranes propuestos.

3.7.1. Categorías de análisis

Se realizó la transcripción de las 24 entrevistas audio y video grabadas. Cada una con 8 refranes, y con un total de 32 respuestas distintas por entrevista. Para el análisis de datos se construyeron las siguientes categorías con base en las respuestas de los sujetos participantes en este estudio.

1. inicial (3 niveles)

1.1 Repetición literal del refrán: (Dayma, 9.6), “*que si hay mal tiempo tienes buena cara*”. Refrán: al mal tiempo, buena cara.

1.2 Paráfrasis a partir de dos palabras conocidas: (Maricruz, 9.6), “*muchos son malos y por eso son unos tontos*”. Refrán: mal de muchos, consuelo de tontos.

1.3 paráfrasis que opera con una parte del refrán: (Juan Pablo 9.11), “*que hay malos tiempos donde te pueden pasar cosas malas*”. Refrán: (al mal tiempo buena cara).

2.- Intermedia (1 nivel).

2.1 Da un significado cercano al metafórico, aunque falla en una parte de la interpretación: (*Emmanuel 11.8*) “*si alguien se equivoca o comete un error los demás se benefician porque ya saben que es lo que no deben hacer para equivocarse*”. Refrán: del árbol caído todos hacen leña.

3.- Avanzada (2 niveles).

3.1 Correcto concreto: da un significado figurado y emplea un ejemplo o situación concreta para explicarlo pero sólo en el contexto que se le menciona, (*Valentín, 13.9*) “*por ejemplo si alguien compra una guía para utilizarla en el salón y es buena y te sirve para apoyarte en lo que no entiendas*”. Refrán: el que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.

3.2 Correcto abstracto: da un significado figurado y es capaz de trasladarlo a otro contexto o situación diferente al ejemplo que se le presenta, conservando el mismo significado. (*Montserrat, 15.6*): “*que no debes estar triste si no consigues ganar en algo ya vendrán mejores tiempos, hay que ser optimistas*”. Refrán: al mal tiempo, buena cara.

Ejemplo que traslada a otro contexto diferente del que se le presenta: “*por ejemplo cuando alguien que quieres mucho se muere, te pones muy triste sin embargo tienes que tratar de resignarte y seguir adelante*”.

3.7.2 Base de datos

Se organizó la base de datos a partir de dos grandes variables:

Respuestas sin contexto (consideradas como las respuestas que el sujeto dio antes de presentar contexto) calificándolas con 1 inicial, 2 intermedia y 3 avanzada.

Respuestas con contexto (consideradas como las respuestas que el sujeto dio después de presentar el contexto).

El análisis se realizó con el paquete estadístico SPSS, los datos fueron sometidos a pruebas de estadística inferencial no paramétrica; se trabajó la correlación de variables:

Edad – nivel de comprensión

Familiaridad – nivel de comprensión

Contexto- nivel de comprensión

Cada una de estas pruebas incluyó las dos variables de la tarea, con contexto y sin contexto y se sometieron a la correlación de variables a partir de “**crosstabs**” (tablas cruzadas)

- *Nonparametric Test Pearson chi- square (**X² de Pearson**)*
- *Nonparametric Test, related samples. **Test type sign.***

El total de respuestas generadas por la base de datos fue de 192 (Ver tabla 3.2.)

BASE DE DATOS GENERADA	
VARIABLE	CLAVE
• <i>Sujeto</i>	1 al 24
• <i>Edades</i>	9, 11, 13, y 15
• <i>Orden de presentación</i>	1) Refrán del 1 al 8 2) Refrán del 8 al 1
• <i>Familiaridad</i>	1) conocido, 2) desconocido.
• <i>Refranes</i>	11, 12, 13, 14, 21, 22, 23, 24
• <i>Respuesta sin contexto (antes)</i>	1) inicial; 2) intermedia; 3) avanzada
• <i>Respuestas sin contexto (específica)</i>	11, 12, 13) inicial 21) intermedia 31, 32) avanzada. Con sus respectivos niveles
• <i>Respuesta con contexto (después)</i>	1) inicial, 2) intermedia y 3) avanzada.
• <i>Respuesta con contexto (específica)</i>	11, 12, 13) inicial 21) intermedia 31, 32) avanzada Con sus respectivos niveles

Tabla 3.2. Base de datos generada en la investigación.

IV.- RESULTADOS

En este capítulo se describen los resultados cuantitativos obtenidos a partir de las situaciones aplicadas en la entrevista clínica, a cada uno de los sujetos de estudio, en los distintos grupos de edad considerados en esta muestra. En primer lugar se establecen las diferencias entre el grado de comprensión del refrán¹¹ en función de la edad del sujeto, más adelante la influencia de la familiaridad y finalmente la influencia del contexto.

4.1 Resultados de la variable edad

Conceptualizado el refrán como un tipo de lenguaje popular, que encuentra su sentido, significado y funcionalidad en contextos específicos, se presentan el tipo de respuestas por grupos de edad, que los sujetos dieron al presentarles el refrán en situación contextualizada, es decir, se les leyó una breve historia en la que se aplicó el refrán en una situación comunicativa funcional, y al final se preguntó el significado del mismo; los resultados obtenidos se agrupan en la tabla 4.1.

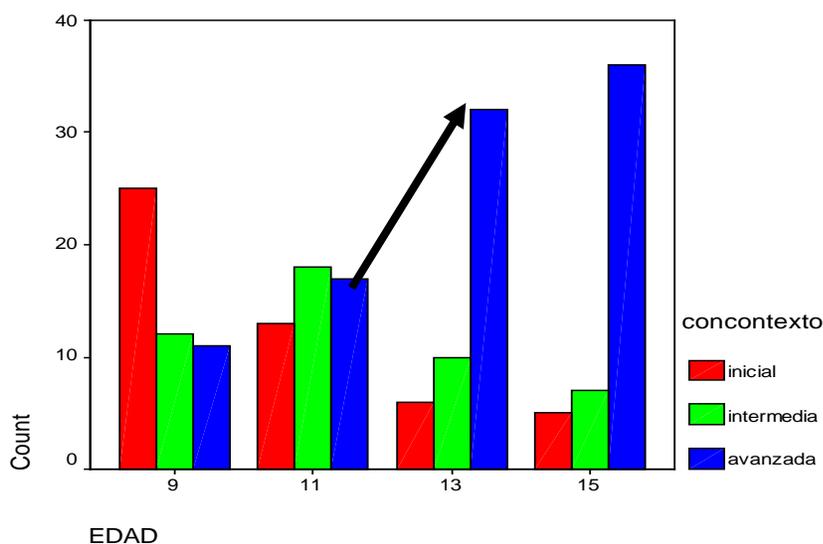
Con Contexto	Edad	Tipos de Respuesta (Nivel de comprensión)			Total
		Inicial	Intermedia	avanzada	
EDAD	9	25	12	11	48
	11	13	18	17	48
	13	6	10	32	48
	15	5	7	36	48
Total		49	47	96	192

Tabla 4.1. Respuestas con contexto por grupos de edad.

¹¹ El nivel de comprensión se refiere a las categorías de análisis: inicial, intermedia y avanzada, con sus respectivos niveles.

Como se observa en los recuadros señalados de la tabla 4.1, la mayor frecuencia de *respuestas iniciales* se agrupa en las edades de 9 y 11 años. Asimismo en los grupos de 13 y 15 años respectivamente se concentran las frecuencias más altas de respuestas avanzadas. Lo anterior permite observar una línea evolutiva en el nivel de comprensión del refrán, ya que se mantiene la tendencia de que a mayor edad, mayor nivel de comprensión. Los datos fueron sometidos a la prueba estadística **Pearson Chi-square** con un resultado de ($\chi^2 = .000$, $gl=6$) y determinan un alto grado de significancia, la edad sí resulta ser un factor determinante en el nivel de comprensión de los refranes con contexto.

En lo que se refiere a las respuestas intermedias y avanzadas de la muestra estudiada, se observa que es entre las edades de 11 y 13 años de edad, cuando hay un desarrollo más avanzado en el nivel de respuestas, comparado con los intervalos de las otras edades. Los resultados agrupados en la gráfica 4.1, indican que la diferencia de frecuencia en los intervalos de las edades, es mayor entre los grupos de 11 y 13 años de edad. Lo anterior permite afirmar una vez más que el despegue mayor en la habilidad para comprender refranes está entre dichas edades.



Gráfica 4.1 Intervalos de frecuencia de respuestas por grupos de edad.

4.1.2 Resultados específicos de la variable edad.

Con el objetivo de realizar un análisis más específico con respecto a los niveles de cada categoría, por grupos de edad se obtuvieron los datos mostrados en la tabla 4.2.

Con contexto específico	Edad	Respuestas Iniciales.			Respuestas intermedias	Respuestas Avanzadas		Total
		Repetición literal	Paráfrasis 2 palabras	Paráfrasis una parte del refrán.	Significado cercano a metáfora	correcto concreto	Correcto abstracto	
EDAD	9	3	13	9	12	11	0	48
	11	3	8	2	18	17	0	48
	13	0	4	1	14	26	3	48
	15	0	3	2	7	25	11	48
Total		6	28	14	51	79	14	192

Tabla 4.2. Frecuencia de respuestas específicas por grupo de edad.

Con relación a las **respuestas iniciales**: se observa que el nivel de repetición literal, sólo aparece en los grupos de 9 y 11 años de edad, con una frecuencia igual entre los dos niveles de edad. En este tipo de respuestas, el sujeto utiliza una estrategia de comprensión con la que otorga el significado literal a cada una de las palabras que componen el refrán. Ejemplo:

(Juan Pablo, 9.11): *“que toda la leña sale de los árboles que se caen”*. Refrán: Del árbol caído, todos hacen leña.

(Francisco, 11.4) *“Que si el tiempo esta malo, tú debes poner buena cara o sea alegre”*. Refrán: al mal tiempo, buena cara.

En las respuestas de paráfrasis a partir de dos palabras, se observa que es en el grupo de 9 años donde se concentra la frecuencia más alta, y en el de 15 años la más baja. En este tipo de respuestas la estrategia de comprensión que utiliza el sujeto consiste en que a partir de dos palabras presentadas en el refrán hace una paráfrasis del mismo; pareciera ser que el sujeto empieza a hacer un análisis más interno de las palabras que componen la expresión y centra su estrategia de resolución en ellas, de las que toma el significado literal para hacer una paráfrasis.

Ejemplo:

(Maricruz 9.6): “que una persona hizo mal y todos van y la consuelan. Refrán: “*mal de muchos, consuelo de tontos*”.

(Isaías, 9.8): “*Cuando hace tiempo de aire, la cara se te llena de tierra*”. Refrán: al mal tiempo, buena cara”

Con relación a las respuestas de paráfrasis con una parte del refrán, el sujeto utiliza una estrategia de comprensión basada en una parte de la expresión que toma como base para construir su respuesta. Pareciera ser que hay conciencia de que lo que se dijo no es lo que se quiso decir, pero hay dificultad en relacionar las dos ideas, por lo que centra su estrategia de resolución en una sola parte a la cual le asigna un significado literal.

(Ángeles, 11.11): “que hay malos tiempos, donde te pueden pasar cosas malas”. Refrán: Al mal tiempo, buena cara

(Frida (11.3) “*que si haces el mal a muchos, otros te van a hacer mal a ti*”. Refrán: Mal de muchos, consuelo de tontos.

En la categoría de **respuestas avanzadas** se presentan dos niveles de comprensión. El primero es el correcto concreto que agrupa la mayor frecuencia de respuestas en los grupos de 13 y 15 años. Esta estrategia de resolución se caracteriza por un uso conciente del lenguaje figurado, y una comprensión

avanzada de esta expresión popular, pero sólo es aplicable al contexto brindado en la tarea para ejemplificar el refrán; el sujeto no es capaz de generalizar a otras situaciones.

(Valentín 13.9): *“que no debes de comentar nada sobre los asuntos de otros porque te puedes meter en problemas”*. Refrán: En boca cerrada no entran moscas. Al pedirle un ejemplo en otro contexto distinto al que se le presenta, responde: *“por ejemplo un día se perdió un celular en el salón y un compañero le echó la culpa a un amigo mío, cuando investigaron se dieron cuenta de que era otro el que lo había robado y en el salón quedó como un mentiroso y aparte le pusieron un reporte”*.

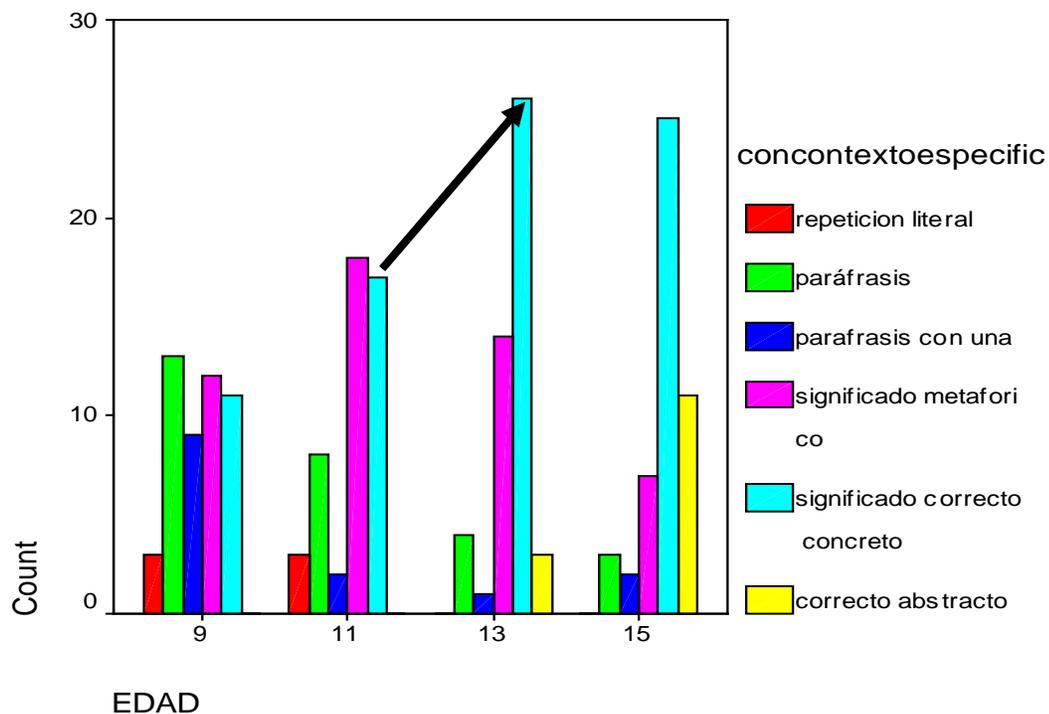
El segundo tipo de respuestas avanzadas, como se aprecia en la gráfica 4.2, son las respuestas correctas abstractas, consideradas así cuando el sujeto es capaz de trasladar el refrán a otro contexto o situación diferente a la presentada por el investigador pero conservando el mismo significado. Este tipo de respuestas sólo apareció en los grupos de 13 y 15 años y son consideradas las más evolucionadas en este estudio. Pareciera ser que en este nivel ya hay plena conciencia del uso del lenguaje figurado, a partir de los refranes, así como la posibilidad de generalizar a diferentes contextos, conservando el mismo significado. Ejemplo:

(Fernanda 15.4): *“que si vas a hacer el bien a alguien, no importa a quien sea, lo importante es ayudar”*. Refrán: Haz el bien, sin ver a quién.

Ejemplo que traslada a otro contexto, (Fernanda, 15.4): *“por ejemplo cuando hay campañas de ayuda para los enfermos, los pobres, los damnificados, lo principal es ayudar no sabemos a quienes va llegar nuestra ayuda, lo importante es beneficiar a los que lo necesitan”*. En este tipo de respuestas avanzadas puede apreciarse que el sujeto hace un uso correcto del refrán y es capaz de generalizar el significado del refrán a otro contexto distinto al presentado. Pareciera ser que como señala Rivano (2004), el sujeto puede realizar una operación metafórica que

implica el apareamiento entre lo lingüísticamente expresado y una situación de contexto.

Todos los datos específicos de la variable edad fueron sometidos a la prueba de **Pearson Chi-square** con el resultado de ($\chi^2 = .000$, $g=15$) que muestra un alto grado de significancia entre la edad y el nivel de comprensión, lo que confirma una vez más, que a mayor edad, mayor nivel de comprensión. Algo muy importante respecto a los resultados obtenidos es que confirman que el mayor avance en la comprensión de los refranes se da nuevamente entre los 11 y 13 años de edad. (Gráfica 4.2.).



Gráfica 4.2 frecuencia comparativa de respuestas específicas.

4.2 Resultados de la variable familiaridad

Con relación a la variable familiaridad, el objetivo primordial fue determinar si el grado de familiaridad que los sujetos tenían sobre el refrán impactaría las posibilidades de comprensión del mismo. Los resultados fueron generados a partir de la pregunta básica “¿has oído el refrán...?” Se consideró como conocido si el sujeto lo había escuchado alguna vez y como desconocido si nunca lo había escuchado. El análisis se realizó a partir de las respuestas en situación de contexto, ya que en el refrán conceptualizado en este trabajo como un tipo de lenguaje no literal, de uso popular, es de interés observar qué tanto influye la familiaridad en la comprensión por grupos de edad. Los datos presentados fueron sometidos a la prueba estadística no paramétrica, **Chi-square de Pearson (χ^2)** por medio de tablas cruzadas (**croostabs**). Los resultados se reportan por grupos de edad.

4.2.1 Familiaridad: grupo de 9 años

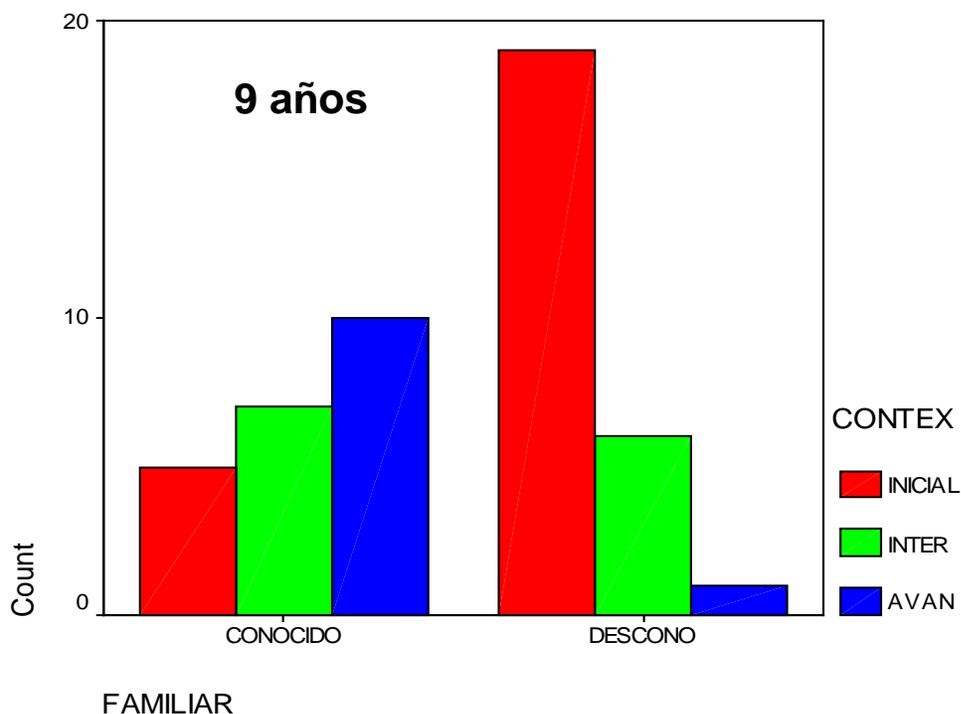
En este grupo de edad, se observa que la mayor frecuencia de respuestas se agrupan en las iniciales como lo muestra la tabla 4.3.

Con contexto	Edad 9 años	Tipos de respuestas			Total
		Iniciales	Intermedias	Avanzadas	
Familiaridad	conocido	5	7	10	22
	Desconocido	19	6	1	26
Total		24	13	11	48

Tabla 4.3 Frecuencia de respuestas de la variable familiaridad 9 años.

Como puede apreciarse en los datos, si el refrán es desconocido se presenta una mayor frecuencia de respuestas iniciales (19) y una frecuencia menor de respuestas avanzadas (1); lo contrario ocurre si el refrán es conocido, aumenta el nivel de comprensión notablemente.

La frecuencia de respuestas hace evidente que cuando el refrán es conocido, se logra un nivel de comprensión más avanzado; estos datos en la situación con contexto fueron sometidos a la prueba estadística no paramétrica **Pearson Chi-square** con un resultado de ($\chi^2 = .000, gl=2$); Lo que permite afirmar que en el grupo de 9 años hay un alto grado de correlación entre la variable familiaridad y el nivel de comprensión. Es decir si el refrán es conocido, el nivel de comprensión se incrementa notablemente y se presenta una frecuencia menor de las respuestas iniciales como se puede ver en la grafica 4.3.



4.3. Frecuencia comparativa de respuestas de familiaridad, 9 años

4.2.2 Familiaridad: grupo de 11 años

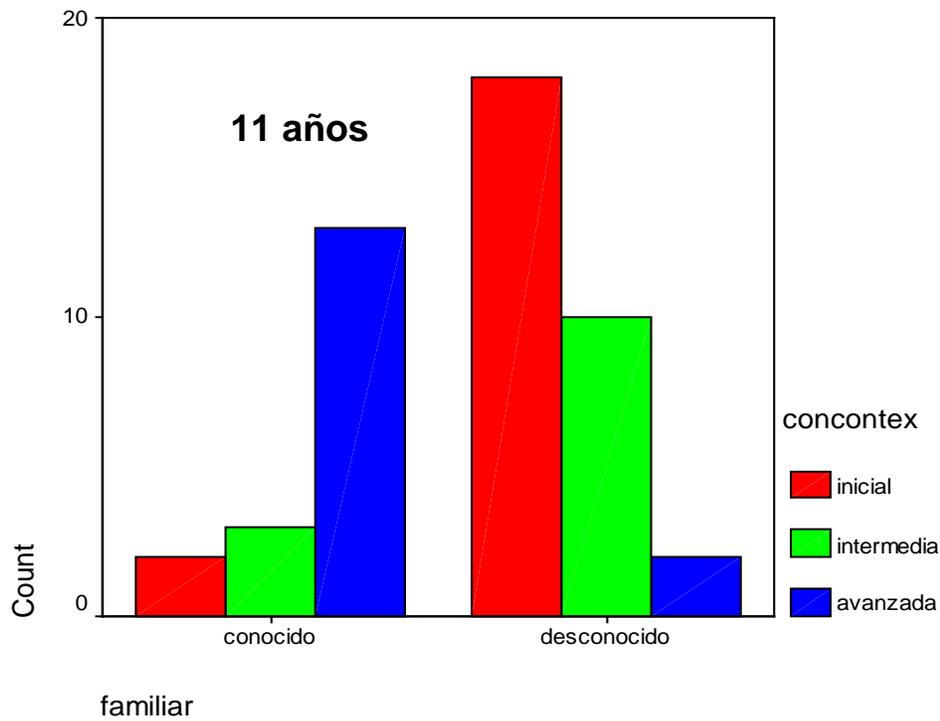
En este grupo de edad los datos de mayor frecuencia se agrupan en las respuestas iniciales, cuando el refrán es desconocido y una mayor frecuencia se concentra en las respuestas avanzadas cuando se conoce el refrán, lo que indica que la misma tendencia de los resultados reportados en el grupo de nueve años se mantiene. Véase la siguiente tabla:

Con contexto	Edad 11 años	Tipos de respuestas			Total
		Iniciales	Intermedias	Avanzadas	
Familiaridad	conocido	2	3	13	18
	Desconocido	18	10	2	30
Total		20	13	15	48

Tabla 4.4. Frecuencia de respuestas de la variable familiaridad 11 años.

Los resultados estadísticos que arrojó el análisis en este grupo de edad con la prueba **Pearson Chi-square** con un resultado de $(X^2 = .000, gl=4)$, indica un alto grado de correlación entre la familiaridad y el nivel de comprensión de los refranes en este grupo de edad, como se aprecia en la grafica 4.4.

Asimismo pareciera ser que la familiaridad, que los sujetos de la muestra tienen con el refrán, les permite crear una estrategia de resolución más avanzada, haciendo uso de los conocimientos pragmáticos y lingüísticos previos.



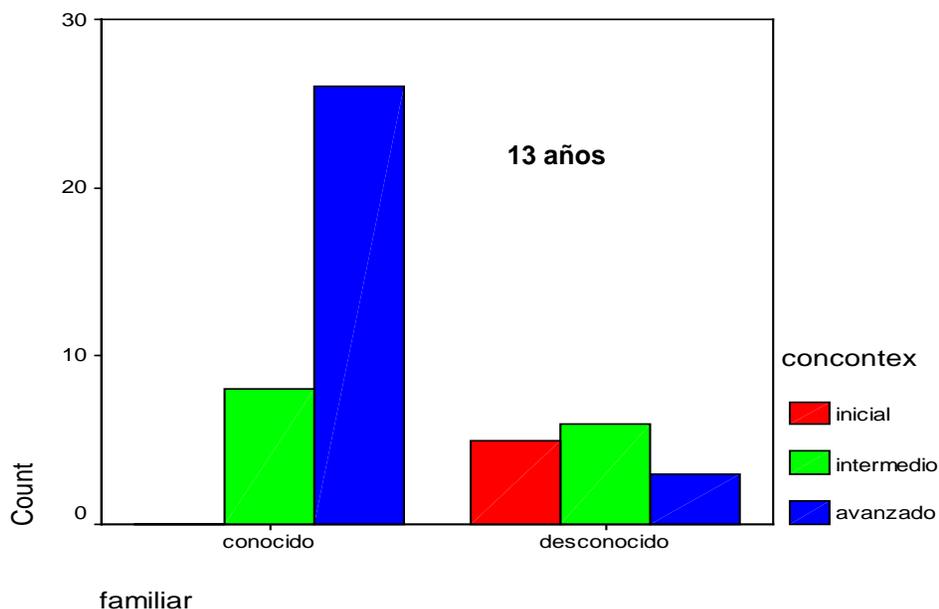
Gráfica 4.4. Frecuencia comparativa de respuestas de familiaridad 11 años.

4.4.3 familiaridad: grupo de 13 años

Con contexto	Edad 13 años	Tipos de respuestas			Total
		Iniciales	Intermedias	Avanzadas	
Familiaridad	conocido	0	8	26	18
	Desconocido	5	6	3	30
Total		5	14	29	48

Tabla 4.5. Frecuencia de respuestas de la variable familiaridad 13 años.

En cuanto a los resultados que se presentan en el grupo de edad de 13 años (ver tabla 4.5), un aspecto interesante a observar es que en este grupo, a diferencia de las de los niños menores, no aparecen respuestas iniciales cuando el refrán es conocido, y la mayor frecuencia se concentra en las respuestas avanzadas. (26). El resultado de las pruebas estadísticas **Pearson Chi-square** en este grupo de edad, ($\chi^2 = .000$, $gl=2$), indica un alto grado de correlación de la variable familiaridad con el nivel de comprensión; este resultado es igual al obtenido en los grupos de 9, 11 y 13 años de edad, aunque cada grupo presenta diferente distribución de frecuencias de respuestas. Además cabe señalar que en este grupo de 13 años no aparecen sujetos que den respuestas literales (Ver grafica 4.5). Ésto pudiera deberse al hecho de que el refrán conocido, le permite al sujeto evocar situaciones particulares de uso que le posibilitan construir una estrategia de comprensión mas avanzada, además de que es hacia los 12 años de edad donde hay un mayor incremento en las habilidades pragmáticas, sintácticas y semánticas que son fundamentales para la adquisición y comprensión del lenguaje no literal, específicamente de estas expresiones idiomáticas llamadas refranes.



Grafica 4.5 Frecuencia comparativa de respuestas de familiaridad 13 años

4.4.4. Familiaridad: grupo de 15 años

Con relación a los datos obtenidos en este grupo de edad los resultados se agrupan en la tabla 4.6

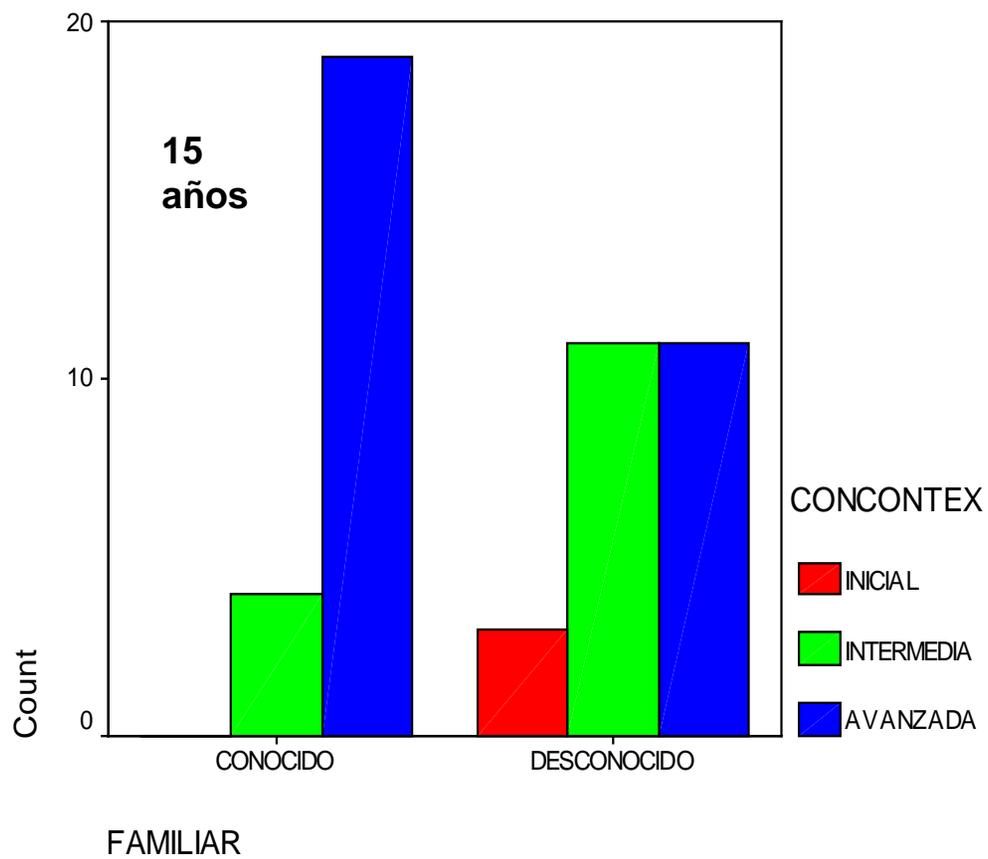
Con contexto	Edad 15 años	Tipos de respuestas			Total
		Iniciales	Intermedias	Avanzadas	
Familiaridad	conocido	0	4	19	23
	Desconocido	3	11	11	25
Total		3	15	30	48

Tabla 4.6. Frecuencia de respuestas de la variable familiaridad 15 años.

Como puede observarse en la tabla, cuando el refrán es conocido no aparecen respuestas literales (0) y la mayor frecuencia se agrupa en las respuestas avanzadas (19). Cuando se trata de un refrán desconocido, sí aparecen respuestas literales, aunque con una frecuencia mínima, las respuestas iniciales (3) y las respuestas intermedias y avanzadas aparecen en igual frecuencia (11 y 11). El resultado de las pruebas estadísticas *Pearson Chi-square*, indican que hay una correlación significativa ($\chi^2 = .016$, $gl = 2$), entre la familiaridad que el sujeto tiene con el refrán y el nivel de comprensión del mismo. Dicho de otra manera pareciera que el hecho de que el refrán sea conocido le permite al sujeto, crear estrategias de interpretación más avanzadas para su comprensión. Otro punto importante a señalar en este grupo de edad, es que la frecuencia obtenida en respuestas avanzadas e intermedias es igual si el refrán es conocido o desconocido. (Ver grafica 4.6).

De estos resultados se puede concluir que la variable familiaridad, en todos los grupos de edad, resultó ser significativa sin embargo cabe señalar que en el grupo de quince años el grado de significancia fue menor entre las variables.

Esto podría indicar que el peso de la familiaridad es mayor en los grupos de 9, 11, y 13 años y que los sujetos de 15 años ya no requieren, por sus posibilidades cognitivas, de manera tan importante de tal variable.



Grafica 4.6. Frecuencia comparativa de respuestas de familiaridad 15 años.

4.3 Resultados de la variable contexto

Con relación a la variable contexto se analizan los datos por grupos de edad, en las dos situaciones que se presentaron los refranes a los sujetos, con contexto (cc) y sin contexto (sc), con el objetivo de comprobar la influencia que el contexto tiene en el nivel de comprensión de tales expresiones. Se reportan los resultados obtenidos en las dos situaciones con un total de 96 respuestas por grupo de edad, 48 con contexto y 48 sin contexto.

4.3.1. Contexto: grupo de 9 años

GRUPO DE EDAD	Tipo de respuestas					
	Inicial		Intermedia		avanzada	
Situación	SC	CC	SC	CC	SC	CC
Frecuencia	36	25	6	12	6	11

Tabla 4.7. Frecuencia de respuestas 9 años sin contexto y con contexto

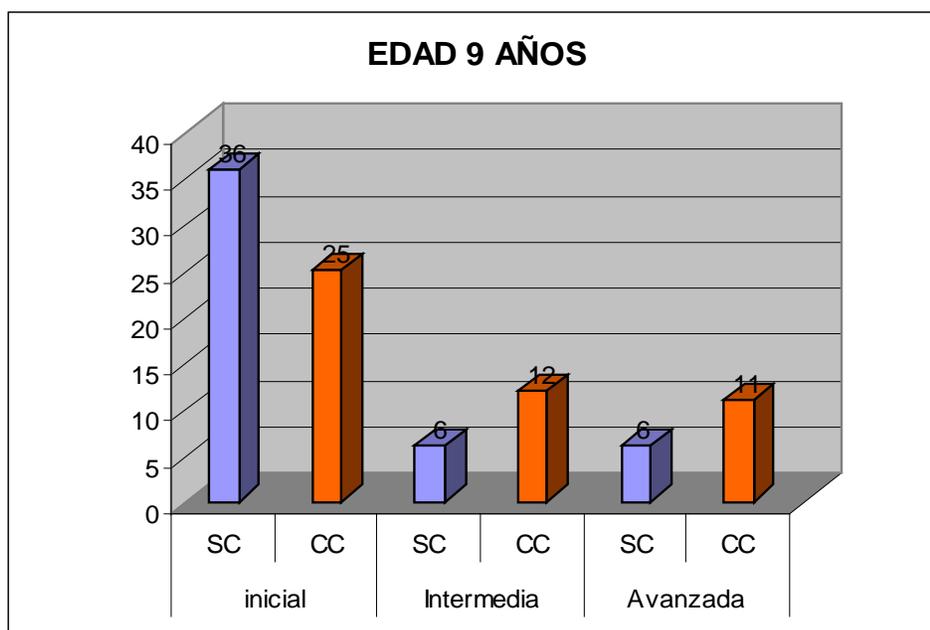
En la tabla 4.7 los datos muestran que en el grupo de 9 años el contexto resultó ser fundamental para mejorar el nivel de comprensión de los refranes. En la situación sin contexto (sc) aparece una mayor frecuencia de respuestas iniciales y una menor frecuencia en respuestas avanzadas; en cambio al proporcionar contexto disminuyen las respuestas iniciales y aumentan las avanzadas. Los datos fueron sometidos a la prueba estadística no paramétrica *related samples* y los resultados, (*test type Sign = .000*), permiten afirmar que hubo avance significativo en el tipo de respuestas al dar contexto, como lo muestra la gráfica 4.7. Ésto indica que el contexto permitió a la mayoría de sujetos de este grupo de edad, mejorar el nivel de comprensión de los refranes en este grupo.

Cabe señalar que en ningún caso la respuesta sin contexto fue mejor que con contexto; en algunos casos a pesar del contexto, el sujeto se mantuvo en el mismo nivel de respuesta que sin contexto. Esto pudiera deberse a que el niño únicamente de modo gradual va logrando el trasvase de significados y es capaz de liberar palabras del contexto. Es decir, es de una manera progresiva que las palabras son empleadas cada vez más flexiblemente en una mayor variedad de situaciones (Flavell, 1993).

Por ejemplo: en el refrán, “El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija”, (Andrea 9.6) genera estas respuestas.

(Sin contexto) -*Que si te arrimas a un árbol, te cobija con su sombra.* (Literal).

(Con contexto) - *Que si te arrimas a alguien que es bueno, te puede ayudar a hacer las cosas bien., (metafórica)*, el ejemplo muestra que al dar contexto el sujeto fue capaz de mejorar su estrategia de interpretación, haciendo uso de la información que éste le proporcionó.



Grafica 4.7 Frecuencia comparativa de respuestas (sc) y (cc) en el grupo de 9 años.

4.3.2. Contexto: Grupo de 11 años

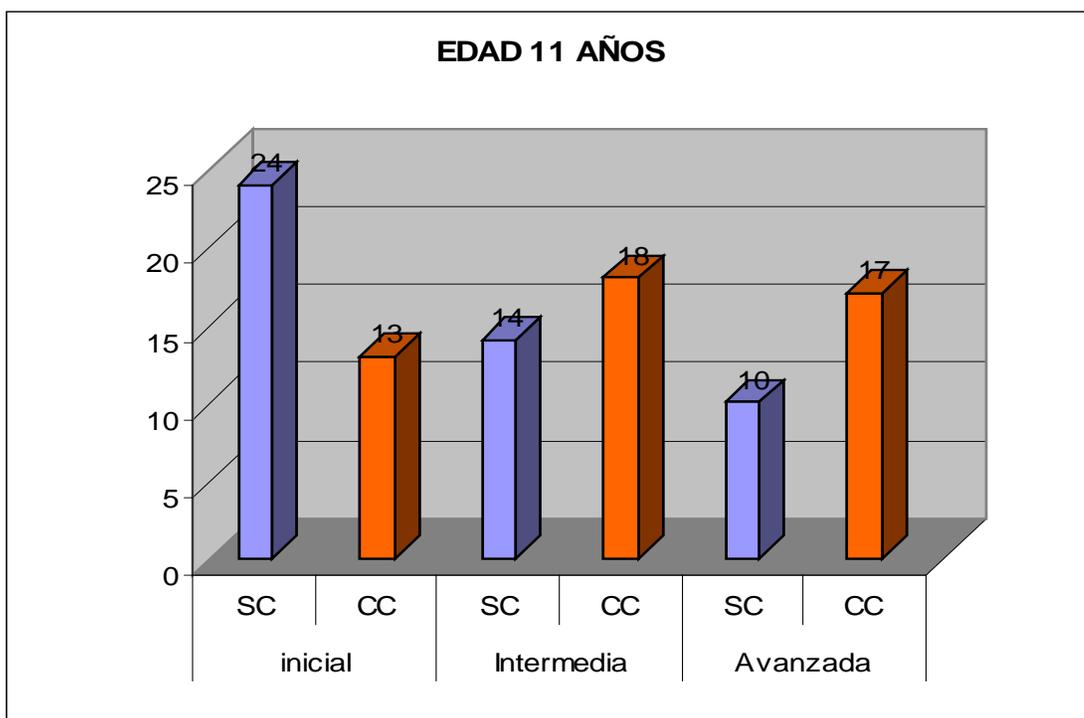
Como puede verse en la tabla 4.8 en el grupo de 11 años se mantiene la misma tendencia que en el grupo de 9 años, pero con distinta distribución de frecuencias.

GRUPO DE EDAD 11 AÑOS	Tipo de respuestas					
	Inicial		Intermedia		avanzada	
Situación	SC	CC	SC	CC	SC	CC
Frecuencia	24	13	14	18	10	17

Tabla 4.8. Frecuencia de respuestas 11 años sin contexto y con contexto.

En la situación sin contexto hay una mayor frecuencia de respuestas iniciales (24) y una menor frecuencia de respuestas avanzadas (10), en la situación con contexto, disminuye el número de respuestas iniciales (13) y aumenta la frecuencia de respuestas avanzadas (17). Los datos obtenidos fueron sometidos a la prueba estadística *related samples*, para medir el avance del nivel de comprensión del refrán de la situación sin contexto a la situación con contexto, obteniendo un resultado de (*test type Sign = .000*) que confirma un avance significativo en las respuestas con contexto a comparación de las respuestas sin contexto (gráfica 4.8). Las respuestas mejoraron notablemente cuando se contextualizó el refrán.

Otro dato interesante es que en este grupo se presentó una menor frecuencia de respuestas iniciales, lo que confirma que en el grupo de 9 años el contexto tuvo una mayor influencia que en el grupo de 11 años.



Gráfica 4.8 Frecuencia comparativa de respuestas (cc) y (sc) en el grupo de 11 años.

4.3.3. Contexto: Grupo de 13 años

Respecto a los resultados obtenidos en el grupo de 13 años, en la situación donde el refrán se plantea en contexto, se presenta un avance importante en la frecuencia de respuestas avanzadas, comparadas con los grupos de 9 y 11 años de edad (ver tabla 4.9). Los resultados obtenidos, fueron sometidos a la prueba estadística *related samples*, para medir el avance del nivel de comprensión del refrán de la situación sin contexto a la situación con contexto, que dio un resultado de (*test type Sign = .001*), permiten confirmar la importancia del contexto en la comprensión del refrán en este grupo de edad; sin embargo, en un análisis comparativo, la probabilidad en las pruebas estadísticas en el grupo de 13 años fue menor que en los grupos de 9 y 11 años respectivamente.

GRUPO DE EDAD	Tipo de respuestas						
	13 AÑOS		Inicial		Intermedia		avanzada
Situación	SC	CC	SC	CC	SC	CC	
Frecuencia	8	6	14	10	26	32	

Tabla 4.9. Frecuencia de respuestas 13 años sin contexto y con contexto

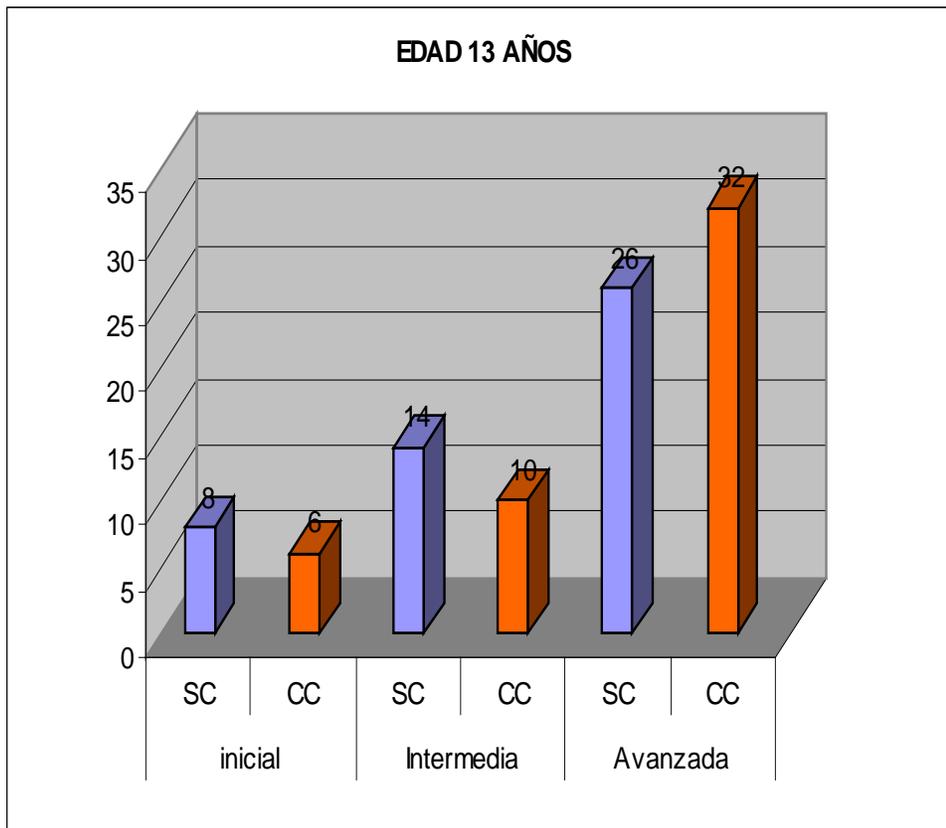
Cabe señalar que en el grupo de 13 años la frecuencia más alta se concentró en las respuestas avanzadas, en ambas situaciones (ver gráfica 4.9)- Pareciera ser que en este grupo de edad el sujeto ya tiene una conciencia plena del uso del lenguaje no literal, sin embargo se le dificulta trasladarlo a otro contexto distinto al que se le presenta, ya que al pedirle un ejemplo utilizando el mismo refrán presenta el mismo contexto. Ejemplo con el refrán: (del árbol caído, todos hacen leña).

(Sebastián, 13.7): - "Un día reprobé física y mis papás me regañaron y de allí cada que podían se aprovechaban para regañarme a cada rato y me daban tareas extra en la casa, no me daban permiso de salir, y yo tenía que cumplir porque si no me iba peor y así duraron buen tiempo conmigo enojados; es como si yo fuera el árbol caído, que se aprovechaban de mí".

El ejemplo era igual al contexto que se proporcionó al sujeto, solo cambió la materia; sin embargo el tipo de respuesta refleja ya una comprensión no literal del sentido del refrán, pues el sujeto comprende que a partir de un error que cometió se encuentra vulnerable y sus papás se aprovechan de su situación para molestarlo constantemente.

En esta situación, parece ser que el contexto le proporciona información al sujeto para que evoque situaciones particulares de uso del refrán, pero sus habilidades lingüísticas y pragmáticas no le permiten generalizarlo a otros contextos.

Cabe señalar que en esta edad, solo se presentaron 3 casos donde el sujeto logró trasladar el refrán a otro contexto diferente al presentado en la situación experimental.



Gráfica 4.9. Frecuencia comparativa de respuestas (cc) y (sc) en el grupo de 13 años

4.3.4. Contexto: grupo de 15 años

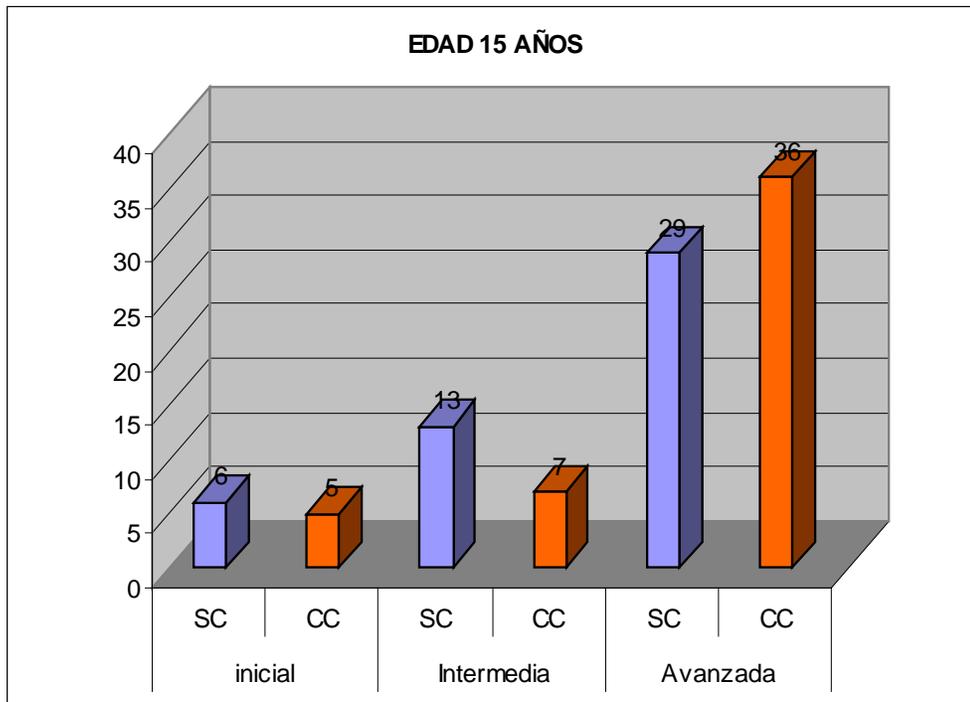
Finalmente en cuanto a los resultados de la variable contexto en el grupo de 15 años de edad, se agrupan los datos en la tabla 4.10

GRUPO DE EDAD 15 AÑOS	Tipo de respuestas					
	Inicial		Intermedia		avanzada	
Situación	SC	CC	SC	CC	SC	CC
Frecuencia	6	5	13	7	29	36

Tabla 4.10. Frecuencia de respuestas 15 años sin contexto y con contexto

En la frecuencia de respuestas iniciales hay una mínima diferencia entre la tarea sin contexto y la de con contexto. En las respuestas intermedias algo interesante es que sin contexto fue mayor la frecuencia de respuestas que en la situación con contexto; sin embargo en las respuestas avanzadas hay una mejora muy importante al proveer de contexto, como lo muestra la grafica 4.10.

Los datos fueron sometidos a la prueba estadística *related samples*, para medir el avance del nivel de comprensión del refrán de la situación sin contexto a la situación con contexto, que dio como resultado (*test type Sign = .016*), lo que permite afirmar que el contexto mejoró el nivel de respuestas, pero en una probabilidad menor que en los grupos de 9,11 y 13 años. Lo anterior pudiera explicarse con el planteamiento de Levorato & Cacciari (2002), quienes argumentan que en esta edad, el sujeto construye la estrategia de comprensión a partir de considerar las intenciones y conocimientos de su interlocutor, además de que tiene la capacidad de utilizar de manera adecuada las expresiones idiomáticas no literales (refranes) e integrarlos al uso comunicativo y funcional de su lengua, así como un desarrollo avanzado de habilidades metalingüísticas y metapragmáticas. Otra explicación pausable pudiera encontrarse en lo señalado por Nippold (1988), con relación a que el uso de los refranes, involucra habilidades cognoscitivas y metalingüísticas complejas que se adquieren gracias a una larga exposición a este tipo de expresiones tanto en el ámbito oral como escrito.



Gráfica 4.10 Frecuencia comparativa de respuestas (cc) y (sc) en el grupo de 15 años.

V.- DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este capítulo se realiza la discusión de lo que los resultados aportan al tema de la comprensión de los refranes en sujetos de 9 a 15 años de edad; éstos se contrastan con otros estudios que en este campo de investigación se han realizado. Asimismo, se presentan las conclusiones más importantes a las que se ha llegado con esta investigación.

5.1 Efectos de la variable edad

Los resultados estadísticos señalados en el capítulo anterior indican una correlación altamente significativa entre la variable edad y el nivel de comprensión de los refranes. Las estrategias y procedimientos para la comprensión de los refranes están organizados evolutivamente de acuerdo con el grupo de edad y escolaridad de los sujetos. Estos resultados también sugieren que la comprensión de los refranes supone un proceso que se va perfeccionando a través de etapas relacionadas con la edad, la escolaridad, la familiaridad y el contexto.

Si bien es lógico esperar que el nivel de comprensión de los refranes mejore a medida que la edad del sujeto se incrementa, los resultados comprueban que esto ocurre durante la edad escolar con un avance importante hacia los doce años de edad. En este sentido, puede afirmarse que la comprensión de los refranes es, como lo señalan Nippold (1998) y Hess (2006), un fenómeno de adquisición tardía del lenguaje. Es importante destacar que solamente en los grupos de 13 y 15 años se presentaron las respuestas más avanzadas, lo que indica que en este rango de edad se incrementa la comprensión de refranes de manera significativa.

Por otro lado, podemos afirmar que la comprensión de los refranes parece iniciar con estrategias de interpretación literal, que aparecen en mayor frecuencia en los grupos de 9 y 11 años. En este tipo de estrategia el sujeto no tiene conciencia de lo que Nubiola (2000) señala: *“que no se quiere decir lo que se dijo”*, por lo que no es capaz de entender las intenciones que determinan el sentido de lo dicho, recurriendo a una estrategia de interpretación literal. En un primer momento, el niño atiende a la expresión en su totalidad, sin considerar la intención de su interlocutor. Esto además coincide con lo que señala Bonitatibus (1988) al indicar que la comprensión del lenguaje no literal supone la capacidad de distinguir entre lo dicho y lo que realmente se quiso decir. La respuesta que se presenta a continuación ejemplifica esta estrategia. Ante el refrán, **“en boca cerrada no entran moscas”** el sujeto responde: **“que si tienes cerrada la boca no se te meten las moscas”** (9.6).

En un segundo momento, el sujeto es capaz de realizar un análisis a partir de dos palabras conocidas dando por resultado una paráfrasis del refrán, lo que implica, nuevamente, una interpretación literal. Pareciera ser que en este segundo momento el sujeto empieza a ser consciente de que entre el referente y el lenguaje se establecen relaciones de convencionalidad, pero todavía no es capaz de asignar el significado no literal al refrán¹². La respuesta que se presenta a continuación ejemplifica este momento de evolución. Cuando al sujeto se le pide que explique el significado del refrán **“mal de muchos consuelo de tontos”**, responde desde una interpretación literal: **“ muchos son malos y por eso son unos tontos”** (9.11).

En un tercer momento, dentro de la misma estrategia literal, el análisis del niño se centra en la estructura del refrán; pareciera ser que el sujeto logra establecer la existencia de dos ideas que se relacionan, pero únicamente en una parte del

¹² Al respecto véase Tambiah.

refrán. Al momento de brindar una explicación, por ejemplo, ante el refrán “al mal tiempo, buena cara”, el sujeto responde: **“que hay malos tiempos, donde te pueden pasar cosas malas”** (9.11). Al parecer la descentración es un proceso, más que un conocimiento que se conquiste de una vez por todas.

En la siguiente fase, se supera lo literal y se construye una estrategia que se acerca a la interpretación metafórica. Es en este momento cuando el sujeto es capaz de ver otra perspectiva del objeto de conocimiento y empieza a descubrir lo que Barriga (2002) llama el "desarrollo del componente semántico", que implica pasar de la descripción concreta a formas más generales y abstractas. Podemos referirnos como ejemplo de esto a la respuesta que da un sujeto al preguntarle el significado del refrán “del árbol caído todos hacen leña” a lo que responde: **“si alguien se equivoca o comete un error, los demás se benefician porque ya saben qué es lo que deben hacer para no equivocarse”** (11.8).

Como se observa en el ejemplo, en esta etapa pareciera ser que ya hay una conciencia de la dimensión metafórica del lenguaje; el sujeto puede hacer una interpretación figurativa parcial donde ya hay conciencia plena de que existe otra forma de usar el lenguaje distinta a la literal, pero todavía no es capaz de resolver el significado correcto del refrán. Esto pudiera deberse a que el sujeto se percata de la ambigüedad referencial (Bonitatibus 1988), que significa considerar que hay una distancia entre lo dicho y lo que el emisor quiso decir, para extraer el significado del refrán, pero dado el nivel de competencia cognitiva del sujeto, todavía no puede integrar otros elementos que le permitan resolver con éxito la tarea.

En una fase aún más avanzada, el sujeto es capaz de reconocer el uso del lenguaje metafórico en el refrán. En un primer momento de esta fase su estrategia

es asignarle significado metafórico al refrán sin ninguna dificultad, pero sólo en el contexto que se le plantea. Es en este momento cuando todavía le es imposible trasladarse a un contexto distinto, es decir, interpretar el mismo refrán en otra situación distinta a la que se le planteó.

En una segunda fase de esta etapa avanzada el sujeto sin ninguna dificultad comprende el lenguaje metafórico del refrán, es capaz de tomar la información del contexto y a partir de allí trasladarlo a otro contexto diferente sin que el refrán pierda su sentido, lo que genera un uso convencional de éste.

Todo lo anteriormente expuesto coincide con lo planteado por Levorato y Cacciari (1992, 1995), quienes postulan que el desarrollo de la competencia figurativa puede ser comprendido en términos de fases que se diferencian unas de otras por la capacidad de elaborar el lenguaje, así como por los niveles de conocimiento adquirido y activado, desde el punto de vista tanto lingüístico como contextual. También la habilidad para ir más allá del dominio literal y utilizar la información proveniente del contexto, con el fin de conformar una representación semántica, son capacidades que se suman a la posibilidad de los sujetos y les permiten la competencia figurativa. Por otra parte, las etapas señaladas en la presente investigación evidencian que el desarrollo evolutivo de la comprensión de los refranes es una habilidad del lenguaje tardío.

5.2.Efectos de la variable familiaridad

Otro de los objetivos de este trabajo se centró en analizar si el conocimiento previo de un refrán (familiaridad) determinaba un mayor nivel de comprensión del mismo. Al respecto la interpretación de los hallazgos mostró que la variable familiaridad resultó ser importante para la comprensión del refrán en todos los grupos de edad.

Estos resultados coinciden con lo señalado por Nippold y Rudzinski (1993), quienes sostienen que la frecuencia de escucha (familiaridad), afecta la comprensión del refrán, ya que los sujetos que decían conocer el refrán, generaron estrategias de interpretación más avanzadas que cuando no lo conocían. Lo anterior también encuentra explicación en lo que señala Nippold (1996) con relación a que los niños y jóvenes, comprenden con mayor facilidad aquellos refranes que aparecen con mayor frecuencia en el habla cotidiana. Sin embargo, estos hallazgos difieren del estudio de Hess (2006), quien encuentra que la familiaridad no resulta ser importante para la adecuada interpretación de los refranes en adolescentes. Al respecto, Levorrato y Cacciari (1992) argumentan que la familiaridad en la comprensión de los refranes, juega un rol menor ya que sólo es útil a aquellos niños que no son capaces de utilizar la información que les proporciona el contexto.

5.3. Efectos de la variable contexto

Con relación a la importancia del contexto en la comprensión del refrán, los resultados mostraron que es un factor importante, sobre todo en las edades de 9 y 11 años de edad, donde se presentó una diferencia significativa en el incremento del nivel de comprensión cuando el refrán se presenta en contexto. Esto coincide con lo planteado por Pollio y Pickens (1980), quienes señalan que el contexto juega un papel importante en la comprensión del lenguaje no literal y que parte de la dificultad de los sujetos para enfrentar tareas experimentales de comprensión metafórica es la ausencia de un contexto lingüístico o situacional. Es por lo anterior que se plantea la importancia que tiene, en estas edades, presentar los refranes contextualizados para apoyar el desarrollo de competencias cognitivas, lingüísticas y pragmáticas en la comprensión de los mismos.

Otro dato importante que se pudo observar en los grupos de edad de 13 y 15, en contraste con los de 9 y 11 años, es que para los sujetos de mayor edad, el

contexto fue una variable con menor grado de correlación con el nivel de comprensión del refrán. Es decir, cuando los sujetos tienen más desarrolladas las habilidades lingüísticas y cognitivas, no son tan dependientes del contexto.

5.4 Conclusiones

Por último, y a modo de conclusión, parece importante destacar que las tres variables consideradas en esta investigación (edad, familiaridad y contexto) resultaron ser fundamentales para comprender mejor los refranes, y están íntimamente interrelacionadas con la actividad cognitiva del sujeto, así como con su nivel de conocimientos lingüísticos y pragmáticos, ya que son una fuente de apoyo para que el sujeto pueda interpretar e integrar la información de mejor manera y con ello lograr un mayor nivel de comprensión. La capacidad para comprender refranes, por ende, es una habilidad que sigue un desarrollo evolutivo con un incremento importante entre las edades de 11 y 13 años de edad.

Las probabilidades de interpretar correctamente un refrán, aumentan si el refrán es conocido; esto se debe a que el hecho de haberlos escuchado previamente le permite al sujeto, evocar situaciones particulares de uso y construir una mejor estrategia de comprensión.

El contexto juega un papel importante en la comprensión de los refranes, sobre todo, en las edades de 9 a 11 años, dado que los conocimientos de los sujetos, tanto contextuales como lingüísticos, son limitados por lo que el contexto resulta fundamental para extraer, información de nivel genérico, relaciones causales, así como aparear lo lingüísticamente expresado con una situación de hecho.

Los refranes como expresiones idiomáticas del lenguaje no literal, suponen la representación de una construcción de significado que se internaliza y lleva al sujeto al pensamiento abstracto, así como a un uso distinto del lenguaje que promueve la comunicación competente, creativa y efectiva, además de que tiene el potencial de ser una poderosa herramienta en el aprendizaje y en la reorganización de los conocimientos sociales, valorales, y culturales de los sujetos. Además, este estudio muestra que la comprensión de los refranes es una habilidad lingüística que se adquiere tardíamente y en experiencias tanto dentro como fuera del aula. Es importante señalar que esta habilidad incide en una mejor comprensión del lenguaje no literal y en general de un uso más funcional de estas formas de discurso.

Queda por último, señalar algunas de las limitaciones de este estudio. Por una parte, el tipo de refranes utilizados pudieron haber limitado la tarea. Por otro lado, quedó pendiente considerar las variables de transparencia y opacidad, como hacen otros autores. Además, si tomamos en cuenta las diferencias de opinión de los diversos autores con respecto a la edad en que se comienzan a comprender los refranes, se hace necesario observar de manera más precisa el método empleado para medir el grado de comprensión, así como atender a la diversidad y tipos de refranes existentes.

De igual manera, incrementar la muestra de la investigación sería importante, además de trabajar con edades frontera entre desarrollo del lenguaje temprano y tardío; éstos son temas relevantes que pueden develar interrogantes surgidas a lo largo de este estudio. Investigaciones futuras tendrán que dar respuesta a estas interrogantes planteadas.

BIBLIOGRAFIA

Aguilera L. (1955) Refranero Panameño. Tesis Doctoral. Universidad Católica de Chile, Santiago. 26 de Noviembre de 2007:(// [http: redalyc.uams.mx](http://redalyc.uams.mx))

Ackerman B. (1982) Comprehending idioms. Do children get the picture. *Journal of experimental child Psychology*. 33, 459-454.

Barriga V. (2002) Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calentote, México: El Colegio de México.

Barriga V. (2005) LINGMEX: Bibliografía lingüística de México desde 1980, México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios / El Colegio de México, (De 27 de Octubre de 2007: <http://intranet.colmex.mx/lingmex/>).

Beal, C. R. (1988). Children knowledge about representations of intended meaning. En: Astington (ed.) *Developing theories of mind*. Cambridge, MA: CUP.

Bergúa, J. comp. (1984) Refranero español. Clásicos Bergúa, Madrid, España.

Bonitatibus, G. (1988). What is said and what is meant in referential communication. En: Astington (ed.) *Developing theories of mind*. Cambridge, MA: CUP.

Cameron, L. J. (1996) Discourse Context and the Development of Metaphor in Children *School of Education*, University of Leed, vol 3, No.1.

Cásares, J. (1921). Nuevo concepto del diccionario de la lengua, Real Academia Española, Madrid, 1921

Cásares, J. (1950). Introducción a la lexicografía española. Madrid: CSIC, 1992.

Cacciari C. & Glucksberg S. (1994) Understanding figurative language. En Gernsbacher, M. *Handbook of Psycholinguistics*, San Diego academic press 447-477.

Cervantes M. (1985) El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha I, cap 1 Edit. Porrúa. XXI edición, México, 1985.

Chomsky, N. (1998). Nuestro conocimiento del lenguaje humano. Santiago: Impresos Universitaria, S.A.

Corpas G., (1997). Manual de fraseología española, Madrid. Gredos.

Crespo, N. y Cáceres P. (2006) La comprensión oral de las frases hechas: Un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje. *RLA*, 2006, vol. 44, no.2, p. 77-90, ISSN0718-4883. Recuperado el día 4 de Enero de 2008.

Flavell, J.H. (1993). The nature of social cognition: three models. *Cognitive Development*. USA: Prentice-Hall, Inc.

Gibbs, R. Jr. (2002). The poetics of mind. Figurative Thought, language, and understanding. Cambridge: United Kingdom.

Gombert, J. E (1992). Metalinguistic Development Chicago, University of Chicago Press.

Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hess Z. K. (2006). "El desarrollo de la comprensión de refranes en la adolescencia", *Morphé: Ciencias del Lenguaje*, 27-28, 3-21.

Kemper, S. (1986). Inferential Processing and the comprehension of idioms, in Metaphor and symbolic activity, N°1, Vol 1, 1986.

Laborda, G. X. (2004). Paremiología y refranes de la casa de Caritat de Barcelona desde el punto de vista de la pragmática. Universidad de Barcelona. España. ISSN 1697-0780.

Lakoff, G. & Johnson, M. ([1980] 2004). Metáforas de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra, colección teorema.

Lakoff, G. & Turner M. (1989) More than Cool Reason. Chicago: University of Chicago Press.

Levorato, M. & Cacciari, C. (1992) Children's comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity. *Journal of Child Language*

Levorato, M. & Cacciari, C. (1995). The Effects of different task on comprehension comprehension, *Journal of Experimental Child Psychology* 60, 261-283.

Levorato, M. & Cacciari, C. (1999). Idiom comprehension in children: are the effects of semantic analyzability and context separable?. *European Journal of Cognitive Psychology* 11, 51-66.

Levorato, M. & Cacciari, C. (2002). The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults, *Child Language* 29, 127-150.

- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Aprendizaje, Visor.
- Maldonado, R. (2000). Espacios mentales y la interpretación del se impersonal. Volumen especial del Anuario de Letras en Conmemoración de los 20 años de la creación del CLH. México: UNAM.
- Mariscal, M., & Romero, A (1991) Interés didáctico del refranero de tradición oral para la enseñanza de la literatura en la Educación básica. En simposio internacional de didáctica de la lengua y literatura. Tarragona, 1991, p. 36
- Milosky, L.M. (1994). Nonliteral language abilities. En: Geraldine Wallach (ed.) *Language learning disabilities in school-age children and adolescents: some principles and applications*. New York: Macmillan.
- Nippold, M. (1996). "Proverb comprehension in youth: the role of concreteness and familiarity" *Journal of speech and hearing research*, 39, 166=76.
- Nippold, M. (1998). *Later language development: The School=Afen and adolescent, years Austin Tx*. Pro=Editorial
- Nippold, M. & Rudzinski, M. (1993). Familiarity and transparency in idiom explanation. A Developmental study of children and adolescents, *Journal of Speech an Hearing Research*.
- Nubiola, J. (2000). El valor cognitivo de las metáforas. En: P. Pérez-Illzarbe (ed.) *Verdad, bien y belleza*. Pamplona: Cuadernos de anuario filosófico no 103.
- Osorio, J. (2004) "Metáfora: El lenguaje de la cognición", en Alarcón Hernández, P.; Cornejo, M.; Muñoz Tobar, C.; Osorio, J.; Rivano, E. y N. Saavedra Carretón (eds.), *Lenguaje y cognición. Estudios en lingüística cognitiva*. Concepción: Universidad de Concepción
- Owens, Robert. 2003. "Desarrollo del lenguaje", en M. de Vega y F. Cuetos (eds.), *Psicolingüística del español*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Pollio, M. & Pickens, J. (1980). The developmental structure of figurative competence.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido* México, Siglo X.
- Rivano, E. (2004). *Lenguaje y cognición. Estudios de lingüística cognitiva*. Universidad de concepción, Chile

Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates),

Serra, M., Serrat, E. Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000) *La adquisición del lenguaje*. España: Ariel Psicología.

Siltanen, S. (1990) Effects of explicitness on children's metaphor comprehension. *Metaphor and symbolic activity* 5 (1), 1-20,

Tambiah, S.J. (1996). Relations of analogy and identity: toward multiple orientations of the world. En: David Olson: *Modes of thought*. Australia: Cambridge.

Werthsch, J. V. (1995). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. España: Aprendizaje-Visor.

Winner, E. (1988). *The point of words*. Cambridge: Harvard University Press.