



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología

La construcción del significado: La comprensión de metáforas en niños de primaria

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

**Presenta:**

Cynthia Guadalupe Maldonado Ahumada

**Dirigido por:**

Dra. Gabriela Calderón Guerrero

**Co-dirigido por:**

Dra. Sofía A. Vernon Carter

Dra. Gabriela Calderón Guerrero  
Presidente

Dra. Sofía Vernon Carter  
Secretario

Dr. Marco Antonio Carrillo Pacheco  
Vocal

Dra. Pamela Garbus  
Suplente

Mtra. Martha Beatriz Soto Martínez  
Suplente

M.D.H. Jaime E. Rivas Medina  
Director de la Facultad

Firma

Firma

Firma

Firma

Firma

Dr. Irineo Torres Pacheco  
Director de Investigación y Posgrado

## RESUMEN

El estudio de la comprensión del lenguaje no literal en niños permite analizar los procesos cognoscitivos involucrados en la construcción del significado. En esta investigación interesa analizar las interpretaciones de los participantes de diversas adivinanzas de tipo metafórico, particularmente se busca conocer cómo los niños establecen la coherencia e integración de las propiedades de las metáforas y si éstas son asimiladas por los participantes de manera diferente dependiendo de los distintos momentos del desarrollo cognitivo considerando el tipo de relaciones conceptuales y el nivel de coherencia alcanzado entre los participantes. También interesa analizar si el tipo de tarea propuesta afecta las interpretaciones de los niños al resolver las adivinanzas. Los participantes de esta investigación fueron treinta alumnos de una primaria federal de turno vespertino de la ciudad de Querétaro, diez de ellos eran estudiantes de segundo grado, diez de cuarto y diez de sexto respectivamente. Se les solicitó que respondieran cuatro adivinanzas en dos modalidades distintas, la primera de ellas de manera espontánea (sin opciones) y la segunda con apoyo de tres opciones. Los resultados indican que los participantes de los grados superiores tienden a construir relaciones conceptuales más equilibradas tomando en cuenta todas las pistas de los acertijos con mayor frecuencia que los alumnos de los grados inferiores, por otro lado, los datos muestran que la modalidad de tarea con opciones promueve que se generen respuestas más integradoras que la modalidad sin opciones. Se realizó un análisis comparativo con una escuela del sector privado a partir del cual se puede afirmar que se mantienen algunas semejanzas como la evolución en los patrones de respuestas dependiendo del grado escolar y la modalidad de tarea.

**(Palabras clave:** Comprensión, metáforas, desarrollo cognitivo, niños)

## SUMMARY

The analysis of the cognitive processes involved in meaning construction is allowed by the study of the comprehension of the non-literal language in children. In this thesis the interpretations of the participants from different metaphorical riddles are examined, particularly trying to find how children establish coherence and integration of the properties from metaphors and if these are assimilated by the participants differently depending on different moments of the cognitive development considering the type of the conceptual relations and the coherence level reached by the participants. This thesis is also interested in analyzing if the type of task proposed affects the interpretations of the children when they're solving metaphorical riddles. The participants of this investigation were thirty students from a federal elementary school with afternoon schedule from Querétaro, Mexico. Ten of the students were from second grade, ten from fourth and ten from sixth grade respectively. They were asked to respond to four metaphorical riddles in two different tasks, the first of them was spontaneous (no options) and the second one was with the support of three different response options. The results show that the participants from superior grades tend to construct more balanced conceptual relations taking into account all the clues from the riddles with more frequency than the students from lower grades, on the other side, the data shows that the task with options promotes more integrative responses than the task with no options. A comparative analysis with a private school was made, from which it is possible to affirm that certain similarities prevail such as the patterns in the evolution of the responses depending on the school grade and the given task.

**(Key words:** Comprehension, metaphors, cognitive development, children)

## DEDICATORIAS

*A mis padres,*

*A Paco,*

*A todos los niños y docentes que han impulsado mi carrera  
y que me han hecho creer que la educación puede cambiar el mundo.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero iniciar agradeciendo el apoyo que recibí del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología sin el cual habría sido imposible realizar mis estudios de posgrado y este trabajo de tesis. De igual manera, agradezco a la UAQ y muy particularmente a la Dirección de la Facultad de Psicología por brindarme la posibilidad de seguir aprendiendo.

Agradezco infinitamente a todos los profesores que me permitieron crecer y analizar mi práctica docente desde una perspectiva completamente distinta. A mis sinodales, el Dr. Marco Carrillo, la Mtra. Beatriz Soto y la Dra. Pamela Garbus quienes me leyeron con mucha atención y sus comentarios me permitieron mejorar este trabajo de tesis. Gracias por su cariño, su tiempo y su dedicación.

Gracias a mi co-directora de tesis, la Dra. Sofía Vernon a quien admiro profundamente y cuyos comentarios y sabiduría me permitieron crecer profesionalmente. Gracias Sofi por tu paciencia, tu tiempo y tu calidez humana.

A mi muy querida directora de tesis y amiga, la Dra. Gabriela Calderón. Gracias Gaby por ayudarme a levantarme cada que lo necesité, sin ti este trabajo no sería una realidad. Me demostraste con tu cariño, tu paciencia y tus enormes conocimientos que todo es posible y que soy capaz de enfrentarme a situaciones que ni yo misma habría podido imaginar. Cuentas con toda mi admiración, respeto y agradecimiento para toda la vida.

También agradezco al Ing. Francisco Morell Terreros, un líder excepcional que me apoyó durante los momentos más difíciles; se mantuvo siempre pendiente de este trabajo y me ha permitido crecer personal y profesionalmente en todos los sentidos.

A mis compañeras de generación y amigas Betta, Laura, Ana y Mary.

A mis padres César y Lupita, las personas más maravillosas que conozco, cuyo amor infinito ha sido el pilar de toda mi vida. Gracias por enseñarme que con esfuerzo y trabajo duro, es posible lograr lo que me proponga. A ustedes todas mis victorias.

Gracias Paco por toda tu bondad, tu amor y tus palabras de aliento. Por estar a mi lado a lo largo de este trayecto que sé que fue muy difícil para ambos; por seguir a mi lado en este camino que no siempre fue recto pero que nos demostró que no hay nada que no podamos superar juntos. Este trabajo también es tuyo. Te amo.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen.....	ii
Summary.....	iii
Dedicatorias.....	iv
Agradecimientos.....	v
Índice de contenido.....	vii
Índice de tablas.....	ix
Índice de figuras.....	x
Introducción.....	1
<b>Capítulo 1. Marco teórico.....</b>	<b>4</b>
1.1 Filosofía del lenguaje.....	4
1.1.1 El lenguaje y su origen: el problema del significado.....	4
1.1.2 La filosofía y la semántica: intención, actos ilocutivos e implicaturas en el lenguaje no literal.....	8
1.2 Teorías lingüísticas.....	11
1.2.1 El estudio del significado: los inicios y las visiones estructuralistas.....	12
1.2.2 El significado desde la semántica cognoscitiva.....	18
1.3 Teorías psicolingüísticas.....	24
1.4 La teoría psicogenética: sus aportaciones para la comprensión del proceso de construcción de conocimiento.....	28
1.4.1 Los niveles de desarrollo.....	30
1.4.2 La construcción del conocimiento: el problema de las relaciones parte/todo.....	32
1.5 El estudio de las metáforas bajo un marco psicogenético: la propuesta de Calderón.....	33
<b>Capítulo 2. Metodología.....</b>	<b>36</b>
2.2 Objetivos.....	38

2.2.1	Objetivo general.....	38
2.2.2	Objetivos específicos.....	39
2.1	Diseño Experimental.....	39
2.1.1	Participantes.....	39
2.1.2	Materiales.....	40
2.1.3	Tareas y procedimiento.....	41
2.1.4	Procesamiento de los datos recabados.....	42
2.3	Preguntas de investigación.....	42
	<b>Capítulo 3. Resultados generales</b> .....	46
3.1	Clasificación general de las respuestas de los participantes.....	46
3.2	Resultados generales por grado escolar: la evolución en la comprensión de las metáforas.....	48
3.2.1	Resultados generales por grado escolar y modos de resolución: el establecimiento de relaciones parte-todo.....	50
3.2.2	Resultados generales por modalidad de tarea.....	54
3.3	Resultados particulares de la modalidad por grado escolar.....	56
3.3.1	Resultados particulares de los alumnos de 2° grado.....	56
3.3.2	Resultados particulares de los alumnos de 4° grado.....	59
3.3.3	Resultados particulares de los alumnos de 6° grado.....	61
3.4	Análisis comparativo de dos estudios.....	63
	<b>Capítulo 4. Discusión y conclusiones</b> .....	68
	<b>Capítulo 5. Bibliografía</b> .....	77
	<b>Apéndice</b> .....	81

## ÍNDICE DE TABLAS

1-1 Análisis estructuralista del campo léxico “medios de transporte”..	15
1-2 Categorías de respuesta: descripción del modo de resolución....	47
1-3 Porcentajes de respuestas por grado escolar y por investigación	64
1-4 Porcentajes de respuestas metafóricas. Modos de resolución 1, 2 y 3.....	65
1-5 Porcentajes de respuestas metafóricas. Modos de resolución 1, 2 y 3.....	66
1-6 Porcentajes de respuestas metafóricas por grado escolar y por modalidad de tarea.....	67
1-7 Adivinanzas y sus opciones	78

## ÍNDICE DE FIGURAS

1-1 Ejemplo de red semántica.....	19
1-2 Elaboraciones y extensiones de conceptualizaciones metafóricas.....	21
1-3 Ejemplo de “conceptual blending”.....	23
1-4 Desarrollo de la comprensión de las metáforas por grado escolar.....	49
1-5 Modos de resolución por grado escolar.....	51
1-6 Porcentajes de respuestas metafóricas por modalidad de tarea y grado escolar.....	55
1-7 Modos de resolución en alumnos de 2° grado.....	57
1-8 Modos de resolución en alumnos de 4° grado.....	59
1-9 Modos de resolución en alumnos de 6° grado.....	61
1-10 Modos de resolución metafóricos en tareas S/O y C/O.....	63
1-11 Modelo del proceso de resolución de adivinanzas en la modalidad con opciones.....	74

## INTRODUCCIÓN

Las metáforas son entendidas como operaciones conceptuales en las que un modelo cognitivo idealizado fuente (MCI) se superpone a un MCI meta (Lakoff y Johnson, 1999), en otras palabras, consisten en establecer una comparación entre dos campos semánticos que se establecen originalmente como diferentes (Nippold, 1998).

Ante esta definición es posible cuestionarnos cómo es que construimos un significado distinto de aquello que se ha mencionado o escrito de manera literal, es decir, cómo sabemos que en realidad se tuvo la intención de decir una cosa aunque en realidad se haya dicho otra diferente. Para los niños, este proceso no es transparente e implica la integración de todas las partes que conforman los textos o el discurso para lograr comprender el lenguaje no literal.

Al respecto, autores como Tolchinsky (2004) afirman que los niños requieren de experiencia lingüística para desarrollar reflexiones metalingüísticas que les permitan comprender el lenguaje no literal o en este caso, las adivinanzas. Por ello resulta interesante averiguar cuáles son los procedimientos que efectúan los niños para comprenderlas a pesar de su falta de pericia con la lengua, particularmente con la escrita.

Milosky (1994) explica que la habilidad de comunicarse haciendo uso del lenguaje no literal es altamente valorada en muchas culturas, lo anterior puede deberse a que nuestro contexto nos impulsa a utilizar expresiones no literales para comunicarnos hasta en lo más cotidiano. La autora explica que la comprensión y producción de metáforas llega a ser necesaria no sólo para relacionarse de manera adecuada socialmente, sino que se encuentra íntimamente relacionada con el éxito académico de los alumnos.

Sobre este tema versan los estudios de Pollio (1990) quien explica que un alumno de tercer grado promedio tendrá que interpretar alrededor de dos frases figurativas por página en sus libros escolares.

En este trabajo de tesis se pretende analizar el proceso en el que los niños construyen el significado del lenguaje no literal a partir de la comprensión de adivinanzas populares escritas. Sutton-Smith (1976) describe que el proceso de responder a una adivinanza implica la posibilidad de realizar inferencias donde se toma un significado B para construir un significado A.

De manera particular nos interesa conocer cómo se genera el desarrollo de la comprensión de las metáforas analizando el tipo de relaciones conceptuales y el nivel de coherencia que alcanzan los niños en el proceso de construcción del significado. Además, indagaremos si el tipo de tarea que se presenta a los participantes tiene algún efecto en sus respuestas.

Este trabajo de tesis está organizado de la siguiente manera. En el capítulo 1 se presenta un encuadre teórico en donde se analizan las posturas que la filosofía del lenguaje, la psicolingüística, la lingüística y las teorías psicogenéticas han aportado al estudio del tema de interés de esta investigación. Asimismo, describimos la investigación realizada por Calderón (2012) en la que se estudió la misma pregunta de investigación que interesa a este trabajo en una población distinta.

En el capítulo 2 se presentan las preguntas, hipótesis y objetivos que guiaron a esta investigación así como el diseño experimental que nos permitió desarrollar el trabajo de tesis.

El capítulo 3 corresponde a los resultados, en donde se observará que existe una evolución significativa en el tipo de respuestas de los participantes dependiendo del grado escolar al que pertenecen, se analizará que los participantes de segundo grado otorgan respuestas menos integradoras en comparación con los alumnos sexto quienes en general logran interpretar la mayoría de las pistas tanto literales como metafóricas de las adivinanzas, de igual modo se estudia el efecto de la modalidad de tarea y una comparación con la investigación realizada por Calderón (2012).

Por último, en el capítulo 4 se discuten los resultados considerando la evolución ascendente en las respuestas de los participantes, el tipo de relaciones que establecen los niños al construir el significado de las adivinanzas y el beneficio que obtuvieron los alumnos con la presencia de las opciones al modificar la modalidad de la tarea.

## **1. MARCO TEÓRICO**

En el presente capítulo se plantearán las ideas fundamentales a partir de las cuales surge esta investigación. En ese sentido y dado que el tema central de esta tesis es el significado, su construcción y desarrollo, hemos decidido iniciar planteando un panorama general en torno a cómo la filosofía ha abordado este problema; fundamentalmente, hacemos énfasis en el origen del significado así como el planteamiento de que lo dicho no siempre corresponde con lo que se quiso decir, lo que apunta al problema filosófico, heredado por la psicología, de la intencionalidad. Posteriormente se expondrán las teorías lingüísticas más relevantes que han hecho del significado su objeto de reflexión. Ningún análisis de esta naturaleza estaría completo sin el abordaje de las posturas psicolingüísticas más sobresalientes, específicamente en torno a la metáfora. Finalmente, haremos un breve recorrido a través de dos planteamientos fundamentales de la teoría psicogenética: el desarrollo del conocimiento y el establecimiento de las relaciones parte/todo en dicha construcción. Concluiremos señalando algunos aspectos del trabajo de Calderón (2012), estudio a partir del cual se delinearon algunos intereses de la presente investigación.

### **1.1 Filosofía del lenguaje**

Uno de los problemas centrales de la filosofía y la epistemología ha consistido en averiguar si los conocimientos, capacidades, aptitudes y habilidades con las que contamos como seres humanos son de origen innato, adquirido o resultado de la interacción entre lo que aporta el individuo y las características de lo que será aprehendido. A continuación se presenta un breve esbozo de este problema, sin ánimo de ser exhaustivo, sino representativo en torno al lenguaje.

#### **1.1.1) El lenguaje y su origen: el problema del significado**

El lenguaje es una de las funciones psicológicas más genuinamente humanas y cuyo origen ha sido objeto de debate y reflexión para distintas perspectivas y pensadores.

Gosling (1993) reflexiona acerca de los postulados de Platón y su concepción innatista sobre el conocimiento, en general, y sobre el lenguaje, en particular. Para Platón la manera en que las personas usamos términos como “bueno”, “justo” o “igual” no es otra cosa que establecer juicios, los cuales son producto de una visión parcial del mundo. Si se analiza lo anterior con detenimiento, se clarifican algunos pasajes del *Cratilo*, obra del siglo III a.C., en la que se concibe al lenguaje como una totalidad o un *Órganum*, que compete a la persona que habla o se comunica, en ese sentido, a la realidad particular de ese ente (Bühler, 1934/1967); de esta forma, lo dicho por el sujeto está determinado y atravesado por su existencia, lo que genera una perspectiva sesgada, no objetiva. En el caso de los juicios antes mencionados, podríamos argüir que se tratan de la percepción específica de la persona y ésta, a su vez, estaría determinada por las concepciones innatas que ella posea.

A partir de lo anterior, el autor (Gosling, 1993) se permite analizar la relación entre nuestras ideas y las del otro. Si el lenguaje revela nuestras concepciones innatas ¿cómo es que ocurren diferencias tan marcadas en la conceptualización con las del otro? Esta inquietud revelaría que al no ser compatibles dichas ideas, la visión de nuestro lenguaje puede ser incorrecta o puede manifestar un panorama bastante parcial del mundo íntimamente ligado a nuestras creencias.

Este análisis indaga sobre otra de las preguntas más importantes que se hizo Platón en sus textos (Gosling, 1993) y que se refiere a ¿cómo conocemos? En relación a esta pregunta podríamos cuestionarnos también acerca de nuestro sistema de creencias, por ejemplo si pensamos que algunos animales como los osos se preparan para el invierno, podríamos creer que es porque “saben” que esta estación se aproxima, es decir, que poseen un conocimiento innato al respecto; una vez que corroboramos que en realidad la época más fría del año estaba cerca, afirmamos que los osos estaban en lo cierto. Sólo entonces concluimos que estos animales poseían una creencia verdadera. En el caso de los

seres humanos, parece válido, desde el punto de vista platónico, preguntarnos si a nuestro comportamiento lingüístico en realidad subyace un comportamiento innato o uno aprendido, si lo que decimos proviene además de un conocimiento parcial del mundo y si esta visión parcial en realidad nos permitiría conocer lo “bueno”, lo “justo” o lo “igual”.

Otra de las cuestiones que surge a partir de esta perspectiva platónica es la pertinencia del filósofo para calificar como correcto o incorrecto el lenguaje mismo. Es decir, desde una visión platónica, se ha asumido que existen expresiones y usos “correctos” o “rectos” del lenguaje (como el lenguaje literal) y que el humano tiende a generar desviaciones de estos términos correctos, lo que da origen a expresiones extrañas (como aquellas propias del lenguaje no literal).

Para Platón, existen ciertas tendencias –fijadas de forma innata- del lenguaje para afirmar que algo es animado o inanimado, y en relación a esto algunos enunciados pueden resultar semánticamente incorrectos desde esta perspectiva. Veamos el caso de la pertinencia de la frase “el río está furioso”. Si la analizamos desde esta concepción, afirmaríamos de manera inmediata que se trata de un enunciado incorrecto y que la persona que lo haya pronunciado habrá incurrido en una creencia falsa, pero ¿no es acaso bastante factible mencionar lo anterior en usos cotidianos? De hecho, la oración no requiere demasiado esfuerzo para ser comprendida. En definitiva, no se trata de un uso literal de la lengua. No obstante, es posible señalar algo así en el habla de todos los días. De esta forma, los hablantes comunes y corrientes podrían producir y escuchar esta frase, encontrarla posible y así compartir una idea. En ese sentido, se puede afirmar que Platón hacía una evaluación no acertada del lenguaje no literal y obviamente de las determinantes innatas que legitimaban dicha evaluación.

Existe cierta relación entre los postulados de Platón y los que siglos más tarde propondría Chomsky (Piatelli-Palmarini, 1979), dada la dimensión innata que ambos conceden a la estructuración del lenguaje.

Chomsky inició su debate con el siguiente argumento: “[...] el estudio del lenguaje humano me ha llevado a considerar que una capacidad de lenguaje genéticamente determinada que constituye un componente de la mente humana, especifica una cierta clase de *gramáticas humanamente accesibles*”; esto lo lleva a afirmar que todos los niños tienen la capacidad de hablar en cierto idioma desde una edad muy temprana debido a que poseen una gramática biológicamente determinada.

Si bien Platón y Chomsky conceptualizaban al lenguaje desde dos perspectivas distintas, uno cuestionándose acerca de la validez de las creencias sobre lo “bueno”, lo “justo” o lo “igual”, afirmando que éstas poseían una génesis innata, y el otro manifestando que los humanos poseemos gramáticas genéticamente determinadas, ambos compartían una perspectiva innatista sobre el origen del lenguaje.

Al respecto, Piaget (Piatellini-Palmarini, 1979) debatiría esta postura afirmando que el conocimiento es el resultado de la asimilación de los esquemas del sujeto de las propiedades y características del objeto (lo cual lo lleva a acomodar dichos esquemas) y que si bien existen raíces biológicas inherentes al ser humano que le permiten operar sobre el medio, éstas responderían a procesos de equilibración y autorregulación en los que las propiedades del objeto de conocimiento juegan un papel fundamental; en ese sentido, el conocimiento no es innato ni determinado totalmente por la experiencia sino resultado de la interacción entre ambos, lo que supone la construcción. Se profundizará sobre los postulados de Piaget y la psicogenética en el apartado IV.

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, las ideas innatistas, sobre el *Órganum* de Platón y las chomskianas en torno a gramáticas profundas de naturaleza innata, resultan antagónicas con la visión de que el significado, tanto del lenguaje literal como del no literal (específicamente de las metáforas), se construye.

Bühler (1934/1967) por otro lado, rediseñó el modelo del *Órganon* para dar cuenta del complejo proceso del lenguaje partiendo de la postura de que existe cierta afectación entre los sentidos y la lengua; en palabras del autor, la percepción auditiva del significado únicamente “*hiere los sentidos*” dado que los fonemas no existen por sí mismos sino que son una unidad compuesta que es mental o psíquica y fisiológica. En el modelo antes mencionado, el autor (Bühler, 1934/1967) reconoce que los signos lingüísticos tienen tres funciones que se cumplen en cada uno de los usos de la palabra: en relación al objeto mismo del habla (como representaciones simbólicas), en relación a su emisor y a su receptor. Este planteamiento permitió por primera vez establecer los principios fenomenológicos que darían cuenta del proceso de construcción del significado y en cuanto a lo que compete a este trabajo, este postulado aporta una explicación acerca del proceso de significación del lenguaje no literal para el hablante.

### **1.1.2) La filosofía y la semántica: intención, actos ilocutivos e implicaturas en el lenguaje no literal**

La semántica es la disciplina que pretende dar cuenta del significado. Algunas perspectivas semánticas se han basado únicamente en el sistema lingüístico olvidándose del hablante y del conceptualizador. Tal es caso de las propuestas de corte estructuralista, como las que se analizarán en esta sección.

Por otro lado, también se abordará la perspectiva de Grice (1989). El autor considera que la semántica debe estudiarla intencionalidad del acto ilocutivo, la intersubjetividad y las convenciones como rasgos esenciales a través de los cuales tanto el emisor como el receptor otorgan significado a sus producciones lingüísticas. Para el autor, la cláusula “*X significa nn P*” (siendo *nn* el significado no natural) será verdad si el hablante produjo *X* con la intención de producir la creencia *P* en su oyente, es decir, el significado de *X* es el contenido que un hablante produce al momento de intentar transmitir su intención al auditorio que le escucha. Lo anterior da cuenta de dos de los elementos más importantes de la pragmática para Grice (1989): lo que se dice y lo que se implica en un enunciado.

Lo *dicho* tiene relación con el significado convencional y sistémico del enunciado, es decir, se puede verificar lo que se ha dicho a través de su referencia, su temporalidad y sus condiciones de verdad (Frías, 2001); lo *implicado*, por otra parte, responde a principios conversacionales, de cooperación y convencionales. Los primeros dos se refieren a los propósitos en común que poseen los hablantes y oyentes, y se relacionan íntimamente con las cuatro máximas de Grice (1989): *cantidad, calidad, relación y modo*. Los principios convencionales operan sobre el significado sistémico que no es cancelable ni separable, como en el uso del “*pero*” en una oración, ya que el contenido semántico seguido de esta palabra no se puede refutar en relación a la primera frase; ejemplo: *Ella es pobre pero honesta*. En este ejemplo la palabra *pero* no cancela el significado sistémico de *pobre*, sino que le otorga un matiz de sentido que la enriquece.

En el mismo orden de ideas, Grice (1989) considera que las implicaturas son de vital importancia ya que permiten que el receptor comprenda una enunciación sin que ésta deba ser explicitada en su totalidad. En ese sentido, las implicaturas operan bajo principios de presuposición que consisten en ir añadiendo significados adicionales al enunciado y de esta forma lo que se dice no siempre guarda una relación literal con la intencionalidad del hablante o con lo que se quiere decir. El éxito de la comprensión de este tipo de enunciados radica en la posibilidad de que el oyente interprete adecuadamente el mensaje, lo cual suele ocurrir generalmente de manera espontánea gracias al entendimiento de los rasgos de las implicaturas conversacionales (Grice, 1989), tales como la posibilidad de ser cancelables, que no forman parte del significado habitual, que se mantienen implícitas, su grado de separabilidad, entre otras.

La comprensión de las metáforas opera en cierto sentido bajo el dominio de las implicaturas antes mencionadas. Su interpretación dependerá de que el lector u oyente presuponga cierta información para construir el significado del emisor en un contexto donde la información proporcionada no se presenta con regularidad.

Por ejemplo:

*[En la cola del súper alguien se descuida y llega una señora muy grande a colarse descaradamente al inicio de la formación]*

*P: Mira a la ballena ésta cómo se aprovecha...*

En el ejemplo anterior es posible observar cómo la implicatura (la información no explicitada) permite establecer la relación entre *señora grande/ballena*.

Dado que las implicaturas descansan sobre los actos de habla, podría asumirse que las metáforas también operan de forma parecida a dichos actos ilocutivos, los cuales consisten en las aserciones junto con las intenciones que les subyacen, como la promesa o la mentira. Así, el significado no se encuentra en las palabras que se profieren “sino en el uso que se hacen de ellas” (Bustos, 2013, p. 622).

Para Searle (1971), los actos ilocutivos son la unidad básica de la comunicación lingüística; sus mensajes están llenos de contenidos y representaciones que involucran tanto al emisor como al receptor. Dichos actos poseen reglas de tipo regulativo y constitutivo. Las primeras reglas determinan el tipo de acto y las segundas el tipo de conducta o camino que siguen. Searle analiza a las metáforas en términos de su valor pragmático, favoreciendo la primacía del valor literal en dichos enunciados (Lakoff, 1993), Es decir, para

Searle se prioriza la idea de que el lenguaje no literal es una desviación del lenguaje literal.

Si bien el trabajo de Searle resulta importante para la comprensión del significado y de las metáforas, las aportaciones de los lingüistas cognoscitivistas han mostrado dos puntos fundamentales que ponen en tensión la obra del autor. A saber, la idea de que el estudio del significado (y del significado no literal) deba hacerse fundamentalmente bajo una premisa de tipo pragmático y, por otro lado, la idea de que el lenguaje no literal es una desviación del lenguaje literal. En oposición a estas ideas, los cognoscitivistas interpretan las construcciones del significado no literal en términos de elaboraciones y extensiones, lo que les permite llevar a cabo análisis semánticos (y no sólo pragmáticos) dándole un valor en sí mismo al lenguaje no literal, al punto de considerarlo una vía privilegiada de la cognición humana.

En la siguiente sección, se presentan algunas teorías lingüísticas en torno al significado y al lenguaje no literal; partimos de las posiciones estructuralistas para concluir con la perspectiva cognoscitivista.

## **1.2 Teorías lingüísticas**

El análisis del lenguaje, desde una perspectiva filosófica, es fundamental y permite poner en la mesa de debate temas como su origen, sus relaciones con la realidad fáctica y la realidad simbólica, así como las diversas concepciones en torno al significado y a su relación con expresiones literales y no literales, además, apunta el establecimiento de preguntas epistemológicas en torno a las teorías del conocimiento de tipo innatista, empirista o interaccionista. No obstante, dado los intereses de este trabajo, resulta necesario abordar las perspectivas y hallazgos propiamente lingüísticos en torno al significado y a las metáforas. En definitiva, sería ingenuo olvidar que los aportes lingüísticos que se presentan a continuación no guardan una estrecha filiación con alguna postura filosófica y epistemológica; En esta sección se pretenden analizar los aportes que las diferentes teorías

lingüísticas ofrecen respecto al desarrollo de la comprensión e interpretación de las metáforas poniendo especial énfasis, como ya se señaló en la sección anterior, en la perspectiva cognoscitivista.

### **1.2.1) El estudio del significado: los inicios y las visiones estructuralistas**

El objeto de estudio del campo de la lingüística dista mucho de ser transparente y se puede operar con él desde distintos puntos de vista, especialmente desde las perspectivas del hablante y el oyente (De Saussure, 1945). El estudio de una palabra cualquiera puede analizarse desde su valor acústico, semántico, social, psicológico, etc., según la manera en la que se le considere. Lo anterior nos permite observar entonces que el análisis de la lengua (sea oral o escrita) y su objeto de estudio estará determinado por quién reflexione sobre ella. Al respecto, podemos mencionar algunas de las cualidades de este objeto que parece poco tangible de acuerdo con De Saussure (1945).

*Existe una relación íntima entre sonido y lenguaje.* Si bien para emitir y percibir sonidos se necesita de un aparato bucofonador, no es éste por sí mismo productor de lenguaje; en palabras de De Saussure: “No es más que el instrumento del pensamiento”. La cita anterior dictamina la pauta que nos permitirá argumentar posteriormente sobre la relación que existe entre lenguaje y pensamiento, considerando que el sonido por sí mismo no está cargado de significado, a diferencia de la imagen acústica que evoca la representación mental de dichos sonidos.

*El lenguaje implica un sistema establecido,* es decir, al estudiar el lenguaje tenemos que partir de la perspectiva de que éste cuenta con una historia que a su vez forma parte de su estado actual y que se encuentra en una evolución constante, a la vez, no por ello deja de operar bajo ciertos constructos o reglas gramaticales que a su vez se transforman permanentemente.

Lo anterior, nos permite vislumbrar la arbitrariedad del signo lingüístico, entendiéndolo como la unión del significado y significante (Saussure, 1985), en ese sentido, no existen uniones entre cosas y nombres, sino entre conceptos e imágenes acústicas (Saussure, 1999).

Entre otras características de la lengua, la doble arbitrariedad (entre significado/significante y entre signo/referente) del signo determina que el proceso de construcción del significado no sea una operación simple. En el caso de los niños puede complicarse aún más dadas las características del tipo de pensamiento que poseen así como la necesidad que tienen de incrementar sus esquemas sobre conocimientos y nociones sociales.

A lo largo de la historia de la lingüística, diversos autores después de Saussure, intentaron dar cuenta de la forma en que los seres humanos dotamos de significado al mundo a través de las expresiones lingüísticas. Sin embargo, la gran mayoría de estas teorías presentan contradicciones o lagunas en las interpretaciones y tesis que ofrecen en sus explicaciones en torno al significado.

Tal es el caso de las posturas de algunos autores estructuralistas como Pottier (1976) o Kempson (1977) quienes intentaron otorgar sentido a las palabras a través del estudio de diversos campos léxicos.

La perspectiva estructuralista de Pottier (1976) reside en el análisis exhaustivo de rasgos que comparten las palabras de un determinado campo semántico que a su vez formarán parte de un conjunto semántico más grande.

Según el autor, el análisis semántico supone descomponer las unidades (o ítems léxicos) en rasgos distintivos o unidades mínimas sémicas llamados *semas*. Dichas unidades generarán archisememas, al intersectarse entre sí, lo que facilita la construcción del significado. En otras palabras, cada una de las unidades léxicas de un campo semántico constituye un conjunto de semas que podrá o no

compartir valores semánticos con las demás unidades que operan en su archisemema.

Para aclarar lo anterior, pensemos en las palabras “banca”, “banco”, “silla”, “sillón”, las cuales pertenecen al mismo conjunto léxico considerando que todos ellos pueden constituir el mobiliario de ciertos espacios, además de compartir algunos rasgos del archisemema *mobiliario*. Uno de estos rasgos sería /tener o ser asientos/ y otro sería /respaldo/. Si bien, “banco” comparte con “silla” el rasgo /asiento/ no comparte /respaldo/. El problema es que desde esta perspectiva no hay forma de determinar –que no sea por conocimiento del mundo y no del sistema de la lengua- qué rasgos se comparten y qué rasgos no; tampoco se puede saber si de los rasgos en cuestión algunos serán más importantes para el hablante que otros. La situación se complejiza si pensamos (en función de /asiento/ y /respaldo/) en silla y sillón, por ejemplo. Este tipo de dificultades han generado diversas restricciones a esta postura teórica que ha sido fuertemente criticada.

Tabla 1-1 *Análisis estructuralista del campo léxico “medios de transporte”* (Pottier, 1976, p.64)

	Sobre el suelo	Sobre rail	Dos ruedas	Individual	De pago	4 a 6 personas	Urbano	Transporte de personas
Coche	+	-	-	+	-	+	~	+
Taxi	+	-	-	~	+	+	~	+
Autobús	+	-	-	~	~	-	+	+
Metro	+	-	-	-	+	-	+	+
Tren	+	+	-	-	+	-	-	+
Avión	-	-	-	~	+	-	-	+
Moto	+	-	+	+	-	-	~	+

Un ejemplo más lo podemos observar en el análisis estructural propuesto en la

Tabla 1-1, en donde Pottier (1976) ha descompuesto los distintos rasgos de algunos medios de transporte que competen al “ciudadano viajero” tratando de construir un significado unívoco al campo léxico. El lector podrá advertir que la descomposición de los distintos semas de cada una de las unidades léxicas resulta insuficiente para otorgar un significado integral a cada una de ellas.

Podemos concluir que la descomposición de rasgos de los campos léxicos es inadecuada para abordar el significado dado que pretende no tomar en cuenta el contexto en el que las unidades léxicas operan (a pesar de que no puede evitar aludir a él en su propuesta de análisis) y, por lo tanto, es incapaz de explicar la variabilidad del significado de sujeto a sujeto. Por otro lado, la

descomposición de cada uno de los semas, puede incrementarse exponencialmente sin que esto garantice poder encontrar el rasgo que permita hacer una distinción entre una unidad léxica y otra, provocando que el modelo resulte poco útil y demasiado engorroso.

Por su parte, Ruth Kempson (1977) intentó romper con el concepto unitario de la significación de las palabras estudiando la suma de los componentes que en ellas se encuentran; sus estudios se concentraron en la problemática de otorgar un sentido no sólo referencial al significado de las palabras. La autora ofrece una postura en la que intenta acercarse al significado sin descomponerlo en semas que pudieran aludir a referentes ambiguos.

Tratando de corroborar el punto anterior, Kempson (1977) explica que existen conceptos colectivos que no generan la misma imagen mental y que por ello el significado varía de sujeto a sujeto. Es decir, si se le solicita a un grupo de personas que dibujen un triángulo, la mayoría trazará una figura de tres lados, sin embargo, es posible que algunos escojan un triángulo isósceles, otros uno escaleno y quizá el resto dibuje triángulos equiláteros; aunque el concepto sea el mismo para los participantes, la imagen que conforma al significado que cada uno de ellos posee de un triángulo es diferente.

Por otro lado, la autora (Kempson, 1977) considera que existen unidades léxicas cuyo contenido semántico es imposible de determinar bajo la mirada estructuralista de Pottier (1976), en particular se refiere a palabras como *y*, *porque*, *o*, entre otros conectores lógicos esenciales de la lengua y del pensamiento.

De esta forma, desarrolló la teoría del análisis componencial en la cual el significado se constituye a partir de los primitivos semánticos de las unidades léxicas correspondientes; así pues, para la palabra *solterona* el análisis componencial será el siguiente:

[HEMBRA] [HUMANO] [ADULTO] [NUNCA CASADO]

Sin embargo, al realizar el análisis componencial de unidades más largas como el enunciado, la teoría resulta insuficiente para dar cuenta del significado. Veamos el siguiente ejemplo:

a) *Carolina se deshizo de sus malos hábitos*

[X TENER Y] CAMBIÓ A ~[X TENER Y]

Se puede observar que el análisis se refiere tanto al contenido semántico de a) como a cualquier otro enunciado en donde se apliquen los mismos primitivos para dar cuenta del significado. En este caso, el ejemplo anterior también puede referirse a *Carolina vendió una casa* considerando que el primitivo ~[X TENER Y] indica que hubo transición entre la posesión y la no posesión de un objeto o hábito (como en el caso del ejemplo a).

La teoría del análisis componencial de Kempson (1977) es una buena aproximación para disminuir la variabilidad de significados “subjetivos” (cosa que no es posible desde el análisis de Pottier). Sin embargo, como se observó en los ejemplos antes mencionados, los primitivos semánticos impiden construir un significado delicado o fino de los enunciados ya que existen unidades léxicas que no operan del mismo modo en contextos diferentes.

Podemos advertir entonces que ambas posturas resultan insuficientes para dar cuenta del significado a nivel textual y sobre todo, es imposible realizar un análisis semántico de textos con lenguaje no literal, cuyo tema interesa a este trabajo de tesis.

### 1.2.2) El significado desde la semántica cognoscitiva

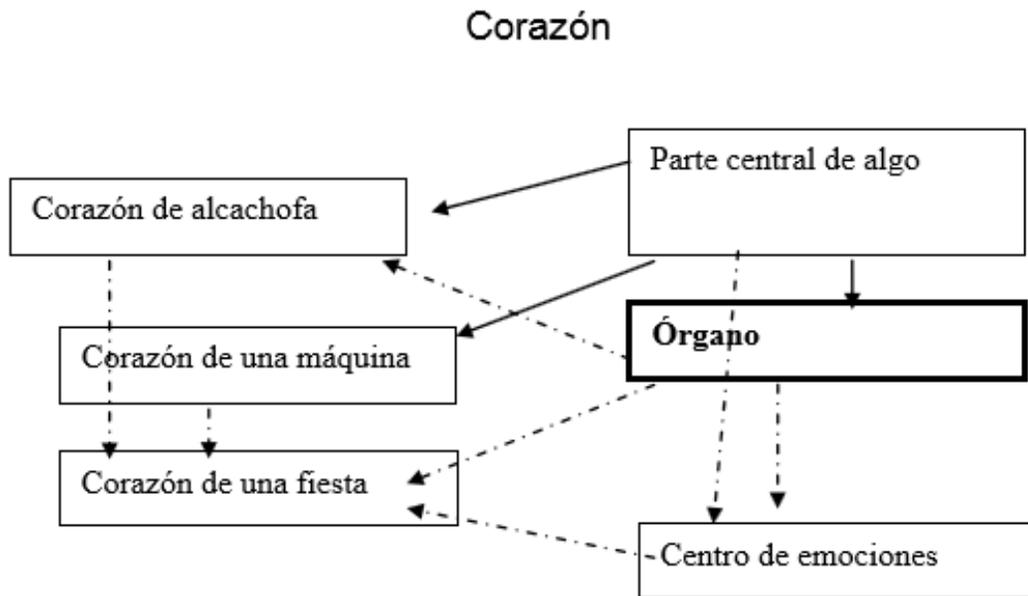
La lingüística cognoscitiva se opone al estructuralismo, previamente mencionado, considerando que el lenguaje y la cognición son componentes indisolubles e indisociables en la construcción del significado. Éste se construye tomando en cuenta también aquello que es invisible o carente de sentido para el estructuralismo: los patrones cognitivos subyacentes a cualquier manifestación lingüística. Los sujetos son capaces de organizar y estructurar lo que piensan a través de conceptualizaciones que permiten activar, a su vez, redes de significados con distintos grados de cohesión y prominencia. Por ejemplo, *mano* activa rápidamente el significado “parte del cuerpo con la que agarramos o tomamos cosas”, mientras que la frase *dame una mano* establece una prominencia distinta para *mano* en comparación con la primera acepción.

Desde esta perspectiva, el estudio de la metáfora, la metonimia y la polisemia se puede realizar con una metodología formal que no reduzca el lenguaje a un “conjunto de operaciones mecánicas predecibles” (Maldonado, 1993, p. 159) pero que al mismo tiempo trascienda la visión netamente pragmática en torno a la variación de los significados. La lingüística y la semántica cognoscitiva se interesan en mostrar cómo las expresiones lingüísticas en realidad ponen de manifiesto las operaciones analíticas y cognitivas a través de las cuales los hablantes construyen significados y conceptualizan la nueva información, lo cual ni responde a un modelo mecanicista, ni es sólo variación pragmática.

Una perspectiva de análisis más detallado la ofrecen Langacker (2007) y Maldonado (2000). Para estos autores, los significados responden a relaciones conceptualizadoras las cuales les permiten establecer vínculos entre diversas redes semánticas<sup>1</sup>. En la Figura 1 se muestra el ejemplo de una red semántica expuesta por Maldonado (1993, p. 161)

---

<sup>1</sup>Una red semántica es una “conceptualización integrada que presupone otros conceptos” (Maldonado, 1993)



*Ilustración 1-1 Ejemplo de red semántica*

Las relaciones conceptualizadoras son fundamentalmente elaboraciones (que dan origen a las metáforas) y extensiones (que dan origen a las metonimias).

Las elaboraciones son maneras de conceptualizar la información adicionando rasgos semánticos (al menos uno) a una forma base original (concepto) que formará una imagen mental más precisa –un significado particular y detallada en torno a alguna expresión lingüística. Si en la forma base nos referimos a un *felino*, la palabra *gato* sería la elaboración de la representación esquemática ya que todos los rasgos esenciales de *felino* están en *gato* más algunos otros exclusivos de los gatos.

Las metáforas, al ser elaboraciones de significado, parten de una representación esquemática (en el caso de la *Ilustración 1-1*, la representación esquemática es *parte central de algo*) que es preservada en su totalidad pero que adquiere nuevos rasgos gracias a que la expresión está siendo aplicada en un dominio cognoscitivo con el que no se asocia naturalmente a través de una elaboración (por ejemplo, corazón de una máquina). De esta manera, se pueden

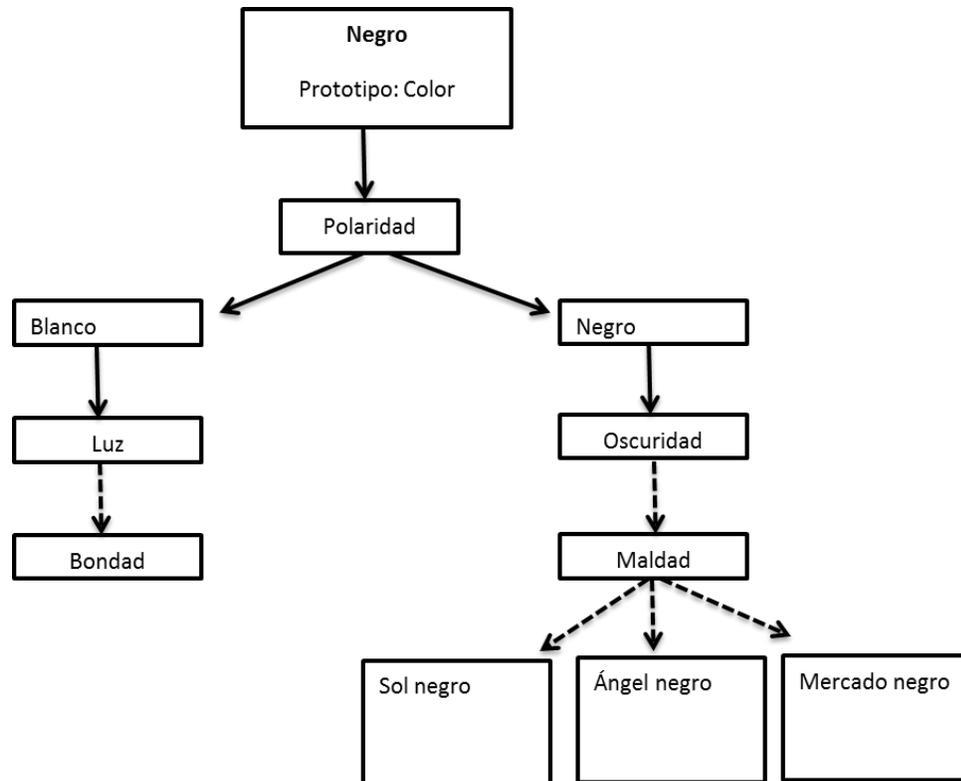
generar nuevos significados a través de extensiones como en el caso de *corazón de alcachofa* y *corazón de una fiesta*, en ambos ejemplos, las expresiones se han formado a partir de la elaboración *Parte central de algo* y de la extensión *centro de emociones*.

Las extensiones funcionan a través de la prominencia de algún rasgo particular compartido por una categoría prototípica y una más periférica, lo que licencia conceptualizar una categoría a través de la otra, o bien, representar al todo (por ejemplo, una muchacha) por la parte (por ejemplo, la cara de la chica) o a la parte por el todo (sinécdoque). Así, es perfectamente posible decir “(ella)... es sólo una cara bonita” para referirse a la chica completa (y no únicamente a su rostro).

En el siguiente ejemplo (***Ilustración 1-2***) podemos advertir las relaciones entre elaboraciones y extensiones que se construyen para dar origen a conceptualizaciones metafóricas como “ángel negro”, “mercado negro” o “sol negro”. La representación semántica más esquemática de la palabra negro es la polaridad que ésta encarna, es decir, la facilidad con la que se pueden generar opuestos y antónimos haciendo uso de este recurso. En este caso, el adjetivo con mayor oposición a “negro” sería la elaboración que se genera con “blanco”, a su vez podemos producir una nueva elaboración con la palabra “luz” y “oscuridad” en el caso del adjetivo “negro”.

Esta última elaboración permite que se realicen nuevas extensiones, ya que a la palabra oscuridad, se le puede relacionar en contextos determinados con la “maldad” y posteriormente con expresiones como “mercado o ángel negro”.

*Ilustración 1-2 Elaboraciones y extensiones de conceptualizaciones metafóricas*



Otro aspecto importante de la lingüística cognoscitiva y que es necesario abordar es la imaginaria ya que ésta determina en buena medida la construcción del significado y, por lo tanto, tiene impacto sobre la comprensión y producción de metáforas. Langacker (2007) define la imaginaria como la construcción de imágenes alternativas para conceptualizar una situación que permite construir el significado también en formas alternativas.

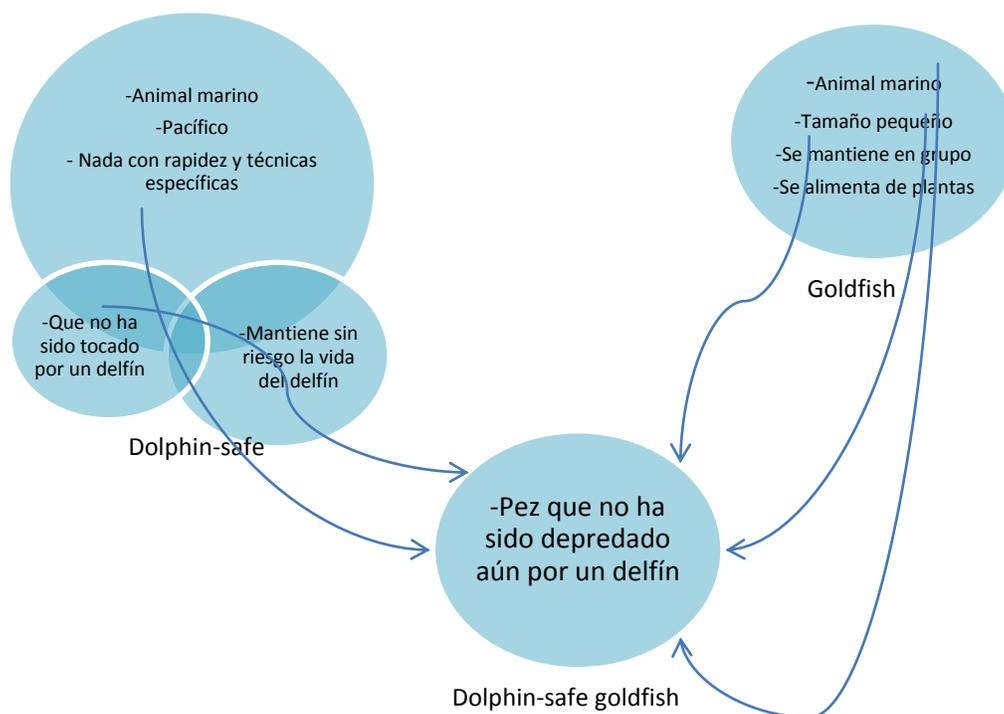
Un tercer aspecto central de la visión de Langacker es la de dominio cognoscitivo (DC). Un DC es un campo complejo de conocimiento organizado a partir del cual las formas lingüísticas son interpretadas (Maldonado, 2000). Al construir relaciones de elaboración o extensión, el hablante usa sus DC para desarrollar una conceptualización nueva. En el caso de hablar de la palabra

*corazón* pueden evocarse distintos DC, tales como *organismo*, *parte central de algo* o *amor*.

Otra perspectiva cognoscitivista a partir de la cual se analiza el lenguaje no literal es la desarrollada por Fauconnier (1994). El investigador propuso la noción de “espacios mentales” entendidos como espacios construidos mientras pensamos o hablamos, que están interconectados y que pueden modificarse durante el discurso a partir de la información que obtenemos del contexto, pero en donde la integración (fusión) de los espacios depende del sistema cognitivo y no del contexto. A diferencia de la propuesta de dominios conceptuales (Lakoff & Turner, 1989), en donde existe un intercambio entre dos dominios, el modelo de espacios mentales permite incorporar cuantos espacios sean necesarios para construir el significado particularmente de las expresiones del lenguaje no literal. Debido a lo anterior, el autor (Fauconnier, 1995) ha denominado a este modelo como “many-space model”.

Este modelo propone fusionar los espacios mentales correspondientes a la fuente y la meta en un espacio genérico creando un nuevo significado “fusionado”, o en palabras del autor (Fauconnier, 1995), el producto del “blending”. Este tercer espacio no integra necesariamente cada uno de los componentes de los dominios que lo conforman, sino que toma las estructuras parciales de cada uno de los espacios que se mantienen en el significado fusionado.

Ilustración 1-3 Ejemplo de “conceptual blending”



En el esquema anterior (*Ilustración 1-3*) podemos observar la fusión de “dolphin-safe goldfish” construida a partir de los espacios mentales de “dolphin-safe” y “goldfish”. En el espacio mental de “dolphin-safe” podemos advertir la integración de dos espacios adicionales relacionados con los rasgos que integran el concepto general y que se incorporan posteriormente al “blend”; asimismo, se descartan otros aspectos relacionados con “dolphin” como que es un animal pacífico ya que dicho rasgo no cuadraría en el significado nuevo; en cuanto a “goldfish” se integran únicamente los conceptos que describen al animal marino. En el centro inferior de la imagen encontramos el “blend” donde, al incorporarse algunos de los componentes de los espacios, se constituye el nuevo significado.

La perspectiva de Fauconnier (1995) nos proporciona una visión integradora, en la cual es notorio que muchos de los rasgos de los distintos espacios mentales deben ser descartados de manera espontánea al construir un significado nuevo, sin embargo no se logra precisar cómo ni por qué el hablante considera o descarta ciertos rasgos en el *blend*; por lo tanto, sigue sin poder

explicar el centro de lo que a este trabajo le interesa: el proceso de construcción y elaboración del significado.

Como se ha tenido oportunidad de observar, el análisis cognoscitivista resulta una buena opción analizar la construcción de significados desde la perspectiva del hablante, los dominios cognoscitivos y la imaginación como ejes que posibilitan explicar diferentes fenómenos lingüísticos, entre ellos el lenguaje metafórico, tanto a nivel lexical como textual sin embargo, esta teoría no aborda la forma en la que el lenguaje se desarrolla, es decir, cómo los niños acceden a los significados. De esta manera, y considerando los posibles obstáculos a los que se enfrentan los niños al interpretar metáforas, podemos inferir la importancia de conocer y analizar las herramientas lingüísticas y conceptuales que les permiten a los infantes interpretar y producir el lenguaje no literal. Por esta razón, además de los trabajos cognoscitivistas, se analizarán las aportaciones de la línea psicolingüística en torno al lenguaje no literal.

### **1.3 Teorías psicolingüísticas**

En esta sección se pretenden esbozar algunas de las teorías psicolingüísticas más importantes que se han dedicado al estudio de la comprensión del lenguaje no literal, en especial, las que se refieren al desarrollo del lenguaje tardío. A pesar de esto, también se exponen algunas posturas que consideran que la comprensión de las metáforas inicia desde la infancia temprana.

Para algunos autores como Vosniadou & Ortony (1983) y Winner (1988), el desarrollo metalingüístico emerge desde las etapas preescolares. La escuela, al ser un espacio de convivencia social, no se encuentra exenta de este tipo de expresiones y de igual manera, los textos escolares las utilizan con bastante regularidad. Según los estudios realizados por Den Boer (1998), el 25% de los textos de ciencias utilizan palabras de tipo metafórico. De esta manera, podemos observar que los textos escolares utilizan el lenguaje no literal con relativa frecuencia y no es de uso exclusivo de los textos literarios.

Para Winner (1988), el lenguaje no literal suele desarrollarse en las etapas tempranas de la infancia a través del juego simbólico ya que los niños comienzan a usar metáforas al “pretender” que los objetos adquieren características que en realidad no poseen, de esta manera suelen usar expresiones como “el micrófono necesita un babero” al notar que la gente suele escupir al utilizar uno. Para la autora, los niños más pequeños también utilizan el lenguaje no literal al descubrir similitudes entre dos o más cosas, de este modo pueden llamar “manzana” a un globo rojo del tamaño aproximado al de la fruta (metáfora sensorial). Según esta postura, en las etapas escolares los alumnos dejan de producir metáforas, ya que prefieren utilizar el lenguaje convencional, tanto de manera oral como escrita.

Una crítica importante a esta teoría radica en el hecho de que los niños más pequeños no poseen la experiencia lingüística necesaria para desarrollar reflexiones metalingüísticas importantes que les posibiliten comprender lenguaje no literal (Tolchinsky, 2004).

A pesar de los intentos de la investigadora por demostrar que estas manifestaciones lingüísticas tempranas son expresiones metafóricas, autores como Gombert (1992) y Nippold (1998) han demostrado que los niños en edades preescolares sólo comprenden superficialmente este tipo de expresiones y, por lo tanto, al no haber una cabal comprensión de las metáforas tampoco se puede pensar que sean capaces de producirlas. En ese sentido, resulta difícil aceptar al juego simbólico y a las “metáforas sensoriales” como verdaderas expresiones metafóricas, puesto que en realidad no suponen una intención deliberada de expresar algo distinto a lo que se dijo. Dicha actividad metalingüística implica cierto tipo de cognición (aquella que es capaz de tematizar un objeto de conocimiento y que en el caso del lenguaje se manifiesta en la actividad metalingüística) necesaria en la comprensión y producción de metáforas.

Además de la cognición propiamente dicha, los psicolingüistas han indagado si factores como los componentes semánticos, la naturaleza de los sustantivos -concretos y abstractos-, el dominio conceptual, la superficie estructural y algunos factores no lingüísticos tienen impacto sobre la comprensión y producción de las metáforas.

Al respecto, Nippold (1998) y Barriga (2002) señalan que si bien ciertas características importantes del lenguaje terminan de adquirirse alrededor de los 6 años, el desarrollo de éste es un proceso que sigue avanzado mucho tiempo después de la infancia temprana, tal es el caso del léxico letrado. A la fase de desarrollo lingüístico posterior a los 6 años de edad los psicolingüistas la denominan lenguaje tardío o de los años escolares.

Para Nippold (1998), la producción e interpretación de las metáforas en edades escolares se debe principalmente al desarrollo del léxico letrado (desarrollo del vocabulario, redes semánticas y análisis sintáctico), el cual depende estrictamente del acercamiento a textos escritos a través de agentes alfabetizadores, especialmente de la escuela y el maestro. Cabe señalar que desde esta perspectiva, los niños que leen con frecuencia, tienen gran cercanía a los textos escritos y se interesan en una gama amplia de temas, desarrollan un vocabulario más extenso que les permite, a su vez, comprender la lengua escrita y el lenguaje no literal con más facilidad que aquellos cuyas habilidades e intereses lectores no han sido desarrollados.

Nippold (1998) considera que los términos polisémicos (palabras con más de un sentido) y de doble función (hacen referencia tanto a cualidades físicas como psicológicas del objeto), los adverbios de comparación y magnitud (indican la probabilidad de que un evento ocurra), los verbos metalingüísticos y metacognitivos (señalan cuando el autor argumenta, opina y concluye), factuales y no factuales (presuponen que un enunciado es verdadero o falso), son las principales palabras que deben constituir el léxico letrado que, como

mencionamos anteriormente, resulta de gran importancia al interpretar y analizar el lenguaje no literal.

Otro aspecto muy importante en la comprensión de metáforas es el “wordfinding” que se relaciona con la habilidad para recordar palabras con velocidad, claridad y precisión; lo que en buena medida depende de dos procesos cognitivos clave: almacenamiento (disponibilidad de almacenamiento en la memoria) y recuperación (accesibilidad a la información).

Barriga (2002) coincide con Nippold al argumentar que la escuela juega un papel preponderante en el desarrollo lingüístico, al cual considera un “proceso dinámico que se construye en la interacción activa y creativa entre el niño y su mundo”. La escuela adquiere un papel relevante en este proceso facilitando la adquisición de nuevo léxico que permita al niño resignificar viejos conceptos.

La autora cuestiona el papel que juega la escuela en los tiempos de adquisición y regulación de la lengua. Dado que la mayoría de los autores que explican el proceso de interpretación y análisis de la metáfora han realizado sus estudios en su idioma natal (que generalmente es el inglés), la pregunta que fundamenta los estudios de Barriga se centra en saber si esas cualidades también coinciden con el español y las condiciones socio-educativas que se viven específicamente en el país.

Como lo mencionamos anteriormente, la autora coincide en que alrededor de los 6 años de edad los niños comienzan a interpretar el lenguaje no literal. A partir de ello, el niño relaciona lo lingüístico, lo cognoscitivo y lo social acomodándolo a su realidad y utilizando configuraciones de una mayor complejidad sintáctica, lo que a su vez redundará en un dominio semántico más fino.

Por esto, para psicolingüistas tan importantes como Gombert (1992), Nippold (1998) y Barriga (2002), la comprensión y producción del lenguaje no

literal puede observarse a partir de la etapa del lenguaje tardío, una vez que el niño ha alcanzado un nivel de sofisticación lingüística importante gracias a nuevas posibilidades conceptuales propias de una cognición más avanzada (aquella que permita tomar a los objetos de conocimiento como objetos de reflexión en sí mismos) lo que le permite comprender y emplear, por ejemplo, nexos y conectores lógicos y empezar a comprender y, sobre todo, reflexionar sobre la polisemia del lenguaje.

#### **1.4 La teoría psicogenética: sus aportaciones para la comprensión del proceso de construcción de conocimiento**

En esta última sección del capítulo se abordarán algunas ideas centrales de la teoría de Piaget. La exposición de Piaget en un trabajo sobre metáfora obedece a dos razones: a) la teoría piagetiana, al ser un modelo de explicación de cómo los sujetos construimos conocimiento, brinda marcos generales para entender la forma como dotamos de significado al mundo (preocupación central de esta tesis). b) el trabajo de Calderón (2012) ha sido un insumo importante para la presente investigación; dicho trabajo indaga sobre el desarrollo de la comprensión de metáforas empleando como marco referencial esencial la teoría psicogenética.

Para Piaget, el conocimiento es resultado de la acción, o mejor dicho, de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento. El sujeto interpreta el mundo en función de los esquemas de asimilación con los que cuenta, pero al mismo tiempo, el mundo (el objeto de conocimiento) se resiste a ser asimilado, lo que obliga al sujeto a tener que acomodar sus esquemas asimiladores en función de las características del objeto. En ese sentido, el conocimiento no está predeterminado en la estructura del sujeto. Por lo tanto, Piaget rechazaría rotundamente posiciones innatistas, como la platónica y la chomskiana. Por otro lado, Piaget tampoco aceptó que el conocimiento fuera resultado exclusivo del ambiente, con lo que el autor establece una contienda frontal contra los planteamientos empiristas de los conductistas. Piaget construye una visión

interaccionista en la que el conocimiento es resultado, como ya decíamos, de la interacción entre el sujeto (S) y el objeto (O), no es innato ni deviene de la experiencia pura. En ese sentido, Piaget afirma que ni S ni O están desde el inicio, sino que ambos se construyen dialécticamente (Ferreiro, 1999) gracias, precisamente, a la equilibración entre S y O, entre factores de desarrollo (transmisión social, maduración y experiencia), y entre la asimilación y la acomodación.

Piaget explica la construcción de nuevos conocimientos bajo la lógica de la reestructuración, la reorganización y las aproximaciones sucesivas al objeto. De esta forma, el centro de la teoría psicogenética se basa en una interrogante de naturaleza epistemológica ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento? No obstante, dada la complejidad de los planteamientos piagetianos y sus intereses epistemológicos, Ferreiro (2000) señala que su obra ha sido más divulgada que comprendida y en reiteradas ocasiones, indica la autora, esta visión ha sido caracterizada por los estadios o niveles por los que se va estructurando la inteligencia del sujeto y se soslaya el aporte más importante, que como ya se señalaba, es la teoría de la equilibración.

Por otro lado, si bien es cierto que Piaget dedicó sus empeños fundamentalmente a indagar en torno a la construcción de conocimientos de naturaleza geométrica, física y algebraica, su marco general de explicación puede ser utilizado (y de hecho, ha servido para ello) para explicar cómo se construyen otros tipos de conocimientos, por ejemplo, los de naturaleza más social, como es el caso de la lengua escrita (Ferreiro, 1997) y del lenguaje no literal (Calderón, 2012).

En el caso de la lengua escrita, la visión psicogenética permitió indagar sobre los modos de organización relativamente estables que hoy se conocen como los niveles de la psicogénesis de la escritura (Ferreiro, 1997). Así, desde una perspectiva constructivista parece quedar claro que cuando los niños se

enfrentan al sistema de escritura lo hacen tratando de comprender qué representa y qué no representa (Olson, 1999), lo que constituye, en definitiva, una motivación esencialmente epistemológica.

En el caso del estudio del lenguaje no literal, y particularmente de las metáforas, Piaget no incursionó. Sin embargo, eso no significa que, tal como sucede en el estudio de la adquisición de la lengua escrita, no sea posible y necesario analizar esta área de conocimiento desde la perspectiva psicogenética (Calderón, 2012), ya que nos brinda un marco general para indagar sobre dos aspectos centrales que subyacen a esta área de estudio: por un lado, las relaciones lenguaje/cognición y, por otro lado, la manera como se construyen, por aproximaciones sucesivas, los objetos de conocimiento.

A continuación se brinda una breve caracterización de dos aspectos de la teoría piagetiana que para el presente trabajo son relevantes: la noción y justificación de por qué estudiar el desarrollo y el problema de las relaciones parte/todo en la construcción del conocimiento, puntos esenciales en el abordaje que proponemos de los datos que aquí se analizan.

#### **1.4.1) Los niveles de desarrollo**

Para Piaget, el desarrollo de la inteligencia no es resultado de una suma u asociación de informaciones o de conocimientos, en la que una información o conocimiento reemplaza de forma mecánica y lineal al anterior. Al contrario, todos los conocimientos guardan vínculos con los previos; esto no significa que sean una recapitulación de los anteriores, sino más bien una síntesis en el sentido más dialéctico del término. En palabras del propio Piaget:

...cada uno es resultado de las posibilidades abiertas por el precedente y condición necesaria de la formación siguiente... además cada nuevo estadio comienza por una reorganización, a otro nivel de las principales adquisiciones logradas en los precedentes. De aquí resulta una integración hasta los estadios

superiores, de ciertos vínculos cuya naturaleza no se explica sino a través de un análisis de los estadios elementales (Piaget & García, 1982, pg. 9).

Por lo tanto, para Piaget la construcción del conocimiento supone fundamentalmente reorganización, gracias al proceso de equilibración y la autorregulación de las nociones, esquemas y estructuras precedentes. Esta idea es central para dar cuenta de por qué, desde la visión psicogenética, es tan relevante indagar en torno al desarrollo del sujeto. Sólo entendiendo los momentos o estadios iniciales de cualquier conocimiento podemos entender cabalmente cómo y por qué un sujeto piensa, conceptualiza, actúa frente al mundo como lo hace en un momento determinado, tal como sucede en la interpretación de las adivinanzas de tipo metafórico.

Es necesario destacar que el énfasis que Piaget puso en el concepto de reorganización para explicar el avance cognitivo (y las vinculaciones entre los estadios más avanzados con estadios más elementales) trasciende una visión netamente evolutiva para plantear una perspectiva fundamentalmente psicogenética en la que más que describir, se busca explicar a profundidad los mecanismos involucrados en la construcción (abstracción empírica y abstracción reflexionante<sup>2</sup>) y las vinculaciones (lazos de filiación) entre los estadios y entre los conocimientos.

En ese sentido, y partiendo de esta perspectiva, el estudio de cómo se conceptualiza y/o se categoriza el mundo, cómo se generan nuevos significados, involucra obligadamente el estudio del desarrollo, ya que:

El desarrollo cognoscitivo resulta así de la iteración de un mismo mecanismo, constantemente renovado y ampliado por la alternancia de agregados de nuevos contenidos... Esto explica por qué las

---

<sup>2</sup> Para Piaget, la abstracción empírica es el mecanismo que permite extraer informaciones en torno a los objetos en sí mismos. La abstracción reflexionante alude a la extracción de información pero sobre las propias acciones y operaciones del sujeto. Para una revisión más detallada véase Piaget & García, 1982.

construcciones más elevadas permanecen en parte solidarias a las más primitivas, en razón de este doble hecho: integraciones sucesivas e identidad funcional de un mecanismo, susceptible de repeticiones, pero que se renueva sin cesar en virtud de su repetición misma en niveles diferentes (Piaget & García, 1982, pg. 10).

#### **1.4.2) La construcción del conocimiento: el problema de las relaciones parte/todo.**

Para Piaget, cada estadio, periodo o nuevo nivel de conocimiento inicia con la reorganización del que lo precede. En ese sentido, el objeto de conocimiento es una síntesis de las acciones que se han hecho sobre él pero en un nuevo plano. Por lo tanto, la formación o construcción del objeto de conocimiento implica niveles crecientes de coordinación en sistemas cada vez más integradores y coordinados de las acciones.

El desarrollo de niveles superiores depende de alcanzar mayores y mejores niveles de coordinación cognitiva, lo que necesariamente supone al proceso de diferenciación e integración. Es decir, todo el desarrollo cognitivo se genera en la coordinación simultánea entre estos dos aspectos -opuestos y a la vez interdependientes- lo que implica, por un lado, la paulatina diferenciación de las propiedades de las partes como necesariamente distintas al todo y distintas entre sí, y por otro lado, la paulatina integración de las propiedades de las partes entre sí y la integración de las propiedades de las partes dentro de las propiedades del todo (Piaget & García, 1982; Ferreiro, 1999).

Esta tendencia a alcanzar niveles más integradores y coordinados de las acciones se observa desde las construcciones sensorio-motrices hasta las formas más sofisticadas de pensamiento (como lo es el pensamiento científico). También atraviesa todo tipo de contenidos, desde la construcción de objetos físicos, lógico-matemáticos hasta objetos de naturaleza más social (como lo es el lenguaje).

En el devenir del proceso diferenciación/integración, el primer momento lo constituye la falta de diferenciación y, por lo tanto, la falta de integración entre las partes, y entre las partes con el todo. En un segundo momento de este proceso, los sujetos empiezan a establecer modos de diferenciación iniciales entre las propiedades de las partes y las propiedades del todo, pero aún existen dificultades para lograr integrar todas las partes al todo o considerar todas las partes de forma simultánea. Se pueden generar ciertas coordinaciones locales. Finalmente, se genera un nivel de coordinación, entre las partes y el todo, derivada de la máxima diferenciación entre éstas y el todo, lo que a su vez permite la máxima integración entre las partes entre sí y la integración cabal del todo con todos y cada uno de sus constituyentes. Pero el todo no es resultado mecánico de la suma de las partes: las contiene, diferenciándose de ellas y, a la vez, integrándolas. Piaget señala al respecto: "...una composición de axiomas llega a ser algo más que la enumeración de lo que cada uno de ellos contiene separadamente, y el producto de esta síntesis no es, pues, analítico" (Piaget & García, 1982, pg. 18).

Este juego entre integración/diferenciación de partes/todo es la base del criterio de objetividad desde la perspectiva psicogenética. Así, la objetividad implica necesariamente considerar simultáneamente todas y cada una de las características y propiedades del objeto. La paulatina diferenciación e integración entre las partes y el todo resulta esencial para alcanzar mayores niveles de objetividad y mientras más objetivo sea el conocimiento en torno a un objeto, mayor será nuestra comprensión sobre este.

### **1.5 El estudio de las metáforas bajo un marco psicogenético: la propuesta de Calderón**

Este trabajo de tesis está inspirado en la investigación de Calderón (2012) en la cual se buscó analizar la manera en la que los niños son capaces de construir un significado a partir de su propia interpretación de textos populares

como las adivinanzas, por lo cual, resulta de vital importancia subrayar los objetivos, metodología y hallazgos encontrados en dicha investigación.

La autora (Calderón, 2012) además de señalar las hipótesis construidas por los niños para construir un significado a partir de las adivinanzas, analizó las pautas de desarrollo evolutivo entre niños de diversas edades y la modalidad de tarea como posibles explicaciones del mismo fenómeno.

Para llevar a cabo su estudio, Calderón (2012) entrevistó a cuarenta estudiantes de educación básica pertenecientes a una escuela monolingüe de la ciudad de Querétaro, México, de los cuales diez pertenecían a segundo de primaria, diez a cuarto, diez a sexto y diez a segundo de secundaria. Les presentó quince adivinanzas populares de tipo metafórico las cuales debían analizar e interpretar en dos modalidades de tarea.

La primera de las tareas, llamada *sin opciones* (S/O), promovía que los alumnos respondieran de manera espontánea a las adivinanzas después de leer cada uno de los versos que componían los textos populares. Al finalizar esta primera tarea, Calderón (2012) presentaba tres posibles opciones de respuesta ante la misma adivinanza; dicha modalidad fue nombrada por la autora como *con opciones* (C/O). En este trabajo de tesis se buscó mantener esta metodología como una medida para averiguar las mismas tendencias evolutivas en la población aquí analizada.

Los resultados (Calderón, 2012) indican que existe una tendencia y un patrón evolutivo en las respuestas de los niños; los alumnos más jóvenes producen prioritariamente respuestas literales, mientras que aquellos que cursan grados superiores tienden a responder de manera integradora prestando atención a las pistas tanto literales como metafóricas de las adivinanzas. Además, se observó que alguna información era más prominente que otra en el proceso de categorización de respuestas. En este trabajo de tesis, se esperan encontrar

resultados similares a pesar de que la población analizada corresponde a una institución pública, distinta de la que se analizó en la investigación de Calderón (2012).

## 2. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se exponen las preguntas de investigación, hipótesis y objetivos que guiaron este trabajo así como las estrategias que se utilizaron para recabar los datos que se mostrarán posteriormente en el capítulo de resultados.

La comprensión del lenguaje no literal puede relacionarse íntimamente con el éxito académico y social de las personas (Crystal, 1996). Estudios como los de Pollio (1977) y Den Boer (1998) afirman que los hablantes producen regularmente alrededor de 3,000 metáforas noveles por semana y que además el 19% de las palabras encontradas en los libros escolares son de tipo metafóricas.

Datos como los anteriores revelan la necesidad de continuar estudiando los procesos de categorización en la construcción del significado de los textos no literales, en este caso particular, de las adivinanzas, partiendo de la relación que existe entre el lenguaje y la cognición.

La realización de un trabajo de esta naturaleza resulta importante puesto que los hallazgos de esta investigación coadyuvarán a conceptualizar mejor cómo y de qué manera se desarrolla la comprensión de expresiones metafóricas. Asimismo, es importante contar con más investigaciones con hablantes nativos del español sobre este tipo de temáticas que permitirán favorecer el desarrollo de los niños en los entornos escolares y de la vida cotidiana, dada la importancia que reviste la comprensión y producción de lenguaje no literal.

Para Lausberg (1960), la metáfora es un elemento lingüístico que funciona principalmente como un ornamento del discurso. Como se puede observar, esta suposición guarda la premisa de que la metáfora es una desviación o aditamento del lenguaje literal. Lakoff y Johnson (1980) critican esta idea argumentando que el lenguaje no literal es el catalizador principal de las categorizaciones cotidianas y que por ello, el lenguaje convencional no es únicamente literal. Disciplinas como la psicolingüística, la psicología y la

lingüística trabajan para investigar de qué manera comprendemos y producimos el lenguaje no literal así como la manera en que éste nos permite construir a su vez la realidad de la que formamos parte.

En esta investigación nos interesa precisar y detallar cómo se genera el desarrollo de la comprensión de las metáforas, dada la importancia que revisten para la cognición, como ya se había mencionado. Sabemos que la cognición evoluciona (Delval, 2011) y que los objetos de conocimiento se construyen en función de las estructuras asimiladoras del sujeto. En ese sentido, la comprensión de la metáfora implicará niveles sucesivos los cuales seguramente están determinados por dichas estructuras asimiladoras (lo que determina las posibilidades del establecimiento de relaciones de distinta naturaleza entre el todo y las partes). Resumiendo, en este estudio interesa conocer cómo los niños establecen la coherencia e integración (determinados en buena medida por las relaciones parte/todo) de las propiedades del objeto (en este caso las adivinanzas metafóricas) y si éstas son asimiladas –y de qué manera- por los participantes en distintos momentos del desarrollo cognitivo.

La metodología de este trabajo de tesis es muy similar a la que se empleó en el estudio de Calderón (2012) en el cual 40 niños y niñas cuyas edades oscilaban entre los 7 y los 13 años de edad, respondieron a 15 adivinanzas populares de tipo metafórico. Una vez que respondían de manera espontánea, es decir, sin opciones, se les presentaban 3 posibles respuestas (modalidad con opciones) de las cuales, una de ellas era de tipo metafórica. Dicho estudio se basó en cinco supuestos fundamentales.

El primero de ellos parte de que el lenguaje y el pensamiento se encuentran íntimamente relacionados y por ello, se decidió utilizar recursos lingüísticos para analizar las categorizaciones que pudieran surgir a través del lenguaje mismo.

El segundo supuesto se relaciona con la capacidad de acción del sujeto para operar sobre el objeto, por ello tanto en el estudio de Calderón como en el presente, se utilizan a las adivinanzas metafóricas ya que éstas nos permiten categorizar nueva información de un campo conceptual para comprender otro con el que no se le asocia de manera natural. En este sentido, se pueden analizar el tipo de manipulaciones de los sujetos sobre los textos para construir significados nuevos.

El tercer supuesto en el trabajo de Calderón (2012) se basa en que existe un desarrollo evolutivo en el proceso de la comprensión del lenguaje no literal (Nippold, 1998; Barriga, 2002). Se basa además de que dicho desarrollo no ocurre de manera lineal sino que los sujetos son capaces de interpretar la información (en este caso, la que se otorga en una adivinanza) dependiendo de su capacidad de establecer integradoras y coherentes entre el todo y las partes.

El último supuesto que también interesa a este estudio es que la tarea a la que se enfrentan los sujetos tiene un papel preponderante en el tipo de respuestas que los participantes sean capaces de otorgar. En este sentido, Calderón (2012) afirma que al otorgar posibles respuestas para resolver una adivinanza, los participantes son capaces de discriminar y seleccionar dominios cognitivos específicos.

## **2.2 Objetivos**

### **2.2.1) Objetivo general**

El objetivo general de este trabajo es analizar las interpretaciones que los niños de los grados de 2°, 4° y 6° de primaria dan a las adivinanzas populares metafóricas.

### **2.2.2) Objetivos específicos**

Al igual que en la investigación de Calderón, también interesa determinar si la comprensión de las metáforas se desarrolla. De ser así, analizar si existen patrones de desarrollo evolutivo en dicha comprensión.

También se desea analizar el tipo de relaciones conceptuales y el nivel de coherencia alcanzado entre las pistas por los niños para interpretar las metáforas contenidas en adivinanzas metafóricas.

Por último, se quiere indagar si la modalidad de la tarea (sin opciones – S/O- y con opciones –C/O) afectó el tipo de interpretaciones que llevaron a cabo los niños al resolver las adivinanzas propuestas.

## **2.1 Diseño Experimental**

A continuación se expone el diseño experimental que se desarrolló para cumplir con los objetivos de esta investigación.

### **2.1.1) Participantes**

En este estudio se seleccionaron 30 estudiantes de una escuela primaria pública de la zona metropolitana de la ciudad de Querétaro, Qro. cuyas edades fueron de 7 a 12 años de edad.

Con el objetivo de analizar si existían diferencias en la comprensión de las adivinanzas metafóricas por grado escolar se entrevistó individualmente a niños de 2°, 4° y 6° grado de primaria –diez por grado escolar-. La entrevista se llevó a cabo empleando el método clínico piagetiano.

Dado que los participantes resolvieron adivinanzas a través de la lectura de textos breves, se buscó que fueran capaces de leer de manera fluida y

autónoma. Por ello se tomó la decisión de excluir a los alumnos de primer grado de primaria para quienes la lectura misma sería un reto adicional a la tarea.

### **2.1.2) Materiales**

Se utilizaron dos tipos de tarjetas diferentes:

#### *Tarjeta A*

En este tipo de tarjeta (20 x 5 cm) se escribieron (una por tarjeta) cuatro adivinanzas metafóricas populares (véase Apéndice) Tres de ellas fueron retomadas del estudio de Calderón y una más –cebolla- fue retomada del estudio de Báez (2008).

#### *Tarjeta B*

Inmediatamente después de que el participante respondía de forma espontánea una adivinanza, se le presentaban tres tarjetas (7 x 3 cm). Cada una de estas tarjetas contenía una opción de respuesta a la adivinanza en cuestión.

Los criterios que se siguieron para seleccionar las opciones de respuesta, fueron los mismos que se usaron en la investigación de Calderón (2012):

- Sustantivo contenido en la adivinanza. Se tomaron algunos sustantivos de mediana prominencia contenidos en los textos. Por ejemplo, para la adivinanza *reloj* se usó la palabra "corazón", contenida en el verso "yo no tengo corazón".
- Respuesta literal. Se usaron palabras que refirieran a pistas únicamente literales contenidas en la adivinanza. En el caso de la adivinanza *sueño* la opción literal fue la palabra "gigante" la cual hace referencia únicamente a las características literales de los primeros versos de la adivinanza (véase Apéndice)
- Respuesta metafórica. Es la respuesta correcta de la adivinanza

### 2.1.3) Tareas y procedimiento

En esta investigación partimos del supuesto de que el tipo de tarea a la que se enfrentan los sujetos juega un papel de suma importancia al interpretar un texto (Tolchinsky, 2004). De esta manera, además de sondear los posibles patrones evolutivos en la comprensión de las metáforas, interesaba analizar la importancia que puede llegar a tener la modalidad de la tarea cuando ésta debe realizarse de forma totalmente espontánea y cuando se realiza en presencia de tres opciones posibles de respuesta; cabe señalar que todos los sujetos participaron en las dos modalidades (espontánea y con opciones).

#### *Modalidad sin opciones S/O*

Para este trabajo es importante analizar el tipo de respuestas espontáneas y los argumentos que brindaron los niños para justificar sus respuestas. La consigna que se utilizó es la que Calderón (2012) usó en su estudio:

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

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

Una vez que el alumno generó su respuesta espontánea, se indagaba sobre las pistas más prominentes que habían guiado el curso de la respuesta obtenida. De esta forma se preguntó:

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

A través de este interrogatorio clínico se buscó indagar a qué tipo de pistas los niños le daban especial relevancia y por qué, así como investigar el tipo de relaciones parte/todo que fueron capaces de establecer. Dicho análisis se llevó a cabo a través de las formas de resolución que los niños empleaban para interpretar las adivinanzas.

#### *Modalidad con opciones (C/O)*

Al igual que en el estudio de Calderón (2012), se analizó el tipo de respuestas que brindaron los participantes cuando se les ofrecían tres posibles soluciones. De esta manera, se indagó si existía o no variación frente a la respuesta inicial y a qué respondía el cambio o no de la respuesta espontánea así como los argumentos que se empleaban para ello.

Las consignas fueron las siguientes:

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

Si cambiaba la respuesta inicial, se proseguía preguntando:

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

#### **2.2.4) Procesamiento de los datos recabados**

Para llevar a cabo el análisis y procesamiento de los datos recabados se transcribieron todas las entrevistas y en función de ellas se elaboró una base de datos en el programa estadístico SPSS.

### **2.3 Preguntas de investigación**

Las preguntas que guiaron la presente tesis, se relacionan con las características de los participantes, la modalidad de la tarea de investigación y las adivinanzas.

### **Sobre los participantes:**

❖ ¿Los participantes son capaces de interpretar textos metafóricos? ¿Habrá diferencias entre ellos por grado escolar? ¿Los participantes del presente trabajo conservarán el mismo patrón evolutivo de respuestas que los participantes de la investigación de Calderón (2012)?

Dado que el lenguaje no literal forma parte de la vida cotidiana, el medio cultural hace uso de él con mucha frecuencia. Tal es el caso de las adivinanzas, las cuales son interpretadas y producidas tanto por niños como adultos. Sin embargo, una cuestión importante que subyace a la producción y emisión de este tipo de textos se relaciona con el nivel de comprensión que poseen las personas, tanto en función de su desarrollo cognitivo como en relación al proceso de construcción del significado.

En la literatura podemos encontrar numerosas evidencias (Calderón, 2012; Berman, 2004; Barriga, 2002; Nippold, 1998; Nelson, 1996) que demuestran que la comprensión y producción de metáforas se desarrolla en las etapas del lenguaje tardío que suele comenzar al iniciar la educación básica (aproximadamente a partir de los 6 años); de igual manera, resulta primordial reconocer que los procesos lingüísticos evolucionan permanentemente. Por ello, en esta investigación una hipótesis fue que los alumnos de segundo grado fueran los que presentaran mayor dificultad para integrar todas las pistas que conformaban las adivinanzas aún en la tarea Con Opciones (C/O).

### **Sobre la tarea:**

❖ ¿La modalidad de la tarea tendrá algún efecto en la construcción de las respuestas de las adivinanzas?

El tipo de tarea a la que se enfrentan los sujetos juega un papel de suma importancia al interpretar un texto que implica un análisis metalingüístico profundo (Tolchinsky, 2004). En ese sentido, supusimos que habría diferencias en los resultados de los niños dependiendo de cómo se les plantearan las tareas a realizar.

Asimismo, estudios como el de Calderón (2010) han demostrado que el acotamiento de los dominios cognitivos puede favorecer la construcción de respuestas más integradoras. Por tal razón, se propusieron a los participantes dos modalidades de tarea (con opciones y sin opciones) que más adelante serán expuestas.

La aparición de un factor de apoyo (como la opción de respuesta) no siempre resulta obvia para aquellos que no cuentan con las posibilidades de integrarla aún (Baddeley, Eisenck y Anderson, 2010), sin embargo sabíamos que según algunos estudios recientes (Calderón, 2012) las opciones de respuestas podrían favorecer el cambio de dominio cognitivo en los niños; por lo tanto, esperábamos que todos los alumnos se beneficiaran de las opciones sin importar el grado escolar al que pertenecieran.

### **Sobre las adivinanzas metafóricas:**

❖ ¿Los participantes serán capaces de integrar tanto las pistas literales como las metafóricas en el proceso de construcción de respuestas? ¿Existirán diferencias al integrar las pistas en los participantes de los distintos grados académicos? ¿Existirán semejanzas al respecto con la población de la investigación de Calderón (2012)?

Las metáforas son conceptualizadas por la lingüística cognoscitiva como elaboraciones de un significado a partir de una representación esquemática que es preservada en su totalidad, pero que adquiere nuevos rasgos gracias a que la expresión está siendo aplicada en un dominio cognoscitivo con el que no se

asocia naturalmente (Maldonado, 1993; Calderón, 2012), es decir, el sujeto genera un nuevo significado con base en uno preexistente.

Para este trabajo, resulta de vital importancia conocer dichos procesos de categorización y las tendencias de respuesta en función de la interpretación de las pistas literales y metafóricas que lograron generar los participantes.

### 3. RESULTADOS GENERALES

El presente capítulo pretende mostrar los resultados del estudio. Sus objetivos fundamentales fueron a) determinar si existe una evolución en torno a la comprensión de las metáforas en adivinanzas populares de tipo metafórico; b) de observarse una evolución, analizar si los participantes fueron capaces de establecer relaciones cada vez más integradoras y coherentes entre las partes entre sí y el todo; c) determinar si la modalidad de la tarea tiene un impacto sobre la resolución de las adivinanzas y d) exponer algunos de los resultados encontrados en la presente investigación y analizarlos desde la perspectiva del estudio de Calderón (2012).

#### 3.1 Clasificación general de las respuestas de los participantes

Las respuestas brindadas por los niños frente a la tarea propuesta fueron clasificadas de acuerdo a los criterios de Calderón (2012), los cuales se indican a continuación:

- a) La interpretación del alumno es de tipo metafórico
- b) La respuesta fue pertinente o no para la adivinanza
- c) El proceso de producción de la respuesta completa, es decir, la verbalización del participante frente a cada una de las pistas y el tipo de relaciones que logró establecer entre ellas.

A continuación se presenta una tabla general de la categorización de respuestas.

*Tabla 1-2 Categorías de respuesta: descripción del modo de resolución*

Categoría	Descripción del modo de resolución
-----------	------------------------------------

<p><b>1</b> <b>(Metafórica coordinada)</b></p>	<p>El participante logra cambio de dominio y salto metafórico al integrar e interpretar cada una de las pistas tanto literales como metafóricas de la adivinanza.</p> <p>Ejemplo: Participante Número 15 de 4° C/O Adivinanza reloj Es el reloj porque los relojes no tienen pies y no tienen corazón pero andan todo el tiempo marchando (realiza un movimiento de manos mientras lo dice), lo de “me está palpitando” también es porque se mueven sus flechitas.</p>
<p><b>2</b> <b>(Metafórica semi-coordinada)</b></p>	<p>El niño logra el cambio de dominio y salto metafórico. Sin embargo, ignora alguna de las pistas o la interpreta de manera incongruente, es decir, su respuesta es oportuna y bien explicada pero puede darle una interpretación literal a alguno de los rasgos que debe ser interpretado de forma no literal o viceversa; esto provoca que el participante rellene con información no pertinente o bien, puede ocurrir que el participante omita uno de los rasgos.</p> <p>Ejemplo: Participante Número 23 de 6° C/O Adivinanza caracol Es el caracol porque un caracol puede estar ahí en donde sea y su casa es su caparazón y se la lleva a donde va... lo de único portero es porque está protegiendo su caparazón... ahhh entonces ¡es un caracol futbolero!</p>
<p><b>3</b> <b>(Metafórica no coordinada)</b></p>	<p>Se ignora más de un rasgo en la adivinanza. La interpretación de las pistas parece forzada. Sólo una o dos pistas son la base de la respuesta de la adivinanza. Pese a lo anterior, logra el cambio de dominio y salto metafórico.</p> <p>Participante Número 12 de 4° C/O Adivinanza sueño “Es el sueño porque o sea.... aquí la pista te está diciendo que el sueño vence al tigre y hasta a los animales muy fuertes como al hipopótamo y entonces decidió vencerlos con sus sueños y por eso ahora vence al tigre y al león”</p>
<p><b>4</b> <b>(Literal)</b></p>	<p>El participante intenta dar una explicación literal y coherente a las pistas de cada uno de los versos. Sin embargo, <b>no logra el cambio de dominio y su respuesta se mantiene literal.</b></p> <p>Participante Número 26 de 6° S/O Adivinanza reloj N: Es un fantasma E: ¿Qué palabras te dieron la pista? N: Lo de “yo no tengo pies pero ando caminando” porque los fantasmas no tienen pies pero caminan, andan por todos lados, y lo de “yo no tengo corazón pero me está palpitando” es de que está muerto pero está vivo, ¿sí me entiendes?</p>
<p><b>5</b> <b>(Literal)</b></p>	<p>La explicación del alumno es insuficiente para establecer una relación coherente entre todas las pistas. Omite rasgos y otorga interpretaciones incoherentes o no integradas entre sí a las pistas. <b>No logra el salto metafórico.</b></p>

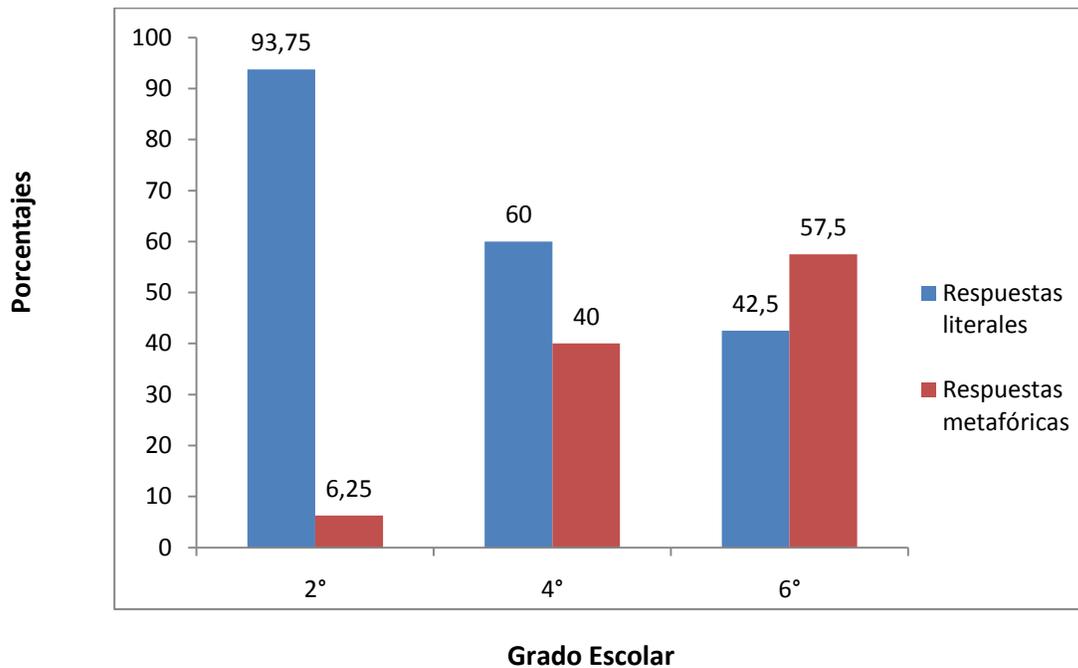
<p>Ejemplos:          Participante Número 7 de 2° S/O Adivinanza cebolla          Mmm... Deben ser las hormigas... porque no sé si las has visto pero en la colonia de mi tío, los niños se llevan las hormigas del parque a sus casas y allí las visten con camisas muy pero muy chiquititas... a lo mejor a estas hormigas las dejaron sin camisa.</p>	
<p>6  <b>(Ausencia de respuesta)</b></p>	<p>Quizá por falta de seguridad en su razonamiento o por alguna otra razón, se niega a responder a la adivinanza.</p>

### 3.2 Resultados generales por grado escolar: la evolución en la comprensión de las metáforas

Como se recordará, la tarea que se propuso a los participantes de los distintos grados escolares consistió en interpretar cuatro adivinanzas y tratar de dar una respuesta a cada uno de los textos. El propósito fundamental fue determinar si existían patrones evolutivos relativos al desarrollo de la comprensión de las metáforas, específicamente de las que se pueden construir a partir de las adivinanzas. Calderón (2012) afirma que la comprensión de las metáforas sigue un curso evolutivo y que éste se vincula con el grado escolar de los niños, Es decir, a mayor grado escolar la comprensión de metáforas también es mayor. Este supuesto constituye una de las hipótesis de este trabajo.

A continuación se muestra la **Ilustración 1-4**, en el que se observan los porcentajes alcanzados por los niños entrevistados en la presente investigación en ambas modalidades (con opciones y sin opciones). Dichos porcentajes están organizados por grado escolar.

*Ilustración 1-4 Desarrollo de la comprensión de las metáforas por grado escolar*



Como se aprecia en el gráfico anterior, los niños van mejorando en la comprensión de metáforas conforme están en grados más avanzados, así mientras los de segundo de primaria alcanzan un porcentaje pequeño de respuestas que involucran la comprensión de las metáforas (6.25%), los de cuarto prácticamente logran un 40%; finalmente los de sexto generan más de la mitad (57.5%) de repuestas no literales. En ese sentido, es posible afirmar que existe un patrón evolutivo en la comprensión de las metáforas íntimamente relacionado al nivel escolar.

A continuación se observa un ejemplo de distintas respuestas ante la misma adivinanza en la cual, es decir, resulta evidente que conforme incrementa el grado escolar de los participantes, sus respuestas son cada vez más evolucionadas.

Adivinanza: Cebolla

Participante Número 9 de 2° S/O

“Yo pienso que es el diablo... porque... porque... porque el diablo vive bajo la tierra y tiene a sus esclavos que se la han de pasar llorando”

Participante Número 21 de 6° S/O

“Es la cebolla porque [donde dice] *bajo la tierra he nacido* pues es porque las cebollas nacen bajo la tierra, ¿no? Y *sin camisa me han dejado* es cuando les quitas las capas y lo de *todo aquel que me ha herido* es por decir cuando cortas la cebolla y pues lloras con el jugo, ¿no?”

### **3.2.1 Resultados generales por grado escolar y modos de resolución: el establecimiento de relaciones parte-todo**

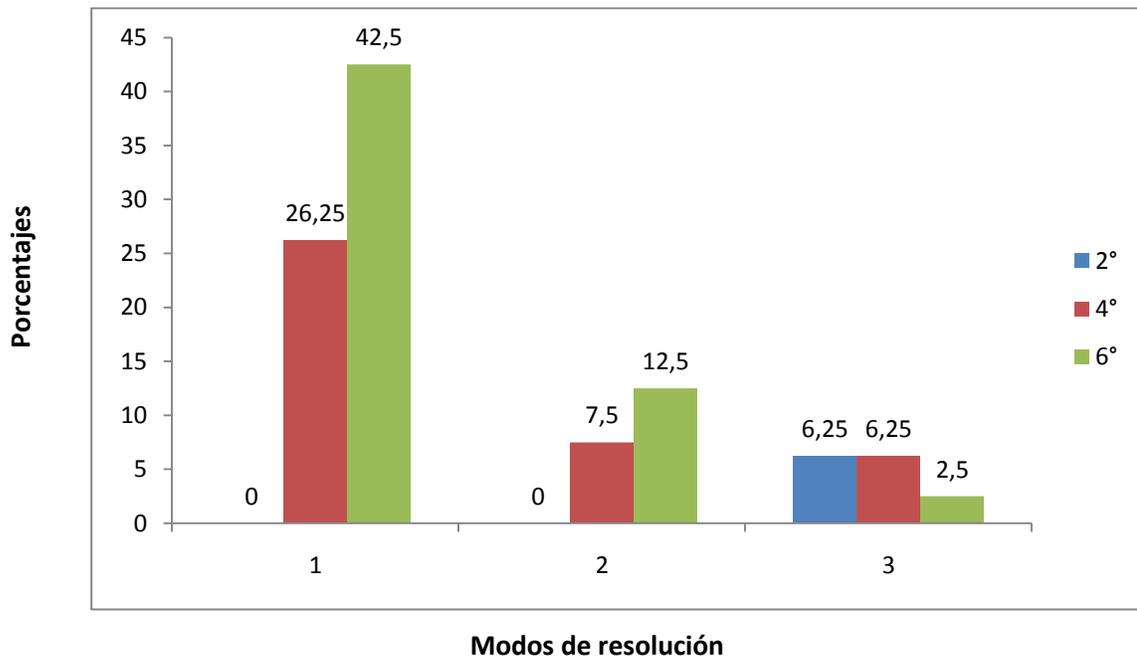
Además de corroborar que existiera una evolución en la comprensión de las metáforas, nos interesaba conocer el tipo de relaciones que los participantes eran capaces de construir a partir de la información obtenida en las adivinanzas. Como se recordará, la teoría psicogenética ha apuntado que el proceso de construcción de conocimiento implica una descentración cada vez mayor por parte del sujeto y esto no es otra cosa que lograr considerar de forma simultánea y coherente todas las propiedades, características y variables que constituyen dicho objeto (Ferreiro, 1999). Respecto a lo anterior, se planteó como hipótesis la posibilidad de que la capacidad de los participantes para establecer relaciones cada vez más integradoras entre el todo y las partes (las distintas pistas de las adivinanzas) aumentara conforme avanzara el nivel escolar de los alumnos.

Uno de los aspectos que se consideró en la categorización de Calderón (2012) fueron las relaciones parte/todo (véase **Ilustración 1-4**). Así, la categoría 1 implica la consideración de todas las pistas de la adivinanza integrándolas coherentemente para lograr una respuesta metafórica sólida. La categoría 2 indica que, si bien se alcanza la respuesta metafórica, no se logran considerar todas las pistas. Finalmente, la categoría 3, se basa en el hecho de que los niños únicamente tomaron en cuenta una pista o rasgo de la adivinanza para dar el salto

metafórico y lograr el cambio de dominio pero no lograron articular coherentemente el resto de la información.

A continuación se muestran los porcentajes alcanzados por los participantes organizados por grado escolar y por modo de resolución, es decir, de relaciones parte-todo, en las categorías de respuesta metafórica tipos 1, 2 y 3.

*Ilustración 1-5 Modos de resolución por grado escolar*



Los resultados obtenidos indican que la posibilidad de establecer relaciones cada vez más integradoras, coherentes y exhaustivas entre el todo y las partes mejora conforme los niños se encuentran en grados escolares más avanzados. De esta forma, podemos observar que las respuestas más coherentes (Modo de resolución 1. *Metafórica coordinada*) son alcanzadas únicamente por los alumnos de 6° y 4° grado con un porcentaje de respuestas correctas de casi el 50% para los niños más grandes y del 26.2% para los de cuarto. Lo mismo sucede con el modo de resolución tipo 2 (*metafórico semi-coordinado*). A continuación se muestran algunos ejemplos de niños de cuarto grado empleando modos de resolución tipo 1 y tipo 2.

En el siguiente ejemplo se podrá observar que el participante es capaz de dar el salto metafórico al interpretar dos de los rasgos más significativos de la adivinanza. En este caso, cambia de dominio la frase “*yo no tengo pies pero ando caminando*” brindando una interpretación clara, Sin embargo, es incapaz de explicar a qué se refiere el verso “*yo no tengo corazón*”. Pese a esto está seguro de que la respuesta tiene que ser reloj.

Adivinanza: Reloj

Participante Número 17 de 4° C/O Modo de resolución Tipo 2

“Es el reloj porque el reloj tiene manecillas y las manecillas dan vuelta, entonces sí caminan pero lo de *yo no tengo corazón* mmm... jajaja... ay no, ¡no sé! Pero sí es reloj porque los relojes hacen *pum pum* (refiriéndose a la frase *...pero me está palpitando*)

Por otro lado, en el siguiente ejemplo, el participante de 4° grado es capaz de dar una respuesta metafórica coordinada tipo 1, al dar una interpretación adecuada (no literal cuando la pista es metafórica y literal cuando la pista no requiere salto de dominio) a cada uno de los rasgos de la adivinanza con una respuesta completamente integradora.

Adivinanza: Reloj

Participante Número 16 de 4° C/O Modo de resolución Tipo 1

“N: Es el reloj, porque los relojes suenan y caminan cuando marcan la hora pero no tienen pies.

E: ¿A qué se refiere con esto (señalando los versos “*yo no tengo corazón pero me está palpitando*”)?

N: Es cuando suenan... los relojes cuando hacen un ruido, cuando van marcando la hora pero no tienen corazón”

Ningún niño de segundo grado dio respuestas tipo uno o dos, pero unos pocos pudieron dar respuestas tipo 3 en las que alcanzan a dar una respuesta

metafórica incipiente. Estas respuestas muestran una seria dificultad en coordinar todas las pistas de la adivinanza. Esto significa que los niños de segundo de primaria si bien pueden alcanzar respuestas metafóricas sus posibilidades de integración de las relaciones parte/todo son mucho menos evolucionadas que las de los niños de grados superiores. Quizá por esto mismo, si bien sí pueden lograr el salto metafórico les resulta más difícil que a los otros grupos analizados. En ese sentido, es posible pensar que la comprensión de las metáforas descansa sobre la integración coherente de toda la información asequible al sujeto. Dicho de otra manera, en la medida que haya menos posibilidades de establecer esta coherencia también serán menos las posibilidades de arribar a un dominio cognoscitivo distinto y de lograr el salto metafórico. De hecho, los niños de este grado escolar alcanzan fundamentalmente respuestas tipo 5, que además de ser literales no consideran todas las pistas ni las integran. A continuación se muestra un ejemplo del modo de resolución de niños de segundo grado tanto en una respuesta metafórica (tipo 3) como literal (tipo 5).

Adivinanza: Reloj

Participante Número 6 de 2° grado con respuesta metafórica no coordinada tipo 3 C/O

P: Mejor me quedo con ésta (*señala la respuesta reloj de entre las opciones*)

E: ¿Qué palabras te dieron la pista?

P: Lo de “*yo no tengo pies pero ando caminando y lo de yo no tengo corazón pero me está palpitando*”

E: ¿Y por qué piensas que puede ser el reloj?

P: Porque el reloj no tiene pies... pero lo de ando caminando no sé, no entiendo. Y lo de “*palpitando*” es cuando le hacen así (mueve sus manos imitando el movimiento de las manecillas del reloj) y... y... pues los relojes no tienen corazón, ¿o sí?”

Adivinanza: Sueño

Participante Número 1 de 2° grado con respuesta literal no coordinada tipo 5 S/O

“Mira en el primer renglón creo que la respuesta es dinosaurio, pero en el segundo creo que es un león porque es como la diferencia [al] pelear que uno tiene, porque cuando uno tiene una pelea y otro tiene una pelea la pueden unir pero si no quieren unirla también pueden, [aunque] si las quieren juntas las pueden juntar pero si no quieren juntarlas así se quedan como [es]tuvieron desde un principio pero si el león gana la pelea principal tal vez no gana... este sería... pues sí sería el león... aunque el toro también es bravo, no creas...”

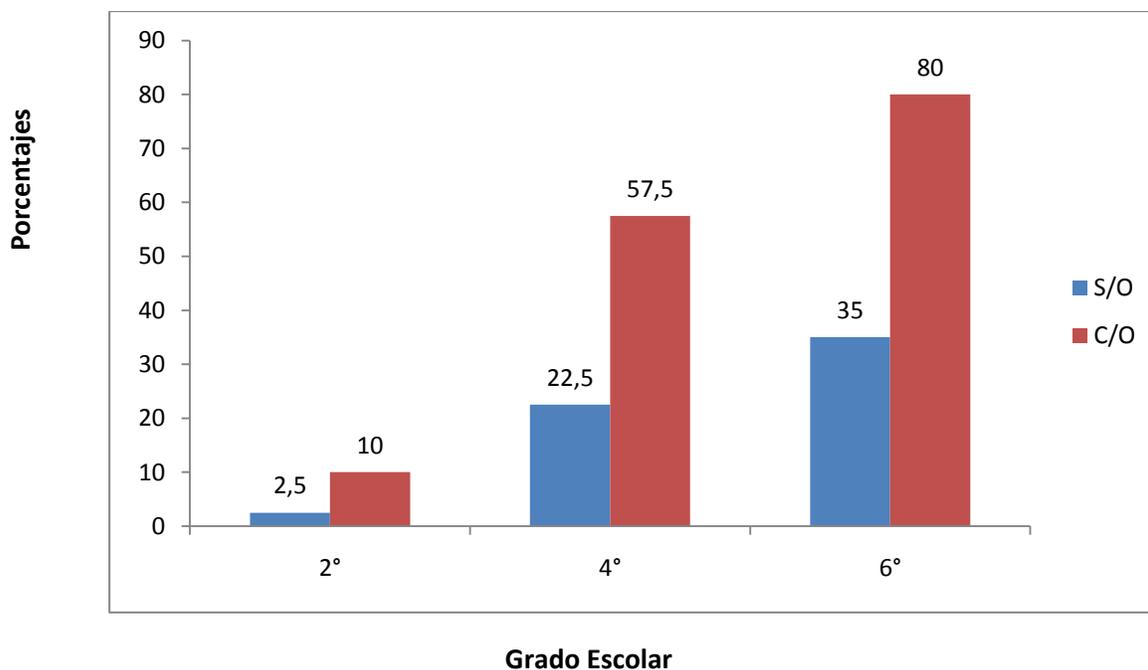
Reiterando lo señalado al inicio de esta sección, el establecimiento de relaciones parte-todo también presenta un patrón evolutivo ascendente que permite a los sujetos alcanzar más y mejores respuestas metafóricas. En ese sentido, los resultados parecen indicar que existe una fuerte influencia de la posibilidad de establecer relaciones coherentes entre el todo y las partes en la comprensión de las metáforas.

### **3.2.2 Resultados generales por modalidad de tarea**

En psicolingüística se sabe (Tolchinsky, 2004) que la situación a través de la cual se recaban los datos puede tener un efecto sobre éstos. Calderón (2012) analizó el impacto de la modalidad de la tarea sobre la comprensión de la metáfora. Dado que este estudio pretende constatar algunos de los hallazgos de la citada investigación, también nos interesa averiguar si la modalidad de la tarea influye en los modos de resolución de nuestros participantes. Para indagar sobre lo anterior, a todos los alumnos se les solicitaba que respondieran de manera espontánea (S/O), es decir, sin opciones, y posteriormente se presentaban tres posibilidades distintas para responder a la misma adivinanza (C/O) (véase la sección de Metodología). La idea subyacente fue que la comprensión de las metáforas se favorecería a través de acotar o delimitar (gracias a la opciones) ciertos dominios cognoscitivos que permitirían a los participantes interpretar las

pistas como parte de un nuevo todo. En la **Ilustración 1-6** se presentan los porcentajes de respuestas metafóricas alcanzados por los niños en cada una de las modalidades de tarea.

*Ilustración 1-6 Porcentajes de respuestas metafóricas por modalidad de tarea y grado escolar*



Como ya se había mostrado en la sección de resultados generales por grado escolar, se observó que la tendencia a responder de modo metafórico es más frecuente en los alumnos correspondientes a los grados escolares más altos. La **Ilustración 1-6** muestra, además, que existe una diferencia importante entre los porcentajes de las respuestas metafóricas dependiendo de la modalidad de la tarea, S/O y C/O. Se puede apreciar que en los participantes de 6° grado, las respuestas no literales aumentan en un 45% al presentarse las opciones en relación a las obtenidas por ellos mismos en la otra modalidad; en los alumnos de 4° grado, las respuestas no literales aumentaron en un 35% una vez que se mostraban las opciones, y por último, los participantes de 2° grado aumentaron la cantidad de respuestas de este tipo en un 7.5%. En ese sentido, todos los niños del estudio se beneficiaron con la presencia de las opciones, lo cual parece

confirmar que efectivamente acotar o delimitar los posibles dominios cognoscitivos, desde los que se puede interpretar una adivinanza, tiene un impacto benéfico en la categorización de la información y en la comprensión de las metáforas.

También es posible constatar que los grupos que más se beneficiaron con la presencia de las opciones fueron los niños de 4to y 2do de primaria. Es decir, mientras que para el caso de los niños de sexto la modalidad C/O les permitió duplicar sus respuestas metafóricas, los niños de 4to y de 2do prácticamente triplicaron sus porcentajes de respuestas no literales. En ese sentido, el apuntalamiento, a través de las opciones, de la actividad conceptualizadora de los participantes es más importante para los niños más pequeños.

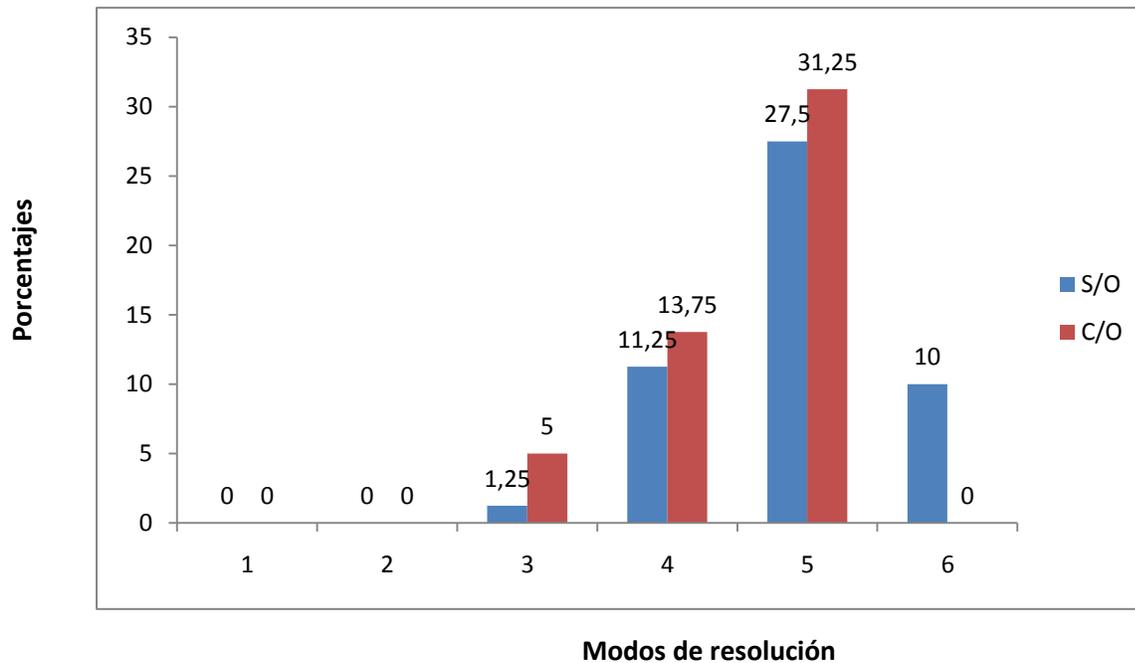
### **3.3 Resultados particulares de la modalidad por grado escolar**

Los resultados particulares se refieren al análisis específico de las respuestas de los participantes en función de cada una de las categorías presentadas en la Tabla 1 y por modalidad. El propósito de este análisis es observar, de manera detallada, cómo es que los participantes lograron respuestas que tenían como base una mayor consideración e integración de las pistas y su relación tanto con el grado escolar como con la modalidad de la tarea.

#### **3.3.1) Resultados particulares de los alumnos de 2° grado**

A continuación se muestra la *Ilustración 1-7* en el que se desglosan las respuestas de los niños de segundo por categoría.

Ilustración 1-7. Modos de resolución en alumnos de 2° grado



En la **Ilustración 1-7** se puede observar que los niños de segundo no presentan respuestas tipo 1 y 2, es decir, metafóricas coordinadas y semi-coordinadas, ni siquiera en la modalidad C/O, lo cual es un indicador del reto que les representa la comprensión de las metáforas.

No obstante, estos participantes sí lograron dar el salto metafórico pero lo hicieron a partir de la consideración de una única pista o rasgo semántico (categoría 3). Las barras muestran que, si bien en la modalidad S/O lograron alcanzar un 1.25% de respuestas no literales, cuando pasaron a la modalidad C/O prácticamente quintuplicaron su nivel de éxito (5%). Es evidente la importancia de la modalidad C/O en la comprensión de las metáforas.

Por otro lado, también es posible constatar que, a pesar del apoyo que representan las opciones, este grupo aún lleva a cabo de manera más importante un procesamiento literal de la información.

Dicho de otra manera, los niños de segundo de primaria tienen la posibilidad de empezar a comprender las metáforas pero dicha comprensión es limitada, tanto en términos cuantitativos como en el nivel de sofisticación de las relaciones parte/todo que son capaces de establecer. Es decir, son capaces de considerar una sola pista (la que en ocasiones les puede servir para dar el salto metafórico) pero la mayoría de las veces, a pesar de la modalidad, son incapaces de considerar y coordinar todas las pistas. Incluso, en las respuestas de tipo literal las más frecuentes (31.25%) fueron las de la categoría 5 (literal no coordinada) en la modalidad C/O, lo cual muestra la complejidad que para estos participantes supone la integración y coordinación coherente de toda la información lo que a su vez impacta la comprensión e interpretación de las metáforas de las adivinanzas.

A continuación se muestra un extracto de una participante de 2° grado. En el ejemplo, se observará cómo la alumna responde de manera literal a la adivinanza tratando de dar una respuesta que integre algunos de los rasgos de ciertos versos del texto. Al presentarle las opciones, la misma participante es capaz de cambiar de dominio alcanzando una respuesta tipo 3 *metafórica no coordinada* (véase Tabla 1).

Adivinanza: sueño

Participante Número 10 de 2°

N: ... (lee la adivinanza en voz alta) Es un domo (al parecer quería decir domador)

E: ¿Qué es un domo, Ana?

N: El que doma a los animales. Puede domar al tigre y al león y también las personas pueden domar a los reyes si estudian mucho.

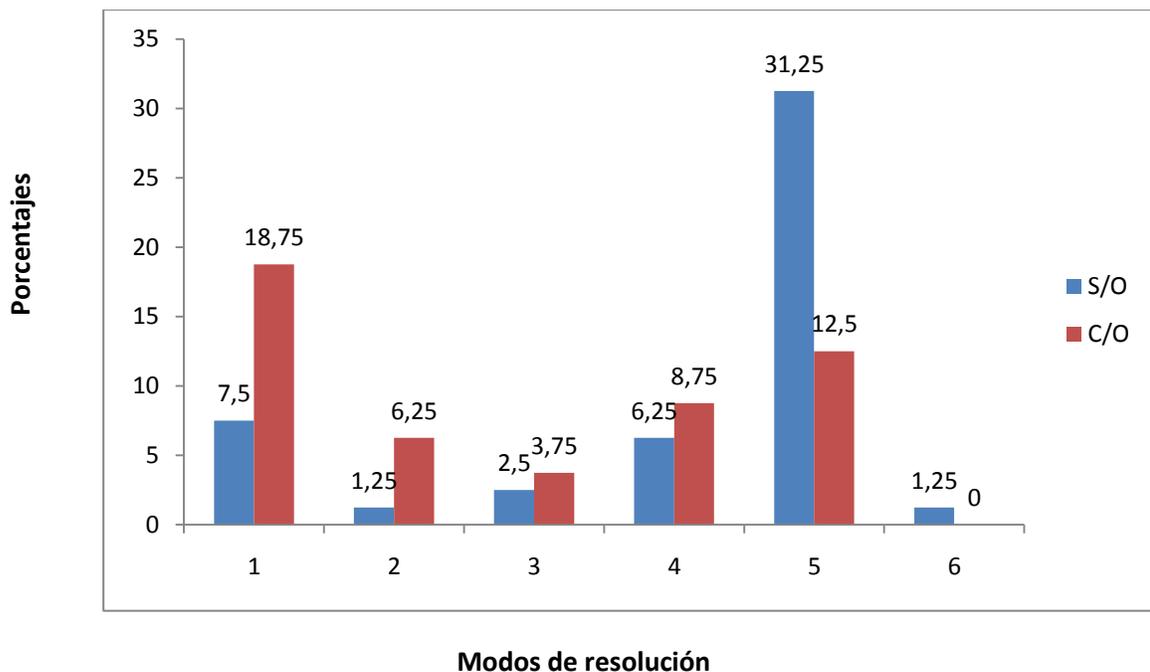
E: ... (se muestran las opciones)

N: Mejor me quedo con sueño... porque el sueño le gana a cualquiera, todo mundo se puede quedar dormido de tanto cansancio.

### 3.3.2 Resultados particulares de los alumnos de 4° grado

En los participantes de 4° grado, a diferencia de los alumnos de 2°, se observan todos los modos de resolución, es decir, categorías de respuestas tipo 1 a tipo 6. Sin embargo, encontramos algunas tendencias similares entre ambos grupos; por ejemplo, en la modalidad S/O, la respuesta literal tipo 5 también fue la más importante, que como recordará el lector, implica que no hubo salto metafórico y que se consideró únicamente una pista en el procesamiento de los datos por parte del niño.

*Ilustración 1-8 Modos de resolución en alumnos de 4° grado*



Se puede observar que la presencia de las opciones resulta altamente favorecedora para estos niños. En el caso de las categorías 1, 2 y 3 (metafóricas), los participantes alcanzaron más respuestas metafóricas en C/O que en la otra modalidad.

Otra prueba de la influencia de las opciones en la comprensión de las metáforas es que mientras que en la condición S/O, la categoría 5 (literal) fue la

más importante, mientras que en la modalidad C/O lo fue la categoría 1. En ese sentido, la mayoría de los niños pasan de no comprender las metáforas en una situación, a lograr la interpretación de las adivinanzas metafóricas a través de la consideración de todas las pistas y su integración coherente en una única respuesta en C/O.

El ejemplo que se observa a continuación corresponde al participante 17 quien respondió inicialmente con un modo de resolución tipo 4 *literal*, y al presentarse las opciones logró dar el salto metafórico, alcanzando una respuesta tipo 2 *metafórica semi coordinada*.

Adivinanza *Caracol* (S/O):

N: ... (lee la adivinanza) Es una **casa con ruedas** porque se la puede llevar a todos lados... y... a lo mejor es el único que vive ahí.

E: (se presentan las opciones)

N: ¡Ah, no! Es **un caracol** porque lo que llevan arriba es como su casa, ahí viven solos y la llevan a todos lados.

El siguiente ejemplo corresponde al participante 18 de 4° grado, en la adivinanza reloj. Inicialmente respondió con un modo de resolución tipo 5 *literal* y al presentarse las opciones responde de manera *metafórica coordinada* (Modo de resolución tipo 1):

N:... (lee la adivinanza) **¿Será la víbora?**... Las víboras no tienen pies y caminan o un ciempiés tal vez... tiene que ser un gusano. Lo otro, lo de *yo no tengo corazón pero me está palpitando* mejor quítaselo porque no queda bien.

E: (Se presentan las opciones)

N: Es el **reloj** porque los relojes no tienen pies y caminan cuando dan la hora y también andan palpitando.

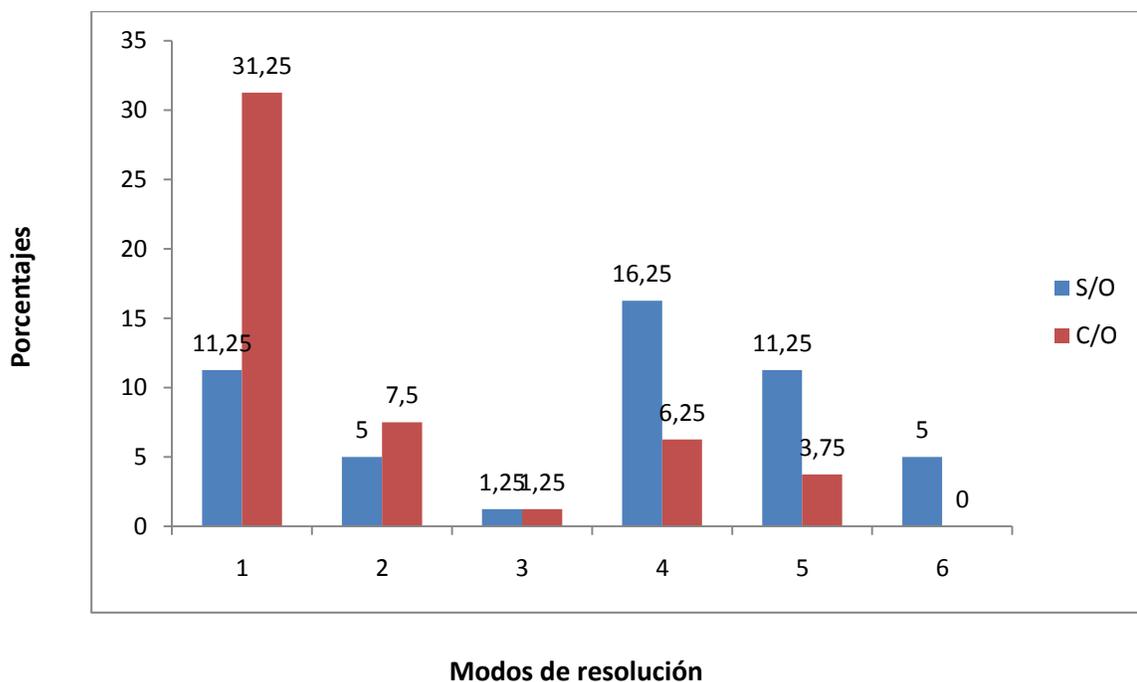
E: ¿A qué te refieres con palpitando?

N: A cuando le hacen así *tic, tac, tic, tac...* así que mejor no le quites lo que te había dicho.

### 3.3.3) Resultados particulares de los alumnos de 6° grado

Por último, presentamos el análisis de los resultados de los alumnos de 6° grado.

*Ilustración 1-9 Modos de resolución en alumnos de 6° grado*



De acuerdo al gráfico anterior, y al igual que en los otros dos grados estudiados, cuando los participantes realizaron la interpretación de las adivinanzas en la modalidad C/O, obtuvieron más respuestas metafóricas que cuando trabajaron S/O. Si se analiza esta tendencia ahora por tipo de respuesta, encontramos que C/O la categoría más frecuente fue la del tipo 1 (metafórico coordinado), seguida por la categoría 2. Es decir, con las opciones, los niños dieron el salto metafórico a través de un procedimiento bien coordinado e integrado, considerando todas (o casi todas) las pistas. Por su parte, en la modalidad S/O, la categoría más frecuente fue la 4 (literal coordinada). Esto resulta interesante porque significa que

también para los niños mayores la posibilidad de contar con opciones que acoten los dominios cognoscitivos, incrementó sus posibilidades de interpretar metáforas.

En la misma lógica, los modos de respuesta 4, 5 y 6, es decir, los que responden a construcciones literales, ocurrieron principalmente en las modalidades de respuesta espontánea o sin opciones.

Si nos centramos únicamente en la categoría 1 (la más evolucionada), encontramos una clara influencia del grado escolar y de la modalidad C/O sobre lo que los participantes lograron hacer. Se observa una clara tendencia evolutiva ascendente y un impacto poderoso de la modalidad C/O sobre el éxito en la comprensión de las metáforas.

A continuación se muestra un ejemplo en el cual la participante inicialmente brinda una respuesta literal tipo 5 en la modalidad sin opciones (S/O), una vez que se muestran las opciones esta niña logra el cambio de dominio con una respuesta tipo 1 (*metafórica coordinada*).

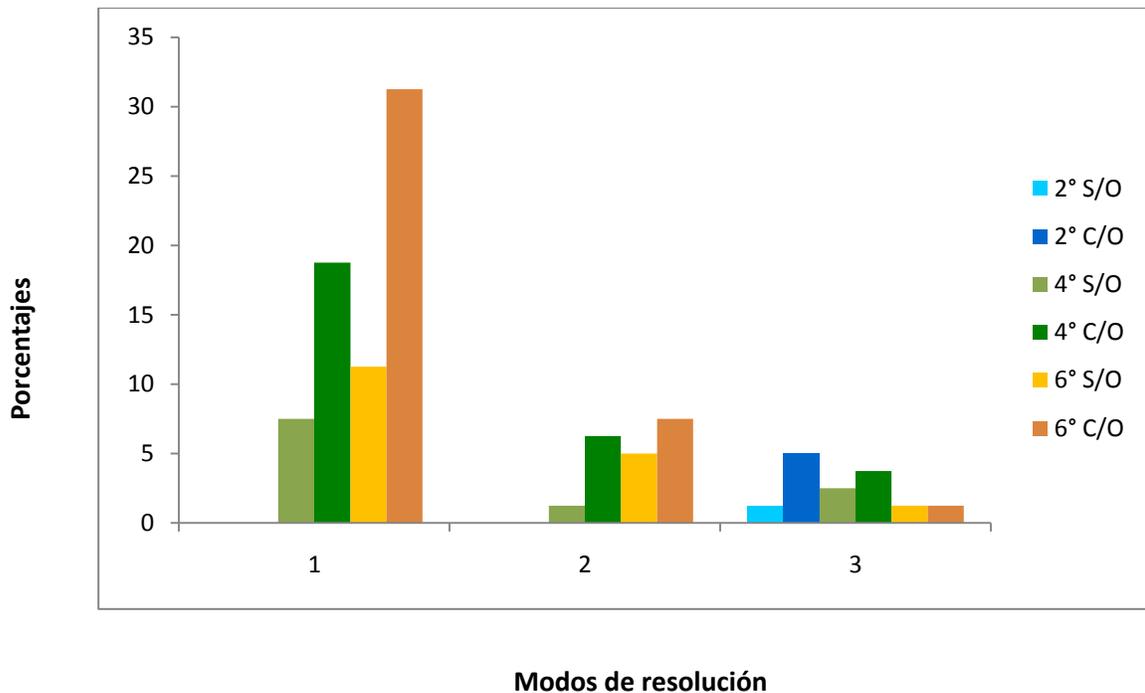
N: (Lee la adivinanza) Yo creo que es una flor que nació bajo la tierra y (lo de) todo aquel que la ha herido cuando la ha herido ha llorado, es por decir si una flor blanca que cura como un remedio la arrancan ya cuando una persona está así como enferma... pues ya no le puede ayudar y por eso la gente llora.

E: (Se muestran las opciones)

N: La cebolla porque (lo de) bajo la tierra ha nacido, ahí creció; sin camisa me han dejado... eso es de cuando le quitan la capa y así, es como si tuvieran muchas capas y se las van quitando como si fueran su camisa. Todo aquel que la ha herido es así como cuando la cortan y lloran porque les cala en los ojos.

Resumiendo los resultados presentados se muestra la siguiente gráfica que detalla las tendencias de los participantes por grado al responder sin opciones (S/O) y con opciones (C/O) de manera metafórica a las adivinanzas.

Ilustración 1-10 *Modos de resolución metafóricos en tareas S/O y C/O*



### 3.4 Análisis comparativo de dos estudios

En esta sección se expondrán algunos datos y hallazgos encontrados por Calderón (2012), respecto al tema que nos ocupa, y la presente investigación. La investigación de la autora se realizó con niños de una escuela privada ubicada en el centro de la ciudad de Querétaro y en la que el horario escolar es de 8 a 14:30. Por nuestra parte, la presente investigación se llevó a cabo en una escuela primaria pública ubicada en la periferia de la misma ciudad y en la que el horario escolar es de 14:00 a 18:00 horas. Es decir, el tiempo de permanencia en la escuela de los niños que estudió Calderón era más extenso que el de los niños de la presente investigación.

3.4.1) En relación al desarrollo de la comprensión de las metáforas es posible afirmar que este estudio indica exactamente la misma tendencia que la población de Calderón (2012). Es decir, los niños de ambas investigaciones mostraron un patrón evolutivo ascendente en relación a la comprensión de las metáforas, como se observa en la siguiente Tabla.

*Tabla 1-3 Porcentajes de respuestas por grado escolar y por investigación*

Grado Escolar	Porcentaje de respuestas metafóricas (categorías 1, 2 y 3)		Porcentaje de respuestas literales (categorías 4 y 5)		Porcentaje sin responder (categoría 6)	
	Calderón	Maldonado	Calderón	Maldonado	Calderón	Maldonado
	Segundo de Primaria	44.00%	6.25%	46.00%	83.75%	10.00%
Cuarto de Primaria	61.00%	40.00%	31.70%	58.75%	7.30%	1.25%
Sexto de Primaria	82.30%	57.50%	12.00%	37.50%	5.60%	5.00%

Por otro lado, si bien la tendencia es la misma, se observa una diferencia importante en términos porcentuales a favor de los niños del estudio de Calderón (2012) en todos los grados. Cabe destacar que en la población de Maldonado, existe una diferencia de 33.75% entre los niños de 2° y 4° de primaria, es decir, los alumnos de 4° grado sextuplican la cantidad de respuestas correctas, mientras que para Calderón (2012) esta diferencia es de 17% entre ambos grupos.

Lo anterior puede deberse a que en la población de Maldonado existe un cambio significativo entre los participantes de ambos grados vinculado con la comprensión del lenguaje no literal. Dicho cambio puede relacionarse con el tipo de contacto que realizan los alumnos con textos escritos a partir de cuarto de primaria. En la población de Calderón (2012) no existe un cambio tan significativo entre ambos grupos, probablemente se deba a que la escuela en la que la investigadora recabó sus datos trabaja constantemente y desde el inicio de la formación de sus alumnos con la lengua oral y escrita.

Cabe destacar que existe una diferencia entre los horarios de ambas escuelas; mientras que la escuela donde se recabaron los datos para la investigación de Maldonado tiene una jornada de cuatro horas, la de Calderón posee una de siete horas.

3.4.2) Al comparar lo relativo a los modos de resolución encontrados en ambas investigaciones, podemos observar que la población de Calderón (2012) alcanza con mayor frecuencia las respuestas metafóricas semi-coordinadas y no coordinadas, siendo específicamente el modo de resolución tipo 3 el más utilizado (29.60%, 33.60% y 35% por los niños de segundo, cuarto y sexto respectivamente) mientras que el modo de resolución tipo 1 fue el menos frecuente.

*Tabla 1-4 Porcentajes de respuestas metafóricas. Modos de resolución 1, 2 y 3*

Grado Escolar	Modo de resolución 1		Modo de resolución 2		Modo de resolución 3	
	Calderón	Maldonado	Calderón	Maldonado	Calderón	Maldonado
Segundo de Primaria	3.60%	0.00%	10.60%	0.00%	29.60%	6.25%
Cuarto de Primaria	7.30%	26.25%	20.00%	7.50%	33.60%	6.25%
Sexto de Primaria	22.30%	42.50%	25.00%	12.50%	35.00%	2.50%

Por otro lado, la población de Maldonado muestra el fenómeno contrario. Las respuestas menos frecuentes fueron las del modo de resolución tipo 3 a pesar de que fueron las únicas respuestas metafóricas alcanzadas por los alumnos de 2° grado con un 6.25%. Las respuestas metafóricas más frecuentes son las que corresponden al modo de resolución tipo 1 de las cuales el 26.25% corresponde a los alumnos de cuarto de primaria y el 42.5% a los alumnos de 6° grado, sin embargo es notoria la ausencia de respuestas de los alumnos de 2° grado tanto para este modo de resolución como para el tipo 2.

Dado que en la adivinanza cebolla los niños del presente estudio alcanzaron las respuestas más evolucionadas en mayor porcentaje que en el resto de las adivinanzas y puesto que dicha adivinanza fue la única no propuesta a los participantes del estudio de Calderón, decidimos hacer un segundo análisis eliminando los resultados de cebolla para ver cómo se comportaba la población de nuestro trabajo. Los resultados se muestran a continuación.

*Tabla 1-5 Porcentajes de respuestas metafóricas. Modos de resolución 1, 2 y 3*

Grado Escolar	Categoría 1		Categoría 2		Categoría 3	
	Calderón	Maldonado	Calderón	Maldonado	Calderón	Maldonado
Segundo de Primaria	3.60%	0.00%	10.60%	0.00%	29.60%	6.67%
Cuarto de Primaria	7.30%	25.00%	20.00%	10.00%	33.60%	6.67%
Sexto de Primaria	22.30%	36.67%	25.00%	16.67%	35.00%	3.33%

A pesar de que se elimine del análisis a la adivinanza cebolla, la tendencia de los resultados de la presente investigación se sostiene. Si bien este es un punto que es necesario indagar con mayor profundidad en futuras investigaciones, es posible considerar que esta diferencia a favor de la población del presente estudio –relativa al mayor porcentaje de respuestas tipo 1- pueda relacionarse con el hecho de que fueron menos las adivinanzas evaluadas. Sin embargo, también cabe la posibilidad de que los participantes de este trabajo logren, bajo ciertas condiciones, sacar un mayor provecho de las circunstancias que los de la población estudiada por la otra investigadora. En ese sentido, es vital realizar más investigación al respecto.

**3.4.3)** Si ahora se consideran los hallazgos en términos de grado y modalidad encontramos que la población de Calderón (2012) con mayor frecuencia tiende a responder metafóricamente que la población de Maldonado, tanto en la modalidad S/O como C/O. Sin embargo, en ambos estudios es notorio el aumento en la cantidad de este tipo de respuestas una vez que se presentan las opciones.

*Tabla 1-6 Porcentajes de respuestas metafóricas por grado escolar y por modalidad de tarea*

Grado Escolar	Modalidad	Porcentaje de respuestas metafóricas (categorías 1, 2 y 3)	
		Calderón	Maldonado
Segundo de Primaria	<b>S/O</b>	<b>17.98%</b>	<b>2.50%</b>
	C/O	68.98%	10.00%
Cuarto de Primaria	<b>S/O</b>	<b>37.98%</b>	<b>22.50%</b>
	C/O	83.97%	57.50%
Sexto de Primaria	<b>S/O</b>	<b>68.55%</b>	<b>35.00%</b>
	C/O	95.97%	80.00%

Los datos antes mencionados nos permiten corroborar que la tarea posee un fuerte impacto para los participantes, y que favorece, en ambas poblaciones, el proceso de construcción de respuestas cada vez más integradoras.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El objetivo general de este trabajo fue analizar las interpretaciones y, con ello, el proceso de comprensión y construcción del significado de las metáforas en niños de primaria.

Esta investigación permite afirmar que existe un patrón de desarrollo evolutivo en las respuestas de los participantes y que el proceso de integración de la información entre las partes y el todo, depende en gran medida de dicho desarrollo cognitivo; por otro lado, se observó también que la tarea jugó un papel determinante. Al acotar los dominios cognitivos de los participantes, la tarea C/O permitió a la mayoría de los sujetos alcanzar respuestas más avanzadas y más coherentes que en la modalidad S/O.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, la comprensión de las metáforas es de vital importancia no sólo en la oralidad o al resolver adivinanzas como parte del desarrollo social de los niños, sino que su valor dentro de la vida académica es enorme. Considérese al respecto estudios como los de Pollio (1977) quien afirma que el 19% de las palabras encontradas en los libros escolares son de tipo metafórico, el 25% de estas palabras se encontraron en los libros de ciencias.

En este caso, el reto que se planteó a los niños no se remitía a los textos académicos, sino a la construcción de la resolución de cuatro adivinanzas metafóricas que requerían la integración de pistas tanto literales como no literales. Sin duda, la tarea no resultó sencilla para la mayoría de los alumnos quienes buscaban la manera de entretejer toda la información a veces forzándola, a veces eliminando rasgos.

Las preguntas más relevantes que se plantearon al inicio de este trabajo, fueron las siguientes:

- ❖ *¿Habrá diferencias entre los participantes de cada grado escolar?* Esta pregunta evoca a la línea medular de este trabajo de tesis, ya que su respuesta nos permite dilucidar acerca del papel del desarrollo cognitivo al interpretar textos que requieren de procesos de categorización y discernimiento entre sus partes para integrar un todo.

Como vimos en el capítulo de revisión teórica, el desarrollo cognitivo descansa sobre esquemas y conocimientos previos que se reestructuran y reorganizan gracias a la autorregulación que se genera por la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento (Piaget & García, 1982). Por lo tanto, los patrones evolutivos observados en las respuestas de los participantes, denotan los niveles crecientes en la organización y vinculación de la información en los alumnos por cada grado escolar.

Los resultados generales indican que los alumnos de 2° grado lograron únicamente un 6.25% de respuestas metafóricas o correctas del total de las respuestas, los alumnos de 4° grado alcanzaron un 40% mientras que los participantes de 6° respondieron metafóricamente un 57.5% de las veces. Efectivamente, conforme los niños se encuentran en grados superiores sus posibilidades de integrar de mejor manera la información y lograr el salto metafórico se hacen mayores.

Los participantes de 2° grado respondieron prioritariamente de manera literal (93.75%), esto podría obedecer a la dificultad que les representaba interpretar los rasgos de las adivinanzas como metafóricos o literales según correspondiera. Recordemos que el desarrollo cognitivo se relaciona en primera instancia con la asimilación y acomodación de la nueva información lo que permite realizar construcciones cada vez más elevadas (Piaget & García, 1982).

Al argumentar sus respuestas, estos alumnos tendían a defender sus hipótesis con mayor ímpetu que las otras poblaciones (ver capítulo de Resultados, participante 1, adivinanza sueño) forzando a que todas las pistas encajaran en sus respuestas literales.

Los alumnos de 4° grado respondieron el 60% de las ocasiones de manera literal y el 40% de manera metafórica; como se puede observar, el salto cuantitativo y cualitativo en las respuestas de los participantes de ambos grados escolares es muy significativo.

Mientras los alumnos de 2° grado buscaban con mayor frecuencia aferrarse a sus hipótesis al ser cuestionados en la entrevista clínica, los participantes de 4° grado tendían a corregir sus respuestas una vez que advertían que las pistas debían interpretarse de otra manera evitando eliminar rasgos de las adivinanzas.

Los participantes de 6° grado fueron los que lograron dar un giro a la tendencia presentada por los alumnos de 2° y 4° respondiendo prioritariamente de manera metafórica y con menor frecuencia de manera literal (57.5% y 42.5% respectivamente). De acuerdo con la teoría psicogenética, este cambio en la evolución de los patrones de respuesta obedece prioritariamente a que los alumnos han alcanzado niveles de desarrollo superiores que les permitieron reorganizar y acomodar la información con mayor eficiencia, hablaremos acerca de la manera en que estos alumnos integraron la información más adelante.

- ❖ *¿La modalidad de la tarea tendrá algún efecto en la construcción de las respuestas?* Se argumenta al respecto, retomando los datos del capítulo de resultados, analizando las diferencias entre las respuestas espontáneas y aquellas en donde se presentaban las opciones de respuesta.

En cuanto a la modalidad de tarea se observó, al igual que en el estudio realizado por Calderón (2012), que los participantes se beneficiaban al presentárseles tres posibles opciones de respuesta a las adivinanzas (ver *Ilustración 1-6*). En el caso de los alumnos de 2° grado, se pudo apreciar que de manera espontánea, sólo respondían metafóricamente en un 2.5% aumentando un 7.5% sus posibilidades una vez que se presentaron las tres opciones. En los alumnos de 4° grado se encontraron un 22.5% de respuestas metafóricas en la modalidad sin opciones y un 57.5% con opciones. Los participantes de 6° grado fueron los participantes que más se beneficiaron de las opciones al aumentar un 45% la cantidad de respuestas metafóricas al presentarse las tres posibilidades de respuesta.

Para esta investigación, la presentación de tres opciones de respuestas pretendía acotar las posibles relaciones semánticas que los participantes realizaran de forma espontánea ofreciendo tres dominios cognitivos (DC) que permitieran desarrollar una conceptualización nueva (Maldonado, 2000; Lakoff & Turner, 1989). De esta manera, los niños reflexionarían gracias a los esquemas vinculados con su desarrollo cognitivo, en los dominios conceptuales meta y fuente para construir un nuevo significado.

Aunque pueda parecer obvio que plantear las opciones mejore de manera significativa la cantidad y la calidad de las respuestas metafóricas, la realidad es que los niños sólo fueron capaces de seleccionar la mejor opción únicamente si contaban con los esquemas lingüísticos y cognoscitivos necesarios para hacerlo (Calderón, Vernon & Carrillo, 2012). Es decir, una pista o un observable sólo se convierte en tal cuando el sujeto cuenta con los esquemas necesario para interpretar la información de esa manera. Al respecto, se puede señalar el caso de los participantes número 3 y número 8 de segundo grado, quienes, como algunos otros alumnos del mismo grado, elegían las opciones cuyo sustantivo se repetía en el mismo texto.

Participante número 3

Adivinanza: Caracol

E:... (Se muestran las opciones)

P: Me quedo con esta (señala la opción portero)

E: ¿Por qué escogiste portero?

P: Porque ahí dice

Participante número 8

Adivinanza: Reloj

E:... (Se muestran las opciones)

P: Corazón

E: ¿Qué palabras te dieron la pista?

P: Lo de *yo no tengo corazón...* ahí dice, ¿ya viste?

En algunos otros casos, los alumnos de los niveles iniciales, tendían a rechazar las opciones con mayor frecuencia que los participantes de los grados más altos, ofreciendo argumentaciones que defendieran sus hipótesis y ajustaban todas las pistas para que sus ideas iniciales cobraran mayor sentido.

Veamos la respuesta del participante número 9 de segundo grado, quien se aferra a su respuesta inicial sin prestar atención a las opciones.

Adivinanza: Reloj

P: Es el hipo

E: ¿Qué palabras te dieron la pista?

P: Lo de *palpitando*, uno hace ruido (*recrea en efecto el sonido al tener hipo*) cuando tiene hipo.

E:... (Se muestran las opciones)

P: Me quedo con hipo

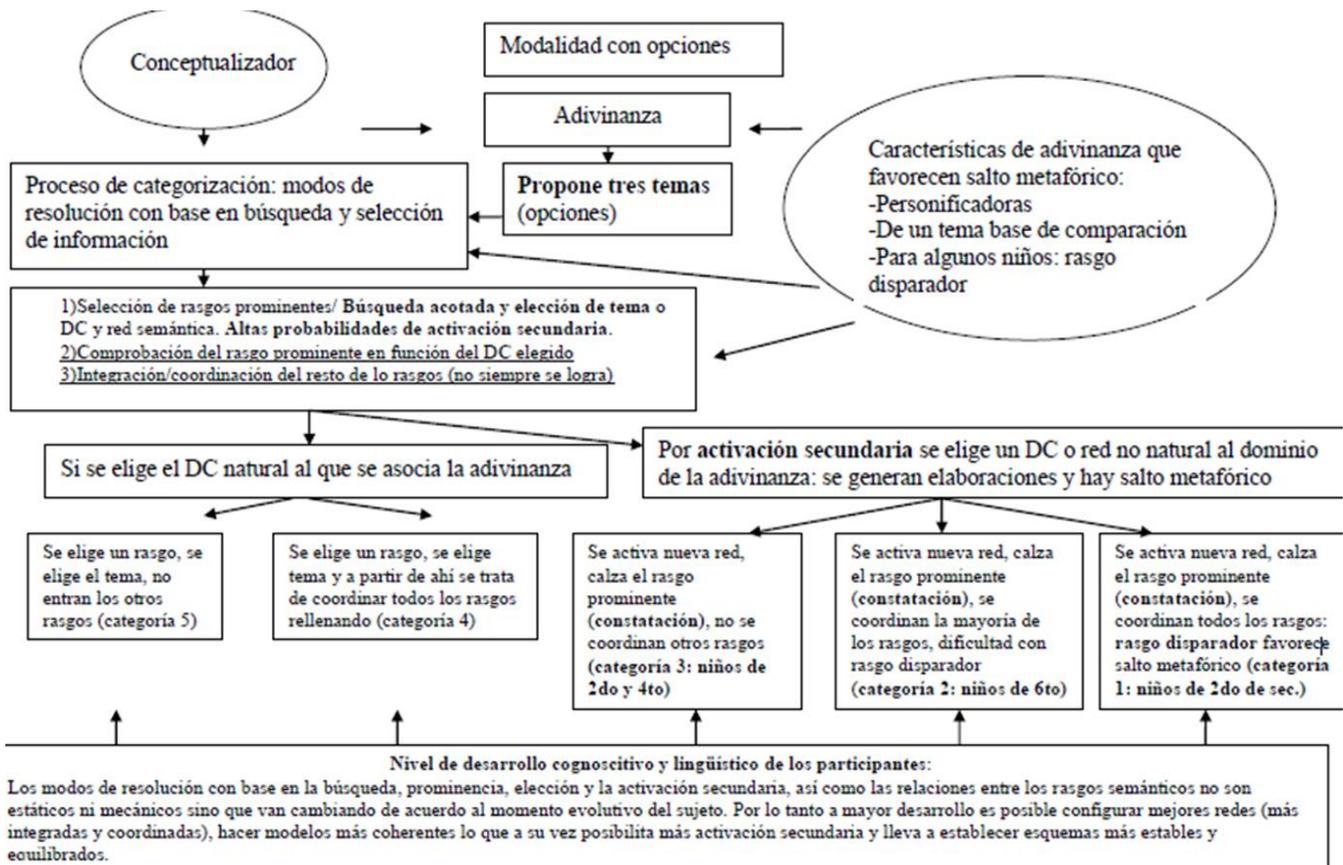
E: ¿Y a qué se refiere con lo de *yo no tengo pies pero ando caminando*?

P: No sé... ¿y si mejor se lo quitas?

Lo anterior explica por qué los alumnos de 6° grado obtuvieron un porcentaje más alto de respuestas metafóricas al presentarse las opciones; podemos afirmar que al contar con los esquemas necesarios y experiencia suficiente en este tipo de textos pueden reanalizar sus respuestas iniciales con mayor facilidad. Por otro lado, los alumnos de 2° y 4° de primaria también se beneficiaron de las opciones pero en un sentido distinto; fueron capaces de acotar los dominios cognitivos una vez que veían las opciones aunque en la mayoría de las ocasiones tratando de embonar sus hipótesis iniciales. Calderón (2012) explica a través de un esquema el proceso en la resolución de adivinanzas con opciones.

- ❖ *¿Los participantes serán capaces de integrar tanto las pistas metafóricas como las literales en el proceso de construcción de sus respuestas? Se responderá a esta pregunta remitiéndonos al esquema de modos de resolución planteado por Calderón (2012) que se utilizó en esta investigación al analizar y evaluar las respuestas de los participantes así como a los resultados mostrados en el capítulo anterior.*

Ilustración 1-11 Modelo del proceso de resolución de adivinanzas en la modalidad con opciones (Calderón, 2012, p. 251)



De acuerdo a lo anterior, una vez que se proponen tres temas u opciones, los sujetos aumentan las probabilidades de activar<sup>3</sup> de manera secundaria el dominio cognitivo al cual se está asociando la información de manera no natural, provocando un salto metafórico a través de la contrastación de las hipótesis iniciales, que en el caso de los alumnos de 2° y 4° grado eran con mayor frecuencia, más del 50% de sus respuestas, las hipótesis literales. En los alumnos de 6° grado por otro lado, observamos que una vez que se presentaban las opciones, los participantes eran capaces de integrar mejor la información, desarrollando, en palabras de Calderón (2012), redes semánticas más coordinadas que los llevaron a establecer “esquemas más estables y equilibrados”.

<sup>3</sup>Una activación secundaria es un fenómeno lingüístico que sucede al activar nodos en una red semántica o estructuras cognoscitivas relacionadas con el dominio fuente enriqueciendo el significado. Para mayor información ver Langacker, 1987.

❖ *¿Existirán diferencias entre la población de Calderón (2012) y los participantes de este estudio?*

Como se ha mencionado anteriormente, este trabajo surgió a partir de la investigación de Calderón (2012) quien encontró las mismas tendencias en los patrones ascendentes de respuesta en su población, al igual que en el trabajo de tesis actual, los participantes también se beneficiaron al acotar los dominios cognitivos en tres posibles respuesta a cada una de las adivinanzas metafóricas.

Cabría mencionar que las diferencias social-económicas que pudieran presentarse entre las poblaciones de ambos estudios no parecen tener relevancia en cuanto al curso del desarrollo cognitivo de los alumnos. Si bien es necesario realizar más estudios al respecto y con poblaciones más amplias, nuestros datos parecen sugerir que la cognición y las posibilidades de interpretación de metáforas siguen un curso de evolución universal.

## **Comentarios finales**

Para finalizar este capítulo habría que precisar algunos retos y futuros alcances de esta investigación. Cabe mencionar que aunque el objetivo principal de este trabajo no fue realizar una comparación en dos poblaciones distintas, al haber utilizado un instrumento similar en dos *poblaciones* con diferencias sociales y culturales entre sí, es posible establecer algunas similitudes y diferencias entre ambos universos.

Si bien la población estudiada por Calderón (2012) presentó porcentajes más altos de respuestas metafóricas, la tendencia en la evolución de éstas es la misma en ambas investigaciones. Por ello, es posible afirmar que, al menos en estos trabajos, los factores sociales que hacen diferentes a una población y la otra, no desempeñan un papel fundamental en el proceso de construcción de las respuestas. Los datos nos permiten corroborar que ambas poblaciones presentan patrones de respuesta iguales y operaron estadísticamente de manera similar. Sin embargo, para futuras investigaciones será necesario indagar las posibles causas que llevaron a la población del estudio de Maldonado a responder con mayor frecuencia en los grados más altos de manera no literal en relación con la investigación de Calderón (2012).

Por otro lado, considerando los datos que se han señalado con anterioridad por autores como Pollio (1977), es esencial analizar el proceso de construcción semántico que existe no sólo en las metáforas, como las involucradas en las adivinanzas, sino en aquellas que competen a la vida académica de los alumnos. Aunque esta investigación no es aplicada y no pretende funcionar como un manual didáctico para los docentes, se espera que favorezca una visión de las adivinanzas como aliados dentro del aula y otorgue un marco de referencia para los profesores que cotidianamente trabajan con el análisis didáctico de textos cuyas frases y palabras podrán ser tanto literales como metafóricas.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Baddeley, A., Eysenck, W., & Anderson, C. (2010). *Memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baez, M. (2008). *Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos*. Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN, México, D.F.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecit calientote*. México: El Colegio de México.
- Berman, R. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. In R. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Black, M., & Ortony, A. (1988). More about metaphor. In *Metaphor and thought*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Bühler, K. (1934). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente.
- Bustos, G. (2013). *FILOSOFÍA DEL LENGUAJE*. México: Editorial UNED.
- Calderón, G. (2012). *La comprensión de la metáfora en niños y jóvenes: El caso de las adivinanzas*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Calderón, G., Vernon, S., & Carrillo, M. (2012). Interpretación y reinterpretación de adivinanzas metafóricas: La importancia del nivel de desarrollo y del tipo de tarea en niños de 7 a 13 años. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 30(56), 61–82.
- Cognitive grammar. (2007). In *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: University Press.

- Crystal, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 12(3), 328–344.
- Delval, J. (2011). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- Den Boer, E. (1998). The frequency of original metaphors in literary and non literary texts. Presented at the Biannual conference of the Internationale Gessellschaft für Empirische Lteraturwissenschaft, Utrecht University.
- Fauconnier, G. (1994). *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge University Press.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo XXI.
- Frías, X. (2001). Introducción a la pragmática. *Revista Philologica Romanica*, 1–35.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Gosling, J. (1993). *Platón*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM.
- Grice, P. (1967a). Further Notes on Logic and Conversation. In *Studies in the Way of Words* (pp. 41–57). Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Grice, P. (1967b). Logic and Conversation. In *Studies in the Way of Words* (pp. 213–223). Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Kempson, R. (1977). *Explanations of word meaning. Semantic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. *Metaphor and Thought*, 2, 202–251.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. University of Chicago Press.
- Lausberg, H. (1960). *Manual de retórica literaria*. Madrid: Gredos.
- Maldonado, R. (1993). La semántica en la gramática cognoscitiva. *Revista Latina de Pensamiento Y Lenguaje*, 1(2), 157–182.
- Maldonado, R. (2000). *Introducción. Estudios Cognoscitivos del Español*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Nelson, K. (1996). *The emergence of mediating language. Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nippold, M. (1998). *Later Language Development: The School-Age and Adolescent years*. Austin: Pro-Ed.
- Olson, D. (1999). Lo que la escritura representa: una historia revisionista de la escritura. In *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J., & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI.
- Piatelli-Palmarini, M. (1979). *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje. El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky*. Barcelona: Grijalbo.

- Pollio, H. (1977). A test of metaphoric comprehension and some preliminary developmental data. *Child Language*, 6, 111–120.
- Pottier, B. (1976). *La sustancia del significado. Lingüística general*. España: Gredos.
- Saussure, F. (1985). *Curso de lingüística general*. México: Nuevomar.
- Searle, J. (Ed.). (1971). What is a speech act? In *The Philosophy of Language* (5th ed., pp. 39–53). Oxford: Oxford University Press.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. In A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. USA: John Benjamins Publishing Company.
- Tunner, M., & Fauconnier, G. (1995). Conceptual integration and formal expression. *Metaphor and Symbol*, 10(3), 183–204.
- Vosniadou, S., & Ortony, A. (1983). The emergence of literal-metaphorical-anomalous distinction in young children. *Child Development*, 54, 154–161.
- Winner, E. (1988). *The point of words. Children's Understanding of Metaphor and Irony*. London: Harvard University Press.

## APÉNDICE

*Tabla 1-7 Adivinanzas y sus respuestas (Calderón, 2012)*

Adivinanza	Opción: Sustantivo del texto	Opción: literal	Opción: respuesta esperada
1. Yo no tengo pies pero ando caminando yo no tengo corazón pero me está palpitando	Corazón	Zapato	Reloj
2. Único portero solitario inquilino tu casa redonda te llevas contigo	Portero	Dragón	Caracol
3. Vence al tigre y al león vence al toro embravecido vence a señores y reyes que a sus pies caen rendidos	León	Gigante	Sueño
4. Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado	Camisa	Gusano	Cebolla