

# INTERPRETACIÓN Y REINTERPRETACIÓN DE ADIVINANZAS METAFÓRICAS: LA IMPORTANCIA DEL NIVEL DE DESARROLLO Y DEL TIPO DE TAREA EN NIÑOS DE 7 A 13 AÑOS

Gabriela Calderón Guerrero

Sofía Vernon Carter

Marco Antonio Carrillo Pacheco

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

---

## RESUMEN

*El objetivo del trabajo es analizar la interpretación y reinterpretación de adivinanzas metafóricas populares. Se entrevistó a 40 niños hispanoparlantes monolingües de la ciudad de Querétaro, México (10 por grado escolar correspondientes a segundo, cuarto y sexto de primaria y segundo de secundaria). Se les presentaron 15 adivinanzas populares metafóricas. En la primera tarea (sin opciones) debían responder la adivinanza de manera espontánea. En la segunda tarea (con opciones) debían responder la misma adivinanza, pero con la posibilidad de elegir entre tres alternativas de respuesta. Los resultados muestran que a) la tarea con opciones —particularmente la opción pertinente— favorece la reinterpretación de adivinanzas de forma metafórica y b) se observó un patrón de desarrollo en la comprensión de las adivinanzas metafóricas.*

---

**PALABRAS CLAVE:** comprensión, metáfora, adivinanza, tarea con opciones, tarea sin opciones, nivel de desarrollo

ABSTRACT

*This article aims to examine the interpretation and reinterpretation of popular metaphorical riddles. Forty children were interviewed: 10 second graders, 10 fourth graders and 10 sixth graders, as well as 10 eighth graders. All participants were monolingual Spanish speakers from a private school in the city of Querétaro. The participants were presented with 15 popular metaphorical riddles. In the first task (without options), the students had to answer the riddles spontaneously. In the second task (with options), students had to choose one of three possible answers. Results show that a) the second type of task (with options) improved the understanding of metaphors and riddles and b) there was a developmental pattern in the way children understood the metaphorical riddles.*

---

KEY WORDS: understanding, metaphor, riddle, task without options, task with options, developmental level

Fecha de recepción del artículo: 18 de abril de 2012  
Fecha de recepción de la versión revisada: 20 de noviembre de 2012  
Fecha de aceptación: 27 de noviembre de 2012

Dirección de los autores:  
Gabriela Calderón Guerrero  
Sofía Vernon Carter  
Marco Antonio Carrillo Pacheco  
Facultad de Psicología  
Universidad Autónoma de Querétaro  
Cerro de las Campanas s/n, Col. Centro  
C. P. 76010, Querétaro, Querétaro  
gabygro2000@yahoo.com, sofiavernondocs@gmail.com, marco@uaq.mx

## INTRODUCCIÓN

Según la retórica clásica, la metáfora es fundamentalmente un fenómeno lingüístico cuya finalidad principal es la ornamentación del discurso (Lausberg, 1960). Para Lakoff (1993) esta visión es equivocada puesto que se basa en tres ideas centrales con las que discrepa: a) todo el lenguaje convencional es literal, no metafórico; b) cualquier tema puede ser expresado por el lenguaje literal, sin necesidad de aludir a metáforas; c) únicamente el lenguaje literal puede ser falso o verdadero. De esta manera, la metáfora, como cualquier tipo de lenguaje no literal, sería en esencia anómala y una desviación del “verdadero” lenguaje.

Desde hace algunas décadas se empezó a aceptar la importancia de la metáfora en la cognición humana y en la categorización de nuestras experiencias cotidianas, puesto que permite entender la información nueva en función de esquemas ya conocidos (Black, 1998; Lakoff & Johnson, 1999a).

Hoy se reconoce que nuestro sistema lingüístico, aun aquella parte responsable de lo que se considera literal, está íntimamente relacionado con todo el sistema cognitivo y conceptual con el que se interpreta la realidad. Así, disciplinas tales como la lingüística, la psicolingüística y la psicología, entre otras, se han dado a la tarea de investigar cómo se adquiere y perfecciona la comprensión y producción del lenguaje y en especial el lenguaje no literal, principalmente de tipo metafórico, y su impacto en la interpretación y construcción de lo real (Sperber & Wilson, 2004).

Por otro lado, la producción y comprensión del lenguaje figurado son altamente valorados socialmente, al punto de que prácticamente se consideran indicadores de la inteligencia y sagacidad de los sujetos (Milosky, 1994). Dominar este tipo de lenguaje incrementa las posibilidades de éxito en el ámbito académico y escolar.

La psicolingüística se ha interesado en mostrar cómo la comprensión y producción de las metáforas es una capacidad que se manifiesta en la etapa de lenguaje tardío y para la que la conciencia metalingüística y el léxico letrado son cimientos necesarios y fundamentales. Asimismo, el tipo de esquemas de conocimiento de los niños en los diversos momentos del desarrollo determina las posibilidades de interpretación y reinterpretación de la información con la que se enfrentan de forma cotidiana.

El presente artículo tiene el propósito de determinar si la comprensión de adivinanzas populares metafóricas presenta un patrón de desarrollo. Asimismo,

en caso de haber un desarrollo, se intenta comparar el desempeño en dos contextos distintos. Uno, en el que la interpretación es libre (sin opciones) y el segundo en donde se ofrecen tres opciones de respuesta a las adivinanzas. Esta segunda opción, que se daba de manera posterior a la interpretación espontánea, supone un mayor tiempo de familiaridad con cada adivinanza, por un lado, y la restricción de soluciones, por el otro. Parecería que, en esta segunda opción, debería haber una mayor cantidad de respuestas acertadas desde edades más tempranas, y por lo tanto, menos margen de desarrollo. La hipótesis en este trabajo es que, si bien las opciones facilitan la resolución exitosa de las adivinanzas, hay un patrón claro de desarrollo. En otras palabras, las opciones deben servir cuando se han hecho avances cognoscitivos que permitan hacer uso de estas de una manera eficiente.

#### PERSPECTIVA TEÓRICA

##### *Las metáforas como vehículos de la cognición*

Dentro del campo de la lingüística cognoscitiva, Lakoff y Johnson (1999a; 1999b) fueron los pioneros en abordar la metáfora y la metonimia como vehículos de la cognición.

Para estos autores, la metáfora es fundamental para la comprensión y categorización de nueva información y, en ese sentido, de la construcción de nuevos significados. El lenguaje está íntimamente vinculado al sistema conceptual. Por esta razón, la metáfora (y la metonimia) no se encuentra solamente en textos poéticos sino que está presente en el lenguaje ordinario y cotidiano de los seres humanos y es tan natural a dicha experiencia que prácticamente no nos percatamos de ella.

Desde esta perspectiva, el sistema conceptual está compuesto de metáforas y de esquemas mentales o modelos cognoscitivos idealizados (en adelante, MCI). Los MCI son imágenes conformadas por paquetes de información que contienen y organizan nuestro conocimiento y experiencia sobre el mundo.

Por su parte, las metáforas son operaciones conceptuales en las que “algo” es entendido en términos de otra cosa. Esto es posible gracias a la superposición completa de un MCI fuente sobre un MCI meta. La característica más importante de las metáforas es que preservan o mantienen la imagen total del MCI o esquema fuente para constituir el MCI meta de una noción que no es natural desde el MCI

fuente. Por ejemplo, en la expresión *nuestra amistad ha muerto* el MCI fuente “ciclo de la vida” es impuesto al MCI “amistad”, gracias a lo cual se puede considerar que las amistades nacen, se desarrollan y mueren.

Entre las características y funciones más importantes de las metáforas se encuentran:

a) El carácter sistemático de los conceptos definidos metafóricamente: las metáforas tienen la función de estructurar nuestras acciones y pensamientos gracias a que proporcionan una comprensión parcial de un tipo de experiencia en términos de otra. En ese sentido, las metáforas pueden ser guía para la acción futura.

b) La naturaleza parcial y selectiva de la estructuración metafórica.

c) El lenguaje figurativo crea realidades y se genera cuando un concepto más concreto se usa para entender uno nuevo. Por ejemplo, en la metáfora *las teorías son edificios* se plantea que las teorías son susceptibles de tener habitaciones y recovecos (Lakoff & Johnson, 1999a).

### *El estudio de las metáforas desde la perspectiva psicolingüística*

El estudio sistemático del desarrollo del lenguaje infantil inició en los años 70 con un interés primordial: describir y comprender cómo los niños adquieren el sistema lingüístico. El interés de las teorías iniciales se centró en el desarrollo temprano del lenguaje, es decir, en los primeros años de vida, ya que se consideraba que de los cero a los seis años los niños alcanzaban o debían alcanzar todos los hitos relativos a la competencia comunicativa y lingüística, y que después de esta fase lo único que quedaba por conquistar era básicamente la expansión del léxico (Barriga, 2002).

Con el avance en las investigaciones de corte psicolingüístico se empezó a considerar que el desarrollo de los mecanismos que hacen de la lengua una herramienta de comunicación humana, de aprendizaje y que posibilitan la reflexión metalingüística no concluyen en esa etapa inicial, sino que siguen un largo proceso de interacción entre factores cognoscitivos, culturales y lingüísticos que incluso se adentra en la adolescencia y la juventud (Berman, 2004; Nippold, 2004; Tolchinsky, 2004). Al respecto, Karmiloff y Karmiloff-Smith (2001) señalan que el lenguaje es una de las habilidades humanas que requiere de un largo periodo de experiencia para ser dominada. Temas como el incremento de la capacidad discursiva (Tolchinsky, 2004), la comprensión y producción del lenguaje no literal (Nippold,

1998; 2001) y la conciencia metalingüística (Gombert, 1992) empezaron a ser considerados y con ello se instauró el estudio de lo que hoy se conoce como el desarrollo del lenguaje tardío o el lenguaje de los años escolares (Barriga, 2002).

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

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

La metáfora constituye una de las habilidades lingüísticas más características del lenguaje tardío. La creciente capacidad metalingüística de los niños les permite un nuevo tipo de selección lexical en virtud de la cual un referente (tópico) puede ser comparado, reemplazado o calificado a través de otro (vehículo), ya que ambos comparten una característica que el hablante desea enfatizar. En la expresión *ese hombre es una garrocha*, *ese hombre* es el tópico, *una garrocha* es el vehículo y lo que se quiere enfatizar es la delgadez y estatura de la persona en cuestión (Gombert, 1992). De esta manera, las investigaciones psicolingüísticas han señalado que la metáfora es una capacidad que se desarrolla en la etapa del lenguaje tardío y que puede prolongarse incluso hasta la etapa adulta.

Además de la conciencia metalingüística, la comprensión del lenguaje figurativo depende del desarrollo del léxico letrado, que consiste en una especie de diccionario mental de cientos de palabras complejas y de baja frecuencia que coexisten en una red semántica, la cual conforma un amplio y rico sistema mental y lingüístico. Este diccionario mental favorece la emergencia de procesos como la metáfora, el razonamiento analógico y el uso de verbos metacognitivos como *asumir, reflexionar*, entre otros (Nippold, 2000; 2004).

El léxico letrado, y por ende la comprensión y producción de metáforas, está determinado por la edad, por el avance académico de los sujetos, así como por su nivel de desarrollo cognitivo y lingüístico (Nippold, 2000; 2004).

El nivel de desarrollo cognoscitivo de los sujetos no solo es importante para la emergencia de la conciencia metalingüística y el léxico letrado —cimientos fundamentales de la comprensión de metáforas—. También es relevante porque, dependiendo del tipo de esquemas de conocimiento con los que cuente el niño, este podrá interpretar y reinterpretar de diversas formas la información lingüística a la que se enfrente. Es decir, los textos (como las adivinanzas) y la información contenida en estos no son objetos neutros de conocimiento que puedan ser conceptualizados de la misma manera por todos los sujetos. Al contrario: los sujetos, gracias a dichos esquemas, seleccionarán, filtrarán, analizarán cierta información de cierta manera. De esta forma, los datos son construidos por los niños de forma diferente en virtud del nivel de desarrollo cognoscitivo que tengan (Delval, 2000).

## LAS ADIVINANZAS

Cierto tipo de adivinanzas son juegos lingüísticos de origen sociocultural que por sus características demandan, para su resolución, el procesamiento del lenguaje metafórico que interesa estudiar en este trabajo.

Las adivinanzas empleadas (véase Anexo) no fueron construidas ex profeso para la investigación. Por el contrario, interesaba analizar qué sucede con textos de amplia circulación social. Si bien esto es una virtud al conferir validez ecológica al presente diseño, también representa un reto pues, al responder a propósitos sociales, no fueron construidas bajo controles metodológicos de las variables. En ese sentido, las adivinanzas juegan simultáneamente con sistemas de metáforas, con metonimias diversas y con recursos literales que les confieren una gran riqueza, pero a la vez las dotan de una alta complejidad.

Se ha documentado (Sutton-Smith, 1976; González, 1999) lo complejo que resulta clasificar las adivinanzas dado que una de sus características centrales es el papel de la ambigüedad, ya que la respuesta debe inferirse en función de un significado B para construir el significado A. La posibilidad de inferencia descansa sobre el hecho de que ambos significados son compatibles dado que comparten una relación semántica (Sutton-Smith, 1976) a nivel esquemático. Ahora bien, en la construcción de la adivinanza los recursos para alcanzar el establecimiento

de la relación semántica a nivel esquemático son diversos. En ese sentido, las adivinanzas poseen pesos cognitivos distintos desde su estructuración misma como textos.

## METODOLOGÍA

El objetivo general del trabajo fue estudiar cómo los niños interpretan y reinterpretan una serie de adivinanzas metafóricas en función de su nivel de desarrollo y del tipo de tarea a la que se enfrentan.

### *Los participantes*

Fueron seleccionados 40 niños y niñas cuyas edades oscilaban entre los siete y los 13 años de edad: 10 niños de segundo año, 10 de cuarto, 10 de sexto de primaria y 10 de segundo de secundaria. En todos los grados se eligió a cinco varones y cinco mujeres. Los participantes estudiaban en una escuela privada de la ciudad de Querétaro, en el estado de Querétaro, México.

Como el diseño experimental requería que los niños fueran capaces de leer textos breves de forma autónoma y sin dificultades, se tomó la decisión de iniciar con niños de segundo de primaria, para quienes la lectura no fuera un reto adicional a la tarea propuesta. Cada participante fue entrevistado de manera individual en las instalaciones de la escuela. En cada caso, la entrevista tuvo una duración de alrededor de 45 minutos.

### *Materiales y procedimiento*

El material usado con los niños y adolescentes en este trabajo estuvo constituido por 15 adivinanzas populares metafóricas.

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

El diseño experimental se dividió en dos tareas: la espontánea o sin opciones (en adelante, S/O) y la tarea con opciones (en adelante, C/O).

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

#### Tarea Sin Opciones (S/O)

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

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

#### Tarea Con Opciones (C/O)

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

La tarea con opciones consistía en ofrecerle al participante tres posibles respuestas para el texto que recién había interpretado. El propósito fue determinar si la exposición a varias respuestas posibles (opciones) llevaba al niño a reconsiderar su respuesta espontánea con base en la reinterpretación de las pistas de la adivinanza. Asimismo, la tarea tenía el propósito de indagar si se observaba un patrón de desarrollo en torno al tipo de estrategias que emplearon los participantes para resolver las adivinanzas. Se esperaba que los niños mayores del estudio se beneficiaran más de la opción pertinente que los más pequeños.

Los criterios para generar las opciones fueron:

- Repetición de un sustantivo contenido en la propia adivinanza. Por ejemplo, en la adivinanza de *cara (una puerta, dos ventanas, dos luceros, una plaza)* esta opción fue *plaza*.
- Respuesta literal a la adivinanza. Por ejemplo, para *cara* la opción sería *casa*.
- La respuesta esperada, correcta o pertinente de naturaleza metafórica. En el caso del texto que se comentó, sería *cara*.

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

## RESULTADOS

Para analizar los distintos tipos de respuestas de los niños, en la Tabla 1 se muestra la propuesta de clasificación general que fue la base en función de la cual se categorizaron los resultados de los participantes expuestos en las tablas posteriores:

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA
1 (Metafórica)	Explica de manera congruente y con suficiencia las pistas relevantes, tanto literales como metafóricas, sin forzar la explicación. Logra el salto metafórico. Ejemplo: NUBES DE TORMENTA (Niño 29, c/o): <b>nubes de tormenta</b> ; <i>balcón muy alto es el cielo; negras señoronas, cuando está lloviendo se ponen negras; pesadas es que están llenas de agua; y panzonas es que están grandes y lloronas es porque cae el agua.</i>
2 (Metafórica)	Explica bien y de manera congruente casi todas las pistas, tanto literales como metafóricas. En ese sentido la argumentación general de la respuesta es bastante buena. No obstante, en la verbalización del niño alguna pista queda forzada al rellenar o meter información no pertinente en la interpretación, o toma algún rasgo semántico como absoluto y necesario sin ser así (ej. <i>las palomas —todas— son negras</i> ); también es posible que se haya ignorado algún rasgo. Logra el salto metafórico. Ejemplo: CARTA (Niño 27, c/o): <b>la carta</b> ; <i>palomita blanca y negra porque tiene escritas palabras y el papel es blanco; vuela porque va en aerolíneas; y habla porque dice mensajes a otras personas con lo escrito.</i>
3 (Metafórica)	Frecuentemente se consideran una o dos pistas como base de la respuesta de la adivinanza. Es decir, el todo es asimilado a una de sus partes. Esto lleva al niño a que en la mayoría de las pistas haga sobre-extensiones, rellene información —introduzca algo que no está en la adivinanza o información no pertinente para la interpretación—, fusione pistas, las ignore o incluso pierda el referente. En ese sentido la explicación queda forzada. Logra el salto metafórico. Ejemplo: CARTA (Niño 4, c/o): <b>carta</b> ; <i>la carta vuela y... si la lanzan es como si estuviera volando (rellena información) y no tiene alas; habla y no tiene lengua... que cuando lees la carta, la persona la lee pero la carta no tiene lengua.</i>
4 (Literal)	La explicación busca dar cuenta de una pista de cada verso. No logra el salto metafórico. Ejemplo: PIÑA (Niño 11, s/o): <b>una sirena ciega y reina</b> ; <i>tiene escamas una sirena; tiene ojos y ve es ciega; y tiene corona y no es rey, es reina.</i>
5 (Literal)	La explicación no es exhaustiva, es decir, en la verbalización no se busca explicar todos los versos. No logra el salto metafórico. Ejemplo: PIÑA (Niño 2, s/o): <b>un pez ciego</b> ; <i>la única que me sirve es tiene ojos y no ve, es ciego; y no estoy seguro por qué tiene escamas pero sí de que no es un pez.</i>
6 (Otras)	No contesta la adivinanza: porque ya se la sabía, porque se niega a hacerlo por inseguridad sobre su razonamiento, etcétera.

TABLA 1. Clasificación general de las respuestas de los niños

Los resultados permiten afirmar que efectivamente hubo diferencias entre los porcentajes de éxito entre ambas tareas, como se observa en la Tabla 2. Cuando los niños trabajaron en C/O, las respuestas de tipo metafórico se incrementaron a casi el doble de las alcanzadas en S/O. En ese sentido, se constata que el tipo de tarea tiene un impacto importante en la interpretación de adivinanzas metafóricas.

TAREA	RESPUESTAS METAFÓRICAS (CATEGORÍAS 1, 2 Y 3)	RESPUESTAS LITERALES (CATEGORÍAS 4 Y 5)	NO RESPONDEN	PORCENTAJE TOTAL
s/o	<b>47.13%</b>	37.81%	14.99%	99.9%
c/o	<b>86.11%</b>	11.99%	1.8%	99.9%

TABLA 2. Porcentajes de respuesta alcanzados por toda la población en la tarea s/o y en la tarea c/o

En la Tabla 3 es posible observar con mayor precisión las diferencias porcentuales entre grados escolares y al interior de cada grado en función del tipo de tarea.

GRADO ESCOLAR	TIPO DE TAREA	PORCENTAJE DE RESPUESTAS METAFÓRICAS (CATEGORÍAS 1, 2 Y 3)
Segundo de primaria	s/o	17.98%
	c/o	68.98%
Cuarto de primaria	s/o	37.98%
	c/o	83.97%
Sexto de primaria	s/o	68.55%
	c/o	95.97%
Segundo de secundaria	s/o	63.98%
	c/o	94.66%

TABLA 3. Porcentajes de respuestas metafóricas (categorías 1, 2 y 3) por grado escolar y por tipo de tarea

Los datos señalan que los niños de segundo de primaria fueron los que más se beneficiaron de la opción pertinente al incrementar 51% sus respuestas metafóricas en C/O con respecto a la tarea S/O, seguidos por los de cuarto, que aumentaron 45.99%. Los de segundo de secundaria mejoraron 30.68% y, finalmente, los de sexto de primaria tuvieron un incremento de 27.47%.

Por otro lado, los participantes no solo mejoraron en el número de respuestas metafóricas que alcanzaron en la tarea C/O gracias a la elección de la opción pertinente, sino que también mejoraron en el tipo de estrategia (véase Tabla 1) que sostuvo sus respuestas, como se observa en la Tabla 4.

GRADO ESCOLAR	TAREAS	CATEGORÍA 1	CATEGORÍA 2	CATEGORÍA 3
Segundo de primaria	S/O	0.66%	2.66%	14.66%
	C/O	6.66%	18.66%	44.66%
Cuarto de primaria	S/O	2.66%	7.99%	27.33%
	C/O	11.9%	31.99%	39.99%
Sexto de primaria	S/O	11.9%	14.66%	41.99%
	C/O	32.66%	35.32%	27.99%
Segundo de secundaria	S/O	15.33%	12.66%	35.99%
	C/O	38%	26%	30.66%

TABLA 4. Porcentajes de respuestas metafóricas por categoría y grado escolar en ambas tareas

Para determinar si la diferencia fue significativa entre la tarea S/O y C/O en sus tres categorías y por grado escolar, se corrió la prueba estadística de ANOVA de un factor. Los resultados mostraron una diferencia significativa para la categoría 1 entre las tareas S/O y C/O por grado ( $gl=7$ ; media cuadrática 1277.8;  $F= 18.88$ ;  $Sig.= .005$ ). En el caso de la categoría 2 también se obtuvo una diferencia significativa entre ambas tareas y grados escolares ( $gl=7$ ; media cuadrática 878.1;  $F=12.97$ ,  $Sig.=.01$ ). En la categoría 3 no hubo diferencia significativa ( $gl=7$ ; media cuadrática 93.6;  $F=.353$ ;  $Sig.=.719$ ). Estos datos indican que la tarea con opciones (específicamente, la elección de la opción pertinente) mejora sensiblemente el desempeño de los niños tanto en el número de respuestas metafóricas alcanzadas como en la calidad de las estrategias involucradas para dichas respuestas.

Para los niños de segundo de primaria, la categoría que más se incrementó en la tarea C/O fue la 3 (30% en comparación con S/O). En el caso de los niños de cuarto de primaria, si bien la categoría más utilizada fue la 3, la que más se incrementó con respecto a la tarea S/O fue la 2 (aumentó 24%). En ambos grados los porcentajes de las respuestas metafóricas aumentaron, lo significa que para estos participantes la tarea C/O posibilitó pasar de respuestas literales (categorías 4, 5 y 6) a respuestas metafóricas.

Por su parte, los participantes de sexto de primaria incrementaron el porcentaje de respuesta de las categorías 1 y 2 (véase la categorización de las respuestas de los niños, Tabla 1) en 20%, respectivamente, al pasar de la tarea S/O a C/O, a pesar de que en términos globales la estrategia más socorrida fue la 2. Por otro lado, la categoría 3 no solo no aumentó su porcentaje de uso, sino que decreció 14% de la tarea espontánea a la tarea con opciones. Esto significa que las opciones (espe-

cíficamente la opción metafórica) posibilitaron a los niños de este grado mejorar la calidad de sus respuestas, ya que lograron alcanzar mayores y mejores niveles de coherencia e integración entre las pistas de las adivinanzas. Lo mismo sucedió con los niños de segundo de secundaria, ya que la categoría 3 sufrió una disminución de uso de 5.33% en C/O. Sin embargo, a diferencia de los otros grupos, estos niños llegaron a respuestas que cayeron preferentemente en la categoría 1 en C/O, que a su vez fue la que presentó el incremento más alto de las tres categorías (22.67% con respecto a S/O), lo que significa que la opción metafórica permitió a estos niños reinterpretar todas las pistas de las adivinanzas de forma coherente, para que integraran una única respuesta no literal. La categoría 2 tuvo un incremento de 13.34% en C/O por sobre S/O.

GRADO ESCOLAR	CATEGORÍA QUE MAYOR INCREMENTO PORCENTUAL OBTUVO AL PASAR DE LA TAREA S/O A LA TAREA C/O
Segundo de primaria	Categoría 3
Cuarto de primaria	Categoría 2
Sexto de primaria	Categoría 1 y 2
Segundo de secundaria	Categoría 1

TABLA 5. Categorías de respuestas metafóricas que mayor incremento porcentual de uso mostraron al pasar de S/O a C/O por grado escolar

Al sintetizar los resultados señalados en la Tabla 5 es evidente que las opciones beneficiaron a todos los participantes, pero tuvieron un efecto distinto en los niños de diferentes grados escolares. Este impacto estuvo seguramente vinculado con los rasgos observables y las relaciones que pudo establecer cada grupo de edad a partir de —aparentemente— la misma información.

#### *Las estrategias empleadas por grado escolar en la tarea S/O y C/O*

Como se observó en el análisis anterior, la tarea con opciones permitió que todos los niños resolvieran más adivinanzas y también les permitió establecer relaciones más coherentes e integradoras entre las pistas y los rasgos. Principalmente los niños de sexto de primaria y de segundo de secundaria (octavo grado) lograron respuestas que cayeron dentro de las estrategias más evolucionadas. En la Tabla 6 se indica la estrategia más importante para cada grado escolar en la tarea S/O y en la tarea C/O:

GRADO ESCOLAR	TAREA	ESTRATEGIA MÁS IMPORTANTE
Segundo de primaria	s/o	5 (47.99%)
	c/o	3 (44.66%)
Cuarto de primaria	s/o	5 (37.32%)
	c/o	3 (39.99%)
Sexto de primaria	s/o	3 (41.99%)
	c/o	2 (35.32%)
Segundo de secundaria	s/o	3 (35.99%)
	c/o	1 (38%)

TABLA 6. Estrategias más importantes por grado escolar en las tareas s/o y c/o y los porcentajes de acierto de cada una de ellas

La Tabla 6 muestra que los niños de segundo y cuarto de primaria se comportaron de forma similar entre sí; sin las opciones, las respuestas que más brindaron fueron literales (tipo 5) y con las opciones avanzaron, principalmente, a respuestas metafóricas de tipo 3. Por su parte, los niños de sexto de primaria y segundo de secundaria también se comportaron de forma similar entre sí: sin las opciones ya lograban respuestas metafóricas del tipo 3, y las opciones les permitieron incrementar la sofisticación en el procesamiento de la información al avanzar a respuestas tipo 2 y 1, respectivamente.

Con base en los resultados señalados es posible afirmar que a partir de sexto de primaria se gesta una forma distinta y más exitosa de analizar los datos, a diferencia de lo que ocurre en grados escolares inferiores.

Las opciones favorecieron más y mejores respuestas metafóricas por parte de todos los niños. La Tabla 7 resume el orden de frecuencia de las estrategias en ambas tareas para toda la población.

TAREA	ESTRATEGIA 1	ESTRATEGIA 2	ESTRATEGIA 3	ESTRATEGIA 4	ESTRATEGIA 5	ESTRATEGIA 6
s/o	6to. (7.66%)	5to. (9.49%)	<b>1ero.</b> <b>(29.98%)</b>	4to. (10.16%)	<b>2do.</b> <b>(27.65%)</b>	<b>3ero.</b> <b>(14.99%)</b>
c/o	<b>3ero.</b> <b>(22.15%)</b>	<b>2do.</b> <b>(28.15%)</b>	<b>1er.</b> <b>(35.81%)</b>	5to. (5.33%)	4to. (6.66%)	6to. (1.8%)

TABLA 7. Orden de frecuencia de las estrategias empleadas en ambas tareas en toda la población

Los números del primero al sexto indican el orden de frecuencia alcanzado por los participantes en cada una de las estrategias: así, en s/o la estrategia más frecuentemente empleada fue la 3, por lo que obtuvo el primer lugar de uso. La

siguiente fue la estrategia 5, por lo que fue la segunda más importante y así sucesivamente. En el caso de la tarea C/O, la estrategia más empleada fue la 3, mientras la que ocupa el segundo lugar fue la estrategia 2 y el tercer lugar lo obtuvo la estrategia 1.

A continuación se mostrarán los resultados por grado escolar y algunos ejemplos que permitirán constatar el impacto de las opciones en el tipo de respuesta (categoría) y la argumentación empleada.

*Segundo de primaria: ejemplos del paso de la estrategia 5 a la 3*

La Tabla 8 detalla los resultados de los niños de segundo de primaria en todas las categorías y permite constatar, como ya se ha señalado, que las opciones les permitieron mejorar sensiblemente sus respuestas, al grado (como se aprecia en la tabla) de que en la tarea S/O la categoría más recurrentemente empleada fue la 5. Cuando los mismos niños trabajaron C/O, la categoría más importante fue la 3.

TAREA	CATEG.1	CATEG. 2	CATEG. 3	CATEG. 4	CATEG. 5	CATEG. 6
S/O	0.66%	2.66%	14.66%	17.99%	<b>47.99%</b>	15.99%
C/O	6.66%	18.66%	<b>44.66%</b>	11.99%	13.99%	3.99%

TABLA 8. Porcentajes alcanzados en segundo de primaria por tipo de tarea y categorías de respuesta

A continuación se muestra un ejemplo (de la adivinanza *párpados*) de cómo los niños en la tarea S/O dieron una respuesta tipo 5 y al pasar a la tarea C/O lograron, como estrategia, analizar algunas pistas de forma que alcanzaron una respuesta metafórica. El par de ejemplos corresponde al mismo niño:

- (1a) Niño: ...**un jardín** (respuesta)... *yo me imagino que alguien está dentro de una ventana y que dos niñas pueden estar jugando con una pelota en el jardín*  
(tarea S/O)
- (1b) Niño: ...**párpados** (respuesta)... *porque en dos ventanitas son éstas... los ojos y las dos persianas son los párpados (parpadea) y las niñas bonitas... yo me imagino que las que está viendo*  
(tarea C/O)

*Cuarto de primaria: ejemplos del paso de la estrategia 5 a la 3*

La Tabla 9 muestra los resultados completos de los niños de cuarto de primaria en las dos tareas. Posteriormente se muestran los ejemplos de cómo pasan de estrategias tipo 5 (literales) en S/O a tipo 3 (metafóricas) en C/O.

TAREA	CATEG. 1	CATEG. 2	CATEG. 3	CATEG. 4	CATEG. 5	CATEG. 6
s/o	2.66%	7.99%	27.33%	10.66%	<b>37.32%</b>	13.99%
c/o	11.9%	31.99%	<b>39.99%</b>	4.66%	10.66%	.66%

TABLA 9. Porcentajes alcanzados en cuarto de primaria por tarea y categorías de respuesta

Al igual que sucedió con los niños de segundo de primaria, los niños de cuarto de primaria mejoraron notablemente cuando trabajaron en la tarea C/O: la categoría más empleada S/O fue la 5, mientras que con opciones fue la 3. El siguiente par de ejemplos corresponde a la misma niña en la adivinanza *trompo*:

(2a) Niña: ...*Superman* (respuesta)... *Porque se pone la capa... pero no estoy muy segura por eso de para bailar me pongo la capa y para bailar me la quito... no entiendo lo de bailar*  
(tarea S/O)

(2b) Niña: ...*trompo* (respuesta) *pero no sé... el trompo porque baila y da vueltas y lo de me pongo la capa... ésa no sé*  
(tarea C/O)

*Sexto de primaria: ejemplos del paso de la estrategia 3 a la 2*

Los resultados de los niños de sexto de primaria en ambas tareas y en todas las categorías se muestran en la Tabla 10.

TAREA	CATEG. 1	CATEG. 2	CATEG. 3	CATEG. 4	CATEG. 5	CATEG. 6
s/o	11.99%	14.66%	<b>41.99%</b>	6.66%	13.33%	11.33%
c/o	32.66%	<b>35.32%</b>	27.99%	3.33%	.66%	0%

TABLA 10. Porcentajes alcanzados en sexto de primaria por tarea y categorías de respuesta

Estos participantes ya empleaban fundamentalmente estrategias que los llevaban a respuestas metafóricas en la tarea S/O. Sin embargo, las opciones les permitieron mejorarlas: en S/O emplearon principalmente la categoría 3 mientras en C/O la categoría 2 se volvió la más importante. Es necesario resaltar que también la categoría 1 repuntó considerablemente, al grado que fue más empleada que la categoría 3, en la segunda tarea. El siguiente par de ejemplos corresponde al mismo niño en la adivinanza *cara*:

(3a) Niño:...**una cara** (respuesta)... *porque las dos ventanas son como los ojos y una puerta como la boca* (abre y cierra la boca), *de las otras dos* (pistas) *no sé...*  
(tarea S/O)

(3b) Niño:... **cara** (respuesta) *la nariz es como la puerta* (hace gesto de alargada, vertical)... (luego refiriéndose al verso “dos ventanas” dice:) *es que si tú pones la puerta así* (señala sus ojos que están a cada lado de la nariz), *una plaza es como* (señala todo el perímetro de su cara moviendo la mano en forma de círculo)... *y dos luceros... las orejas porque son dos* (rellena)  
(tarea C/O)

### *Segundo de secundaria: ejemplos del paso de la estrategia 3 a la 1*

Las opciones permitieron a los participantes de segundo de secundaria pasar de estrategias tipo 3 (en S/O) a estrategias tipo 1 primordialmente, como se observa en la Tabla 11.

TAREA	CATEG.1	CATEG. 2	CATEG. 3	CATEG. 4	CATEG. 5	CATEG. 6
s/o	15.33%	12.66%	<b>35.99%</b>	5.33%	11.99%	18.66%
c/o	<b>38%</b>	26%	30.66%	1.33%	1.33%	2.66%

TABLA 11. Porcentajes alcanzados en segundo de secundaria por tarea y categorías de respuesta

Los ejemplos siguientes corresponden al mismo niño en la adivinanza *nubes de tormenta*:

(4a) Niño:... **paloma** (respuesta) *lloronas puede ser como el sonido que hacen pero no sé... porque siempre están en el balcón... pero las palomas no son negras... bueno sí, algunas, pero... pesadas y panzonas... no sé*  
(tarea S/O)

(4b) Niño: ...son las **nubes** (respuesta) *porque siempre están en alto, están en el cielo, cuando empiezan a llorar es cuando empieza la lluvia, cuando empieza la lluvia casi siempre se ponen negras y están... están muy panzonas porque están llenas de agua*  
(tarea C/O)

#### COMENTARIOS FINALES

En este trabajo interesaba determinar si la tarea C/O favorecía una reinterpretación distinta de las adivinanzas en relación a la interpretación alcanzada por los participantes en la tarea S/O.

Los datos muestran que efectivamente fue así. En C/O, los niños mejoraron al brindar una mayor cantidad de respuestas metafóricas que en S/O. Asimismo, la tarea C/O favoreció estrategias o modos de resolución más evolucionados para resolver y reinterpretar las adivinanzas. Es decir, la tarea C/O permitió a los participantes mejorar en la integración y coherencia entre las pistas de la adivinanza.

Podría pensarse que es un tanto obvio plantear que las opciones mejoran la cantidad y calidad de las respuestas metafóricas brindadas por los niños, ya que al estar presente la opción pertinente, lo único que los sujetos tendrían que hacer sería elegirla. En realidad, la opción pertinente únicamente lo es cuando los niños cuentan con los esquemas cognoscitivos y lingüísticos para que sea así. Baddeley, Eysenck y Anderson (2010) señalan que los individuos no siempre se concentran en las claves, pistas u opciones más apropiadas para llegar a una conclusión. En ese sentido, los participantes mayores eligieron la opción pertinente de forma más sistemática que los niños de grados inferiores y además lograron más integración entre la información, lo que volvía más sólidas sus respuestas e interpretaciones. Estos mismos hallazgos muestran claramente el desarrollo de la comprensión de las metáforas por grado escolar y permiten afirmar que la información no es neutra, sino que depende de los esquemas de conocimiento del sujeto.

Este tipo de investigaciones resulta relevante ya que es necesario contar con mayor información en torno a cómo y por qué se desarrolla la capacidad para comprender el lenguaje no literal, particularmente las metáforas. En el caso concreto de las adivinanzas metafóricas aún quedan muchas interrogantes por resolver. Una de ellas es la clasificación de los distintos tipos de adivinanzas metafóricas y su impacto en la comprensión de los niños. También es necesario investigar a profundidad sobre el papel que puede llegar a jugar la prominencia en la construcción de nuevos significados metafóricos. Este tipo de interrogantes puede guiar nuevas investigaciones que arrojen luz sobre un tema central y de antigua data para la psicología, la lingüística y la psicolingüística: las intrincadas relaciones entre pensamiento y lenguaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- BADDELEY, A., M. W. EYSENCK & M. C. ANDERSON. (2010). *Memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- BARRIGA, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calentote*. México: El Colegio de México.
- BERMAN, R. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. En R. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BLACK, M. (1998). More about metaphor. En A. Ortony (ed.). *Metaphor and thought* (pp. 19-41). Boston: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 12 (3): 328-344.
- DELVAL, J. (2000). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- GOMBERT, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- GONZÁLEZ, G. M. A. (1999). *Hacer visible lo invisible. Estructuras y funciones de la adivinanza mexicana tradicional*. México: Plaza y Valdés.
- KARMILOFF, K. & A. KARMILOFF-SMITH (2001). *Rethinking the nature-nurture debate. Pathways to language from fetus to adolescent*. Boston: Harvard University Press.
- LAKOFF, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (ed.). *Metaphor and thought* (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G. & M. JOHNSON (1999a). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- (1999b). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.

- LAUSBERG, H. (1960). *Manual de retórica literaria*. Madrid: Gredos.
- MILOSKY, L. M. (1994). Nonliteral language abilities: Seeing the forest for the trees. En G. P. Walach (ed.). *Language learning disabilities in school-age children and adolescents: Some principles and applications* (pp. 275-302). New York: Macmillan.
- NIPPOLD, M. A. (1998). *Later language development: The school-age and adolescent years*. Austin: Pro-Ed.
- (2000). Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax and semantics. *Topics in Language Disorders*, 20: 15-28.
- (2001). Proverb comprehension as a function of reading proficiency in preadolescents. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 32: 90-100.
- (2004). Research on later language development: International perspectives. En R. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 1-8). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SPERBER, D. & D. WILSON (2004). *Relevance, communication & cognition*. London: Blackwell Publishing.
- SUTTON-SMITH, B. (1976). A developmental structural account of riddles. En B. Kirshenbaltt-Gimblett (ed.). *Research and resources for the study of linguistic creativity* (pp. 111-119). Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- TOLCHISNKY, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. A. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 233-247). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

## ANEXO. LAS ADIVINANZAS Y SUS OPCIONES

ADIVINANZA	OPCIÓN: SUSTANTIVO DEL TEXTO	OPCIÓN: LITERAL	OPCIÓN METAFÓRICA: RESPUESTA PERTINENTE
1) Tengo la boca de barro mi vestido es de papel si me rompen con un palo lleven frutas a granel	boca	muñeca	piñata
2) Único portero solitario inquilino tu casa redonda te llevas contigo	portero	dragón	caracol
3) Tiene dientes y no come tiene barbas y no es hombre	diente	ballena	elote
4) Dos bellas persianas en dos ventanitas que bajando ocultan a dos niñas bonitas	persianas	casita	párpados
5) Tengo una hermana gemela y vamos siempre al compás con la boca por delante y los ojos por detrás	compás	gafas o lentes	tijeras
6) Te tiro del pelo te enseñé los dientes y cada mañana tú lo aceptas	dientes	gato	peine
7) Para bailar me pongo la capa para bailar me la vuelvo a quitar porque no puedo bailar con capa y sin capa no puedo bailar	capa	vampiro	trompo
8) Dicen que soy rey y no tengo reino dicen que soy rubio y ni pelos tengo cuentan que me muevo y yo ni camino arreglo relojes sin ser relojero	rey	girasol	sol
9) Vence al tigre y al león vence al toro embravecido vence a señores y reyes que a sus pies caen rendidos	león	gigante	sueño
10) Yo no tengo pies pero ando caminando yo no tengo corazón pero me está palpitando	corazón	zapato	reloj

82 Gabriela Calderón Guerrero, Sofía Vernon Carter y Marco Antonio Carrillo Pacheco

ADIVINANZA	OPCIÓN: SUSTANTIVO DEL TEXTO	OPCIÓN: LITERAL	OPCIÓN METAFÓRICA: RESPUESTA PERTINENTE
11) En balcón muy alto negras señoronas pesadas, panzonas y además lloronas	señoronas	brujas	nubes de tormenta
12) Tiene ojos y no ve tiene corona y no es rey tiene escamas y no es un pez	corona	serpiente	piña
13) Una puerta dos ventanas dos luceros una plaza	plaza	casa	cara
14) Una palomita blanca y negra vuela y no tiene alas habla y no tiene lengua	palomita	papalote/ boca	carta
15) Guardada en estrecha cárcel por soldados de marfil está una roja culebra que es la madre del mentir	culebra	prisionera	lengua