

Las adivinanzas y la comprensión del lenguaje no literal: Un estudio con niños mexicanos

GABRIELA CALDERÓN GUERRERO,¹ SOFÍA A. VERNON CARTER²



Resumen

En el presente artículo se exponen los resultados de una investigación en torno a la comprensión de la metáfora. Se entrevistó, de manera individual, a cuarenta niños de segundo, cuarto y sexto de primaria, y segundo de secundaria, estudiantes de una escuela privada de la ciudad de Querétaro, México.

El diseño experimental constó de una tarea de comprensión conformada por 16 adivinanzas metafóricas tradicionales. En este trabajo únicamente se reportan los resultados relativos a una de las adivinanzas: la de piña, que fue la más difícil de resolver para los niños.

Resultados: 1) Se observó un desarrollo de la actividad metafórica por rango de edad y nivel cognitivo; 2) los rasgos semánticos de la adivinanza poseen distintos niveles de relevancia para los participantes.

Descriptor: Lenguaje no literal, Metáfora, Comprensión, Desarrollo, Cognición, Relevancia.

Riddles and the Comprehension of Figurative Language: A Study with Mexican Children

Abstract

This paper presents the results of a study concerning children's comprehension of metaphors. Forty students from a private school in the city of Querétaro, México, were interviewed individually.

Sixteen metaphorical traditional riddles were asked to the participants. In this article we bring only the results of one of the riddles (pineapple), since it was the most difficult to solve.

Results: 1) There was a development of the metaphorical activity by age and cognitive level range; 2) the semantic clues have different relevance levels in the interpretation of the riddle.

Key words: Figurative Language, Metaphor, Comprehension, Development, Cognition, Relevance.

Artículo recibido el 15/05/2010
Artículo aceptado el 17/08/2010
Conflicto de interés no declarado

1 Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. gabygro2000@yahoo.com

2 Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. sofiavernon@yahoo.com.mx

Introducción

Uno de los elementos más importantes en el éxito personal, escolar y social de los individuos es la comprensión y producción de lenguaje no literal. Esto es así debido a que nuestro sistema lingüístico, aún la parte responsable de lo que se considera literal, está íntimamente relacionado con el sistema cognitivo y conceptual con el que los seres humanos interpretamos la realidad. De esta forma, la metáfora, junto con otros tropos como la metonimia, la ironía, etc., manifestaciones del lenguaje no literal, no solamente juegan un papel importante en la comunicación cotidiana, sino que también tienen un rol central en la comprensión del mundo y la realidad, al servir de “puentes” o esquemas para interpretar la nueva información en función del conocimiento ya asequible en nuestra mente.

Diversas investigaciones, principalmente desde la semántica cognoscitiva, han intentado analizar y dar cuenta del proceso a través del cual los seres humanos construimos significados del mundo que nos rodea y de nuestro mundo interior. La metáfora es uno de los recursos privilegiados a través de los cuales entendemos y significamos el mundo. En ese sentido, trabajos como los de Gibbs (2002), Langacker (2007), Lakoff y Johnson (1999) y Lakoff y Turner (1989), entre otros, arrojan luz en torno a la comprensión del significado, tanto lingüístico como cognitivo. No obstante, una característica común de los aportes de estos investigadores es que sus trabajos se centran en adultos; es decir, las preguntas e investigaciones giran en torno a cómo los seres humanos empleamos las metáforas, pero no abordan el proceso evolutivo por el cual llegamos a ese nivel de comprensión y uso de las mismas.

Otra línea de investigación que se ha centrado en el desarrollo evolutivo, desde la infancia, tanto del lenguaje como de la cognición, es la conocida como el abordaje del lenguaje tardío. Quienes se inscriben en este tipo de trabajos están interesados en determinar a partir de qué momento y cómo se alcanza la capacidad adulta para comprender y producir lenguaje, así como sus relaciones con la cognición. El trabajo que se ha realizado en torno a las habilidades metafóricas requiere ser ampliado y profundizado. Además es necesario que este tipo de temáticas también sean abordadas e investigadas con población mexicana.

La metáfora

La metáfora se define desde la posición clásica como un tipo anómalo de lenguaje, una desviación del “verdadero” lenguaje o lenguaje literal. Así, para esta perspectiva, el significado está en la realidad objetiva, y por ello la metáfora es inútil, e incluso pernicioso, ya que oscurece el arribo al significado “real”.

En oposición a este planteamiento, la semántica cognoscitiva ha considerado que el significado es resultado de la conceptualización que los hablantes hacen de un fenómeno determinado y que es susceptible de ser expresado en una construcción lingüística. Es decir, una misma escena o fenómeno puede ser categorizado o significado de distintas formas por los hablantes. En ese sentido, no hay una única realidad, sino que ésta es construida por el hablante, lo que implica: 1) una crítica a los supuestos objetivistas en torno a la realidad; 2) una crítica a la idea de que el lenguaje se limita a reflejar pasivamente la realidad, con lo que se vuelve insostenible la concepción de un lenguaje literal “real”; 3) se acentúa el hecho de que la mente selecciona, organiza, construye la realidad y que para hacerlo emplea la estructura de la metáfora.

Trabajos como los de Gibbs (2002), Lakoff y Johnson (1999) y Lakoff y Turner (1989) demuestran que uno de los mecanismos con los que cuenta la mente para categorizar y comprender la nueva información es el lenguaje no literal, principalmente la metáfora. En este contexto, sería un error considerar que se requiere de una habilidad cognitiva especial para entender o producir metáforas; también lo sería considerar que el lenguaje figural únicamente aparece en textos literarios. Al contrario de lo que se piensa habitualmente, el lenguaje no literal se encuentra en el habla y la escritura cotidiana; mucho de lo que la gente hace en sus formas de comunicación y de categorización cotidianas, reflejan su habilidad para pensar de forma metafórica.

Lakoff y Johnson (1999) señalan que la cognición se estructura con las características propias de la metáfora, tales como la direccionalidad –entender una cosa en términos de otra–; la asimetría –comprender algo más abstracto en términos de algo más concreto–; entre otras.

Para los autores citados, el problema del significado se expresa en la formación de conceptos. Los conceptos son entidades sin fronteras bien delimitadas. Se encuentran conformados por rasgos semánticos que se aglutinan gracias a características como la centralidad, el prototipo y el parecido familiar dependiendo de la situación particular en la que se encuen-

tre el hablante. Un concepto es una estructuración parcial de una experiencia en términos de otra, y es ahí donde radica su naturaleza metafórica. Éstos se encuentran vinculados entre sí, lo que da lugar a las redes semánticas en cuya base están los rasgos o nodos semánticos compartidos; mientras más densa sea una red, más poderoso será el sistema cognitivo en cuestión.

Las relaciones básicas de las redes semánticas son de dos tipos: las extensiones (representaciones esquemáticas en las que únicamente se preservan los rasgos semánticos más centrales) y las elaboraciones (representaciones en las que se agregan especificaciones y rasgos semánticos a los rasgos centrales de la representación esquemática). Las relaciones de extensión y elaboración constituyen la plataforma de fenómenos como la polisemia, la metonimia, y el tema que nos interesa, la metáfora (Maldonado: 1993).

El lenguaje tardío

La semántica cognoscitiva ha abordado el problema de la construcción del significado dándole un papel preponderante a la metáfora en dicho proceso. No obstante, lo ha hecho estudiando básicamente a los adultos. Para los psicólogos, los psicolingüistas y, en general, para los educadores resulta esencial no sólo entender cómo opera la mente humana cuando se enfrenta a nueva información; también es de vital importancia saber a partir de cuándo y cómo esta capacidad se desarrolla en el ser humano, lo cual torna necesario realizar estudios con niños y jóvenes.

Hasta el día de hoy existe polémica en torno al momento en que inicia el desarrollo de la capacidad para comprender y producir metáforas. Para Gibbs (2002), los niños poseen habilidades significativas para comprender y producir este tipo de lenguaje desde edades muy tempranas. Por el contrario, Hess (2003) indica que el lenguaje de tipo metafórico marca una diferencia significativa entre el desarrollo lingüístico temprano, del nacimiento a los 6 años, y el tardío, de los 6 a los 12 años.

Barriga (2002) considera que una de las características más importante del lenguaje tardío es la vinculación estrecha entre el componente semántico y la competencia comunicativa gracias a las crecientes capacidades de inferencia e interpretación del niño. A partir de ese momento se encuentra en condiciones de pasar de la descripción de características y funciones concretas a descripciones, explicaciones y categorizaciones más generales y abstractas, lo que a su vez le permite ser más competente en el análisis de

los significados denotativos y connotativos. Estos avances son cimientos necesarios para la comprensión y producción de metáforas.

Para Gombert (1992) el lenguaje tardío se basa en la creciente capacidad metacognitiva de los niños para analizar el lenguaje, lo que redundará en un avance significativo de sus habilidades metalingüísticas que posibilitan la interpretación de expresiones figurativas, tales como las metáforas.

Metodología

Participantes

Se entrevistó individualmente a cuarenta niños: 10 de segundo, 10 de cuarto y 10 de sexto de primaria, así como 10 niños de segundo de secundaria; todos ellos estudiantes de una escuela privada de la ciudad de Querétaro, México.

Procedimiento

El instrumento diseñado constó de dieciséis adivinanzas populares, aunque debemos recordar al lector que en este artículo únicamente reportaremos los resultados correspondientes a la adivinanza de *piña*, puesto que fue la más compleja de las dieciséis presentadas a los niños. Todas las adivinanzas contenían lenguaje metafórico como parte de sus pistas de resolución.

La situación experimental se presentó bajo dos modalidades: espontánea y con opciones. La espontánea consistía en brindarle al niño la adivinanza por escrito para que él mismo la leyera en voz alta y generara una respuesta espontánea. Una vez que el niño daba una respuesta y sus argumentos, se le presentaba la situación con opciones que consistía en mostrarle tres posibles respuestas, entre las que estaba la correcta. Los niños podían quedarse con su respuesta original o elegir algunas de las opciones que se le presentaban. Nuevamente debían argumentar las razones de su elección.

Las preguntas que guían este trabajo son:

- a) La bibliografía sobre el tema indica que la metáfora aparece como resultado del lenguaje tardío, cuyo inicio es alrededor de los 6 años. Por ello interesa saber: ¿los niños de segundo de primaria son capaces de detectar metáforas en las adivinanzas?; ¿hay evolución en la comprensión metafórica por grado escolar?
- b) los rasgos semánticos que conforman las adivinanzas ¿tienen el mismo nivel de relevancia para la resolución de las mismas?

Clasificación de las respuestas de los niños

Las respuestas de los niños fueron categorizadas como aparece en la Tabla 1.

Características de la adivinanza piña

La adivinanza presentada a los niños fue la siguiente:

Tiene ojos y no ve

tiene corona y no es rey

tiene escamas y no es un pez

Los rasgos semánticos que se presentan a continuación, a propósito de la adivinanza, son resultado de lo que los niños ubican como pistas relevantes para la resolución de la tarea, y fueron numerados, para su codificación, en nuestra base de datos de la siguiente manera:

Rasgo 11: *ojos*

Rasgo 12: *no ve*

Rasgo 21: *corona* (posición)

Rasgo 22: *corona* (forma)

Rasgo 23: *no es rey*

Rasgo 31: *tiene escamas*

Rasgo 32: *y no es pez*

Resultados

Evolución de la capacidad para comprender metáforas

Uno de los problemas centrales de la investigación es analizar a partir de cuándo los niños son capaces de comprender pistas de tipo metafórico y si es posible observar una evolución en las respuestas que construyen. A continuación, en las tablas 2 y 3, se muestran los porcentajes de respuesta de los niños por ciclo escolar y por categorías de res-

puesta, tanto en la modalidad espontánea como con opciones.

Se debe recordar que la adivinanza *piña*, que es la que reportamos en este trabajo, resultó ser la más compleja de las dieciséis adivinanzas presentadas a los niños.

La Tabla 2 muestra que los niños más pequeños, es decir los de 2do. y 4to. de primaria, obtienen prácticamente nulos resultados positivos en las categorías 1, 2 y 3 que, como recordará el lector, corresponden a los tipos de respuesta que implican una estrategia metafórica. Por su parte, los niños más grandes, es decir los de 6to. de primaria y 2do. de secundaria, si bien tampoco alcanzan porcentajes altos de respuestas metafóricas, es evidente que son más exitosos en la resolución de la tarea propuesta. En ese sentido, se observa una brecha en las posibilidades de comprensión de la metáfora a partir del sexto año de la primaria. Esto tiene que ver con que los niños de sexto empiezan a contar con mayores capacidades para procesar la información de manera integral gracias a una creciente capacidad metacognitiva (Gombert, 1992).

A medida que se vuelve más sistemático el pensamiento, más exigentes son sus parámetros para resolver distintas situaciones. Como lo muestra la misma tabla, los niños de 2do. de secundaria o brindan respuestas metafóricas a la adivinanza (el 30% de los niños) o prácticamente se niegan a responder la tarea (60% de los niños) ya que no les satisfacía la posible solución que encontraban. Así lo muestra la siguiente reflexión:

Tiene que ser algo que cuando dice tiene ojos y no ve, no es necesariamente que tenga ojos, sino que tiene que tener algo que funcione como ellos... y lo de tiene corona

Tabla 1. Clasificación de las respuestas de los niños

Categoría	Respuestas
1	Explica muy bien las pistas relevantes, tanto literales como metafóricas, de manera congruente y sin forzar las pistas y logra dar una respuesta metafórica o no literal.
2	Explica bien casi todas las pistas, tanto literales como metafóricas, de manera congruente; pero en la explicación alguna pista queda forzada, o toma un rasgo como absoluto (ej. las palomas son negras), como si convirtiera a un distinguidor en marcador. Logra dar una respuesta metafórica o no literal.
3	La explicación le permite dar una respuesta metafórica o no literal pero en general hace sobre-extensiones, rellena información –introduce algo que no está en la adivinanza–, confunde parte/todo o pierde el referente, por lo que la explicación queda muy forzada.
4	No logra dar una respuesta metafórica pero en la explicación busca dar cuenta de una pista de cada verso de la adivinanza.
5	No logra dar una respuesta metafórica, ni trata de explicar todas las pistas de la adivinanza.
6	No responde porque ya se la sabía, porque tiene muchas dudas, porque después de analizar la adivinanza no encuentra una respuesta congruente que lo satisfaga.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Porcentajes de respuesta de los niños por categoría de respuesta y ciclo escolar en la modalidad espontánea

Categoría/ Ciclo escolar	1	2	3	4	5	6	Total
2do. de primaria	0%	0%	10%	10%	50%	30%	100%
4to. de primaria	0%	0%	0%	50%	30%	20%	100%
6to. de primaria	0%	10%	20%	10%	20%	40%	100%
2do. de secundaria	0%	20%	10%	0%	10%	60%	100%

Fuente: Elaboración propia.

*puede ser que... no necesariamente (reflexiona)... puede ser algo muy importante.. y tiene escamas.... ¡No sé! Es que al principio pensé que eran **LENTES pero no**, porque tiene ojos, podrían ser los cristales... pero no porque tiene escamas y eso no... y corona tampoco... entonces sólo checa una y no creo que sea... no sé, porque pienso en cosas que sólo me checa una pista y entonces no son (Niña, 2do. de secundaria, modalidad espontánea).*

Es evidente que no es ausencia de conocimiento lo que impide la respuesta, más bien es un análisis minucioso lo que lleva a esta niña a la conciencia absoluta de que su respuesta no es correcta dado que no agota todas las pistas, y esto la obliga a rehusarse a brindar una respuesta. Algo similar ocurre con los niños de 6to. de primaria.

La Tabla 3 permite observar los resultados en la modalidad con opciones.

La modalidad con opciones consistía en que una vez que el niño había dado una respuesta espontánea a la adivinanza, se le presentaban tres opciones para que eligiera una de ellas si así le parecía mejor.

La Tabla 3 permite observar que todos los niños se benefician con las opciones de manera muy importante. Esto significa que aun los niños pequeños, los de 2do. y 4to. de primaria, son capaces de reinterpretar las pistas de forma metafórica para alcanzar respuestas de la misma naturaleza. Así, si agrupamos las categorías 1, 2 y 3 (correspondientes a respuesta metafóricas) se obtiene que los niños de 2do. de pri-

maria alcanzan un 80% de respuestas metafóricas, los niños de 4to. un 90% y los niños de 6to. de primaria y 2do. de secundaria obtienen el 100% de respuestas no literales, lo que indica una tendencia evolutiva a mejorar conforme los niños avanzan en grado escolar y en su nivel cognitivo.

Una de las manifestaciones más relevantes de la combinatoria del pensamiento se encuentra en la búsqueda de coherencia entre las pistas para alcanzar un todo bien estructurado y coherente, es decir, un procesamiento que implique relaciones armoniosas y equilibradas entre todo/partes. En nuestro estudio, es el caso de las respuestas tipo 1, en las que no sólo se logra una interpretación metafórica de las pistas, sino que se trabaja con ellas de manera exhaustiva y coherente para que todas apunten en una misma dirección: una respuesta clara y bien articulada.

Así, si nos concentramos en los resultados obtenidos por los niños en la categoría 1 observamos, en la tabla 3, que los alumnos de 2do y 4to de primaria, a pesar de contar con las opciones, no logran organizar su pensamiento de tal manera que generen respuestas de este tipo. Los niños de 6to avanzan en ese sentido, pero quedan superados por los de 2do de secundaria. Nuevamente se observa una tendencia a mejorar en la tarea conforme el nivel escolar y cognitivo es mayor.

Prominencia de los rasgos semánticos en la adivinanza piña

Otra de las problemáticas centrales relativas al estudio del significado, y en particular al estudio del

Tabla 3. Porcentajes de respuesta de los niños por categoría de respuesta y ciclo escolar en la modalidad con opciones

Categoría/ Ciclo escolar	1	2	3	4	5	6	Total
2do. de primaria	0%	60%	20%	0%	10%	10%	100%
4to. de primaria	0%	80%	10%	0%	10%	0%	100%
6to. de primaria	10%	70%	20%	0%	0%	0%	100%
2do. de secundaria	40%	50%	10%	0%	0%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia.

procesamiento de las metáforas, es si todos los rasgos semánticos que empaquetan la información de un significado, palabra, expresión o texto tienen el mismo peso cognitivo o si habrá algunos rasgos o pistas que sean más informativas y, por lo tanto, más prominentes al momento de analizar algún tipo de información.

La semántica cognoscitiva se inclina por la segunda opción, que afirma que los rasgos semánticos tienen impacto distinto sobre la persona que está categorizando alguna información.

La adivinanza *piña* es un texto basado en la negación de la interpretación "literal"; es decir, se afirma algo e inmediatamente después se niega su función o pertenencia prototípica, por ejemplo, *tengo ojos pero no ven, tengo corona y no soy rey*. En ese sentido, las negaciones son altamente informativas porque eliminan la interpretación literal de la pista. No obstante, una vez que los niños han detectado la información que les brinda la negación, resulta interesante saber si el otro tipo de pistas o rasgos, que se brindan en las afirmaciones, son igualmente relevantes para resolver la tarea propuesta o no.

A continuación se muestran, en orden decreciente, los rasgos que fueron más empleados, con una interpretación metafórica, por los niños para resolver la adivinanza (ver Tabla 4); en ese sentido, se les consideran como las pistas que resultaron ser las más informativas para los participantes (para recordar los rasgos que constituyen la adivinanza *piña* ver la sección de la Metodología).

En la modalidad espontánea, *corona* resultó ser la pista más prominente con dos interpretaciones generadas por los niños: el rasgo de forma (circular) y el rasgo relativo a encontrarse en un lugar alto e importante como la cabeza (posición). La pista *ojos* les brindó a los niños información sobre forma (circular) y finalmente de *escamas* extrajeron el rasgo de contorno irregular.

Encontramos un ejemplo del empleo metafórico de algunas pistas y sus rasgos prominentes en la respuesta de un niño de 2do. de secundaria:

La respuesta es un GIRASOL, porque los ojos son los (hace gesto en forma de puntos) que tiene adentro de la flor, la corona son los pétalos (hace gesto de alrededor de la cabeza) y las escamas... podrían ser las hojas en el tallo (un tanto inseguro) (Niño, 2do. de secundaria, modalidad espontánea).

Resulta interesante que cuando los niños pasan a la modalidad con opciones, la pista 31, que había sido la menos prominente en la modalidad espontánea, se convierte en la más importante para resolver la adivinanza. Cuando aparecen las opciones además de aumentar significativamente las posibilidades de éxito de los niños, cambia la interpretación de la información y lo que era poco relevante, de pronto adquiere un papel central en la categorización. Un ejemplo de la relevancia de las pistas y los rasgos prominentes que detectan los niños se muestra a continuación:

¡Ah! Es la PIÑA porque la corona se podría referir a la parte superior de la piña y serían como las hojas, las escamas serían como ciertas... protuberancias que salen de la piña y los ojo... ¡ah! ¡sí! Los hexágonos o algo así (gesto de puntitos) que tienen las piñas... éstos pueden hacer referencia a los ojos (Niño, 2do. de secundaria, modalidad con opciones).

Como se aprecia, algunas pistas y rasgos son mucho más accesibles y por lo tanto más relevantes para construir una respuesta, mientras que otras resultan más complicadas de entender. Tal es el caso del niño del ejemplo anterior, cuyo pensamiento lo obliga a ser exhaustivo en la interpretación de todas las pistas; algunas le resultan prácticamente obvias, y constituyen la base de su respuesta, mientras que otras, a pesar de que su interpretación es muy buena, le costaron mucho más trabajo de comprender.

En ese sentido, podemos afirmar que los rasgos semánticos tienen prominencias distintas cuando de interpretar y categorizar una información se trata. Esto es vital para los profesionales de la educación.

Tabla 4. Porcentaje de uso de los rasgos semánticos de *piña* en la modalidad espontánea y con opciones

Rasgos (modalidad espontánea)	Porcentaje (modalidad espontánea)	Rasgos (modalidad con opciones)	Porcentaje (modalidad con opciones)
Rasgo 22 (pista Corona)	20%	Rasgo 31 (pista Escamas)	75%
Rasgo 21 (pista Corona)	15%	Rasgo 22 (pista Corona)	67.5%
Rasgo 11 (pista Ojos)	10%	Rasgo 21 (pista Corona)	52.5%
Rasgo 31 (pista Escamas)	10%	Rasgo 11 (pista Ojos)	20%

Fuente: Elaboración propia.

Nota: los rasgos restantes de la adivinanza no alcanzaron ningún porcentaje de uso con una interpretación metafórica.

Comentarios finales

El lenguaje no literal, y particularmente la metáfora, son vías privilegiadas a través de las cuales la mente humana comprende y procesa la nueva información.

Si bien es cierto que en los últimos años se ha reconocido el impacto de la metáfora tanto en el lenguaje como en la cognición, las investigaciones se han realizado fundamentalmente con adultos, dejando de lado el abordaje del proceso evolutivo a través del cual el niño se hace competente en el lenguaje no literal.

Los resultados del presente trabajo permiten afirmar que efectivamente existe una evolución en la comprensión de las metáforas; mientras más avanzan los niños en el plano de la cognición sus posibilidades de considerar que el lenguaje es opaco, de proceder de manera exhaustiva en el análisis de todas las pistas y de buscar una coherencia entre ellas, de detectar rasgos esquemáticos comunes a dos dominios cognoscitivos diferentes y, en general, el incremento en sus habilidades metacognitivas y metalingüísticas les permiten paulatinamente comprender y producir metáforas. Nuestros datos indican que a partir del sexto año de primaria se potencializan significativamente estas habilidades.

Por otro lado, y a pesar de que los niños de 6to. de primaria y los de 2do. de secundaria resuelven bien la tarea propuesta, su rendimiento fue superior en la modalidad con opciones. Este dato es relevante para todos los profesionales de la educación, pues indica que aun en secundaria los niños siguen necesitando apuntalamiento para organizar su pensamiento.

La investigación ha demostrado que la información tiene distinto impacto en la cognición; es decir, no todas las pistas ni toda la información son igual-

mente relevantes y prominentes. Más aún, hay datos que bajo cierta situación, como en este caso el rasgo semántico *escamas* en la modalidad espontánea, prácticamente no son procesados por los sujetos, pero una vez que cambia la situación, como en el caso de dicho rasgo pero en la modalidad con opciones, se convierten en la base de una nueva explicación y categorización de la información.

Finalmente, las adivinanzas constituyen una vía privilegiada para exponer a los niños situaciones desafiantes, lúdicas, retadoras lingüística y cognitivamente hablando; es por ello que la escuela debe ver en este tipo de textos un aliado para promover el pensamiento y el lenguaje, además de reconocer su importancia como elemento de vinculación social y cultural, tan necesaria para el desarrollo integral de los niños y los jóvenes en nuestro país.

Bibliografía

- BARRIGA, V.R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- GIBBS, R. J.R. (2002). *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. United Kingdom: Cambridge.
- GOMBERT, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- HESS, K. (2003). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- LANGACKER, R. (2007). "Cognitive Grammar". En: Dirk Geeraerts y Hubert Cuyckens, *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- LAKOFF, G. y TURNER, M. (1989). *More than Cool Reason*. London: The University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1999). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- MALDONADO, R. (1993). "La semántica en la gramática cognoscitiva". *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1, 2, 157-182.