



**Incidencia del conocimiento léxico y el género discursivo en la comprensión
de metáforas literarias en adolescentes tempranos del AMBA**

Diego Di Vincenzo

Directora: Dra. María Luisa Silva

Codirector: Dr. Juan Pablo Barreyro

Diciembre 2021

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	6
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1	19
MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES	19
1. Estudios retóricos y lingüísticos	21
1.1. Tesis semánticas	22
1.1.1. Comparación, sustitución, interacción	23
1.1.2. Tesis cotextualistas	24
2. Teorías cognitivas	26
2.1. La teoría de la metáfora conceptual	27
2.1.1. Metáforas deliberadas y no deliberadas	31
2.2. El modelo interaccionista	32
2.3. Teoría de la relevancia	34
2.4. La hipótesis de la saliencia graduada	36
3. Los lenguajes figurados	38
4. Las metáforas en literatura	40
4.1. Las metáforas en la poesía	45
5. Metáfora y comprensión lectora	47
6. Patrones conductuales de comprensión	56
6.1. La operación de identificar metáforas	56
6.2. La operación de segmentar metáforas	57
6.3. La operación de reformular metáforas	59
7. Metáfora y conocimiento léxico	60
8. Tipos de texto	65
8.1. Clasificación de los textos	66
8.2. Los géneros literarios	70
9. Desarrollo cognitivo y comprensión de metáforas	74
CAPÍTULO 2	77
METODOLOGÍA	77
2.1. Diseño de la investigación.....	78
2.1.1. Objetivos	79
2.1.1.1. Objetivo general	79
2.1.1.2. Objetivos específicos	80

2.1.2. Establecimiento y caracterización de variables	80
2.1.2.1. Comprensión de metáforas	80
2.1.2.2. Conocimiento léxico	81
2.1.2.3. Apreciación del volumen de frecuencia lectora	81
2.1.2.4. Género/ Clase textual	82
2.2. Participantes	82
2.3. Recolección de la información empírica	86
2.4. Técnicas de recolección de datos	91
2.4.1. Proceso de diseño del instrumento <i>Prueba de comprensión de metáforas en lectores noveles: Estudios exploratorios</i>	92
2.4.2. Instrumento: Prueba de comprensión de metáforas en lectores noveles	95
2.5. Variables	99
2.5.1. Dimensión Conocimiento léxico	99
2.5.2. Dimensión cantidad de textos leídos	100
2.5.3. Dimensión Comprensión de metáforas	102
2.5.3.1. Clasificación de las metáforas seleccionadas como estímulos	102
2.5.3.2. Indicadores de la comprensión de metáforas	105
2.6. Procedimiento de análisis y otorgamiento de puntaje	106
2.7. Procesamiento de los datos	107
CAPÍTULO III.....	109
RESULTADOS	109
1. Resultados descriptivos	109
4. Desempeño en comprensión de metáforas.....	112
4.1. Operaciones de identificación, segmentación y reformulación en textos	112
4.1.1. Identificación de metáforas en textos literarios narrativos y no literarios.....	113
4.1.2. Segmentación de metáforas en textos literarios narrativos y textos no literarios	113
4.1.3. Reformulación de metáforas en textos literarios narrativos y textos no literarios	114
.....	114
CAPÍTULO IV.....	117
DISCUSIONES, RECOMENDACIONES	117
Y CONCLUSIONES.....	117
1. Desempeño en conocimiento léxico	117
1.1. Identificación léxica	117
1.2. Definición léxica	118
2. Autopercepción de volumen y frecuencia lectora	120
3. Desempeño en comprensión de metáforas.....	121
3.1 Identificación/extracción	121

3.2. Segmentación	122
3.3. Reformulación.....	122
4. Relación con el conocimiento léxico específico, la frecuencia lectora percibida y el género/clase textual.....	124
Conclusiones	126
Limitaciones	127
Perspectivas futuras de investigación	130
Referencias	132
Apéndice documental	154

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Conformación de la muestra según diferentes características</i>	84
Tabla 2. <i>Prototipo 1</i>	93
Tabla 3. <i>Fragmentos por Género/Clase en cada formulario</i>	95
Tabla 4. <i>Estadísticos descriptivos de las medidas analizadas</i>	109
Tabla 5. <i>Desempeño en conocimiento léxico</i>	110
Tabla 6. <i>Frecuencia de definición de palabras en textos literarios narrativos y textos no literarios</i>	111
Tabla 7. <i>Autopercepción de volumen y frecuencia lectora</i>	112
Tabla 8. <i>Puntuación de desempeño de las medidas analizadas</i>	112
Tabla 9. <i>Frecuencia de Identificación de metáforas en textos literarios narrativos y no literarios</i>	113
Tabla 10. <i>Frecuencia de Segmentación en textos literarios narrativos y textos no literarios</i> ..	113
Tabla 11. <i>Frecuencia de Reformulación de textos literarios narrativos y textos no literarios</i> .	114
Tabla 12. <i>Relación con el conocimiento léxico específico, la frecuencia lectora percibida y el género</i>	114

In memoriam **Adriana Silvestri**, quien prendió la primera chispa de interés por el tema de esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

El problema que me propuse indagar en esta tesis se inició con el seminario de la profesora Scavino, quien me ayudó a formular una primera definición y a pulirla con el trabajo de evaluación con el que acredité su materia.

La profesora Vargas me invitó a pensar este mismo asunto desde un ángulo radicalmente distinto y, por eso, muy estimulante para precisar el problema.

Alicia Barreiro estuvo en el empuje inicial de ese entusiasmo en la primera entrevista de la maestría.

El atisbo inicial de rigor metodológico y de precisión conceptual se lo debo a Joaquín Ungaretti, a quien le agradezco tantas orientaciones.

La elección de las decisiones metodológicas más indicadas son aportes de Juan Pablo Barreyro, uno de los directores de esta tesis, a quien le agradezco, además, su disposición siempre atenta y su acompañamiento permanente.

María Luisa Silva, la directora, me mostró su pasión científica y su persistente interés por generar conocimiento para mejorar la educación y la vida de los niños y jóvenes de este país. Le agradezco su exigencia para impulsarme a pensar el problema del que se ocupa esta tesis, y a generar herramientas nuevas y originales para abordarlo.

A Victoria Gasparini, las certezas que generamos sobre la radical importancia de la poesía en la formación escolar, y a Yamila Rubbo, sus sugerencias bibliográficas.

Quiero destacar también la atención siempre útil, amable y resolutive de Soledad Sanseau durante los cuatro años de FLACSO.

Pero, además, el contexto de pandemia y las marchas y contramarchas, en algunos casos, desesperantes, que supuso para el proyecto, se alivió enormemente por la ayuda y la colaboración de: la directora Cecilia Rassi y el colegio Santo Domingo, de Ramos Mejía; Laura Cervantes, Camila Pereyra y todo el colegio Santa Teresa, de Lanús; Mónica Jurjevic, Ximena Galacho, el director Claudio Biassi de la Escuela de Artes de San Isidro, el director Daniel Bustos, del ISFD N° 39; el director Gustavo Kuryluc, de la Escuela de Educación Manuel Belgrano, de Merlo; el vicerrector Sandro Rivera y a la profesora Mariela Castro, del Liceo 12, de Caballito; el profesor José Luis Rodríguez Ferla; a Pablo Vicari y Flavia Fiordalisi; Adriana Fernández; Isabel Vassallo; Michelle Barros; Mónica García; Susana Nothstein; Lucía Natale; María Inés Acuña; Mariana Gallegos y todos los niños y niñas que participaron de la investigación.

Un agradecimiento especial a Milena Sesar, por el rigor de su lectura y su disposición siempre atenta y cordial.

Y a Joaquín Juliani por su presencia.

RESUMEN

En esta tesis se estudia la comprensión de metáforas literarias y no literarias en lectores adolescentes tempranos. Se inscribe en una discusión de alcance mayor, el de la comprensión de los lenguajes figurados y no figurados. Dicha discusión presenta dos polos, el que ve continuidad entre ambos tipos de lenguaje y el que no. Entre los dos, sin embargo, hay una serie de intersecciones que se estudian aquí, según algunas variables como el conocimiento léxico, la clase textual y los patrones de comprensión. Los resultados mostraron que para la comprensión de algunas formas de narración literaria se realizan procesos similares a los que se efectúan para comprender algunos textos no literarios, pero que esta semejanza no se da con ciertas clases de textos literarios, como algunas formas de la poesía. También, que el conocimiento léxico incide en la identificación, segmentación y reformulación de textos no literarios, pero no así en los literarios. Por otra parte, quien identifica una metáfora literaria o no literaria también sabe segmentarla y reformularla. Los resultados evidencian que existe intención didáctica en la enseñanza de la metáfora en el área de Lengua, pero no en otras disciplinas en las que aparece como un recurso explicativo.

INTRODUCCIÓN

*"Como si la plenitud del alma no se desbordara
a veces por las metáforas más vacías, puesto que nadie puede jamás dar la exacta
medida de sus necesidades, ni de sus conceptos, ni de sus dolores,
y la palabra humana es como un caldero cascado en el que tocamos melodías
para hacer bailar a los osos, cuando quisiéramos conmover a las estrellas".*

Gustave Flaubert, *Madame Bovary* (1857, mi traducción).

Nuestras experiencias con las metáforas se inician en la infancia, en situaciones tanto formales como informales, sean estas educativas o no. El mundo adulto recurre a menudo a estos instrumentos, que resultan útiles para allanar la comprensión de conceptos y procesos o para nombrar algunos objetos.

La potencia y versatilidad de la metáfora resulta evidente en la multiplicidad de usos que se le dan. Así, en el lenguaje cotidiano, permite nombrar objetos: *Ojo de la cerradura*, por ejemplo, para referir al orificio por el cual entra la llave; y en el ámbito educativo, con sintagmas como *La Tierra es un huevo*, se generan recursos prototípicos para la divulgación científica, en el caso mencionado, para intentar describir la composición interna del planeta. Pero tal vez sea la frecuencia con que se la emplea como recurso estético lo que la torna particularmente relevante. “Hoy buscarás en vano/ a tu dolor consuelo. / Lleváronse tus hadas/el lino de tus sueños”, canta el poeta andaluz Antonio Machado en los versos de un poema perteneciente a su poemario *Soledades* (1907), incluido en un libro de enseñanza de Lengua y Literatura para primer año de la escuela media. Allí, Machado acude a la referencia mitológica de las hadas y las parcas, “tejedoras” del destino, para metaforizar el fin (o la caída) de algún (o de algunos) proyectos de vida.

Este tipo de metáfora, la poética, es la que tradicionalmente se ha instituido en el sistema de enseñanza formal con mayor intención didáctica; a diferencia de las que tienen aparición frecuente en otras disciplinas no literarias, para cuya comprensión, sin embargo, no se ofrece habitualmente entrenamiento específico.

Como demuestran los ejemplos, con la metáfora ponemos en relación dos entidades entre las cuales encontramos o establecemos algún tipo de vínculo en el contexto de un enunciado y, a partir de esa relación, explicamos la segunda con la primera mediante alguna asociación semántica (Aristóteles, 2003). Esa relación y la asociación generada son características que distinguen la comprensión de la metáfora de otros procesos implicados en la comprensión lectora.

Hay metáforas simples y cotidianas, como *Me dio una puntada*, en la cual resulta sencillo advertir la relación entre el dolor breve y agudo con el pinchazo de una aguja; mientras que, en otras, las relaciones entre ambos dominios no son reconocibles tan automáticamente. En estos versos de “La guitarra”, un poema de Federico García Lorca (1970): “Llora *flecha sin blanco*/la *tarde sin mañana*, y el primer pájaro muerto/ sobre la rama”, presumiblemente las metáforas *flecha sin blanco*, *tarde sin mañana* se refieran al incesante *llanto* de la guitarra por *cosas lejanas*.

Finalmente, hay otras metáforas en las que el carácter creativo se exagera y cuya comprensión requiere poner en funcionamiento procesos muy variados que exigen contar con determinado conocimiento léxico, reponer y organizar la red de campos paradigmáticos (Coseriu, 1999) que conforman el texto en el cual se inserta la metáfora y el modo de conceptualizar un tema o asunto, entre otras cuestiones. Posiblemente, el caso más desafiante de procesamiento de metáforas sea el de la poesía contemporánea de estilo vanguardista, una categoría inscrita en el campo general de la literatura, reconocible por pautas específicas de composición, tipo de léxico, aspectos vinculados

con los sonidos y el ritmo de las palabras, la sintaxis y, en particular, referencias a la historia de la literatura y el arte. En este fragmento de un poema de Tristán Tzara (1923): “Los dientes *hambrientos del ojo/ cubiertos de hollín de seda/ abiertos a la lluvia/ todo el año*”, es evidente que hay una alusión al cuerpo en clave distorsiva, es decir, a la fragmentación subjetiva. Este tópico fue motivo de reflexión en las vanguardias europeas, por ejemplo, en trabajos del poeta francés Antonin Artaud.

La metáfora ha recibido atención desde la Antigüedad. Aristóteles fue el primero en destacar su papel en el conocimiento humano (Bustos, 2000), y así abre una tradición de larga data: la retórica.

Otros intereses, que consideran a la metáfora como fenómeno lingüístico en el que subyacen mecanismos psicológicos con los cuales se aprehende y se organiza el conocimiento de la realidad (Parente, 2000), son posteriores, y desde mediados del siglo XX, resulta notable el incremento de aproximaciones a la temática desde esta perspectiva. Se interesan por ella la psicología, los estudios del discurso, la filosofía, la lingüística, el pensamiento científico y la reflexión pedagógica y didáctica.

Es importante señalar que las relaciones entre la comprensión discursiva y la metafórica son muy estrechas. En efecto, el acceso al conocimiento científico o artístico incluye el reconocimiento y la interpretación de conceptualizaciones figuradas, ya que la metáfora es un recurso muy productivo para la construcción del saber científico. Las metáforas son productivas en casi todos los campos del saber: en la astronomía (*agujero negro*), la física (*la flecha del tiempo*), la química (*familia de hidrocarburos*), la meteorología (*cielo con escamas*), la hidrografía (*brazo del Paraná*), la biología (*árbol de la vida*), la psicología (*la mente es una computadora*), la lingüística (*la lengua es una hoja de papel: el pensamiento es el anverso y el sonido el reverso*), la demografía (*la población desciende abruptamente*), la economía (*la mano invisible del mercado*), el

periodismo (*la crónica tiene estructura de pirámide invertida*), la comunicación (*hizo ruido lo que dijo el candidato*), la historia (*la larga ¿siesta? colonial americana*), la didáctica (*una actividad sin mucho andamiaje*) o la música (*altura musical*).

En cuanto a sus usos educativos, se las ha empleado desde tiempos inmemoriales. Los *Diálogos*, de Platón, o la *Biblia* son, posiblemente, los dos ejemplos más rotundos.

En efecto, desde la Antigüedad, en procura de facilitar la comprensión de ciertos conceptos por mecanismos semejantes a los de la analogía, este recurso se ha tornado indispensable para la difusión informativa de contenidos complejos y también para la enseñanza.

Asimismo, este uso extendido de la metáfora en los diferentes dominios del saber la vuelve particularmente relevante para los estudios de comprensión lectora y, por prolongación, en las indagaciones sobre los procesos de aprendizaje. Posiblemente, la demanda cognitiva que supone el procesamiento de metáforas implique –además de procesos de razonamiento analógico– poner en juego mecanismos inferenciales para los cuales se requiere el reconocimiento de sentidos superpuestos y alternativos a los que se presentan literalmente en los textos.

No obstante, dado el carácter explicativo de mediación didáctica, la metáfora conceptualiza objetos y procesos del conocimiento no solo al otorgarles una denominación, sino también al crear una forma de pensarlos y de categorizarlos. Alemán (2020), por ejemplo, estudió la “relación consigo mismo” en la metáfora de las “tecnologías del yo” –concepto de alta productividad en el filósofo francés Michel Foucault (2008)–, sobre el desplazamiento que se produce desde el estudio del poder a los procesos de subjetivación en la cultura, que Alemán recorre en algunas de las obras del filósofo. Esa metáfora con la cual se caracteriza la “relación del sujeto consigo

mismo”, que Foucault construye en varios de sus textos, no solo describe un proceso de subjetivación, sino que denomina y categoriza (crea o construye) un proceso histórico para el cual se requiere una denominación de tipo metafórico. Esta perspectiva coloca a la metáfora en una dimensión cognitiva que supera su mero tratamiento como entidad solamente retórica, ornamental o superpuesta (Lakoff y Johnson, 1981), con la cual ha sido tratada hasta la llamada Segunda Revolución Cognitiva, que originó la aparición del paradigma experiencialista.

En lo que respecta al enfoque didáctico para el abordaje de la comprensión de la metáfora, ha predominado la tradición retórica. No obstante, también en este ámbito es posible reconocer, especialmente en la historia de las prácticas efectivas, ciertas continuidades y rupturas. El paradigma retórico tuvo fuerte impronta en la enseñanza argentina, pero a lo largo del siglo XX tuvo derivas hacia lo histórico y otros posteriores, como el de la estilística y el filológico, así como los diversos estructuralismos que hegemonizaron la educación literaria, por lo menos, hasta los años noventa (Bentivegna, 2011), que no han dejado de asociar la enseñanza de la literatura con la observación o reconocimiento de aquella vieja concepción de la poética como *técnica* que se lee en Aristóteles (Arcos, 2011), que establece una identidad entre la poética y el arte. La técnica será el conjunto de procedimientos formales (*artificiales*, precisa) mediante los cuales el autor reproduce y modela la realidad. Leer literatura, entonces, implica ir tras aquellos procedimientos que operan sobre un lenguaje primero al cual “se lo vuelve literario”. En esta concepción reposa el análisis “retórico”, es decir, el modelo a partir del que se busca advertir qué tipo de estrategias se ponen en juego para lograr esos fines de la producción discursiva.

En cambio, el análisis “estilístico” busca marcas del “estilo del autor”, asociadas a usos “propios”, lo que lleva a que ciertos recursos, especialmente la metáfora, sean considerados identitarios o propios.

Estas dos operaciones han constituido un cometido de la educación literaria durante mucho tiempo, y en numerosas experiencias pedagógicas mantienen aún esa característica.

Estas tradiciones aún perviven y conviven, pese al ingreso y difusión del paradigma experiencialista. En efecto, desde la última década del siglo pasado, en nuestro país, la metáfora conocerá abordajes que trascienden su estudio exclusivo en la asignatura Lengua y Literatura, y comenzará a ser considerada un aspecto decisivo en la conceptualización disciplinar.

Es posible pensar que la difusión y profundización de este enfoque se vincule con el énfasis en el abordaje sistemático de los estudios de comprensión y producción de discurso académico, procesos que, además, resultan concomitantes con la creación de las nuevas universidades del conurbano. En este sentido, se propone estudiar la comprensión y producción de la metáfora como un “recurso” explicativo propio de las ciencias y, también, como una estrategia de mediación didáctica (Di Stefano, 2006).

Sin embargo, estos aportes parecieran no impactar en las didácticas específicas de la educación media. Al respecto, Silva et al. (2019), en un estudio exploratorio en el que indagaron las representaciones sobre el lenguaje de los profesores de educación secundaria de diferentes áreas disciplinares, hallaron que no se problematiza el uso del lenguaje como instancia para acceder al saber conceptual. Los profesores de las áreas de Ciencias Sociales no cifran expectativas en la posibilidad de desarticular la mediación discursiva para lograr los aprendizajes curriculares. Por otro lado, los docentes del área

de Exactas (Física, Matemática, etc.) reconocen que la reflexión sobre el uso del lenguaje podría reportar beneficios al aprendizaje, pero solo atienden a la *dispositio* (Aristóteles, 1999). Es decir, consideran que atender a los usos del lenguaje supone considerar solo la organización de la clase: cómo comenzar, cuándo ejemplificar, en qué momento ejercitar, pero de ningún modo en la presencia constante de metáforas como recursos de conceptualización.

De algún modo, el estudio reportado torna evidente que la insistencia con la metáfora en el área de Lengua y Literatura, Prácticas del Lenguaje o Literatura (denominaciones que varían según la jurisdicción educativa) no trasciende el ámbito de lo meramente literario en la práctica educativa actual y, con ello, no se atiende a la complejidad de los procesos que su comprensión demanda en otras áreas disciplinares.

En efecto, los procesos involucrados en el reconocimiento y la segmentación de metáforas en textos literarios, así como la reformulación en tareas interpretativas (tanto en textos narrativos, pero especialmente en poesía) convierten a la metáfora en un recurso clave para la enseñanza. Se ha demostrado que, al tratarse de textos creativos, la demanda de habilidades de comprensión que se ponen en juego acentúa su enorme contribución para la comprensión textual (Porto Requejo, 2018).

En síntesis, tanto la ruptura de la tradición retórica y estilística en el estudio de la metáfora, así como el ingreso de los nuevos paradigmas –que pone en evidencia la alta demanda cognitiva que supone comprender metáforas en lectores noveles–, nos han llevado al diseño de esta investigación.

La elaboración de este proyecto contempla entonces la problemática del estudio de la metáfora en la comprensión de lectores que se encuentran transitando un período etario que se ha denominado adolescencia temprana. Se ha considerado esa franja porque

es una etapa caracterizada por un tipo de pensamiento más conceptual o abstracto, diferenciado del pensamiento concreto, con diferencias cualitativas relacionadas con el planteo de una formalización del funcionamiento cognitivo mediante modelos lógicos, sean estos formales o dialécticos (Piaget, 1972). Vigotsky (1986) encuentra la clave del pensamiento adolescente en el proceso de formación de conceptos, es decir, en la entrada en una nueva (y superior) actividad intelectual que implica procesos más complejos.

En este sentido, consideramos necesario abordar el estudio de tipos particulares de metáforas que demandan costosos –pero creativos– procesos de comprensión, especialmente en esta franja etaria. Atendiendo a la problemática que supone configurar estímulos para abordar la investigación, hemos seleccionado un corpus de metáforas que pertenecen a textos de lectura frecuente en la escuela secundaria. Esta selección responde al perfil educativo que la presente investigación asume. Por eso hemos incluido tanto textos literarios (narrativos ficcionales, y poesía) como no literarios, en particular, de ámbitos como la escuela (textos expositivos de aprendizaje) o periodísticos (textos de divulgación).

La investigación se propone responder a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los procesos cognitivos involucrados en la comprensión de metáforas en lectores noveles?

Este interrogante, dado el propósito didáctico de la investigación, ha supuesto indagar también sobre los siguientes:

¿Estos procesos adquieren un carácter específico en función del tipo de texto?

¿Existe algún tipo de relación entre el conocimiento léxico y la posibilidad de procesar y comprender metáforas?

¿Existe algún tipo de relación entre la percepción que tienen los participantes sobre la cantidad/volumen de textos que han leído en un año y la comprensión de metáforas?

El diseño elaborado ha procurado identificar una serie de relaciones de continuidad (y/o discontinuidad) entre la comprensión de distintos tipos de metáforas (literarias y no literarias) y el dominio de ciertos conocimientos y habilidades, como el conocimiento léxico y textual, en un sentido general y particular (clases textuales y géneros discursivos).

La tesis que se presenta desarrolla las decisiones metodológicas y los resultados de la investigación, y está organizada en cuatro capítulos:

Capítulo I. Marco teórico y antecedentes;

Capítulo II. Metodología;

Capítulo III. Resultados.

Capítulo IV. Discusión.

El Capítulo I presenta la fundamentación teórica que ha guiado las decisiones metodológicas, así como la interpretación de los resultados. Se consideran los aportes teóricos que definen y caracterizan las habilidades de comprensión que se ponen en juego al procesar lenguaje figurado y, en particular, la metáfora. Asimismo, también se hace hincapié en considerar los procesos implicados en la comprensión de las metáforas literarias como un capítulo reciente y promisorio para la actividad intelectual y pedagógica.

Los diferentes acercamientos teóricos que se presentan han permitido comprender que existen continuidades y rupturas en la indagación sobre el procesamiento de

metáforas literarias y no literarias. Hemos observado además que, dentro de las primeras, las que pertenecen a la poesía no tradicional son las más desafiantes en término de demandas a las habilidades de comprensión.

En el Capítulo II se presentan los lineamientos metodológicos del estudio, introduciendo la descripción del diseño de la investigación, de la población, de los instrumentos, la recolección de la información empírica y el análisis de la información. Asimismo, dado que la investigación se realizó durante los períodos de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) en Argentina –determinados por la pandemia COVID-19–, se especifican las particularidades que asumió.

En el capítulo III se presentan los resultados de la investigación, atendiendo en cada uno de los apartados a la inclusión y análisis de los resultados de los estadísticos descriptivos e inferenciales.

En el Capítulo IV se expone la discusión sobre los resultados, a la luz de los antecedentes, y se realizan las reflexiones finales derivadas de la investigación.

La tesis se cierra con un Apéndice documental que contiene los materiales que avalan las decisiones metodológicas de la investigación, así como también los textos de convocatorias tanto a escuelas como a familias y particulares, y las autorizaciones de escuelas y adultos responsables.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

El interés que ha guiado la investigación que se reporta en esta tesis es de tipo educativo: encuentra su motivación en la formación literaria de los adolescentes y en las habilidades de comprensión que se ponen en juego cuando se lee literatura.

Oyendo los ecos, todavía vigentes, de uno de los movimientos teóricos más fecundos del siglo XX, el Formalismo ruso (1916-1928) –cuyo cometido principal fue el de responder a la pregunta por la especificidad de lo literario–, esta tesis también indaga si hay algo específico de la lectura literaria que difiere de la lectura de textos no literarios y destaca su relevancia para el aprendizaje, especialmente durante la niñez y la adolescencia.

Para abordar esa problemática, elegimos ocuparnos de una de las manifestaciones del lenguaje figurado (Colston y Gibbs, 2006) o connotativo (Ducrot y Todorov, 1974): la metáfora, la figura tal vez más tradicionalmente asociada a la literatura, y en particular, a la poesía.

Creemos que, al tratar de comprender los procesos cognitivos que demanda el procesamiento de la metáfora, no solo nos preguntamos por el dominio específico de las habilidades comprensivas que exige este tipo de lectura, sino también por las relaciones entre dichas habilidades y otros conocimientos y competencias, como la léxica, la sintáctica y la reformulación explicativa (entendida como la habilidad que “traduce” la comprensión a una producción escrita breve) (Silvestri, 2008).

Los estudios sobre metáfora han tenido un desarrollo notable durante la segunda mitad del siglo XX, no solo en psicología y lingüística, sino también en filosofía y

semiótica, y en otras disciplinas que se ocupan del estudio del sentido o del significado según diferentes variables.

Para abordar la investigación, hemos considerado previamente una serie de planteos teóricos que conceptualizan la metáfora desde diferentes perspectivas disciplinares. En este marco teórico daremos preeminencia a las lingüísticas y psicológicas.

Los contenidos que se exponen en este capítulo se organizaron atendiendo al devenir cronológico. Se parte de la tradición de los estudios sobre la metáfora en la antigüedad griega, asociados a la retórica. Los estudios posteriores pueden agruparse en dos tendencias: los de tipo semántico/conceptual y los de tipo cognitivo-pragmático. Estos aspectos se desarrollan en el Apartado 1, “Estudios retóricos y lingüísticos”. En el apartado 2, “Teorías cognitivas”, hemos relevado los aportes de perspectivas que se conocen como parte de la Segunda Revolución Cognitiva (Lemos Vasconcellos, 2007). Dado que nuestro interés es la metáfora en literatura, hemos seleccionado especialmente las consideraciones acerca de la comprensión de los lenguajes figurados, entre los cuales se incluye la metáfora, sea esta literaria o no. Estos contenidos se tratan en el apartado 3, “Los lenguajes figurados”. En los estudios de metáfora literaria se advierten dos líneas, la que ve continuidad entre textos literarios y no literarios, y la que ve ruptura entre ambos tipos de texto (Semino, 2008). Estos aspectos se consideran en el Apartado 4, “Las metáforas en literatura”. En el apartado 5, “Metáfora y comprensión lectora”, el tema de investigación es la comprensión de metáforas en tareas de lectura. Explicamos el proceso de comprensión de textos en general, y el de metáforas en particular. Se ha atendido especialmente a explicar las operaciones que se ponen en juego durante dicho proceso: identificación/extracción, segmentación y reformulación.

En el apartado 6, “Patrones conductuales en la comprensión de metáforas”, desarrollamos los estudios que han considerado la comprensión en relación con la incidencia de dos variables: el conocimiento léxico (Apartado 7) y la clase/género textual (Apartado 8); dentro de esta última, distinguimos clases no literarias y clases literarias, dando lugar, para finalizar, a la teoría clásica de los géneros literarios y a su reformulación a la luz de la teoría más general de los géneros discursivos (Bajtin, 1982). Finalmente, en el Apartado 9, “Desarrollo cognitivo y comprensión de metáforas”, consideramos las características psicológicas de los lectores noveles, centro de nuestra investigación.

1. Estudios retóricos y lingüísticos

Como hemos mencionado, hasta comienzos del siglo XX, la metáfora ha sido una temática tradicionalmente asociada al campo de la retórica, y también de la filosofía. Otras dos disciplinas, sin embargo, le dieron nuevo impulso a partir de mediados del siglo XX: la psicología y la lingüística.

Así, por ejemplo, en el ámbito de la lingüística, las indagaciones sobre la metáfora han sido de interés para todos los paradigmas epistemológicos del siglo XX: estructuralismo, generativismo, pragmática y cognitivismo. No obstante las diferencias en las conceptualizaciones, se puede reconocer una continuidad en el tratamiento: subyace una perspectiva semántica del estudio de la metáfora, aunque con diferencias. Estas diferencias, a las que podemos denominar “tesis”, incluyen, por una parte, concepciones sustitutivas, comparativas y cotextualistas, y por otra parte, tesis de tipo pragmático, semiótico y cognitivo.

En términos simples, las tesis sustitutivas consideran a la metáfora en la línea de “reemplazo de una cosa por otra”, mientras que las tesis comparativas focalizan en el hallazgo de relaciones que permitan advertir semejanzas y diferencias.

Las tesis sustitutiva y comparativa, a diferencia de la cotextualista o lingüístico-cognitiva, consideran a la metáfora solo como un hecho del lenguaje; en cambio, las restantes la consideran como un instrumento del lenguaje y del pensamiento en el que el contexto juega un papel preponderante.

La tesis sustitutiva y la comparativa consideran a la metáfora desde un punto de vista paradigmático o asociativo, mientras que la teoría cotextualista lo hace, desde un punto de vista sintagmático, como resolución de la tensión semántica entre la expresión metafórica y su contexto lingüístico. Sin embargo, como la estructura sintagmática necesariamente presupone una dimensión paradigmática en ausencia (Saussure, 1973), las tesis se complementan (Nöth, 1985).

1.1. Tesis semánticas

Las tesis semánticas son las más antiguas y hunden sus raíces en la filosofía platónica y aristotélica. Las denominamos semánticas porque aluden preponderantemente al significado léxico, hacen hincapié en el carácter ornamental de esta figura retórica, en su relevancia estética y en su aplicación en la literatura y la pedagogía.

Pese a que, como decíamos, la metáfora ha recibido atención desde la Antigüedad, se ha considerado fundamentalmente su aspecto retórico en detrimento de los aspectos cognitivos, que fueron contemplados posteriormente (Bustos, 2000). No obstante, como se señala al comienzo de este apartado, Aristóteles fue el primero en destacar su papel en el conocimiento humano, aunque ese aspecto no ha tenido relevancia en la tradición de

los estudios posteriores, dominada por la retórica. Según esta perspectiva, se trata de un dispositivo de la imaginación poética, es decir, de una cuestión de lenguaje no-ordinario o artístico, más que habitual (Aristóteles, 1999).

1.1.1. Comparación, sustitución, interacción

La retórica clásica postula una tesis sustitutiva para explicar el funcionamiento de la metáfora; es decir, propugna que una palabra, empleada en su sentido ‘propio’, se sustituye por otro término ‘extraño’ y así se convierte en una metáfora. Ello es posible porque entre ambas (la sustituida y la sustituta), existe semejanza o analogía.

La metáfora es "referirse a una cosa como si fuera otra" y sirve para "denominar lo que no se nombra" (Aristóteles, 1999). Esta concepción implica cierta normativa. Una de ellas es que ese proceso de traslación que se efectúa al hacer una metáfora debe realizarse entre conceptos cercanos, que estén emparentados. Este “referirse a una cosa como si fuera otra”, sostiene el estagirita, supone la sustitución de una denominación por otra y, por lo tanto, un desplazamiento de significados.

Como estrategia discursiva, Aristóteles considera a la claridad como una de las características más importantes de un buen discurso y señala que esta, así como “el encanto y la singularidad las aporta especialmente la metáfora” (Aristóteles, 1999). Esta idea choca frontalmente con la de la metáfora como mero elemento embellecedor del lenguaje, como figura *rebuscada* y que puede llevar a la confusión. Estas concepciones son las que nos permiten considerar a Aristóteles como un precursor de las teorías activas de la metáfora y también sobre su ubicuidad.

En cuanto a las diferencias con la comparación o el símil, mientras que la comparación expresa la semejanza, la metáfora solo llama la atención sobre ella, “avisa que existe semejanza” (Black, 1962, p. 224). Este autor considera más preciso afirmar

que la “metáfora crea la semejanza” en lugar de sostener que “formula una semejanza que existe con anterioridad” (Black, 1962, p. 231); es decir, para él, la metáfora puede implicar la existencia de una comparación, pero que cuenta también con un componente creativo.

En la metáfora, además, las palabras juegan un doble papel; a su significado convencional se le suma otro, característico de la metáfora en la que están funcionando. Esto supone que en toda metáfora, lo característico es sí convivencia de la dualidad de sentido: el literal y el figurado.

El sentido literal es aquel que encontramos en un diccionario o, en su defecto, el significado más adecuado de un término en su contexto. El sentido figurado siempre se puede parafrasear en sentido literal (Henle, 1958). Para Henle (1958), la metáfora es un tipo de signo, y los signos que se relacionan con un objeto a partir de un parecido o similitud son, según Peirce (1960), iconos.

Un signo es icónico cuando “puede representar a su objeto sobre todo por semejanza” (Eco, 1988). Peirce (1960) define la percepción de la similitud como un hecho mental, no como algo basado en objetos y, por tanto, es un proceso que depende de la psicología y no de la lógica. Según esta perspectiva, la metáfora se basaría, pues, en una similitud ya existente entre un objeto mental que representa icónicamente a otro.

1.1.2. Tesis cotextualistas

En las tesis cotextualistas, la metáfora se produce en una interacción (también denominada oposición verbal), y no en una mera sustitución o comparación, entre dos conceptos semánticos: la expresión utilizada metafóricamente y el contexto literal que la rodea (Richards, 1936). Aunque en la metáfora la atención se centra en una palabra que

es la que nos hace sospechar que nos podemos encontrar ante un uso metafórico del lenguaje, también hay que tener en cuenta todas las demás palabras que la conforman, que la rodean y la *arropan*, porque una metáfora solo adquiere pleno sentido en su contexto.

A diferencia de las tesis sustitutiva y comparatista, Richards (1936), además del concepto de interacción, innova en la definición de metáfora. En efecto, alude al nivel del pensamiento o las ideas, y que evita utilizar la noción de imagen. Indudablemente, la metáfora tiene que ver con el pensamiento, lo que no quiere decir que cualquier asociación de pensamientos constituya una metáfora.

Black (1962) prosigue esa línea de indagación. Plantea que entre la metáfora y su lector u oyente se establece una relación que es dinámica, porque el lector necesariamente ha de tener en cuenta el antiguo significado de las palabras que componen la metáfora, y no solo el significado léxico, sino también al sistema de tópicos o lugares comunes que el lector de una determinada comunidad lingüística les asocia, esto es, opiniones e ideas preconcebidas para las que ha de buscar el significado nuevo que les proporciona la metáfora.

Hacia mediados de los años ochenta, MacCormac (1985) postuló una versión formal de la teoría interaccionista de Black (1962), atendiendo específicamente a los aspectos cognitivos. Considera la metáfora como el resultado de un proceso cognitivo que yuxtapone dos o más referentes que normalmente no se asocian. Esta yuxtaposición es inusual con respecto a lo familiar y a lo que no conocemos y entendemos. En este sentido, la metáfora es un proceso cognitivo y cultural dinámico. Cognitivo porque mediante ella se expresan y sugieren nuevos conceptos y se proponen nuevas hipótesis; cultural porque a través de ella, el lenguaje escrito y oral cambia; dinámico precisamente por la novedad y el cambio que supone.

Esta concepción de metáfora en términos cognitivos comienza a ser prevalente; así –por ejemplo– Lakoff y Johnson (1981) conciben a la metáfora como transmisora de dos ideas en una: una descripta a partir de los rasgos de la otra, o de las relaciones que mantiene con la otra. A estas dos ideas o mitades las denomina, respectivamente, tenor – lo que se dice o piensa, la idea original, el tema principal– y vehículo –con lo que se compara, la idea prestada, la imagen de una idea, lo que parece.

2. Teorías cognitivas

Siguiendo a Bustos (2000), consideramos que dos teorías cognitivas de la metáfora resultan especialmente salientes: la teoría experiencialista de Lakoff y Johnson (1981), y la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986). Aunque a esta última se la suele incluir bajo el ámbito de la pragmática, la noción de relevancia resulta crucial en un acercamiento que pretenda dar cuenta de la cognición, pues con eso damos cuenta de que solo prestamos atención a la información que consideramos relevante.

Ambas ofrecen un punto de vista cognitivo sobre la metáfora porque consideran que:

a) Los fenómenos lingüísticos metafóricos hacen patentes fenómenos mentales subyacentes.

b) Lo metafórico tiene un carácter mental que hace que la metáfora esté más extendida de lo que la tradición lingüístico-filosófica ha querido admitir.

c) Si el lenguaje literal y el figurado o metafórico comparten el mismo tipo de procesos mentales, no se puede hacer una separación radical entre ambos.

No obstante estas similitudes, ambas perspectivas poseen marcos teóricos diferentes.

La teoría de la relevancia propone constituir una hipótesis sobre el procesamiento cognitivo de la información y derivar, a partir de allí, una explicación sobre la metáfora (Bustos, 2000). La teoría experiencalista pretende "establecer un modelo general cognitivo a partir de la teoría de la metáfora" (Bustos, 2000, p. 182) porque esta es fundamental en el pensamiento. Es decir que sus puntos de partida son distintos.

Las dos teorías también difieren en su tratamiento de la dicotomía lenguaje literal-lenguaje metafórico. Para el experiencialismo, lo literal se encuentra en las experiencias físicas concretas y se generaliza y se abstrae pasando por procesos metafóricos. Para la teoría de la relevancia, lo literal supone que existe una coincidencia entre lo que un hablante dice y las ideas que pretende transmitir, mientras que lo metafórico supone más un esfuerzo de representación y organización de nuestro conocimiento de la realidad que un producto de la capacidad imaginativa.

En los siguientes apartados, caracterizamos estas dos teorías y agregaremos otros modelos de explicación que las continúan, las reformulan o las adoptan con matices.

2.1. La teoría de la metáfora conceptual

El paradigma experiencalista (Johnson y Lakoff, 1981) sostiene que la metáfora posibilita la existencia misma del pensamiento abstracto, puesto que los conceptos y los procesos que lo componen son constituidos por proyecciones metafóricas que tienen su origen en la experiencia del propio cuerpo y su relación con el entorno. Estos autores destacan el carácter creador de conceptos y categorías de las metáforas, a través de los cuales se comprende un ámbito de la experiencia en términos de la estructura de otro. Esta yuxtaposición de dos referencialidades, entre las que no siempre hay conexión aparente –hecho sobre el que también reflexiona MacCormac (1985)–, no es simplemente la transposición de un conjunto de rasgos de un dominio a otro, sino la exigencia de

procesos que determinan correspondencias entre esos dominios a fin de establecer en qué medida es posible una correspondencia cognitiva que dé lugar a la metáfora (Fajardo Uribe, 2006).

Se trata de un verdadero giro cognitivo (Steen, 2011), ya que la metáfora deja de concebirse únicamente como recurso poético y se considera “omnipresente en la vida cotidiana, no solo en el lenguaje, sino en el pensamiento y la acción” (Lakoff y Johnson, 1981, p. 41).

Los autores, en rigor, postulan que es por medio de metáforas que se organiza el sistema conceptual humano, y que su función básica, como operación cognitiva, consiste en entender y experimentar algo generalmente abstracto mediante otro dominio usualmente más concreto, que supone un proceso de proyección (*mapping*) que pone en contacto dos dominios distintos, uno fuente y otro meta.

Cabe señalar que existe abundante evidencia respecto de la validez de la teoría de la metáfora conceptual. Podemos mencionar, entre otros, a Nayak y Gibbs (1990), Gentner y Boronat (1991), Keysar et al. (2000) y Gentner et al. (2002). De estas cuatro aproximaciones, comentaremos las dos primeras.

Nayak y Gibbs (1990) procuraron hallar evidencia empírica que permitiera validar la asunción del empleo de metáforas conceptuales durante la interpretación de expresiones metafóricas. El estudio que realizaron consistió en la presentación de un texto narrativo breve (llamado contexto) cuya última oración debía completarse y, a continuación, dos expresiones metafóricas alternativas (llamadas oraciones meta) con las que era posible concluir el texto. Se trataba de conocer si la elección inclinaría (o no) a los participantes a elegir una expresión metafórica meta, presentada después del texto,

consistente con esa metáfora conceptual, en vez de una expresión metafórica meta no consistente, correspondiente a una metáfora conceptual alternativa.

Hallaron que los participantes puntuaron como más apropiadas para completar el contexto las oraciones meta en la condición de consistencia que en la condición de inconsistencia. Interpretaron estos datos como una prueba de que la activación previa de la metáfora conceptual asociada a la expresión metafórica meta facilita la comprensión de tal expresión metafórica.

Gentner y Boronat (1991), por su parte, utilizaron una metodología similar a la de Nayak y Gibbs (1990), pero midieron el tiempo de latencia que los participantes empleaban en leer la última oración, según esta fuese consistente o inconsistente con el contexto. Se encontró que los tiempos de lectura de la segunda oración fueron menores en la condición de consistencia que en la condición de inconsistencia metafórica. Gentner y Boronat (1991) interpretaron que esta diferencia se debe al costo cognitivo que implica el cambio de metáfora conceptual, que para comprender las expresiones metafóricas meta es necesario activarlas.

El trabajo de Lakoff y Johnson (1981) y de otros investigadores (Gibbs, 2008; 2011; Kövecses, 2010) ha contribuido con el desarrollo de la teoría de la metáfora conceptual. Las bases de esta teoría contienen una serie de supuestos, a saber:

- Unidireccionalidad: las metáforas proyectan su estructura desde dominio fuente a dominio meta, y no al revés. *El tiempo es dinero* no implica que *El dinero sea tiempo*.
- Productividad: las metáforas conceptuales generan expresiones creativas que se incorporan a la lengua con el paso del tiempo e, incluso, pueden lexicalizarse. La

metáfora del cuerpo como contenedor produce expresiones nuevas como “Estoy lleno de mensajes de WhatsApp sin contestar”.

- Resaltado y ocultamiento de información: una metáfora como *El tiempo es dinero* resalta ciertos aspectos del tiempo, como por ejemplo, que es limitado. Sin embargo, otras características, como que una misma unidad de tiempo puede sentirse de mayor o menor extensión, no son tan evidentes en expresiones como *perdiste tu tiempo* o *ahorrar unos minutos*. Esto se debe a que las metáforas ofrecen perspectivas específicas de la realidad, inherentes a la manera en que los seres humanos perciben y entienden el mundo.
- Implicaturas metafóricas, según las cuales se pueden realizar inferencias. Por ejemplo, si *El tiempo es dinero*, es posible derivar metáforas como *El costo del tiempo que perdimos en discutir lo hubiéramos invertido en reconciliarnos*.
- Grados de conciencia y automaticidad: la mayoría de las metáforas conceptuales son parte del inconsciente cognitivo, y se aprenden y utilizan automáticamente sin que nos demos cuenta. Como señala Soriano (2012), las asociaciones conceptuales subyacentes no parecen activarse en cualquier circunstancia, sino que dependen de varios factores, como el tipo de actividad que se esté llevando a cabo (grado de reflexión sobre el lenguaje), la convencionalidad de la expresión (los usos creativos activan la proyección entre dominios más fácilmente) y el contexto (situaciones determinadas pueden activar el potencial metafórico de expresiones incluso convencionales).
- Motivación corpórea: los dominios fuente son más concretos que sus respectivos dominios meta. El primer dominio tiene como principal motivación las experiencias corpóreas de los usuarios del lenguaje.

- Invariabilidad: las asignaciones metafóricas conservan la topología cognitiva, es decir, la estructura del esquema de la imagen, del dominio de origen, de una manera coherente con la estructura inherente del dominio de destino (Lakoff, 1993). Este principio indica que se deben establecer conexiones coherentes con la naturaleza de los conceptos que provienen de los dominios fuente y meta. Por ejemplo, *La muerte es una segadora* es una metáfora que conlleva un cambio de animado a inanimado, o de estado físico, sobre la entidad a la que se refiere. Por esa razón, la metáfora conceptual habilita esta relación y se proyecta en expresiones como: *La muerte es un sueño*, *La muerte es una sentencia*, pero no *La muerte es una visitante* (a secas) o *una impostora* (a secas).

2.1.1. Metáforas deliberadas y no deliberadas

Gerard Steen (2008) critica la propuesta conceptual, que solo permite explorar esas propiedades conceptuales o lingüísticas, pero que deja de lado aspectos pragmáticos. Por ello propone diferenciar tipos de metáfora: deliberada y no deliberada.

En su perspectiva, existe una tercera dimensión, tan importante como las del pensamiento y el lenguaje: la dimensión comunicativa; ignorarla impide, según el autor, que la teoría conceptual reconozca hallazgos que parecen indicar que la mayoría de las metáforas en el lenguaje no se procesan mediante un *mapping* entre dominios (Steen, 2008).

Propone, como primer criterio, identificar si una expresión metafórica ha sido producida con el fin de ser recibida deliberadamente como metáfora, y para ello postula dos categorías: las metáforas deliberadas, que conllevan un uso metafórico intencionado y tienden a procesarse metafóricamente, y las metáforas no deliberadas, que no se procesan por medio de categorización (Steen, 2008).

Las evidencias empíricas de esta teoría se muestran principalmente en el método de identificación metafórica (*Metaphor identification procedure* [MIP]), posteriormente refinado y redominado *Metaphor identification procedure Vrije Universiteit* (MIPVU), (Cárcamo Morales, 2018). Es un proceso de identificación que considera a la palabra como unidad básica y permite distinguir el uso metafórico al compararlo con la acepción literal del diccionario. Este procedimiento permite reconocer las clases de palabras con mayor uso metafórico y los géneros en los cuales la metáfora cumple un rol más importante. Se ha observado que el discurso académico es el género con mayor carga metafórica (18%), seguido por el periodístico (15%), la ficción (11%) –aunque no se aclara a qué tipo de ficción se refiere– y la conversación (7%) (Steen et al., 2010).

En esta línea, Beger (2011) analizó tres charlas universitarias dictadas por académicos utilizando el método MIP y advirtió que la metáfora deliberada es una herramienta que comúnmente utilizan algunos profesores por considerarla de importancia al momento de transmitir conocimiento a estudiantes y por eso la vuelven explícita cuando la usan, como si dejaran en claro que están usando un recurso para allanar la comprensión.

Por su parte, Perrez y Reuchamps (2014) analizaron con esta técnica el discurso político y encontraron un alto uso de dicha clase de metáforas con el objetivo de persuadir con ellas, de modo deliberado, mediante un mecanismo argumentativo.

2.2. El modelo interaccionista

Otros autores, como Indurkha (1992), han propuesto modelos de tipo interaccionista, que destacan la metáfora como una actividad centralmente creadora, y no de índole asociativa, sustitutiva o comparativa; cuestión que ya había llamado la atención de Black (1962).

Indurkha (1992) distingue entre “ontología y estructura”. Con ontología señala el conjunto de ideas *a priori*, es decir, el conocimiento de los objetos, que es una construcción independiente de la experiencia, pero a condición de ella, y que descansa en la propia facultad de conocimiento. Con estructura se refiere a una configuración particular, o a una descripción particular de esas ideas primitivas.

La elaboración de estructuras permite describir formalmente las operaciones del pensamiento, es decir que las estructuras son construcciones teóricas que modelizan las formas de organización del pensamiento. Por lo tanto, una estructura siempre presupone alguna ontología; sin embargo, puede haber múltiples estructuras basadas en una ontología dada.

Con esta distinción, se puede argumentar que el aparato sensoriomotor de un agente cognitivo, y el contexto cultural y social en el que vive, determinan la ontología apriorística en términos de la cual experimenta el mundo. Pero luego, es el mundo autónomo el que estructura esta ontología. En esto reside la esencia de la visión interaccionista: la descripción o representación del mundo que tiene un agente cognitivo resulta de una interacción entre el mundo y el agente, de la mente y el cuerpo en el sentido de que el cuerpo físico y el cerebro del agente cognitivo determinan la ontología de la representación. Sin embargo, no es una representación completamente arbitraria, ya que el mundo impone restricciones objetivas a las estructuras que son posibles dentro de esa ontología (Indurkha, 1992).

Kant (2003) había propuesto la noción de esquema para facilitar esta interacción entre los conceptos y las percepciones por medio de la imaginación, pero argumentó que ciertas formas, como el espacio, el tiempo y otras categorías, son *a priori* y, por tanto, universales; en consecuencia, nuestro sistema perceptivo no es un receptor pasivo de datos sensoriales, sino que construye activamente la experiencia perceptiva. Por ejemplo,

nuestra percepción del color, del movimiento y de la profundidad no solo dependen del estímulo, sino que reflejan nuestras experiencias pasadas de integrar estímulos similares en nuestras acciones, lo que a veces se denomina contingencias sensoriomotoras. En este marco, las metáforas juegan un papel epistemológico irreductible porque corresponden a la *Gestalt*, o plantilla, o esquema que filtra y organiza las impresiones sensoriales. Este es el principio central de la propuesta de Indurkha (1992). En otras palabras, las metáforas “crean” o sintetizan similitudes entre diferentes objetos o situaciones, en lugar de “expresar” similitudes, comparaciones o sustituciones.

Indurkha postula, de esta manera, una aproximación a la metáfora que se aleja de la postura sustitutiva de Lakoff, o de las perspectivas que le dan a lo metafórico un carácter de novedad, diferente del lenguaje convencional (el caso típico de los usos literarios). Ambos significados, sostiene Indurkha, dan lugar a la dicotomía metafórico/literal, figurado/no figurado (Gibbs y Colston, 2007), aunque con límites diferentes.

Según Indurkha, la empiria demuestra que lo que experimentamos en el mundo, y cómo lo experimentamos, no está determinado por los estímulos, sino por nuestras experiencias y expectativas pasadas.

2.3. Teoría de la relevancia

Según Sperber y Wilson (1986), desde una perspectiva pragmática, una metáfora viola las máximas de calidad (“No digas aquello que crees que es falso”), a veces la de cantidad (“No des más información de la que sea necesaria”) e, incluso, la de pertinencia (“No digas aquello para lo que no tienes pruebas adecuadas”) de Grice (1989). Es decir, no es que su significado literal sea falso o in/suficiente o in/apropiado, sino que para explicarlo se debe acudir a una serie de implicaturas, unas más fuertes que otras. Pareciera por esto que, más que una relación cooperativa, lo que un oyente espera de la información

proporcionada por un hablante es que sea eficiente. Así, un estímulo será relevante para un sujeto cuando este se relacione con una información previa almacenada de manera eficiente. En este sentido, Carston (2012) señala que los sistemas cognitivos humanos generalmente están orientados a lograr la mayor cantidad de mejoras en sus contenidos representativos y en su organización, porque así se aseguran de que el costo de sus recursos empleados se mantenga lo más bajo posible.

Para la teoría de la relevancia no existe ninguna diferencia cualitativa en virtud de la cual los enunciados metafóricos y los literales deban analizarse de un modo diferenciado (Sperber y Wilson, 2008; Wilson y Carston, 2006). Los autores defienden una visión de continuidad, sin límites claros entre enunciados 'literales', por un lado, e hipérbolos y metáforas (figurados), por el otro. Esto se debe al hecho de que, en determinadas ocasiones, los hablantes recurren al empleo de un lenguaje indirecto de tipo metafórico porque buscan maximizar la relevancia de sus emisiones. En virtud de esta convicción, usar metáforas no respondería a otro fin más que el de la relevancia que orienta a otros enunciados, por lo que, después del procesamiento de la información, el sujeto se detendrá cuando su expectativa de relevancia se cumpla, o cuando desista de hallar dicha relevancia. Por ejemplo, ante una metáfora del tipo “Carolina es una princesa”, no se necesita ser literalmente una princesa para que el enunciado satisfaga los requisitos comunicativos de la teoría de la relevancia. Así, este satisfará las expectativas de relevancia del oyente cuando, después del proceso de desambiguación, asignación del referente y demás, se comprenda, por ejemplo, que Carolina es una persona que requiere de un tratamiento especial (Villamor Iglesias, 2020).

Sperber y Wilson (2008) proponen otro ejemplo cotidiano, el de una pareja formada por Mary y Peter, para demostrar cómo los hablantes acuden, por ejemplo, a inferencias relevantes para comprender significados a partir del contexto. Ella está

enojada y no quiere hablar con él. Entonces, cuando él trata de entablar una conversación, ella abre un periódico y comienza a leerlo. Más tarde, dice en voz alta, sin dirigir su emisión a Peter, algo como “Tengo empañados los anteojos, no veo nada”. Sperber y Wilson comentan que esta acción no se basa en un código preestablecido y, sin embargo, le sugiere a Peter que Mary preferiría no hablar con él, que es lo relevante para Peter en este contexto comunicativo.

Para Sperber y Wilson (1996), una metáfora es más creativa y encierra mayores posibilidades de cognición porque ofrece una gama amplia de implicaturas potenciales, ya que exige mayor responsabilidad comunicativa por parte del sujeto receptor, y porque las construcciones metafóricas, al requerir más esfuerzo en el procesamiento de los significados, posibilitan mayores desafíos cognitivos.

2.4. La hipótesis de la saliencia graduada

Giora (1997; 2002) sostiene que la comprensión del lenguaje figurado y literal está gobernada por un principio general de saliencia, y que los significados salientes tienen prioridad, por eso son procesados desde el inicio, con independencia del contexto en el que estén insertos (Giora, 1997; 2002). Un significado es saliente cuando está codificado en el lexicón mental y es prominente respecto de su convencionalidad, frecuencia, familiaridad y prototipicidad.

La autora considera, además, que la saliencia es graduada. Así, si una palabra tiene dos significados, que pueden ser derivados directamente desde el lexicón mental, el significado más popular, más prototípico, más familiar, más frecuentemente usado en una determinada comunidad o que recientemente se haya aprendido, será el más saliente en un contexto específico (Crespo y Góngora, 2012). Junto con lo anterior, serán más

salientes aquellos significados que hayan sido activados por contextos previos o que se hagan predecibles a partir de contextos previos.

Con respecto a la relación de la metáfora con esta hipótesis, Laurent et al. (2006) presentaron proverbios con diferentes grados de saliencia (alta y baja) seguidos de palabras, figurativa o literalmente relacionadas, también con diferentes grados de saliencia. En el caso de proverbios y palabras relacionadas, la activación fue automática y sencilla. Los menos salientes, en cambio, activaron parcialmente el significado literal y metafórico de modo simultáneo.

Rubio-Fernández (2007) demostró que se accedía a los significados salientes como “pincho” (palillos) y no a otros literales como “planta”, cuando se presentaba la metáfora *Juan es un cactus*. Por su lado, Hasson y Glucksberg (2006) observaron que no solo se accede de forma inmediata a los significados salientes, sino que estos se retienen en el tiempo aun siendo inapropiados con respecto al contexto, y solo se suprimen aquellos que resultan ser disruptivos, es decir, que interfieren con la interpretación final (Giora y Fein, 1999; Giora et al., 2007).

En otro estudio con pares de palabras, Arzouan et al. (2007) observaron mayores amplitudes para las metáforas novedosas en comparación con las convencionales y con los pares literales. Esto evidenciaría que las metáforas novedosas y, por lo tanto, menos salientes, tendrían mayor dificultad en recuperar el significado del lexicón mental, lo que equivale a decir que su procesamiento es secuencial, a diferencia de las convencionales (Arzouan et al., 2007).

3. Los lenguajes figurados

La metáfora, como la ironía o la hipérbole, participa de los llamados “fenómenos típicos del lenguaje figurado” (Gibbs y Colston, 2006). Se trata de un lenguaje de tipo connotativo o no literal que opera con los sentidos no denotados (primarios, “de diccionario”) de las palabras: los elementos que lo integran son signos cuyos significantes (sea en forma aislada o en relación sintagmática) remiten a un significado que no proporciona un contenido “lógico” (Le Guern, 1978), “cognitivo”, “intelectual” (Cohén, 1970) o “referencial” (Jakobson, 1974). En la práctica comunicativa convencional y diaria, es poco probable que los hablantes se detengan a considerar si sus emisiones o recepciones lingüísticas se vinculan con uno u otro tipo de lenguaje. Por esta razón, en el campo de los estudios acerca de estas funciones lingüísticas, la pregunta que guía la indagación se resume, fundamentalmente, en la que han propuesto Gibbs y Colston (2006), esto es: si el lenguaje figurado requiere necesariamente de procesos cognitivos diferentes para la comprensión y la producción en comparación con el lenguaje no figurado.

En este punto, las posturas difieren, tanto como la consideración de lo que se llama propiamente “lenguaje figurado” y la caracterización que se hace de él. Existe una amplia gama de recursos dentro de este rótulo general de “lenguaje figurado”, uno de las cuales es la metáfora. En términos de establecer diferencias, las demandas de una metáfora del tipo *Juan es una roca con sus sentimientos* no es la misma que *Emboscado en mi escritura cantas en mi poema. Rehén de tu dulce voz petrificada en mi memoria. Pájaro asido a su fuga. Aire tatuado por un ausente*”, un poema de la poeta argentina Alejandra Pizarnik, titulado “Tu voz” (1965). En el poema, *emboscado* abre un campo de similitudes donde pueden incluirse *rehén* y *asido*, aunque el sentido de *fuga* viola explícitamente la noción de *asir* y *emboscar*, lo que genera una estructura de sentido contrapuesto o

anómalo, tanto como *aire tatuado*, que parece referirse a la *voz emboscada* imprimiendo su *canto* en el aire, pero mediante una imagen que perceptivamente es visual, no auditiva, como se esperaría en un contexto no figurado. Es evidente que la literatura, y en particular la poesía, por lo pronto, exigen un trabajo cognitivo mucho más denso y desafiante.

Ahora bien, habría que matizar también esta última cuestión, porque tampoco ocurre esto con *toda* la poesía. La poesía de tipo tradicional, originalmente oralizada, trabaja con metáforas más convencionales y, en apariencia, no tan sofisticadas: “En medio de mi inorancia / Conozco que nada valgo,/ *Soy la liebre o soy el galgo* / Asigún los tiempos andan, / Pero también los que mandan / Debieran cuidarnos algo”, estrofa del *Martín Fierro* (1871), de José Hernández, en la cual se metaforiza la idea del “cazador o el cazado”, en alusión a la práctica de la caza por el galgo y otros lebreles, y a la variación de la fortuna, en este caso, del gaucho.

Ocurre algo similar con las narraciones literarias, que evocan mundos referenciales más cercanos a las narraciones no literarias y a los textos referenciales en general. En este sentido, Gibbs y Colton (2006) han observado que la dificultad en hallar un modelo único, capaz de explicar cómo son comprendidos todos los aspectos del lenguaje figurado, radica en parte en que no constituye un tipo de lenguaje homogéneo.

Ejemplos de este tipo pueden corroborar la observación de Kintsch (2008), para quien no existe un proceso psicológico único para la comprensión de metáforas, sino que depende del tipo de metáfora, y varía ampliamente desde simples mecanismos asociativos hasta la resolución de problemas elaborados. En efecto, las metáforas convencionales y nuevas pueden procesarse de diferentes maneras (Bowdle y Gentner, 2005), pero las metáforas más simples se procesan de la misma manera que los enunciados literales.

En este punto, Kintsch (2008) coincide con Gibbs (1994), según quien numerosas formas del lenguaje figurado son comprendidas igual de rápido que el no figurado; sin embargo, en ciertos casos es necesario un esfuerzo mayor para su comprensión, a la vez que puede producir efectos cognitivos peculiares.

Sin embargo, Kintsch (2008) destaca que las metáforas más complejas requieren de un razonamiento de otro tipo y, en ocasiones, aproximaciones que exceden habilidades habituales.

4. Las metáforas en literatura

En cuanto a la metáfora literaria en particular, como forma de lenguaje figurado, los abordajes con los cuales ha venido desarrollándose su estudio pueden dividirse en dos grupos: aquellos que enfatizan la *discontinuidad* entre la metáfora en la literatura y la metáfora en el lenguaje no literario, y los enfoques que enfatizan la *continuidad* entre la metáfora en la literatura y la metáfora en el lenguaje no literario (Semino y Steen, 2008). Aquí, nuevamente, es necesario establecer precisiones acerca de a qué literatura “en particular” se refiere este estatuto de lo “literario”.

La continuidad entre ambos tipos de lenguaje es más probable en algunas formas de lo literario (por ejemplo, en las narraciones), y la discontinuidad, en otras formas. Posiblemente la discontinuidad prime en la poesía, en particular en la poesía moderna, es decir, la que tiene lugar con posterioridad, aproximadamente, a la aparición de *Las flores del mal*, 1857, de Baudelaire.

Silvestri (2002) ha considerado el procesamiento de los textos literarios, aunque sin especificar tampoco cuestiones de clase textual, y señala que estos demandan mayor tiempo de lectura y de regresiones, ya que se trata de un texto “no cooperativo”, por eso

los recursos atencionales funcionan a nivel superficial, y eso impide, a diferencia de otro tipo de textos, medir la relevancia de la información durante la lectura. Además, la demanda/costo en recursos implica mayor exigencia en el procesamiento *offline* (Silvestri, 2002).

Para considerar la especificidad de los géneros, Silvestri observa que ciertos textos literarios, a diferencia de los textos cooperativos –que están diseñados para facilitar los procesos atencionales, inferenciales e integradores–, apelan a procedimientos que no contribuyen a nivel cooperativo. Los recursos atencionales funcionan a nivel superficial, lo que habilita mayor recuerdo en este nivel, una característica no habitual en textos más cooperativos, como los no literarios (Silvestri, 2002). La escasa cooperatividad tampoco permite decidir, durante la lectura, el nivel de relevancia de la información.

Estas “anomalías” respecto de la lectura no literaria pueden ejemplificarse, si consideramos ciertos fenómenos en algunos géneros también narrativos: por ejemplo, la serie de indicios que puede poner en juego un relato policial tras el objetivo de lograr niveles de suspenso en la construcción de la intriga, o las retrospectivas y proyecciones en el manejo del tiempo en algunos relatos para construir la historia y señalar aspectos relevantes para la peripecia (Aristóteles, 2003), así como otros aspectos específicos del texto.

Gran parte de la reflexión teórica del siglo XX se abocó a la consideración de la especificidad de la lectura literaria, en particular, de la visión formalista de la literatura (y la poesía, sobre todo), caracterizada por “la distorsión estéticamente intencional de los componentes lingüísticos de la obra, en otras palabras, la violación intencional de las normas del estándar” (Mukařovský, 1970, p. 196).

La reflexión que proviene del campo de la teoría literaria considera que la metáfora literaria es diferente de la no literaria debido a la forma en que las expresiones metafóricas interactúan entre sí y con otros aspectos del texto literario que aparecen en él. Nowotny (1965) señala que los patrones metafóricos en particular pueden contribuir a la compleja organización textual y genérica que conduce al significado y los efectos generales de un poema.

Así, por ejemplo, en la poética cognitiva se afirman las características particulares de las metáforas novedosas e individuales en la poesía, fundamentalmente, por cómo conducen a efectos singulares y, a menudo, únicos (Tsur, 1992). Afirma que las expresiones metafóricas implican contradicciones lógicas que se resuelven cancelando características irrelevantes del vehículo y transfiriendo las características restantes al dominio de destino. Por ejemplo, se puede decir que la expresión *postrera sombra*, utilizada en referencia a la muerte en el poema de Francisco de Quevedo "Amor constante más allá de la muerte" (1648), implica una contradicción lógica entre el vehículo (*sombra*) y el tema (*muerte*). Resolver la contradicción implica cancelar características irrelevantes del vehículo (por ejemplo, "ausencia de luz") y proyectar las características restantes en el tenor (por ejemplo, "causar una conexión entre falta de luz y falta de vida").

Estos enfoques, aunque reconocen que la metáfora no es un fenómeno exclusivamente literario, ponen de relieve la discontinuidad entre la metáfora en la literatura y la metáfora en otros ámbitos, porque se centran en ejemplos literarios altamente creativos, originales y, frecuentemente, complejos.

En este sentido, Emerson –retomado por Borges en su *Atlas* (1984)– recurre a la expresión "El lenguaje es poesía fósil", para llamar la atención sobre el hecho de que el poder expresivo del lenguaje cotidiano reside en gran medida en innumerables metáforas "muertas", que se han institucionalizado en los múltiples significados del diccionario. Es

decir, cuando se considera la relación entre metáforas literarias y no literarias, se tiende a atribuir primacía a la metáfora en la literatura y, por lo tanto, a ver las metáforas fuera de la literatura como, en gran parte, derivadas de ese ámbito.

Por otra parte, el surgimiento de la teoría cognitiva de la metáfora ha llevado a una reevaluación de su papel en el lenguaje cotidiano no literario y a una nueva perspectiva de la metáfora en la literatura.

En su estudio de la metáfora en poesía, Lakoff y Turner (1989) afirman que las expresiones metafóricas producidas por prestigiosos poetas a menudo pueden verse como usos novedosos de las metáforas conceptuales convencionales que también subyacen en gran parte de nuestro lenguaje metafórico cotidiano. Más específicamente, identifican cuatro modos principales de creatividad metafórica en poesía, a saber, la extensión, la elaboración, el cuestionamiento y la combinación de metáforas conceptuales convencionales (Lakoff y Turner, 1989).

El eje principal es que los poetas desafían y amplían las formas habituales en que pensamos y nos expresamos utilizando creativamente las mismas herramientas metafóricas que todos usamos en el lenguaje cotidiano. Al contrario de los enfoques a los que aludimos anteriormente, esta perspectiva ve a la metáfora en el lenguaje cotidiano como primaria, y a la metáfora en la literatura como la explotación creativa de metáforas ordinarias y no literarias.

Esta postura contrasta marcadamente con la preocupación por la singularidad de la estructura y los efectos de cada uso individual de la metáfora, que es el centro del trabajo de algunos investigadores (Swan, 2002; Tsur, 2000). Al respecto, merece observarse que, si bien, por un lado, el enfoque conceptual proporciona una comprensión

profunda de la relación entre la metáfora en la literatura y la metáfora en el lenguaje cotidiano, tiende a subestimar la importancia de metáforas totalmente nuevas.

Como la teoría de la metáfora cognitiva, la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1986) también enfatiza la continuidad entre la metáfora en la literatura y la metáfora en el lenguaje cotidiano, así como entre el lenguaje literal y el metafórico. Dentro de esta teoría, los enunciados metafóricos, como los enunciados literales, se producen y comprenden de acuerdo con el principio de relevancia, es decir, logrando el mejor compromiso posible entre el esfuerzo de procesamiento y los efectos interpretativos. Sin embargo, las metáforas creativas que se encuentran típicamente en la poesía requieren un esfuerzo cognitivo adicional y producen una amplia gama de implicaturas débilmente comunicadas. Esto, según los teóricos de la relevancia, es lo que constituye la esencia de lo que ellos llaman 'efectos poéticos' (Sperber y Wilson, 1986).

Si bien los teóricos de la metáfora han destacado recientemente la presencia de patrones metafóricos generales dentro (o incluso) entre diferentes lenguas, la teoría literaria tiende a centrarse en el papel de patrones metafóricos específicos dentro de géneros o textos literarios particulares, o en las obras de autores individuales. Este enfoque "idiográfico" de la metáfora destaca lo particular y lo específico de un uso o patrón metafórico particular, al tiempo que hace una serie de suposiciones tácitas sobre lo que es más general y habitual para la metáfora dentro y fuera de la literatura, ya sea sobre la base de la continuidad, o de la posición de discontinuidad (Semino, 2008).

También para Kövecses (2002), las metáforas creativas –entre las cuales se encuentran las literarias– presentan mecanismos de procesamiento similares a las conceptuales, aunque con efectos diferentes. Pero, aunque la metáfora adquiere ribetes de enorme originalidad, el autor considera que siempre se refiere a esquemas cognitivos derivados de nuestra experiencia de interacción con nuestro cuerpo o con el entorno.

De todos modos, consideramos que plantear una aproximación a la metáfora literaria como entidad cognitiva implica asumir riesgos generalizantes y poco productivos para un análisis que considere un estatuto diferenciado para esta forma de lenguaje figurado. En este sentido, es clave la categoría de género discursivo, pero además, la más precisa de género literario como un subgrupo incrustado en aquel: narraciones, poesía y teatro. Cada una de estas tres formas, a su vez, comporta otros subgrupos determinados por aspectos formales, pero también temáticos y estilísticos, razón por la cual la noción de género presenta una especificidad muy valiosa para emprender formas de análisis más definidas y rigurosas. Las formas líricas, a su vez, admiten categorizaciones que están determinadas por variables de muy diverso tipo, algunas de las cuales presentan desempeños metafóricos diferentes y con niveles crecientes de comprensión y procesamiento. Por ejemplo, la división más tradicional entre poesía clásica y moderna.

4.1. Las metáforas en la poesía

La metáfora en ciertas formas de la poesía exige un tipo de lectura particular. Ya en el *Arte como artificio*, texto de 1917, a partir de la noción de *ostranenie*, Shklowski (1970) postula que los objetos artísticos se singularizan por la demora o el retardo en la percepción que imponen, y esa demora propicia una desfamiliarización del mundo tal y como es percibido, lo cual supone un tipo de desautomatización cognitiva. En este sentido, es posible concluir que el extrañamiento articula rasgos cognitivos específicos de la lengua poética, por ejemplo, percepción incompleta, posibilidad de hacer atribuciones cognitivas erróneas que pueden reajustarse en función del contexto de lectura sin referenciarse en nociones de verdad externas al lenguaje, simultaneidad de representaciones ante estímulos lingüísticos (fónicos, morfológicos, sintácticos) que constituyen un tipo de *Gestalt* en el que no se hace posible dar cuenta de la complejidad del estímulo por aislamiento de categorías (Gamoneda Lanza, 2020).

La lectura poética pone en juego estrategias que desarticulan varias nociones de la lectura no literaria o literaria narrativa. Consideramos que este es el caso de fenómenos típicos en cierta poesía moderna o de vanguardia, la polisemia de sentidos que puede abrir una palabra, por la recurrencia de efectos lectores que pueden basarse en multisegmentaciones con repercusión léxica disímil. En este poema de Juan Gelman “Desconsoladamente” (1980), podemos observarlo:

Desconsoladamente

Des

con

sol

(h)ada

mente.

En el poema se desdibujan los límites de la palabra y se abren, incluso, rutas de lectura fonológica y/o léxica, o –por las exigencias rítmicas del poema– la prosodia de los lenguajes referenciales puede trastocar en cambios acentuales o silábicos, lo cual, como se señaló anteriormente, establece un hiato sonoro que posibilita un mayor empleo atencional y un retardo en la atribución automática de significado. Esta particularidad diluye la referencia figurativa y mimética del mundo, porque las percepciones implicadas en la imagen mental no tratan de reconstruirla como objeto reconocible (Gamoneda Lanza, 2020). En este caso se conjugan lenguaje poético y distanciamiento cognitivo, algo que ocurre también con otras formas del arte como la pintura o la música.

5. Metáfora y comprensión lectora

Podemos definir comprensión lectora como la construcción de una representación del significado global y micro del texto, producto de la integración entre el texto, los conocimientos, saberes y experiencias del lector (Kendeou et al., 2014; van den Broek et al., 2005).

En el proceso de construcción, la representación final está vinculada a los diferentes niveles de abstracción, resultantes de los niveles de procesamiento intermedio (léxico, sintáctico y semántico). Esta forma de funcionamiento, que responde al principio de inmediatez (Just y Carpenter, 1980), exige operaciones complejas de procesamiento y almacenamiento de información que se representa, como plantea Hernández Bojorges (2019), en la estructura del texto (García Madruga, 2006; León et al., 2003; Mateos y Solé, 2009).

Al ser así, el lector intenta conseguir una interpretación consistente de un texto tan pronto como sea posible. Esta capacidad llega a ser automatizada (Just et al., 1982) y es representada en diferentes niveles de organización.

Las metáforas se ubican, con sus particularidades, en las teorías generales de la comprensión. Como se dijo, hay aproximaciones que destacan la continuidad de la comprensión de metáforas respecto del lenguaje literal, y hay otras que destacan la ruptura entre uno y otro tipo de lenguaje. Pero también hay planteos que optan por diferencias entre procesamiento de metáforas literarias y no literarias.

Retomando la simulación basada en *Latent Semantic Analysis* (LSA) comentada en Kintsch (2008), se puede afirmar que no existe un proceso psicológico único para la comprensión de metáforas, sino que depende del tipo de metáfora y varía ampliamente desde simples mecanismos asociativos hasta la resolución de problemas elaborados.

Bowdle y Gentner (2005) consideran, en la misma línea, que las metáforas convencionales y nuevas pueden procesarse de diferentes maneras. Pero Kintsch (2008) es más categórico y argumenta que las metáforas más simples se procesan de la misma manera que los enunciados literales, mientras que las metáforas más complejas requieren de un razonamiento analógico. Las distinciones que propone (de las metáforas más simples a las más elaboradas, prototípicas de la poesía) las corrobora con la simulación basada en LSA. Afirma que solo en dos tipos de metáfora hay continuidad subyacente en los procesos psicológicos involucrados. Son las reconoce como “metáforas simples” (del tipo: *Mi cirujano es un carnicero*) y “analogía simple basada en metáforas” (*Derribó todos mis argumentos*), pero no llega a ocuparse de las del tipo “analogía compleja” (*El universo es una computadora*) o de las “metáforas literarias” (*Se rompen las copas de la madrugada*). Por eso aclara que su aproximación se vincula con un tipo de metáfora, no justamente con las que predominan en ciertas formas de la literatura como la poesía.

Cuán diferente se procesa la metáfora de los significados literales es un problema que continúa desconcertando a los investigadores. En efecto, los trabajos que vinculan metáfora literaria y comprensión no abundan, y los que existen se enmarcan en objetivos educativos.

Carriedo et al. (2016) analizan cómo contribuyen el razonamiento verbal y la función ejecutiva en la comprensión de la metáfora a lo largo del desarrollo, aunque no trabajen con metáforas exclusivamente literarias. Los participantes del estudio fueron divididos en tres grupos según edad: 11 años, 15 años y adultos jóvenes. Todos ellos debían explicitar su comprensión de una serie de metáforas con distinto nivel de dificultad, a la vez que se realizaron tests para medir la implicación de cada uno de los mecanismos cognitivos puestos en juego en esa tarea. Durante las pruebas, los psicólogos observaron que tanto la inhibición como la actualización de información estaban

relacionadas con un comportamiento metafórico superior, por lo que la función ejecutiva jugaría un papel relevante. Los resultados mostraron que, para comprender una metáfora, se requiere activar rasgos relevantes y suprimir o inhibir activamente rasgos irrelevantes. Por eso se sugiere que un aspecto de la función ejecutiva –la inhibición– tiene que influir en la comprensión de las metáforas.

En una perspectiva más cercana a los usos estéticos del lenguaje, Calderón (2017) llevó adelante un estudio que pretendía describir el desarrollo de la comprensión de las metáforas, así como el tipo de relaciones parte-todo que son capaces de establecer los niños al resolver adivinanzas, una de las formas de la literatura oral. Los participantes de la investigación fueron 30 estudiantes de tres grados distintos de una escuela primaria federal del estado de Querétaro (México): 10 estudiantes de segundo, 10 de cuarto y 10 de sexto grado. Se les pidió responder a cuatro adivinanzas metafóricas y explicar qué información habían tenido en cuenta para llegar a sus respuestas. Los resultados mostraron que: a) la comprensión de las metáforas presenta un patrón evolutivo incremental en relación con el grado escolar (edad); y b) los participantes de los grados superiores tienden a construir relaciones parte-todo más integradoras y coherentes que los estudiantes de los grados inferiores, lo que les permite comprender mejor las metáforas contenidas en las adivinanzas.

En este punto, Calderón Guerrero et al. coinciden con Ripoll Salceda et al. (2007), quienes también sostienen que la comprensión de metáforas está presente en los niños desde una edad muy temprana y que se desarrolla progresivamente, aunque no plantean diferencias en el procesamiento ante metáforas de diverso tipo ni en las formas sintácticas con las que se expresan las relaciones entre los términos metafóricos.

Por su parte, Bonnaud e Ingrand (2001) mostraron, en un estudio de emparejamiento en diez jóvenes adultos (20 a 32 años) y diez adultos mayores (57 a 80),

que las dos palabras que tienen una relación semántica sin enlace metafórico se reconocen mejor que aquellas con enlace metafórico; los sujetos mayores cometen menos errores que los jóvenes cuando tienen que apreciar una conexión metafórica. Este resultado confirma que una variable decisiva en la comprensión de metáforas es la edad y que, además, la comprensión de metáforas es concomitante con ciertas diferencias en el procesamiento cognitivo: lleva más tiempo que la identificación de una relación semántica no metafórica.

En una perspectiva diferente, Tamba-Mecz (1981) mostró cómo niños de 10 años, que fueron evaluados con metáforas de diferente tipo –construidas con sustantivos concretos o abstractos, y con oraciones de estructura sujeto-verbo-complemento, en las que la metáfora podía ocurrir entre sujeto y verbo, o entre verbo y complemento– procesan mejor la abstracción cuando la metáfora se da entre el sujeto y el verbo que cuando se da entre el verbo y el complemento, probablemente por relaciones del tipo tema-remata (Franco y Casanova, 2006).

En cuanto a la presencia de metáforas en literatura, Tehseem y Khan (2015) realizaron un estudio exploratorio en materiales de literatura infantil con niños paquistaníes de 10 años. Advirtieron que el uso de metáforas facilita el vínculo entre conceptos objetivos, a partir de una correspondencia psicológica, con conceptos que ya están presentes en los niños. Pineda (2018) también trabajó con el reconocimiento de metáforas literarias en la literatura infantil y en dos grupos de niños –desde los 8 a los 10 y desde los 11 a los 14 años–, y demostró que el desarrollo de habilidades metaléxicas influye en el reconocimiento de metáforas y del lenguaje figurado en general. Concluye que un nivel alto de comprensión lectora no solo se refleja en el manejo del léxico, sino también en las habilidades metalingüísticas globales, que incluyen el uso de la información contextual y aspectos convencionales del lenguaje. Con todo, la autora

señala que deberían realizarse estudios que incluyeran otros aspectos comprensivos, tales como la elaboración de inferencias, el monitoreo de los procesos lectores y el conocimiento del género discursivo. Esto se debe a que las formas lingüísticas que presentan algunos textos literarios configuran conflictos entre conceptos o esferas conceptuales, cuya contradicción o ruptura debe ser percibida y resuelta por el lector.

En este sentido, parece importante considerar no solo los aspectos mencionados por Pineda (2017), sino cuestiones específicas de la historia de la literatura y el arte, y otros aspectos retóricos vinculados con géneros, pues el estudio de esta investigadora fue realizado solo con textos narrativos y pertenecientes a la llamada literatura infantil.

Belinchón (1999) tampoco establece distinción de géneros discursivos, pero señala que hay homologación de procesos entre metáfora literaria y no literaria, aunque no le niega al lenguaje literario modos de comprensión especiales, por ejemplo, que las inferencias son potencialmente relevantes para la comprensión, lo que obliga a los lectores a usar como fuentes su conocimiento general del mundo, las convenciones y expectativas sociales, y el conocimiento sobre el contexto comunicativo, además de ciertas operaciones diferenciales por tratarse de un texto no cooperativo (Silvestri, 2002). En relación con ese aspecto representativo, también observa que, si bien las metáforas aparecen con frecuencia en los textos literarios y en el lenguaje cotidiano y de la ciencia, los módulos representativos que procesan reflexiones sobre representaciones son de tipo metarrepresentativo (Belinchon, 1999). Así, las obras literarias serían, en principio, datos primarios creados por el módulo del lenguaje a los que se les aplicarían metarrepresentaciones de carácter reflexivo como, por ejemplo, las que operan los géneros discursivos secundarios (Bajtin, 1982) sobre los primarios, que se transforman en el mundo de la ficción. Esta perspectiva se refiere también a los “textos literarios” en un sentido general, sin diferenciar entre géneros, es decir, un poema de un cuento, una

obra dramática o alguno de los llamados “géneros híbridos”, entre los cuales no se terminan de establecer límites claros (ciertas formas de periodismo que retoman procedimientos de la narración literaria, algunos poemas en prosa). “Literatura” como unidad de análisis es poco productiva para indagar los procesos que se ponen en juego cuando leemos textos literarios; en cambio, especificar el tipo de texto literario concreto del que hablamos puede echar luz sobre la discusión.

Aldana Serrano (2011) también destaca el papel del contexto en un estudio de comprensión de metáforas en niños de 10 a 11 años. Como otros autores, señala la importancia del contexto para el procesamiento del significado metafórico y de la familiaridad, un aspecto relevante cuando se trata de metáforas de tipo literario, dado por el condimento no cooperativo (Silvestri, 2002) que suelen presentar estos textos.

Retomando la referencia a la poesía, la escuela formalista rusa vio en el ritmo el factor constructivo de los poemas (Tinianov, 1972). Algunos estudios, como el de Hernández Bojorges (2019), sostienen que la regularidad en la estructura de las oraciones de un texto permite al interlocutor el aprendizaje de información implícita de tipo semántico, lo que se ha denominado *priming estructural*. Las metáforas en poesía tienen propiedades estructurales rítmicas que podrían contener información implícita sobre las reglas de interpretación de una oración, e incluso operar revirtiendo el principio de literalidad. En un estudio que evaluó esta hipótesis se expuso a 64 adultos a cuatro condiciones rítmicas que variaban la regularidad estructural asociada a las metáforas. Posteriormente se evaluaron los tiempos de reacción y número de aciertos en la identificación de enunciados metafóricos o literales. Los resultados mostraron un efecto del ritmo en el procesamiento de frases (literales y metafóricas), independientemente del entrenamiento al que fueron expuestos los participantes. Estos resultados sugieren que la información estructural provee al lector datos sobre las reglas de interacción semántica.

Esa información pudo revertir el principio de literalidad, y el hallazgo está asociado a la estructura de los géneros, que, en este caso, parece mantener una continuidad como variable de análisis tanto en textos literarios como no literarios (León, 1991).

Se han realizado numerosas investigaciones para descubrir si las expresiones metafóricas se procesan directa o indirectamente. Algunas de ellas apoyan la afirmación de que, en comparación con las metáforas novedosas, las convencionales se procesan más rápidamente. Chen et al. (2016), mediante un estudio conductual y neurofisiológico, exploraron los mecanismos neuronales del procesamiento de metáforas para estudiar la comprensión de las diferencias entre metáforas literarias y no literarias, utilizando potenciales relacionados con eventos (ERP, por las siglas en inglés de *event-related potential*) en experimentos.

Se propusieron determinar: 1) si existen diferencias en los mecanismos neuronales para la comprensión de la metáforas literarias y no literarias; y 2) si las amplitudes de N400 y componente positivo tardío (LPC por sus siglas en inglés) proporcionan índices sensibles de diferencias entre ambos tipos de metáforas. Participaron en el estudio 24 sujetos (catorce hombres y diez mujeres) estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad Tecnológica de Dalian. Los estímulos eran un total de 240 oraciones divididas en tres grupos (80 oraciones literales, 80 metáforas en la literatura y 80 en textos no literarios). Las fuentes fueron principalmente poemas compuestos por reconocidos poetas chinos. Las metáforas no literarias y las oraciones literales se obtuvieron de discursos económicos, políticos y de otro tipo, mientras que otros discursos literarios fueron excluidos. Cabe mencionar que la lengua en la que se evaluó a los sujetos es el chino.

Se les solicitó a los participantes que juzgaran si las expresiones estímulo eran metafóricas o no, y que separaran las expresiones metafóricas comprendidas de las que

no lo habían sido. Los resultados conductuales muestran que las personas cometieron más errores al decidir si una expresión metafórica literaria tiene significado que si una metáfora no literaria tiene un significado metafórico o si una oración literal no tiene un significado metafórico. Estos resultados se correlacionaron con las latencias de procesamiento e indican que les resultó más fácil comprender las metáforas no literarias y las oraciones literales que las literarias.

Las amplitudes de los componentes ERP del N400 y del LPC (350-400 ms, 750-800 ms respectivamente) fueron más negativas para las metáforas literarias en comparación con las oraciones literales y las metáforas no literarias. En síntesis, este estudio ha producido evidencia empírica robusta acerca de las diferencias entre la comprensión de la metáfora literaria y la metáfora no literaria.

También Iakimova et al. (2005) investigaron cómo las personas con esquizofrenia y los neurotípicos (NT) comprenden las “metáforas de diccionario” (lexicalizadas) altamente convencionalizadas en francés. Sus hallazgos sugieren que, en todos los participantes, las oraciones incongruentes obtuvieron el N400 mayor, mientras que las oraciones literales obtuvieron N400 mayor que las metafóricas.

Arzouan et al. (2007) compararon pares de palabras metafóricas convencionales (por ejemplo, *mente lúcida*) y nuevos (por ejemplo, *tormenta de conciencia*) en hebreo. Descubrieron que los pares metafóricos novedosos eran más difíciles de procesar que los convencionales. Sugirieron que las metáforas novedosas y las convencionales parecían accesibles de manera similar, pero que diferían en el grado de dificultad de procesamiento.

En síntesis, tanto la evidencia conductual como la de estudios de imágenes señalan que las expresiones metafóricas extraídas de la literatura son más originales, novedosas,

complejas y difíciles de comprender que las que se encuentran en los discursos no literarios. La mayoría parece estar de acuerdo en que los textos literarios incluyen metáforas innovadoras para ir más allá de nuestros recursos conceptuales habituales y suscitar imágenes interesantes y complejas. Por lo tanto, se supone que tales metáforas son diferentes de las no literarias.

Sin embargo, la forma en que las metáforas en la literatura difieren de las presentes en otros textos es un tema altamente controversial. Como se ha dicho, algunos estudiosos ponen énfasis en la discontinuidad entre metáforas literarias y metáforas no literarias, mientras que otros ponen énfasis en la continuidad entre unas y otras (Semino y Steen, 2008).

Glucksberg (1997) y Aldana Serrano (2011) coinciden en que dos rasgos que facilitan la comprensión de metáforas son la familiaridad y la frecuencia de uso, de modo que, a mayor distancia conceptual, menor comprensión.

La cooperación, como rasgo pertinente para el análisis de la comprensión, se vincula con la noción de género discursivo (Bajtin, 1982) y de secuencias textuales (Adam, 1996), dado que, dentro de la gran masa de textos que componen “lo literario”, hay textos más/menos cooperativos que otros. De esta manera, un análisis de la comprensión de metáforas literarias exige una consideración de la teoría de los géneros discursivos y de otros elementos de índole retórica y semiótica. Por esa razón, según el tipo de género, hay otros aspectos igualmente importantes para el análisis, como son los recursos asignados al procesamiento léxico, semántico y sintáctico. En este sentido, cobran importancia los esquemas culturales en el proceso de comprensión de textos (Anderson, 1977; Kintsch y Greene, 1978; Reynolds, 1982; Steffensen et al., 1979), pues permiten articular los esquemas culturales con los modelos de procesamiento individual. Los esquemas culturales específicos hacen posible la interpretación y desbordan el simple

reconocimiento de los atributos semánticos de las metáforas; de modo que los esquemas vinculados con aspectos retóricos, estéticos o históricos y culturales podrían favorecer la comprensión de metáforas más desafiantes por su nivel de relación con aspectos contextuales o, incluso, de aspectos vinculados con la forma del lenguaje (sintaxis, por ejemplo).

6. Patrones conductuales de comprensión

6.1. La operación de identificar metáforas

En nuestra investigación, la comprensión se midió por patrones conductuales de tres tipos: la habilidad de identificar metáforas, de segmentarlas y de reformularlas poniendo en juego la relación entre dominios.

Como se ha dicho, para procesar la metáfora se requiere interpretar un tipo de lenguaje no literal, para el cual es necesario relativizar el significado referencial del enunciado y hacerlo en función del contexto en el cual se lo emplea y poder interpretarlo de manera adecuada (Casas Navarro, 2004). En el ejemplo clásico de Lakoff y Johnson (1981), *El tiempo es dinero*, “dinero” es un dominio fuente, de naturaleza concreta y social, del cual se retoman conceptos asociados al valor o costo, que se redimensionan en función de conceptualizar un dominio meta menos concreto que “dinero” en este caso, “tiempo”, en expresiones metafóricas, tales como *Desaprovechar el tiempo o perder el tiempo, Ganar tiempo, maximizar tiempo*.

La estrategia de identificar metáforas consiste, si se considera la perspectiva de la hipótesis de la saliencia, en acceder al significado no literal de la metáfora a partir de los significados literales de los dos términos que la componen y de las posibles relaciones que se puedan establecer entre estos a través de sus rasgos más salientes. En el caso del tiempo, el rasgo más prominente es el del valor/duración.

Además, otro modo de identificar metáforas es probando que, tomadas literalmente, estas son falsas y anómalas (Ortony et al., 1978), por esa razón, cuando se procesan, se estima necesariamente un significado no literal, aunque sea aproximado, como forma de ensayo. El célebre verso de José Hernández: “yo soy *toro en mi rodeo* y *torazo en rodeo ajeno*” alterna las formas “toro y torazo”, ambas metafóricas, y esa alternancia se superpone a la asociación primaria “gaucho, toro y rodeo propio”, para aproximar la de “torazo” a la de “rodeo ajeno”, es decir, al coraje, lo cual implica que también se reasigne inferencialmente otro significado a toro: si “torazo” es corajudo, “toro” es (solo) guardián, por ejemplo.

La potencia pragmática de la metáfora es que descansa fuertemente en el principio de cooperación. Y, en ese sentido, se apela a que el interlocutor recomponga las relaciones que se tejen entre lo que se intenta decir (implícitamente) y lo que efectivamente se dice (explícitamente) (Abusamra et al., 2008). La tesis pragmática, a diferencia de las anteriores, no relaciona la metáfora con el sentido de la frase o de la palabra, sino con el de la enunciación o aquello que un emisor dice en una situación comunicativa concreta y que puede transportar significados de forma implícita para que entren en funcionamiento estrategias inferenciales que ayuden a interpretar ese enunciado de manera relevante (Sperber y Wilson, 1986). Ello depende del contexto, de la situación, del hablante, del oyente, del tema, del conocimiento del mundo. El contexto es una parte esencial en la comprensión de una situación comunicativa y la metáfora crea nuevas interpretaciones de un contexto determinado, a la vez que el propio contexto ayuda a entenderla (Levinson, 1995).

6.2. La operación de segmentar metáforas

Ahora bien, una vez identificada la metáfora, en tareas de reconocimiento, la habilidad de segmentación vuelve relevante la pregunta por las relaciones entre contenido

semántico y forma lingüística, ya que se trata de una tarea de tipo sintáctico. Consiste en la identificación de un elemento principal (un núcleo que condensa la información proposicional) que, a menudo, se inserta en una cláusula principal sola, o una cláusula principal más uno o varios elementos subordinados, que a su vez puedan incluir cláusulas con nuevos subordinados.

Tunmer y Bowey (1984) mostraron que la capacidad de manipular estructuras de la lengua y ejercer control sobre los mecanismos mentales involucrados en el procesamiento lingüístico influyen en la identificación de palabras durante la lectura, y este proceso tendría un rol en la construcción y monitoreo de la comprensión a nivel de oración y de texto. En efecto, se ha advertido una relación productiva entre volumen de la segmentación sintáctica de la metáfora y calidad y densidad de la interpretación, sobre todo, en metáforas de tipo complejo (Gaux y Gombert, 1999; Plaza y Cohen, 2003, entre otros).

En el marco de la presente investigación resulta relevante discriminar estas operaciones, pues, cuando se consideran metáforas originales o poco frecuentes, la segmentación sintáctica que los sujetos realizan en la identificación puede implicar solo la extracción del núcleo conceptual o del núcleo junto con elementos adyacentes.

Así, por ejemplo, ante la metáfora *ese mordisco cariñoso, de cachorro, con que la tierra nos juguetea por las pantorrillas* (Costantini, 2008) hay toda una cláusula, cuyo núcleo es *mordisco* y de la que depende otra, *con que la tierra nos juguetea por las pantorrillas*. A su vez, cada cláusula tiene núcleos y subordinados: “con (ese mordisco/cariñoso/de cachorro)”, “la tierra”, “nos juguetea por las pantorrillas” > “nos”, “por las pantorrillas” > “las pantorrillas”, etc. Proposicionalmente, el núcleo metafórico es *mordisco*, pero la comprensión de la metáfora varía notablemente si se extrae solo “mordisco” o si se extraen, además, la cláusula restante y los elementos subordinados.

6.3. La operación de reformular metáforas

Los procedimientos de originalidad prototípicos de algunas metáforas literarias se producen por operaciones sobre las metáforas conceptuales (Lakoff y Turner 1989). En nuestro trabajo tomamos estas operaciones de reformulación sobre metáforas conceptuales para ciertas formas de metáforas narrativas en literatura y para las metáforas que son habituales en los textos referenciales (sean estos explicativos o periodísticos, básicamente los que componen el corpus de nuestro instrumento).

Las operaciones de reformulación, siguiendo a Kövecses (2002) y Lakoff y Turner (1989), son de cuatro tipos:

Extensión. Este procedimiento introduce un nuevo elemento conceptual en el dominio fuente. Por ejemplo: En el corazón tenía/*la espina* de una pasión;/logré *arrancármela* un día: ya no siento el corazón (Machado, 1907). Al dominio “vegetal” de espina se agrega otro por extensión: pinchazo, dolor: “las pasiones duelen”.

Elaboración. Es diferente de la extensión, ya que elabora un elemento existente de la fuente de una manera inusual. En lugar de agregar un nuevo elemento al dominio de origen, captura uno ya existente de una manera nueva y no convencional. Por ejemplo: *La catedral es un avión de piedra que puja por romper las mil amarras que lo encarcelan* (Borges, 1921). Dominio fuente: edificio. Dominio metafórico: aeronave. Ambos sustantivos (catedral y avión) están vinculados por “nave”, es decir, por la forma. Lo que hace la metáfora es capturar el sentido de nave o torre y darle otros nuevos.

Cuestionamiento. La operación consiste en cuestionar el sentido de un dominio metafórico ya cristalizado. Por ejemplo, en los versos de Catulo “Los soles *pueden morir y renacer, una vez que muera una breve luz, una única noche eterna* nos queda dormir”

Catulo 5, en Silvestri, 2009), si bien se toma el sentido de la sucesión de días y noches con la metáfora de la *muerte y la resurrección del sol*, se cuestiona o se pone en duda la validez de esa sucesión en el amor: *luz breve* es la del amor, en cambio, *noche eterna* es la muerte.

Combinación. Es quizá, según los autores, el mecanismo más poderoso para ir más allá de nuestro sistema conceptual cotidiano (pero aun utilizando los materiales del pensamiento convencional). Tomemos los siguientes versos de uno de los sonetos de Shakespeare:

*En mí ves el brillo de aquel fuego
que yace en las cenizas de su juventud
como en el lecho donde la muerte acecha,
consumido por aquello que alguna vez lo alimentaba.*

(Shakespeare, Soneto 73, en Leites, 2017).

Esta estrofa combina cinco metáforas conceptuales: la luz es una combustión, los acontecimientos son acciones, la vida es una posesión preciosa, una vida es un día y la vida es luz. El proceso de combinación puede activar y, por tanto, basarse en varias metáforas cotidianas al mismo tiempo.

7. Metáfora y conocimiento léxico

Otro aspecto relevante para evaluar la comprensión es el del léxico. De acuerdo con Perfetti (2010), existe una estrecha relación de interdependencia entre la decodificación, el vocabulario y la comprensión. La decodificación, entendida como el conjunto de operaciones implicadas en la percepción de la señal gráfica para convertirla en una representación de orden fonológico, afecta al vocabulario. Si la decodificación tiene éxito, se fortalecen, por una parte, la conexión forma-significado y, por otra, se establecen vínculos de dependencia contextual para las palabras no familiares o

desconocidas. El dominio léxico, que implica un conocimiento del significado de las palabras, a su vez, afecta la decodificación, siempre que, al decodificar una palabra de significado conocido, se fortalece la relación entre significado y forma ortográfica. Por su parte, la relación vocabulario-comprensión se basa en que esta última depende del conocimiento que el lector tenga del significado de las palabras que están siendo leídas en un determinado momento. Al mismo tiempo, si se logra la comprensión de un fragmento del texto en el que aparecen palabras desconocidas, se produce como consecuencia un aprendizaje del significado de dichas unidades léxicas. Finalmente, decodificación y comprensión no se relacionan en forma directa, sino mediadas por el vocabulario: la comprensión del texto provee suficiente significado como para asociar las formas léxicas con algún contenido semántico en forma más eficiente, especialmente para aquellos lectores más desfavorecidos (Perfetti, 1985; 2010; Perfetti et al., 2007). Al lograrse una decodificación más fluida y automatizada, se liberan recursos de memoria para el procesamiento y la comprensión.

Quesada Murillo (2019) analizó la relación entre la comprensión lectora y la riqueza léxica en estudiantes de secundaria de diferentes variedades del español en el Perú, resaltando de manera especial la riqueza léxica como un factor importante en la comprensión lectora. Utilizó la técnica Cloze en 832 estudiantes de cuarto y quinto años de secundaria, junto con una prueba de riqueza y precisión léxica (adaptada de Quesada y Escurra, 2001). Halló que la comprensión lectora y la riqueza léxica de los estudiantes se relacionan positivamente y que esta relación varía por el contexto socioeconómico. Pero lo que se observa llamativamente en el estudio es que la educación formal no necesariamente supone incremento ni en el nivel de comprensión lectora ni en el de variedad léxica ni, incluso, entre las relaciones que estos factores articulan.

Riffo Ocares et al. (2014) midieron las variables comprensión lectora, competencia léxica y rendimiento académico en 32 estudiantes del último año de enseñanza media chilena. Los sujetos rindieron una prueba de comprensión lectora, un test de vocabulario pasivo (TEVI-R) y una prueba de decisión léxica con técnica cronométrica (TDL). Del análisis de los datos se desprende que la comprensión lectora y el rendimiento académico están relacionados con la competencia léxica. La frecuencia de aciertos y de errores en la TDL revela distintos niveles de los sujetos en su competencia léxica y la relación intrínseca entre esta y la competencia lectora. Tal como sostiene la hipótesis de la calidad léxica (Perfetti, 2010; Perfetti y Hart, 2001; Perfetti et al., 2007), la existencia de limitaciones en la eficiencia con que las palabras son reconocidas afecta el desempeño lector.

Riva Paz Quiroga Moya (2015) estudiaron el despliegue léxico en diferentes géneros predominantes en los ámbitos escolares, básicamente, en la narración de una historia personal, es decir, en el uso del lenguaje para recapitular experiencias; en la generalización acerca de objetos y en el uso del lenguaje para manifestar puntos de vista, o sea, en el ámbito de lo argumentativo. Los resultados evidenciaron que los sujetos tienden a escribir textos narrativos más densos que los expositivos y que, en términos de las diferencias de géneros discursivos, los textos expositivos escritos han mostrado ser más densos nominalmente (sustantivos y adjetivos, verbos nominalizados como abstractos) que los narrativos escritos (verbos finitos). En cambio, en las narraciones hay una mayor proporción de verbos mentales y, en el caso de los estudiantes mayores, las narraciones incluyen más sustantivos abstractos. La densidad se refiere a la capacidad de desplegar el contenido semántico y la información proposicional de un texto, lo que transformaría a esta variable en un indicador de riqueza textual (Berman et al., 2011).

En cuanto a las relaciones entre léxico y clases textuales/géneros, siguiendo a Hiebert y Lubliner (2008), los autores consideran que existen cuatro grupos dentro del vocabulario académico utilizado en la escuela: palabras propias de las disciplinas específicas, palabras propias de las tareas de la escuela, palabras del ámbito literario y léxico académico general. Con respecto a la edad de los sujetos, al entrar en la adolescencia, los estudiantes ya son capaces de relacionarse con el lenguaje escrito de manera distinta que con el lenguaje oral, es decir, como una modalidad con características y demandas lingüísticas y discursivas específicas (Berman y Nir, 2010; Ravid y Tolchinsky, 2002; Strömquist et al., 2004). Asimismo, evidencian conocimiento de los requerimientos lingüísticos propios de cada género. Por ejemplo, el lenguaje académico requiere de la utilización de palabras con afijos, sustantivos, adjetivos y nominalizaciones, que permiten lograr mayor densidad informativa. Estas palabras requieren de la exposición repetida y la oportunidad de practicar su utilización en situaciones auténticas, lo que permitiría a los estudiantes apropiarse de ellas y usarlas con facilidad en los contextos en los que estas son requeridas (Nagy y Townsend, 2012).

En este sentido, Hoyos et al. (2012), en un estudio que relaciona el desempeño en acceso léxico con habilidades de comprensión lectora en una prueba estandarizada de lectura de palabras y pseudopalabras y un ítem de comprensión lectora en estudiantes de 17 años, advirtieron que el reconocimiento de palabras influye en los niveles de comprensión lectora: a mayor número de errores en el reconocimiento de palabras y pseudopalabras, mayores desaciertos en la comprensión. En las conclusiones del trabajo, señalan como recomendación didáctica que se debería familiarizar al estudiante con el vocabulario propio de las disciplinas, el reconocimiento del léxico y la comprensión, subrayando el efecto de facilitación que produce la alta frecuencia léxica en el acceso al

léxico, y disponer la apropiación del vocabulario poco familiar de las disciplinas y el uso del lenguaje en el aula como mecanismo de construcción conceptual.

A similar conclusión arriban, aunque considerando además de los aspectos léxicos aspectos (meta)discursivos, Muller (2007) y Silva y Di Vincenzo (2019). Estos últimos llevaron adelante un estudio exploratorio con 100 docentes de diversas escuelas secundarias, sin incluir a los profesores del área de Lengua y Literatura, para analizar las expectativas que los docentes ponen en el uso del lenguaje en el aula como mecanismo de construcción conceptual (Cubero Pérez, 2008). La mayoría de los docentes – pertenecientes al Área Metropolitana de Buenos Aires– (el 70%) es de una edad comprendida entre los 30 y los 50 años, de los cuales, el 40% pertenece a áreas de Sociales, y otro 40%, a áreas de Exactas y Naturales. El 20% restante se divide entre profesores de lenguas extranjeras y materias contables. Resultados preliminares señalan que se depositan sobre el lenguaje expectativas como la “corrección” o un cierto número de apreciaciones más vinculadas con cuestiones “morales”: marcar respeto o distancia, por ejemplo, o impedir usos no legitimados en el ámbito (“groserías”, “insultos”, etc.). Pero en ningún caso, para el parecer mayoritario de los encuestados, el uso del lenguaje, el conocimiento léxico o específico de las disciplinas requiere alguna operación de reflexión sobre la opacidad del lenguaje (Jakobson, 1974) para ser pensado como facilitador o entorpecedor cognitivo. Solo un grupo de docentes del área de las Ciencias Exactas (Física) pareció más sensible a la organización retórica del discurso para presentar ciertos temas y lograr, por ese motivo, una comprensión más asegurada. Volver sobre el discurso en tanto mecanismo de construcción conceptual implica procesos de toma de conciencia y de control voluntario, rasgos de las funciones descriptas por Vigotsky (1986) y que Wertsch (1993) denominó procesos psicológicos superiores

“avanzados”. Consideramos que coinciden, en términos generales, con las Funciones Tipo 4 de la taxonomía de funciones de Riviére (2002).

8. Tipos de texto

Otro aspecto relevante para analizar la comprensión es el de género/clase textual. En nuestro caso nos interrogamos acerca de si hay relaciones entre el conocimiento de la clase textual y la comprensión lectora y si se asocian los diferentes procesos de comprensión de metáfora en literatura con la diversidad de géneros literarios. También procuramos indagar qué ocurre en el caso de las metáforas insertas en textos no literarios y si existe alguna posibilidad de facilitar su comprensión en lectores noveles.

El conocimiento de un género se adquiere por la frecuencia de uso. Esto se debe a que las prácticas lingüísticas son prácticas sociales que se llevan a cabo en forma de enunciados tipificados, en diferentes ámbitos de actividad, reconocibles por una serie de rasgos vinculados por el tema, la estructura y el estilo. Estos enunciados concurren en ejemplares que el semiólogo ruso Mijail Bajtin (1982) denominó “géneros discursivos”. La comunicación, entonces, se da a través de la inscripción de los sujetos hablantes en estos formatos con los que puede clasificarse el vasto universo discursivo. Así, según Bajtin, hay géneros primarios y secundarios, clasificación apoyada en el criterio de los grados de diversidad discursiva, si son orales o escritos y si tienen ocurrencia en ámbitos familiares o más institucionalizados. La literatura, el periodismo o la ciencia son esferas de la actividad humana que elaboran géneros secundarios en contextos culturales más complejos. Estos géneros secundarios absorben y reelaboran géneros primarios, quitándolos de sus condiciones de creación inmediata. Por ejemplo, una novela puede incluir diálogos o cartas; una crónica periodística, un retrato verbal, y un artículo científico, gráficos y tablas, relatos de experiencias, entre otros.

Los géneros son, asimismo, históricos: algunos perviven a lo largo del tiempo como sustrato en otros nuevos (ciertas formas de la novela), otros se modifican sustancialmente y otros desaparecen. Están íntimamente vinculados con los contextos comunicativos en los cuales se producen. León et al. (2003) destacan su estabilidad, pero también su permeabilidad a modificaciones y determinaciones históricas y sociales, de acuerdo con las comunidades discursivas en las que ellos se desarrollan. En esta línea, Goldman y Bisanz (2002, citado en León et al., 2003) ven en los géneros un evento comunicativo con objetivos específicos: dar instrucciones, contar una historia, difundir noticias.

Como se ve, los géneros están determinados por aspectos retóricos, gramaticales y pragmáticos, pero también por las acciones que recurrentemente se realicen mediante el uso de ese tipo de discurso.

El hecho de que las variedades de géneros se distingan e identifiquen a partir de aspectos clasificatorios tiene relevancia para el procesamiento cognitivo: esos paquetes de información estructurados de diferentes maneras organizan la complejidad y la funcionalidad de cada género (Heinemann y Viehweger, 1991).

8.1. Clasificación de los textos

Una investigación productiva en la clasificación de textos es la de Adam (1992), para quien el trabajo de identificar una unidad textual cualquiera debe necesariamente considerar las secuencias y sus combinaciones, reconocer la dominancia de una secuencia sobre otras y establecer los mecanismos que permiten la relación entre diversas secuencias: concatenación, alternancia o dependencia.

Adam llama *secuencia* a una unidad de composición inferior al texto, constituida por un grupo de proposiciones propio. Es un concepto semejante al de superestructura

(Van Dijk, 1983), pero se centra más en aspectos de contenido. La noción de secuencia es más productiva que la de tipo, por cuanto la complejidad de los textos hace que en ellos haya presencia de más de una secuencia, una de las cuales es la dominante. Las secuencias son la narrativa, la descriptiva, la explicativa, la instruccional, la argumentativa y la dialogal.

La narración se organiza sobre la noción de tiempo. En la narración clásica pueden distinguirse tres segmentos: situación inicial, complicación y desenlace. Se trata de un tipo muy ubicuo en el aula y se introduce muy temprano en la escuela. Además de en la clase de Lengua, también aparece en la de Historia. La descripción, en cambio, refiere las características o propiedades de un objeto, de modo que se organiza sobre una dimensión espacial. Tiene presencia destacada en la clase de Ciencias Naturales. Tiene una particularidad como tipo que la distingue de la narración: esta última se desarrolla sobre un eje temporal que organiza la sucesión; en cambio, la descripción no presenta ningún criterio básico que facilite la tarea de comprensión o producción, sino que dichos criterios serán determinados por la finalidad del texto (Silvestri, 2008).

En la explicación se observa una estructura básica de pregunta-respuesta o de planteo de problema-solución. Está presente en todas las ciencias, “ya que el objetivo central de la ciencia es proporcionar explicaciones a los fenómenos característicos de su dominio” (Silvestri, 2008).

La argumentación, finalmente, comparte con la explicación la estructura problema-solución o pregunta-respuesta, pero se diferencia de ella en la índole del tema del texto. La explicación expone un saber ya construido y socialmente aceptado, en tanto que la argumentación justifica una posición acerca de fenómenos, acciones o

acontecimientos que admiten efectiva o potencialmente más de un punto de vista, es decir, acerca de los cuales no hay consenso.

La dialogal se caracteriza por la alternancia de voces y tiene aparición temprana en los cuentos tradicionales. Pero también en otros géneros no literarios, como el periodístico.

La instrucción consiste en una secuencia ordenada de prescripciones para llevar a cabo determinada actividad o procedimiento. Su presencia en la escuela se da en la práctica excluyente de la lectura de consignas, que es un género netamente instructivo.

La mayoría de los estudios sobre comprensión le otorgan incidencia al tipo o género textual porque esta es una herramienta que ofrece anticipaciones temáticas y estructurales. En este punto, León (1991), en un trabajo ya clásico, analizó cómo influía el conocimiento expreso de la estructura del texto expositivo en un programa de intervención para alumnos de secundaria con diferentes grados de comprensión lectora. A todos los grupos se les aplicaron dos pruebas de recuerdo libre: inmediato y demorado (siete días). Los resultados indicaron que los sujetos entrenados en este programa y, en particular, en los aspectos estructurales del texto, en una segunda fase, pudieron organizar el recuerdo sin necesidad de instrucción previa sobre la composición del género en el cual habían sido evaluados.

En cuanto a textos expositivos, también de tipo informativo, Chávez Castillo (2021) encontró relación entre la comprensión de textos informativos y el razonamiento inductivo como una habilidad específica para la lectura de este tipo de texto. Se trabajó con estudiantes que cursan primer año de enseñanza media en un colegio particular subvencionado de la comuna de Concepción, región del Bío Bío, donde se aplicó el subtest 2 de Comprensión Lectora del área de Lectura de la Dimensión Capacidades

Específicas de la Prueba Evalúa 08, de García et al. (2016), validada para Chile por sus autores. Los resultados del análisis evidencian la existencia de correlación significativa positiva entre comprensión lectora y razonamiento inductivo; es decir, de todas las variables en estudio, el razonamiento inductivo es el que mejor impacta en la comprensión lectora de textos informativos, a partir del uso de estrategias como la formulación de hipótesis, la anticipación, la verificación y la generalización que el lector utiliza para acceder a la comprensión textual, que a su vez son características de esa clase de razonamiento.

Cabrera Pommiez y Carumán Jorquera (2017) analizaron si los tipos de textos (géneros) tienen un correlato con la dificultad en la comprensión. Para eso, diseñaron una investigación realizada sobre ocho aplicaciones de la prueba de selección universitaria (PSU)-Lenguaje (2005-2012), considerando los textos utilizados en la sección de comprensión lectora y los resultados estadísticos de los ítems correspondientes. Utilizaron textos literarios y no literarios y su clasificación, según el currículo de la asignatura Lenguaje y Comunicación de secundaria: cantidad y distribución, indicadores de dificultad y omisión, para ponerlos en relación con la clasificación textual. Los resultados mostraron que hay una adecuada distribución de los distintos tipos textuales. Ensayo y drama fueron los más difíciles de resolver; los más fáciles fueron los dialógicos y los narrativos. Se concluye que en los estudiantes chilenos existen diferencias de lectura entre los tipos textuales, y que la variable género es altamente productiva para programas de intervención en habilidades de lectura comprensiva. Los dos más dificultosos son, en un caso, una forma de lo literario (teatro, género dramático), y en el otro, una forma lindante con la literatura (el ensayo).

En un trabajo cuyo objetivo fue explorar la incidencia de las metáforas en la comprensión de textos de divulgación en Biología (Morgado Fernández y Fernández-

Silva, 2021), se administró una prueba de comprensión lectora con cuatro fragmentos de textos de divulgación con expresiones metafóricas y sin expresiones metafóricas, acompañados de 16 preguntas de selección múltiple, a 30 estudiantes de segundo año medio de un colegio chileno. Los resultados obtenidos demostraron que, a nivel global, no se evidenció un mejor desempeño en la lectura de textos con presencia de expresiones metafóricas. Estos hallazgos permiten caracterizar el nivel de eficacia de la metáfora conceptual en el proceso de comprensión de contenido especializado, así como informar sobre el diseño de textos divulgativos con propósitos didácticos. Los porcentajes superiores de respuestas correctas se concentraron en los mismos textos (N.º 1 y N.º 3) tanto en su versión auténtica con metáforas como reformulada sin metáforas. Por consiguiente, es posible sostener que el conocimiento previo sobre el tema de los textos pudo ser más influyente, así como el carácter constitutivo y lexicalizado de algunas metáforas presentes en ellos (Volanschi y Kübler, 2011). Hay que aclarar que las investigaciones de los últimos años que han reparado en alfabetización científica o académica, las cuales se incluye un capítulo importante referido a los textos de enseñanza, sostienen que estos son textos que presentan extrema heterogeneidad y complejidad composicional en cuanto a sus articulaciones proposicionales, que pueden ser redes de equivalencia, de causalidad, de justificación, de parte a todo, de inclusión, de relación entre hechos y leyes generales, etcétera (Lemke, 1997; Pereira y Di Stéfano, 1997).

8.2. Los géneros literarios

La clasificación genérica de los textos literarios se establece en la Antigüedad clásica y está expresada en dos obras fundamentales del pensamiento occidental: la *República*, de Platón (427-347 a. C.), y la *Poética*, de Aristóteles (384-322 a. C.).

El primero los divide en tres tipos:

- Diegético o narrativo, que es el discurso en el que hay una voz, la de un narrador, que cuenta los hechos, por ejemplo, el dítirambo.

- Mimético, en el que hablan directamente los personajes, como imitación de la realidad. Tales son los casos de la comedia y de la tragedia.

- Mixto, que presenta fragmentos de los dos anteriores, como la epopeya y otras poesías.

Aristóteles, por su parte, tomó los tres aspectos más importantes para la definición de un género: su origen, su constitución formal y su contenido temático o ideológico. Estos elementos, en particular la definición de *mímesis* (imitación), le permitieron establecer una división tripartita de los géneros, basada en el *objeto* de imitación:

- En la épica se cuentan hechos heroicos a través de un narrador. Por ejemplo, en las narraciones de Homero.

- En la dramática, los personajes, representados por actores, hablan por su propia voz, las tragedias de Esquilo o Eurípides.

- En la lírica, el poeta habla por sí mismo y no a través de personajes. Son composiciones melódico-recitativas que canalizan la expresión íntima.

El descubrimiento renacentista de la obra de Aristóteles inspiró una serie de tratados a lo largo de todo el siglo XVI, de rígido corte normativo. Autores como Torquato Tasso (1544-1595), Pierre Corneille (1606-1684), Nicolás Boileau (1636-1711) y Alexander Pope (1688-1744) se esmeraron en adaptar los principios neoaristotélicos a crónicas y justificaciones.

El romanticismo, caracterizado por una actitud de inspiración y libertad, pretendió unir a autores tan diversos como Esquilo, Tácito, San Pablo, Dante Alighieri, François

Rabelais, Miguel de Cervantes y William Shakespeare por medio de nominaciones genéricas.

Las ideas evolutivas de Charles Darwin (1809-1882) y Herbert Spencer (1820-1903), que revolucionaron la ciencia en las últimas décadas del siglo XIX, también influyeron en la comunidad literaria. A partir del nuevo concepto de evolución de las especies biológicas, los críticos literarios, en especial el francés Ferdinand Brunetiére (1849-1906), intentaron dar estatura científica al modelo clásico. Esta nueva argumentación sirvió para reivindicar y darle un carácter contundente a la existencia de los géneros, y para ayudar al crítico a reconocerlos y fijar sus límites, sin posibilidad de error.

Hasta principios del siglo XX, la teoría de los géneros osciló siempre entre la visión clásica y la romántica, es decir, oponiendo los géneros puros (provenientes de la tradición) a las hibridaciones de la modernidad, atenta a los cambios y al modo de expresar la diversidad y complejidad de lo real.

Basándose en la relación que establece el sujeto con el objeto que configura en la ficción, el filósofo alemán W. Hegel postula en su *Estética* (1836) una fundamentación de los tres géneros tradicionales en la que la épica “representa lo objetivo en objetividad misma” (p. 225) y lo narrado en ella aparece como independiente de la inspiración de quien narra, de sus concepciones personales; la lírica es la negación de la épica en tanto manifestación de lo subjetivo como tal y el drama sintetiza los dos momentos anteriores superándolos, porque presenta una acción, pero una acción que surge “viva y actual” de los sentimientos, pasiones y voluntad de los personajes.

Formalmente, Kayser (1948) asocia a la poesía la estructura sonora y el ritmo; la escena y el acto al drama; y los cantos, partes, capítulos y párrafos, a la épica.

Desde la lingüística, se han propuesto caracterizaciones de los géneros asociados a las funciones del lenguaje. El lingüista ruso Roman Jakobson, en *Lingüística y poética* (1974), considera que en la épica o en los géneros narrativos predomina la función referencial, porque se pone el acento en el mundo que se crea por sobre los otros elementos de la comunicación; la función emotiva en la poesía, por el privilegio de la subjetividad, o mejor: de la subjetivación del mundo; y de la función conativa para el drama, ya que comporta un llamado a la acción en la escena entre personajes y hacia el público. Por eso, además, la épica queda vinculada con la tercera persona gramatical; la lírica con la primera, y el drama, con la segunda.

Vassallo (1984) vincula la teoría general de los géneros discursivos con la teoría canónica de los géneros literarios. En su concepción, la obra literaria es un enunciado, tal como lo entiende Bajtin (1982), y compone el vasto universo de la literatura como género. Así, las obras también participan de las características de los enunciados que enumera este autor: son conclusivos, es decir, comienzan y finalizan, y esos límites están dados por el cambio de hablantes; tienen carácter dialógico o “de respuesta”, es decir, se originan en los intercambios discursivos y responden a un enunciado previo y, a su vez, generan otros; están orientados hacia el hablante y el objeto, o sea, presentan particularidades referenciales y enunciativas relacionadas con los fines del género, y admiten las tres instancias con las que Bajtin caracteriza la palabra en el enunciado: la neutra, la ajena y la propia, que dotan a los enunciados literarios de un carácter claramente dialéctico (Silvestri y Blanck, 1993).

Hoy, con todo, se prefiere considerar que, en algún punto, situar teorías que descompongan el fenómeno literario tensiona las formas de comprender la producción literaria, limitándolas artificialmente sobre un supuesto carácter universal que se origina en la cultura griega. Por esa razón se prefiere hablar, como lo ha propuesto Adam (1994)

con respecto a las secuencias textuales, de presencias concomitantes en los textos de “lo lírico”, “lo épico”, “lo dramático”, empleados como adjetivos (Staiger, 1966). Sin embargo, las propuestas de nuevos parámetros de clasificación genérica no prescinden de estas tres categorías.

9. Desarrollo cognitivo y comprensión de metáforas

La proyección de un dominio a otro que realizan las metáforas es un aspecto de la comprensión del lenguaje que se amplía durante la adolescencia, una etapa en la cual la planificación lingüística sintetiza funciones elementales de la niñez con otras nuevas, más complejas. La Organización Mundial de la Salud define dicha etapa como el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. La importancia de este período radica en su valor “adaptativo y funcional” con respecto al mundo y a la vida adulta. Desde un punto de vista evolutivo, comprende tres fases o etapas: la adolescencia temprana (10 a 13 años), la media (14-15) y la tardía (16-19).

La adolescencia es un concepto histórico y situado. Señalamos esto porque, como sostiene Pujó (2010), la idea de “adolescencia” surgió con la introducción en el proceso productivo de determinadas innovaciones técnicas sustitutivas del trabajo manual y que tuvo como consecuencia más inmediata el desempleo en los más jóvenes. Así, con la necesidad de extender el acceso a un trabajo remunerado y al matrimonio (que en la Edad Media constituía la frontera con la niñez), se instala un período de instrucción para los que “están creciendo”. A diferencia de la pubertad, no se apoya ni se sostiene en un hecho biológico, sino que “se manifiesta, esencialmente, como un conjunto de expresiones culturales” (Pujó, 2010).

Desde un punto de vista cognitivo, los dos autores que fundaron observaciones de relevancia para conceptualizar esta etapa fueron Piaget (1972) y Vigotski (1986). Si bien la división en estadios que propuso la Escuela de Ginebra recibió críticas, incluso, del mismo Piaget, es indudable que la adolescencia es una etapa caracterizada por un tipo de pensamiento más conceptual o abstracto, de límites etarios difusos, que se diferencia del pensamiento concreto, y entre los cuales hay diferencias cualitativas relacionadas con el planteo de una formalización del funcionamiento cognitivo mediante modelos lógicos, sean estos formales o dialécticos. Vigotsky, por su parte, encuentra la clave del pensamiento adolescente en el proceso de formación de conceptos, es decir, en la entrada en una nueva (y superior) actividad intelectual que implica procesos más complejos.

De acuerdo con su perspectiva, en esta etapa se consolidan los procesos psicológicos superiores, consolidación que se produce por el desarrollo histórico y sociocultural del adolescente. Dialécticamente, dichos procesos implican combinaciones y síntesis de funciones elementales con funciones complejas, en las cuales prima el principio del “todo superior a las partes”. Si la infancia se caracteriza por actuar sobre la realidad a través de la percepción directa, en la adolescencia se puede actuar sobre el mundo también por intermedio de la percepción, pero además, mediante conceptos; el lenguaje planifica la acción en ausencia de los objetos y esa función lingüística desarrolla, asimismo, la autoconsciencia y los mecanismos volitivos (Vigotsky, 1995). Esta oscilación dialéctica que pone en relación de anclaje lo contextual o vivencial y lo particular con lo conceptual se relaciona con el pensamiento metafórico, que entrelaza lo concreto y lo abstracto en el pensamiento y el lenguaje, y que Lakoff y Johnson (1981) describen con la noción de *dominio* en las metáforas conceptuales.

En síntesis, en este capítulo, hemos considerado brevemente las diferentes conceptualizaciones teóricas, junto con las investigaciones empíricas asociadas, que han

procurado dar cuenta de las particularidades que entraña considerar la actividad de comprender metáforas. Asimismo, hemos apreciado las diferencias centrales de cada perspectiva, diferencias que se traducen en distintas opciones de abordaje metodológico. Por otro lado, el relevo ha permitido identificar que no es posible reducir los procesos concomitantes de comprensión y de producción metafórica a un único modelo, ya que el rango de fenómenos lingüísticos, discursivos y sociales que comporta convierte a la metáfora en un recurso multiforme. Del mismo modo, hemos presentado las características evolutivas de la población de lectores noveles. De esta forma, contamos con referencias teóricas y antecedentes empíricos que permiten comprender el marco que ha guiado la investigación que se reportará en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA

Esta investigación se ha realizado a partir de los lineamientos provistos por los modelos cognitivos de comprensión de metáforas, principalmente los desarrollos de la teoría experiencialista de Lakoff y Johnson (1981); la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986); la teoría de la saliencia graduada (Giora, 1997), así como la perspectiva interaccionista de Bipin Indurkha (1992) y los análisis y aportes sobre lenguaje figurado y metáfora en literatura de Gerard Steen (Semino y Steen, 2008; Steen et al., 2010), Raymond Gibbs (Gibbs y Colston, 2006; Gibbs, 2008, 2011) y Zoltan Kövecses (2010).

Además, para el abordaje metodológico, y específicamente para diseñar los instrumentos de indagación, se consideró la evidencia empírica aportada por estudios de comprensión de metáforas literarias. Estos estudios, como se ha explicitado en el marco teórico de esta investigación (Capítulo I), proponen afrontar este tipo particular de metáfora de dos modos distintos: aquel que encuentra continuidad entre el procesamiento de metáforas literarias y no literarias y aquel que le otorga características específicas al discurso literario (Semino y Steen, 2008).

Al conjugar estos aportes y perspectivas hemos podido describir los procesos que se articulan ante la necesidad de comprender metáforas, y si la actualización de estos procesos se encuentra determinada por ciertas características del desarrollo cognitivo y lingüístico de los sujetos o depende del género/clase textual. Así, atendimos a considerar el nivel de conocimiento léxico relativo al género y la autoevaluación de la experiencia lectora. En cuanto al género, comparamos el desempeño ante metáforas insertas en textos expositivos, textos literarios narrativos y textos literarios poéticos.

Estudiamos el desempeño de un grupo de lectores noveles o principiantes, a los que se escogió como población. Por “lectores principiantes” se entiende al adolescente que ha finalizado su escolaridad primaria y comienza la educación secundaria. La unidad de análisis se definió a partir del reconocimiento de diferentes instancias en el proceso de comprensión de metáforas. Hemos dimensionado la comprensión a partir de una serie de indicadores como la identificación y la extracción de metáforas, la segmentación en constituyentes sintácticos y la reformulación con fines interpretativos.

En este capítulo se presentan los contenidos, organizados como se detalla a continuación.

En el apartado 2.1., “Diseño de la investigación” se presentan el diseño metodológico utilizado, los objetivos y la hipótesis. En el 2.2, “Participantes”, se describe la población, sus características y algunas alternativas que impuso la situación imprevista del ASPO y la DISPO en la administración del instrumento. En el apartado 2.3., “Instrumentos”, se detallan los materiales utilizados para llevar a cabo la investigación. En el 2.4., “Recolección de la información empírica”, se desarrolla la metodología para la recolección de datos, específicamente, el procedimiento empleado. Por último, en el apartado 2.5., “Análisis de la información empírica”, se presentan los modelos que se utilizaron para interpretar los datos obtenidos en la investigación.

2.1. Diseño de la investigación

De acuerdo con la clasificación propuesta por Hernández-Sampieri et al. (2010), y debido a que la recolección de datos se realiza en un tiempo único, la presente tesis es un estudio descriptivo correlacional transversal. Es descriptivo debido a que busca medir los atributos de un fenómeno; y es correlacional, ya que se mide el grado de relación entre las distintas variables propuestas.

Tal como se expresó supra en el marco teórico, esta investigación examina un problema poco estudiado o con antecedentes de estudio limitados, particularmente en lengua española, como es el de la comprensión del lenguaje metafórico en lectores noveles. Asimismo, consideró la distinción de géneros discursivos (Adam, 1996; Bajtin, 1982), como también la relación entre la comprensión de la metáfora, la frecuencia lectora y el conocimiento léxico.

El diseño de la investigación se realizó atendiendo a los lineamientos de la evaluación ecológica (Witrock y Baker, 1987). Esto significó la consideración del desempeño en las habilidades cognitivas atendiendo a los contextos en los que esta habilidad se funcionaliza. Por ello, debimos delinear un instrumento específico que nos permitiera estudiar los procesos de comprensión de metáforas en una variedad de textos que resultaran frecuentes en la población. Se consideraron, en virtud de la variedad de géneros/ clases textuales, textos expositivos, textos literarios narrativos y textos poéticos (poesía tradicional en temas y formas, y poesía contemporánea de carácter innovador y experimental).

2.1.1. Objetivos

Dado que nuestra investigación se centra en reconocer las particularidades de los procesos de comprensión de la metáfora en lectores noveles o principiantes, las metáforas seleccionadas pertenecen a textos de lectura frecuente en la escuela secundaria, en razón de lo cual se incluyen tanto textos literarios (narrativos ficcionales y poesía) como no literarios (expositivos).

El estudio plantea los siguientes objetivos.

2.1.1.1. Objetivo general

Contribuir al reconocimiento y descripción de los procesos cognitivos que se articulan para la comprensión de metáforas en lectores noveles o principiantes.

2.1.1.2. Objetivos específicos

1. Reconocer e identificar las diferentes operaciones implicadas en la comprensión de metáforas.
2. Analizar la incidencia del género discursivo en la comprensión de metáforas.
3. Describir la relación entre el conocimiento léxico y la frecuencia lectora con respecto a las diferentes operaciones.

2.1.2. Establecimiento y caracterización de variables

En la investigación se operacionalizaron las siguientes variables: la comprensión de metáforas, el conocimiento léxico, la apreciación del volumen de frecuencia lectora y el género o la clase textual.

Se propusieron para este estudio dos variables, una dependiente y otra independiente. La primera corresponde a la comprensión de metáforas. La segunda considera tres variables, dos que atienden a características de la población (nivel de conocimiento léxico y frecuencia lectora de los adolescentes) y una que considera la modalidad de la metáfora según el género/ clase textual: 1) no literario (expositivo), y 2) literario (narrativo y poético).

2.1.2.1. Comprensión de metáforas

Dado que es un constructo teórico complejo, se decidió descomponer esta variable en tres indicadores (al respecto, ver Capítulo I, Marco teórico y antecedentes)

con los cuales pudimos evaluar y caracterizar el desempeño de la población: identificación/extracción, segmentación, reformulación.

Por *identificación* se entiende la habilidad para reconocer la presencia o ausencia de metáforas en los textos del corpus y extraerlas para transcribirlas.

Por *segmentación* se entiende la habilidad para reconocer los límites sintácticos de la metáfora: núcleos y adyacentes.

Por *reformulación* se entiende la habilidad para parafrasear la metáfora advirtiendo la relación entre dominios que se ponen en juego, según las operaciones de Lakoff y Turner (1989) y Kövecses (2002), que son extensión, combinación, elaboración y cuestionamiento (ver Marco teórico y Antecedentes).

2.1.2.2. Conocimiento léxico

Como se ha desarrollado en el marco teórico (Capítulo I), existe evidencia de que la sistematización, conexión y organización del conocimiento léxico contribuyen a una mejor comprensión del texto (Nation, 2005; Perfetti, 2010; Perfetti et al., 2001). No obstante, la relación entre el grado de conocimiento léxico y la posibilidad de realizar operaciones de comprensión específicas, que demandan no solo el conocimiento de los rasgos léxicos y semánticos del ítem sino también de su capacidad proyectiva, no ha sido aún especificada. Por ello, nos propusimos evaluar la relación entre el grado de conocimiento léxico de ciertos ítems que resultan complejos en los textos que se ofrecen como estímulo, con respecto a las operaciones involucradas en la comprensión, identificación, segmentación y reformulación de las metáforas.

2.1.2.3. Apreciación del volumen de frecuencia lectora

Con este indicador nos propusimos conocer la incidencia de la familiaridad con los temas, la estructura y el estilo que aporta la lectura de textos literarios, expositivos y de otro tipo, tanto en fuentes analógicas como digitales, en la comprensión de metáforas. De esta forma, decidimos considerar la valoración subjetiva que los participantes hacen de la cantidad de textos leídos en un año y cómo esa autopercepción de caudal (o volumen lector) se relaciona con las operaciones de comprensión examinadas (identificación/extracción, segmentación, reformulación), y si se vincula con alguna de las tres en particular.

2.1.2.4. Género/ Clase textual

Como hemos expuesto en el Capítulo I, los diferentes tipos de texto presentan variaciones importantes en cuanto a las estrategias discursivas particulares que ponen en juego. Por ejemplo, los textos expositivos incluyen definiciones y clasificaciones, comparaciones y metáforas como recursos explicativos; a diferencia de los textos literarios, en los que aparecen otros modos de construcción semántica y pragmática: prospecciones o retrospectivas en ciertas narraciones, o elementos que generan intriga y suspenso a través de creaciones de clima o descripciones minuciosas, en los cuentos policiales o de terror; polisemia y connotación como rasgos distintivos de los géneros poéticos, que suelen condensarse en la metáfora como figura retórica. Otros textos literarios, por ejemplo, los de corte más experimental, demandan una lectura más compositiva o integrada, es decir, que exige ir construyendo significados por asociaciones progresivas y simultáneas. Al considerar esta variable, intentamos advertir si incide en la identificación de metáforas, o si genera mecanismos de segmentación diferentes en la extracción o la reformulación interpretativa, según el tipo o la clase textual en el que la metáfora se incluye.

2.2. Participantes

La muestra de la investigación está conformada por 120 estudiantes de primero y segundo año de la escuela media, residentes en el primer cordón del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), y también de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en Argentina. El primer cordón o “corona” es el anillo más próximo a la CABA. Por lo general, la población que vive en estos cordones presenta cierta homogeneidad respecto de algunas características, como condiciones habitacionales, densidad poblacional, infraestructura, entre otras. Los partidos que integran la *primera corona* son: Avellaneda, Lanús, Lomas de Zamora, La Matanza (la parte más cercana a la CABA, es decir, las localidades de Ramos Mejía, Villa Luzuriaga, San Justo, La Tablada, Villa Madero, Tapiales, Aldo Bonzi, Ciudad Evita), Morón, Tres de Febrero, General San Martín, Vicente López y San Isidro.

Se ha seleccionado esta localización de la población ya que es nuestra zona de intervención laboral. Cabe señalar que el AMBA concentra casi el 40% de la población total del país, y presenta características particulares respecto del acceso y la permanencia escolar.

Los estudiantes de la muestra son cursantes regulares de nivel medio. Hemos seleccionado adolescentes tempranos porque dicha etapa coincide con el fin de un ciclo de desarrollo de habilidades básicas (escuela primaria) y el inicio de un ciclo de especialización en habilidades lectoras (escuela secundaria básica). El tipo de muestreo que utilizamos en este estudio es no probabilístico por conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2010). Se denomina no probabilístico porque la selección de la muestra no atendió a que todos los individuos de la población tuvieran similares posibilidades de ser elegidos. Esta última decisión se tomó debido al contexto pandémico, que dificultó la posibilidad de realizar una muestra aleatoria. La selección fue reclutada, y la participación, voluntaria, por tanto, la muestra no es representativa de toda la población.

En función de que el objetivo de la investigación es describir el proceso de comprensión de metáforas en lectores noveles, se consideró que la población que presentaba esa característica correspondía a los primeros años de la enseñanza media.

En la Tabla 1 se presenta el desglose de la conformación de la muestra.

Tabla 1

Conformación de la muestra según diferentes características

Población	Género autopercebido			Total
	Varones	Mujeres	Otro	
	44 / 35,48%	77 / 62,10%	3 / 2,42%	124 / 100%
Lugar de residencia				
	Conurbano		CABA	
	106 / 85,48%		18 / 14,52%	124 / 100%
Año que cursa				
	1.º CABA/	2.º/pcia. de		
	17 / 13,70%	Buenos Aires		124 / 100%
Media de edad de cada grupo	13,2	12,79		

Elaboración propia

Destacamos, con respecto a la consideración de características poblacionales en el formulario que los estudiantes completaron, que se atendió a los lineamientos de la ESI de conformidad con la Ley 26.743 de Identidad de Género. Dicha normativa establece que:

Toda persona tiene derecho [...] a ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada. (Artículo 1, Inciso C)

El cuestionario presentó en el apartado de datos las opciones, lo que dio la oportunidad a los participantes de identificarse según su género autopercebido. Del total

de la muestra, tres sujetos se identificaron con la opción “Otro”, es decir, “ni varón, ni mujer” (Figura 1).

Figura 1

Género autopercebido de los participantes de la muestra.

5. Género autopercebido *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decirlo
- Otro

Por otro lado, dado que la investigación se realizó evaluando la comprensión de metáforas presentes en textos sugeridos en los diseños curriculares de las jurisdicciones de CABA y provincia de Buenos Aires y en algunos libros de textos de circulación masiva en esos distritos, describiremos brevemente cómo es la organización de los ciclos educativos, aclarando especialmente que no resulta uniforme en las dos jurisdicciones.

La provincia de Buenos Aires organiza la escuela primaria en dos ciclos de tres años cada uno y su escuela secundaria en dos ciclos, también de tres años (Ley N.º 13.688). Los estudiantes de la CABA, en cambio, cursan una primaria de siete años y una secundaria de cinco. Es importante aclarar que la CABA no cuenta con una ley propia de educación, razón por la cual mantiene esa estructura tradicional; por esa razón, los estudiantes de segundo año de provincia tienen, en promedio, 13 años, y se corresponden con los de primer año de CABA, que tienen el mismo promedio de edad.

Es decir, pese a que cursan diferentes años según la jurisdicción de las escuelas a las que asisten, los contenidos curriculares de ambos niveles de escolaridad son semejantes.

2.3. Recolección de la información empírica

Debido a la situación de pandemia por COVID-19, la toma de datos debió adaptarse a las particulares condiciones que las medidas de aislamiento plantearon. Como es de público conocimiento, el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote del nuevo coronavirus como una pandemia. En ese momento, el Poder Ejecutivo Nacional dictó el Decreto N° 260/20, por el cual se amplió por el plazo de un año la emergencia pública en materia sanitaria establecida por la Ley N° 27.541. La velocidad en el agravamiento de la situación epidemiológica a escala internacional precipitó el Decreto N.° 297/20, por el cual se dispuso el ASPO, durante el 20 al 31 de marzo. Este plazo fue sucesivamente prorrogado a partir de otros cinco decretos y, con ciertas modificaciones según el territorio, por otros más, hasta el 2 de agosto de 2020 inclusive.

Aun cuando se establecieron excepciones al ASPO y a la prohibición de circular para las personas afectadas a diferentes actividades y servicios y se estatuyó el DISPO con fecha 31 de julio, las clases siguieron bajo modalidad virtual durante todo el 2020 y solo se retomaron en CABA en abril de 2021.

Estas medidas supusieron modificar todo el cronograma y la planificación de la recolección empírica, que se planeaba realizar en tomas presenciales.

Como se menciona en detalle en el apartado Instrumento, la toma de datos se planificó en forma presencial mediante un instrumento impreso. Esta posibilidad quedó trunca a partir de las restricciones mencionadas. Por sugerencia consensuada de los directores de la tesis, se decidió planificar una investigación en forma remota y a través

de un cuestionario *online*. Luego de planificar los instrumentos, se solicitó autorización a FLACSO, sede Argentina, para realizar la investigación en esta modalidad.

El nuevo tipo de reclutamiento de la población y recolección de datos supuso un complejo cronograma que contempló la organización de reuniones con docentes y personal directivo, convocar a través de redes, además del diseño de un nuevo instrumento.

Tras este cometido, lanzamos una convocatoria abierta con un *flyer* (Figura 2) que circuló por espacios virtuales, y gestionamos la participación de dos cursos completos de segundo año de la provincia de Buenos Aires. Asimismo, recibimos la participación de sujetos a partir de la autorización de sus padres por fuera de la gestión escolar.

Figura 2

Flyer de convocatoria.

NECESITAMOS >>> ESTAMOS INVESTIGANDO
DE TU AYUDA **CÓMO LOS CHICOS Y LAS CHICAS**
COMPRENEN METÁFORAS >>>

Se trata de una tarea de comprensión de textos en estudiantes de 13 años del AMBA (investigación enmarcada en una tesis de maestría que dirige la doctora María Luisa Silva, del CIIMPE-CONICET).

¿QUÉ NECESITAMOS?
 Tu colaboración para que chicos y chicas de 13-14 años respondan un cuestionario sencillo de comprensión, que no lleva más de 30 minutos.

¿QUIÉNES PUEDEN PARTICIPAR?
 Chicos y chicas de 13 años que asistan escuelas públicas de Capital y Gran Buenos Aires.

¿CÓMO SE PARTICIPA?
 Respondiendo una encuesta on line. Se puede hacer desde un celular, una tableta o una PC.
 Si el chico o la chica no tienen acceso a wifi, le acercamos carga de datos.

¿CÓMO ES EL PROCEDIMIENTO?
 El chico/a escribe un mail a Investigacionmetafora@gmail.com con el asunto: **Participación**.
 Nosotros, luego de chequear su edad, le acercamos el link del cuestionario y un texto para que sus familias autoricen la participación del adolescente.

Si querés saber más del proyecto podés contactarnos:
diego.divincenzogmail.com con el asunto: **Encuesta metáfora**.

 La **colaboración** con organizaciones científicas contribuye con el progreso en ciencia básica y con la búsqueda de herramientas para mejorar la educación de los jóvenes de nuestro país. Por eso pido tu **ayuda**: si podés recomendar **alumnos o alumnas, familiares o conocidos**, nos ayudarías un montón.
 ¡Muchas gracias! >>>

También habíamos comprometido la participación de dos cursos completos de una escuela de CABA pero, cuando la propuesta comenzó a tomar forma – concretamente, cuando anunciamos la necesidad de contar con el consentimiento de los adultos responsables para la participación de los estudiantes–, las autoridades decidieron declinar la colaboración. Aclararon que podían participar, pero que no podían solicitar la firma del consentimiento informado. Nos respondieron:

Les pedimos disculpas. Podemos colaborar con ustedes asumiendo esta tarea como una actividad del área de Lengua y bajo la responsabilidad de la profesora a cargo de los cursos; pero si el estudio requiere instancias formales como

autorización de los adultos responsables, necesitamos pedir permiso a Inspección, lo cual puede retrasar mucho el proceso de espera y, eventualmente, incidir en sus tiempos.

De modo informal, una de las autoridades, en comunicación telefónica, acercó los datos de Inspección para que realizáramos en forma personal, no mediada institucionalmente, la gestión. Dada la complejidad de este trámite y las alternativas burocráticas que implicaba, los directores avalaron la decisión de desistir en la consecución del trámite.

Otra vicisitud asociada a la burocracia de algunos establecimientos de gestión pública tuvo un intento de ser salvada con la intermediación del director de un profesorado de la provincia de Buenos Aires, quien dirigió una carta a la supervisora de su distrito (ver Apéndice documental) destacando la importancia de que los estudiantes de algunas escuelas secundarias participaran de una investigación sobre comprensión de textos. De modo informal la supervisión respondió que acompañaba el pedido, pero nunca instrumentó la convocatoria ni la autorización a las escuelas.

Otro aspecto de importancia fue el de la conectividad de los estudiantes que quisieran participar de la investigación. En un estudio reciente, Sandra Ziegler (2020) señala que alrededor de un 66% de los hogares del país cuenta con estudiantes que utilizan solo el teléfono celular dentro o fuera de la familia con fines educativos, por esa razón, en el *flyer* de difusión se aclaraba que ofrecíamos costear el uso de datos.

En otros casos, por ejemplo, con una escuela pública de la zona Oeste, el director se encargó personalmente, en un gesto de clara colaboración, de hacer llegar el cuestionario a los cursos a través de la plataforma de Classroom, que solo fue respondida por cuatro estudiantes. Lo mismo ocurrió con una escuela pública de zona

Norte, cuyo director realizó una distribución del instrumento, con un video previo elaborado por nosotros, que explicaba la tarea, pero que solo respondieron unos pocos alumnos. El resto de los alumnos de escuelas públicas participaron a través de contactos personales sin mediación institucional.

Como señalamos, dado que son menores, los participantes debían, antes de completar el formulario, enviar un consentimiento firmado por el adulto responsable, lo cual también retrasó los tiempos, en particular por la mora en la entrega y por el control de este requisito antes del envío del formulario.

De esta forma, finalmente, se procedió a la recolección de datos en una población de adolescentes tempranos de dos escuelas de gestión privada de la provincia de Buenos Aires; una de ellas del partido de Lanús, y la otra, de la localidad de Ramos Mejía, partido de La Matanza. Se seleccionaron estas escuelas pues se procuró que la población perteneciera a familias de nivel socioeconómico medio. Además, la muestra se completó con la administración de formularios en grupos de estudiantes de escuelas públicas de barrios de CABA y de otros barrios de la provincia de Buenos Aires.

Las escuelas de Lanús y Ramos Mejía son de jornada simple, de educación religiosa, y cuentan con nivel primario y nivel secundario. La primera de las escuelas tiene dos modalidades de bachillerato: una en Economía y Gestión, y la otra en Ciencias Exactas y Naturales.

La escuela de Ramos Mejía posee un “Proyecto Lector Literario” que se inicia en el primer año de la escuela primaria y finaliza en el último de la secundaria. Particular relieve adquiere el último año de la primaria (sexto), cuyo título final del Proyecto lector se aborda durante las vacaciones estivales y es el primer libro con el que

arrancan la secundaria básica; en este sentido, el Proyecto Lector Literario en sexto es, asimismo, un proyecto de articulación entre los dos niveles, el primario y el secundario.

En ambas instituciones, el inicio de la escuela media se produjo en modalidad remota y sincrónica debido a las medidas del ASPO. Esto implicó que tomáramos contacto con adultos docentes responsables de los sujetos de la muestra. En un caso, la administración la realizó la profesora del área de Prácticas del Lenguaje, y en el otro, la directora del establecimiento conjuntamente con la profesora del área. Para anunciar el proyecto, la idea de la investigación y el modo de participar, se consensuó, en uno de los casos, mediante la apertura de una clase de Google (Classroom) en la que se daba aviso a los padres, se proponían los alcances y objetivos de la investigación, se les requería consentimiento y se les solicitaba que elevaran a la plataforma la autorización expresa con firma, DNI y grado de parentesco. Es importante destacar que este proceso resultó por demás engorroso, no en lo referido a la administración del instrumento, que se realizó un día y a una hora pactada con suficiente antelación, sino en la atención de los estudiantes a los aspectos administrativos: avisar si participarían, firmar el consentimiento, elevarlo, etcétera.

En cuanto a los estudiantes de escuela pública que participaron sin mediación institucional, es importante recalcar que los datos de esta población provienen exclusivamente de la convocatoria por redes a través del *flyer*, por eso se puede conjeturar una mayor motivación por participar.

2.4. Técnicas de recolección de datos

El planteo original de la investigación, así como su perspectiva ecológica, nos llevaron a considerar que el instrumento que más se adecuaba a nuestros propósitos investigativos era del tipo cuestionario. No obstante, en virtud de que procuramos que resultara un instrumento de alta validez ecológica, la etapa de diseño y la consecuente

etapa exploratoria fueron muy parsimoniosas. El instrumento finalmente diseñado se denomina “*Prueba de comprensión de metáforas en lectores noveles*”, que fue elaborado en conjunción con los directores de la investigación y evaluado por jueces expertos (Ver Apéndice Instrumento). A continuación, se presenta el detalle del proceso de diseño.

2.4.1. Proceso de diseño del instrumento *Prueba de comprensión de metáforas en lectores noveles: Estudios exploratorios*

El proceso se inició en 2018. En ese año se diseñó el prototipo de la “Prueba de comprensión de metáforas”. En la instancia de diseño, dado que implicó una toma exploratoria, no solo se ajustaron los estímulos, sino que se refinaron las dimensiones de las variables posibles de ser mensuradas por indicadores conductuales. El objetivo de la primera etapa de diseño del cuestionario fue evaluar si había diferencias en la comprensión de metáforas coloquiales y literarias en estudiantes de escuela media del AMBA (13 a 17 años). Para ello se diseñó una prueba que evaluó la comprensión de metáforas incluidas en 7 (siete) fragmentos de textos no literarios y de textos literarios.

El cuestionario fue resuelto por 22 adolescentes, de entre 13,4 y 17,6 años. La media etaria fue de 15,5.

Como muestra la tabla 2, se seleccionaron fragmentos de 1) un salmo bíblico, 2) un fragmento de un chat de WhatsApp, 3) una emisión oral perteneciente a un estudiante, reproducida por una docente, 4) un poema clásico del siglo XVII, 5) un poema clásico del siglo XX, 6) una definición de un manual de Biología, 7) un poema de vanguardia.

Los fragmentos estaban incluidos en textos de libros de enseñanza, cuya circulación resulta habitual en las escuelas de la región AMBA y que, además, resultan de lectura frecuente para los estudiantes.

Tabla 2

Prototipo 1.

Fragmento	Texto	Fuente	Género y clase textual
1	Sé para mí una roca de refugio, adonde recurra yo continuamente. Tú has dado mandamiento para salvarme, porque tú eres mi roca y mi fortaleza.	Libro de los Salmos de la <i>Biblia</i> .	Salmo. Texto religioso, poético. Escrito.
2	Su dolor todavía no ha cicatrizado.	Fragmento de un chat de WhatsApp.	Chat. Texto coloquial. Escrito.
3	Estás muy emoción. Calmate.	Emisión oral, oída por una profesora de Matemática en una clase suya.	Reto. Texto coloquial. Oral.
4	Nace el arroyo, culebra que entre flores se desata, y apenas sierpe de plata, entre las flores se quiebra...	Fragmento de un poema que integra una obra teatral en verso: el monólogo de Segismundo, de <i>La vida es sueño</i> , de Pedro Calderón de la Barca.	Parlamento en verso. Poesía clásica. Escrito.
5	Empieza el llanto de la guitarra. Se rompen las copas de la madrugada.	Fragmento de un poema de Federico García Lorca, “La guitarra”.	Poesía clásica. Escrito.
6	Es cosa sabida que la vida es una sucesión de procesos químicos ejecutados en su mayor parte por un grupo de moléculas biológicas llamadas proteínas, que son, sin lugar a duda, los ladrillos de la vida.	Fragmento de un libro de <i>Biología humana y salud</i> (1999), de Noemí Bocalandro. Editorial Estrada.	Definición de manual. Texto expositivo de divulgación. Libro de enseñanza. Escrito.
7	Emboscado en mi escritura cantas en mi poema. Rehén de tu dulce voz petrificada en mi memoria. Pájaro asido a su fuga. aire tatuado por un ausente. Reloj que late conmigo para que nunca despierte.	Poema de Alejandra Pizarnik, “Tu voz”.	Poesía de vanguardia. Escrito.

Elaboración propia

El rango de textos en el primer prototipo nos permitió distinguir los textos más accesibles como estímulo para evaluar la comprensión de metáforas y las operaciones puestas en juego en ese proceso. Con estas observaciones nos dispusimos a construir un nuevo instrumento (el segundo prototipo). El estudio exploratorio sobre el primer prototipo nos permitió reconocer que las operaciones de comprensión tienen un curso evolutivo y que, por esa razón, obtendríamos mucha más información centrándonos en las habilidades de los lectores principiantes, entre 12 y 14 años, que están realizando su entrada en la escuela secundaria. Esta observación fue el punto de partida para confeccionar el instrumento de investigación. El primer prototipo incluía fragmentos poéticos y no literarios; y el segundo, un grupo de textos en el que podían distinguirse textos más simples o coloquiales y más complejos o formales, incluyendo textos narrativos.

Los textos del segundo prototipo eran narrativos literarios: un fragmento del cuento *La mancha de humedad*, de Juana de Ibarbourou; un fragmento del capítulo XXII de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes Saavedra; un fragmento de *Demian*, de Herman Hesse.

Este segundo prototipo fue administrado a un grupo de estudiantes de 13 a 17 años (10 participantes). Se recopiló información que incluyó intercambios con los participantes sobre el instrumento con el que realizaron la prueba, que nos permitieron ajustar el diseño de los instrumentos para el último prototipo.

En el instrumento final se incluyeron, a partir de la información obtenida en ambos prototipos, una evaluación del conocimiento léxico para incluirla como variable, así como la ponderación de la frecuencia lectora como otra variable. Como en ambos estudios exploratorios advertimos que se reiteraban algunas respuestas, decidimos realizar tres versiones del instrumento en diferentes formularios, que fueran homólogos

en cantidad de palabras (no más de 100) y en complejidad lingüística, para que la asignación fuera aleatoria. Esto implicó aleatorizar la asignación de las tres versiones del instrumento a los participantes.

2.4.2. Instrumento: Prueba de comprensión de metáforas en lectores noveles

El instrumento final se aplicó a través de un formulario de Google (Google Form), e incluyó ocho fragmentos; seis de ellos incluían metáforas y dos no incluían metáforas. De los seis fragmentos que las incluían, cuatro eran literarios, y dos, no literarios. De los cuatro literarios, dos eran narrativos. La Tabla 3 muestra la distribución de fragmentos por Género/Clase en cada formulario.

Tabla 3

Fragmentos por Género/Clase en cada formulario.

Formulario	Fragmento	Fuente	Género/clase textual
1	1	Liliana Heker, fragmento del cuento La fiesta ajena. De su libro <i>Los bordes de lo real</i> (1991).	Narración literaria: cuento.
1	2	Humberto Costantini, fragmento de “El cielo entre los durmientes”. Del libro <i>El cielo entre los durmientes y otros cuentos</i> .	Narración literaria: cuento.
1	3	Blog El rincón del genio (https://urlshortner.org/liDMI)	Texto expositivo: definición.
1	4	Octavio Paz, estrofa del poema “La rama”. De su libro <i>Raíz del hombre</i> (1937).	Poema.
1	5	Juana de Ibarbourou, fragmento de “La mancha de humedad”. De su libro <i>Chico Carlo</i> (1944)	Narración literaria: cuento.
1	6	“El péndulo argentino”, artículo del sitio Informe industrial: http://www.informeindustrial.com.ar	Texto no literario: artículo de opinión.
1	7	Federico García Lorca, estrofas del poema “La guitarra”. De su libro <i>Cante Jondo</i> (1921)	Texto literario: poema.
1	8	Julio Cortázar, fragmento del cuento “La señorita Cora”. De su libro <i>Todos los fuegos el fuego</i> (1966)	Narración literaria: cuento.
2	1	Antonio Santa Ana, fragmento de la novela <i>Los ojos del perro siberiano</i> (1996).	Narración literaria: novela.

2	2	Felipe Herrera, fragmentos de “La vida política en América”. Extraído del libro <i>La tarea inconclusa: América Latina integrada</i> (1973).	Texto no literario: ensayo.
2	3	Blas de Otero, estrofas del poema “Digo vivir” (1955).	Texto literario: poema.
2	4	Fragmento de la noticia “Por la crisis económica, cayó hasta 35% la venta de viajes al exterior y temen por impacto local”, <i>Ámbito Financiero</i> (11 de septiembre de 2018).	Texto no literario: noticia.
2	5	Leopoldo Lugones, estrofa de “La libélula”. De su libro <i>Las horas doradas</i> (1922)	Texto literario: poema.
2	6	Fragmento del artículo “Tu corazón y el sistema circulatorio”. KidsHealth (24 de agosto de 2018).	Texto no literario: entrada de blog de divulgación médica.
2	7	Juan José Hernández, fragmento de su cuento “El inocente”. De su libro <i>El inocente</i> (1969).	Texto literario: cuento.
2	8	Pablo Neruda, estrofas de su “Poema 20”. De su libro <i>Veinte poemas de amor y una canción desesperada</i> (1924).	Texto literario: poema.
3	1	Fragmento del artículo “Definición de ‘roca’”. Extraído de una página de definiciones enciclopédicas: https://definicion.de/roca/	Texto no literario: definición.
3	2	Jorge Luis Borges, estrofa del poema “Milonga de Jacinto Chiclana”. De su libro <i>Para las seis cuerdas</i> (1965).	Texto literario: poema.
3	3	Ricardo Martínez, fragmento de “Qué es la mente: una introducción a las Ciencias Cognitivas”. Extraído del sitio Tercera cultura. http://terceracultura.cl/2009/09/que-es-la-mente-una-introduccion-a-las-ciencias-cognitivas/	Texto no literario: artículo de divulgación científica.
3	4	Rubén Darío, fragmento de su cuento “Un cuento para Jeanette”. De su libro <i>Azul</i> (1888)	Texto literario: poema.
3	5	Félix Lope de Vega y Carpio, estrofa del poema “Canción de mayo” (1634).	Texto literario: poema.
3	6	Juana de Ibarbourou, estrofas de su poema “La higuera”. De su libro <i>Raíz salvaje</i> (1922)	Texto literario: poema.
3	7	Liliana Bodoc, fragmento de <i>Amigos por el viento</i> (2011).	Texto literario: cuento.
3	8	Pablo Aro Geraldés, fragmento del capítulo “Estructura de la noticia” Extraído del sitio Periodismo.net. https://www.periodismo.net/members/parogeraldés/	Texto no literario: capítulo de manual.

Elaboración propia

Al leer cada uno de los textos, los adolescentes debían señalar la metáfora del fragmento, transcribirla e interpretarla.

La estructura del instrumento final fue la siguiente: 1) una presentación y contextualización de la investigación (Figura 3); 2) las instrucciones con ejemplos acerca de las tareas que pide el cuestionario (se incluyó un video instruccional, Figura 4); 3) los datos poblacionales (Figura 5); 4) una prueba de identificación léxica y otra de definición de palabras (Figura 6); 6) ocho fragmentos para identificar/ extraer, segmentar y reformular metáforas (Figura 7).

Figura 3

Presentación y contextualización de la información.

Metáforas - Formulario 1

¡Hola! Muchas gracias por participar de estas actividades sobre lectura y comprensión de textos. Al completar este formulario estás colaborando con una investigación que tiene fines educativos. ¡Valoramos mucho tu colaboración!

La tarea que te proponemos no es complicada, no es una prueba ni una evaluación y no se necesita que estudies nada ni te prepares antes de hacerla.
Eso sí, necesitamos que pongas voluntad y esfuerzo en hacerla a conciencia.

Estamos investigando cómo los chicos y las chicas de tu edad comprenden las metáforas que leen.

Pero... ¿qué son las metáforas?

Las metáforas permiten representar algunos objetos e ideas a través de otros objetos o ideas con los que tienen algún parecido o semejanza. Podríamos decir que las metáforas son bastante parecidas a las comparaciones. Por ejemplo, cuando alguien dice: "La primavera de la vida" no se refiere a que a la vida "le salen flores", sino que propone una metáfora de la juventud. ¿Por qué? Porque al decir "primavera", pensamos en una estación del año; y, como el año es la vida, la época en la que florecen las plantas y los árboles comienzan a tener brotes... eso se asocia con el bienestar físico de la juventud. Por eso también se pueden pensar el "otoño" o el "invierno" como metáforas de la vejez, ya que en estas estaciones los árboles pierden sus hojas y las plantas ya no florecen.

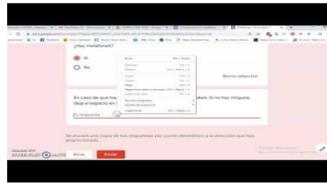
Todos usamos metáforas cotidianamente. Cuando un amigo está enojado le podemos decir: "Estás en llamas. ¡Cálmate!" y no es que demos a entender que "se quema", sino que asociamos el calor con el enojo. Otro ejemplo es "Ponete las pilas", que relaciona el "darse ánimo, poner voluntad para hacer algo" con la batería que se utiliza como energía eléctrica.

En el siguiente poema del argentino César Fernández Moreno vas a ver que se metaforiza la situación de ir a la cancha con un episodio de ciencia ficción:

Figura 4

Video instruccional

Instrucciones para completar el cuestionario. Dale play a este breve video.



<http://youtube.com/watch?v=pNsUz5JHV3w>

Figura 5

Datos poblacionales

1. Dirección de correo electrónico *

2. Nombre de la escuela o colegio y localidad. Por ejemplo: Colegio San Pablo de Adrogué - Escuela de Educación Media n° 3 Manuel Paz de Rauch. *

3. ¿Pública o privada? *
Marca solo un óvalo.
 Pública
 Privada.

Datos demográficos

4. Fecha de nacimiento *

Ejemplo: 7 de enero del 2019

Figura 6

Prueba de identificación léxica y definición de palabras

16. ¿Sabés lo que significa la palabra "trino"? *
Marca solo un óvalo.
 Sí
 No
 Tal vez
17. Aunque hayas dicho que no conocés la palabra, ¿cuál de estas opciones te parece más cercana al significado de "trino"? *
Marca solo un óvalo.
 Sonido duradero e inarticulado que producen algunas cosas como el viento, el mar, etc.
 Canto o sonido emitido por los pájaros.
 Punta, esquina o borde de alguna cosa.

Figura 7

Fragmentos para identificar/extraer, segmentar y reformular metáforas

6. El péndulo argentino, artículo de Informe industrial

En noviembre de 1983, el ingeniero Marcelo Diamand presentó un trabajo –“El péndulo argentino: ¿hasta cuando?”– en la “Conferencia sobre Medidas de Cambio Político Económico en América Latina” organizada por Vanderbilt University, de Nashville, Tennessee, Estados Unidos. En él, Diamand sostenía que las últimas décadas en la Argentina se habían caracterizado por cambios muy bruscos y muy frecuentes de la política económica, un péndulo entre dos corrientes antagónicas: la corriente expansionista o popular y la ortodoxia o el liberalismo económico.

Disponible en el sitio: <http://www.informeindustrial.com.ar>

34. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

Sí.

No.

35. En caso de que haya, copiala/s a continuación y explícala/s. Si no hay ninguna, dejá el espacio en blanco.

7. Federico García Lorca, estrofas del poema La guitarra

Empieza el llanto
de la guitarra.
Se rompen las copas
de la madrugada. (...)
¡Oh guitarra!
Corazón malherido
por cinco espadas.

De su libro Cante Jondo (1921)

2.5. Variables

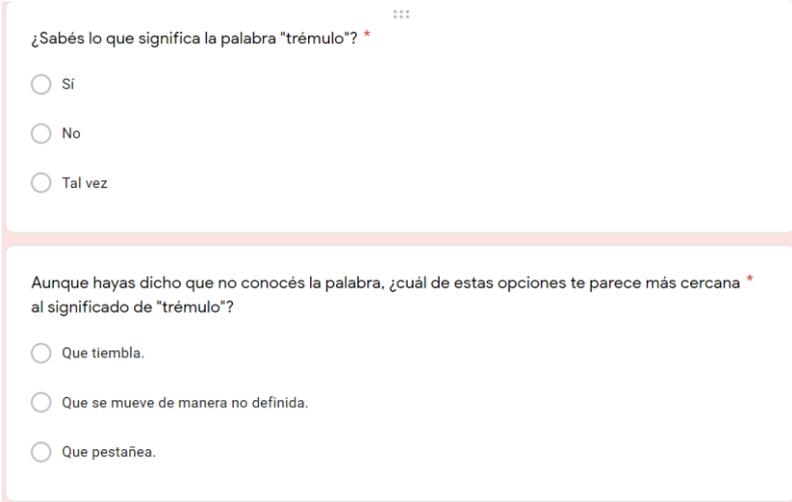
2.5.1. Dimensión Conocimiento léxico

Dado que la comprensión de metáforas, en la tarea que propusimos, formaba parte de una tarea de comprensión de textos, decidimos evaluar el nivel de conocimiento léxico específico que cada uno de los textos demandaba. Para ello se seleccionaron, del grupo de textos elegidos, dos palabras de dos textos literarios, y dos de los no literarios, términos que, a juicio de los expertos, podrían dificultar la comprensión de los fragmentos. Previo a la tarea de comprensión de metáforas en cada uno de los cuestionarios, los sujetos debían resolver tareas en las que se evaluaba su nivel de conocimiento léxico. En la tarea de definición se ofrecían, en los cuestionarios, tres opciones de significados. Estas alternativas se construyeron atendiendo a que las

opciones presentaran sintagmas que definieran claramente el ítem. Por otro lado, las opciones de definición también se organizaron en escala Likert: respuesta adecuada, de un campo semántico próximo y una distractiva. En la Figura 8 se muestra un ejemplo.

Figura 8

Nivel de conocimiento léxico.



¿Sabés lo que significa la palabra "trémulo"? *

Sí

No

Tal vez

Aunque hayas dicho que no conocés la palabra, ¿cuál de estas opciones te parece más cercana al significado de "trémulo"?

Que tiembla.

Que se mueve de manera no definida.

Que pestañea.

Este procedimiento significó que cada sujeto recibía por cada ítem un puntaje por identificación y otro por definición; lo que nos permitió reconocer, por un lado, la habilidad metacognitiva de distinguir si el ítem es parte de su conocimiento léxico y, por otro lado, si ese conocimiento que el sujeto se atribuye coincide con el conocimiento convencional.

Con los datos provistos, pudimos considerar si las habilidades que conforman el nivel de conocimiento léxico están vinculadas con las habilidades de comprensión de metáforas y, si lo están, de qué forma.

2.5.2. Dimensión cantidad de textos leídos

En esta dimensión evaluamos la autopercepción de la frecuencia de la actividad lectora, atendiendo al tipo y la cantidad de textos que los sujetos habían leído en el último año.

No realizamos discriminación de los diversos soportes (libros, revistas, páginas web en diferentes dispositivos) ni tampoco de géneros (literatura, textos expositivos, historietas, etcétera).

En el formulario se planteó de este modo el ítem para que los sujetos manifestaran su percepción sobre el volumen de lectura. Para medirla, utilizamos una escala de Likert, cuyas opciones fueron: *Durante el último año, leí “mucho”, “algo”, “poco”, “nada”*. Como en el caso del conocimiento léxico, también buscamos relaciones entre frecuencia y cantidad de textos leídos, y comprensión de metáforas (Figura 9).

Figura 9

Autopercepción del volumen de lectura en un año.

13. Tu sensación con respecto a cuánto leíste dentro o fuera de la escuela durante 2019 (nos referimos a libros, revistas, artículos de internet, historietas, etc.) es que... *

Marca solo un óvalo.

- Leí mucho
 Leí algo
 Leí muy poco
 Leí nada

Por otro lado, las opciones de definición también se organizaron en escala Likert. En nuestra escala, “poco” parece funcionar como sinónimo (o casi sinónimo) de “algo” (leí poco = leí algo); sin embargo, “poco”, a diferencia “algo” no tiene un valor positivo sino negativo, es decir, no se sitúa por arriba del grado considerado normal de una propiedad, sino por debajo. Así, cuando se dice “leí poco”, lo que se quiere indicar no es

que la actividad a la que se refiere la propiedad sea más alta de lo normal, sino que, por el contrario, no posee el grado que *se consideraría* estándar de lectura. Además de “poco”, Sánchez López (2006) considera que otro cuantificador negativo es “nada” (“no” leí “nada”), que se emplea para expresar la carencia total de una propiedad.

2.5.3. Dimensión Comprensión de metáforas

2.5.3.1. Clasificación de las metáforas seleccionadas como estímulos

Como se ha desarrollado en el apartado de Marco teórico y antecedentes, las propuestas teóricas para el estudio de los fenómenos particulares que entraña la comprensión de metáforas presentan modelos diferentes de sintagmas y cláusulas que, en todos los casos, se denominan metáforas. Sin embargo, el análisis pormenorizado de ese “todo” rotulado como “metáfora” genera redefiniciones a la luz de algunos parámetros modelizadores. En virtud de esa distinción, hemos clasificado los diferentes estímulos que se han proporcionado a los participantes en tres categorías diferentes. Así, distinguimos entre:

Metáforas típicas: son aquellas metáforas que ponen en relación un dominio con otro y la correspondencia es uno a uno. Los dominios puestos en correspondencia son claramente identificables. Por ejemplo, en el sintagma: “luciérnaga curiosa que verá que eres mi consuelo” (Gardel-Lepera, 1934), se metaforiza un dominio físico (luz de los astros, *las estrellas celosas nos mirarán pasar*) con otro de carácter animal (luciérnaga). De esta forma es “el rayo de las estrellas (*celosas*) de la noche que *hará nido*” en el cabello de la amada el día en que ella lo ame.

Metáforas lexicalizadas: son aquellas que han perdido a partir del uso su referente imaginario; las hemos automatizado, esto implica que las tomemos como

convencionales y ya no somos conscientes de su estatuto metafórico. Por ejemplo: *Brazo del sillón, Ojo de la cerradura, Pantalla solar, Regla T, Falsa escuadra*. Por lo general, funcionan en bloque, es decir, no se las puede segmentar sin que pierdan el significado.

Metáforas componenciales: las denominamos así porque construyen sus significados incrementando los sentidos propios con el de otras metáforas del mismo texto, o con el significado de algunas palabras o sintagmas de otras partes del texto, cercanas o lejanas. Por eso, esta categoría puede implicar que en el texto en el cual aparece este tipo de metáforas haya dos o más. Por ejemplo, en estos versos del poema “Tu voz” (1965), de Alejandra Pizarnik: *Rehén de tu dulce voz/petrificada en mi memoria. Pájaro asido a su fuga./Aire tatuado por un ausente...* difícilmente se comprenda *pájaro asido a su fuga* si no se pone en relación con *rehén* y esta metáfora, a su vez, con la de *fuga*, en un *aire*, además, de vuelo, que materializa la fuga porque está *tatuado por un ausente*. En otras palabras, el rehén es un pájaro que huye por un aire con marcas de ausencia, que es la huida.

Al realizar la distribución de tipos de metáforas según las diferentes clases/ géneros textuales para que se equiparara su presencia en los diferentes formularios observamos que este tipo de metáforas componenciales primaban en los textos poéticos (líricos).

Al respecto, al realizar el análisis según los diferentes indicadores postulados, observamos que las estrategias que los lectores ponían en juego para reformular metáforas poéticas no daban cuenta de la variedad y complejidad de los diferentes procedimientos a los que acudían.

Así, por ejemplo, advertimos que, al reformular las tres metáforas estímulo del poema “Digo vivir”, de Blas de Otero (*rojo vivo, viento fugitivo, columna arrinconada*), el 17,6% identificó, segmentó y reformuló la primera; el 13,4% y el 10% hicieron sendas tareas, respectivamente, con las otras dos, aunque sin ponerlas en relación con las demás. Sin embargo, el 41% reformuló por lo menos una de las tres, pero lo hizo aludiendo a las otras dos en la paráfrasis interpretativa, aunque no las haya señalado como metáforas, algo que no ocurrió con el primer grupo. Este mecanismo de lectura nos permitió hipotetizar que la comprensión de los estímulos poéticos del corpus no fue intrametafórica (por metáfora), sino intermetafórica (entre metáforas). Por esta razón, los indicadores de identificación, segmentación y reformulación, en las metáforas líricas, no se funcionalizan como en narrativa, es decir, en un modelo de traslación de dominio uno a uno, sino de manera componencial o integrada. Por lo cual pareciera que los mecanismos que se disponen para reformular metáforas componenciales no son del mismo tipo que los que se articulan al reformular metáforas típicas o lexicalizadas, más propias de las narraciones.

Para reafirmar esta singularidad de las metáforas poéticas o componenciales, otra estrategia de lectura que observamos en ellas es que se reconoce la metáfora en la estrofa donde aparece y se reformula toda la estrofa, no solamente la metáfora; pero también ocurrió al revés, que se tomara una sola metáfora y se reformulase toda la estrofa.

Por último, en esta misma línea de particularidad, otro caso interesante del corpus es el de este segmento de *Azul* (1888), de Rubén Darío: *Jeannette, ven a ver la dulzura de la tarde. Mira ese suave oro crepuscular, esa rosa de ala de flamenco, fundido en tan compasivo azul*. La ambivalencia de *rosa* –que puede entenderse como “color” y como “flor” (posibilidad habilitada porque aparece en femenino: “la rosa”, no

“el rosa”)– abrió pluralidad de interpretaciones para los participantes; dos de las que primaron en las respuestas fueron “flor por la forma de la nube”, “color por la hora del crepúsculo”. Sin embargo, la reformulación coloca al lector en una encrucijada, que es la siguiente: para advertir la escena “crepuscular” que construye el texto, no es condición necesaria que se advierta el sentido de “forma”, pero sí el de “color”, aunque, claro, pueden advertirse los dos.

Atendiendo a estas particularidades, y dado que los indicadores postulados podrían no resultar lo suficientemente sutiles para dar cuenta de la variedad de estrategias que emplearon los estudiantes en la tarea de construir sentido ante la comprensión de metáforas componenciales, hemos decidido presentar solo el análisis de las metáforas típicas y lexicalizas en textos narrativos literarios y textos no literarios. Las observaciones preliminares nos permiten colegir que el texto poético orienta una lectura más constructiva o “gestáltica”, es decir, que habilita una comprensión global, integrada, más totalizante, con interpretaciones más ricas y no lineales. Parecería que la lectura de estos textos no se realiza, *strictu sensu*, en una sola dirección, sino que priman movimientos del tipo “*up-down, right-left*”, con regresiones y reanálisis, y no se privilegia una consideración aislada de las metáforas. En síntesis, consideramos que las metáforas componenciales demandan, para los mecanismos cognitivos que se articulan en función de comprenderlas, el diseño de un instrumento específico. Este instrumento debería poder sistematizar la complejidad de operaciones interpretativas que parecen ancladas en el género poético, algunas de las cuales hemos sistematizado en un análisis de tipo cualitativo.

2.5.3.2. Indicadores de la comprensión de metáforas

Como se señala en el Capítulo I, Marco Teórico y Antecedentes, los indicadores operacionalizados para la comprensión de metáfora en este estudio son:

- Identificación/extracción: se refiere a la capacidad de poder reconocer una metáfora dentro de un texto.

- Segmentación: implica la habilidad de identificar y transcribir un núcleo metafórico con (o sin) sus adyacentes de la metáfora reconocida.

- Reformulación: refiere una habilidad no solo comprensiva, sino también productiva, que implica interpretar y/o explicar la metáfora transcrita.

2.6. Procedimiento de análisis y otorgamiento de puntaje

Los estudiantes recibían el formulario por Google Form, leían los fragmentos y debían identificar si en ellos se encontraba una metáfora (o no); en el caso de que la respuesta fuera afirmativa, debían extraerla, segmentarla y reformularla.

Para analizar la comprensión de metáforas, se puntuaron la identificación, la segmentación y la reformulación. En el caso de que un estudiante hubiera identificado una metáfora dentro del texto, se le asignaba un punto en la variable Identificación.

En el caso de que un estudiante hubiera extraído y segmentado el núcleo de una metáfora de forma correcta dentro del texto, se le asignaba un punto en la variable Segmentación. Por ejemplo, en la metáfora *Ese dulce mordisco de cachorro con que la tierra nos juguetea en los pies*, si extraía el núcleo (*mordisco*) correspondía un punto; si extraía algo más que el núcleo, pero no toda la metáfora, correspondían dos puntos; si extraía toda la metáfora, tres.

En el caso de que un estudiante hubiera parafraseado el significado de la metáfora y advertido el procedimiento que la metáfora pone en juego le fueron otorgados uno o dos puntos, según el procedimiento entre dominios puesto en juego (Kövecses, 2002; véase Capítulo I, Marco Teórico y Antecedentes).

En nuestro corpus, uno de los procedimientos más típicos fue el de extensión, que se observa en la metáfora de la espina del siguiente fragmento: *En el corazón tenía/la espina de una pasión;/logré arrancármela un día: ya no siento el corazón* (Machado, 1907). El término “espina” extiende el sentido de “pinchar” al de doler asociado a las emociones derivadas de las pasiones. Al extender el dominio fuente de una metáfora, se introduce un nuevo elemento conceptual. Si al reformular, advertía este procedimiento de extensión, correspondían dos puntos. Si al reformular, veía una combinación y no una extensión, se le asignaba un punto. La combinación es diferente de la extensión, ya que elabora un elemento existente de la fuente de una manera inusual. En lugar de agregar un nuevo elemento al dominio de origen, captura uno ya existente de una manera nueva y no convencional. Por ejemplo: *La catedral es un avión de piedra que puja por romper las mil amarras que lo encarcelan* (Borges, 1921). Dominio fuente: edificio. Dominio metafórico: aeronave. Ambos sustantivos (catedral y avión) están vinculados por “nave” y por la forma. Lo que hace la metáfora es capturar el sentido de *nave* o *torre* y darle otros nuevos.

2.7. Procesamiento de los datos

Para el análisis de los datos se utilizó el *software* Jamovi 1.6.23 (The Jamovi Project, 2021). En primer lugar se calcularon los estadísticos descriptivos, que nos permitieron elaborar tablas comparativas de distribución de frecuencias en las medidas de cada una de las variables consideradas tanto para los fragmentos del género literario como del no literario. Se analizó a continuación la correlación (empleando el estadístico rho de Spearman) entre las medidas de frecuencia (volumen) de lectura, identificación léxica en textos literarios, identificación léxica en textos no literarios, y las medidas de identificación, segmentación y reformulación para metáforas presentadas en textos literarios y textos no literarios.

Para concluir el capítulo, sintetizamos que, a lo largo de la exposición, se desarrollaron las diferentes alternativas metodológicas que han permitido llevar a cabo la investigación reportada. Como se ha explicado, las particulares circunstancias de la pandemia de COVID-19 generaron condiciones de administración de las pruebas que llevaron a rediseñar los instrumentos. No obstante, las dificultades señaladas permitieron configurar nuevos horizontes de desafío y, con ello, originales aprendizajes para sobreponerse a las dificultades del contexto.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

1. Resultados descriptivos

Con el propósito de distinguir las diferentes operaciones de comprensión que se articulan ante los diferentes tipos de metáfora, así como relacionar el desempeño entre comprensión de metáfora y el conocimiento léxico, y también estudiar las relaciones entre el desempeño en la comprensión de metáfora y la frecuencia lectora, se presentan a continuación los estadísticos descriptivos correspondientes al análisis de estos objetivos.

En primera instancia se presentan los estadísticos descriptivos de la muestra poblacional.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las medidas analizadas

	Media	Mediana	DE	Mín	Máy
Identificación textos literarios					
narrativos	2,39	3,00	0,843	1	3
Identificación textos no literarios					
literarios	2,07	2,00	1.188	1	4
Definición textos literarios					
narrativos	2,48	3,00	0,759	1	3
Definición textos no literarios					
literarios	2,61	2,00	1.018	1	4
Identificación metáfora textos literarios narrativos					
literarios narrativos	1,28	1,00	0,657	0	2

Segmentación metáfora textos					
literarios narrativos	1,15	1,00	0,766	0	2
Reformulación metáfora textos					
literarios narrativos	0,94	1,00	0,843	0	2
Identificación metáfora textos					
no literarios	0,23	0,00	0,523	0	2
Segmentación metáfora textos					
no literarios	0,23	0,00	0,523	0	2
Reformulación metáfora textos					
no literarios	0,16	0,00	0,449	0	2

Elaboración propia.

2. Identificación y definición léxica

2.1. Descriptivos conocimiento léxico

Tabla 5

Desempeño en conocimiento léxico

	Textos literarios narrativos					Textos noliterarios				
	Ma.	Med.	DE	Mín.	Máx.	Ma.	Med.	DE	Mín.	Máx.
Identif.	2,39	3	0,84	1	3	2,07	2	1,188	1	4
Def.	2,48	3	0,76	1	3	2,61	2	1,018	1	4

Elaboración propia

Nota: Ma.: Media; Med.: Mediana; Mín.: Mínimo; Máx.: Máximo. Def.: Definición; Identif.: Identificación.

Como se observa en la tabla anterior, la mayoría de los adolescentes identifica las palabras presentadas en los textos literarios narrativos. Pero la mayoría de los participantes no identifica las palabras en el caso de los textos no literarios.

Al comparar ambas tablas, se puede observar que los adolescentes identifican las palabras de los textos literarios narrativos con más frecuencia que en los textos no literarios, cuyo léxico les resulta lejano.

2.2. Frecuencia de definición de palabras en textos literarios narrativos y textos no literarios

A continuación se presentan las tablas de frecuencia de definición de palabras en textos literarios narrativos literarios y no literarios (Tabla 6).

Tabla 6

Frecuencia de definición de palabras en textos literarios narrativos y textos no literarios.

	Textos literarios narrativos		Textos no literarios	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No conoce palabra	20	16,1	15	21,1
Tal vez conoce palabra o conoce solo una	25	20,2	52	41,9
Conoce una o más			23	18,5
Conoce las palabras	63,7	63,7	34	27,4

Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, la mayoría de los adolescentes conoce el significado de las palabras incluidas en los textos literarios narrativos y conoce parcialmente el significado de las palabras incluidas en los textos no literarios. Esto quiere decir que la mayoría de ellos identifican un significado cercano o próximo al correcto. Esta medida se toma porque cada adolescente tuvo que responder en cada formulario dos ítems literarios y dos no literarios. Esta categoría supone que el

estudiante puede en algún/algunos ítem/s responder en forma adecuada, y en otro/s, con una definición próxima.

3. Volumen y frecuencia lectora

Tabla 7

Autopercepción de volumen y frecuencia lectora.

	Frecuencia	%
No lee	2	1,6 %
Lee poco	66	53,2 %
Lee algo	17	13,7 %
Lee mucho	39	31,5 %

Elaboración propia.

En relación con la frecuencia lectora, la mayoría de los participantes percibió haber leído poco en 2020, tanto en el ámbito escolar como fuera de él, ya sea libros, como otros soportes (revistas, artículos de Internet, historietas, etcétera).

4. Desempeño en comprensión de metáforas

4.1. Operaciones de identificación, segmentación y reformulación en textos

literarios narrativos y no literarios

A continuación, se presentan las tablas de frecuencia de operaciones de identificación, segmentación y reformulación, tanto para textos literarios narrativos como para textos no literarios.

Tabla 8

Puntuación de desempeño de las medidas analizadas.

	Textos literarios narrativos					Textos no literarios				
	Media	Mediana	DE	Mín	Máx.	Media	Mediana	DE	Mín	Máx.
Identificación	1,28	1	0,657	0	2	0,23	0	0,523	0	2
Segmentación	1,15	1	0,766	0	2	0,23	0	0,523	0	2
Reformulación	0,94	1	0,843	0	2	0,16	0	0,449	0	2

Elaboración propia

4.1.1. Identificación de metáforas en textos literarios narrativos y no literarios

Tabla 9

Frecuencia de Identificación de metáforas en textos literarios narrativos y no literarios

	Frecuencia de identificación en textos literarios narrativos		Frecuencia de identificación en textos no literarios	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No identifica ninguna	14	11,3	102	82,3
Identifica al menos una	61	49,2	16	12,9
Identifica las dos	49	39,5	6	4,8

Elaboración propia

Como señala la tabla 6, la mayoría de los adolescentes identificó por lo menos una metáfora presente en los textos literarios narrativos. En cambio, la mayoría de los estudiantes no identificó ninguna metáfora de textos no literarios.

4.1.2. Segmentación de metáforas en textos literarios narrativos y textos no literarios

Tabla 10

Frecuencia de Segmentación en textos literarios narrativos y textos no literarios

	Frecuencia de segmentación en textos literarios narrativos		Frecuencia de segmentación en textos no literarios	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No segmenta	28	22,6	102	82,3
Segmenta al menos una	49	39,5	16	12,9
Segmenta las dos	47	37,9	6	4,8

Elaboración propia.

La mayoría de los adolescentes segmenta metáforas en textos literarios narrativos. En la tabla 7 se muestra que la mayoría de los estudiantes no segmentó ninguna metáfora de textos no literarios.

4.1.3. Reformulación de metáforas en textos literarios narrativos y textos no literarios

Tabla 11

Frecuencia de Reformulación de textos literarios narrativos y textos no literarios.

	Frecuencia de reformulación en textos literarios narrativos		Frecuencia de reformulación en textos no literarios	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No segmenta ninguna	48	38,7	108	87,1
Segmenta al menos una	36	29	12	9,7
Segmenta las dos	40	32,3	4	3,2

Elaboración propia

5. Matriz de correlaciones

Con el propósito de estudiar las relaciones entre la frecuencia lectora, la definición léxica, y las operaciones de identificación, segmentación y reformulación, se llevó a cabo un análisis de correlaciones no paramétrico empleando el estadístico rho de Spearman. En la tabla 12 se presentan los valores de rho para cada asociación.

Tabla 12

Relación con el conocimiento léxico específico, la frecuencia lectora percibida y el género.

	Frecuencia lectora	Definición textos literarios narrativos	Definición textos no literarios	Identificación textos literarios narrativos	Segmentación textos literarios narrativos	Reformulación textos literarios narrativos	Identificación textos no literarios	Segmentación textos no literarios
Definición textos literarios narrativos	0.017							
Definición textos no literarios	0.031	-0.012						
Identificación textos literarios narrativos	-0.082	-0.122	0.419...					
Segmentación textos literarios narrativos	0.009	-0.069	0.161	0.638 ..				
Reformulación textos literarios narrativos	-0.001	0.026	0.044	0.458 ..	0.760...			
Identificación textos no literarios	-0.019	0.141	0.286..	0.434...	0.176	0.152		
Segmentación textos no literarios	-0.019	0.141	0.286..	0.434 ..	0.176	0.152	i.oo***	
Reformulación textos no literarios	-0.018	0.130	0.216*	0.327...	0.122	0.124	0.835...	0.835...

Elaboración propia

En primer lugar, la frecuencia lectora no muestra asociaciones significativas con las medidas de definición léxica ni de comprensión de metáfora. Por otro lado, la definición de palabras en los textos literarios narrativos no se encuentra asociada a las medidas de comprensión de metáforas en este tipo de textos narrativos. En cambio, la definición de palabras en los textos no literarios muestra asociaciones significativas con la identificación de metáforas en textos no literarios ($\rho=.29, p<.01$); también con la segmentación de textos no literarios ($\rho=.29, p<.01$) y con la reformulación de textos no literarios ($\rho=.22, p<.05$).

Por otra parte, la identificación de metáforas en textos literarios narrativos muestra asociaciones significativas con la segmentación y reformulación de metáforas en textos literarios narrativos ($\rho=.64, p<.001$; $\rho=.46, p<.001$), y también muestra asociaciones significativas con la identificación, segmentación y reformulación de textos no literarios ($\rho=.43, p<.001$; $\rho=.43, p<.001$; $\rho=.33, p<.001$).

La segmentación de metáforas en textos literarios narrativos está fuertemente asociada con la reformulación de metáforas de dichos textos ($\rho = .43, p < .001$).

Por último, el análisis muestra una asociación significativa entre las medidas de comprensión de metáforas en textos no literarios (identificación y segmentación, $\rho = 1.00, p < .001$; identificación y reformulación, $\rho = .84, p < .001$; y segmentación y reformulación, $\rho = .84, p < .001$).

La comprensión de metáforas en textos no literarios no muestra asociaciones con la segmentación ni la reformulación de textos literarios narrativos.

CAPÍTULO IV

DISCUSIONES, RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES

En este capítulo abordaremos el análisis crítico de los resultados de la investigación a la luz de los supuestos teóricos y de los antecedentes reseñados. Además, procuraremos vislumbrar el carácter de los aportes que ha realizado la investigación.

Los resultados se presentan atendiendo a la comprensión de metáforas a partir de tres variables: identificación/extracción, segmentación y reformulación de metáforas, y la relación de cada una de ellas con el conocimiento de palabras (identificación y definición léxica) y el género/clase textual (en nuestro caso, narraciones literarias y textos no literarios). Los apartados se organizan en torno a estos diferentes aspectos, agrupados por ítems:

1. Desempeño en conocimiento léxico,
2. Autopercepción de volumen y frecuencia lectora,
3. Desempeño en comprensión de metáforas, y
4. Relación con el conocimiento léxico específico, la frecuencia lectora percibida y el género/clase textual.

1. Desempeño en conocimiento léxico

1.1. Identificación léxica

Con respecto a la frecuencia de identificación de palabras en textos narrativos literarios, lo que se observa en los resultados es que la mayoría de los adolescentes –un 62,1%– identifica las palabras presentadas en los textos narrativos literarios. Este buen desempeño puede atribuirse, por un lado, a las prácticas metaléxicas habituales en la clase de Lengua, así como a la búsqueda en el diccionario y la realización de actividades de decisión léxica (Silvestri, 2008). Por otro lado, los fragmentos de la selección de los textos del corpus provienen de libros de circulación frecuente en las escuelas, por lo que puede pensarse que la población tenga familiaridad con los términos evaluados en este ítem.

En cuanto a la identificación y definición de palabras en los textos no literarios, la mayoría de los adolescentes no conoce, o refiere “tal vez” no conocer las palabras (46%), o conoce solo una (23%); es decir, un 69% de los participantes no identifica palabras en textos no literarios. En este sentido, pareciera que en los textos expositivos, el conocimiento léxico específico es menor. En analogía con lo hipotetizado previamente respecto de la identificación léxica en textos narrativos y las prácticas pedagógicas, puede pensarse que la ausencia de prácticas metaléxicas en las disciplinas específicas deje sin apoyo o andamiaje la identificación del léxico específico disciplinar.

1.2. Definición léxica

Respecto de la frecuencia de definición de palabras en textos narrativos literarios, la mayoría de los adolescentes (63,7%) conoce el significado de las palabras que componen los fragmentos, y un 20% más, es decir, el 80%, conoce en parte o en su totalidad la definición adecuada de las palabras que pertenecen a los textos narrativos literarios. Este buen desempeño parece vincularse con que la mayoría de las palabras evaluadas son frecuentes en los géneros narrativos escolares. El 80% de los estímulos

son adjetivos que introducen una escala de valores, por ejemplo, “despótico”, “erudito” y “compasivo”, o calificaciones, como “trémulo” y “atónito”. Además, las estrategias metaléxicas sobre los textos literarios narrativos favorecen cierto grado de entrenamiento en la definición de palabras.

Respecto de la frecuencia de definición de palabras en textos no literarios, se puede decir que la mayoría de los adolescentes conoce parcialmente el significado de los términos que los componen, porque hay un 41% que conoce parte del significado de la palabra y un 20% que conoce el significado de una palabra o más de una, pero solo un 27,4% conoce el significado de todas las palabras propuestas. Esto quiere decir que la mayoría de los adolescentes identifican un significado cercano o próximo al adecuado.

Como señalan Pereira y Di Stéfano (1997) y Lemke (1997), los textos de divulgación, entre los cuales se incluyen los de enseñanza, son de una enorme complejidad compositiva, particularmente en cuanto a las relaciones proposicionales y semánticas que construyen (entre las cuales tiene un lugar destacado el léxico), lo que derriba la creencia instituida en los ámbitos académicos de que estos textos poseen transparencia y precisión; en consecuencia, no hay una instrucción deliberada ni sistemática que enseñe a leer textos científicos (Silva et al., 2018). Al respecto, Nagy y Townsend (2012) señalan que el léxico de las disciplinas científicas respecto de otros géneros implica mayor complejidad en la aprehensión del significado por la presencia de nominalizaciones. En relación con los estímulos, se evaluaron las nominalizaciones “austeridad” y “cohesionado”, que son sustantivos abstractos, es decir, nociones complejas que no designan objetos físicos, y que derivan de adjetivos cuya comprensión requiere advertir formantes morfológicos.

2. Autopercepción de volumen y frecuencia lectora

En relación con la frecuencia lectora, la mayoría de los participantes reconoció haber leído poco en 2020, tanto en el ámbito escolar como fuera de él, ya sean libros u otros soportes (revistas, artículos de Internet, historietas, etc.). En nuestra escala, el 66% de los sujetos respondió que había leído “poco”. Como señalamos en la Metodología (véase Capítulo II), el valor de “poco”, a diferencia de “algo”, no es positivo sino negativo, es decir, no se sitúa por arriba del grado considerado normal de una propiedad, sino por debajo. Así, cuando se dice “leí poco”, lo que se quiere indicar es que no posee el grado que *se consideraría* estándar de lectura para ese nivel lector.

Resulta llamativo que se considere que se ha leído poco (al respecto, los participantes incluyeron lo que han leído en la escuela en esa valoración), porque hubo una fuerte transformación en los hábitos lectores a partir de la virtualidad del ASPO. Por otra parte, las prácticas escolares que predominaron en la pandemia incrementaron la lectura debido a las modalidades de clase que se impusieron, e incluso la toma de datos se realizó a través de un formulario *online*. En relación con estos datos, existen trabajos que señalan que los adultos reconocen que durante el confinamiento incrementaron tiempo y dedicación a la actividad lectora (Guardiola y Baños, 2021). Posiblemente, los adolescentes no hayan percibido este incremento en sus prácticas de lectura, debido a que aún no se ha instalado esta transformación de hábitos lectores en su autopercepción. En este sentido, lo que podría pensarse como una línea de investigación futura es si la pandemia, efectivamente, transformó dichos hábitos lectores y la alta exposición a los diferentes dispositivos de lectura como medio de comunicación.

3. Desempeño en comprensión de metáforas

3.1 Identificación/extracción

En cuanto a los indicadores de comprensión, la mayoría de los adolescentes no extrajeron ninguna metáfora en los textos no literarios (el 82%), mientras que, en los textos literarios, ese porcentaje se redujo significativamente a un 11%. Por otro lado, un 18% de los estudiantes extrajeron, durante la lectura de textos no literarios, al menos una metáfora. En el caso de los textos literarios, la extracción de, al menos una metáfora, ronda el 89%. Esto nos lleva a concluir que la metáfora es un recurso asociado fundamentalmente con el discurso literario, que no se vuelve un objeto de reflexión metalingüística en clases de ciencias, tanto sociales como naturales. Esto implica que la metáfora no se reconoce ni se valora pedagógicamente como recurso explicativo. Es evidente que este aspecto metacognitivo que puede favorecer el aprendizaje no está entrenado, porque, por ejemplo, si un estudiante es invitado a reflexionar acerca de algunos índices léxicos metafóricos como *piso o techo* en un texto referencial sobre cotización del dólar, *capa o escudo* en uno sobre el ozono en la atmósfera o *siesta colonial* en un texto sobre rebeliones americanas como antecedentes de los procesos independentistas del siglo XIX (fuente histórica), advertirá el carácter figurado de esas expresiones, lo cual nos habilita a hipotetizar que es el carácter constitutivo y lexicalizado de algunas metáforas presentes en estos textos referenciales lo que no se advierte (Volanschi y Kübler, 2011). Señalamos esta relación entre léxico y metáfora porque el vocabulario específico, en muchos casos, se convencionaliza a través de metáforas que transforman en lenguaje referencial un concepto metafórico, lo que impide que se advierta su carácter figurado. Para ejercer control sobre ellos, se requieren procesos de desautomatización cognitiva. Como señalan Volanschi y Kübler (2011), el carácter constitutivo y lexicalizado de algunas metáforas presentes en los

textos favorece la comprensión, pero léxico o metáforas nuevas no inciden en ella (Morgado Fernández y Fernández-Silva, 2021).

3.2. Segmentación

En cuanto a la segmentación, esto es, la capacidad de reconocer los límites sintácticos de la metáfora, el 82% de los adolescentes no alcanzó a segmentar ninguna metáfora en los textos no literarios, mientras que, en los textos literarios, solo un 22% no segmenta. Por otro lado, segmenta, al menos una de las no literarias, un 17% de los estudiantes y, en el caso de las literarias, un 78%.

Ante estos datos, pareciera que la identificación y la segmentación son dos operaciones altamente vinculadas, ya que aquellos estudiantes que logran identificar una metáfora también logran segmentarla. Por otro lado, estas operaciones estarían condicionadas por el género discursivo. Es probable que no se hayan segmentado metáforas no literarias porque algunas del corpus ya se han lexicalizado (*capa de ozono*, *escudo contra las radiaciones*); en cambio, los pocos casos de segmentación ocurren con la metáfora *una especie de bomba*, que resulta menos familiar pero no desconocida, como, por ejemplo, *péndulo entre dos corrientes antagónicas*.

3.3. Reformulación

En cuanto a la reformulación, esto es, la posibilidad de parafrasear un enunciado previo –en este caso, de tipo interpretativo–, en relación con las no literarias, un 87% no alcanza a reformular ninguna, mientras que, en las literarias, este porcentaje asciende al 39%. Por otro lado, reformula al menos una de las no literarias un 13%, mientras que, en el caso de las literarias, ese porcentaje alcanza el 61%. En este sentido, resulta llamativa la diferencia de la posibilidad de reformular una metáfora atendiendo a la

distinción entre géneros. En efecto, mientras que en textos narrativos literarios un 29% reformula al menos una, en los no literarios, solo lo hace el 10%.

Estos resultados nos señalan que, en el caso de las metáforas no literarias, las tres operaciones (identificación, segmentación y reformulación) parecieran funcionar en forma conjunta, mientras que en el caso de las literarias, la operación de reformulación implica una mayor experticia que la identificación y la segmentación. En efecto, en esta investigación se evaluó reformulación como la habilidad de disponer contenidos interpretativos y, por ello, el análisis de las respuestas se realizó considerando el tipo de operación de transformación que se opera sobre el dominio conceptual de la fuente (Kövecses, 2002; Lakoff, 1998). Al respecto, gran parte de las metáforas que formaban parte del corpus representaban operaciones de extensión, es decir, se forman a partir de agregar un elemento nuevo al dominio conceptual de base. El análisis de los resultados señala que la operación de identificar una metáfora, es decir, reconocer estas estructuras de extensión de dominios, puede ser una actividad mucho más simple que parafrasear la extensión por escrito; esto es, reformular es una habilidad que incluye aptitudes de otro tipo.

En este sentido, consideramos que la capacidad de reformulación en la comprensión de metáforas en textos literarios resulta una habilidad dependiente del marco y del esquema del texto. En los no literarios, en cambio, la capacidad de reformular pareciera descansar fuertemente en la posibilidad de acceder al conocimiento léxico aproximando ese conocimiento a un marco teórico-conceptual externo. Incluso, la complejidad de este procedimiento es pasible de ser reconocida por los participantes. Así, un estudiante que logró identificar y segmentar una metáfora no logró, sin embargo, reformularla. En lugar de realizar la tarea, anotó: “Entiendo que esta es la metáfora, pero no sé cómo explicarla”.

4. Relación con el conocimiento léxico específico, la frecuencia lectora percibida y el género/clase textual

En los resultados, la frecuencia lectora no muestra asociaciones significativas con las medidas de definición léxica ni de comprensión de metáfora. En otras palabras, los resultados parecerían señalar que la habilidad de comprensión de metáforas no depende de la cantidad de textos reconocidos como lectura, o, por lo menos, no depende solo de ella. Por otro lado, el análisis correlacional mostró que los procesos de comprensión de metáfora están íntimamente vinculados, pero esta relación se disocia según el género. En efecto, los índices señalan que la segmentación y reformulación en la comprensión de textos narrativos literarios no se asocia con la segmentación y reformulación de metáforas en textos no literarios, aunque sí se asocia con la identificación. En este sentido, podemos pensar que, mientras la identificación funciona como una operación independiente del género, no sucede lo mismo con la segmentación y la reformulación, que, por los tipos de asociaciones que presentan, parecerían estar determinadas por el tipo de texto.

En cuanto a la comprensión de metáforas en textos literarios, identificar una metáfora implica extraerla con algún tipo de segmentación, es decir, aislar una estructura en la que se advierta, por lo menos, un elemento que se asocie con lo figurado. La segmentación sintáctica puede realizarse extrayendo solo el núcleo conceptual o el núcleo junto con elementos adyacentes. Así, por ejemplo, ante la metáfora *ese mordisco cariñoso, de cachorro, con que la tierra nos juguetea por las pantorrillas* (Costantini, 1967), es posible advertir toda una cláusula, cuyo núcleo es *mordisco* y de la que depende otra, *con que la tierra nos juguetea por las pantorrillas*. A su vez, cada cláusula tiene núcleos y subordinados: “con (ese mordisco/cariñoso/de cachorro)”, “la tierra”, “nos juguetea por las pantorrillas” > “nos”, “por las pantorrillas”

> “las pantorrillas”, etc. Proposicionalmente, el núcleo metafórico es *mordisco*, pero la comprensión de la metáfora varía notablemente si se extrae solo *mordisco* o si se extraen, además, la cláusula restante y los elementos subordinados. En efecto, si, como sostienen Tunmer y Bowey (1984), la capacidad de manipular estructuras de la lengua tendría un rol en la construcción y monitoreo de la comprensión a nivel de palabras, oraciones y textos, la segmentación es un elemento relevante para la comprensión de metáforas.

En cuanto a las metáforas en textos no literarios, las tres operaciones funcionan estrechamente vinculadas. Las metáforas lexicalizadas no se identifican (ejemplo, *capa de ozono*); las que están menos lexicalizadas (como *siesta colonial* o *péndulo entre dos corrientes antagónicas*) se identifican, se segmentan y reformulan, a diferencia de las narrativas literarias, cuya frecuencia de reformulación es menor. Esto nos permite formular una apreciación sobre el dominio de la comprensión de metáforas en la población. Tanto las asociaciones como los resultados descriptivos permiten identificar en la población niveles de experticia respecto de las habilidades comprensivas. Por un lado, hay sujetos que se manejan con solvencia en ambos tipos de metáforas; hay otros (la mayor parte de la población) que se manejan con eficiencia en los textos narrativos literarios, aunque con alguna dificultad en la reformulación; y finalmente, están aquellos (unos pocos) que no identifican, ni segmentan, ni reformulan ningún tipo de metáfora.

Conclusiones

En síntesis, los resultados señalan que la habilidad de comprensión de metáforas no es un fenómeno homogéneo, sino que tiene un carácter componencial y que adopta diferentes características según el género. Estas características tienen que ver con el grado de agrupamiento de las operaciones que conforman la comprensión de la metáfora (identificación, segmentación y reformulación). En los textos no literarios, el agrupamiento es más estrecho y ajustado que en el caso de los textos literarios.

En el caso de la comprensión de metáforas en los textos no literarios, la habilidad parecería depender de procesos de acceso al léxico, así como de procesos de integración a marcos teórico-conceptuales externos.

En cambio, en el caso de la comprensión de metáforas de textos literarios, esta habilidad no parece depender del conocimiento léxico, sino que descansa en la mayor accesibilidad de los marcos o esquemas textuales.

En ninguno de los casos la comprensión de metáforas parece estar relacionada con la frecuencia o cantidad de textos leídos.

Limitaciones

En este punto es importante recordar que las metáforas literarias de nuestro corpus pertenecen a textos narrativos, cuya cercanía con los textos referenciales o no literarios, si se tiene en cuenta el “mundo” que un texto de ese carácter crea, imagina o representa, ha sido ya señalada (Jakobson, 1974; Vassallo, 1984). Se tendrá presente que en, *Lingüística y poética*, Jakobson (1974) asocia las diferentes funciones del lenguaje con el predominio de un elemento del circuito comunicacional de Shanon (1948). Así, cuando predomina el referente (es decir, el contenido proposicional, el *qué* del discurso), la función destacada es la referencial o informativa, también llamada representativa; si predomina el emisor, la función predominante es la expresiva o emotiva, etc. Los diferentes géneros literarios, señala Jakobson, corresponden al predominio de alguna de estas funciones: de la función referencial en la épica, la novela, el cuento; de la función emotiva en la lírica; de la función conativa en el drama. Así es cómo los géneros narrativos quedan vinculados con la tercera persona gramatical; la lírica con la primera y el drama con la segunda. No es extraña, nos parece entonces, esta asociación entre metáfora literaria y no literaria. En este caso, no obstante, habría que precisar que con “literaria” nos referimos a textos narrativos literarios, que son los que componen nuestro corpus. En este sentido, tomamos una tercera postura con respecto a la descripción de Semino y Gibbs (2008), quienes encuentran tradiciones de continuidad y ruptura en la comprensión de metáforas literarias y no literarias. Nos parece que las metáforas narrativas literarias pueden ser fácilmente parangonables en el procesamiento a las no literarias, aunque no ocurre esto mismo con las poéticas, asunto que nos invita a establecer precisiones muy contundentes: cuando hablamos de literatura, es preciso delimitar claramente a qué nos estamos refiriendo con eso: ¿a narración o a poesía? ¿A qué tipo de poesía? ¿A poesía clásica o moderna? ¿Tradicional o de vanguardia? ¿Y cuando hablamos

de narrativa? ¿Siempre lo narrativo tiene una asociación tan transparente con lo no literario? Es evidente que, para ampliar los márgenes de esta discusión, tenemos que dar paso a otras disciplinas que iluminen nuevas precisiones: la teoría estética en general, la historia del arte y las teorías de lo literario en particular, y la más general de los géneros literarios como constructos inestables e históricos (Vassallo, 1984) a la luz de la teoría de los géneros discursivos (Bajtin, 1982). Estos esquemas culturales inciden en el proceso de comprensión de textos (Anderson, 1977; Kintsch y Greene, 1978; Reynolds, 1982; Steffensen, 1979), pues se articulan con los modelos de procesamiento individual. Es evidente, por poner uno entre muchos ejemplos, que una narración como *La inmiscusión terrupta* (1969), de Julio Cortázar, en la que el efecto estético se logra por la sonoridad de los grupos consonánticos que componen las palabras –algunas de las cuales no existen en los diccionarios–, presenta menos interés en construir un mundo autosuficiente y cercano al mundo real (mimético), que es una característica prototípica de las narraciones, y se interesa más por las palabras como objetos o piezas de composición sonora; con lo cual, las aproximaciones clásicas a lo narrativo son insuficientes para abordar un tipo de literatura como esta o precisar cuestiones de procesamiento lector.

Es importante señalar que, en esta tesis, hemos distinguido entre texto narrativo literario y no literario, aunque, como se menciona en el marco teórico, hubiera sido conveniente la distinción entre secuencia narrativa y secuencia explicativa, ya que los fragmentos seleccionados corresponden a esta caracterización. Y, en este sentido, tanto el análisis de los resultados como de las conclusiones, deberían extrapolarse al funcionamiento de las secuencias textuales, en lugar de los géneros/clases textuales.

Finalmente, mencionamos como última limitación la toma de datos y la realización de la investigación durante el DISPO y parte de la ASPO, hecho que supuso

sobrellevar, como se destaca en la metodología, tomas virtuales, y una serie de marchas y contramarchas vinculadas con este particular contexto.

Perspectivas futuras de investigación

Los resultados de esta tesis, aunque representan contribuciones que ayudan a precisar la descripción de los procesos de comprensión de metáforas en lectores noveles, no constituyen conclusiones definitivas, sino que nos orientan a nuevos horizontes.

Es necesario desarrollar, en función de las observaciones, un modelo de comprensión de metáforas que implique especificar las relaciones de agrupamiento entre las operaciones, deslindando la incidencia del género y también el nivel de experticia de los lectores, dado que en esta tesis solo nos abocamos al estudio de comprensión en lectores principiantes.

Con respecto al instrumento utilizado para evaluar la autopercepción en el volumen de textos leídos, sería importante diseñar otra herramienta que discrimine mejor género, extensión, frecuencia, modalidad de lectura, y que no se trate solo de una percepción, sino que pueda constituir una valoración objetiva.

En lo que respecta a las diferencias observadas entre ambos tipos de metáforas, surgen preguntas relacionadas con la enseñanza de ciencias básicas. En este sentido, nos parece importante que se propongan reflexiones didácticas acerca de la metáfora como recurso de aprendizaje, en particular, volver explícito su uso en los textos, sobre todo con las lexicalizadas, que son las más frecuentes. Estas reflexiones generarían importantes habilidades de tipo metacognitivo.

Una futura línea de investigación podría centrarse en el estudio de las metáforas poéticas, es decir, aquellas que pertenecen a los textos líricos de las corrientes modernas o vanguardistas; esto es, no (solo) clásicas, sobre la convicción de que debería intensificarse la lectura de este género en la escuela, ya que la poesía desafía a los lectores a un tipo de comprensión que requiere poner en juego operaciones de identificación,

segmentación y reformulación con diferentes niveles de originalidad. Por una parte, dado que varias de las metáforas líricas acuden a la ambigüedad y la polisemia como artilugios estéticos, la comprensión necesita decisiones que se orienten hacia alguna línea interpretativa. Esa interpretación, además, no es lineal ni unívoca, sino que requiere poner en juego variadas estrategias, no solo léxicas o sintácticas, sino rítmicas, porque en poesía el ritmo adquiere mayor relevancia.

Referencias

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A. y Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *PSICO*, 39(3), 352-361.
- Adam, J. M. (1996). (Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10, 19-32.
- Aldana Serrano, C. (2011). *Comprensión de metáforas en niños de 8 y 10 años* [Trabajo de Fin de Maestría. Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia].
- Alemán, A. (2020). La base metafórica-conceptual del sujeto en Michel Foucault. Una perspectiva cognitivista. *Enfoques*, 32(1), 17-44.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212020000100017&lng=es&tlng=es
- Anderson, R.C., Reynolds. R.E., Shallert, D. L. y Goetz, E. T. (1977). Frameworks for comprehensive discourse. *American Educational Research Journal*, 14(4), 367-381.
- Arce, L. C. (2007). El papel de la inferencia en la comprensión/interpretación de textos literarios. En *X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Universidad Católica de Salta, 1, 5.
- Arcos, J. L. (2011). La Poética de Aristóteles y la tragedia griega.
www.estudiosliterariosunrn.wordpress.com
- Aristóteles (2003). *Poética*. Losada.
- Aristóteles, (1999). *Retórica*. Madrid: Gredos, 1999. Segunda reimpresión. Introducción, traducción y notas de Quintín Racionero.

- Arzouan, Y., Goldstein, A. y Faust, M. (2007). Brainwaves are stethoscopes: ERP correlates of novel metaphor comprehension. *Brain Research, 1160*, 69-81. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2007.05.034>
- Bajtín, M. (1982 [1952-53]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo XXI.
- Beger, A. (2011). Differences in the use of emotion metaphors in expert-lay communication: Converging evidence from two complementary studies. En *Converging Evidence: Methodological and theoretical issues for linguistic research* (pp. 319-348). John Benjamins.
- Franco M. A. y Casanova, V. (2006). Tema, rema y focalización: del enunciado al texto. Análisis de títulos y leads de prensa. *Quórum Académico, 3*(2) (julio-diciembre), 55-81.
- García, J. y González, D. (1999). Batería psicopedagógica Evalúa – 0, versión chilena 2.0. Instituto de evaluación psicopedagógica EOS (2013).
- Goldman, S. R. y Bisanz, G. L. (2002). Toward a functional analysis of scientific genres: Implications for understanding and learning. En J. Otero, J. A. León y A. C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 19-50). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gamoneda Lanza, A. (2020). Lenguaje poético y extrañamiento cognitivo. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, 70*(1), 81-94.
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Paidós.

- Gaux, C. y Gombert, J. É. (1999). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(2), 169-188. <https://doi.org/10.1348/026151099165212>
- Gentner y Boronat (1991). Metaphores are (sometimes) processed as domain mappings. Paper presentado en Symposium on Metaphor and Conceptual Change. Meeting of the Cognitive Science Society, Chicago.
- Gentner, D., Imai, M. y Boroditsky, L. (2002). As Time Goes by: Evidence for Two Systems in Processing Space-Time Metaphors. *Language and Cognitive Processes*, 17, 537-565. <https://doi.org/10.1080/01690960143000317>
- Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of Mind-Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W. (2011). The Social Nature of Embodied Cognition: A View from the World of Metaphor. *Intellectica*, 56. Número especial Linguistique cognitive : une exploration critique, 81-98.
- Gibbs, R. W. Jr. (Ed.) (2008). Metaphor, Creativity, Innovation and Knowledge. En *Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 462-482). Cambridge University Press.
- Gibbs, R. y Colston, H. (2006). Figurative language. En M. Traxler y M. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 835-861). Academic Press.
- Gibbs, R. y Colston, H. (2007). *Irony in language and thought*. Routledge.
- Giora, R. (1997). Understanding Figurative and Literal Language: The Graded Salience Hypothesis. *Cognitive Linguistics*, 8(3), 183-206.

- Giora, R. (2002). Literal vs. figurative language: Different or equal? *Journal of Pragmatics*, 34(4), 487-506. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(01\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)00045-5)
- Giora, R. y Fein, O. (1999). On understanding familiar and less familiar figurative language. *Journal of Pragmatics*, 12, 1601-1618.
- Giora, R., Fein, O., Aschkenazi, K. y Alkabets-Zlozover, I. (2007). Negation in context: A functional approach to suppression. *Discourse Processes*, 43(2), 153-172. https://doi.org/10.1207/s15326950dp4302_3
- Glucksberg, S. (1998). Understanding Metaphors. *Current Directions in Psychological Science*, 7, article 2, 39-43. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep13175582>
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding figurative language*. Oxford University Press.
- Glucksberg, S. y Keysar, B. (1990). Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. *Psychological Review*, 97(1), 3-18.
- Grice, Paul H. (1989). Logic and Conversation. En P. Grice, *Studies in the Way of Words* (pp. 22-40). Harvard University Press.
- Guardiola, E. y Baños, J. E. (2021). La lectura durante la pandemia de COVID-19. *Revista de Medicina y Cine*, 16, 7-12. https://revistas.usal.es/index.php/medicina_y_cine/article/view/rmc202016e0712/25202
- Hasson, U. y Glucksberg, S. (2006). Does understanding negation entail affirmation? An examination of negated metaphors. *Journal of Pragmatics*, 38(7), 1015-1032. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.12.005>

- Henao Álvarez, O. (1986). Influencia de esquemas culturales específicos en la comprensión del lenguaje metafórico. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 7(1), 25-29.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Niemeyer.
- Brown, R. y Henle, P. (1958). *Language, thought and culture*. University of Michigan Press.
- Hernández Bojorges, Y. J. (2019). *Priming estructural rítmico y procesamiento metafórico* [tesis de maestría. Universidad Autónoma del Estado de Morelos].
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6.^{ta} ed. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R. C. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 4.^{ta} Ed. McGraw-Hill.
- Hiebert, E. y Lubliner, S. (2008). The Nature, Learning, and Instruction of General Academic Vocabulary. En A. Farstrup y J. Samuels (Eds.), *What research has to say about vocabulary instruction* (pp. 106-129). International Reading Association.
- Iakimova, G., Passerieux, C. Laurent, J.-P. y Hardy-Bayle, M.-C. (2005). ERPs of metaphoric, literal, and incongruous semantic processing in schizophrenia. *Psychophysiology*, 42(4), 380-390. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2005.00303.x>
- Indurkha, B. (1992). *Metaphor and cognition. an interactionist approach* [Studies in Cognitive System]. Kluwer.

Jakobson, R. (1974). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general* (pp. 347-395). Seix Barral.

Just, M. A., Carpenter, P. A. y Woolley, J. (1982). Paradigms and processes in reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 111(2), 228-238. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.111.2.228>

Just, M. A. y Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-354.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.4.329>

Kant, I. (2003 [1781]). *Crítica de la razón. Pura*. Losada.

Kayser, W. (1948). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. 4.^{ta} ed. Gredos.

Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A, y Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities. Research & Practice*. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>

Keysar, B., Shen, Y., Glucksberg, S. y Horton, W. S. (2000). Conventional language: How metaphorical is it? *Journal of Memory and Language*, 43(4), 576-593. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2711>

Kintsch, W. (2008). How the mind computes the meaning of metaphor: A simulation based on LSA. En R. W. Gibbs, Jr. (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 129-142). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.009>

- Kintsch, W. y Greene, E. (1978). The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse Processes*, 1, issue 1, 1-13.
<https://doi.org/10.1080/01638537809544425>
- Kövecses, Z. (2002). Cognitive-linguistic comments on metaphor identification. *Language and Literature: International Journal of Stylistics*.
<https://doi.org/10.1177/096394700201100107>
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor. A Practical Introduction*. 2.^{da} ed. Oxford University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1981). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field guide to Poetic Metaphor*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 202-251). Cambridge University Press.
- Laurent, J-P., Denhieres, G., Passerieux, C., Iakimova, G. y Hardy-Bayle, M-C. (2006). On understanding idiomatic language: The salience hypothesis assessed by ERPs. *Brain Research*, 1068(1), 151-160.
- Le Guern, M. (1978). *La metáfora y la metonimia*. Cátedra.

- Lemke, J. (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Paidós Ibérica [Temas de educación].
- Lemos Vasconcellos, S. J., de Deus Vasconcellos, V., Cristiane, T. (2007). Uma análise das duas revoluções cognitivas. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 385-391
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122097020>
- León J. A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-91.
- León, J. A., Escudero, I. y van den Broek, P. (2003). La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias elaborativas. En J. A. León (Coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 153-170). Pirámide.
- Levinson, S. C. (1995). *Pragmática*. Teide.
- Luján Atienza, Á. (2006). El estudio de la poesía desde una perspectiva cognitiva: Panorama y propuesta. *Revista de Literatura*, 68(135), 11-39.
- MacCormac, E. R. (1985). A Cognitive Theory of Metaphor. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 45(4), 418-420.
- Martí, E. (1988). Primeras creaciones en el lenguaje infantil. El caso de las metáforas. *Infancia y aprendizaje*, 43, 3-12.
- Mateos, M. y Solé, I. (2009). La lectura de textos académicos en la universidad. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 50, 12-20.

- Morgado Fernández, P. y Fernández-Silva, S. (2021). Incidencia de las metáforas en la comprensión de textos divulgativos del área de Biología. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31(1), 61-83.
- Mukařovský, J. (1970). Aesthetic Function, Norm and Value as Social Facts. Función, norma y valor estético como hechos sociales. En *Escritos de Estética y Semiótica del Arte* (pp. 44-121), trad. de Mark E. Suino. Gustavo Gili.
- Muller, G. (2007) Metadiscurso y perspectiva: Funciones metadiscursivas de los modificadores de modalidad introducidos por ‘como’ en el discurso científico. *Signos*, 40(64), 357-387. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200005>
- Nagy, W. y Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47, 91-108.
<https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Nation, K. (2005). Children’s Reading Comprehension Difficulties. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 248-265). Blackwell Publishing.
- Nayak, N. P. y Gibbs, R. W. (1990). Conceptual knowledge in the interpretation of idioms. *Journal of Experimental Psychology: General*, 19(3), 315-330.
- Neira Rodríguez, A. C., Reyes, F. T. y Riffo Ocares, B. E. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y Lingüística*, 31, 221-244.

- Nöth, W. (1985). Semiotic aspects of metaphor in language and thought. En W. Paprotté y R. Dirven (Eds.), *The ubicuity of metaphor* (pp. 1-15).
<https://doi.org/10.1075/cilt.29.03not>
- Nowotny, W. (1965). *The language poets use*. Athlone Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2010).
 Resultados PISA 2009: Resumen Ejecutivo.
- Ortony, A., Schallert, D. L., Reynolds, R. E. y Antos, S. J. (1978). Interpreting metaphors and idioms: Some effects of context on comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17(4), 465-477.
- Parente, D. (2000). Literalidad, metáfora y cognición. Observaciones críticas sobre la perspectiva experiencialista de G. Lakoff y M. Johnson. *A Parte Rei Revista de Filosofía*, 11, 1-14.
- Peirce, C. S. (1960). A Neglected Argument for the Reality of God. En C. Hartshorne y P. Weiss (Eds.), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Vol. 6 (pp. 79-96). Scientific Metaphysics, Harvard University Press.
-
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. En L. Rieben y C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read; basic research and its implications* (pp. 33-44). Erlbaum.
- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. En P. B.

Perfetti, C. (2010). Decoding, Vocabulary, and Comprehension. The Golden Triangle of Reading Skill. En M. G. McKeown y L. Kucan (Eds.), *Bringing Reading Research to Life* (pp. 291-302). Guilford.

Perfetti, C. A., Goldman, S. R. y Hogaboam, T. W. (1979). Reading skill and the identification of words in discourse context. *Memory and Cognition*, 7, 273-282.

Perfetti, C. A. y Hart, L. (2001). The lexical basis of comprehension skill. En D. S. Gorfein (Ed.), *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (pp. 67-86). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10459-004>

Perrez, J. y Reuchamps, M. (2014). Deliberate metaphors in political discourse: the case of citizen discourse. *Metaphorik.de*, 25, 7-41.

Piaget, J. (1972 [1947]). *Psicología de la inteligencia*. Psique.

Pineda, P. (2018). Reconocimiento de metáforas de literatura en niños escolares. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(1), 25-34.

Plaza, M. y Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and Cognition*, 53(2), 287-92. doi: 10.1016/s0278-2626(03)00128-3.

Porto Requejo, M. D. (2018). Un viaje a las metáforas literarias: de la lingüística cognitiva a la neuroestética. *Lingüística en la red*, XV.

<http://hdl.handle.net/10017/34172>

- Pujó, M. Larga adolescencia de este siglo. *Página/12*. 15 julio 2010 [Psicología].
<https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-149480-2010-07-15.html>
- Quesada, R., Ecurra, M. y Delgado, A. (2001). Riqueza léxica en estudiantes de educación básica (nivel secundaria) de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(1). <https://doi.org/10.15381/rinvp.v4i1.5013>
- Quesada Murillo, M. (2019). *De la palabra al entendimiento. Análisis de la relación entre comprensión lectora y riqueza léxica en estudiantes de secundaria de diferentes variedades del español en el Perú* [tesis de magisterio. Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
- Quiroga Moya, R. P. (2015). *El despliegue léxico de estudiantes chilenos en distintos géneros discursivos* [Tesis de magisterio. Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Ravid, D. y Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(2), 417-447.
<https://doi.org/10.1017/S0305000902009169>
- Reynolds, R., Schwartz, R. M. y Esposito, J. J. (1982). *The role of metaphor in prose comprehension*. Technical Report No. 259. Center for the Study of Reading.
- Richards, I. A. (1936). *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford University Press.
- Riffo Ocares, B., Reyes Reyes, F., Novoa Lagos, A., Véliz de Vos, M. y Castro Yáñez, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y lingüística*, 30, 136-165.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200009>

- Ripoll Salceda, J. C., Aguado Alonso, G. y Díaz Fernández, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso*, 30, 233-245.
- Rivière, A. (2002 [1999]). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano. En *Obras escogidas* (pp. 203-242). Visor.
- Rubio-Fernández, P. (2007). [Suppression in Metaphor Interpretation: Differences between Meaning Selection and Meaning Construction](#). *Journal of Semantics*, 24(4), 345-371. [10.1093/jos/ffm006](https://doi.org/10.1093/jos/ffm006)
- Sánchez López, C. (2006). *El grado de adjetivos y adverbios*. Arco Libros.
- Saussure, F. de (1973). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Semino, E. (2008). *Metaphor in Discourse*. Cambridge University Press.
- Semino, E. y Steen, G. (2008). Metaphor in literature. En R. W. Gibbs, Jr. (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 232–246). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.015>
- Shannon, C. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, 27, 379-423.
- Shklowski, V. (1970 [1917]). El arte como artificio. En T. Todorov, *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 55-70). Signos.
- Silva, M. L., Di Vincenzo, D. Barreyro, J. P., Gasparini, V., Rubbo, Y. (2019). Lenguaje y enseñanza de disciplinas. Un estudio exploratorio. Inédito.

Silvestri, A. (2002). La creación verbal: el procesamiento del discurso estético. *Estudios de Psicología*, 23 (2), 237.

Silvestri, A. (2008). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Cántaro.

Silvestri, A. y Blanck, G. (1993): Bajtin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia. Prefacio de Michael Cole. *Anthropos*

Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (eds.), *Lingüística cognitiva* (pp. 97-121). *Anthropos*.

Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Harvard University Press.

Sperber, D. y Wilson, D. (2008). A Deflationary Account of Metaphors. En *The Cambridge Handbook of Metaphor in Language and Thought* (pp. 84-105). Cambridge University Press.

Steen, G. J., Aletta, G., Dorst, J., Berenike, H., Kaal, A., Krennmayr, T. y Pasma, T. (2010). A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU. John Benjamins.

Steen, G. (2011). The contemporary theory of metaphor - Now new and improved. [*Review of Cognitive Linguistics*](#), 9(1), 26-64.

Steffensen, M., Joag Dev, C. y Anderson, R. (1979). A cross cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15(1) 10-29.

- Strömqvist, S., Nordqvist, Å. y Wengelin, Å. (2004). Writing the Frog Story. En S. Strömqvist y L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Vol. 2 (pp. 359-394). Lawrence Erlbaum Associates.
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23-49.
- Tamba-Mecz. I. (1981). *Le sens figuré*. Puf.
-
- Taylor, J. (1995 [1989]). Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory, 2.^{da} Ed. Oxford University Press.
- Taylor, J. (2003). Category extension by metonymy and metaphor. En R. Dirven y R. Pörings (Eds.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast* (pp. 323-347). Mouton de Gruyter.
- Tazanfal, T. y Ahsan, B. (2015). Exploring the use of metaphors in children literature: a discursive perspective. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature*, 2(2), 49-81.
-
- Tehseem, T. y Bilal Khan, A. (2015). Exploring the use of metaphors in children literature: a discursive perspective. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature*, 2(issue 2), 2027-2059.
- Tinianov, I. (1929). *El problema de la lengua poética*. Siglo XXI.
-
- Tsur, R. (1992). *Toward a Theory of Cognitive Poetics*. Elsevier Science Publishers.

- Tsur, R. (2000). Aspects of cognitive poetics. *Cognitive Stylistics: Language and cognition in text analysis, 1*, 279-318.
- Tunmer, W. E. y Bowey, J. (1984). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition. En W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (pp. 144-168). Springer-Verlag.
- van Den Broek, P., Rapp, D. N. y Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes, 39*(2), 299-316. [10.1207/s15326950dp3902&3_11](https://doi.org/10.1207/s15326950dp3902&3_11)
- Van Dijk, T. (1983). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo XXI*.
- Vassallo, M. (1984). Los géneros literarios. Inédito.
- Vigotsky, L. (1995 [1931]). El desarrollo de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas. En *Obras Escogidas*. Tomo 3 (pp. 173-185). Aprendizaje Visor.
- Vigotsky, L. (1972). *Psicología del arte*. Barral.
-
- Vigotsky, L. (1986 [1934]). *Thought and language*. MIT Press.
- Villamor Iglesias, A. (2020). [El estudio de la metáfora y la ironía a través de la teoría de la relevancia](#). *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 30*(1), 111-118.

- Volanschi, A. y Kübler, N. (2011). The impact of metaphorical framing on term creation in biology. *Terminology*, 17(2), 198-223.
- Watteau, N. (2001). Compréhension des énoncés métaphoriques chez l'enfant. *Langue française*, 129, 64-78.
-
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la Mente. Un Enfoque Sociocultural Para el Estudio de la Acción Mediada*. Visor .
- Wilson, D., y Carston, R. (2006). Metaphor, relevance and the 'emergent property' issue. *Mind & Language*, 21, 404-433.
- Witrock, M. y Baker, E. L. (Comps.) (1987). *Test y cognición. Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas*. Paidós.
- Ziegler, S. (2020). La conectividad: un imperativo en la agenda educativa regional. <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/la-conectividad-un-imperativo-en-la-agenda-educativa-regional>

Textos literarios utilizados en los cuestionarios

- Baudelaire, C. (2006). *Las flores del mal*. Colihue.
- La Biblia. Edición pastoral, Latinoamérica* (1972). Traducción de Bernardo Hurault y Ramón Ricciardi. Ediciones Paulinas-Verbo Divino.
- Bodoc, L. (2011). *Amigos por el viento*. Alfaguara.
- Borges, J. L. (1921). Catedral. En *Baleares*, 5(131), 15 de febrero de 1921.

- Borges, J. L. (1965). Milonga de Jacinto Chiclana. En *Para las seis cuerdas*.
- Borges, J. L. (2011). *Textos recobrados 1919-1929*. Sudamericana.
- Calderón de la Barca, P. (1982 [1636]). La vida es sueño. Colihue.
- Cortázar, J. (1966). La señorita Cora. En *Todos los fuegos el fuego* (pp. 53-71).
Sudamericana.
- Cortázar, J. (1969). *Último round*. Siglo XXI.
- Costantini, H. (1967). *Una vieja historia de caminantes*. Centro Editor de América
Latina.
- Costantini, H. (2008) El cielo entre los durmientes. En *El cielo entre los durmientes y otros cuentos* (pp. 70-74). Capital Intelectual.
- Flaubert, C. (1929). *Madame Bovary. Mœurs de province*. La Bibliothèque électronique du Québec Collection À tous les vents Volume 715 : version 2.01. Librairie de France, 1929. “Édition du centenaire”.
- Gardel, C. y Lepera, A. (1934). *El día que me quieras*. Rubet Music Publishing.
- García Lorca, F. (1970 [1921]). Llanto por Ignacio Sánchez Mejías. En *Poema del Cante jondo y Llanto por Ignacio Sánchez Mejías*. Losada.
- Gelman, J. (1980). *Si dulcemente. Poesía*. Lumen.
- Heker, L. (1991). La fiesta ajena. En *Los bordes de lo real* (pp. 19-25). Alfaguara.
- Hernández, J. (1871). *Martín Fierro y La vuelta del Martín Fierro*. Kapelusz.
- Hernández, J. J. (1969). El inocente. En *El inocente* (pp. 7-13). Sudamericana.

Ibarbourou, J. de (1944). La mancha de humedad. En *Chico Carlo*. Kapelusz.

Ibarbourou, J. de (1922). La higuera. En *Raíz salvaje*. Maximino Garc.

Leites, M. (2017). Soneto 73. Entrada de blog La biblioteca de Marcelo Leites.

Traducción de Martín Monreal y Cristina Piña.

<https://ustedleepoesia2.blogspot.com/2017/05/soneto-73.html>

Lope de Vega y Carpio, F. (1634). Canción de mayo.

<https://www.divinortv.com/2015/03/lope-de-vega-cancion-de-mayo.htm>

Lugones, L. (1922). La libélula. *Las horas doradas*.

Machado, A. (2012 [1907]). *Soledades, Galerías y otros poemas*. Losada.

Neruda, P. (1924). Poema 20. En *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*.

Otero, B. (1951). *Redoble de conciencia*. Instituto de Estudios Hispánicos.

Paz, O. (1937). *Raíz del hombre*. Simbad.

Pizarnik, A. (1990). *Obras completas. Poesía y prosas*. Corregidor.

Quevedo, F. de (1969). *Sonetos líricos*. Huemul.

Rubén Darío (1888). Un cuento para Jeanette. En E. Mejía Sánchez (Ed.), *Cuentos completos de Rubén Darío* (pp. 256-261). Fondo de Cultura Económica.

Santa Ana, A. (1996). *Los ojos del perro siberiano*. Norma.

Silvestri, L. (2009). Catulo 5. Entrada de blog en Taller de la Palabra de Leonor

Silvestri. <https://poeticadelatraduccion.blogspot.com/2009/04/catulo5.html?m=0>

Tzara, T. (2011 [1923]). *Poemas. Traducción, selección y prólogo de Fernando Millán*
[Colección Visor de poesía 2]. Alberto Corazón Editor.

Textos no literarios utilizados en los cuestionarios

Ámbito Financiero (11 de septiembre de 2018). Por la crisis económica, cayó hasta 35% la venta de viajes al exterior y temen por impacto local (fragmento).

Bocalandro, N. (2007). *Biología humana y salud*, 2.^{da} ed. Estrada (fragmento).

Blog El rincón del genio. <https://urlshortner.org/liDMI>

Definición de “roca”. Definicion.de <https://definicion.de/roca/>

El péndulo argentino. Informe Industrial:

http://www.informeindustrial.com.ar/verNota.aspx?nota=El%20p%C3%A9ndulo%20argentino___866

Geraldes, P. A. Estructura de la noticia. Periodismo.net.

<https://www.periodismo.net/members/parogeraldes/> (fragmento)

Herrera, F. (1973). “La vida política en América”. En *La tarea inconclusa: América Latina integrada* (fragmento).

KidsHealth (24 de agosto de 2018). Tu corazón y el sistema circulatorio (fragmento).

Martínez, R. (2009). Qué es la mente: una introducción a las Ciencias Cognitivas.

Tercera Cultura. <http://terceracultura.cl/2009/09/que-es-la-mente-una-introduccion-a-las-ciencias-cognitivas/> (fragmento).

Leyes y decretos

República Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. Emergencia Sanitaria. Decreto N° 260/20. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/texto>

LEY DE SOLIDARIDAD SOCIAL Y REACTIVACIÓN PRODUCTIVA EN EL
MARCO DE LA EMERGENCIA PÚBLICA. Ley 27.541. Infoleg.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/330000-334999/333564/texact.htm>

Ley 26.743 Identidad de género. Infoleg.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

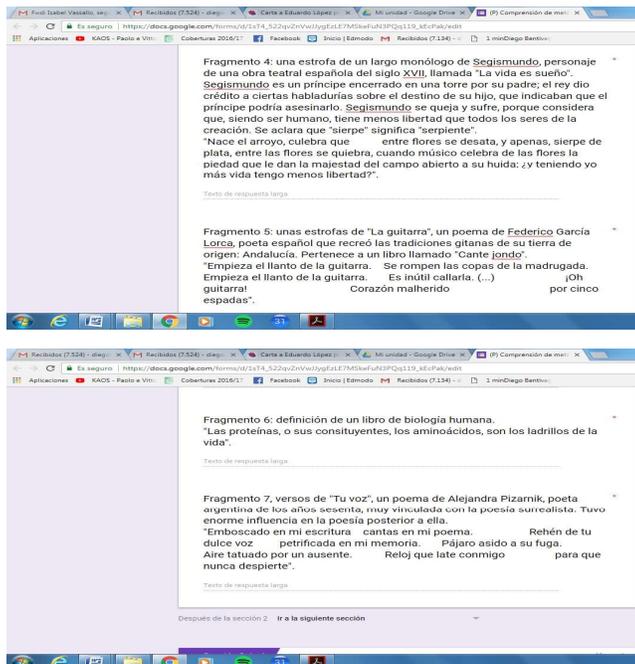
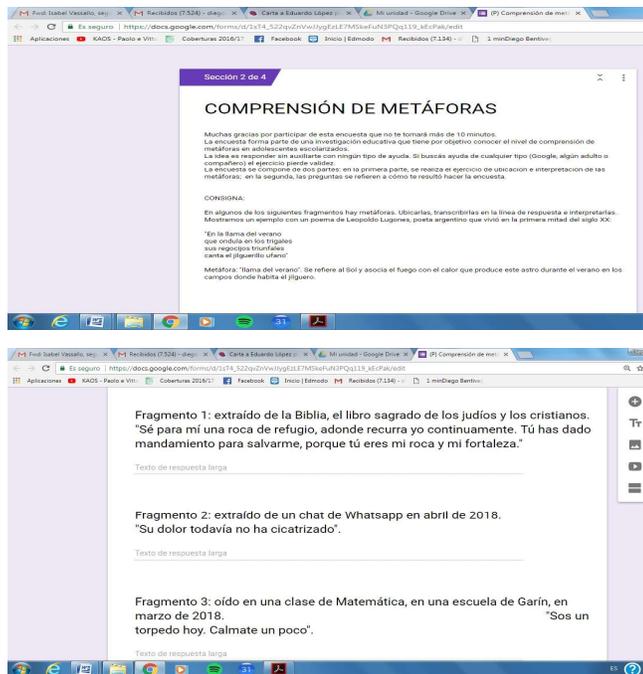
Apéndice documental

Nota aclaratoria

Con el fin de no extender el número de páginas de la tesis y volver fatigosa la lectura, se reproducen aquí en escala los documentos que avalan las decisiones metodológicas de la investigación, así como también los textos de convocatorias tanto a escuelas como a familias y particulares, al igual que las autorizaciones de escuelas y adultos responsables. No obstante, disponemos de un sitio con el detalle de cada documento, en la siguiente URL: <https://urlshortner.org/HQVRp>

También es posible acceder al video instruccional para los participantes de las pruebas en esta dirección: <https://urlshortner.org/AeNlv>

Estudio exploratorio - Prototipo



Video instruccional Instrumento

https://drive.google.com/file/d/1_Vz5Gy87kDQ2bymCT158VtIehzA8_3z/view?usp=sharing

Instrumento

Metáforas - Formulario 1

¡Hola! Muchas gracias por participar de estas actividades sobre lectura y comprensión de textos. Al completar este formulario estás colaborando con una investigación que tiene fines educativos. ¡Valoramos mucho tu colaboración!

La tarea que te proponemos no es complicada, no es una prueba ni una evaluación y no se necesita que estudies nada ni te prepares antes de hacerla. Eso sí, necesitamos que pongas voluntad y esfuerzo en hacerla a conciencia.

Estamos investigando cómo los chicos y las chicas de tu edad comprenden las metáforas que leen.

Pero... ¿qué son las metáforas?

Las metáforas permiten representar algunos objetos e ideas a través de otros objetos o ideas con los que tienen algún parecido o semejanza. Podríamos decir que las metáforas son bastante parecidas a las comparaciones. Por ejemplo, cuando alguien dice: "La primavera de la vida" no se refiere a que a la vida "le salen flores", sino que propone una metáfora de la juventud. ¿Por qué? Porque al decir "primavera", pensamos en una estación del año; y, como el año es la vida, la época en la que florecen las plantas y los árboles comienzan a tener brotes... eso se asocia con el bienestar físico de la juventud. Por eso también se pueden pensar el "otoño" o el "invierno" como metáforas de la vejez, ya que en estas estaciones los árboles pierden sus hojas y las plantas ya no florecen.

Todos usamos metáforas cotidianamente. Cuando un amigo está enojado le podemos decir: "Estás en llamas. ¡Cálmate!" y no es que demos a entender que "se quema", sino que asociamos el calor con el enojo. Otro ejemplo es "Ponete las pilas", que relaciona el "darse ánimo, poner voluntad para hacer algo" con la batería que se utiliza como energía eléctrica.

En el siguiente poema del argentino César Fernández Moreno vas a ver que se metaforiza la situación de ir a la cancha con un episodio de ciencia ficción:

"Se apagaron las luces del estadio y era un vibrante anillo de cemento y de sangre, un plato volador bajado de los astros de la noche recién surcada todavía humeante y posado recién sobre un desconocido planeta verde. Se encendieron las luces y los cien mil viajeros descubrieron maravillados que los veintidós habitantes del

nuevo planeta usaban alegres camisetas de colores y corrían detrás de una esferita blanca".

Como te habrás dado cuenta, "anillo de cemento y de sangre" y "plato volador" se refieren a las tribunas desde las que se mira el partido, que se juega en "un planeta verde", es decir, en el campo de juego, la cancha. Los "viajeros" son los espectadores y los "habitantes" son los jugadores de cada equipo. "Esferita blanca" es la pelota o balón de juego.

Habrás visto también que en un verso del poema se dice "anillo de cemento y de sangre"

para representar el estadio. Está claro que "anillo de cemento" se refiere al material con el que se construyeron las tribunas de la cancha, pero "anillo de sangre" ¿a qué te parece que podrá referirse? ¿Al color de las camisetas del equipo? ¿A la pasión de los hinchas? ¿A las luces del estadio que alumbran de determinada forma? No lo sabemos con exactitud y esa es la magia del poema, por eso podemos arriesgar interpretaciones más personales o propias. Te avisamos que, seguramente, te encuentres con alguna de estas metáforas no tan precisas en los fragmentos de este formulario. ¡Estate atento/a! *Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico *

2. Nombre de la escuela o colegio y localidad. Por ejemplo: Colegio San Pablo de Adrogué - Escuela de Educación Media n° 3 Manuel Paz de Rauch. *

3. ¿Pública o privada? *

Marca solo un óvalo.

Pública

Privada.

Datos demográficos

4. Fecha de nacimiento *

Ejemplo: 7 de enero del 2019

5. Género autopercebido *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decirlo
- Otro

6. Grado o año *

Marca solo un óvalo.

- 1°
- 2°
- 3°
- 4°
- 5°

7. Lugar de residencia *

Marca solo un óvalo.

- Ciudad de Buenos Aires
- Provincia de Buenos Aires
- Aires Otro:

8. Barrio (por ejemplo: Boedo, Del Viso, Chacarita, Lanús, La Plata) *

9. Mayor nivel de estudios alcanzado por la madre * Marca solo un óvalo.

<https://docs.google.com/forms/d/1rEq6KeDMnGs6eXCQpYlqLICZCGO-vgVa3svdYTzJUSc/edit>

5/42

- Primaria completa
- Primaria incompleta
- Secundaria completa
- Secundaria incompleta
- Terciaria/universitaria completa
- Terciaria/universitaria incompleta
- Posgrados

10. Mayor nivel de estudios alcanzado por el padre *

Marca solo un óvalo.

- Primaria completa
- Primaria incompleta
- Secundaria completa
- Secundaria incompleta
- Terciaria/universitaria completa
- Terciaria/universitaria incompleta
- Posgrados

11. ¿Tu mamá trabaja? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
-
- A vec
- esOtro:

12. ¿Tu papá trabaja? *

<https://docs.google.com/forms/d/1rEq6KeDMnGs6eXCQpYlqLICZCGO-vgVa3svdYTzJUSc/edit>

6/42

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
-
- A vec
- esOtro:

13. Tu sensación con respecto a cuánto leíste dentro o fuera de la escuela durante 2019 (nos referimos a libros, revistas, artículos de internet, historietas, etc.) es que... *

Marca solo un óvalo.

- Lei mucho
- Lei algo
- Lei muy poco
- Lei nada

TAREAS DE LA ACTIVIDAD

Antes de comenzar te pedimos que respondas estas preguntas relacionadas con el vocabulario.

14. ¿Sabés lo que significa la palabra "trémulo"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

<https://docs.google.com/forms/d/1rEq6KeDMnGs6eXCQpYlqLICZCGO-vgVa3svdYTzJUSc/edit>

7/42

Aunque hayas dicho que no conocés la palabra, ¿cuál de estas opciones te

15.

parece más cercana al significado de "trémulo"? * Marca solo un óvalo.

un óvalo.

- Que tiembla.
- Que se mueve de manera no definida.
- Que pestañea.

16. ¿Sabés lo que significa la palabra "trino"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

17. Aunque hayas dicho que no conocés la palabra, ¿cuál de estas opciones te parece más cercana al significado de "trino"? * Marca solo un óvalo.

- Sonido duradero e inarticulado que producen algunas cosas como el viento, el mar, etc.
- Canto o sonido emitido por los pájaros. Punta,
- esquina o borde de alguna cosa.

18. ¿Sabés lo que significa la palabra "atónito"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

<https://docs.google.com/forms/d/1rEq6KeDMnGs6eXCQpYlqLICZCGO-vgVa3svdYTzJUSc/edit>

8/42

Aunque hayas dicho que no conoces la palabra, ¿cuál de estas opciones te

19.

parece más cercana al significado de "atónito"? * *Marca solo*

un óvalo.

- Que está sorprendido por algo que no es común.
- Que tiene miedo ante algo inesperado.
- Relativo a lo que se hace por alguna razón especial, fuera de lo planificado.

20. ¿Sabés lo que significa la palabra "péndulo"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

21. Aunque hayas dicho que no conoces la palabra, ¿cuál de estas opciones te parece más cercana al significado de "péndulo"? * *Marca solo un óvalo.*

- Vara delgada en la que se fijan algunas cerdas y que sirve para tocar ciertos instrumentos de cuerdas.
- Instrumento que sirve para medir distancias de un punto a otro.
- Objeto suspendido de un punto fijo por un hilo o varilla, que va de un lado al otro en un plano fijo.

22. ¿Sabés lo que significa la palabra "ortodoxia"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

Aunque hayas dicho que no conoces la palabra, ¿cuál de estas opciones te

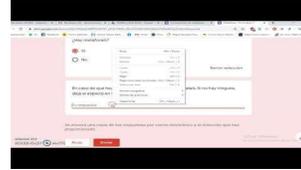
23.

parece más cercana al significado de "ortodoxia"? * *Marca solo*

un óvalo.

- Conjunto de conceptos, ideas, principios que conforman un sistema de pensamiento elaborado de una religión, ciencia o escuela.
- Conjunto de elementos que tienen relación entre sí.
- Seguir fielmente los principios de una doctrina, de una ideología o de una forma de pensar, o que se ajusta a las prácticas generalmente aceptadas.

Instrucciones para completar el cuestionario. Dale play a este breve video.



<http://youtube.com/watch?v=pNsUz5JHV3w>

1. Liliana Heker, fragmento del cuento La fiesta ajena

Liliana Heker, fragmento del cuento La fiesta ajena

Rosaura salió primera en la carrera de embolsados y en la mancha agachada nadie la pudo agarrar. Cuando los dividieron en equipos para jugar al delegado, todos los varones pedían a gritos que la pusieran en su equipo. A Rosaura le pareció que nunca en su vida había sido tan feliz.

De su libro Los bordes de lo real (1991)

24. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

25. En caso de que haya, copiala/s a continuación y explicala/s. Si no hay ninguna, dejá el espacio en blanco.

2. Humberto Constantini, fragmento de El cielo entre los durmientes

La tierra quema en los pies y es lindo sentir ese mordisco cariñoso, de cachorro, con que la tierra nos juguetea por las pantorrillas.

De su libro El cielo entre los durmientes y otros cuentos (2008).

26. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

27. En caso de que haya, copiala/s a continuación y explicala/s. Si no hay ninguna, dejá el espacio en blanco.

3. Fragmento del artículo Preservación de la capa de ozono

El ozono es un gas compuesto por tres átomos de oxígeno que solo puede existir en ciertas circunstancias específicas en que tanto la temperatura como la presión sean las adecuadas. La capa de ozono es un escudo contra radiaciones nocivas que, a la vez, permite que pase la luz ultravioleta, protegiendo de este modo el desarrollo de la vida.

Extraído del sitio Fundación Iberoamericana de Seguridad y Salud Ocupacional. Disponible en:

<http://www.fisoweb.org/noticias/PRESERVACION-DE-LA-CAPA-DE-OZONO.675>

28. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

29. En caso de que haya, copiala/s a continuación y explicala/s. Si no hay ninguna, dejá el espacio en blanco.

4. Octavio Paz, estrofa del poema La rama

Canta en la punta
del pino un pájaro
detenido, trémulo,
sobre su trino. (...)
El pájaro es una
astilla que canta y
se quema viva en
una nota amarilla.
(...)

De su libro Raíz del hombre (1937)

30. ¿Hay metáforas? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

31. En caso de que haya, copiala/s a continuación y expícala/s. Si no hay ninguna, dejó el espacio en blanco.

5. Juana de Ibarbourou, fragmento de La mancha de humedad

Regresaba del colegio, con mi cartera de charol llena de migajas de bizcochos y lápices despuntados. De pie en el umbral del cuarto, contemplé un instante, atónita, casi sin respirar, la obra de Yango (el pintor) que para mí tenía toda la magnitud de un desastre. Mi mancha de humedad había desaparecido (...). Y yo, ciega y desesperada, gritaba como un rey que ha perdido sus estados: ¡Ladrón! Eres un ladrón, Yango. No te lo perdonaré nunca. (...). El buen hombre no podía comprender aquel chaparrón de llanto y palabras irritadas. De su libro Chico Carlo (1944)

32. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

33. En caso de que haya, copiala/s a continuación y expícala/s. Si no hay ninguna, dejó el espacio en blanco.

https://docs.google.com/forms/d/1d73HxSMmCokJc9SNrFBNoKM_0dsu-Z3pJGO7otsbg_1ledt

13/42

6. El péndulo argentino, artículo de Informe industrial

En noviembre de 1983, el ingeniero Marcelo Diamand presentó un trabajo —“El péndulo argentino: ¿hasta cuando?”— en la “Conferencia sobre Medidas de Cambio Político Económico en América Latina” organizada por Vanderbilt University, de Nashville, Tennessee, Estados Unidos. En él, Diamand sostenía que las últimas décadas en la Argentina se habían caracterizado por cambios muy bruscos y muy frecuentes de la política económica, un péndulo entre dos corrientes antagónicas: la corriente expansionista o popular y la ortodoxia o el liberalismo económico.

Disponible en el sitio: <http://www.informeindustrial.com.ar>

34. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

35. En caso de que haya, copiala/s a continuación y expícala/s. Si no hay ninguna, dejó el espacio en blanco.

https://docs.google.com/forms/d/1d73HxSMmCokJc9SNrFBNoKM_0dsu-Z3pJGO7otsbg_1ledt

14/42

7. Federico García Lorca, estrofas del poema La guitarra

Empieza
el llanto
de la
guitarra.
Se rompen
las copas de
la
madrugada.
(...) ¡Oh
guitarra!
Corazón
malherido
por cinco
espadas.

De su libro Cante Jondo (1921)

36. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

37. En caso de que haya, copiala/s a continuación y expícala/s. Si no hay ninguna, dejó el espacio en blanco.

8. Julio Cortázar, fragmento del cuento La señorita Cora

Lo único que me consuela es que el ambiente es bueno, se nota que es una clínica para personas pudientes; el nene tiene un velador de lo más lindo para leer sus revistas, y por suerte su padre se acordó de traerle caramelos de menta que son los que más le gustan. Pero mañana por la mañana, eso sí, lo primero que hago es hablar con el doctor De Luisi para que la ponga en su lugar a esa enfermera presumida.

De su libro Todos los fuegos el fuego (1966)

https://docs.google.com/forms/d/1d73HxSMmCokJc9SNrFBNoKM_0dsu-Z3pJGO7otsbg_1ledt

15/42

38. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

39. En caso de que haya, copiala/s a continuación y expícala/s. Si no hay ninguna, dejó el espacio en blanco. *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Metáforas - Formulario 2

¡Hola! Muchas gracias por participar de estas actividades sobre lectura y comprensión de textos. Al completar este formulario estás colaborando con una investigación que tiene fines educativos. ¡Valoramos mucho tu colaboración!

La tarea que te proponemos no es complicada, no es una prueba ni una evaluación y no se necesita que estudies nada ni te prepares antes de hacerla. Eso sí, necesitamos que pongas voluntad y esfuerzo en hacerla a conciencia.

Pero... ¿qué son las metáforas?

Las metáforas permiten representar algunos objetos e ideas a través de otros objetos o ideas con los que tienen algún parecido o semejanza. Podríamos decir que las metáforas son bastante parecidas a las comparaciones. Por ejemplo, cuando alguien dice: “La primavera de la

https://docs.google.com/forms/d/1d73HxSMmCokJc9SNrFBNoKM_0dsu-Z3pJGO7otsbg_1ledt

16/42

vida" no se refiere a que a la vida "le salen flores", sino que propone una metáfora de la juventud. ¿Por qué? Porque al decir "primavera", pensamos en una estación del año; y, como el año es la vida, la época en la que florecen las plantas y los árboles comienzan a tener brotes... eso se asocia con el bienestar físico de la juventud. Por eso también se pueden pensar el "otoño" o el "invierno" como metáforas de la vejez, ya que en estas estaciones los árboles pierden sus hojas y las plantas ya no florecen.

Todos usamos metáforas cotidianamente. Cuando un amigo está enojado le podemos decir: "Estás en llamas. ¡Cálmate!" y no es que demos a entender que "se quema", sino que asociamos el calor con el enojo. Otro ejemplo es "Ponete las pilas", que relaciona el "darse ánimo, poner voluntad para hacer algo" con la batería que se utiliza como energía eléctrica.

En el siguiente poema del argentino César Fernández Moreno vas a ver que se metaforiza la situación de ir a la cancha con un episodio de ciencia ficción:

"Se apagaron las luces del estadio y era un vibrante anillo de cemento y de sangre, un plato volador bajado de los astros de la noche recién surcada todavía humeante y posado recién sobre un desconocido planeta verde. Se encendieron las luces y los cien mil viajeros descubrieron maravillados que los veintidós habitantes del nuevo planeta usaban alegres camisetas de colores y corrían detrás de una esferita blanca".

Como te habrás dado cuenta, "anillo de cemento y de sangre" y "plato volador" se refieren a las tribunas desde las que se mira el partido, que se juega en "un planeta verde", es decir, en el campo de juego, la cancha. Los "viajeros" son los espectadores y los "habitantes" son los jugadores de cada equipo. "Esferita blanca" es la pelota o balón de juego.

Habrás visto también que en un verso del poema se dice "anillo de cemento y de sangre" para representar el estadio. Está claro que "anillo de cemento" se refiere al material con el que se construyeron las tribunas de la cancha, pero "anillo de sangre" ¿a qué te parece que podrá referirse? ¿Al color de las camisetas del equipo? ¿A la pasión de los hinchas? ¿A las luces del estadio que alumbran de determinada forma? No lo sabemos con exactitud y esa es la magia del poema, por eso podemos arriesgar interpretaciones más personales o propias. Te avisamos que, seguramente, te encuentres con alguna de estas metáforas no tan precisas en los fragmentos de este formulario. ¡Estate atento/a! *Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico *

2. Nombre de la escuela o colegio y localidad. Por ejemplo: Colegio San Pablo de Adrogué - Escuela de Educación Media n° 3 Manuel Paz de Rauch. *

3. ¿Pública o privada?

Marca solo un óvalo.

- Pública.
 Privada.

Datos demográficos

4. Fecha de nacimiento *

Ejemplo: 7 de enero del 2019

5. Género autopercebido *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
 Hombre
 Prefiero no decirlo
 Otro

6. Grado o año *

Marca solo un óvalo.

- 1°
 2°
 3°
 4°
 5°
 Otro: _____

7. Lugar de residencia *

Marca solo un óvalo.

- Ciudad de Buenos Aires
 Provincia de Buenos Aires
 Aires Otro: _____

8. Barrio (por ejemplo: Boedo, Del Viso, Chacarita, Lanús, La Plata) *

9. Mayor nivel de estudios alcanzado por la madre *

Marca solo un óvalo.

- Primaria completa
 Primaria incompleta
 Secundaria completa
 Secundaria incompleta
 Terciaria/universitaria completa
 Terciaria/universitaria incompleta
 Posgrados

10. Mayor nivel de estudios alcanzado por el padre *

Marca solo un óvalo.

- Primaria completa
 Primaria incompleta
 Secundaria completa
 Secundaria incompleta
 Terciaria/universitaria completa
 Terciaria/universitaria incompleta
 Posgrados

11. ¿Tu mamá trabaja? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

 A ve
cesOtro: _____

12. ¿Tu papá trabaja? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

 A ve
cesOtro: _____

13. Tu sensación con respecto a cuánto leíste dentro o fuera de la escuela durante 2019 (nos referimos a libros, revistas, artículos de internet, historietas, etc.) es que... *

Marca solo un óvalo.

- Leí mucho
 Leí algo
 Leí muy poco
 Leí nada

TAREAS DE LA ACTIVIDAD

Antes de comenzar te pedimos que respondas estas preguntas relacionadas con el vocabulario.

14. ¿Sabés lo que significa la palabra "despótico"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 Tal vez

15. Aunque hayas dicho que no conocés la palabra, ¿cuál de estas opciones te parece más cercana al significado de "despótico"? * Marca solo un óvalo.

- Que está bajo las órdenes o la dirección de otra persona de jerarquía superior.
 Se aplica a aquel que trata con extrema dureza a sus subordinados y abusa de poder. su
 Persona que representa o gobierna un Estado monárquico, y recibe y transmite su cargo por sucesión hereditaria.

16. ¿Sabés lo que significa la palabra "austeridad"? *

Marca solo un óvalo.

https://docs.google.com/forms/d/1d73HxSMmCokJc9SNrFBNoKM_0dsu-Z3pJGO7otsbg_1/edit

21/42

- Sí
 No
 Tal vez

17. Aunque hayas dicho que no conocés la palabra, ¿cuál de estas opciones te parece más cercana al significado de "austeridad"? * Marca solo un óvalo.

- Dar menos valor a alguien o a algo que a otra persona o cosa.
 Sobriedad, sencillez, sin adornos, sencillo.
 Referido a una persona, que se comporta con sensatez y sin exaltaciones.

18. ¿Sabés lo que significa la palabra "menester"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 Tal vez

19. Aunque hayas dicho que no conocés la palabra, ¿cuál de estas opciones te parece más cercana al significado de "menester"? * Marca solo un óvalo.

- Ejercicio u ocupación.
 Esfuerzo humano dirigido a la producción de riquezas materiales o espirituales.
 Empleo enérgico de la fuerza física o mental para conseguir algo que ofrece grandes dificultades.

20. ¿Sabés lo que significa la palabra "mica"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

https://docs.google.com/forms/d/1d73HxSMmCokJc9SNrFBNoKM_0dsu-Z3pJGO7otsbg_1/edit

22/42

Tal vez

21. Aunque hayas dicho que no conocés la palabra, ¿cuál de estas opciones te parece más cercana al significado de "mica"? * Marca solo un óvalo.

- Pieza plana y delgada de cualquier material.
 Mineral formado por varias láminas delgadas, brillantes, blandas y flexibles, que se utiliza como aislador eléctrico.
 Placa metálica que se calienta con una llama de gas o eléctricamente y sirve para asar o tostar alimentos.

Instrucciones para completar el formulario. Mirá el video.



<http://youtube.com/watch?v=pNsUz5JHV3w>

9. 1. Antonio Santa Ana, Los ojos del perro siberiano

Le habló de Natalia. Era una compañera del taller de periodismo del colegio. A mí me fascinaba. —Sacha, me parece que nuestro joven invitado se nos ha enamorado —dijo aplaudiendo. Esa actitud me fastidió.
 —No me jodas, Ezequiel. Yo te cuento de una chica que me gusta. Que no sé qué hacer. Que tengo miedo a que me rechace...
 —Miedo al rechazo... Hermito, voy a decirte algo, tal vez lo único que aprendí en mi corta vida. Si la cuerda no fuera delgada, no tendría gracia caminar por ella.

22. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

https://docs.google.com/forms/d/1d73HxSMmCokJc9SNrFBNoKM_0dsu-Z3pJGO7otsbg_1/edit

23/42

- Sí.
 No.

23. En caso de que haya, copiala/s a continuación y explicala/s. Si no hay ninguna, dejá el espacio en blanco.

10. 2. Felipe Herrero, fragmentos de La vida política en América

Contrariamente a lo que se sostiene, la vida política de América durante el siglo XVII fue muy agitada; nada más alejado de la pretendida "siesta colonial". Hay centenares de movimientos locales, muchos de los cuales alcanzaron grandes dimensiones: luchas de blancos contra blancos, luchas contra los mestizos, luchas contra los indígenas, luchas entre mestizos, entre indios; luchas de partidos entre sí, luchas contra representantes del rey despóticos, luchas de la iglesia contra el gobierno político, lucha de todos los colonos frente al extranjero.

Extraído del libro La tarea inconclusa: América Latina integrada.

24. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

https://docs.google.com/forms/d/1d73HxSMmCokJc9SNrFBNoKM_0dsu-Z3pJGO7otsbg_1/edit

24/42

25.

11. 3. Blas de Otero, estrofas del poema Digo vivir

Porque vivir se ha puesto al rojo vivo.
(Siempre la sangre, oh Dios, fue colorada.) Digo vivir, vivir como si nada hubiese de quedar de lo que escribo.

Porque escribir es viento fugitivo, y publicar, columna arrinconada. Digo vivir, vivir a pulso...

De su libro Redoble de conciencia (1951)

26. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

27. En caso de que haya, copiala/s a continuación y explícala/s. Si no hay ninguna, dejá el espacio en blanco.

12. 4. Fragmento del artículo "Por la crisis económica, cayó hasta 35% la venta de viajes al exterior y temen por impacto local"

La complicada realidad económica genera incertidumbre con respecto al futuro cercano para el sector de turismo. Lo cierto es que se trata de una situación que muestra algunos datos auspiciosos y al mismo tiempo austeridad, ya que no permite anticiparse más que lo necesario.

Disponible en: <https://www.ambito.com/ambito-biz/por-la-megadevaluacion-cayo-35-la-venta-viajes-al-exterior-temen-impacto-local-n4033463>

28. ¿Hay metáforas? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

29. En caso de que haya, copiala/s a continuación y explícala/s. Si no hay ninguna, dejá el espacio en blanco.

13. 5. Leopoldo Lugones, estrofa de La libélula

La libélula se explica con sencillez menester. Cuatro pétalos de mica que

ensarte un lindo alfier.

De su libro Las horas doradas (1922)

30. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

31.

14. 6. Fragmento del artículo Tu corazón y el sistema circulatorio

Tu corazón es una especie de bomba, o dos bombas en una. El lado derecho recibe sangre del resto del cuerpo y la bombea hacia los pulmones. El lado izquierdo hace justo lo contrario: recibe sangre procedente de los pulmones y la bombea al resto del cuerpo.

Extraído del sitio KidsHealth (La salud de los niños).

Disponible en: <https://kidshealth.org/es/kids/heartesp.html#:~:text=Tu%20coraz%C3%B3n%20es%20una%20especie%20bomba%20a%20resto%20de%20cuerpo>

32. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
-

No.

33. En caso de que haya, copiala/s a continuación y explícala/s. Si no hay ninguna, dejá el espacio en blanco.

7. Juan José Hernández, fragmento de su cuento El inocente.

Además de cuidarse el pelo, tío Esteban tenía otra pasión: un gato que se llamaba Roberto, aborrecido por las mujeres de la casa desde el día que atrapó de un zarpazo a un colibrí; al advertirlo, corrimos hacia el gato para salvar al pajarito. Pero ya era tarde: Roberto se relamía, con los ojos más brillantes que de costumbre, como alimentados por aquella temblorosa llama verde que acababa de devorar.

De su libro El inocente (1969)

34. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

35. En caso de que haya, copiala/s a continuación y explícala/s. Si no hay ninguna, dejá el espacio en blanco.

Metáforas - Formulario 3

¡Hola! Muchas gracias por participar de estas actividades sobre lectura y comprensión de textos. Al completar este formulario estás colaborando con una investigación que tiene fines educativos. ¡Valoramos mucho tu colaboración!

La tarea que te proponemos no es complicada, no es una prueba ni una evaluación y no se necesita que estudies nada ni te prepares antes de hacerla.

Eso sí, necesitamos que pongas voluntad y esfuerzo en hacerla a conciencia.

Pero... ¿qué son las metáforas?

Las metáforas permiten representar algunos objetos e ideas a través de otros objetos o ideas con los que tienen algún parecido o semejanza. Podríamos decir que las metáforas son bastante parecidas a las comparaciones. Por ejemplo, cuando alguien dice: "La primavera de la vida" no se refiere a que a la vida "le salen flores", sino que propone una metáfora de la juventud. ¿Por qué? Porque al decir "primavera", pensamos en una estación del año; y, como el año es la vida, la época en la que florecen las plantas y los árboles comienzan a tener brotes... eso se asocia con el bienestar físico de la juventud. Por eso también se pueden pensar el "otoño" o el "invierno" como metáforas de la vejez, ya que en estas estaciones los árboles pierden sus hojas y las plantas ya no florecen.

Todos usamos metáforas cotidianamente. Cuando un amigo está enojado le podemos decir: "Estás en llamas. ¡Cálmate!" y no es que demos a entender que "se quema", sino que asociamos el calor con el enojo. Otro ejemplo es "Ponete las pilas", que relaciona el "darse ánimo, poner voluntad para hacer algo" con la batería que se utiliza como energía eléctrica.

En el siguiente poema del argentino César Fernández Moreno vas a ver que se metaforiza la situación de ir a la cancha con un episodio de ciencia ficción:

"Se apagaron las luces del estadio y era un vibrante anillo de cemento y de sangre, un plato volador bajado de los astros de la noche recién surcada todavía humeante y posado recién sobre un desconocido planeta verde. Se encendieron las luces y los cien mil viajeros descubrieron maravillados que los veintidós habitantes del nuevo planeta usaban alegres camisetas de colores y corrían detrás de una esferita blanca".

Como te habrás dado cuenta, "anillo de cemento y de sangre" y "plato volador" se refieren a las tribunas desde las que se mira el partido, que se juega en "un planeta verde", es decir, en el campo de juego, la cancha. Los "viajeros" son los espectadores y los "habitantes" son los jugadores de cada equipo. "Esferita blanca" es la pelota o balón de juego.

15. 8. Pablo Neruda, estrofas de su Poema 20

(...) En las noches como ésta la tuve entre mis brazos.

La besé tantas veces bajo el cielo infinito.

Ella me quiso, a veces yo también la quería.

Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.

Extraído de su libro Veinte poemas de amor y una canción desesperada (1924)

36. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

Sí.

No.

37.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Habrás visto también que en un verso del poema se dice "anillo de cemento y de sangre" para representar el estadio. Está claro que "anillo de cemento" se refiere al material con el que se construyeron las tribunas de la cancha, pero "anillo de sangre" ¿a qué te parece que podrá referirse? ¿Al color de las camisetas del equipo? ¿A la pasión de los hinchas? ¿A las luces del estadio que alumbran de determinada forma? No lo sabemos con exactitud y esa es la magia del poema, por eso podemos arriesgar interpretaciones más personales o propias. Te avisamos que, seguramente, te encuentres con alguna de estas metáforas no tan precisas en los fragmentos de este formulario. ¡Estate atento/a! *Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico *

2. Nombre de la escuela o colegio y localidad. Por ejemplo: Colegio San Pablo de Adrogué - Escuela de Educación Media n° 3 Manuel Paz de Rauch. *

3. ¿Pública o privada? *

Marca solo un óvalo.

Pública.

Privada.

Datos demográficos

4. Fecha de nacimiento *

Ejemplo: 7 de enero del 2019

5. Género autopercebido *

Marca solo un óvalo.

Mujer

Hombre

Prefiero no decirlo

Otro

6. Grado o año *

Marca solo un óvalo.

1°

2°

3°

4°

5°

7. Lugar de residencia *

Marca solo un óvalo.

Ciudad de Buenos Aires

Provincia de Buenos

Aires Otro:

8. Barrio (por ejemplo: Boedo, Del Viso, Chacarita, Lanús, La Plata) *

9. Mayor nivel de estudios alcanzado por la madre *

Marca solo un óvalo.

- Primaria completa
- Primaria incompleta
- Secundaria completa
- Secundaria incompleta
- Terciaria/universitaria completa
- Terciaria/universitaria incompleta
- Posgrados

10. Mayor nivel de estudios alcanzado por el padre *

Marca solo un óvalo.

- Primaria completa
- Primaria incompleta
- Secundaria completa
- Secundaria incompleta
- Terciaria/universitaria completa
- Terciaria/universitaria incompleta
- Posgrados

11. ¿Tu mamá trabaja? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
-
- A ve

cesOtro:

12. ¿Tu papá trabaja? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
-
- A ve

cesOtro:

13. Tu sensación con respecto a cuánto leiste dentro o fuera de la escuela durante 2019 (nos referimos a libros, revistas, artículos de internet, historietas, etc.) es que... *

Marca solo un óvalo.

- Lei mucho
- Lei algo
- Lei muy poco
- Lei nada

TAREAS DE LA ACTIVIDAD

Antes de comenzar te pedimos que respondas estas preguntas relacionadas con el vocabulario.

14. ¿Sabés lo que significa la palabra "cohesionado"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

15. Aunque hayas dicho que no conocés la palabra, ¿cuál de estas opciones te parece más cercana al significado de "cohesionado"? * Marca solo un óvalo.

- Acción y efecto de adherirse las cosas entre sí o la materia de que están formadas.
- Se dice de aquellas sustancias que están mezcladas o puestas en contacto para que se uniformen o constituyan un nuevo cuerpo.
- Repartida una cosa entre varias.

16. ¿Sabés lo que significa la palabra "compasivo"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

17. Aunque hayas dicho que no conocés la palabra, ¿cuál de estas opciones te parece más cercana al significado de "compasivo"? * Marca solo un óvalo.

- Que tiene gratitud, suavidad, delicadeza.
- Que tiene o siente un deseo muy fuerte e intenso que lo domina.
- Que siente pena y tristeza de una persona por el dolor y el sufrimiento ajenos.

18. ¿Sabés lo que significa la palabra "piedad"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

19. Aunque hayas dicho que no conocés la palabra, ¿cuál de estas opciones te parece más cercana al significado de "piedad"? * Marca solo un óvalo.

- Honra por algún ser considerado divino o sobrenatural al que se le rinde culto.
- Pena o dolor que se siente por el que sufre.
- Castigo impuesto por una autoridad a quien ha cometido un delito o falta.

20. ¿Sabés lo que significa la palabra "erudito"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

21. Aunque hayas dicho que no conocés la palabra, ¿cuál de estas opciones te parece más cercana al significado de "erudito"? * Marca solo un óvalo.

- Que conoce con profundidad varias ciencias o artes.
- No bien definido, impreciso.
- Que posee la cualidades para atraer o seducir con su presencia o palabra.

Instructivo para resolver el cuestionario.



<http://youtube.com/watch?v=pNsUz5JHV3w>

1. Fragmento del artículo Definición de "roca"

Para la geología, una roca es un sólido cohesionado que está formado por uno o más minerales. Los minerales más abundantes en una roca se conocen como minerales esenciales, mientras que los que aparecen en proporciones pequeñas se denominan minerales accesorios.

Extraído de: <https://definicion.de/roca/>

22. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

23. En caso de que haya, copiala/s a continuación y expícala/s. Si no hay ninguna, dejá el espacio en blanco.

2. Jorge Luis Borges, estrofa del poema Milonga de Jacinto Chiclana

No veo los rasgos. Veo,
Bajo el farol amarillo,
El choque de hombres o
sombras Y esa vibora, el
cuchillo.

De su libro Para las seis cuerdas (1965)

24. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

25.

3. Ricardo Martínez, fragmento de Qué es la mente: una introducción a las Ciencias Cognitivas

Nadie sabía entonces qué era la mente, la mayoría de los estudiosos creían saberlo, o al menos saber qué era lo que debía ser. Pero eso no bastaba. Había entonces al menos tres grandes presuposiciones al respecto que entorpecían la tarea. La primera de ellas era la idea que sostenían casi todos los pensadores en el mundo, creían que la mente era algo que, en principio, no era más que un recipiente vacío que se iba llenando con los años de vida de las personas, desde que nacían hasta el día de su muerte.

Extraído del sitio Tercera cultura. Disponible en: <http://terceracultura.cl/2009/09/que-es-la-mente-una-introduccion-a-las-ciencias-cognitivas/>

26. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

27. En caso de que haya, copiala/s a continuación y expícala/s. Si no hay ninguna, dejá el espacio en blanco.

4. Rubén Darío, fragmento de su cuento Un cuento para Jeanette

Jeanette, ven a ver la dulzura de la tarde. Mira ese suave oro crepuscular, esa rosa de ala de flamenco, fundido en tan compasivo azul. (...) y en este amable momento haz que tu respirar mueva mis cabellos, y tu perfume me dé ayuda de ensueños.

De su libro Azul (1888)

28. ¿Hay metáforas? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

29. En caso de que haya, copiala/s a continuación y expícala/s. Si no hay ninguna, dejá el espacio en blanco.

5. Félix Lope de Vega y Carpio, estrofa del poema Canción de mayo

Riense las fuentes
tirando perlas
a las florecillas
que están
más cerca...

30. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

31.

6. Juana de Ibarbourou, estrofas de su poema La higuera

Porque es áspera y fea,
porque todas sus ramas son
grises, yo le tengo piedad a la
higuera.

(...)
Por eso,
cada vez que yo paso a su
lado, digo, procurando
hacer dulce y alegre mi
acento: «Es la higuera el
más bello de los árboles
todos del huerto».

De su libro Raíz salvaje (1922)

32. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

33. En caso de que haya, copia/a/s a continuación y expícala/s. Si no hay ninguna, dejó el espacio en blanco.

7. Liliana Bodoc, fragmento de su cuento Amigos por el viento

(...) El horrible chico me siguió en silencio. Me senté en una cama. Él se sentó en la otra. Sin dudas, ya estaría decidiendo que el dormitorio pronto sería de su propiedad. Y que yo dormiría en el canasto, junto a la gata. No puse música porque no tenía nada que festejar. Aquel era un día triste para mí. No me pareció justo, y decidí que también él debía sufrir. Entonces, busqué una espina y la puse entre signos de preguntas:
 –¿Cuánto hace que se murió tu mamá?
 Juanjo abrió grandes los ojos para disimular algo.
 –Cuatro años –contestó.

34. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

35. En caso de que haya, copia/a/s a continuación y expícala/s. Si no hay ninguna, dejó el espacio en blanco.

8. Pablo Aro Geraldés, fragmento del artículo Estructura de la noticia

El erudito alemán Tobias Peucer sostenía en 1690 que en los textos periodísticos debían estar presentes las cinco preguntas que el periodista debe responder: what, who, where, when, why (qué, quién, dónde, cuando y por qué). A mediados del 1800, se retomó esta idea bajo la forma de la pirámide invertida, según la cual hay que partir de lo más importante a lo menos importante y, de lo general a lo particular. Su objetivo es dar la noticia del modo más concreto, rápido y totalizador, permitiendo al editor o al periodista ir cortando el texto de abajo hacia arriba, si el espacio en la página lo exige.

Extraído del sitio Periodismo.net. Disponible en: <https://www.periodismo.net/members/parogeraldés/>

36. ¿Hay metáfora/s? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
 No.

- 37.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Convocatoria

Olivos, septiembre de 2020

A las autoridades del ...

De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. en mi calidad de maestrando de FLACSO Argentina y UAM de España para solicitarle que por su intermedio acerque a la población que Ud. dirige la invitación para participar de una investigación sobre procesamiento del lenguaje figurado/metáforas en población escolar preadolescente del AMBA, con la cual accedí al título de Magister en Psicología del Conocimiento y Aprendizaje.

La dirección de mi tesis está a cargo de la doctora María Luisa Silva, miembro del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología y Matemática Experimental (CIPIE/CONICET).

La prueba consiste en la resolución de un cuestionario on line (Formulario de Google) que los estudiantes deberán resolver en una sesión que, calculamos, llevará entre 25 y 30 minutos más una.

Dado que la población educativa que Ud. dirige coincide con docentes en ejercicio cuyos alumnos cumplen con los requisitos de edad y de tipo de escuela de nuestra investigación, quisiera solicitarle su autorización para invitarnos a participar voluntariamente.

Los datos de los estudiantes que participan en la investigación se utilizan solo con fines científicos y se conservan en estricta reserva.

La investigación será supervisada no solo por la Dra. Silva, sino también por el Dr. Barreyro, ambos de CONICET, es decir, investigadores y profesionales técnicos, con amplia experiencia en la administración de pruebas con fines educativos a niños y adolescentes. Asimismo, si Ud. lo estima conveniente, estoy a su disposición para organizar una charla, si fuera necesario, tendiente a explicar los objetivos, alcances y metodología de la investigación.

Sin más, esperando una favorable respuesta a la presente y enviándole cordiales saludos, me despido de Ud. atentamente.

Profesor Diego Di Vincenzo



Convocatoria con aval



CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y

Buenos Aires, octubre de 2020

A quien correspondía

De mi mayor consideración:

Autorización de los padres

Luzar y fiola

Por la presente autorizo a mi hijo/a.....

(DNI.....) a participar en la investigación *Procesamiento del lenguaje figurado/metáforas en adolescentes imprevisto del AMBA*, a cargo del profesor Diego Di Vincenzo y supervisado por la Dra. María Luisa Silva (investigadora adjunta CONICET).

Asimismo, declamo haber leído la nota en la que los investigadores dan a conocer las características de las pruebas con las que evaluarán a mi hijo/a y que expreso mi conformidad con ellas.

Notificación

Adhesión

DNI

Aviso a familias



CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y

Estimada familia:

Un equipo de investigadores en desarrollo del lenguaje infantil ha solicitado autorización para que los acerquemos la siguiente convocatoria a participar voluntariamente de una investigación. Atendiendo a las características y fines de la investigación hemos decidido otorgar la autorización solicitada.

La dra. María Luisa Silva –investigadora adjunta de CONICET y su equipo estudian el desarrollo del lenguaje infantil y requieren evaluar a los niños con sencillos pruebas individuales que involucran que los chicos escuchen relatos, secuencias de números y breves oraciones y luego traten de recordarlo y repetirlo. También evaluarán a los niños con pruebas destinadas a conocer su nivel de desarrollo léxico y de memoria. Los relatos que los chicos produzcan serán audiodgrabados y los datos de las pruebas registradas por escrito. Los investigadores calculan la toma de las pruebas podrá durar, como máximo, entre 30 y 50 minutos, divididos en tres sesiones. Con los niños interactúan la investigadora mencionada, un profesional técnico de CONICET (prof. M. Victoria Guzmán) y un grupo de estudiantes supervisados por la dra. Silva (Camila Illic Isatky, Florencia Tenaglia, Melissa Garay y Yamila Rubbo). Los datos y el currículum de todos los participantes de la investigación, las direcciones de mail y teléfonos de los investigadores obran en nuestro poder y los investigadores los han puesto a disposición de los padres que quisieran conocer más de la tarea.

Los resultados de la investigación permitirán conocer características del desarrollo de capacidades cognitivas y del lenguaje en niños, los datos de los niños, y de sus familias requeridos por la investigación así como las secuencias de audio y los resultados de las diferentes pruebas se mantienen en absoluta reserva y se utilizan solo a los fines de la investigación. No obstante los investigadores ofrecen acercarnos a aquellos padres que quisieran conocer los resultados de las pruebas de sus hijos.

A continuación les acercamos el modelo de autorización para que los niños participen. Les agradecemos que completen y firmen los dos ejemplares, uno quedará en nuestro poder y el otro es requerido por CONICET. Muchas gracias.

Tel. Gral. Perón 2158 - (C1040AAR) Buenos Aires - Argentina

Tel. 54 11 4953 1477/3841 - Fax: 54 11 4953-3841 - ctipie@conicet.gov.ar
www.conicet.gov.ar/web/ciipi/index.htm

Me dirijo a Ud., en mi carácter de Investigadora Adjunta del Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología y Matemática Experimental (CIPIE - CONICET), Unidad ejecutora perteneciente al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con el propósito de acreditar los fines de la investigación del profesor maestrando Diego Di Vincenzo (FLACSO Argentina y UAM).

Soy directora de tesis del profesor. Su investigación *Comprensión de metáforas en adolescentes imprevisto del AMBA* considera los procesos cognitivos de comprensión de metáforas en adolescentes, los resultados de esta investigación le permitirán elaborar una tesis para acceder al título de Magister en Psicología del Conocimiento y Aprendizaje en FLACSO.

Su investigación se inscribe en el área de procesamiento del lenguaje y los resultados contribuirán a desarrollos pedagógicos de mayor eficiencia.

Asimismo agradezco su colaboración, para que el prof. Di Vincenzo lleve adelante en nuestro ámbito las pruebas de lectura que demanda la investigación. Dado el contexto, asumimos de que requeriramos el consentimiento y certificación de la información obtenida y, cuando esta circunstancia de la pandemia amerque, nos comprometimos a realizar una reunión de devolución de primeros resultados.

Sin más, la saludo atte.



Dra. María Luisa Silva

Inv. Adjunta

CIPIE - CONICET

Tel. Gral. Perón 2158 - (C1040AAR) Buenos Aires - Argentina

Tel. 54 11 4953 1477/3841 - Fax: 54 11 4953-3841 - ctipie@conicet.gov.ar
www.conicet.gov.ar/web/ciipi/index.htm

Convocatoria

Olivos, septiembre de 2020

A las autoridades del ISFD n° 39

Profesor Daniel Bustos

De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. en mi calidad de maestrando de FLACSO Argentina y UAM de España para solicitarle que, por su intermedio, acerque a la población que Ud. dirige la invitación para participar de una investigación sobre procesamiento del lenguaje figurado/metáforas en población escolar preadolescente del AMBA, con la cual accedí al título de Magister en Psicología del Conocimiento y Aprendizaje.

La dirección de mi tesis está a cargo de la doctora María Luisa Silva, miembro del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología y Matemática Experimental (CIPIE/CONICET).

La prueba consiste en la resolución de un cuestionario on line (Formulario de Google) que los estudiantes deberán resolver en una sesión que, calculamos, llevará entre 25 y 30 minutos.

Dado que la población educativa que Ud. dirige coincide con docentes en ejercicio que pueden trabajar con alumnos cuyos requisitos de edad y de tipo de escuela concuerdan con los de nuestra investigación, quisiera solicitarle su colaboración para invitarnos a participar voluntariamente.

Los datos de los estudiantes que participan en la investigación se utilizan solo con fines científicos y se conservan en estricta reserva.

La investigación será supervisada no solo por la Dra. Silva, sino también por el Dr. Barreyro, ambos de CONICET, es decir, investigadores y profesionales técnicos, con amplia experiencia en la administración de pruebas con fines educativos a niños y adolescentes. Asimismo, si Ud. lo estima conveniente, estoy a su disposición para organizar una charla, si fuera necesario, tendiente a explicar los objetivos, alcances y metodología de la investigación.

Convocatoria abierta a través de correo electrónico, WhatsApp y redes

(Querés colaborar con una investigación? ¡No sabés cuánto me ayudaría!

Hola. Mi nombre es Diego Di Vincenzo y llevo adelante una investigación sobre comprensión de metáforas en estudiantes de 13 años del AMBA para acceder al grado de magister en FLACSO y la Universidad Autónoma de Madrid.

¿Qué necesito?

Ayuda para conseguir chicos y chicas que quieran responder un cuestionario de comprensión que no llevará más de 30 minutos.

¿Quiénes pueden colaborar?

Chicos y chicas de 13 años que asistan escuelas públicas de Capital y Gran Buenos Aires.

¿Cómo se participa?

Respondiendo una encuesta on line. Como se trata de un formulario de Google, se puede hacer desde un celular, una tableta o una PC.

Es así...

Tenés que escribir a diego.dv@conicet.gov.ar con el asunto: Encuesta metáfora.

Te vamos a responder con un enlace para completarla y un tanto para que tu padre den o.k. a tu participación.

Profes y adultos en general:

La colaboración con organizaciones científicas contribuye con el progreso en ciencia básica y con la búsqueda de herramientas para mejorar la educación de los jóvenes de nuestro país. Por eso te pido tu ayuda: si podés recomendar alumnos o alumnas, familiares o conocidos, nos ayudarías un montón.

(¡Muchas gracias!

Presentación en reunión de grupo de docentes



Sin más, esperando una favorable respuesta a la presente y enviándole cordiales saludos, me despido de Ud. atentamente. Se adjunta flyer de promoción y difusión.

Profesor Diego Di Vincenzo



Olivos, septiembre de 2020

A las autoridades de la Escuela Especializada en Arte N° 1

Dr. profesor Claudio Bassi

De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. en mi calidad de maestrando de FLACSO Argentina y UAM de España para solicitarle que, por su intermedio, acerque a la población que Ud. dirige la invitación para participar de una investigación sobre procesamiento del lenguaje figurado/metáforas en población escolar preadolescente del AMBA, con la cual accedí al título de Magister en Psicología del Conocimiento y Aprendizaje por la FLACSO/UAM.

La dirección de mi tesis está a cargo de la doctora María Luisa Silva, miembro del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología y Matemática Experimental (CIPIE/CONICET).

La prueba consiste en la resolución de un cuestionario on line (Formulario de Google) que los estudiantes deberán resolver en una sesión que, calculamos, llevará entre 25 y 30 minutos.

Dado que la población educativa que Ud. dirige coincide con docentes en ejercicio que pueden trabajar con alumnos cuyos requisitos de edad y de tipo de escuela concuerdan con los de nuestra investigación, quisiera solicitarle su colaboración para invitarnos a participar voluntariamente.

Los datos de los estudiantes que participan en la investigación se utilizan solo con fines científicos y se conservan en estricta reserva.

La investigación será supervisada no solo por la Dra. Silva, sino también por el Dr. Barreyro, ambos de CONICET, es decir, investigadores y profesionales técnicos, con amplia experiencia en la administración de pruebas con fines educativos a niños y adolescentes. Asimismo, si Ud. lo estima conveniente, estoy a su disposición para organizar una charla, si fuera necesario, tendiente a explicar los objetivos, alcances y metodología de la investigación.

El procedimiento de contacto y el envío del formulario de Google se explican en el flyer adjunto.

Sin más, esperando una favorable respuesta a la presente y enviándole cordiales saludos, me despido de Ud. atentamente.

Profesor Diego Di Vincenzo

