

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica



REFLEXIONES METALINGÜÍSTICAS DE ESTUDIANTES POBLANOS EN TORNO
A LA LOCUCIÓN *ESTIRAR LA PATA* EN UN CONTEXTO AISLADO

Tesis que presenta

JUSIM VALERIA REYES SÁNCHEZ

para obtener el grado de
Licenciada en lingüística y literatura hispánica

Directora
Mtra. Karina Fascinetto Zago

Co - directora
Dra. Niktelol Palacios Cuahtecontzi

Puebla, México.

Julio 2024

“Even the smallest person can change the course of the future”

J.R.R Tolkien.

*A mi tío Paco y a mi mamá,
por ser apoyo y comprensión en todo momento.*

A la memoria de mi Yayo.

Estoy en deuda con ustedes.

AGRADECIMIENTOS

A pesar de que esta tesis la trabajé individualmente, no cabe duda que una tesis siempre será construida en equipo. Este equipo siempre fueron mis asesoras de tesis, las Doctoras Karina Fascinetta Zago y Niktelol Palacios Cuahtecotzi que, además de ser mis mentoras en los temas que siempre me inquietaron en la licenciatura y en las pequeñas dudas que surgían en otras materias, ahora considero mis amigas. Gracias por todos los consejos académicos, por las palabras de aliento cuando más lo necesitaba y, sobre todo, por tenerme tanta paciencia en este gran pero fructífero recorrido. No tengo palabras para describir el agradecimiento profundo que tengo hacia ustedes, solo recordarles que siempre tendré una admiración muy grande hacia ustedes y que siempre serán el ejemplo de la lingüista que quiero llegar a ser.

A la maestra Miriam Mancilla Amaro que, sin duda, fue la maestra que me animó, desde que tuve el gusto de conocerla, a no darme por vencida con la lingüística, además de retarme y salir de mi zona de confort. Gracias por ayudarme a encontrar mi vocación y a perderle el miedo a la lingüística; a abrirme tantas puertas y oportunidades tanto en la licenciatura como a nivel profesional.

Al Doctor Julio César Serrano Morales, quien me ha tendido una mano como colega, amigo y lector de esta tesis. Estoy en deuda contigo.

A la Doctora Cecilia Cuán Rojas, quien ha estado al pendiente de este trabajo para su lectura y con quien he tenido el gusto de trabajar. Gracias.

A mis amigos de la licenciatura: Luis Berra, Manuel Corona, Ana Ruiz, Tamara Noyola y Nataly Escobedo que apoyaron mi propuesta desde un inicio y me han dado ánimos desde entonces. Siempre los llevaré en mi corazón y saben que mi cariño hacia ustedes es inconmensurable.

A mis amigos Noel Chávez, Clara Peñafort y Román Flores que con mucho entusiasmo siempre se mostraban interesados en mis clases y en mi tema de tesis y que, aunque no estuvieran empapados del tema, me hicieron comentarios, sugerencias y siempre me impulsaron a seguir esforzándome.

A Edmundo Suárez Aguilar, quien me ha apoyado incansablemente en la última etapa de elaboración de esta tesis, sobre todo en las correcciones, y me ha dado los ánimos suficientes para no darme por vencida. Muchas gracias por tenderme la mano en una época tan caótica, por ser comprensivo y escucharme tantas veces sobre esta tesis.

A mis “niños” scouts, a mi querida tropa scout Can Xólotl integrada por Uri, Kikín, Ardilla, Boro y Diego que, indudablemente fueron los que inspiraron esta tesis: su inquietud, creatividad y confianza hicieron que me preguntara tantas cosas acerca de la lengua y el desarrollo, siempre de la mano con las actividades lúdicas que acostumbrábamos hacer. Ustedes han repercutido mucho en la forma en que doy clases hoy y cómo me apasiona tanto el dar clase.

A las autoridades del “Centro Escolar Manuel Espinosa Yglesias”, especialmente al licenciado Alberto Mendoza Chávez y al maestro Virgilio Rodríguez García; a las personas que integran las subdirecciones administrativa y académica; y a los alumnos de la institución, cuya accesibilidad, apoyo y participación entusiasta hicieron posible la extracción de datos, la cual fue primordial para las pruebas, entrevistas y resultados de esta tesis.

A mis hermanos Dany y Leo, y a mi tía Lina, que siempre fueron comprensivos y cooperaron en tanto su tiempo se los permitía. Gracias por todo.

A mis abuelos, especialmente a mi querido Yayo: abuelo, hubiera querido que vieras a tu “gordita” convirtiéndose en una licenciada y profesora a la vez. Siempre fuiste mi porra número uno y siempre tus bendiciones y tus palabras fueron un gran impulso para mí en todo momento. Te amo y te extraño mucho. Ojalá estés orgulloso de mí donde quiera que estés.

Indudablemente, gracias a mi perrito Brownie que, aunque sea hiperactivo y sea nuestro “perrhijo” no planeado, siempre me acompañó en mi cuarto en las interminables horas que le dedicaba a este trabajo y que, sutilmente, siempre me ayudó a darme mi tiempo para no estresarme y salir a dar un paseo.

A mis tíos Federico y Pilar Torreblanca, cuyo apoyo, a pesar de la distancia, me ha mantenido centrada y con motivación desde el inicio de esta investigación por ahí de 2017. Un gran y profundo agradecimiento hacia ustedes.

A mi tío Paco, que es un ser ejemplar para mí, mi padre de corazón y una de las personas que más amo y admiro. Eres mi adoración y con este trabajo honro todo tu apoyo y tu amor incondicionales. Infinitas gracias.

Y finalmente a mi madre, Margarita Sánchez. Eres la mujer más constante, más disciplinada y más confiable que conozco. Eres mi mejor amiga en pocas palabras. Gracias por todo el acompañamiento, los consejos personales de cómo llevar mi trabajo, la paciencia y por darme la apertura a “tu escuela” porque de otra forma este trabajo no existiría. Este trabajo es para ti y por ti. Es el resultado de todos tus esfuerzos. Gracias.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
LISTA DE TABLAS.....	3
LISTA DE FIGURAS.....	4
LISTA DE ABREVIATURAS.....	6
LISTA DE SÍMBOLOS DE ETIQUETADO UTILIZADOS PARA LOS CORPUS	7
ORGANIZACIÓN DE LA TESIS	8
CAPÍTULO I. Desarrollo de la reflexión metalingüística de las locuciones verbales....	9
1.1. Desarrollo del lenguaje en los años escolares	10
1.1.1. Interacción social	14
1.1.2. Desarrollo del lenguaje figurado: idiomaticidad	16
1.1.3. Reflexión metalingüística	17
1.2. Locuciones verbales idiomáticas con estructura regular	18
1.2.1. Tipos de locuciones	20
1.2.1.1. Locuciones verbales	21
1.2.1.2. Locuciones según su estructura interna	23
1.3. Recapitulación.....	24
CAPÍTULO II. Método de trabajo	25
Consideraciones previas.....	26
2.1. Participantes	33
2.2. Permiso escolar	36
2.3. Los significados y los contextos	37
2.4. Instrumento.....	43
2.5. Aplicación de las entrevistas	48
2.6. Transcripción y codificación	50
2.7. Sistematización y toma de decisiones.....	52
2.8. Recapitulación.....	57
CAPÍTULO III. Resultados y análisis de la locución verbal <i>estirar la pata</i>	59
3.1. Reflexión metalingüística e idiomaticidad.....	60
3.1.1. La cohorte respecto al sexo	61
3.1.1.1. Hombres.....	61

3.1.1.1.1. Tercero de primaria	63
3.1.1.1.2. Sexto de primaria.....	65
3.1.1.1.4. Tercero de secundaria	69
3.1.1.1.4. Tercero de bachillerato	72
3.1.1.2. Mujeres.....	74
3.1.1.2.1. Tercero de primaria	75
3.1.1.2.2. Sexto de primaria.....	77
3.1.1.2.3. Tercero de secundaria	79
3.1.1.2.4. Tercero de bachillerato	81
3.1.1.3. Resultados por grado escolar	84
3.1.1.3.1. Tercero de primaria	85
3.1.1.3.2. Sexto de primaria.....	87
3.1.1.3.3. Tercero de secundaria	88
3.1.1.3.4. Tercero de bachillerato	89
3.1.1.4. Comparación final por grados y niveles escolares	90
3.2. Interacción social	94
3.2.1. Tercero de primaria	96
3.2.2. Sexto de primaria.....	99
3.2.3. Tercero de secundaria	102
3.2.4. Tercero de bachillerato	106
3.2.5. Resultados generales de la interacción social	109
3.3. Recapitulación.....	110
CAPÍTULO IV. Discusión y conclusiones.....	112
4.1. Del desarrollo de la reflexión metalingüística	113
4.2. Del desarrollo de la idiomaticidad	114
4.3. De la interacción social.....	117
4.4. De las proyecciones.....	119
4.5. Reflexiones finales	124
REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	126

INTRODUCCIÓN

La presente investigación examina las reflexiones metalingüísticas hechas por estudiantes poblanos pertenecientes a un centro escolar del Estado de Puebla, particularmente se centra en el contexto aislado de la locución verbal *estirar la pata*. El desarrollo del lenguaje en etapas escolares, que para este estudio comprenden desde los 6 hasta los 18 años, es relevante para estudiar ciertas habilidades que se potencian cuando las personas se insertan en un contexto escolar, como son el desarrollo de la idiomática y la reflexión metalingüística.

La propuesta anterior está basada en autores como Ackerman (1982), R. W. Gibbs (1987), Levorato & Cacciari (1992), Lodge & Leach (1975), Nippold & Tarrant (1989), Prinz (1983) y Nippold (2007), los cuales afirman que, a partir de los 6 años de edad, los niños comienzan a interpretar expresiones léxicas complejas como los *idioms*. En el caso del español mexicano, en los primeros estudios de Hess Zimmermann, Palacios Cuahtecotzi y Hernández Valencia (2023) y Luna Patiño (2024) se comenta que entre más expuestos estén los participantes mayores serán las posibilidades de interpretar y producir locuciones verbales, así como que el desarrollo de la reflexión metalingüística se perfecciona con el mismo desarrollo humano.

En esta investigación, el contexto escolar es visto como potenciador del desarrollo de estructuras idiomáticas, pues es en la escuela que el intercambio comunicativo está incentivado por los pares y la reflexión metalingüística por diferentes agentes, entre quienes los maestros juegan un papel fundamental. 48 estudiantes de cuatro grupos escolares fueron entrevistados acerca del significado de la locución *estirar la pata* para conocer cuál era la primera respuesta que daban de acuerdo con su conocimiento general.

Se espera que los estudiantes más jóvenes tiendan a no reconocer el significado o a reconocer el significado literal de la expresión, mientras que los mayores se inclinen por reconocer el significado idiomático o tanto el literal como el idiomático.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Organización de los participantes del CEFPREP</i>	27
Tabla 2. <i>Organización de los participantes del CALPEP</i>	35
Tabla 3. <i>Locución Estirar la pata: significados y textos utilizados</i> <i>con los tres contextos</i>	45
Tabla 4. <i>Descripción de los títulos de las columnas que conforman el CALPEP</i>	46
Tabla 5. <i>Descripción de los significados tomados en cuenta para la clasificación de las</i> <i>respuestas que atendieron al criterio</i>	53
Tabla 6. <i>Ejemplos de las respuestas de acuerdo con su clasificación de significado</i>	55
Tabla 7. <i>Ejemplos de las respuestas de acuerdo con su clasificación de significado</i>	55
Tabla 8. <i>Descripción de los significados tomados en cuenta para la clasificación de las</i> <i>respuestas que no atendieron al criterio</i>	56

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Clasificación de las unidades fraseológicas según Alberto Zuluga (1980)</i>	20
Figura 2. <i>Clasificación de las locuciones.....</i>	21
Figura 3. <i>Esquema de composición del instrumento 1/CEFPREP.....</i>	29
Figura 4. <i>Esquema de composición del instrumento 2/CEFPREP.....</i>	29
Figura 5. <i>Ejemplo de las instrucciones utilizadas para la prueba.....</i>	30
Figura 6. <i>Corpus resultantes de las pruebas de investigación.....</i>	32
Figura 7. <i>Definiciones extraídas del Diccionario del Español de México de tres de las locuciones escogidas</i>	44
Figura 8. <i>Imágenes de las locuciones y narrativas utilizadas.....</i>	47
Figura 9. <i>Descripción de las etiquetas utilizadas para el CORPUS CALPEP</i>	50
Figura 10. <i>Ejemplo de captura del orden que llevan las columnas correspondientes a cada participante en el CALPEP</i>	52
Figura 11. <i>Ejemplo de la captura de las columnas correspondientes a la organización de las respuestas según el tipo de contexto.....</i>	54
Figura 12. <i>Resultados de hombres de tercero de primaria</i>	62
Figura 13. <i>Resultados de hombres de sexto de primaria.....</i>	64
Figura 14. <i>Resultados de hombres de tercero de secundaria.....</i>	68
Figura 15. <i>Resultados de hombres de tercero de bachillerato.....</i>	71

Figura 16. <i>Resultados de mujeres de tercero de primaria</i>	74
Figura 17. <i>Resultados de mujeres de sexto de primaria</i>	76
Figura 18. <i>Resultados de mujeres de tercero de secundaria</i>	78
Figura 19. <i>Resultados de mujeres de tercero de bachillerato</i>	80
Figura 20. <i>Gráfica comparativa de ambos sexos consultados de tercero de primaria</i> ...	84
Figura 21. <i>Gráfica comparativa de ambos sexos consultados de sexto de primaria</i>	86
Figura 22. <i>Gráfica comparativa de ambos sexos consultados</i> <i>de tercero de secundaria</i>	87
Figura 23. <i>Gráfica comparativa de ambos sexos consultados</i> <i>de tercero de bachillerato</i>	88
Figura 24. <i>Gráfica comparativa por cohorte y sexo</i>	90
Figura 25. <i>Resultado de la idiomaticidad de las cohortes</i>	91
Figura 26. <i>Esferas de interacción social en tercero de primaria</i>	93
Figura 27. <i>Esferas de interacción social en sexto de primaria</i>	95
Figura 28. <i>Esferas de interacción social en tercero de secundaria</i>	98
Figura 29. <i>Esferas de interacción social en tercero de bachillerato</i>	101
Figura 30. <i>Comparación de las esferas de interacción social en las cohortes</i>	105
Figura 31. <i>Resultados generales de las esferas de interacción social de las cohortes</i> <i>consultadas</i>	109

LISTA DE ABREVIATURAS

CEFPREP	Corpus De Expresiones Fraseológicas Producidas Por Estudiantes Poblanos
CALPEP	Corpus de Análisis de Locuciones Producidas por Estudiantes Poblanos
UF	Unidad fraseológica
UUFF	Unidades fraseológicas
DEM	Diccionario del Español de México
RAE	Real Academia Española
DLE	Diccionario de la lengua española
s.	sustantivo
f.	femenino
GRAM.	Gramática
Lingmex	Bibliografía Lingüística de México
CLEM	Corpus de locuciones del español de México

LISTA DE SÍMBOLOS DE ETIQUETADO UTILIZADOS PARA LOS CORPUS

E:	Intervención del entrevistador
I:	Intervención del informante
/	Pausa breve (1 segundo)
//	Pausa intermedia (2 segundos)
///	Pausa larga (3 segundos)
(4',5',6'...)	Pausas por segundos

ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

Este trabajo se divide en cuatro capítulos. El primero se centra en darle al lector las herramientas teóricas para que se acerque al tema de investigación. El segundo capítulo reúne todo el proceso metodológico que se requirió para la extracción de los datos, su organización y clasificación. El tercer capítulo comprende los datos resultantes de este trabajo y analiza las respuestas de los participantes. Finalmente, el cuarto capítulo comenta las discusiones y las conclusiones a las que fue posible llegar.

CAPÍTULO I. Desarrollo de la reflexión metalingüística de las locuciones verbales

Este capítulo presenta los términos que enmarcan este trabajo. Partiré de los tres ejes en los que descansa la presente investigación: el desarrollo de la reflexión metalingüística, la interacción social y las locuciones verbales idiomáticas con estructura regular. El marco teórico que rige este capítulo se centrará en responder, a partir de la revisión bibliográfica, cómo entiendo en esta tesis ¿qué es el *desarrollo del lenguaje*?, ¿qué edades comprenden las *etapas escolares*?, ¿cómo repercute la interacción social en el desarrollo del lenguaje en etapas escolares?, ¿qué es la *reflexión metalingüística*?, ¿qué son las *locuciones verbales*?, ¿a qué se le conoce como *locución idiomática con estructura regular*?

En esta investigación parto de la hipótesis de que la idiomaticidad, tal como el sarcasmo o la metáfora, se desarrolla en las etapas escolares y que este desarrollo se incrementa al ir escalando en las edades de los estudiantes; es decir, la reflexión metalingüística sobre las locuciones tendrá lugar cuando el hablante haya desarrollado en su entorno social y entre pares la competencia comunicativa sobre cómo, cuándo y con quién se usan. Los aspectos de cómo, cuándo y con quién se usan comprenden una dimensión más pragmática. Este término concretamente es la *competencia pragmática*, la cual se define como la capacidad que tiene el hablante de usar la lengua en diferentes situaciones y contextos en los que se produce el acto comunicativo.

Comienzo por exponer los términos del desarrollo del lenguaje en los años escolares, en el que incluyo la interacción social, y finalmente la reflexión metalingüística. Por otro lado, caracterizo las locuciones, específicamente las verbales y las idiomáticas con estructura regular. Al final retomo, para recapitular, los términos que estaré utilizando a lo largo de la tesis y que dan origen a su título.

1.1. Desarrollo del lenguaje en los años escolares

El lenguaje, como otras habilidades propias del ser humano, ha sido estudiado en función de su desarrollo integral: biológico, cultural, sociológico y psicológico. Justamente, por eso es que el estudio del desarrollo del lenguaje tiene acercamientos interdisciplinarios, pues áreas como la psicología, biología, sociología, antropología y lingüística, con una mirada distinta aportan, desde su área de conocimiento, información indispensable para conocer esta habilidad de manera más completa.

Así pues, el estudio del lenguaje ha ido acercándose a la descripción de las etapas de desarrollo para comprender cuándo y cómo es que éste se potencia. En general se habla de dos etapas de adquisición del lenguaje: etapas tempranas y etapas escolares o tardías.

Hablamos de distintos momentos de desarrollo de la lengua:

...las primeras fases de adquisición, las llamadas etapas tempranas, en las que el niño alcanza el conocimiento básico del sistema de su lengua -competencia lingüística- y las etapas tardías, periodo de reestructuración de lo ya aprendido, en el que al conocimiento del sistema lingüístico se aúna el de su uso dentro del sistema social -competencia comunicativa- (Barriga Villanueva, 2002, pág. 37).

Si bien, varios autores sostienen que en las etapas tempranas se adquieren aspectos básicos de la lengua para comunicar, como lo es el desarrollo fonológico, gramatical y algunos aspectos semánticos, no necesariamente se puede establecer un límite de edad en el que se deja de aprender la lengua.

Hacia los seis años -finales de los cinco, quizá-, edad frontera y de transición, se inicia el paso a este otro momento, cuya esencia es la reorganización de estructuras formales y de significados semánticos y pragmáticos acordes con el conocimiento del mundo que va adquiriendo el niño en su desarrollo social e individual (Barriga Villanueva, 2002, pág. 43).

Eric Lenneberg, por ejemplo, en sus *Fundamentos biológicos del lenguaje* (1967), plantea la Teoría de la maduración, la cual menciona que la adquisición de la lengua se da entre los 2 y los 12 años, a la par de la maduración física de los órganos del infante implicados en el acto comunicativo, además de otras habilidades cognitivas como la atención y la memoria (citado en Fuensanta Hernández, 1984); es decir, que existe una etapa crítica para adquirir el lenguaje.

En oposición a esta postura, Marilyn Nippold (2007) explica que la teoría de Lenneberg se planteó exclusivamente partiendo de los estudios orales, y que no se toman en cuenta la lectura y la escritura como parte del proceso de desarrollo de la lengua, además de que, para cuando se postuló esta hipótesis, apenas estaban surgiendo estudios que incorporaban la dimensión pragmática, por lo que su hipótesis puede ser cuestionada. Por eso mismo, Nippold propone que los hablantes aprenden, adquieren y desarrollan diferentes habilidades lingüísticas conforme el hablante se desarrolla y que este proceso se extiende a lo largo de toda su vida.

Sin embargo, para establecer con mayor precisión este desarrollo se plantean las etapas tardías, las cuales pueden ser consideradas secundarias en tanto que dependen de una base, que en este caso serían las etapas tempranas. Esto no quiere decir que las etapas tardías sean menos importantes que las tempranas, sino que el desarrollo del lenguaje continúa, en particular el desarrollo de la competencia comunicativa dentro del sistema social. En este trabajo, retomo y me uno a la postura descrita por Nippold.

Autores como Zamacona Ochoa nombran las etapas tardías como *etapas escolares*:

En la edad escolar continúa el desarrollo activo de la expresión oral en los niveles morfosintáctico, léxico, semántico y pragmático, a la par del desarrollo de otros procesos cognitivos, como la memoria y el pensamiento abstracto (Zamacona Ochoa, 2014, pág. 115).

Cabe destacar que algunos autores que han hecho estudios en México (Barriga Villanueva, 2002; Hess Zimmermann, 2021; Hess Zimmermann, 2003, 2014; Hess Zimmermann et al., 2018; Meneses Hernández, 2018) toman como etapa escolar la que comprende desde los 5 o 6 hasta los 12 años, mientras que, autores americanos (Nippold, 1995, 2007; Nippold, 1989; Nippold & Tarrant, 1989; Nippold & Rudzinski, 1993) proponen hacer estudios hasta los 25 años, edad límite aproximada de los adultos jóvenes que estarían finalizando la educación superior, aunque la edad frontera se ha ido desplazando conforme los estudios avanzan.

Aunque no hay una definición precisa de etapa tardía, hay un acuerdo más o menos tácito entre los psicolingüistas [...] de fijarla entre los seis y los doce años, edades polares en las que, en la mayoría de las sociedades occidentales, se inicia y finaliza la educación primaria (Barriga Villanueva, 2002, pág. 38).

Las diferencias esenciales que existen entre las etapas tempranas y tardías reposan en los tipos de procesos que involucra el comunicarse; esto es que, en las etapas tempranas, se comienza por el desarrollo de los procesos de balbuceo, y principalmente responde a necesidades fisiológicas, además de que su estudio puede ser más cuantificable y más marcado el desarrollo y crecimiento, mientras que en las etapas tardías es más complicado cuantificar el desarrollo de los jóvenes, pues se miden factores como la *velocidad*¹, la *prominencia* y la *sustancia*² (Nippold, 1995; Nippold & Rudzinski, 1993). Algunos ejemplos de pruebas que se les pueden solicitar a estos grupos de edad para estudiar el desarrollo del lenguaje pueden involucrar que los sujetos expliquen a) la interpretación de *idioms* (en el caso del español hablaré de *locuciones*) y proverbios, b) la resolución de analogías verbales que contienen vocabulario complicado y c) el significado de algunos nombres abstractos, entre otros³.

En resumen, entenderé por *etapas tempranas* el periodo que comprende desde el nacimiento del niño hasta aproximadamente los seis años y por *etapas tardías* o *escolares* las que coinciden con la inserción a la escuela primaria y hasta los 18 años. De esta manera, esta tesis se enfoca en el estudio de las etapas escolares.

¹ La velocidad de lectura o de interpretación de *idioms*, por ejemplo (M. Nippold, 2007).

² Nippold (1995) refiere que cuanto más grandes son los estudiantes con los que se trabaja, las tareas se vuelven más complejas, en tanto se les solicita leer, responder preguntas complejas acerca de estructuras que se aprenden con la interacción social, como los proverbios, refranes, *idioms*.

³ Nippold (2006) menciona algunos ejemplos de estudios del desarrollo del lenguaje. Sólo retomo algunos para ilustrar al lector sobre qué tipo de estudios se realizan en etapas tardías. Para ahondar en el tema, se sugiere revisar la siguiente bibliografía: R. W. Gibbs, 1987; M. Nippold, 1995; M. Nippold & Rudzinski, 1993.

1.1.1. Interacción social

La interacción social es la forma básica en la que las personas nos relacionamos, es decir, los hablantes son seres sociales que necesitan de la convivencia con otras personas. El lenguaje, siendo una habilidad del ser humano, no puede ser desarticulado del ámbito social, pues es ahí donde éste se aprende, se refuerza y se reflexiona.

De acuerdo con Nippold (2007), el hablante, al ir creciendo, aumenta su habilidad social de interactuar con otros. El hablante reconocerá, por medio de la experiencia, que existen diferentes contextos de desenvolvimiento y que no será lo mismo hablar con un compañero de la escuela que con su maestra, al igual que no será igual una carta escrita a su madre que a Los Reyes Magos⁴.

[...] school-age, adolescents, and young adults are more aware of the thoughts, feelings, and needs of their co-conversationalist and of the consequences of their own communicative behaviors. As a result, they show a greater ability to adjust the content and style of their speech accordingly⁵ (Nippold, 2007).

El niño aprenderá que la comunicación no se da de la misma manera con las diferentes personas de su interacción, ya sea con sus pares, con sus padres o maestros y que incluso, socialmente, hay sucesos que aprenderá que no deberá hacer porque es lo aceptado por el grupo social. De esta manera, el hablante proyectará qué es pragmáticamente óptimo para

⁴ La festividad de los Reyes Magos forma, en el centro y sur de México, una tradición que consiste en que los niños deben dejar una carta cada 5 de enero para que los tres Reyes Magos, descritos en la Biblia en los pasajes del nacimiento de Jesucristo, les dejen regalos en la madrugada del 6, tal como hicieron los Reyes Magos al niño Jesús. Esta tradición se asemeja a papá Noel o Santa Claus en otras culturas occidentales, pues se dan los obsequios a los niños que se han portado bien.

⁵ Adolescentes y jóvenes adultos en edad escolar son más conscientes de los pensamientos, sentimientos y necesidades de sus pares comunicadores y las consecuencias de sus propios comportamientos comunicativos. Como resultado, ellos muestran una mejor habilidad para ajustar el contenido y el estilo de su discurso de acuerdo con varios factores. (La traducción es mía).

comunicarse y así podrá hacer cambios en la conversación, dependiendo de varios factores sociales, por ejemplo, de su interlocutor. En el caso específico de la producción e interpretación de las expresiones figuradas, esto será de mucha importancia dada la naturaleza institucional de estos elementos.

Nippold (2007) dice que se van adquiriendo palabras de acuerdo con los gustos hacia ciertos temas y que éstos se irán haciendo más evidentes; los círculos en los que se desenvuelve la persona aumentan y las relaciones se multiplican, se convive con muchas personas diversas y esto moldea la personalidad del ser humano. Todas estas experiencias interaccionales repercuten en la individualidad de las personas, es decir, la interacción con áreas y sociedades en específico repercutirá en el desarrollo de nuevo léxico y de nuevos significados, como son las locuciones.

Las habilidades comunicativas se cimentarán lo más funcionalmente posible desde el nacimiento hasta los cuatro o cinco años. Posteriormente, se desarrollarán y pulirán estas herramientas lingüísticas que le permitirán al ser humano insertarse en la primera sociedad a la que tendrá acceso: del seno familiar a la etapa escolar.

En esta tesis el contexto escolar es de gran importancia porque es en la escuela donde se refuerzan las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse, así como también intervienen los procesos de lectura y escritura, los cuales propician la reflexión metalingüística y la interacción social. Consideraré el contexto escolar como uno de los pilares fundamentales para que el hablante desarrolle sus habilidades lingüísticas necesarias para interactuar con otros hablantes. En el caso específico de esta tesis, la potenciación de la reflexión metalingüística respecto a las locuciones verbales dada la naturaleza misma de las locuciones, como se verá más adelante.

1.1.2. Desarrollo del lenguaje figurado: idiomaticidad

El *significado figurado* se entiende, según Gibbs & Colston (2012), como el significado que diverge a lo que literalmente se dice en una expresión. Justamente, lo que las ciencias que estudian el lenguaje tratan de averiguar es cómo el ser humano logra decodificar el significado figurado y cómo logra clasificarlo dentro de este significado. Cabe aclarar que, según Gibbs & Colston (2012), al igual que pasa con el fenómeno de la antonimia y la sinonimia, no hay una polarización que permita saber a ciencia cierta cuáles significados atienden cien por ciento a lo literal⁶, y cuáles a lo figurado, pues cada expresión es diferente y puede presentar más o menos aún rastros del significado figurado en su significado literal.

[...] a clear literal-figurative distinction has led other scholars to propose that “literal” and figurative” represent different ends of a single continuum of meaning. [...] But the idea of a simple literal-figurative continuum is also deeply problematic because there is no way of defining the extremes of this continuum, and because it may be impossible to squeeze all aspects of literal and figurative meanings on a similar scale (Gibbs & Colston, 2012, pág. 26).

Así que, a manera de resumen, podemos caracterizar varias estructuras lingüísticas que entrarían en el crisol que abarca el significado figurado como, por ejemplo, los refranes, la ironía, el sarcasmo, el símil, la metáfora, la metonimia y el albur. Es decir, todos estos fenómenos lingüísticos tienen la característica de significar algo distinto a lo que literalmente significarían.

⁶ Que también es llamado significado no-figurado por el mismo Gibbs & Colston (2012) para evitar entrar en discusiones conceptuales.

En el caso de las locuciones, una característica particular, como se detallará más adelante, es la idiomática. La *idiomaticidad* es una característica propia de estas expresiones fraseológicas que atiende al significado total y que difiere del significado resultante de los componentes de la expresión, por ejemplo, *echar tierra* 'hablar mal de una persona' y *hacer de chivo los tamales* 'engañar a alguien, ser infiel una persona a su pareja'.

De esta manera, parte del desarrollo léxico-semántico es el aprendizaje de las locuciones pues, al tener un significado unitario equivalente al de una palabra, son aprendidas más o menos igual que cualquier palabra del léxico. Dado que las locuciones tienen un significado figurado, que es parte del pensamiento abstracto, es más probable que las locuciones se aprendan en etapas tardías.

Si seguimos esta línea del sentido figurado, entonces podemos hablar de que la idiomática es un tipo de éste. Por lo tanto, en esta tesis estaré abordando el desarrollo de la idiomática como parte del desarrollo del sentido figurado.

1.1.3. Reflexión metalingüística

La *reflexión metalingüística*⁷ alude a la capacidad que tienen los hablantes de utilizar la lengua misma para referirse a los hechos de la lengua; es decir, como una autorreflexión que tenemos acerca de qué, cómo y cuándo hablamos, escribimos o leemos⁸.

Gombert (1992) define las actividades metalingüísticas como “subfield of metacognition concerned with language and its use – in other words comprising: 1) activities

⁷ También llamada *competencia metalingüística* por Marilyn Nippold (2007).

⁸ Roman Jakobson (1960) introduce el término de *función metalingüística* al describir las funciones del lenguaje en su obra *Lingüística y poética* al referirse a la capacidad que tiene la lengua de ser utilizada para explicar fenómenos y hechos de la lengua.

of reflection on language and its use; 2) subject's ability intentionally to monitor and plan their own methods of linguistic processing (in both comprehension and production)⁹” (pág. 13).

Respecto a la reflexión metalingüística en etapas escolares, cuando el niño se inserta en la edad escolar en el continuum de las etapas tardías, se le pide que haga identificaciones de palabras, que invente una oración con tal o cual categoría gramatical, que discuta con sus compañeros respecto a la lengua; es decir, el juego y la creatividad son un eje importante para desarrollar la conciencia metalingüística. En este contexto escolar que permite la interacción entre pares, se espera que cualquier escolar pueda deducir el significado de alguna palabra o expresión nueva que antes era desconocida (como lo puede ser una locución) e incluso pueda saber en qué tipo de situaciones o contextos utilizarlas (Nippold, 2007).

En otras palabras, la reflexión metalingüística es más probable que se desarrolle en las etapas escolares dado que el propio contexto escolar propicia el diálogo y el intercambio de opiniones y reflexiones respecto a la lengua.

1.2. Locuciones verbales idiomáticas con estructura regular

Las *locuciones* son unidades léxicas, pluriverbales, fijas, idiomáticas e institucionalizadas cuyo estudio corresponde al campo de la fraseología. Sirvan de ejemplo *pagar los platos rotos* ‘recibir alguien un castigo por algo que no hizo’ y *tomar el pelo* ‘burlarse de alguien’.

⁹ “Subcampo de la metacognición interesado en el lenguaje y su uso, en otras palabras: 1) actividades de reflexión de la lengua y su uso; 2) la habilidad intencional del sujeto para monitorear y planear sus propios métodos de procesamiento lingüístico (en la comprensión y producción)”. (La traducción es mía).

Las locuciones se caracterizan, según Zuluaga (1980), por dos rasgos fundamentales: la *fijación* (por lo que las llama *unidades fijas*) y la *idiomaticidad*.

En las locuciones como *echar la poderosa* ‘firmar un documento’ u ‘orinar’, *matar dos pájaros de un tiro* ‘resolver dos problemas a la vez’ o *de la noche a la mañana* ‘de manera rápida’ hay un grado de dependencia sintáctica y estabilidad de los elementos que las integran, esto es, la *fijación*. Según Zuluaga (1975), la fijación se define como “las propiedades que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas –tal como las estructuras prefabricadas en arquitectura–” (pág. 230). Esta propiedad permite que el hablante reconozca estas expresiones y sea capaz de reproducirlas en su discurso.

La *idiomaticidad*, por otro lado, atiende al significado total de la unidad fraseológica que difiere del significado resultante de los componentes de la expresión. Zuluaga (1980: 122) la define como el “rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes que la integran”. Es decir, a pesar de que estas estructuras poseen varios elementos en su composición, el significado resultante no es la suma de cada uno de estos componentes, sino que resulta ser uno totalmente diferente.

Si bien Zuluaga describe la fijación y la idiomática como los rasgos de las locuciones, se han propuesto otras características de las que me parece oportuno retomar la *institucionalización*. García-Page Sánchez (2008) la define como:

el proceso por el cual una comunidad lingüística adopta una expresión fija, la sanciona como algo propio, como moneda de cambio en la comunicación cotidiana, como componente de su acervo lingüístico-cultural, de su código idiomático, como cualquier signo convencional, y pasa a formar parte del vocabulario (pág. 29).

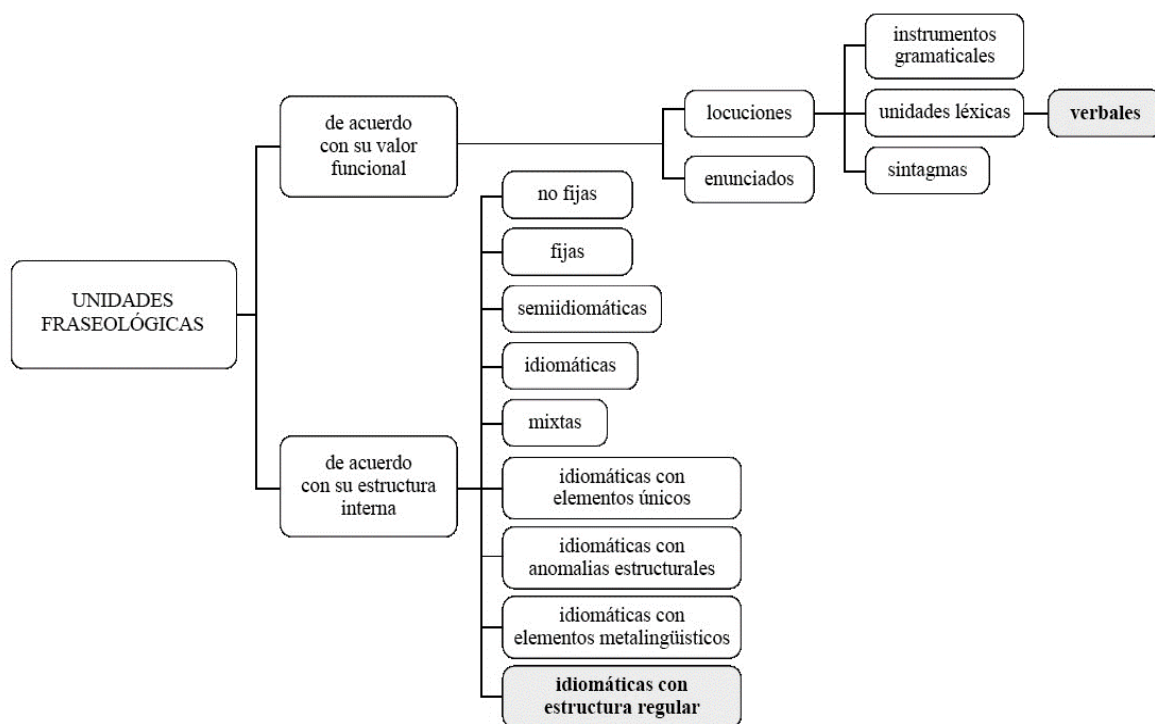
En resumen, la institucionalización corresponde a la apropiación de las locuciones en una comunidad. Estas tres características serán fundamentales en el tratamiento de las locuciones a lo largo de esta investigación.

1.2.1. Tipos de locuciones

Zuluaga (1980) clasifica las locuciones o unidades fijas de acuerdo con dos perspectivas: la primera por su valor funcional y la segunda por su significado. La primera clasificación se separa en dos subgrupos de unidades: las locuciones y los enunciados fraseológicos. Las locuciones se organizan en tres subtipos: instrumentos gramaticales (prepositivas, conjuntivas e ilativas), unidades léxicas (nominales, adnominales, verbales y adverbiales) y sintagmas. En el presente estudio la atención se centra en las locuciones verbales, por lo que serán las únicas que caracterizaré.

Por otro lado, la segunda clasificación atiende a la composición interna de las unidades fijas y se organiza en nueve subgrupos: no fijas, fijas, semiidiomáticas, idiomáticas, mixtas, idiomáticas con elementos únicos, idiomáticas con anomalías estructurales, idiomáticas con elementos metalingüísticos y, finalmente, las idiomáticas con estructura regular. Para sintetizar gráficamente la propuesta de Zuluaga, presento la Figura 1.

Figura 1. Clasificación de las unidades fraseológicas según Alberto Zuluaga (1980)

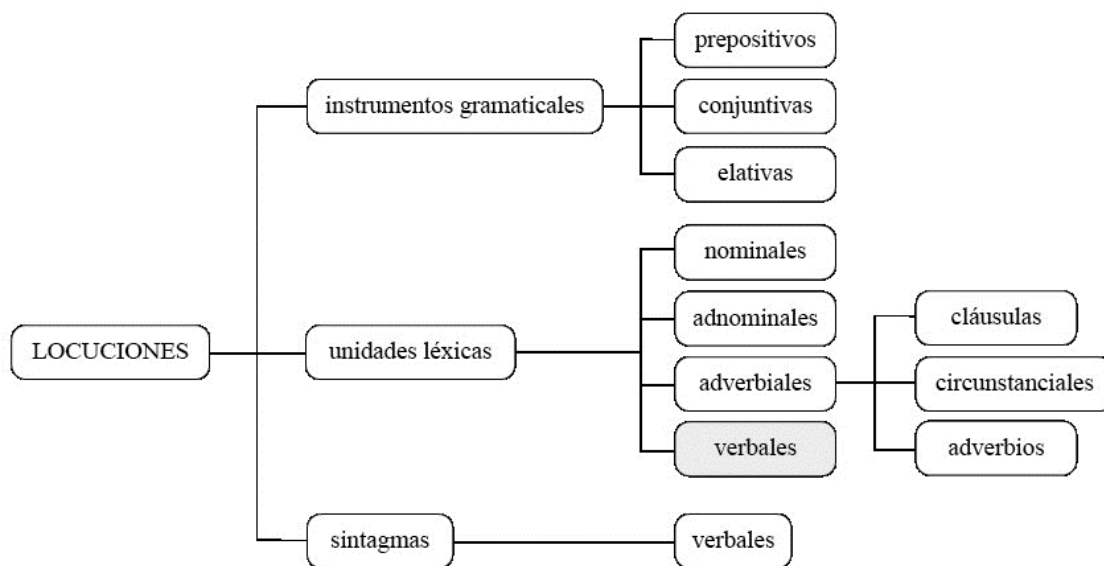


Fuente: Elaboración propia

1.2.1.1. Locuciones verbales

Según su valor categorial, las locuciones verbales corresponden a la función de los verbos y tienen los mismos accidentes gramaticales: persona, número, tiempo, modo y aspecto (Fajardo, 2022). Ejemplo de locuciones verbales son: *agarrarse del chongo, comerse la torta antes del recreo, caer el veinte, dar cuello, hacer el feo, poner los cuernos, ponerse hasta las manitas, ser matado*.

Figura 2. *Clasificación de las locuciones*



Fuente: Zuluaga (1980, pág. 139).

1.2.1.2. Locuciones según su estructura interna

Alberto Zuluaga (1980) clasifica las locuciones según su estructura interna en: fijas (*dicho y hecho*¹⁰ o *dime con quién andas y te diré quién eres*¹¹), semiidiomáticas (*un lobo con piel de oveja*¹²), idiomáticas (*Alma Mater* o *tirios y troyanos*¹³), mixtas (*prensa amarilla*¹⁴), idiomáticas con elementos únicos (*mondo y lirondo*¹⁵), idiomáticas con anomalías estructurales (*a pie juntillas*¹⁶), idiomáticas con elementos metalingüísticos¹⁷ (*meter las cuatro*¹⁸) y, finalmente, las idiomáticas con estructura regular (*tomar el pelo*¹⁹).

Las locuciones con estructura regular son aquellas que pueden tener tanto significado literal como idiomático y éste se recuperará dependiendo del contexto. Por ejemplo, la locución *meter la pata*, cuyo significado, por un lado, puede ser ‘introducir un pie o pata a algún lugar’ o ‘equivocarse’.

En resumen, las **locuciones verbales idiomáticas con estructura regular**, desde su clasificación funcional se corresponden con el verbo monoléxico y desde su estructura interna son expresiones que poseen un significado literal y uno idiomático.

¹⁰ Hacer alguna cosa con prontitud.

¹¹ Que puede conocerse a una persona por medio de las personas que frecuenta.

¹² Una persona con malas intenciones que aparenta todo lo contrario; este ejemplo lo da Zuluaga (1980).

¹³ Alma mater: Universidad; tirios y troyanos: enemigos; estos ejemplos los da Zuluaga (1980).

¹⁴ Tipo de periodismo que exagera en su narración para ganar audiencia.

¹⁵ Limpio o desprovisto de añadiduras.

¹⁶ Con los pies juntos; ejemplo dado por Zuluaga (1980).

¹⁷ Se consideran metalingüísticos porque tratan de utilizar el lenguaje mismo para explicar las locuciones. En *meter las cuatro*, quiere referir a la locución *meter la pata* en la que ‘pata’ tiene cuatro letras.

¹⁸ Alusión a la locución *meter la pata* que significa equivocarse.

¹⁹ Engañar y burlarse de alguien.

1.3. Recapitulación

La investigación sobre el desarrollo del lenguaje en etapas escolares, que para este estudio comprenden desde los 6 hasta los 18 años, es relevante para estudiar ciertas habilidades que se potencian cuando las personas se insertan en un contexto escolar, como el desarrollo de la idiomaticidad y la reflexión metalingüística. En esta investigación, el contexto escolar será visto como potenciador del desarrollo de estructuras idiomáticas, específicamente de las locuciones verbales idiomáticas con estructura regular, pues es en la escuela que el intercambio comunicativo será incentivado por los pares y la reflexión metalingüística por diferentes agentes, entre quienes los maestros juegan un papel fundamental.

Por otro lado, las locuciones son estructuras léxico-semánticas que tienen por características la *fijación*, en tanto los elementos presentan estabilidad en sus componentes, y la *idiomaticidad*, que es la propiedad de tener un significado distinto a la suma de sus elementos; es decir, que poseen un tipo de significado figurado.

En esta tesis me centro en el estudio del desarrollo de la reflexión metalingüística de las locuciones verbales idiomáticas con estructura regular, es decir, aquellas locuciones verbales que pueden tener dos significados: literal e idiomático.

CAPÍTULO II. Método de trabajo

En este capítulo se presenta el método de investigación, es decir, describo y argumento todas las decisiones que tomé para la conformación del corpus que da sustento empírico a mi investigación. Primero, presento las consideraciones primeras: dado que esta investigación parte de un proyecto más amplio, es necesario revisar y dar al lector la información necesaria para entender ciertos procesos previos que dieron lugar a los procedimientos de este estudio utilizados para la extracción y clasificación de los datos. En segundo lugar, la selección y descripción de los participantes y su institución educativa. Después, la descripción del permiso, diseño de los materiales y los instrumentos de recolección de datos en donde se explica la construcción de las pruebas. Finalmente, describo la sistematización y organización de los datos.

Dado que las investigaciones del desarrollo de la reflexión metalingüística de las locuciones son aún incipientes en español (Hernández Valencia, 2022; Luna Patiño, 2024), el método de trabajo de esta tesis es también una propuesta incipiente para la obtención de locuciones de manera natural y, posteriormente, para indagar la reflexión de las mismas en hablantes en años escolares. Por ello, al igual que otros investigadores que estudian el desarrollo del sentido figurado (Ackerman, 1982; Giora, 1997; Nippold, 1995; Prinz, 1983), he optado por utilizar varios métodos de recolección de datos para mi investigación, todos ellos enmarcados por la interacción social, como son la entrevista semiestructurada y el cuestionario, pues con esta investigación se están observando diversos factores que rodean al hablante, tanto lingüísticos como sociales (Barriga Villanueva, 2002).

Consideraciones previas

Antes de que el producto final de esta tesis fuera el análisis de la reflexión metalingüística de las locuciones verbales de entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes poblanos, hubo varios procesos previos.

A pesar de que ya existe un corpus en construcción de las locuciones del español de México, se optó por extraer las locuciones de los alumnos, pues la producción y su reflexión de las mismas varía dependiendo de las generaciones, además de que era necesario para la investigación encontrar locuciones que conocieran los cuatro niveles académicos en los que se realizaría la prueba de esta tesis (**la entrevista**); es decir, encontrar un punto de intersección entre todas ellas²⁰.

A partir de los objetivos generales que se tenían respecto a un proyecto más abarcador que éste, se consideró al inicio de la investigación extraer de manera natural las locuciones que utilizan los estudiantes poblanos de un centro escolar de la ciudad de Puebla. Por lo que uno de los primeros pasos a considerar que fue importante en la recolección de datos de esta tesis es el primer muestreo. Este primer muestreo ayudó a tener dos nociones iniciales:

- A. Para saber qué tanto conocían o reflexionaban los estudiantes en torno a las locuciones.
- B. Para verificar las edades que me sugería la literatura consultada; es decir, que el desarrollo de la reflexión metalingüística comienza a desarrollarse alrededor de los 6 o 7 años de edad.

²⁰ Más familiares para la población estudiantil.

Este muestreo consistió en preguntar a un grupo de jóvenes *scouts* pertenecientes al rango de edad entre 10 y 14 años si conocían ciertas locuciones y qué significaban para ellos. Aunque este muestreo fue sumamente simple, me ayudó a diseñar el instrumento que me permitiría aplicarlo a estudiantes de un rango de edad más amplio, considerando niños pequeños que inician su proceso de lectoescritura, tanto a jóvenes que estuvieran por egresar del nivel medio superior o incluso universitarios.

Los resultados de este muestro permitieron que se ajustaran las instrucciones y se agregaran imágenes como respaldo para el entendimiento de los sujetos de prueba.

Este muestreo, a su vez, dio como resultado la primera prueba piloto, la cual permitió que se extrajeran las expresiones fraseológicas que más usan los estudiantes en los rangos de edad que elegí, entre ellas, las locuciones verbales. A continuación, se presenta una tabla de los grupos escolares y la cantidad de participantes que se involucraron en esta prueba:

Tabla 1. *Organización de los participantes del CEFPREP*

GRADO Y NIVEL ESCOLAR	NÚMERO DE ESTUDIANTES
2o de primaria	45
5o de primaria	50
2o de secundaria	60
2o de secundaria	50

Esta prueba permitió reunir los datos del **Corpus de Expresiones Fraseológicas Producidas por Estudiantes Poblanos (CEFPREP)**. Aunque esta tesis no retoma como principal corpus el CEFPREP (que será referido de esta manera a partir de aquí), lo estaré mencionando a lo largo de este trabajo al ser de primera consulta para las entrevistas, que son el punto medular de esta investigación.

El instrumento para crear el CEFPREP fue diseñado de la siguiente manera:

- 1) Se seleccionaron cinco ejemplos de locuciones verbales idiomáticas con estructura regular (dos significados: literal e idiomático) y cinco ejemplos de locuciones idiomáticas (un significado opaco). Esta selección se tomó de imágenes de las redes sociales por ser un medio que reúne las locuciones tratándolas como “frases mexicanas”.

- 2) Se elaboraron dos tipos de instrumentos para la prueba del CEFPREP: el primero, que contiene las locuciones que atienden a dos significados, el literal, expresado explícitamente, y el idiomático, que refiere a un significado distinto al de la locución; es decir, *locuciones verbales con estructura regular*. El segundo sólo contenía una frase con una sola imagen: las locuciones que sólo atienden a un significado y al que se accede automáticamente (*idiomáticas*, según Zuluaga, 1980), como lo es *echar la mano*.

Como se puede apreciar en las figuras siguientes 3 y 4, se muestran los significados que contienen las locuciones *mover el bote* y *echar la mano*, respectivamente.

Figura 3. *Esquema de composición del instrumento 1/CEFPREP*

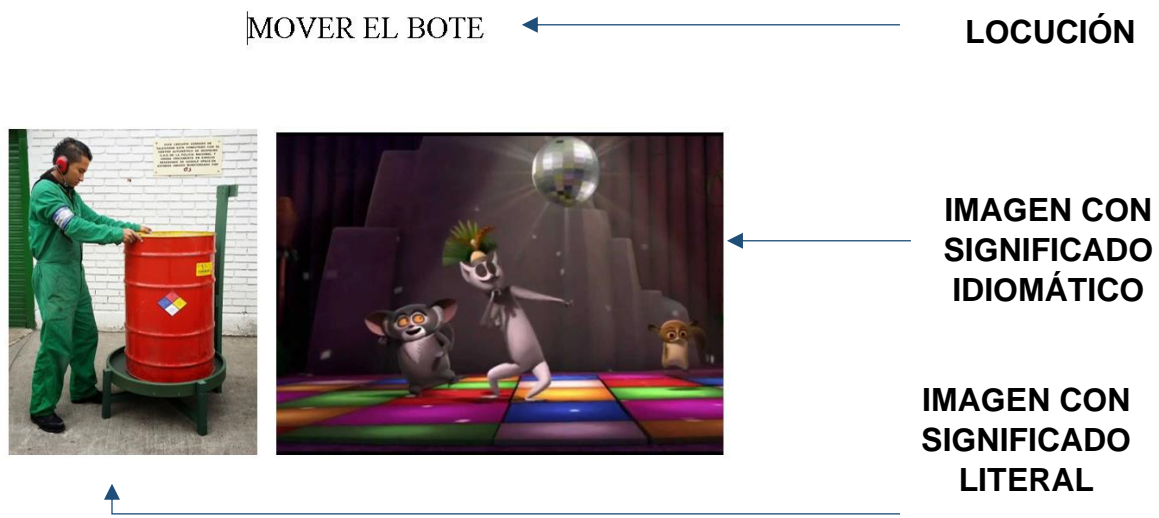
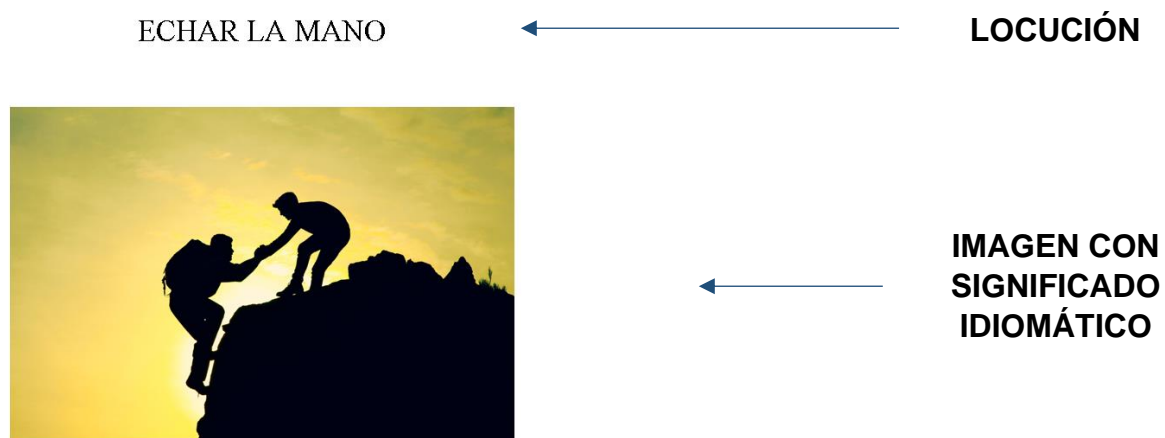


Figura 4. *Esquema de composición del instrumento 2/CEFPREP*



Nota. Se pensó que la prueba facilitara el entendimiento para todos los grupos de edades, que fuera visualmente atractiva y que además las imágenes tuvieran la mejor calidad posible para que se apreciaran bien los ejemplos y hubiera un reconocimiento de las locuciones en las imágenes.

Finalmente, se redactaron unas instrucciones sencillas que buscaban explicar al sujeto las imágenes y la locución que encabezaba las hojas. Esto sirvió más como apoyo que como material pues, a pesar de que se repartieron, era necesario usar lenguaje verbal para explicar las locuciones y sus significados.

Figura 5. *Ejemplo de las instrucciones utilizadas para la prueba*

INSTRUCCIONES

Mira las imágenes que se te han entregado por equipo. Cada una de ellas tiene una frase y dos imágenes. Cada imagen representa un significado distinto de la frase. Por ejemplo, la frase 'mover el bote'. En la primera imagen, un señor agarra el bote y lo trata de cambiar de lugar, y en la segunda, hay unos animales bailando.

Enlista otras frases como las que están en las imágenes.

De esta manera, el siguiente paso de la extracción de los datos para el CEFPREP fue recoger los datos en las aulas. Así, a manera de resumen, el procedimiento fue el siguiente:

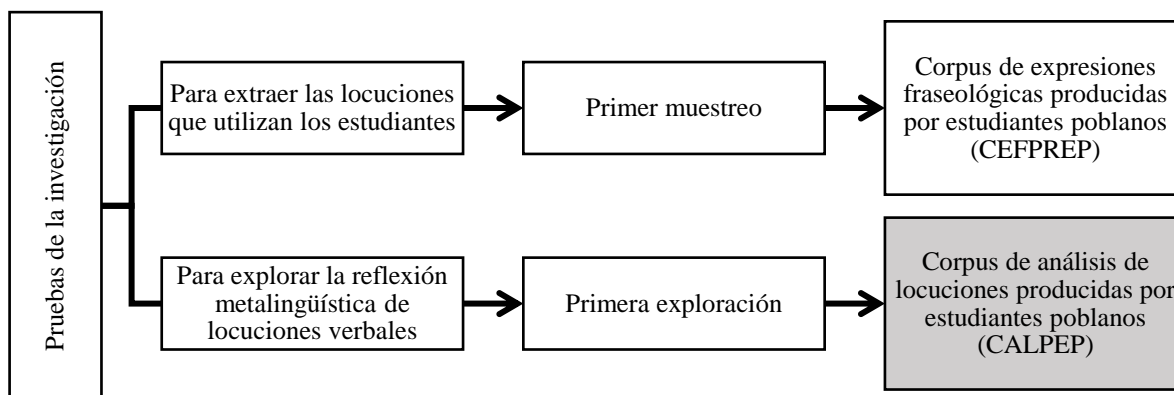
- i. La maestra titular del grupo nos dejaba trabajando con los grupos, y así, la maestra Fascinetto y yo, nos presentábamos nuevamente para establecer un vínculo de confianza con los alumnos.
- ii. La indicación primaria era que debían reunirse en grupos de 8 a 10 personas, con el objetivo de crear grupos de trabajo en el que pudieran retroalimentar las locuciones que pudieran emerger. Los mismos estudiantes debían formar sus equipos, pues esto propiciaba que hubiera conversaciones y pequeños debates entre ellos.
- iii. Posteriormente, se les repartían los materiales correspondientes a las locuciones que tuvieran dos significados para que los alumnos asociaran las locuciones con los significados. Entregados los materiales, se les pedía que leyeran a la par de nosotros las instrucciones y les explicábamos el contenido de las hojas.

- iv. Finalmente, se les pedía que escribieran en una hoja de su libreta, en un lapso de diez minutos, todas las frases que les parecieran similares. No había restricción alguna en cuanto al contenido²¹.
- v. Al término de esta parte, se recogían las hojas y se repetía el proceso, dando la indicación de que hay “expresiones” que utilizamos y solamente atienden a un solo significado.
- vi. Al finalizar las pruebas, agradecemos las atenciones prestadas por los niveles educativos y procedimos a reunir todas las pruebas, para que de esta manera se organizaran los datos en las tablas y se realizara el conteo de las UUFF.

Aunque el objetivo principal de este corpus era el de extraer las locuciones verbales idiomáticas con estructura regular que más utilizaran los estudiantes consultados, también se obtuvieron otras expresiones consideradas fraseológicas por las propiedades que comparten.

²¹ Se les indicó que podían escribir groserías.

Figura 6. *Corpus resultantes de las pruebas de investigación*



En resumen, las dos pruebas que se consideraron para esta investigación se muestran en la **Figura 6** y, como se puede apreciar, atienden a dos necesidades distintas del presente proyecto. Ambas pruebas, aunque fueron diseñadas con distintos objetivos en mente, son complementarias para esta tesis.

El siguiente paso es el correspondiente a la exploración de la reflexión metalingüística que dio como resultado el Corpus de Análisis de Locuciones Producidas por Estudiantes Poblanos (CALPEP).

2.1. Participantes

La selección de los participantes se basó en los siguientes criterios:

- a) Que hubiera distintos niveles educativos en una sola institución para tener condiciones similares tanto sociales como de input de reflexión metalingüística, propiciadas por el ambiente escolar.
- b) Que los participantes tuvieran el español mexicano como lengua materna.

- c) Que la institución estuviera ubicada en una zona dentro de la ciudad de Puebla que permitiera tener estudiantes provenientes de diferentes colonias aledañas y de diferentes estratos socioeconómicos.
- d) Que los participantes no hubieran sido diagnosticados con alguna patología del lenguaje o discapacidad cognitiva.

Las etapas escolares, al ser uno de los pilares importantes para esta tesis, fueron clave para establecer un punto de referencia para entrevistar a los estudiantes, en este caso, fue una escuela de la ciudad de Puebla que abarca diferentes cohortes. En el estado de Puebla, los Centros Escolares forman un subsistema de instituciones educativas públicas que reúnen una población de estudiantes de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Decidí por ello recoger los datos en una de estas instituciones: el Centro Escolar Manuel Espinosa Yglesias (**CEMEY**).

El CEMEY se encuentra localizado en Puebla, específicamente al nororiente de la ciudad de Puebla, en la colonia de Santa Margarita. Cuenta con dos turnos: matutino y vespertino, además de una población de 3,730 estudiantes²². Tuve la facilidad de recoger los datos en esta institución gracias a la relación cercana y disposición de la planta docente y administrativa, la cual facilitó la obtención de los datos.

Una vez elegida la institución, se consideraron 2 variantes preestratificadoras para la recolección de la muestra: el grado escolar y el sexo. Participaron 48 estudiantes de: 24 alumnos de nivel primaria (12 de segundo y 12 de quinto), 12 alumnos de nivel secundaria y 12 alumnos de nivel bachillerato. La mitad de los participantes son hombres y la otra mitad, mujeres. Es importante mencionar que estos 48 estudiantes fueron seleccionados al azar por

²² De acuerdo con la estadística del año 2017 de los registros escolares.

el maestro titular de cada salón; es decir, no hubo un criterio adicional como su desempeño académico.

La elección de estos grupos escolares fue basada en la cohorte que implican las edades de los alumnos; es decir, la edad de estos grupos fue escogida de acuerdo con estos criterios: De acuerdo con los estudios previos (Ackerman, 1982a; Gibbs, 1987; Levorato & Cacciari, 1992; Lodge & Leach, 1975; Nippold & Tarrant, 1989; Prinz, 1983), la edad en que los participantes comienzan a interpretar los *idioms* es alrededor de los 6 años; por lo que decidí comenzar a explorar la emergencia de las locuciones verbales con estructura regular en tercero de primaria.

Bajo el supuesto de que se observaría un desarrollo más notable entre los participantes, hice cortes escolares cada tres años con el propósito de que éste fuera más evidente.

Además, otra de las características de los participantes es que nacieron en Puebla. La muestra que aquí se presenta considera alumnos desde los 9 hasta los 18 años.

Tabla 2. *Organización de los participantes del CALPEP*

GRUPO	HOMBRES	MUJERES
3° Primaria	6	6
6° Primaria	6	6
3° Secundaria	6	6
3° Preparatoria	6	6

2.2. Permiso escolar

Para la aplicación de los pilotos y las entrevistas, se pidió un permiso administrativo por medio de un oficio para tener acceso a la institución y aplicar los instrumentos de extracción de datos, de manera que no se interrumpieran las actividades diarias de los alumnos; además de la descripción de la prueba y de los días que se iba a acudir. Para hacer nuestro trabajo más rápido y eficaz, el subdirector académico, de la mano con la subdirección académica de la misma institución, nos apoyaron con mi presentación y de la investigadora que me acompañó a los respectivos directivos de cada nivel educativo para que, de esta forma, conocieran el proyecto a elaborar. También se apoyó con la presentación, ellos nos presentaron a nosotras con los maestros de los distintos grupos que participaron en ambas pruebas.

Previo a la extracción de los datos y de la solicitud del permiso, hubo tres exploraciones en la institución para conocer las interacciones de los grupos y niveles escolares, así como para verificar los horarios en que se podían hacer las entrevistas sin interrumpir las actividades del personal y de los estudiantes. El tiempo que se estuve en la institución para la extracción del CEFPREP fue de un único día, mientras que para la extracción de los datos del CALPEP fue de una semana, de lunes a viernes. Además, hubo

interacción con los docentes fuera del salón de clases, pues manifestaron su interés por la investigación.

2.3. Los significados y los contextos

Antes de poder comentar el diseño del instrumento, es necesario explicar una de las bases del método de trabajo: los significados y los contextos.

El contexto, llamado también los entornos de habla por Eugenio Coseriu (1962), es una parte fundamental para entender el lenguaje figurado. Según Zuluaga, el contexto:

[...] se define por su papel en la comunicación; es el conjunto de factores que determinan el sentido del signo en el habla; la comunicación sería imposible con los meros signos. [...] los contextos compensan la incapacidad de la lengua para referirse a lo único, a lo particular. Sin el conocimiento de los contextos no queda de una frase escrita sino lo general, lo que la lengua dice. Lo especial, lo que queríamos dar a entender, no puede ser dicho solamente con la lengua (1980, pág. 167).

Particularmente, en mi estudio me interesa abordar el contexto en la reflexión metalingüística del significado idiomático de las locuciones, ya que este sirve para desambiguar el significado de una palabra o una expresión fraseológica en una determinada situación, contexto lingüístico o dependiendo del interlocutor. A pesar de que varios autores, en áreas como la psicología, la pragmática y la lingüística, describen una serie de clasificaciones del contexto, he decidido adherirme a la postura de Lodge & Leach (1975), Ackerman (1982), Prinz (1983), Nippold & Tarrant (1989) y Levorato & Cacciari (1992)²³, pues son de los

²³ No ahondo en las minucias del contexto en que los autores realizaron sus estudios, pero hay diferencias en el lugar elegido para llevar a cabo la extracción de datos: algunos investigadores eligieron estar en el salón de

pocos autores que retoman la información contextual lingüística en etapas escolares como referente y clave sumamente importante para estudiar la interpretación o reflexión de los *idioms*:

Context not only makes it possible to suspend the literal interpretation of the idiom, but it also gives the semantic information necessary in order to assign coherence to the text and to extract the figurative sense of the idiom; in other words, to go beyond the local piece of information and reach the global sense of the text²⁴ (Levorato & Cacciari, 1992, pág. 417).

Estos autores que menciono coinciden en que existen dos focos para desambiguar la interpretación de los *idioms* en inglés, a saber, el contexto o la forma. Ya sea que los contextos básicos -literal y el figurado- nos sirvan para desambiguar una unidad fraseológica o una expresión con sentido figurado. Ya sea que las formas -literal o figurada- nos ayuden a interpretar el sentido²⁵. Sin embargo, Ackerman (1982) propone sumar un contexto más a su estudio; éste es el contexto neutro o ambiguo.

A pesar de que Ackerman sólo utiliza metodológicamente este contexto neutro para crear ambigüedad y contrastar los contextos *literal* e *idiomático* considero que, en la interacción cotidiana, sí existe un contexto *neutro*, en el que no hay indicios que den lugar a una única interpretación, sea esta literal o figurada. En otras palabras, hay contextos en donde

clases (Nippold & Tarrant, 1989;), otros en la escuela pero en un espacio distinto al aula (Levorato & Cacciari, 1995, 1999), otros más fuera de la institución (Hernández Valencia, 2022) y otros no ahondan en el lugar de la extracción (Ackerman, 1982; Lodge & Leach, 1975; Prinz, 1983; Gibbs, 1987).

²⁴ Traducción: El contexto no sólo hace posible que se suspenda el significado literal, sino que provee la información semántica necesaria para asignar coherencia al texto y para extraer el significado figurado del *idiom*: en otras palabras, ir más allá de una pieza de información local y buscar el significado global del texto. (La traducción es mía).

²⁵ Que coinciden con los significados que puede llegar a tener una locución verbal idiomática con estructura regular.

el hablante requiere más información para poder interpretar sin ambigüedad uno de los dos significados.

El objetivo de este contexto es exponer que pueden existir dos significados en una locución con estructura regular, ya sea que

- a) los hablantes necesitan más información para decodificar si se trata de un significado literal o idiomático;
- b) la conversación tiene los recursos para deducir que ambos significados pueden decodificarse en la situación; es decir, hay una coincidencia de que ambos significados tengan sentido en esa situación específica.

Por su parte, Marilyn Nippold y Stephanie Tarrant Martin (1989) de la Universidad de Oregón, con la investigación titulada *Idiom interpretation in isolation versus context: A developmental study with adolescents*, optaron por investigar la incidencia de los contextos sobre los significados literal y figurado o idiomático, siendo su pregunta de investigación cuál era el más sobresaliente para los adolescentes cuando los *idioms* son puestos en dos situaciones distintas: con contexto y sin contexto o en contexto aislado, pero enfocándose en que lo correcto sería responder con un significado idiomático; además de que integran las variantes de cuando se presentan “errores” en las respuestas de los participantes, tales como *No hay respuesta, Literal o Sin Relación, Con Relación o Repetición*. Sus resultados demostraron que el contexto ayuda mucho a que los adolescentes interpreten de manera óptima los *idioms*; que la tendencia de “errores” era más proclive en edades más tempranas de la adolescencia y que los adolescentes más grandes demostraron una gran precisión al responder las preguntas sin importar el contexto.

En el caso de Donna Nemeth Lodge y Edwin A. Leach (1975) con su investigación titulada *Children's Acquisition of Idioms in the English Language* realizaron una prueba que

consistía en enseñarles a informantes de 6, 9, 12 y 21 años, diez idioms, cada uno con cuatro imágenes diferentes, dos de ellas correspondientes al significado literal e idiomático, y otras dos como distractores. Los participantes tenían que seleccionar las imágenes que mejor expresaban los significados literal e idiomático. Los resultados arrojaron que todos los grupos de informantes entendían el significado literal de las expresiones, además de que los grupos de niños más pequeños (6 y 9 años) tuvieron dificultad para entender el significado figurado, mientras que el grupo intermedio entendió algunos y otros no, y finalmente, los adultos jóvenes manejaban óptimamente ambos significados. Este estudio, a pesar de que ha tenido varias críticas, abrió paso para los estudios comparativos en etapas tardías de los idioms en la lengua inglesa y ha sido pionero en introducir una nueva metodología para diferentes cortes generacionales con el objetivo de comparar los estadios de la comprensión de las locuciones.

Por otro lado, Brian P. Ackerman (1982), del Departamento de Psicología de la Universidad de Delaware publicó *“On Comprehending Idioms: Do Children Get the Picture”*, el cual examina la comprensión de los idioms en niños de 6, 8 y 10 años y en adultos universitarios a partir de la lectura de pequeñas historias que contienen información contextual en un idiom en particular (es decir, el idiom se introduce en tres diferentes contextos (literal, figurado y neutro). En los ejemplos utilizados, se cambiaron las formas de los idioms, de modo que su objetivo de Ackerman se centró en determinar la importancia del contexto en la comprensión de estas expresiones. En los resultados mostró que todos los grupos de edad evaluados tenían comprensión de los contextos literales, mientras que, en cuanto a los contextos idiomáticos, los dos grupos más pequeños de edad no los comprendían. Con esto, Ackerman logró explicar que los niños más pequeños no comprenden los usos idiomáticos, pero se muestran interesados por escuchar cuál es el significado no literal para comprender esas expresiones; es decir, saben que existe un significado no literal que necesita

ser aprendido porque no puede ser deducido por ellos mismos (desarrollo metalingüístico) y que la comprensión se va desarrollando al paso de los años, pues entre mayores eran los sujetos de su investigación, mayor era la comprensión de los tres contextos y la flexibilidad para entender que cada uno de ellos podían tener un significado dependiente del contexto, además de que, al estar asimiladas estas expresiones, eran tomadas como entidades léxicas.

Philip M. Prinz de The Pennsylvania State University (1983), por otro lado, demostró en *The development of idiomatic meaning in children* que, de acuerdo con los estudios de Lodge & Leach (1975) como antecedente, el desarrollo de la comprensión de los significados literal e idiomático se da gradualmente a partir de los 6 años; que incluso hay niños que adquieren la capacidad de entender lenguaje figurado, propiamente los idioms, desde los 5 años y que el avance más evidente es notable de los 6 a los 9 años. Estos nuevos descubrimientos le abrieron las puertas a nuevas investigaciones centradas en el desarrollo metalingüístico de los infantes, así como también a incluir la variante del sexo en los estudios futuros del desarrollo del significado idiomático. También su estudio permitió comprobar lo que Lodge & Leach habían afirmado años antes: esto es que el desarrollo de la comprensión del sentido figurado se da gradualmente y el contexto escolar tiene mucho que ver en esta mejoría, además de que los niños más pequeños tienden a “literalizar” en mayor medida, además de que los niños, a pesar de que no manejan del todo el significado idiomático, tienen conciencia de que existe un significado en ciertas expresiones que no corresponde al significado literal.

Finalmente, Chiara Levorato y Cristina Cacciari (1991) de la University of Padova y Università degli studi di Modena e Reggio Emilia respectivamente, en su estudio *Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity* utilizan la importancia de la familiaridad y el contexto como soporte para la comprensión del lenguaje

figurado en niños, específicamente de los idioms: en una investigación de tres pasos experimentales aplicados en niños de entre 6 a 11 años, lograron comprobar que estos dos factores son sumamente importantes no sólo para la decodificación de los significados de ciertas narrativas, sino que son clave para que un niño más pequeño pueda comprender los idioms.

Por otro lado, el significado figurado se entiende, según la literatura, como el significado que diverge a lo que literalmente se dice en una expresión. Justamente, lo que las ciencias cognitivas tratan de averiguar es cómo el ser humano logra decodificar el significado figurado y cómo logra clasificarlo dentro de este significado. Cabe aclarar que, según Gibbs & Colston, (2012), al igual que pasa con el fenómeno de la antonimia y la sinonimia, no hay una polarización que permita saber a ciencia cierta cuáles significados atienden cien por ciento a lo literal (que también es llamado significado no figurado por el mismo Gibbs para evitar entrar en discusiones conceptuales), y cuáles a lo figurado, pues cada expresión es diferente y puede presentar más o menos aún rastros del significado figurado en su significado literal.

[...] a clear literal-figurative distinction has led other scholars to propose that “literal” and figurative” represent different ends of a single continuum of meaning. [...] But the idea of a simple literal-figurative continuum is also deeply problematic because there is no way of defining the extremes of this continuum, and because it may be impossible to squeeze all aspects of literal and figurative meanings on a similar scale (Gibbs & Colston, 2012, pág. 26).

Por esta razón utilicé estos cuatro contextos, llamados también contextos lingüísticos²⁶, siendo el *literal* aquel que está dado de acuerdo con el significado unitario de las palabras que reúnen los textos o discursos; *idiomático* o *figurado* el que está dado por un significado

²⁶ C. Levorato & Cacciari (1992) los nombran de esta manera. Me uno a esta postura.

diferente al que expresan literalmente las palabras en cierta expresión fraseológica; *neutro*, que se destaca por la ambigüedad lingüística; y el *aislado*, que permite entender lo que el hablante sabe preguntándole por el significado de la locución.

Además, se entenderá por significado *literal* de las locuciones verbales idiomáticas con estructura regular aquél que coincida con la suma del significado de cada una de las partes de las locuciones, mientras que por *idiomático o figurado* se comprenderá aquél que diste de la suma del significado unitario de los componentes de la locución.

En resumen, el corpus principal de análisis que se utiliza en esta investigación (CALPEP) contempla cuatro contextos y se hace mención de ellos al lector para que tenga un panorama general. Sin embargo, el único contexto en el que se centra este estudio es el *aislado*.

2.4. Instrumento

La primera fase del método de trabajo consistió en la prueba piloto. Para realizarla, se necesitó realizar la selección de dos locuciones verbales idiomáticas con estructura regular, las que resultaron ser de las más familiares para los estudiantes, del corpus de expresiones fraseológicas producidas por estudiantes poblanos (CEFPREP) para el pilotaje del instrumento.

Luego se procedió a hacerle una pequeña entrevista a un participante masculino de 10 años de edad, perteneciente al nivel escolar primario respecto a dos locuciones²⁷. Básicamente, las preguntas fueron: *¿qué entiendes?*, *¿las utilizas?* y *¿dónde las aprendiste?*

²⁷ Las locuciones verbales idiomáticas con estructura regular *caer el veinte* y *echar la mano* fueron las expresiones utilizadas para extraer las locuciones más familiares para la comunidad estudiantil.

Aunque esta pequeña entrevista fue simple, me ayudó a recolectar más información de cómo se podía dirigir la entrevista y ajustar algunas preguntas e interacciones con el participante.

Así, incurriría en un error pensar que la selección de las locuciones con estructura regular fue una decisión totalmente arbitraria. Estoy consciente de que hay un corpus existente sobre las locuciones, el *Corpus de Locuciones del Español del México* (CLEM); sin embargo, extraer datos de un nuevo corpus no sólo facilitaría la extracción de locuciones en general, sino me haría de conocimiento el uso de expresiones fraseológicas en etapas escolares que tuvieran significado figurado, además de sugerir los grados de familiaridad que hay con estas expresiones.

Del CEFPREP fueron seleccionadas cinco locuciones bajo los siguientes criterios:

- a) que no tuvieran alguna grosería.
- b) que no tuvieran un mensaje sexual implicado.
- c) que fueran familiares por lo menos a dos de los cuatro niveles educativos consultados.
- d) que fueran de tipo verbal, pues de acuerdo a su naturaleza gramatical las locuciones pueden ser modificadas en su conjugación al igual que un verbo.

Recordando las características de las locuciones (aunque también de otras expresiones fraseológicas) mencionadas en el Capítulo 1, considero que las cinco que escogí para la siguiente fase de la extracción de datos tienen las características de *fijación*, que es la cualidad de estar estática en el discurso y de ser reproducida tal cual, y de *idiomaticidad*, que es la cualidad que tienen las locuciones de tener un significado diferente al que resulta de todos sus componentes.

Al final, las locuciones que se seleccionaron fueron las siguientes:

meter la pata, echar la sal, tirar la toalla, estirar la pata, cargar el payaso

A pesar de la decisión de elegir las locuciones idiomáticas verbales con estructura regular respecto a los criterios de fijación e idiomaticidad, se realizó una consulta lexicográfica y corroboré que tres de las cinco locuciones con estructura regular utilizadas en la segunda parte de la prueba están registradas como locuciones en el Diccionario del Español de México (DEM), el cual ha sido utilizado como autoridad lexicográfica en este trabajo, pues su atención es el español mexicano.

Figura 7. *Definiciones extraídas del Diccionario del Español de México de tres de las locuciones escogidas*

4 *Estirar la pata (Popular) Morirse*

5 *Írsele las patas o meter la pata (Popular) Equivocarse una persona, cometer una indiscreción o hacer algo mal: “Metió la pata y lo corrieron del trabajo”*

18 *Echar la sal (Popular) Atraer mala suerte: “No me eches la sal”*

Así, al ser las cinco locuciones seleccionadas de tipo verbal, fue posible modificarlas en su conjugación de acuerdo con los contextos. Además, se incluyó un contexto más, el *aislado*, el cual es incorporado por Nippold & Tarrant (1989) para explorar la interpretación de los *idioms* de manera aislada. En la presente investigación, el contexto *aislado* se utiliza como punto de partida para las entrevistas, seguido de los otros tres descritos anteriormente, para conocer la reflexión que hacen los estudiantes de las locuciones al presentarles las narraciones.

A pesar de que las locuciones escogidas mostraron resultados sumamente relevantes para el tema que comento, esta tesis únicamente retomará los resultados obtenidos de la locución verbal idiomática con estructura regular *estirar la pata* en el contexto *aislado*.

Por otro lado, decidí retomar el empleo de las pequeñas narraciones como hace Ackerman (1982); Gibbs (1987); Lodge & Leach (1975) y Nippold & Tarrant (1989), en donde el contexto de la narración varía para estudiar cómo cambia la interpretación de los *idioms*:

Tabla 3. Ejemplo de los tres contextos utilizados por Ackerman (1982)

Lengua original	Traducción
<p>A. Idiomatic context David’s team was way behind. The coach called time out and began to send in substitutions. David said the coach was (throwing in the towel)” (handing in the towel).</p> <p>Neutral context David was not doing very well. He was tired and sweaty. The coach (threw in the towel (handed in the towel).</p> <p>Literal context David was not doing very well in the match. He couldn’t see because the sweat kept coming into his eyes. The coach (threw in the towel) (handed in the towel). (Ackerman, 1982)</p>	<p>A. Contexto idiomático El equipo de David había quedado atrás. El entrenador llamó tiempo fuera y comenzó a mandar reemplazos. David dijo que el entrenador estaba tirando la toalla.</p> <p>Contexto neutral David no lo estaba haciendo tan bien. Estaba cansado y sudoroso. El entrenador tiró la toalla.</p> <p>Contexto literal David no lo estaba haciendo tan bien en el partido. No podía ver porque el sudor le seguía cayendo dentro de sus ojos. El coach le tiró la toalla²⁸.</p>

En el caso de mi estudio y retomando a Ackerman (1982), decidí que hubiera pequeñas variaciones en la narración, de modo que cambiara únicamente el significado de la locución en los tres diferentes contextos, pero con los mismos tópicos de la narrativa; es decir, como

²⁸ La traducción es mía.

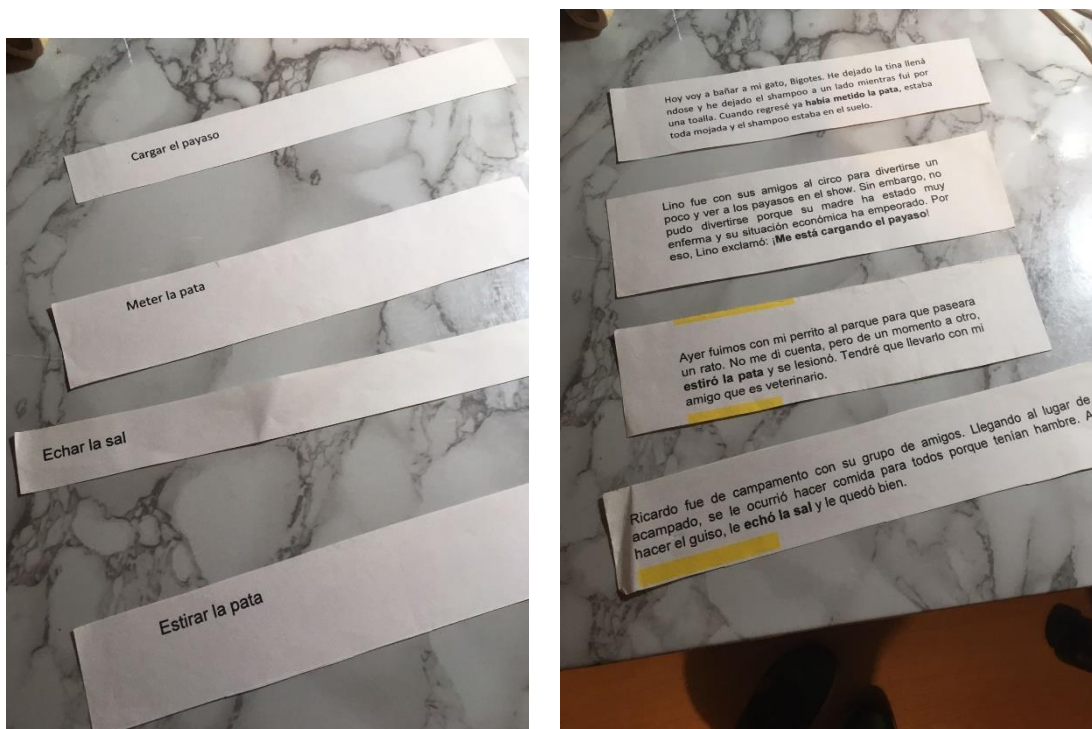
se puede apreciar en los ejemplos anteriores, que al igual que el caso del *idiom “threw the towel”*, no se cambie el t3pico de “nataci3n” y “la est1 pasando mal”.

El instrumento final, tomando en cuenta las caracter1sticas que fueron mencionadas a lo largo del apartado **§2.5 Instrumento** se muestra a continuaci3n:

Tabla 4. *Locuci3n Estirar la pata: significados y textos utilizados con los tres contextos*

LOCUCI3N: ESTIRAR LA PATA	
SIGNIFICADO LITERAL	SIGNIFICADO FIGURADO
Un animal hace un estiramiento	Morir
CONTEXTO IDIOM1TICO	
Ayer fuimos con mi perrito al parque para que paseara un rato. Sin embargo, iba lastimado y cuando menos me lo esperaba, estir3 la pata. Me costar1 trabajo encontrar un nuevo mejor amigo.	
CONTEXTO LITERAL	
Ayer fuimos con mi perrito al parque para que paseara un rato. No me di cuenta, pero de un momento a otro, estir3 la pata y se lesion3. Tendr3 que llevarlo con mi amigo que es veterinario.	
CONTEXTO NEUTRO	
Ayer fuimos con mi perrito al parque para que paseara un rato. Sin embargo, me detuve un momento a platicar con mi amigo y estir3 la pata.	

Figura 8. Imágenes de las locuciones y narrativas utilizadas



2.5. Aplicación de las entrevistas

El procedimiento para realizar la prueba consistió en lo siguiente:

- a) Se solicitó a los maestros de los diferentes niveles educativos que nos apoyaran con la asistencia de los niños y jóvenes a las bibliotecas de los diferentes niveles, pues en estos lugares tendría una mejor participación de los participantes y claridad en el audio de las grabaciones.
- b) El orden de participación fue el siguiente: se acudió al nivel de primaria, a tercero y sexto, específicamente, en donde participaron 24 niños. Posteriormente, al nivel de secundaria y, finalmente, al nivel de bachillerato. Los estudiantes se sentaban conmigo en mi papel de entrevistadora.

c) Primero, iniciaba la conversación con la presentación de mi nombre y comentándoles que íbamos a participar en una prueba, dejándoles claro que no era un examen, que no había respuestas buenas o malas y que era muy importante que respondieran como si hablaran con alguien que conocieran.

d) Luego de la pequeña introducción, les comentaba que íbamos a leer unos textos y que, a la par, les haría una serie de preguntas que tenían que ver con lo leído. Las preguntas fueron:

¿qué significa “¿_____”?

¿cómo lo sabes?

¿qué pistas seguiste para saber su significado?

e) Posteriormente, se prosiguió a preguntarle al hablante qué entendía sólo cuando leía la locución con estructura regular, o sea, la locución en contexto *aislado*. Lo segundo fue preguntarle la locución con los demás contextos; estas interrogantes fueron formuladas al azar, de manera que el orden fue distinto para la mayoría de los entrevistados.

f) Al final de la entrevista, las dos preguntas que cerraron la conversación fueron:

¿se te hizo difícil la prueba?

¿has usado estas frases en tu casa o con tus amigos?

g) Al finalizar la prueba con cada uno de los niños, adolescentes y jóvenes, se les agradeció la participación y se procedió a verificar rápidamente las grabaciones antes de llamar al siguiente participante.

Por ejemplo, de la entrevista CALPEP-13-6PRIMM-ALN-18:

1. E: me dices que te llamas Alan / ¿verdad?
2. I: sí
3. E: ¿cuántos años tienes Alan?
4. I: mmm / diez años
5. E: ¿diez años? / ok / bueno / vamos a hacer un pequeño ejercicio / es una // entrevista / pero más bien es como una prueba / ¿sale? Te voy a hacer unas pequeñas preguntas de unos textos que te voy a enseñar // no hay respuestas ni buenas ni malas / ¿sale? / solamente lo que tú contestes está bien / ¿sale? / entonces vamos a comenzar // ¿qué dice aquí / Alan?²⁹

Podemos observar con este ejemplo extraído del corpus cómo fue la forma de proceder con la aplicación de la entrevista. Aunque no todas las entrevistas son iguales en tanto a la presentación, el guion que se siguió y el objetivo de la entrevista fueron los mismos.

2.6. Transcripción y codificación

Este apartado contiene el método de transcripción y codificación de las entrevistas, así como también la forma de organizar los datos que resultaron de las entrevistas de esta investigación.

Para proceder con la investigación, fue necesario realizar la transcripción de las grabaciones. Los audios fueron transcritos desde la aplicación de VCL media player, puesto que es una aplicación que permite manipular los audios de diferentes formatos y su practicidad lo hace sencillo de usar para la transcripción. Se decidió realizar dichas transcripciones en dos programas: Word y Bloc de Notas. La primera, Word, sirvió para recurrir fácilmente al archivo, y para copiar y pegar directamente de la transcripción al

²⁹ Los símbolos utilizados para la codificación de las entrevistas se encuentran en la § Lista de símbolos de etiquetado utilizados para los corpus.

presente documento. La segunda, Bloc de notas, serviría en dado caso de que se hiciera uso de un programa para correr toda la transcripción de la grabación sin formato de hoja, sólo texto.

Para que la transcripción fuera precisa en términos de lectura, únicamente se marcaron las pausas con el símbolo de diagonal (/). Dependiendo de la duración de las pausas, fueron utilizadas hasta tres diagonales. Cuando el tiempo superó los tres segundos, los segundos fueron marcados con la cantidad de segundos (4', 5', 6').

Para poder identificar cada una de las transcripciones y grabaciones fue necesario etiquetar cada una de ellas con un código específico, el cual contiene el nombre del corpus, el número de transcripción, el número de grado, el grado escolar, el sexo, la abreviación del nombre de pila del informante y el año de transcripción:

Figura 9. Descripción de las etiquetas utilizadas para el corpus CALPEP

	CALPEP	-	10	-	3	-	PRIM	-	F	-	DLC	-	18
	Corpus de análisis de locuciones producidas por estudiantes		Número de transcripción		Grado		Escolaridad		Sexo		Abreviación del nombre de pila		Año de transcripción

Esta etiqueta permite diferenciar a cada uno de los informantes desde la etiqueta y para los fines de esta investigación. Dicha etiqueta se leería así: Del Corpus de Análisis de Locuciones Producidas por Estudiantes Poblanos, décimo informante de tercero de primaria, femenino, DLC, transcrito en 2018.

Debido a que en cada una de las transcripciones el orden de los textos cambia al ser aleatorio, se realizó un subrayado con colores para que fuera más sencillo pasar de la transcripción a la sistematización de las respuestas de los informantes en las tablas de Excel.

Como se mencionó en la parte del instrumento, la prueba consistió en realizar una serie de preguntas en torno a las locuciones, en las que la locución era puesta en diferentes situaciones: la locución en contexto *aislado*, en contexto *literal*, en contexto *neutro* y en contexto *idiomático*. El marcaje consistió, pues, en identificar la locución y sus respuestas en las cuatro situaciones mencionadas en la entrevista: se marcaron con color amarillo aquellas locuciones con su respuesta que no tenían ningún contexto (contexto *aislado*); con color rosa, aquéllas que están en un contexto *literal*; con color azul, las que se encuentran en un contexto *neutro* y, finalmente, con color vino, aquéllas que se hallan en un contexto *idiomático*.

En cada una de las transcripciones del corpus podemos encontrar esta identificación para facilitar la tipificación de las locuciones. Ésta también ayudó a realizar el copiado de las respuestas para su sistematización.

2.7. Sistematización y toma de decisiones

Para poder organizar toda la información extraída de las entrevistas, se decidió utilizar el programa de Excel, en donde se organizan las respuestas a las preguntas de los contextos en los que se encuentran las locuciones. Como ya se mencionó en el apartado anterior, el marcaje ayudó a trasladar la información de las entrevistas al cuadro en Excel en el que se sistematizaron todos estos datos.

El documento contiene 39 columnas en las que se organizan los documentos de transcripción. Cada una de ellas será explicada en este apartado. Para poder hacer una explicación a detalle, separé la información obtenida en 11 columnas principales.

Las seis primeras columnas corresponden a la información del hablante y la locución preguntada:

Figura 10. *Ejemplo de captura del orden que llevan las columnas correspondientes a cada participante en el CALPEP*

ETIQUETA	NIVEL	GRADO ESCOLAR	SEXO	TIPO	LOCUCIÓN
----------	-------	---------------	------	------	----------

Tabla 5. Descripción de los títulos de las columnas que conforman el CALPEP

ETIQUETA	El código que contiene cada transcripción y que identifica cada entrevista del corpus.
NIVEL	Si la entrevista corresponde a un informante perteneciente a Primaria, Secundaria o Bachillerato.
GRADO ESCOLAR	El grado al que pertenece el informante de cada nivel educativo: primero, segundo, tercero, cuarto, etc.
SEXO	Femenino o masculino.
TIPO	Verbal. En todas va a ser la misma variante, debido a que el corpus sólo comprende locuciones verbales. Sin embargo, se decidió hacer uso de esta columna en dado caso de que se quiera extender la investigación a otro tipo de locuciones.
LOCUCIÓN	A la que se está haciendo referencia en la entrevista.

Posterior a estas columnas informativas, nos encontramos con cuatro columnas principales coloreadas con sus columnas dependientes (al igual que el marcaje realizado en las transcripciones), las cuales indican una organización de las respuestas que dieron los participantes. Como se mencionó anteriormente, son cuatro contextos organizados en cuatro grandes celdas; además, cada una de estas cuatro columnas está coloreada con distinto color para una identificación más rápida y sencilla: significado de las locuciones en contexto *aislado* (amarillo), significado de la locución en contexto *literal* (rosa), significado de la locución en contexto *neutro* (azul) y significado de la locución en contexto *idiomático* (vino).

Figura 11. Ejemplo de captura de las columnas correspondientes a la organización de las respuestas según el tipo de contexto

significado contexto aislado							
	variables			no atiende a las variables			
respuesta	literal	idiomático	ambos	respuesta ambigua (mantiene el contacto)	repite	no sabe	no responde

significado contexto literal							
	variables			no atiende a las variables			
respuesta	literal	idiomático	ambos	mantiene el contacto (fática)	repite	no sabe	no responde

significado contexto neutro							
	variables			no atiende a las variables			
respuesta	literal	idiomático	ambos	mantiene el contacto (fática)	repite	no sabe	no responde

significado contexto idiomático							
	variables			no atiende a las variables			
respuesta	literal	idiomático	ambos	respuesta ambigua (mantiene el contacto)	repite	no sabe	no responde

Como se puede apreciar en las imágenes anteriores, en cada una de estas celdas se van a encontrar condensadas las respuestas que dieron los informantes. En general, las columnas van a ser las mismas en los cuatro contextos que se describieron anteriormente.

A su vez, las columnas que pertenecen a las respuestas que dio cada alumno están clasificadas en las dos variables que podemos encontrar en estas columnas: 1) ya sea que

haya respondido de acuerdo con lo requerido (*variables*), que bien podría clasificarse su respuesta en un significado literal, idiomático o ambos; 2) que no haya atendido a las variables. A continuación, se presenta el primer caso, cuando responde de acuerdo con lo requerido y atiende a las variables.

Tabla 6. Descripción de los significados tomados en cuenta para la clasificación de las respuestas que atendieron al criterio

literal	Cuando la respuesta corresponde al significado literal de la locución.
idiomático	La respuesta empata con el contenido opaco de la locución; es decir, con el significado figurado.
ambos	Cuando el informante da ambos significados como respuesta.

Tabla 7. Ejemplos de las respuestas de acuerdo a su clasificación de significado

EJEMPLOS DE RESPUESTAS		
LITERAL	IDIOMÁTICO	AMBOS
CALPEP- 01- 3PRIMM- GUS- 18 <<guisó el guiso / le echó la sal y le quedó bien>>	CALPEP-31-3SECF-NAH-18 <<mmm / bueno / sí / lo entiendo igual que el anterior / como que estaba muy estresado y usó una de esas frases>>	CALPEP-26-3SECM-KVN-18 <<pues una puede ser que tenía miedo y la otra lo cargó literal>>

A continuación, se presenta el segundo caso, cuando no atiende a las instrucciones del entrevistador: *no atiende a las variables*. Cuando una respuesta no atendía a las variables, era clasificada en cuatro posibles casos: mantiene el contacto (función fática³⁰), repite lo que el entrevistador pregunta, responde que no sabe, y no responde.

³⁰ La función fática se define como la capacidad que tiene el lenguaje mismo de verificar el canal comunicativo antes, durante y al final del intercambio comunicativo (Jakobson, 1960).

Tabla 8. Descripción de los significados tomados en cuenta para la clasificación de las respuestas que no atendieron al criterio

mantiene el contacto (función fática)	Sólo hace alguna interjección o sonido, pero no da una respuesta coincidente.
repite	Repite lo que el entrevistador pregunta.
no sabe	El entrevistado responde que no sabe.
no responde	No hay ninguna emisión como respuesta. ³¹

2.8. Recapitulación

Como se pudo observar a lo largo de este capítulo, el método fue un apartado importante en el proceso de esta investigación, pues la serie de decisiones que se hicieron dieron como resultado dos corpus, los cuales fueron la columna vertebral de los datos respecto a las entrevistas. Estos datos se comentan con más detalle en los siguientes dos capítulos. Hay que recordar que se requirió de varios pasos previos a las pruebas y pruebas piloto antes de realizar las pruebas finales en las aulas, escoger una escuela adecuada para llevar a cabo los sondeos y entrevistas, organizar los datos y transcribir las entrevistas.

En resumen, estaré retomando la reflexión metalingüística en torno a la locución *estirar la pata* de acuerdo con un solo contexto de los cuatro que se exploraron: el contexto *aislado* o *sin contexto*. Todo esto se realizó con el objetivo de explorar el desarrollo de la reflexión metalingüística de algunas locuciones verbales idiomáticas con estructura regular en las

³¹ Se le cuestionaba al participante nuevamente la pregunta, pero no se indagaba más al respecto. En torno a esto, Karina Hess Zimmerman realizó una observación al método de nuestra investigación en el congreso de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada realizado en la Universidad de Guadalajara en 2022. Ella señaló, para futuros trabajos, la pertinencia de preguntar al participante nuevamente sobre su reflexión metalingüística cuando la respuesta sea “no” o “no sé”. Ver el § Capítulo 4 para más información.

etapas escolares o tardías, momento en el que el individuo extiende sus contextos de socialización e interactúa con sus pares.

CAPÍTULO III. Resultados y análisis de la locución verbal *estirar la pata*

Esta sección muestra y analiza los resultados de corte cuantitativo y cualitativo resultantes del Corpus De Análisis de Locuciones Producidas por Estudiantes Poblanos (CALPEP), siendo de vital importancia para pensar sobre las siguientes preguntas: *¿qué reflexiona el niño cuando escucha una locución?, ¿esta respuesta atiende a un significado literal o figurado?, ¿qué dice la reflexión metalingüística acerca de la competencia comunicativa?, ¿esta reflexión depende en gran medida de la contextualización que se le dé a las locuciones?, ¿la interacción social repercute en dicha reflexión? y ¿qué aporta el estudio de la reflexión metalingüística de las locuciones sobre el desarrollo del lenguaje?*

La posible proyección de estos resultados es que la reflexión metalingüística de las locuciones verbales que haga cada individuo estará íntimamente relacionada con la interacción social entre pares, además de que el contexto influirá de forma directa. De manera que una de las hipótesis es que la reflexión metalingüística de las locuciones verbales variará por nivel educativo: literal en tercero de primaria, oscilará entre literal o figurado en sexto de primaria y tercero de secundaria, y será literal o figurado dependiendo del contexto en tercero de bachillerato, según la clasificación planteada para organizar las respuestas de los participantes.

A partir de estas preguntas, decidí organizar el capítulo de acuerdo con los aspectos a analizar en esta tesis: reflexión metalingüística, idiomática e interacción social, regidas por las variables sexo y cohorte en función de los contextos. De esta manera estará organizada la redacción de este capítulo, y en cada una de estas tres partes se incluirán datos cuantitativos y cualitativos, así como ejemplos encontrados en el corpus que poseen aspectos relevantes para esta investigación.

Hay que tomar en cuenta que, en los apartados siguientes, los resultados que aparecen en la categoría de *ambos* se sumarán a los resultados de la categoría *idiomático*. Esta decisión es tomada a partir de que el participante reconoce ambos significados, y uno de ellos es el idiomático, que es el de particular interés para esta investigación pues nos permite observar la idiomática a través de la reflexión metalingüística.

Es importante mencionar que no es posible hacer un análisis exhaustivo de cada una de las respuestas, puesto que al corpus lo integran 48 entrevistas que en total arrojaron 960 respuestas de las cinco locuciones en todos los contextos³². Debido a esto, una de las decisiones tomadas para acotar los resultados y poderlos analizar con mayor detalle fue la de escoger una de las cinco locuciones y un contexto que conforman el corpus: ésta es *estirar la pata* en un contexto aislado.

3.1. Reflexión metalingüística e idiomática

La reflexión metalingüística, al ser observada por el mismo hablante, puede ser muy subjetiva pero no por ello menos importante para la investigación lingüística. Para este estudio, fue necesario tomar en cuenta características cualitativas como la referencialidad, utilizada en el sentido de nombrar los objetos o la realidad tangible del participante; la densidad de palabras para expresar su misma reflexión del hablante; la perspectiva con la que observan el proceso comunicativo refiriendo a hablar desde un *yo* hasta un hecho social.

³² Nota recordatoria sobre los contextos y las locuciones: Ver § Capítulo 2, 2.3. Los significados y los contextos y § 2.4. Instrumento; para proyecciones, ver § Capítulo 4, 4.1. Del desarrollo de la reflexión metalingüística, 4.2. Del desarrollo de la idiomática y § 4.4. De las proyecciones.

Por otro lado, la idiomaticidad es analizada de acuerdo con las cuatro categorías propuestas para los significados posibles que puede tener la locución estirar la pata y los resultados atienden a una descripción más cuantitativa.

Por lo que en este apartado se reúnen y describen ambas directrices en conjunto.

3.1.1. La cohorte respecto al sexo

El sexo como variable estratificatoria ha sido retomada de estudios sociolingüísticos, la cual nos ayuda a observar si hay algún tipo de comportamiento de los datos respecto al sexo de los participantes. Para esta investigación, este rasgo nos permite explorar en los datos si hay una conducta diferente entre ambas clasificaciones. Al ser un estudio de corte escolar, lo social no se puede desprender de los estudiantes, por lo que indagar las diferencias por sexo puede ser enriquecedor. A pesar de que en estudios de desarrollo del lenguaje los resultados sobre esta variable no son concluyentes, decidí retomarla para poder describir las diferencias que pudieran existir entre ambos grupos.

3.1.1.1. Hombres

De los 48 participantes de esta prueba, 24 corresponden al sexo hombres. Para poder analizar esta variable, fue necesario describirla desde las cohortes que se marcaron en esta investigación, las cuales fueron, para recordar al lector, cuatro: tercero de primaria, sexto de secundaria, tercero de secundaria y tercero de bachillerato. Por ello, en todos los casos de esta variable, se considerarán 6 hablantes por cohorte y contexto.

§ Tabla 2.³³ Organización de los participantes del CALPEP

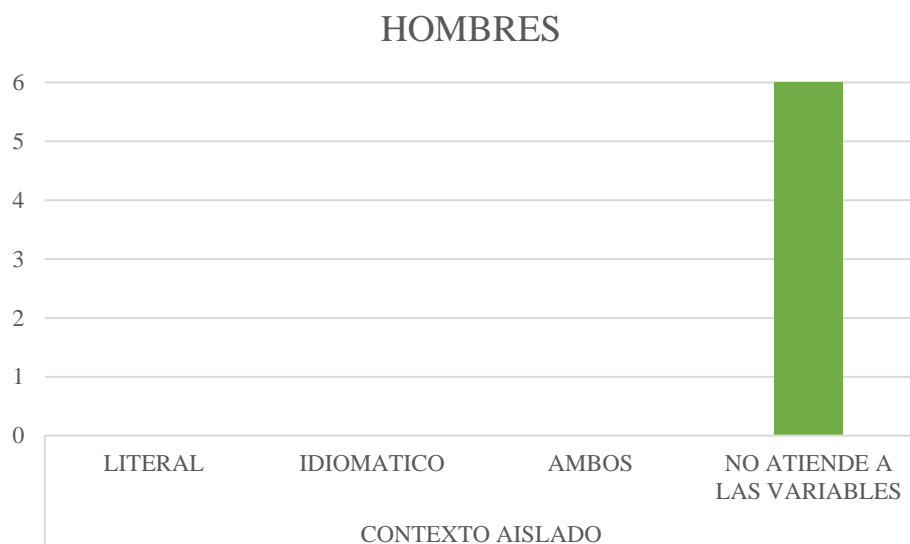
GRUPO	HOMBRES	MUJERES
3° Primaria	6	6
6° Primaria	6	6
3° Secundaria	6	6
3° Preparatoria	6	6

Lo esperado en esta variable es que los hombres de tercero y sexto de primaria tengan una mayor cantidad de respuestas de *no atiende a las variables*, mientras que los de tercero de secundaria y tercero de bachillerato tengan una mayor competencia de reconocer el significado de las locuciones en el contexto llamado *aislado* o sin contexto en sus cuatro posibilidades de respuesta (*literal, idiomático, ambos, no atiende a las variables*); por lo tanto, se lograría observar el desarrollo de la reflexión metalingüística.

³³ Esta tabla ha sido presentada en el § Capítulo 2: 2.1 Participantes; se reinserta para recordarle al lector las características de los participantes.

3.1.1.1.1. Tercero de primaria

Figura 12. Resultados de hombres de tercero de primaria



En el caso particular de los hombres de tercero de primaria, al preguntarles “¿qué significa para ti estirar la pata?”, las respuestas de los 6 de ellos no atendió a los criterios para ser considerada con un significado literal, idiomático o ambos. Por un lado, podemos verificar que, efectivamente, los estudiantes hombres más pequeños de este corpus todavía no entienden acerca del significado de la expresión, y que, incluso, no llegan a dar una interpretación literal de ésta.

Particularmente, analizando cada una de las respuestas, tres de los seis hombres de tercero de primaria, al preguntarles si sabían qué significaba la expresión para ellos, respondieron inmediatamente que no.

Otros dos participantes respondieron de manera muy ambigua:

- 61. E: ok / y luego tenemos // este último // ¿qué dice?
- 62. I: estirar la pata
- 63. E: estirar la pata // tenemos ¿qué significa para ti estirar la pata?
- 64. I: mmm // como hacerlo bien³⁴

CALPEP- 01- 3PRIMM- GUS- 18

- 36. I: estirar la pata
- 37. E: estirar la pata / ¿qué significa estirar la pata?
- 38. I: que lo haces mal
- 39. E: ¿mande?
- 40. I: que haces algo mal

CALPEP- 02-3PRIMM-LSD-18

De acuerdo con estas respuestas, dos de los niños más pequeños sólo están dando respuestas enfocadas a un <<hacer algo>>, sin dar una respuesta en concreto.

Por último, el sexto participante dio una interpretación diferente a la del resto de los niños:

- 21. E: [...] lo que tú conozcas está bien // la primera que tenemos es la de estirar la pata // ¿qué significa para ti?
- 22. I: eh / cuando / eh / estirar la pata es cuando haces / cuando // haces algo malo / cuando le ayudas a un compañero pero en realidad lo haces peor

CALPEP-06-3PRIMM- MTN-18

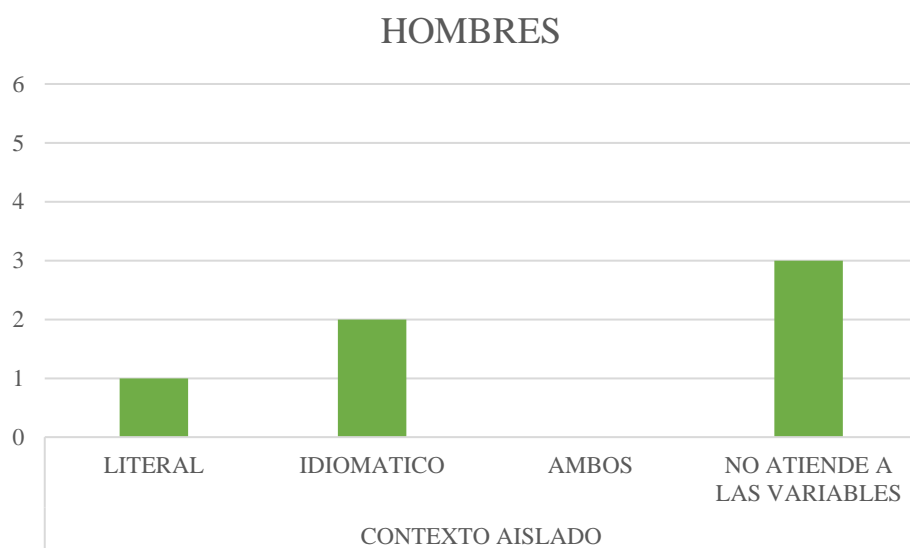
³⁴ El empleo del subrayado en las intervenciones servirá para que el lector pueda notar con mayor precisión y facilidad la respuesta que da el participante al entrevistador y que fue la que mayor relevancia tuvo para su clasificación respecto a la interpretación que se le asignó. En algunos casos, se subrayará más de un verso debido a la respuesta ampliada que puede dar el participante.

No obstante, aunque la respuesta tampoco coincide con una respuesta literal, idiomática o que tenga ambas interpretaciones, sí hay una cooperación mayor a comparación de sus pares.

De esta manera estaríamos observando que cuando los participantes varones están en tercer año de primaria, es decir, alrededor de los seis años de edad, los niños todavía no habrían desarrollado la idiomática en torno al significado de la locución *estirar la pata*.

3.1.1.1.2. Sexto de primaria

Figura 13. Resultados de hombres de sexto de primaria



El segundo grupo consultado fue sexto de primaria. En esta cohorte, la tendencia general es que la mayoría de los participantes dio una respuesta que no atendió a ninguna de las variables válidas para el significado de la expresión.

Las diferencias respecto a la cohorte anterior son que hay dos respuestas que atienden a un significado idiomático y, por último, una respuesta clasificada como literal:

39. E: ok muy bien / ahora tenemos
40. I: estirar la pata
41. E: ¿sabes qué significa?
42. I: descansar
43. E: ¿mjum?
44. I: creo que sí / es descansar

CALPEP-13-6PRIMM-ALN-18

La respuesta de este participante fue <descansar> cuando se le preguntó sobre el significado de la locución y él ya no ahondó más en ella. Esta respuesta es poco típica en esta cohorte porque es la única que corresponde a un eufemismo³⁵. Aunque esta investigación no se centra en describir cada uno de los fenómenos que se pueden presentar en cada una de las respuestas dadas por los participantes, sí es relevante para este estudio el eufemismo, pues básicamente la locución verbal idiomática con estructura regular *estirar la pata* puede considerarse ya justo como un eufemismo, ya que refiere a un tema tabú³⁶: la muerte o el fallecimiento. El niño dio otro eufemismo para explicar el significado de la locución preguntada: un nuevo eufemismo <<descansar>> ante el eufemismo presentado *estirar la pata*.

En este otro ejemplo tomado del corpus, el participante da una respuesta correspondiente a la función referencial descrita por Roman Jakobson en su *Essais de*

³⁵ Según el Diccionario del Español de México: “s m Palabra que se juzga inofensiva o socialmente aceptable y que sustituye a otra cuyo uso o significado el hablante considera vulgar, ofensivo, violento o tabú”. Diccionario del Español de México (DEM) <http://dem.colmex.mx>, El Colegio de México, A.C., [16 de noviembre de 2023].

³⁶ Según Stephen Ullmann en su obra *Semántica. Introducción a la ciencia del significado* (1967), el tabú forma parte del cambio lingüístico y sugiere que se comprende una cosa que está prohibida. En las palabras de Ullmann, “la palabra sometida al tabú será sometida al tabú será abandonada y un sustituto inofensivo, un eufemismo, será introducido para llenar el vacío.” Asimismo, explica que dentro del tabú del lenguaje encontramos tres grupos distintos según la motivación psicológica que implican las palabras. Para mayor detalle, se recomienda revisar la bibliografía. En esta tesis será referido el término debido a que la locución *estirar la pata* puede considerarse tabú, pues refiere al tema de la muerte.

linguistique générale (1963): enseña al entrevistador, a través de su cuerpo y señas, que puede referirse a *estirar la pata*:

- 42. I: estirar la pata
- 43. E: estirar la pata / ¿sabes qué significa?
- 44. I: estirar la pata ¿no?
- 45. E: cómo
- 46. I: hacerle así (muestra su pierna)

CALPEP-14-6PRIMM-JNP-18

En otras palabras, para el participante, el único significado que tiene la expresión corresponde a un significado literal. Recordemos que, en las etapas iniciales de desarrollo, la función referencial del lenguaje es de las primeras en aprenderse, por lo que no es de extrañarse que haya participantes que aludan a la referencialidad como un apoyo para explicar el significado literal de las locuciones.

Finalmente, en este otro fragmento de entrevista, el participante da una respuesta que coincide con la clasificación de respuesta con significado *idiomático*. En este caso en específico, respondió con dos significados: <<fallecer o morir a alguien>>.

- 41. E: ahora tenemos este otro / ¿qué dice?
- 42. I: estirar la pata
- 43. E: ¿qué significa?
- 44. I: que alguien fallece o se murió alguien

CALPEP-18-6PRIMM-LSA-18

Estas dos últimas respuestas fueron relevantes en tanto que, aunque el número no es sustancialmente mayor, sí que los ejemplos representan los contrastes respecto a la reflexión metalingüística que interioriza cada individuo respecto a la idiomática de las locuciones.

Por otro lado, justo es en este grado escolar que se esperaría que habría un decremento considerable en la cantidad de respuestas de *no atiende a las variables* y que la tendencia general sería el significado *literal*; sin embargo, esto no sucedió así. En las respuestas que corresponden a la clasificación de *no atiende a las variables*, hubo poca cooperación por parte de los participantes. Esta falta de cooperación puede deberse al desconocimiento del significado de la locución:

7. [...] ok / tenemos este de aquí / dice estirar la pata / ¿lo habías escuchado anteriormente?
8. I: no
9. E: ¿no sabes qué significa?
10. I: no

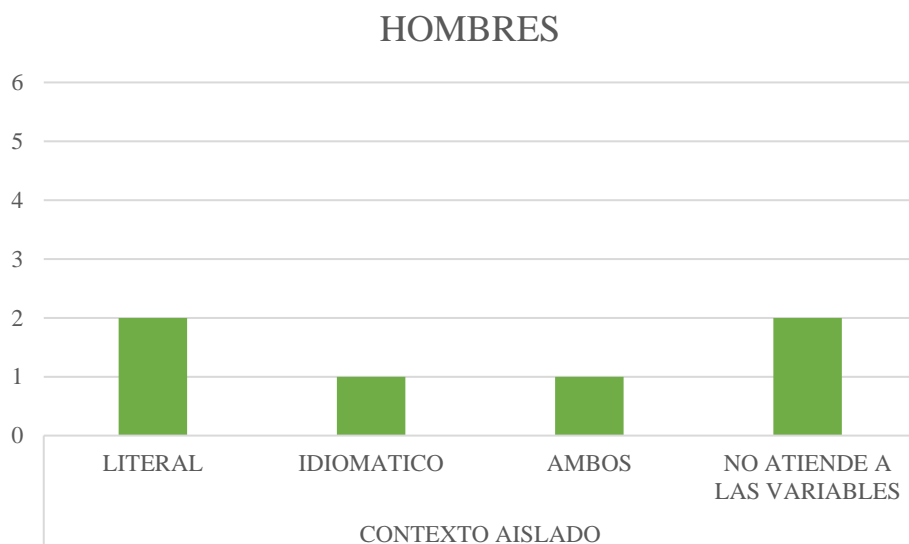
CALPEP-17-6PRIMM-KRM-18

La respuesta que dio el participante, como se puede apreciar, fue una respuesta negativa, al igual que sucedió con los otros dos participantes masculinos de sexto de primaria.

Aunque en estudios consultados previamente para la elaboración de esta tesis (Hernández Valencia, 2022; Luna Patiño, 2024) se presenta una pregunta reiterativa para confirmar que efectivamente el participante no ha entendido el significado de la locución (por ejemplo, *¿en verdad no sabes qué significa la locución estirar la pata?*), en esta investigación no se ha retomado esta iniciativa, con el objetivo de que el hablante no se sienta presionado para dar una respuesta.

3.1.1.1.4. Tercero de secundaria

Figura 14. Resultados de hombres de tercero de secundaria



Tercero de secundaria, consecuentemente, presenta datos dispersos en las cuatro clasificaciones de las respuestas: los datos que resultaron ser más frecuentes son los clasificados en el significado *literal* y *no atiende a las variables*. Ejemplos de las respuestas de estos dos significados son las siguientes intervenciones:

61. E: órale / pues / y luego ya tenemos la última / y es la de estirar la pata /
¿Qué significa estirar la pata para ti?
62. I: pues estirar la pata de un animal / una de sus partes
63. E: ok / nada más
64. I: equivocarse

CALPEP-26-3SECM-KVN-18

En el caso particular de esta intervención, el informante atendió a dos respuestas de la locución: aunque la respuesta está clasificada en variable de *ambos*, la segunda respuesta se

puede tratar de una confusión por parte del informante, puesto que, en la extracción de datos, también se encuentra en el corpus la locución *meter la pata*³⁷.

En este otro caso particular, el informante da el significado *idiomático* de la locución verbal idiomática con estructura regular:

1. E: [...] son cinco ejemplos / así que primero tenemos este / ¿qué dice?
2. I: estirar la pata
3. E: ¿sabes qué significa?
4. I: cuando alguien fallece

CALPEP-27-3SECM-ALX-18

Por otro lado, en las siguientes dos respuestas, los participantes principalmente realizan una asociación: en el primer caso, se muestra que para el participante es relevante en relación con las caricaturas; es decir, la referencialidad se encuentra en un contexto cercano relacionado con la televisión. Mientras que, en el último ejemplo de esta cohorte, el participante asocia el referente “pie” con “pata”, asumiendo que es por extensión de significado y en tono de chiste.

18. I: estirar la pata
19. E: ¿sabes qué significa?
20. I: pues había escuchado la de meter la pata / estirar la pata era algo como / lo que luego hacen en las caricaturas para llamar la atención

CALPEP-29-3SECM-VCT-18

³⁷ Es importante mencionar que, aunque la prueba se diseñó a modo de que las preguntas dieran como resultado respuestas lo más libres en cuanto a su expresión, este método es relativamente nuevo, por lo que puede haber errores en la extracción de los datos.

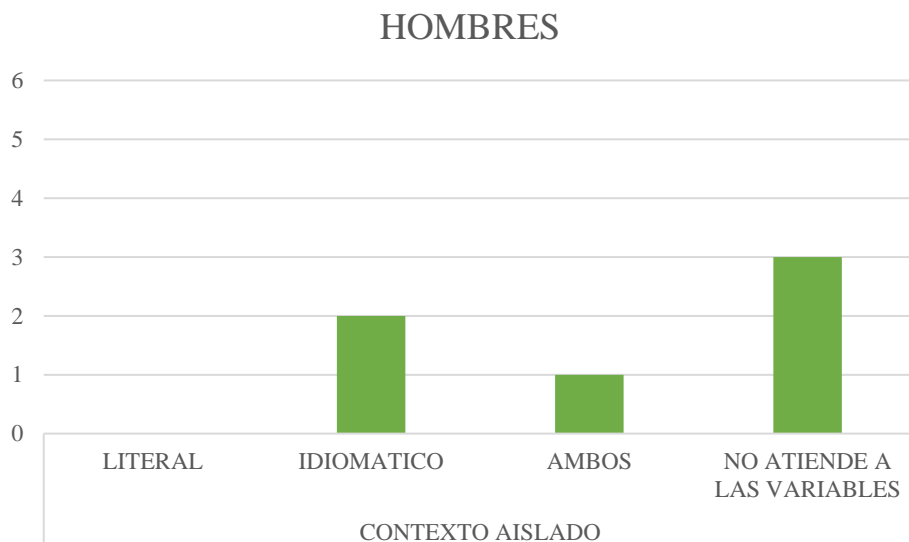
16. E: ese fue el primero ¿sale? / ok / vamos con el que sigue / dice estirar la pata / ¿qué significa estirar la pata?
17. I: estirar la pata / pues // para un animal sería estirar el pie
18. E: ok
19. I: su pata
20. E: ajá
21. I: ese es el único que conozco

CALPEP-30-3SECM-JSU-18

En resumen, en esta cohorte no vemos una tendencia general tan marcada como en las otras cohortes: a diferencia de las otras cohortes, se hubiera esperado una mayor disminución de resultados obtenidos en la categoría de *no atiende a las variables*; sin embargo, se observa que la distribución es más o menos homogénea entre todas las categorías de respuestas propuestas para esta investigación.

3.1.1.1.4. Tercero de bachillerato

Figura 15. Resultados de hombres de tercero de bachillerato



Finalmente, en tercero de bachillerato, observamos que hubo resultados variados. Lo esperado en esta cohorte era que la mayoría de los resultados se concentraran en las clasificaciones de *idiomático* y *ambos*. Sin embargo, como se puede apreciar en la figura anterior, los resultados están distribuidos en mayor medida entre *no atiende a las variables* e *idiomático* y *ambos*. No hay respuestas en la clasificación de *literal*.

A continuación, se presentan los ejemplos de las intervenciones de los participantes de esta cohorte:

10. I: estirar la pata
11. E: ajá / estirar la pata / ¿qué significa para ti estirar la pata? // ¿sí lo has escuchado?
12. I: sí / significa como morir / fallecer

CALPEP-39-3BACHM-ISM-18

35. E: no deben de rendirse / ok / luego tenemos esta de aquí / dice estirar la pata / ¿qué significa pata ti Cristian?

36. I: pues es como cuando alguien dice que ya se murió otra persona
 37. E: mjum / ok
 38. I: o colgó los tennis y así
 39. E: ah / ok / lo equiparas con esa entonces

CALPEP-40-3BACHM-CRT-18

Como se puede apreciar en los ejemplos anteriores, la respuesta de los dos participantes corresponde a expresiones idiomáticas: en ambos casos, utilizan el adverbio *como*, lo cual resulta interesante, pues puede interpretarse de distintas formas en estas intervenciones: como atenuador, marcador e incluso símil.

37. E: ok // tenemos este de aquí /// estirar la pata / ¿qué significa para ti?
 38. I: bueno / aquí en México al menos lo ocupan para referirse a la muerte / a que ya falleció una persona / o también pues a hacer un / una / una flexión de pierna / o de pata

CALPEP-42-3BACHM-ERI-18

En este otro ejemplo, se observa que el participante da información respecto al uso de la locución en México, que es el tema de la muerte o el fallecimiento de una persona; es decir, el participante tiene la noción de que se trata de una expresión cuyo significado puede limitarse a una zona dialectal específica. Por otro lado, también da un significado literal, explicando con palabras precisas lo que para él significa *estirar la pata*.

El resto de las respuestas de los hombres participantes de tercero de bachillerato no atienden a las variables correctas propuestas: <<ese sí no>>, <<mmm / creo que es cuando haces algo mal>>, <<uy / esa sí no la había escuchado>>.

Como ha sido posible notar a lo largo de estas cohortes y en específico con la variable estratificatoria *hombres*, la formulación de las respuestas en función de estas dos variables es más elaborada y se caracteriza por tener diferentes contrastes a nivel lingüístico: la cantidad de palabras, el tipo de discurso, la utilización del lenguaje y las nociones a nivel pragmático.

3.1.1.2. Mujeres

En el caso de la variable mujeres, fueron 24 participantes las que fueron entrevistadas. Al igual que con los hombres, los resultados y análisis de los datos se describen desde las cuatro cohortes: tercero de primaria, sexto de secundaria, tercero de secundaria y tercero de bachillerato. En los casos de esta variable, se consideraron 6 hablantes por cohorte y contexto.

Igual que en la variable estratificatoria hombres, lo esperado es que las mujeres más jóvenes tengan un mayor número de respuestas que no atiendan a las variables propuestas para esta investigación o respuestas literales, mientras que las participantes mayores tiendan a responder con un mayor manejo de los significados de la locución.

3.1.1.2.1. Tercero de primaria

Figura 16. Resultados de mujeres de tercero de primaria



En tercero de primaria, para ambos sexos, se esperaba que se cumpliera la hipótesis de que la mayoría de participantes respondiera literalmente o que no atendiera a las variables. En este caso de las niñas de tercero de primaria, esta hipótesis se cumplió, dado que, como se puede apreciar en la figura anterior, los resultados se concentran en estas dos clasificaciones.

Las intervenciones de esta cohorte que atienden a un significado *literal* son las siguientes:

- 50. I: estirar la pata
- 51. E: estirar la pata / ¿lo habías escuchado antes?
- 52. I: sí / muchas veces
- 53. E: ¿qué significa?
- 54. I: es cuando tú te despiertas o algo / y sientes las piernas cansadas ¿sí?
- 55. E: mjum
- 56. I: entonces tú estiras tu pata
- 57. E: ajá
- 58. I como el del / gallito
- 59. E: (risa)
- 60. I: cuando se empieza a estirarse hace así

CALPEP- 07-3PRIMF-LIN-18

- 14. I: estirar la pata
- 15. E: estirar la pata / bueno / ¿qué significa para ti estirar la pata?
- 16. I: mmm / (7'') (risa) estirar el músculo

CALPEP-08-3PRIMF- MRJ-18

- 35. I: estirar la pata
- 36. E: estirar la pata / ¿la habías escuchado antes?
- 37. I: como de los perros
- 38. E: puede ser ¿no?
- 39. I: mmm // pues es que / ¿que los perritos alcen la patita?
- 40. E: ok / muy bien
- 41. I: ¿a sus dueños?

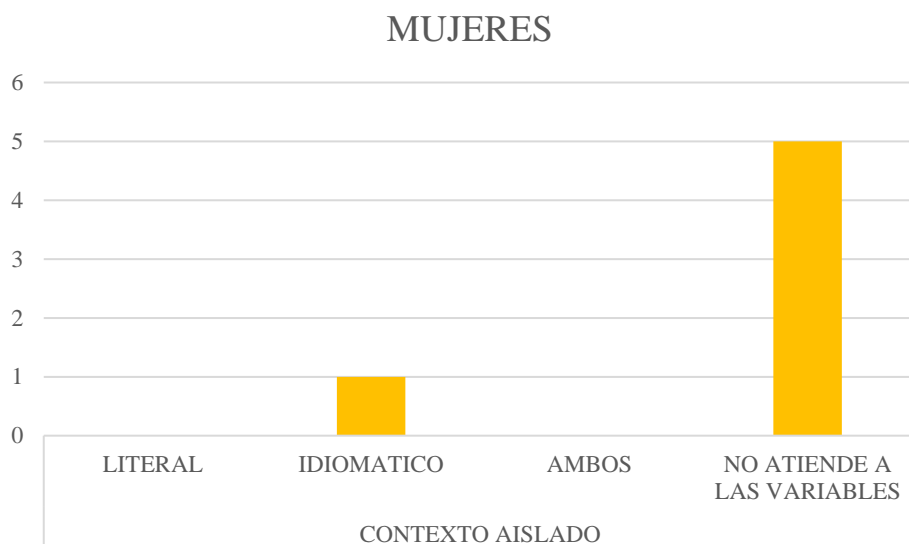
CALPEP-12-3PRIMF-VAL-18

En los fragmentos de entrevistas que se muestran previamente, las tres participantes concuerdan en que el significado que tiene la locución es *literal*: cada una de ellas responde de manera distinta, pero las respuestas coinciden en que *estirar la pata* alude a estirar una de las partes del cuerpo; es decir, observamos que la referencialidad es una de las herramientas que utilizan las participantes más jóvenes consultadas, como era lo esperado. Las otras tres

respuestas categorizadas como *no atiende a las variables* fueron monosilábicas en tanto únicamente respondieron <no>, lo cual se clasificó como que no sabían el significado de la locución.

3.1.1.2.2. Sexto de primaria

Figura 17. *Resultados de mujeres de sexto de primaria*



En sexto de primaria, cinco de seis de las respuestas de las participantes no atendieron a las variables. De hecho, la respuesta de cuatro de ellas corresponde a <no sé>, mientras que la quinta no contestó.

En esta cohorte (e incluso en ambas variables estratificadoras), se esperaba que los resultados fueran menores en la clasificación *no atiende a las variables*. Como se puede ver, esto no fue así. Esta cohorte será comentada con más detenimiento en la discusión y

conclusiones respecto a qué puede estar motivando a los estudiantes de este grado escolar a no saber el significado o a no dar una respuesta acorde a la solicitud. La tendencia general de este nivel es tener respuestas clasificadas en el apartado de *no atiende a las variables*; sin embargo, una participante sí dio una respuesta clasificada como *idiomática*.

A continuación, se presenta el fragmento de la respuesta con significado *idiomático* que dio la participante:

21. E: exactamente / muy bien / Amanda // vamos al siguiente ejemplo / ok / estirar la pata // ¿lo has escuchado antes?

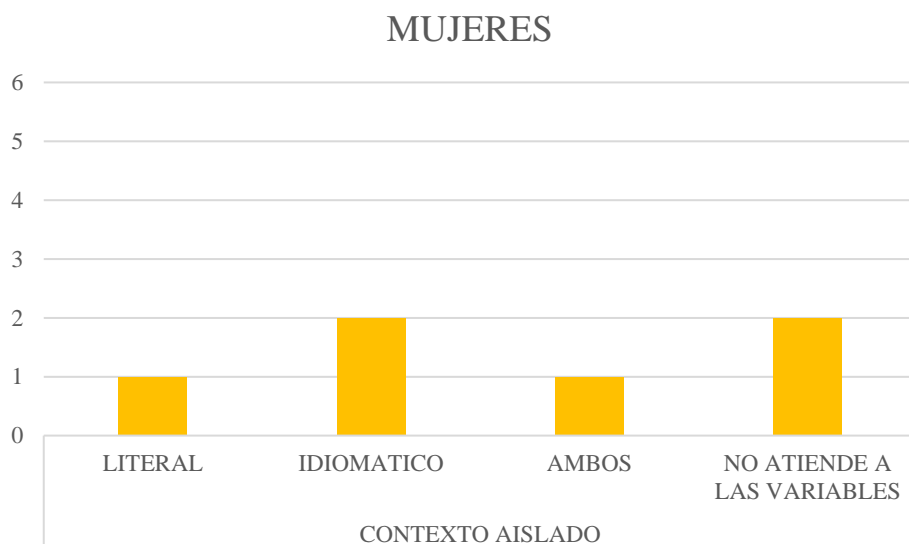
22. I: ujum / como cuando alguien se muere

CALPEP-19-6PRIMF-AMA-18

En el caso de esta intervención, la respuesta es <cuando alguien se muere> y refiere, como se mencionaba, al significado idiomático de la locución. Esta participante está haciendo uso del adverbio *como* para introducir su respuesta a manera de explicación.

3.1.1.2.3. Tercero de secundaria

Figura 18. Resultados de mujeres de tercero de secundaria



En el caso de tercero de secundaria, los resultados de las respuestas se diversificaron y los datos se distribuyen casi de manera homogénea en todas las categorías de respuestas. También en este nivel vemos que las respuestas se concentran más en las clasificaciones que sí atienden a las variables (cuatro de las seis intervenciones corresponden a un significado atribuible a la locución).

Las intervenciones de este nivel fueron las siguientes:

55. E: ok // luego tenemos esta Nahomi / dice estirar la pata / ¿qué significa estirar la pata?

56. I: mmm / pues / no le / no le // encuentro otro significado / que es como cuando te estiras

CALPEP-31-3SECF-NAH-18

La intervención anterior corresponde a la única respuesta *literal* que hay en esta cohorte. La participante expresa que no puede encontrar otro significado diferente a *estirar la pata*, por

ello dice <que es como cuando te estiras>. Aunque también cabe la posibilidad, pues dice <no le encuentro>, que intentara a través de una reflexión metalingüística encontrar otro significado que no logró hallar.

Las siguientes intervenciones muestran las respuestas clasificadas con significado *idiomático* que dieron las estudiantes de tercero de secundaria.

- 21. E: ok / bueno / tenemos este de aquí / dice estirar la pata / ¿Qué significa estirar la pata?
- 22. I: (5'') morirse
- 23. E: ¿morir? / ok

CALPEP-32-3SECF-GPE-18

- 41. E: ok / luego tenemos este de aquí / dice estirar la pata / ¿sabes qué significa?
- 42. I: pues que ya murió o algo así

CALPEP-33-3SECF-EML-18

Las respuestas dadas por estos participantes atienden únicamente al significado idiomático de la locución, es decir, sólo a 'morir'.

Finalmente, en esta cohorte hubo una intervención de una participante que corresponde a una respuesta con ambos significados:

- 47. E: ¿pueden ser los dos? / ok / y finalmente tenemos este ejemplo / dice estirar la pata / ¿sabes qué significa Jessica?
- 48. I: mmm / uno pues que la estiró y otro pues / que se murió

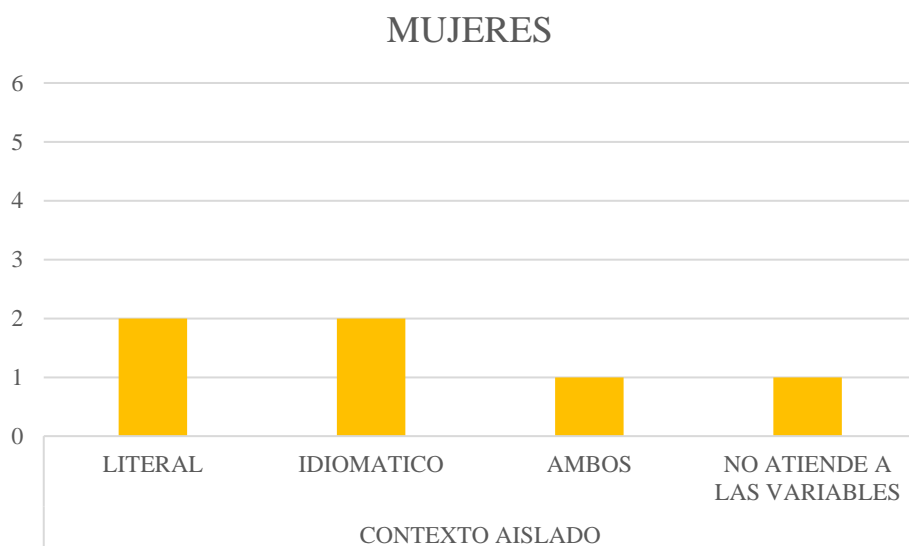
CALPEP-34-3SECF-JSC-18

Ante esta respuesta es evidente que la participante es consciente de que la locución puede tener dos significados: literal de ‘estirar’ e idiomático de ‘morir’.

En general, este nivel presentó resultados cercanos a la hipótesis que se planteó al inicio de la investigación: los resultados de las participantes en grados escolares más avanzados oscilarán entre la interpretación literal e idiomática.

3.1.1.2.4. Tercero de bachillerato

Figura 19. Resultados de mujeres de tercero de bachillerato



Como era lo esperado en la hipótesis planteada al inicio de este apartado, en el grupo de las jóvenes de tercero de bachillerato disminuyó considerablemente el número de participantes que no atendieron a los significados atribuibles a la locución *estirar la pata*. La tercera parte de las participantes atendieron a un significado *literal*, otra tercera parte a un significado

idiomático y la otra tercera parte se dividió entre las respuestas clasificadas en la categoría de *ambos* y *no atiende a las variables*.

Las intervenciones de las participantes de esta cohorte son las siguientes:

- 39. E: estirar la pata / ¿qué significa para ti estirar la pata
- 40. I: estirar el pie o /// cuando
- 41. E: ¿o no sabes? / para ti solamente puede que sea solo estirar el pie
- 42. I: estirar el pie o cuando colocas algo o no sé

CALPEP-43-3BACHF-JDT-18

La participación anterior muestra que la estudiante desconoce el significado idiomático de la locución al decir: <no sé>, por lo que para ella tiene sentido que únicamente la locución tenga un solo significado y que éste atiende a un significado *literal* al decir: <estirar el pie o cuando colocas algo>

Por otro lado, estas dos próximas intervenciones muestran las respuestas de dos jóvenes que le atribuyen dos significados (*ambos*) a la locución *estirar la pata*, es decir, el significado de ‘estirar’ y de ‘morir’.

- 40. E: mjum / ok / luego tenemos esta de aquí / dice estirar la pata / ¿qué significa estirar la pata?
- 41. I: estirar la pata / bueno pues sería en un sentido figurado / porque estirar la pata es como (risa)
- 42. E: es como tú le entiendas
- 43. I: es como no sé / una pata
- 44. E: ajá
- 45. I: estirla o / decimos ya estiró la pata / de ya se murió (risa)
- 46. E: de que alguien falleció
- 47. I: ajá / eso es lo que entiendo

CALPEP-44-3BACHF-VLR-18

- 18. I: estirar la pata
- 19. E: estirar la pata / ¿qué significa estirar la pata?
- 20. I: pues tiene muchos significados / pero pues en una plástica / que no tenga que ver con animales / pues como que se murió

CALPEP-46-3BACHF-UNK-18

En una de ellas, la joven es motivada para que responda sin pena, pues ella asoció la locución con humor al dar como respuesta un eufemismo ante el tema tabú de la muerte. En otras palabras, dado que *estirar la pata*, además de ser considerada una locución, también puede ser considerada un eufemismo, es muy común que haya humor, pues aminora la carga semántica social que tiene la palabra *morir* o *fallecer* al ser un tema tabú.

En la segunda intervención, la joven implica que la locución tiene dos significados de una manera poco común: <en una plástica que no tenga que ver con animales>, es decir, que se infiere que para ella podría tener otro significado en una conversación que sí tiene que ver con animales.

Finalmente, estas dos intervenciones atienden al significado idiomático.

- 37. E: al agua / ok / luego tenemos esta de aquí / que también tiene que ver con la pata / (risa)
- 38. I: (risa) estirar la pata
- 39. E: estirar la pata / ¿la has escuchado?
- 40. I: sí
- 41. E: ¿qué significa?
- 42. I: cuando se mueren / bueno / la usan cuando se muere alguien

CALPEP-45-3BACHF-MRR-18

- 51. E: ok / luego tenemos este Liz / estirar la pata
- 52. I: mmm

- 53. E: ¿lo conoces?
- 54. I: más o menos
- 55. E: ¿qué significa?
- 56. I: pues que alguien ya murió o que ya se acabó algo

CALPEP-48-3BACHF-LIZ-18

En la primera de las intervenciones idiomáticas, la participante hace una corrección: <cuando se mueren, bueno, la usan cuando se muere alguien>, ella se excluye del grupo como una usuaria de la locución con sentido idiomático, es decir, se observa a sí misma como ajena a esta locución al expresar que son otros los que la usan.

En la segunda participación, la respuesta de la participante se limita a la interpretación idiomática de ‘morir’: <pues que alguien ya murió o que ya se acabó algo>.

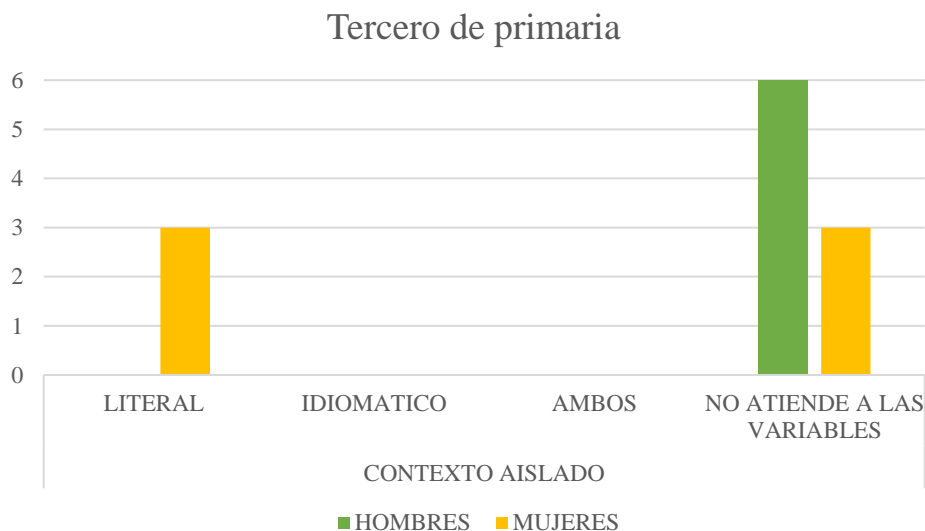
En general, cinco de las seis respuestas de esta cohorte sí atendieron a las clasificaciones correctas. Por lo que se cumple la hipótesis de que: a mayor edad, mayor el número de participantes que desarrollan la idiomática.

3.1.1.3. Resultados por grado escolar

A continuación, se presentan los datos de cada cohorte de acuerdo con el sexo; esto con el objetivo de mostrar las diferencias que podrían existir entre ambas variables estratificadoras.

3.1.1.3.1. Tercero de primaria

Figura 20. Gráfica comparativa de resultados de participantes de ambos sexos de tercero de primaria



Como se puede notar en la figura anterior, la comparación que se muestra atiende a la hipótesis que se planteó al inicio de esta investigación, la cual es, recordando al lector, que la mayoría de los participantes iba a decantarse por una opción que no atendiera a una respuesta *literal*.

En el caso específico de la comparativa entre sexos, las únicas respuestas literales que se dieron en esta cohorte fueron las correspondientes a las de las mujeres, las cuales corresponden al 50% de las respuestas de este sexo; el otro 50% corresponde a respuestas clasificadas como *no atiende a las variables*, mientras que el 100% de las respuestas de los hombres fueron clasificadas en *no atiende a las variables*.

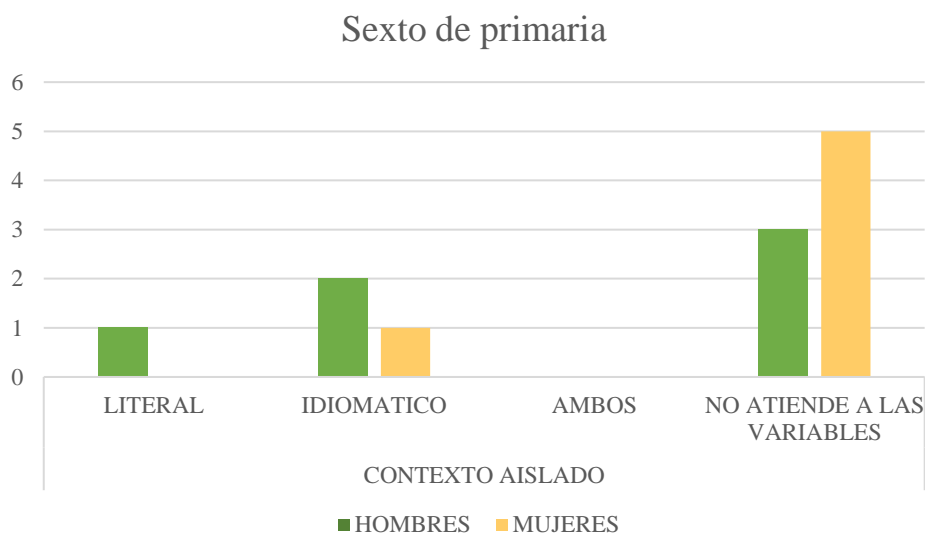
Respecto a esta comparativa, se puede apreciar que algunas niñas de tercero de primaria (§ 3.1.1.2.1. Tercero de primaria), a diferencia de los niños, logran identificar el

significado literal de la locución *estirar la pata*. Cabe mencionar que las respuestas que dieron los niños no reflejan siquiera el significado de cada una de las partes de dicha locución (§ 3.1.1.1.1. Tercero de primaria).

Refiriéndose a la descripción de la primera cohorte marcada para esta investigación, vemos que la tendencia general que muestran los datos de los niños y niñas de tercero de primaria es que la mayoría de los participantes no conocen la expresión o le atribuyen un significado *literal*; es decir, que la idiomaticidad todavía no se ve desarrollada en tercero de primaria.

3.1.1.3.2. Sexto de primaria

Figura 21. Gráfica comparativa de resultados de participantes de ambos sexos de sexto de primaria



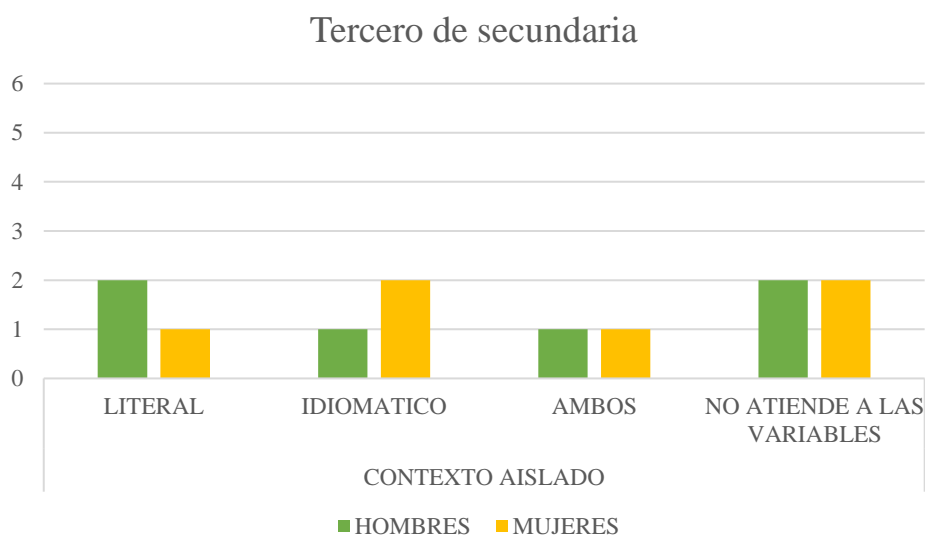
En el caso de tercero de primaria, vemos que la distribución de respuestas se nota distinta: 5 de las 6 respuestas que dieron las mujeres de esta cohorte, que equivalen al 84%, están clasificadas en la categoría de *no atiende a las variables* y únicamente una de las respuestas atiende a un significado *idiomático*. A comparación de los hombres que, del 100%, el 50% de sus respuestas están clasificadas en *no atiende a las variables*, un 34% a respuestas *idiomáticas* y un 17% a una respuesta *literal*.

La hipótesis de que la cantidad de respuestas clasificadas en *no atiende a las variables* iba a disminuir conforme se avanzara en las cohortes no se cumple en este nivel escolar, y principalmente es más notorio en el sexo mujeres. En el caso de los hombres vemos que la distribución de las barras se concentra hacia las categorías *idiomático* y *literal*.

La idiomaticidad, en resumen, en esta cohorte, va emergiendo poco a poco entre los informantes, mayormente en la variable estratificatoria hombres.

3.1.1.3.3. Tercero de secundaria

Figura 22. Gráfica comparativa de resultados de participantes de ambos sexos de tercero de secundaria



Como se puede apreciar en la Figura 22, es notorio cómo la distribución de las barras se va equilibrando entre las categorías propuestas para este trabajo de investigación.

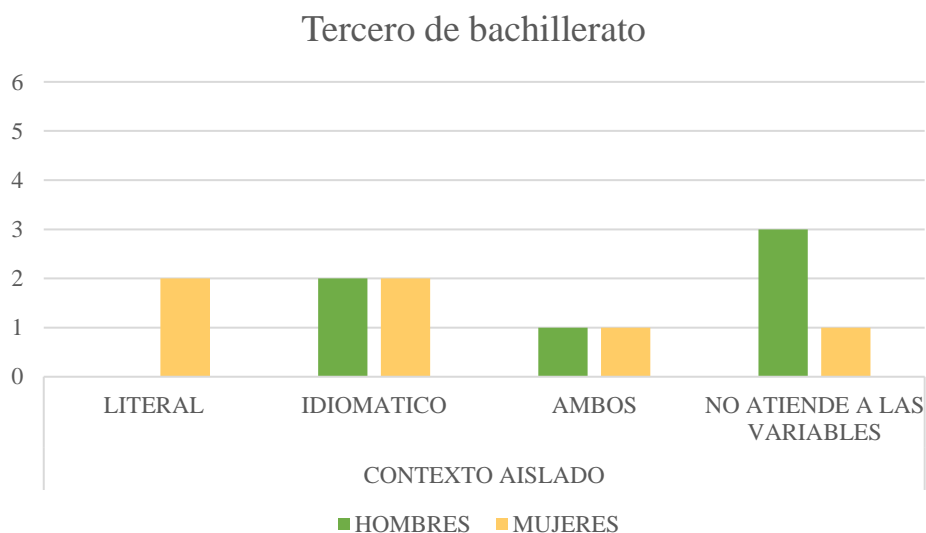
Vemos principalmente que el 34% de las respuestas en los dos sexos, hombres y mujeres, están clasificadas en *no atiende a las variables*; en este sentido, vemos que no hay diferencia, tanto como en las respuestas clasificadas en la categoría de *ambos*, las cuales corresponden a un 17% en cada sexo. En el caso de las respuestas literales atienden al 34% de las respuestas en hombres y un 34% a las respuestas idiomáticas en mujeres, mientras que

el 17% restante en cada uno de los sexos corresponde a una respuesta literal en mujeres y una respuesta idiomática en hombres.

En este caso, podemos analizar la idiomaticidad en las clasificaciones *idiomático* y *ambos*, por lo que, si sumamos los datos respecto a estas dos clasificaciones, podemos notar que la idiomaticidad, efectivamente, se desarrolla más en tercero de secundaria que en sexto y tercero de primaria, y que en tercero de secundaria la variable mujeres está más desarrollada que en los hombres.

3.1.1.3.4. Tercero de bachillerato

Figura 23. Gráfica comparativa de resultados de participantes de ambos sexos de tercero de bachillerato



Finalmente, la distribución de tercero de bachillerato en hombres está de la siguiente manera: el 50% de las respuestas no atienden a las variables (en este caso no hubo disminución de esta categoría), un 34% a respuestas idiomáticas y un 17% a *ambos*, mientras que, en el caso

de las mujeres, hubo un 17% que no atendieron a las variables, un 17% *ambos* y 34% corresponden a respuestas literales e idiomáticas. En este nivel, era esperado que no hubiera respuestas en la categoría de *no atiende a las variables* en ninguna de las variables respecto al sexo. Sin embargo, vemos que esto no es así y tiene un número mayor en relación con las otras categorías, principalmente en la variable hombres.

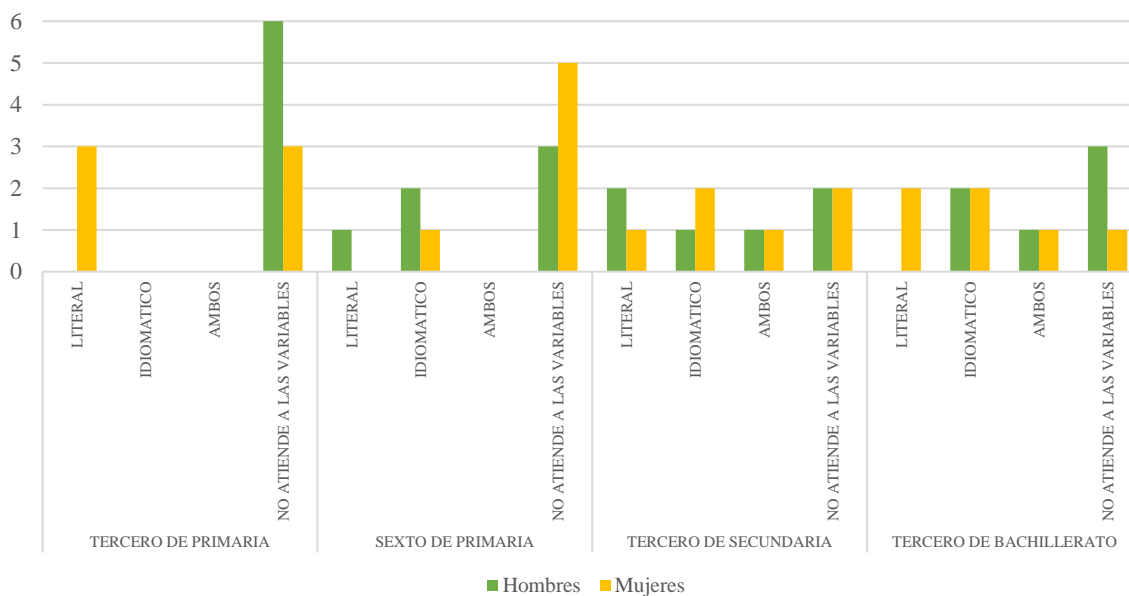
En general, podemos observar que la idiomaticidad en tercero de bachillerato sigue notándose en aumento; en otras palabras, con el paso de los años se desarrolla la idiomaticidad.

3.1.1.4. Comparación final por grados y niveles escolares

Finalmente, en este apartado se presentan los datos concentrados de todas las cohortes presentadas en función de la variable estratificatoria *sexo*, la cual fue observada en los apartados anteriores de manera independiente.

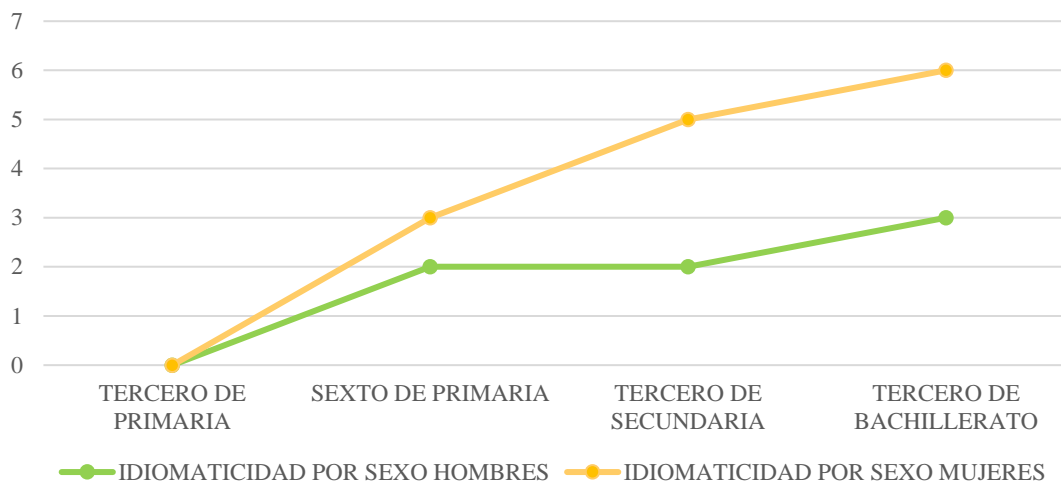
Como se podrá notar, los resultados en conjunto nos ayudarán a describir si hubo una diferencia notable entre ambos grupos de participantes, lo cual resulta ser novedoso para estudios en desarrollo del lenguaje.

Figura 24. Resultados por cohorte y por sexo



En la figura anterior se aprecia que las barras con la etiqueta de *literal* y no atiende a las variables tienen mayor concentración de datos en las cohortes de tercero y sexto de primaria, mientras que se logra notar que, al disminuir los datos en estas dos categorías, aumentan en las categorías de *idiomático* y *ambos*, aunque no desaparecen por completo.

Figura 25. Desarrollo de la idiomaticidad por sexo



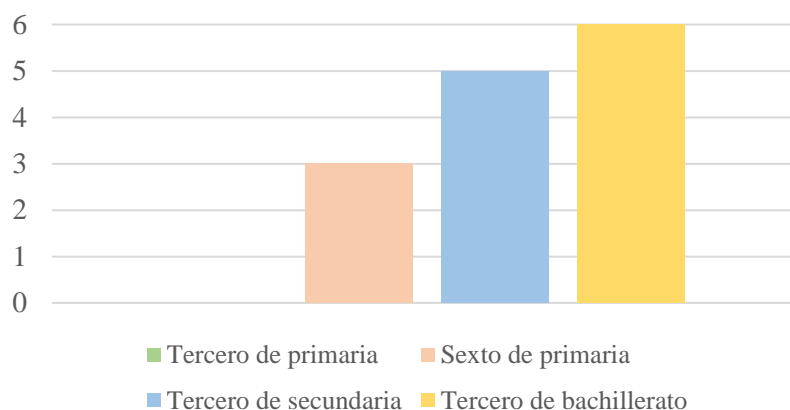
Finalmente, y, en resumen, de las dos figuras anteriores (Figura 24 y 25) y la Tabla 9, se pueden apreciar las diferencias esenciales que fueron descritas en los apartados anteriores y que existen entre las cohortes consultadas referentes al sexo.

De acuerdo con la Figura anterior, se puede observar en términos generales lo siguiente:

- La hipótesis inicial, que planteaba que las respuestas clasificadas en las categorías de *no atiende a las variables* y *literal* disminuirían conforme el desarrollo de los participantes avanzara, se cumplió parcialmente dado que sí disminuyeron, pero no a tal grado que los jóvenes de tercero de bachillerato no dieran respuestas.
- Al inicio de la investigación, se pensaba que las respuestas clasificadas en *literal* y *no atiende a las variables* iban a disminuir homogéneamente; sin embargo, esto no sucedió así, como lo muestra la Figura anterior.

- Esto significaría que, en etapas más tempranas, se esperaría que la reflexión metalingüística se decantara por la literalidad, mientras que en etapas de desarrollo más tardías habría mayor número de respuestas en las clasificaciones *idiomáticas* o en *ambos*, debido a que la idiomaticidad se va desarrollando por factores como la interacción social entre los alumnos en las escuelas.
- Por otro lado, es notorio que el aumento en las respuestas de los estudiantes no es consistente, ya que ni aumenta ni disminuye de manera proporcional en cualquiera de los casos.
- Sin embargo, si sumamos los resultados que se obtienen en la categoría de *idiomático* y *ambos* (dado que en ambos se encuentran ambos significados reconocidos por los participantes, el literal y el idiomático) podemos observar que, efectivamente, la idiomaticidad se desarrolla a lo largo de las cohortes a la par del desarrollo de la interacción social y la reflexión metalingüística. La siguiente figura muestra los resultados del desarrollo de la idiomaticidad de todos los grados escolares y sexos consultados.

Figura 26. *Desarrollo de la idiomaticidad en años escolares*



Como pudimos apreciar en este capítulo, la reflexión metalingüística permitió dar los resultados necesarios para poder describir cómo es que la idiomaticidad se va desarrollando con el paso de los años. Vemos que hay diferencias sustanciales entre los sexos, pero que, en general, la idiomaticidad se va desarrollando cada vez más cuando vamos avanzando entre las cohortes. En los siguientes capítulos se explicarán los dos motivos por los que este desarrollo puede verse influido.

3.2. Interacción social

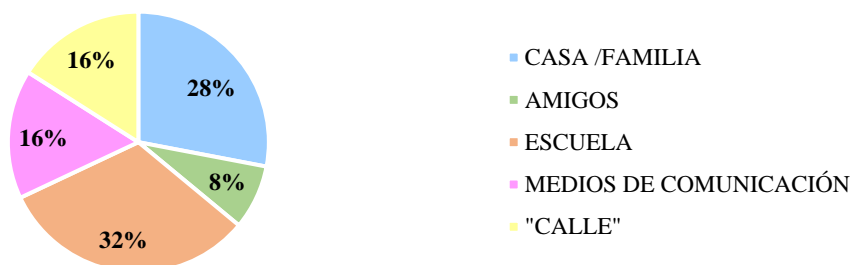
Como se comentó en el capítulo 1, uno de los fenómenos lingüísticos a observar en esta investigación es la interacción social. Nuestro objetivo fue comprobar que la interacción con las diferentes esferas sociales con las que el hablante interactúa desde pequeño afecta el desarrollo de la idiomaticidad de las locuciones.

Para recordarle y contextualizar al lector, al finalizar cada entrevista, se le hicieron preguntas generales sobre las locuciones al participante para realizar una pequeña reflexión de la actividad realizada. Una de las preguntas fue: *¿en dónde las has escuchado?*

Cabe aclarar al lector que, a diferencia del apartado anterior, respecto al análisis de la idiomática, el conteo del número de participantes en esta sección es diferente a las secciones previas, ya que hubo participantes cuya respuesta fue clasificada en más de una esfera. Asimismo, se le menciona al lector que se consideraron 5 esferas de interacción social con las que los participantes tuvieron contacto respecto a la reflexión que hicieron en torno a dicha pregunta, las cuales son *Casa/familia, Amigos, Escuela, Medios de comunicación y Calle*. Cabe considerar, como se planteó en el § Capítulo 2, que se recopilaban datos de cinco locuciones del corpus completo CALPEP, incluyendo la que interesa en este estudio, que es *estirar la pata*. Por lo que, en este apartado, se explorarán las respuestas que dieron los participantes a esta interrogante sobre todas las locuciones.

3.2.1. Tercero de primaria

Figura 27. *Esferas de interacción social en tercero de primaria*



En la primera cohorte marcada para esta investigación, tercero de primaria, se observa de acuerdo con la Figura anterior que la esfera de interacción social con la que más interactúan los participantes es la escuela con 32%, le siguen en el orden de recurrencia la casa o familia con 28%, medios de comunicación y la calle con 17% cada uno y la calle con 8%. Algunos ejemplos de lo que respondieron los participantes de tercero de primaria son los siguientes:

87. E: tú /// ¿dónde las has escuchado antes?
88. I: en las películas y // y por / por la calle

CALPEP- 03-3PRIMM-IAN-18

126. E: ¿en dónde las escuchaste?
127. I: las he escuchado que las dicen en mi familia / y en algunas caricaturas

CALPEP- 04-3PRIMM-ALEM-18

En estas dos intervenciones de dos participantes masculinos de tercero de primaria se puede notar que las principales influencias que tienen son los *medios de comunicación*, es decir, las películas y las caricaturas en la televisión, por ejemplo.

91. E: ¿en dónde las has escuchado?
92. I: en mi entrenamiento / de futbol / aquí en la escuela / y en mi casa

CALPEP- 05-3PRIMM-MKY-18

Otro participante comenta que, en sus entrenamientos de fútbol, que se consideraría parte de la clasificación *calle*.

94. E: ¿en dónde las has escuchado?
95. I: en el parque / mi casa / en la escuela / también en la calle / en micros / y /// en el salón

CALPEP-06-3PRIMM- MTN-18

Como se puede observar en la intervención de la entrevista CALPEP-06-3PRIMM- MTN-18, hubo participantes que dieron respuestas que pueden ser clasificadas en más de una de las categorías propuestas para las esferas de interacción social. En este caso, especifica que uno de los lugares en los que ha escuchado estas expresiones son los *micros*³⁸, transporte utilizado por la población general.

69. E: ok / muy bien / ¿dónde las has escuchado?
70. I: la del cargar el payaso la he escuchado en el circo
71. E: en el circo / ajá
72. I: la de meter la pata en la escuela
73. E: mjum
74. I: acá
75. E: ok
76. I: y pues la de echar la sal en todos lados

CALPEP-09-3PRIMF- SPN – 18

³⁸ Según la entrada *microbús* s m (También micro) Pequeño autobús del servicio colectivo. Diccionario del Español de México (DEM, 2024).

En estas últimas dos intervenciones los lugares que predominan son la casa, la escuela y la calle. Un detalle que sobresale al igual que en la intervención anterior es que el participante menciona espacios específicos, como lo son el parque o el circo.

- 81. E: ok / ese no / ¿y en dónde habías escuchado los que sí habías escuchado?
- 82. I: no / la del payaso ese / ese lo había escuchado en la tele
- 83. E: en la tele / ¿en dónde más?
- 84. I: este
- 85. E: el de meter la pata
- 86. I: el de meter la pata lo escuché con mis tíos

CALPEP-10-3PRIMF-DLC-18

En esta otra intervención sobresale que el participante identifica que ciertos miembros de su familia dicen esta expresión.

- 90. E: ¿en dónde?
- 91. I: este / un día / mi mi / bueno mi tía / este me invitó a comer a una parte con mis hermanas
- 92. E: mjum
- 93. I: y como mi primo / mi prima va en natación
- 94. E: mjum
- 95. I: pues este otros / otros compañeros tiraron la toalla / y hay unos accs / y hay unos accidentes cuando tiran la toalla
- 96. E: ok / muy bien // ¿cómo supiste el significado en cada uno de los párrafos?
- 97. I: mmm / porque yo antes / antes también estaba en un curso de palabras
- 98. E: ah / ok
- 99. I: y este / y pues casi casi me hacían estas mismas preguntas que están acá
- 100. E: ah / ok
- 101. I: y pues como me las habían hecho / pues este / me estaba acordando / como eran en el curso / y pues ya lo expliqué

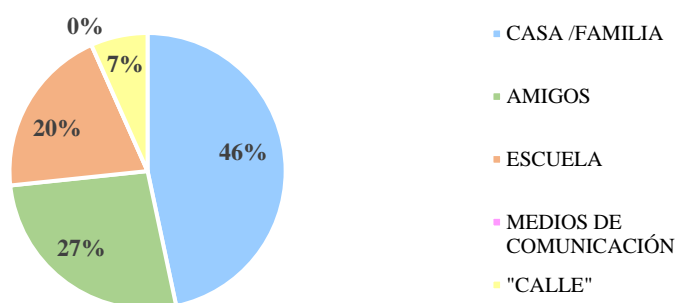
CALPEP-12-3PRIMF-VAL-18

Finalmente, esta última participante de tercero de primaria cuenta dos sucesos: uno, que una locución específica, como *tirar la toalla*, la ha escuchado más con sus primos que asisten a natación: es decir, lo asocia a un lugar en específico, mientras que, en la otra intervención,

menciona que un curso que tomó de palabras le pudo haber ayudado a resolver las interpretaciones.

3.2.2. Sexto de primaria

Figura 28. *Esferas de interacción social en sexto de primaria*



Posteriormente, en sexto de primaria, se observa que la primera esfera donde consideran los participantes que escuchan más estas locuciones es en *casa o la familia* con 46%, seguido por los *amigos* con 27%, la *escuela* con 20% y la *calle* con 7%. En esta cohorte no hubo respuestas que fueran clasificadas en la esfera de *medios de comunicación*. Las respuestas que dieron los participantes de sexto de primaria son las siguientes:

77. E: ¿dónde habías escuchado estas frases anteriormente?

78. I: es que / cuando vemos un partido / y el equipo que va a perder / un equipo que me gusta / luego dice mi mamá que / que hay que echar la sal

CALPEP-14-6PRIMM-JNP-18

59. E: ¿y nada más? / entonces esas dos / ¿dónde las has escuchado?

60. I: eh / por ejemplo cuando / cando voy a taekwondo y luego nos dice

CALPEP-15-6PRIMM-LVI-18

81. E: el de meter la pata / ¿en dónde has escuchado que lo ocupen?
 82. I: mmm / creo que fue con mi tío / estaba / y pues como íbamos ganando mi equipo / por uno / y me dijo / no metas la pata cuando vayas a patear
 83. E: ah / muy bien / entonces te quiso decir que no lo arruinaras
 84. I: y es que por un error nos podrían ganar

CALPEP-17-6PRIMM-KRM-18

71. E: mjum / ok / esas frases las has escuchado / ¿en dónde?
 72. I: mmm / bueno / pues / bueno yo voy en un club / que es de deportes y ahí nos van diciendo como cosas de que no pasa nada si ganemos o no / y así las he escuchado

CALPEP-21-6PRIMF-AND-18

Estos ejemplos de intervenciones de este nivel educativo hacen énfasis en deportes específicos como lo son el fútbol o el taekwondo, o mencionan lugares específicos donde han escuchado las locuciones.

57. E: o sea ¿cómo sabes qué significa?
 58. I: estás hablando y mmm /// mmm /// está mi amigo y le dice a la otra persona
 59. E: mjum / ¿dónde lo has escuchado? / ¿con tu familia / con tus amigos / aquí en la escuela?
 60. I: (5'') aquí en la escuela

CALOPIJUPO-16-6PRIMM-EMN-18

71. E: ¿en dónde las has escuchado?
 72. I: en la de estirar la pata a veces dicen / por ejemplo cuando dicen / en mi casa / hemos tenido muchos pececitos cuando se mueren dicen / ya estiró la pata
 73. E: ok / para no decir que se murió
 74. I: ajá
 75. E: ah / ok
 76. I: para evitar esa palabra

CALPEP-18-6PRIMM-LSA-18

En este último ejemplo, la participante de sexto de primaria comenta lo siguiente: <para no decir que se murió>, <para evitar esa palabra>.

67. E: exactamente // entonces / tú has escuchado varias / me habías comentado // ¿dónde las has escuchado?

68. I: pueden // estar en refranes / algunos de mis familiares dicen / “ay / ya metió la pata” así cuando alguien se equivoca o algo así

CALPEP-19-6PRIMF- AMA- 18

73. E: ok / muy bien / y estas que sí conocías / ¿dónde las has escuchado anteriormente?

74. I: pues / ah / pues / en los refranes / no sé

75. E: pero me refiero a tus amigos / con tu familia / aquí en la escuela

76. I: con mi familia

CALPEP-20-6PRIMF-ALJ-18

Como se puede apreciar en las dos últimas intervenciones de niñas de sexto de primaria, ambas participantes encuentran una similitud con los refranes. Los refranes, al igual que las locuciones, poseen la característica de ser expresiones que, a nivel semántico, poseen otro significado diferente al de la suma de sus partes; es decir, hay un significado opaco respecto al significado de cada una de las palabras componentes de los refranes.

61. E: la de meter la pata / ok / ¿en dónde la habías escuchado anteriormente?

62. I: bueno / a veces mi primo la dice

CALPEP-23-6PRIMF-ABG-18

71. E: ¿dónde las has escuchado?

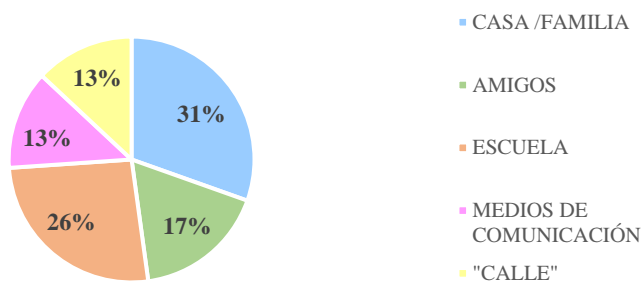
72. I: no siempre la escucho / pero en mi familia la escucho

CALPEP-24-6PRIMF-FRD-18

Finalmente, estas dos últimas intervenciones muestran que estas participantes han escuchado estas locuciones con su familia.

3.2.3. Tercero de secundaria

Figura 29. Esferas de interacción social en tercero de bachillerato



Por otro lado, tercero de secundaria tiene respuestas más distribuidas en comparación con las cohortes anteriores en la clasificación de las esferas de interacción social: la esfera que mayores resultados tuvo de aparición fue la esfera de la *casa y familia* con 31%, mientras que las subsecuentes son la *escuela* con 26%, *amigos* con 17% y *medios de comunicación y calle* con 13%, respectivamente. Las respuestas de los jóvenes de tercero de secundaria son las siguientes:

91. E: entonces / bueno / las que sí has escuchado / ¿en dónde las has escuchado? /// en tu casa / aquí en la escuela
92. I: en la escuela / ajá / cuando dicen voy a jugar y dicen cosas como voy a jugar y dicen cosas como 'no / metí la pata'
93. E: ah / ok / entonces ahí

CALPEP-25-3SECM-CHR-18

69. E: estas frases que hemos trabajado ahorita ya las habías escuchado antes
70. I: sí
71. E: ¿en dónde?
72. I: pues a veces en la casa / con mis compañeros
73. E: mjum
74. I: con mis amigos / con los partidos
75. E: ah ¿sí? / ¿tú tienes un equipo de fut?
76. I: bueno / cuando jugaba beis
77. E: tienes un
78. I: donde antes vivía

CALPEP-29-3SECM-VCT-18

En la intervención del participante con la etiqueta CALPEP-29-3SECM-VCT-18, hace referencia a varios espacios o personas con los que hace uso de estas expresiones: <pues a veces en la casa>, <con mis compañeros>, <con mis amigos>, <con los partidos>. La participación de este joven es un ejemplo de que las esferas fluctúan en muchas áreas sociales del desarrollo humano.

66. E: como el de meter la pata / ¿Cómo supiste qué significa en cada uno? ¿en qué te fijaste? / por ejemplo el de tirar la toalla / cómo supiste que significa rendirse
67. I: ah / porque este se ha visto en películas / de hecho aquí también en la vida real

CALPEP-30-3SECM-JSU-18

71. E: ¿sí? / ok / ¿en dónde las has escuchado?
72. I: algunas en películas / otras con mis familiares /// mmm / pues en la vida cotidiana / cuando vas en la calle / cuando alguien está hablando por teléfono / o aquí en la escuela igual

CALPEP-32-3SECF-GPE-18

59. E: ok / bueno / entonces / me parece que todas las frases las conocías / ya las habías escuchado anteriormente / ¿en dónde las habías escuchado?
60. I: pues es / en todos lados / donde hay personas

CALPEP-33-3SECF-EML-18

Estos últimos tres ejemplos de jóvenes de tercero de secundaria, cuyas intervenciones fueron <en la vida real>, <en la vida cotidiana> y <pues en todos lados donde hay personas>, resaltan del resto de su cohorte, pues reconocen y registran un fenómeno lingüístico concreto: los contextos de uso de las locuciones presentadas. A diferencia de las cohortes anteriores, como lo es el tercero y sexto de primaria, se observa que en este nivel emergen estas intervenciones en las que los participantes son observadores de dónde se utilizan estos recursos lingüísticos.

69. E: ¿en dónde es donde las has escuchado?
70. I: sí / aquí en la escuela
71. E: ah / ok
72. I: y también en la tele

CALPEP-27-3SECM-ALX-18

55. E: todas las habías escuchado menos esa / ¿en dónde las habías escuchado?
56. I: ah / pues con mis familiares y mis amigos

CALPEP-28-3SECM-YZD-18

59. E: ¿dónde las has escuchado anteriormente?
60. I: con mi familia / en la calle

CALPEP-34-3SECF-JSC-18

63. E: ok / entonces por eso / y lo has escuchado ¿en dónde?
64. I: mmm / me lo han dicho / mmm / mi abuela / o luego en la tele

CALPEP-36-SECF-FRN-18

Asimismo, las tres participaciones anteriores mencionan, por un lado, esferas sociales más concretas como la *familia*, la *escuela* o los *amigos*, mientras que también expresan específicamente con qué personas de su familia o en qué medios o lugares físicos han escuchado las locuciones, por ejemplo, <mi abuela> o <en la tele>.

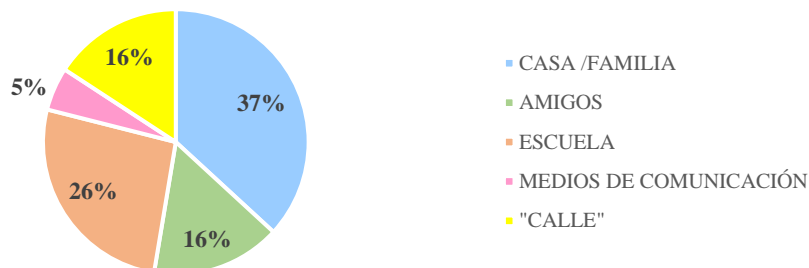
63. E: ok / entonces / las que has escuchado anteriormente / ¿dónde las has escuchado?
64. I: ah / bueno / pues en el salón
65. E: ah / ¿en tu familia no lo has escuchado o no las escuchas tan frecuentemente?
66. I: rara la vez

CALPEP-35-3SECF-DNL-18

Finalmente, esta última intervención comenta, en su primera respuesta, que <en el salón>. Cuando el entrevistador pregunta si en su familia no ha escuchado o si es frecuente, la participante responde <rara la vez>, atenuando la respuesta dada en un principio <ah / bueno / pues en el salón>.

3.2.4. Tercero de bachillerato

Figura 30. Esferas de interacción social en tercero de bachillerato



Finalmente, en la cohorte de tercero de bachillerato, se observa también que la esfera con más número de respuestas es la *casa/familia* con una mayoría de 37%, mientras que le siguen la *escuela* con 26%, *amigos* y *calle* con 17% y los medios de comunicación con 5%. Las respuestas de los estudiantes son las siguientes:

101. E: ok / entonces las has escuchado / ¿pero las has escuchado con tus amigos / familia?
102. I: pues no tanto
103. E: ¿no son frases que utilices tan frecuentemente?
104. I: no / pero sí las he escuchado y / bueno / principalmente escuchado / porque de hecho los más grandes las dicen / meter la pata / estirar la pata o no tiren la toalla y así

CALPEP-38-3BACHM-JUN-18

Como se puede observar en la intervención anterior, hay una aclaración por parte del participante, pues el entrevistador pregunta: <¿no son frases que utilices tan frecuentemente?>, a lo que el joven responde: <no / pero sí las he escuchado y / bueno / principalmente escuchado>. Esta respuesta es interesante, pues a pesar de que la pregunta <dónde las ha escuchado> no es atendida del todo, sí hay una diferenciación entre producción y escucha, ante lo cual él se reconoce más como un oyente y no tanto como un usuario. Otra

de las observaciones de esta participación es que además identifica que <los más grandes las dicen>, es decir, que reconoce que hay cierta característica en las personas que las usan: son mayores al participante.

89. E: ¿en dónde las has escuchado más?

90. I: en /// pues alrededor / cuando platicas con alguien y estás hablando / pues su familiar y escuchas / es que pues ya estiró la pata / más que nada son conversaciones informales / que se dan como con amigos o con algún familiar / no tanto como con algún directivo o un maestro

91. E: (risa)

92. I: no podemos usar esos tipos de conversaciones / aquí por ejemplo en la escuela a la maestra no le puedo decir que falté porque mi abuelita estiró la pata // (risa)

93. E: (risa) no

94. I: pues no / siento yo que es más como un lenguaje informal

CALPEP-42-3BACHM-ERI-18

Al igual que en las tres intervenciones correspondientes a tercero de secundaria, cuya característica principal es que resaltan el contexto de uso respecto a las esferas sociales, en la respuesta con la etiqueta CALPEP-42-3BACHM-ERI-18, el participante resalta que las locuciones que escuchó en la entrevista se utilizan en <conversaciones informales>, como la *familia* o los *amigos*, pero que también las situaciones varían mucho. Para explicar mejor su respuesta, pone de ejemplo la situación de una falta en la escuela y que no puede decirle a la maestra que faltó porque su abuelita estiró la pata. En otras palabras, vemos que explica con mayor detalle cómo funciona este uso referido.

87. E: (risa) fue divertida / ok / has escuchado anteriormente todas estas frases / ¿verdad?

88. I: sí / en la tele

CALPEP-39-3BACH-ISM-18

85. E: ok / y ¿y sí las ocupas / en tu casa / bueno / acá en la escuela?
86. I: en la escuela
87. E: ¿en la escuela donde más?
88. I: sí

CALPEP-41-3BACHM-MNL-18

97. E: ¿en tu casa / la escuela / en dónde?
98. I: sí / por la / por lo regular con mi familia / o en la escuela a veces / dicen así / y pues ya

CALPEP-43-3BACHM-JDT-18

92. E: ¿y tú las frases las has ocupado para hablar con tus amigos / con tu familia?
93. I: sí / con mi familia más

CALPEP-44-3BACHF-VLR-18

85. E: ¿en dónde? / ¿en qué situación más?
86. I: en todos lados / en la familia / no en mi casa / pero en la familia / o con mis amigos / en la escuela / en la calle

CALPEP-45-3BACHF-MRR-18

77. E: ¿en dónde?
78. I: en mi casa
79. E: ¿aquí en la escuela las escuchan mucho?
80. I: mmm / sí / la mayoría

CALPEP-46-3BACHF-UNK-18

103. E: y estas frases en dónde las has escuchado
104. I: con mi familia

CALPEP-48-3BACHF-LIZ-18

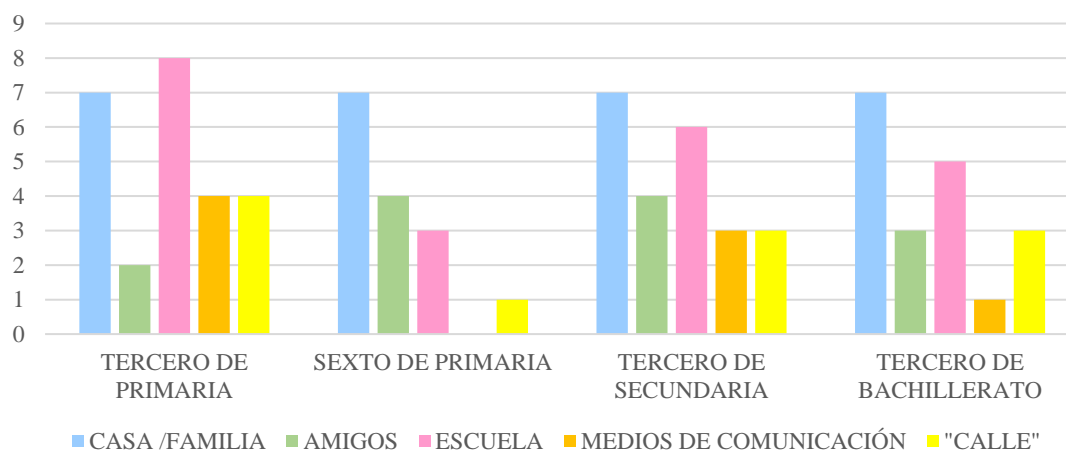
Finalmente, estas otras respuestas atienden a esferas de interacción más concretas, como <la familia>, <los amigos>, <la escuela>, <la calle> o <la tele>. La respuesta que sobresale de

todas ellas es cuando a la participante se le pregunta y ella responde <en todos lados>, como si estuviera asumiendo que se trata de recursos lingüísticos que ya son parte de la vida cotidiana de las personas.

3.2.5. Resultados generales de la interacción social

Como se puede leer en las respuestas, los participantes de las cohortes responden de acuerdo con las experiencias que viven cotidianamente: algunos mencionan que en actividades extracurriculares como la natación, entrenamientos de fútbol o taekwondo; otros directamente que en casa o en la escuela; algunos otros narran experiencias vividas. También podemos notar que varios de estos participantes respondieron que han escuchado estas locuciones en más de un lugar; es decir, que están expuestos a escuchar este tipo de expresiones en varios lugares, como la casa, el parque, la escuela, la calle, los autobuses, la televisión, etc. Por eso mismo, las esferas de interacción social fueron propuestas de manera que pudieran incluir de manera global todas las respuestas de los participantes. Más adelante se comenta con más detalle la categorización y sus observaciones.

Figura 31. Resultados generales de las esferas de interacción social de las cohortes consultadas



Con excepción de tercero de primaria, en tres de las cuatro cohortes que fueron marcadas en esta investigación se considera que el lugar donde más escuchan este tipo de locuciones es en *casa* o con la *familia*; la segunda esfera en todas las cohortes, excepto sexto de primaria, es la *escuela*. La **Figura 31** muestra un panorama general de las esferas sociales con la que interactúan los niños, adolescentes y jóvenes consultados.

3.3. Recapitulación

A lo largo de este capítulo, la locución idiomática con estructura regular *estirar la pata* fue analizada en varios aspectos: la reflexión metalingüística con respecto a la idiomaticidad o al significado que le atribuyen a la locución sin ningún tipo de contexto; los resultados que arrojaron respecto al sexo y a la cohorte; y, finalmente, las esferas propuestas respecto a la interacción social que perciben los estudiantes de estas cohortes.

Al igual que en los dos capítulos anteriores, a pesar de que hubo resultados distintos a los esperados al inicio de la investigación, sí se obtuvieron respuestas a las interrogantes planteadas. Estas respuestas resultaron ser interesantes y variadas, y nos llevaron a plantear una serie de preguntas adicionales que muestran el interés para seguir investigando este tema.

CAPÍTULO IV. Discusión y conclusiones

Con el objetivo de cerrar esta investigación, en este último capítulo se comentan, en términos muy generales, los hallazgos finales en torno al estudio de la reflexión metalingüística de las locuciones verbales idiomáticas con estructura regular como parte del desarrollo del lenguaje en etapas escolares. En esta investigación, se analizó la locución verbal idiomática con estructura regular *estirar la pata*, una de las cinco locuciones de las que se obtuvo la respectiva reflexión metalingüística e información sobre los contextos sociales en que los participantes las aprenden para describir el desarrollo de la idiomaticidad.

Para ello, en los capítulos anteriores se caracterizaron y analizaron habilidades como la reflexión metalingüística, la idiomaticidad y la interacción social, además de las locuciones verbales idiomáticas con estructura regular, para poder estudiarlas en función de la etapa o nivel escolar y sexo de los participantes. También se describió el diseño del método que permitió extraer información sobre las habilidades mencionadas a través de instrumentos anteriores basados principalmente en el estudio pionero de Ackerman (1982). Por último, se organizó la información y posteriormente se comentó y analizó con relación a las tres directrices³⁹ de este trabajo.

En este último apartado se comentan los alcances que tuvo esta investigación; se dialogan los resultados hallados con los autores que tomé como referencia para este trabajo y, finalmente, se comentan algunas sugerencias y propuestas para enriquecer estudios posteriores que pretendan adentrarse en la descripción y análisis de la reflexión metalingüística en etapas escolares, específicamente de las locuciones.

³⁹ Reflexión metalingüística, idiomaticidad e interacción social.

4.1. Del desarrollo de la reflexión metalingüística

Como se planteó al inicio de esta tesis, un hallazgo común que se encontró en la revisión de la bibliografía de autores como Ackerman (1982), Gibbs (1987), Levorato & Cacciari (1992), Lodge & Leach (1975), Nippold & Tarrant (1989) y Prinz (1983) es que los participantes comienzan a interpretar los *idioms*⁴⁰ más o menos a los 6 años de edad.

Este hallazgo me llevó a hipotetizar que una exploración equivalente en primaria⁴¹ podría arrojar resultados respecto al fenómeno que podría estar ocurriendo con la reflexión metalingüística de las locuciones. Con el sustento teórico de autores como Nippold (2007) y Ackerman (1982), se hicieron cohortes a partir de tercero de primaria en los distintos niveles educativos para observar cómo ocurría el desarrollo de la idiomática a partir de la reflexión metalingüística de las locuciones verbales con estructura regular entre las cohortes. El resultado fue el análisis de cuatro cohortes: tercero y sexto de primaria, tercero de secundaria y tercero de bachillerato.

En resumen, respecto a la reflexión metalingüística de las etapas escolares que se exploraron, se pudo observar que en las etapas más tempranas (tercero de primaria) los participantes más jóvenes se adherían a responder con el uso de la palabra *como*, el verbo *hacer*, el sustantivo *algo* y, además, al final de las respuestas de los niños, era notorio un acento interrogativo, evidenciando dubitación de sus reflexiones ante la pregunta *¿qué significa para ti estirar la pata?*

⁴⁰ Como recordará el lector, la lengua predominante en los estudios que fueron retomados para esta investigación es la inglesa. Los *idioms*, estructuras fraseológicas similares a las locuciones verbales idiomáticas con estructura regular (Zuluaga, 1982), fueron referente para esta tesis.

⁴¹ Aproximadamente, en México, la mayoría de los estudiantes que ingresan al nivel de educación primaria tienen como requisito tener los 6 años cumplidos, por lo que partir de este nivel fue de suma importancia para comenzar a trazar las cohortes.

En etapas posteriores, como en sexto de primaria, se observó que predomina la referencialidad al enseñar partes del cuerpo, por ejemplo, y el desconocimiento respecto al significado al mencionar que no lo conocen; por ello se aprecia menor habilidad para la reflexión metalingüística en torno a un tema desconocido por el estudiante.

En tercero de secundaria, se observan respuestas construidas en torno a un *yo*; es decir, a un “*yo conozco*” o “*yo uso*”.

Por último, en tercero de bachillerato, los jóvenes dan respuestas mucho más explicadas, incluso poniéndose de ejemplo o evidenciando que la locución la asocian al léxico mexicano.

En resumen, conforme vamos escalando en las cohortes, vemos que, en concordancia con los autores referenciados en los capítulos 1 y 2 (Ackerman, 1982; Gibbs, 1987; Levorato & Cacciari, 1992; Lodge & Leach, 1975; Nippold & Tarrant, 1989; y Prinz, 1983), la reflexión metalingüística se va desarrollando conforme los participantes crecen. Este desarrollo se puede ver motivado por el proceso de lectoescritura al que se ven expuestos los participantes escolares (Barriga Villanueva, 2002; Hess Zimmermann y Alarcón Neve, 2021) y, principalmente, se puede ver potenciado por la interacción social, una de las directrices analizadas.

4.2. Del desarrollo de la idiomática

Como se expuso en el capítulo 1, según Zuluaga (1980), las locuciones verbales clasificadas como idiomáticas con estructura regular pueden tener dos interpretaciones: la literal y la idiomática. Para poder estudiar la idiomática, fue necesario el uso de la clasificación de

los significados que podrían tener las locuciones verbales idiomáticas con estructura regular a partir de las descripciones de Gibbs & Colston (2012).

Por otro lado, y tal como Ackerman (1982) propuso en su trabajo, el uso de los contextos⁴² ayuda al investigador a desambiguar el significado de los *idioms*. Aunque el objetivo de Ackerman fue diferente al de esta investigación, se retomó para describir el desarrollo de la idiomaticidad mediante la reflexión metalingüística y para corroborar la clasificación de respuestas que podrían ser dadas por los participantes. Los criterios de clasificación fueron los significados *literal*, *idiomático* y *ambos*, así como *no atiende a las variables*; esto de acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes.

En comparación con los trabajos referenciados en los capítulos 1 y 2, el aporte de esta tesis respecto al estudio de la idiomaticidad a través de la reflexión metalingüística de la locución *estirar la pata* radica en los siguientes aspectos:

- Esta investigación considera la idiomaticidad, a partir de la definición dada por Zuluaga (1980), como parte del desarrollo del pensamiento abstracto y figurado; es decir que, gracias al desarrollo de este pensamiento, es posible entender las locuciones idiomáticas, cuyo significado no es literal.
- La idiomaticidad puede ser medida en función del contexto donde se inserte la locución: en este trabajo se evidencia que asignarles una categorización a las respuestas da como resultado el explorar qué tanto sabe el participante y una

⁴² Este trabajo parte de un proyecto más amplio que alberga cuatro contextos: aislado, literal, idiomático o neutro, los cuales son diferentes a las categorías para organizar los significados. Los significados pueden ser atribuibles a la locución dependiendo el contexto: *literal*, *idiomático*, *ambos* o la categoría adicional de *no atiende a las variables*. No deben confundirse ambos conceptos, pues esta investigación sólo retoma el contexto *aislado* con sus tres posibles significados o la no atención a las variables.

gradación más o menos cuantitativa: *literal, idiomático o ambos* o qué no sabe con la categoría *no atiende a las variables*.

- La idiomaticidad se desarrolla conforme el niño se relaciona con miembros de su familia, pero también cuando ingresa a etapas escolares. Como lo veremos en el siguiente apartado, la interacción entre pares y con el resto de la comunidad educativa cobra valor en la influencia que tiene en el desarrollo léxico, en el desarrollo de estructuras léxicas y en la ampliación del significado de éstas.
- La variable sexo, en estudios de desarrollo del lenguaje sobre la idiomaticidad, ha sido poco discutida. En esta investigación, se retoma esta variable estratificatoria y arrojó resultados. En tercero de primaria, los hombres no atienden a las variables mientras que las mujeres tienen respuestas también en la categoría literal; en sexto de primaria, inversamente, los hombres son los que tienen mayor número de respuesta en no atiende a las variables, aunque también hay respuestas mínimas en las categorías literal e idiomático mientras que en las mujeres sólo encontramos un resultado en idiomático y el resto de respuestas no atienden a las variables; en tercero de secundaria, los resultados son similares en ambos sexos en tanto las categorías de no atiende a las variables y ambos tienen el mismo número de respuestas, y cambia mínimamente en los significados literal e idiomático, es decir, la distribución en todas las categorías es más o menos homogénea; finalmente, en tercero de bachillerato se observan resultados parecidos a tercero de secundaria, ya que las respuestas de las categorías ambos e idiomático son las mismas, aunque la diferencia notable es que hay menos respuestas en la categoría literal en hombres y, por lo tanto, aumento en la categoría de no atiende a las variables. En conclusión, como podemos apreciar, pareciera que hay un mayor

desarrollo de la idiomaticidad por parte de las mujeres y que poco a poco éste se va nivelando a partir de tercero de secundaria.

En resumen, gran parte de los hallazgos nuevos que la presente investigación pretende abonar a la teoría del desarrollo del pensamiento abstracto reside en el tema de la idiomaticidad.

4.3. De la interacción social

Los estudios que fueron consultados para este trabajo (Barriga Villanueva, 2002; Luna Patiño, 2024; Hess Zimmerman, 2021; Hernández Valencia, 2022) coinciden en que la interacción social es clave para poder observar el desarrollo de estructuras complejas como las locuciones o los *idioms*. En estos estudios se explora la interacción por medio de cuestionarios escritos donde mayormente se utiliza la habilidad de escritura para preguntarles a los participantes. Sin embargo, en esta investigación se solicitó que respondieran de acuerdo con su experiencia y que verbalmente expresaran dónde específicamente habían escuchado estas expresiones, aspecto novedoso en comparación con los métodos de los estudios referenciados en este trabajo.

Entre las observaciones que se pudieron realizar encontramos las siguientes:

- Los lugares donde los estudiantes perciben que escuchan más la locución *estirar la pata*, por orden de aparición, son la casa, la escuela, los amigos, la calle y, finalmente, los medios de comunicación.
- Como fue posible observar en el capítulo 3, durante los años escolares, además de la casa, la esfera de interacción *escuela* forma parte importante en el desarrollo de la idiomaticidad a través de la reflexión metalingüística.

- Conforme se avanza en las cohortes, es posible observar que aumenta el número de respuestas que refieren a otras esferas sociales y que esto influye en la habilidad de reflexionar en torno a los significados de las locuciones verbales idiomáticas con estructura regular⁴³.
- En los resultados de interacción social emergieron respuestas, con mayor número de participaciones, respecto a los contextos de uso de las locuciones. Esto resulta ser interesante, pues no sólo están observando los lugares donde se utilizan, sino también con quién o en qué situaciones específicas pueden ser utilizadas y que forman parte de la cultura popular mexicana, al ser utilizadas frecuentemente por la población.
- Otro de los aspectos a observar es que conforme el desarrollo avanza, los participantes son conscientes de que hay ciertas personas que usan las locuciones. Es decir, cuando se habla de <mi abuela>, <la gente mayor>, alude a que pudiera deberse a que las locuciones son utilizadas en generaciones anteriores a la suya, por lo que también el distanciamiento del hablante en cuanto al uso puede deberse a este factor.

Respecto a la interacción social, la hipótesis de que el lugar donde los participantes iban a tener mayor exposición a las locuciones sería la *escuela* se cumplió parcialmente. Los resultados muestran que la *casa*, antes que la *escuela*, forma parte importante de este desarrollo en todas las cohortes. No obstante, después de la *casa*, la *escuela* es la esfera que presenta mayor número de respuestas en tres de las cohortes (tercero de primaria, tercero de

⁴³ En trabajos futuros, tenemos la intención de observar la producción de estas locuciones, por lo que será necesario desarrollar un instrumento que permita su producción en un ambiente natural.

secundaria y tercero de bachillerato), pues es en el ambiente escolar donde la interacción entre pares se propicia en mayor medida. Por último, emergieron otras esferas de interacción social como los *amigos*, *medios de comunicación* y la *calle*.

Aunque el instrumento que se propone en este estudio es rudimentario, es notable que las esferas de interacción social conjuntan espacios físicos, como la *escuela* o la *calle*, con personas como lo es *familia* o *amigos*, por lo que en estudios posteriores se espera que se afinen estas esferas de interacción proponiendo preguntas que arrojen información sobre dónde y con quién las han escuchado y utilizado para dar pauta a este tipo de respuestas.

4.4. De las proyecciones

La labor de todo investigador, además de buscar referencias que enmarcarán su trabajo, investigar antecedentes, diseñar instrumentos, organizar información y comentar resultados, también reside en observar los errores que pudieron intervenir en los hallazgos obtenidos, así como las áreas de oportunidad a atender en futuras investigaciones.

Una de las áreas de oportunidad se encontró en la investigación del porqué de las respuestas dadas en el nivel de sexto de primaria. Recordemos que lo esperado era que disminuyeran las respuestas clasificadas en la categoría de *no atiende a las variables*, es decir, respuestas que fueran ambiguas, que repitieran lo preguntado por el entrevistador, que respondieran que no sabían o que no respondieran, y, por consiguiente, que aumentaran las respuestas que dieran cuenta de la reflexión metalingüística con respecto a la idiomática. Pero esto no fue así: mientras el tercero de primaria tenía en su mayoría respuestas en la categoría *no atiende a las variables*, el sexto de primaria superó el número de este tipo de respuestas -resultado no esperado, pues pareciera un retroceso- por lo que considero

necesario realizar más estudios enfocados en este nivel para observar si se trata de algún error en el método de trabajo o si está sucediendo algún fenómeno concreto en esta cohorte sobre el desarrollo del pensamiento abstracto.

Otra de las observaciones que se sugiere explorar para poder generalizar con mayor precisión lo que sucede con la reflexión metalingüística es sumar a este estudio otras locuciones que se asemejen a la clasificación de acuerdo con su estructura interna -como las idiomáticas, semiidiomáticas o mixtas, entre otras- pero además otro tipo de locuciones de acuerdo con su valor funcional -como las adverbiales, adjetivas o sustantivas, entre otras- para poder analizar su comportamiento y poder estudiar la idiomática en un cuadro más amplio respecto a la estructura lingüística, la reflexión metalingüística y la interacción social.

Quiero comentar que mis observaciones finales me llevaron a considerar que el método de trabajo es el que tiene más observaciones o áreas de oportunidad. Éstas se enlistan a continuación:

- Con referencia al instrumento, se observó que la pregunta - *¿qué significa para ti estirar la pata-*, en el caso de solicitar el significado de la locución aislada o a la pregunta -*¿en dónde has escuchado estas expresiones?*-, encausaba al participante a responder de cierta manera. Por ejemplo:

91. E: entonces / bueno / las que sí has escuchado / ¿en dónde las has escuchado?
/// en tu casa / aquí en la escuela

CALPEP-25-3SECM-CHR-18

65. E: ah / ¿en tu familia no lo has escuchado o no las escuchas tan frecuentemente?

CALPEP-35-3SECF-DNL-18

59. E: mjum / ¿dónde lo has escuchado? / ¿con tu familia / con tus amigos / aquí en la escuela?

CALPEP-16-6PRIMM-EMN-18

Por lo que el investigador no debe sucumbir al silencio tratando de apresurar al participante para responder a la pregunta. El entrevistador debería de adscribirse a repetir las preguntas diseñadas previamente.

- Para futuros trabajos, ante respuestas como <no sé>, o cuando no haya respuesta o se responda algo distinto a lo preguntado, o ante expresiones que contengan palabras ambiguas, conviene volver a preguntar *¿a qué te refieres con ___?*, para poder tener certeza sobre cómo están reflexionando respecto al significado idiomático o literal, tal como como se procede en estudios recientes sobre la reflexión metalingüística (Hernández Valencia, 2022; Luna Patiño, 2024).
- Otra de estas observaciones atiende a cómo fueron obtenidos los datos. Como se vio en el segundo capítulo, la obtención de los datos se solicitó a través de la institución con un permiso dirigido al director general, práctica común en nuestro país, pues se considera que las autoridades educativas son confiables y pueden tomar decisiones sobre la participación del estudiantado en investigaciones educativas que favorezcan la comprensión, desarrollo y mejora de los procesos en el aula. No obstante, y a pesar de que esto no repercute en los resultados, estas prácticas comunes y aceptadas de la obtención de los datos en nuestro país pueden fortalecerse. Recordemos que los datos pertenecen a menores de edad, por lo que, en estudios posteriores,

aun si se tratan de proyectos que se hagan en la escuela misma, se sugiere que los padres sean informados y que concedan los permisos necesarios para la participación de sus infantes.

- Finalmente, se sugiere observar la pertinencia de la categoría de significado *ambos*, pues al existir las categorías *literal* e *idiomático*, hay quien podría preferir contabilizar la misma respuesta dos veces en cada categoría. No obstante, nosotros consideramos que no debería perderse la categoría *ambos*, aunque debe discutirse si los procesos de reflexión metalingüística son distintos en caso de quienes responden de manera idiomática -y entonces se presupone que conocen el significado literal- o expresan que la locución pudiera tener dos significados al mismo tiempo. En el caso de las locuciones verbales con estructura regular fue importante resaltar que es posible detectar al mismo tiempo ambos significados, pero para otro tipo de locuciones que no tengan esta característica, esta categoría podría no ser necesaria, así que debería ser modificada en función del tipo de locución a estudiar.
- En esta investigación tiene relevancia estudiar la idiomaticidad. Por lo que en los datos que tratan la idiomaticidad, ya sea en la categoría idiomático o ambos, se sumaron las respuestas dadas en ambas categorías para dar el resultado cuantitativo. Sin embargo, soy consciente de que para dar objetividad a los resultados se tienen que sumar en la categoría de literal el resultado que le atañe a esta categoría.

Uno de los aportes más importantes reside en las respuestas de los participantes, ya que fueron obtenidas verbalmente. Este método pretendió que las respuestas de los niños y jóvenes fueran espontáneas y pudieran rescatar mejor la reflexión metalingüística, por lo que

no me sorprende que las respuestas se caractericen por tener dubitaciones, risas o humor, pues se realizaron innovaciones en el método en comparación con los autores referenciados. Esto no debe observarse como área de oportunidad, sino como parte de la riqueza lingüística de la oralidad.

Finalmente, una de las proyecciones que me parece importante resaltar en este apartado de la discusión, es que, si bien el uso de estas locuciones podría adscribirse a un contexto de informalidad, la utilización de estos recursos lingüísticos puede ayudar a desarrollar la idiomática y, en general, el pensamiento abstracto y, por lo tanto, puede contribuir a un mejor entendimiento y capacidad de comunicar en un contexto formal. En otras palabras, en un contexto educativo podría potenciarse el desarrollo del pensamiento abstracto mediante la reflexión metalingüística y la idiomática en distintas situaciones comunicativas; también su uso podría extenderse a diferentes esferas sociales más allá de la escuela. En síntesis, después de la familia, la escuela sigue siendo un pilar importante en el desarrollo del lenguaje del niño y su papel debe fortalecerse. Los resultados de este tipo de investigaciones pueden abonar a este propósito.

4.5. Reflexiones finales

Este proyecto inició por una duda genuina e ingenua de una estudiante de licenciatura que cursaba al mismo tiempo lexicología y adquisición de la lengua materna y se preguntaba qué pasaría si juntáramos esas dos grandes áreas, específicamente sobre el tema que atiende a las locuciones. En ese entonces desconocía si había estudios anteriores o si realmente existía algo de información. Quiero creer que todo investigador comienza con este tipo de inquietudes y que, intrínsecamente, hallan la motivación en esa misma duda.

En resumen, el propósito de esta investigación desde un inicio radicaba en explorar y comenzar a atisbar los primeros datos acerca de la reflexión metalingüística de las locuciones en México. Después de todo el proceso de investigación que me llevó a hacer esta tesis, me gusta pensar, y el lector será más crítico en este aspecto, que se logró obtener un pequeño atisbo de lo que puede estar sucediendo en las etapas escolares. Además, me gusta creer que este tema tiene mucho camino por delante y que es posible estudiar estructuras más complejas siempre con un poco de paciencia y mucha curiosidad por aprender. Considero que las buenas investigaciones dejan muchas más preguntas que respuestas.

También es increíble toda la información y datos sobre la reflexión metalingüística que podemos extraer en un entorno educativo gracias al apoyo de los niños, niñas, jóvenes y adultos jóvenes. A través de sus ojos, tenemos una perspectiva diferente de cómo es percibida la lengua conforme se desarrolla el ser humano.

Finalmente, me da mucho gusto y entusiasmo saber que, a la par de mi trabajo, hubo otros en desarrollo en torno a este tema y que, justamente como se trata de proyectos exploratorios, tienen una mirada diferente para la extracción de datos (Hess Zimmermann, Palacios Cuahtecotzi & Hernández Valencia, 2023; Luna Patiño, 2024). Al final, este

proceso de exploración tiene un efecto de bola de nieve que poco a poco está entusiasmando a jóvenes y experimentados investigadores a seguir aprendiendo y conociendo acerca de la reflexión metalingüística de las locuciones. Yo misma deseo seguir en este camino.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, B. P. (1982). On comprehending idioms: Do children get the picture? *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(3), 439–454. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(82\)90058-3](https://doi.org/10.1016/0022-0965(82)90058-3)
- Barriga Villanueva, R. (2002). Estudios sobre habla infantil en los años escolares: “...un solecito calentote”. El Colegio de México.
- Barriga Villanueva, R. (coord.), con la colaboración de Dulce Graciela Ramírez Torres, Lingmex: Bibliografía Lingüística de México desde 1970. 29a. ed., El Colegio de México, México, 06 de junio, 2023. Disponible en: <https://lingmex.colmex.mx/>
- Brodzinsky, D. M., Feuer, V., & Owens, J. (1977). Detection of linguistic ambiguity by reflective, impulsive, fast/accurate, and slow/inaccurate children. *Journal of Educational Psychology*, 69(3), 237–243. Disponible en <https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.3.237>
- Corpas Pastor, G. (1996). Manual de fraseología española. Gredos.
- Coseriu, E. (1962). Teoría del lenguaje y lingüística general. Gredos.
- Diccionario del Español de México (DEM) <http://dem.colmex.mx>, El Colegio de México, A.C., [2021].
- Enríquez Mondragón, M. (2011). La comprensión de refranes en niños y adolescentes de 9 a 15 años. *Desarrollo Lingüístico y Cultura Escrita: Puntos, Acentos, Historias, Metáforas y Argumentos*, 123–136.
- Fajardo Rojas, C. (2016). Locuciones del español de México: análisis de corpus orales [Tesis de Licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].
- Fajardo Rojas, C. (2022). Análisis léxico-gramatical de locuciones verbales del español de México [Tesis de Doctorado, El Colegio de México]. Biblioteca Daniel Cosío Villegas del Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/12579v79j?locale=es>
- Hernández Pina, F. (1984). Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna. Siglo XXI.
- García-Page Sánchez, M. (2008). Introducción a la fraseología española. Anthropos.
- Gibbs, R. W., & Colston, H. L. (2012). *Interpreting Figurative Meaning*. Cambridge University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139168779>
- Gibbs, R. W. (1987). Linguistic factors in children’s understanding of idioms. *Journal of Child Language*, 14(3), 569–586. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0305000900010291>

- Giora, R. (1997). Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis. *Cognitive Linguistics*, 8(3), 183–206. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/cogl.1997.8.3.183>
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.
- Hernández Valencia, A. (2022). ¡Agarra la onda! Reflexiones metalingüísticas en torno a las locuciones verbales en niños y adolescentes de 9, 12 y 15 años [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro. Disponible en: <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/8413>
- Hess Zimmermann, K. (2003). El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles [Tesis de Doctorado, El Colegio de México]. Biblioteca Daniel Cosío Villegas del Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/70795778d?locale=es>
- Hess Zimmermann, K. (2014). Desarrollo del humor en los años escolares: la reflexión metalingüística de chistes referenciales. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 60, 57-87. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2014.60.3>
- Hess Zimmermann, K., Fernández Ruiz, G., & de León Alcantar, A. (2018). Algunas exploraciones en torno a la reflexión metalingüística sobre la ironía verbal en los años escolares. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 66, 9. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2017.66.827>
- Hess Zimmermann, K. & Alarcón Neve, J. (eds.) (2021). *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes*. Comunicación Científica. Disponible en: <https://doi.org/10.52501/cc.022>
- Hess Zimmermann, K., Fernández Ruiz, G., & Silva López, A. M. (2021). ¿Para qué ironizamos? Reflexiones de adolescentes de 12 y 15 años sobre las funciones de la ironía verbal. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(1), 1–19. Disponible en: <https://doi.org/10.21283/2376905X.13.224>
- Hess Zimmermann, K., & Jiménez Mendoza, D. (2021). Reflexiones metalingüísticas sobre el humor verbal en niños y adolescentes de dos entornos sociales diferentes. *Lingüística Mexicana. Nueva Época.*, 4(1), 31–54.
- Hess Zimmerman, K., Palacios Cuahtecontzi, N & Hernández Valencia, A., (2023). ¿Cómo cae el veinte de las locuciones?: Reflexiones metalingüísticas de niños y adolescentes. *Aprendizajes y contexto: la lengua y las matemáticas en la educación básica*. 117-137. Disponible en: <https://doi.org/10.52501/cc.132>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. 269-285
- Jakobson, R. (1960) *Lingüística y poética*. Traducido por Ana María Gutiérrez-Cabello en 1981.. Cátedra.

- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Traducido por J.C. Editorial Seix Barral.
- Kim, C. (2016). L2 learners' recognition of unfamiliar idioms composed of familiar words. *Language Awareness*, 25(1–2), 89–109. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122025>
- Lara, L. F. (2006). *Curso de lexicología* (Primera edición., Vol. 2). El Colegio de México.
- Lara, L. F. (2008). Metáfora y polisemia. *Boletín de La Academia Peruana de La Lengua*, 45, 9–13.
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1992). Children's Comprehension And Production Of Idioms: The Role Of Context And Familiarity. *Journal of Child Language*, 19(2), 415–433. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0305000900011478>
- Levorato, M. C. & Cacciari, C. (1995). The Effects of Different Tasks on the Comprehension and Production of Idioms in Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(2), 261-83. Disponible en: <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1041>
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1999). Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable? *European Journal of Cognitive Psychology*, 11(1), 51–66. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/713752299>
- Levorato, M. C. (1999). Idiom Comprehension in Children: Are the Effects of Semantic Analysability and Context Separable? *European Journal of Cognitive Psychology*, 11(1), 51–66. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/713752299>
- Lodge, D. N., & Leach, E. A. (1975). Children's acquisition of idioms in the English language. *Journal of Speech & Hearing Research*, 18(3), 521–529. Disponible en: <https://doi.org/10.1044/jshr.1803.521>
- Luna Patiño, G. (2024). Acercamiento a la comprensión de locuciones verbales y adverbiales en los años escolares. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, vi (2024), núm. 1: 69-88. El Colegio de México.
- Meneses Hernández, L. D. (2018). La comprensión del chiste lingüístico a partir de su explicación: una ventana al desarrollo léxico- semántico en los años escolares [Tesis de Doctorado, El Colegio de México]. Biblioteca Daniel Cosío Villegas del Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/6969z116m?locale=en>
- Merriam-Webster. (n.d.). *Diccionario Merriam-Webster.com*. Consultado el 21 de octubre de 2021. Disponible en <https://www.merriam-webster.com>
- Nippold, M., Cuyler, J. S., & Braunbeck-Price, R. (1988). Explanation of Ambiguous Advertisements. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 31(3), 466–474. Disponible en: <https://doi.org/10.1044/jshr.3103.466>

- Nippold, M., & Tarrant, S. (1989). Idiom interpretation in isolation versus context: A developmental study with adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 59–66. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/20452436>
- Nippold, M., & Rudzinski, M. (1993). Familiarity and transparency in idiom explanation: A developmental study of children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 728–737.
- Nippold, M. (1995). School-Age Children and Adolescents. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 26, 320. Disponible en: <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2604.320>
- Nippold, M. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults* (Third edition). Pro ed.
- Nippold, M., Mansfield, T., Billow J., & Tomblin J. (2009). Syntactic Development in Adolescents With a History of Language Impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18 (3), 241-251. Disponible en: [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/08-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/08-0022))
- Palacios Cuahtecotzi, N. (2002). La interdicción lingüística en el habla de los adolescentes mexicanos [Tesis de Licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].
- Pérez Osnaya, G. (2013). ¿Es o no es chiste? La reflexión metalingüística del humor en los años escolares [Tesis de Maestría: Universidad Autónoma de Querétaro].
- Prinz, P. (1983). The Development of Idiomatic Meaning in Children. *Language and Speech*, 26(3), 263–272.
- Shultz, T. R., & Horibe, F. (1974). Development of the appreciation of verbal jokes. *Developmental Psychology*, 10(1), 13–20. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/h0035549>
- Smith Cairns, H., Waltzman, D., & Schlisselberg, G. (2004). Detecting the Ambiguity of Sentences. *Communication Disorders Quarterly*, 25(2), 68–78. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/15257401040250020401>
- Trantescu, A. (2011). Semantic transparency and opacity in fixed expressions. Disponible en: https://www.academia.edu/64250171/Semantic_Transparency_and_Opacity_in_Fixed_Expressions?uc-sb-sw=86658660
- Ullmann, Stephen. (1967). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar.
- Zamacona Ochoa, Z. (2014). Teoría de la mente y narración en las etapas tardías. *Fuentes Humanísticas*, 49 (Semestre 2014), 113–123.

Zuluaga, A. (1975). La fijación fraseológica. *Thesaurus: Boletín Del Instituto Caro y Cuervo*, 30(2), 225–248.

Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Peter D. Lang.