



## TRABAJO CON POESÍA EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

María Paula Letelier y Cecilia Silva

*Universidad de Kansai Gaidai y Universidad de Tohoku*  
plete@kansai.ac.jp & ceci@high-edu.tohoku.ac.jp

### Resumen

El tema de nuestro trabajo es el análisis de poemas en el aula de ELE como una estrategia para guiar a los estudiantes a leer, aprender nuevas palabras, usarlas en contexto y discutir sobre el significado de los términos. El trabajo con poemas fue un intento por llevar a los estudiantes más allá del significado del diccionario y hacer que se asomen a un nivel connotativo.

El marco teórico de nuestra investigación es la Zona de Desarrollo Próximo, definida por Lev Vygotsky como la distancia entre aquello que un estudiante puede resolver por sí mismo y aquello para cuya resolución necesita ayuda. En nuestra actividad, la sala de clases se convierte en una ZDP, donde los estudiantes parten del nivel denotativo, de diccionario, hacia un significado ligado al (con)texto.

En clase, los estudiantes eligieron dos metáforas y las instructoras, por medio de preguntas, los guiaron en un proceso de reconstrucción que comprende cuatro pasos: rechazar el significado superficial, definir las ideas básicas que se desprenden del texto, recurrir a diversas fuentes para reconstruir significados y comparar los significados elaborados con el texto en cuestión. En las entrevistas posteriores al trabajo los estudiantes manifestaron que identificaron el texto como extraño a una realidad literal y comprendieron que había un significado profundo más allá del diccionario. De este modo, comprobamos que el trabajo académico fue enriquecedor porque los estudiantes pasaron de un significado literal a uno connotativo, ligado al (con)texto.

**Palabras clave:** poesía, español, metáfora, ZDP

### Abstract

The aim of the present article is the analysis of poems in the classroom of Spanish as a Foreign Language, as a strategy for guiding students into reading, learning new words, using them in context and discuss about the meaning of the words. By means of working with poems we tried to lead students to go beyond the dictionary meaning and search for the connotative meaning.

The theoretical frame of our research is the Zone of Proximal Development, defined by Lev Vygotsky as the “the distance between the actual development level as



determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”. In our activity, the classroom becomes a ZPD wherein students started from the denotative meaning towards a meaning tied to the context.

In the class, students chose two metaphors from one poem and the instructors, by means of questions, guided them to reconstruct the meanings of the metaphors along a four-steps process: reject the superficial meaning, define the basic ideas derived from the text, explore several sources so as to reconstruct meanings, and compare the produced meanings with those in the text. Students reported having identified the text as something not literally real, thus understood that there was a profound meaning beyond the dictionary. Students’ answers revealed that the classroom work was rich because they managed to go pass a literal meaning and discover the level of connotation.

**Keywords:** poetry, Spanish, metaphor, ZDP

## **Introducción**

El tema de nuestro trabajo es el análisis de poemas en el aula de ELE como una estrategia para guiar a los estudiantes a leer, aprender nuevas palabras, usarlas en contexto y discutir sobre el significado de los términos. El trabajo con poemas fue un intento por llevar a los estudiantes más allá del significado del diccionario y hacer que se asomen a un nivel connotativo. El punto específico que desarrollaremos en este artículo es la manera como los estudiantes reconocieron metáforas y reconstruyeron su significado.

El marco teórico de nuestra investigación es la Zona de Desarrollo Próximo, definida por Lev Vygotsky como la distancia entre aquello que un estudiante puede resolver por sí mismo y aquello para cuya resolución necesita ayuda. En nuestra actividad, la sala de clases se convierte en una ZDP, donde los estudiantes parten del nivel denotativo, de diccionario, hacia un significado ligado al (con)texto.

Desarrollaremos los siguientes puntos:

1. Trabajo con poesía
2. Metodología del trabajo áulico
3. Reconstrucción de metáforas
4. Discusión dentro del marco de la Zona de Desarrollo Próximo
5. Conclusiones

### **1. Trabajo con poesía**

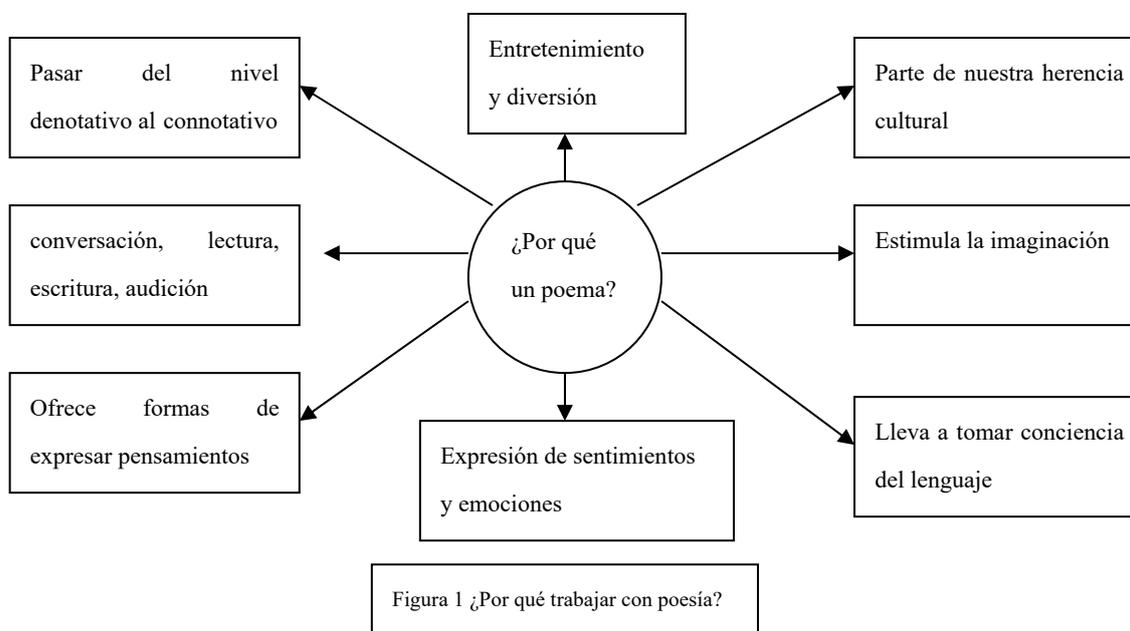
¿Por qué decidimos trabajar con poesía? Fundamentalmente por la naturaleza polisémica de la poesía, lo cual constituye un desafío para los estudiantes, que habrán de interpretarla, extraer la historia que subyace al poema y desmenuzar sus múltiples significados. La poesía lleva a ver las cosas cotidianas como si no lo fueran, tal vez



porque la poesía usa el lenguaje cotidiano de un modo no cotidiano y extiende dramáticamente el significado de las palabras. Un poema puede transformar lo común y cotidiano en algo extraordinario e inusual.

Un poema contiene un espíritu, un significado en esencia. Por ello, lo ideal, cuando trabajamos con poemas, es que los instructores guíen a los estudiantes a comprender que el poema no se acaba con la lectura sino que continúa a través de sus reflexiones, deducciones, inferencias e interpretaciones propias.

Cuando decidimos trabajar con poemas nuestro objetivo inicial y concreto consistía en diseñar una actividad con el fin de incrementar el vocabulario. Al mismo tiempo pensamos en hacer un alto en el lenguaje utilitario, cotidiano, y pasar de un nivel denotativo a uno connotativo, lo cual multiplicaría las oportunidades de adquirir vocabulario. Sin embargo, se desprendieron otras razones que ampliaron el horizonte del trabajo áulico, como se puede apreciar en la figura 1(1). El paso de un nivel a otro lo confirmaron los estudiantes cuando comentaron que, para entender el poema no fue suficiente el diccionario: necesitaron imaginación y trabajo colaborativo.



## 2. Metodología del trabajo áulico

Los datos analizados en el presente artículo han sido tomados de un trabajo amplio llevado a cabo por 95 (2) universitarios japoneses estudiantes de español como lengua extranjera. Los estudiantes trabajaron con tres poemas, de los cuales consideraremos aquí sólo uno de ellos. El trabajo se inició con una guía que respondía a un modelo (3) de análisis consistente en tres partes: descripción, interpretación y explicación. En este artículo nos concentraremos sólo en uno de los elementos de la explicación: metáforas, de qué modo los estudiantes las reconocieron y reconstruyeron su significado. En realidad, no se trató de poemas propiamente dichos sino de tres canciones: elegimos canciones porque, como ya dijimos, se trató de un trabajo amplio que incluía actividades de comprensión auditiva. Y elegimos esas tres canciones por la facilidad



con que se desprenden las historias que subyacen en ellas.

- Los estudiantes recibieron la guía con anticipación, trabajaron en grupos con el poema/canción.
- En clase realizaron exposiciones grupales sobre los contenidos de la guía: tiempo y lugar, personajes, argumento, punto de vista de los personajes, interacción dialógica, lenguaje, tema.
- Luego del trabajo grupal se realizó un trabajo con toda la clase, comentaremos aquí la reconstrucción de dos metáforas de la canción *Penélope* de Joan Manuel Serrat, efectuada por los estudiantes bajo la guía de las instructoras.
- Al reconocer las metáforas y reconstruir su significado los estudiantes fueron más allá del significado superficial de las palabras y llegaron al nivel connotativo.

### 3. Reconstrucción de metáforas

En el Diccionario de términos literarios (Ayuso de Vicente et al., 1990:237-238), se define metáfora como: “hablamos de metáfora cuando una palabra se utiliza con un significado distinto del usual, o adquiere el sentido de otra palabra se utiliza con un significado distinto del usual, o adquiere el sentido de otra palabra en base a una relación de semejanza formal, de sentido o de cualquier otra índole, a fin de provocar al receptor y sugerirle por medio de estos desvíos significados nuevos más insólitos o cargados de una mayor emoción”.

En la teoría clásica la palabra metáfora fue definida como instancias de lenguaje poético en el cual palabras como “madre”, “noche” no están usadas en su sentido cotidiano y literal: las metáforas no participan en el uso normal de las palabras. De este modo, se puede pensar que hay una drástica división entre los campos del lenguaje poético y del lenguaje cotidiano. Sin embargo, la teoría general de la metáfora señaló que el lugar de la metáfora no está solamente en el lenguaje, sino fundamentalmente en el pensamiento: en el modo como conceptualizamos un dominio mental en términos de otro. Como resultado de este nuevo marco teórico caen las divisiones entre campos, se reconocen los cruces entre dominios mentales y se agrega que el estudio de la metáfora literaria es una extensión del estudio de las metáforas cotidianas (Lakoff 1992). En realidad, las metáforas estructuran el modo como pensamos y actuamos así como nuestros sistemas de conocimiento y de creencias de un modo casi invasivo.

Según la definición de Paul Ricoeur (4) una metáfora es un proceso retórico para liberar la capacidad de una ficción para re-escribir la realidad. Debemos a Ricoeur el rechazo de una consideración puramente retórica de la metáfora. Considerada como una figura, la metáfora es meramente un elemento decorativo del lenguaje y no ofrece ni significación ni nueva información. Ricoeur enfatiza el análisis del poder del texto para referirse al mundo exterior, y la interpretación de la metáfora al nivel de la oración o del discurso, nivel semántico, permite la conexión con referentes más allá del lenguaje.

En otras palabras, la metáfora no es sólo una cuestión de lenguaje, sino también de



pensamiento y de razonamiento. La identificación de metáforas implica construcción de significado: esta es una operación compleja que incluye al receptor/lector con su cúmulo de fuentes sociales y culturales; al autor, también con su carga socio-cultural y sus elecciones lingüísticas; el contexto dentro del cual se considera al texto y el ámbito institucional en el que tiene lugar la interpretación. El proceso de reconstrucción de metáforas y de construcción de significado comprende cuatro pasos (Smith, citado en Lee 2000):

1. Rechazar el significado superficial de las palabras y expresiones e ir en búsqueda de significados alternativos.
2. Definir las ideas básicas del texto, aquellas ideas que se desprenden del texto y permiten a los lectores elaborar una historia.
3. Usar fuentes culturales y sociales y conocimientos básicos para lograr la reconstrucción de significados.
4. Comparar los significados reconstruidos con el texto en cuestión.

De las metáforas encontradas por los estudiantes en el poema/canción analizada hemos elegido “*con los ojos llenitos de ayer*” y “*ay amor, Penélope, mi amante fiel, mi pan*” para indicar el proceso de reconstrucción llevado a cabo por los estudiantes.

Segun Lakoff (2003), al indicar el cruce entre dominios conceptuales, la metáfora se puede considerar como el paso desde un dominio de origen, literal hacia un campo de connotaciones. En el caso de “*con los ojos llenitos de ayer*” se trata de una serie de correspondencias entre un referente de tiempos pasados y la tristeza reflejada en los ojos en el tiempo presente, la relación entre tiempos pasados y la imposibilidad de pensar en términos del presente. En cuanto a la otra metáfora analizada, “*ay amor, Penélope, mi amante fiel, mi pan*”, podría tratarse de las relaciones entre un campo real, de objetos concretos y lo que esos objetos connotan: pan/bondad, pan-cotidiano/fidelidad-poético.

A continuación indicaremos la reconstrucción realizada por los estudiantes a través del diálogo colaborativo y guiado por las instructoras:

“*con los ojos llenitos de ayer*”

I: ¿Por qué creen que es una metáfora?

E: Porque no es verdad.

“La metáfora pone nombre a un objeto con la ayuda del representante más típico de uno de sus atributos.” (Ricoeur 1977)

I: ¿Pueden poner “ayer” adentro de los ojos?

E: No

I: ¿Creen que “ayer” significa realmente “ayer”?

E: No

I: ¿Por qué creen que el autor dice que Penélope tiene “los ojos llenitos de ayer”?

E: El amante se fue hace mucho tiempo.

E: Ella piensa en el tiempo pasado.



E: A ella le gustan los días que estaba con el novio.

“Una metáfora crea una ilusión, principalmente porque presenta al mundo bajo una nueva luz” (Ricoeur)

E: Porque ella ayer estaba triste

I: ¿Por qué estaba triste?

E: Porque el novio se fue.

I: ¿Y cómo está ahora?

E: Ella está triste.

E: Ella está esperando a su novio.

I: ¿Qué pasa por “tener los ojos llenitos de ayer”?

E: Ella es vieja.

E: El novio es viejo.

E: Tiempo.

I: ¿Que significa “tiempo”?

E: Ella espera un novio joven.

I: ¿Cuánto tiempo espera al novio?

E: No sé.

I: Entonces, Penélope espera a su novio y él regresa. Pero ... yo creo que él es viejo. Entonces, ¿Cuál es la palabra clave para esta situación?

E: Tiempo

“La palabra pierde su referencia a un objeto individual y otra vez adquiere un valor general”(Ricoeur)

I: Excelente. ¿Qué pasa con el tiempo?

E: Penélope es vieja.

I: ¿Y el novio?

E: El novio también es viejo.

I: ¿Penélope piensa que los dos son viejos?

E: No.

E: Quizás Penélope no piensa que el tiempo pasó.

E: Ella no piensa que es el novio.

I: ¿Cómo lo sabes?

E: Porque ella dice: “No era así su cara ni su piel”

E: Porque ella dice: “No eres quien yo espero”

I: Entonces, ¿qué significa “con los ojos llenitos de ayer”?

E: Penélope piensa en el pasado.

E: Penélope espera y recuerda el pasado.

E: Penélope se ríe y no piensa en el presente.

“El término transpuesto es el que aparece como el más adecuado para el atributo en cuestión, en otras palabras, es el representante de un atributo dominante” (Smith 2000 citado en Lee)

*“ay amor, Penélope, mi amante fiel, mi pan”*

I: ¿Qué parte del verso te parece que es una metáfora?

E: Mi pan



I: ¿Por qué es una metáfora?

E: Porque Penélope se compara con un pan

E: Porque Penélope es como un pan para la persona que habla.

“La metáfora pone nombre a un objeto con la ayuda del representante más típico de uno de sus atributos” (Ricoeur)

I: ¿Penélope es un pan?

E: No ella no es un pan

E: No, Penélope es una persona

I: ¿Por qué entonces Penélope es nombrada como pan?

E: Porque Penélope es una persona importante para la otra persona

E: Penélope es esencial para la persona que habla

E: Porque Penélope es alguien indispensable para su amado

E: Porque él ama a Penélope

“Una metáfora crea una ilusión, principalmente porque presenta al mundo bajo una nueva luz.” (Ricoeur)

I: ¿Qué significa la palabra “pan” ?

E: Pan es un alimento esencial para los occidentales

E: Porque el pan es bueno

E: Porque la gente come pan todos los días, no puede vivir sin pan.

E: Pan es para comer todos los días .

E: Necesitamos el pan para vivir

E: El pan es algo cotidiano

I: ¿Qué sentido tiene la palabra pan en la canción?

E: Ama a Penélope, por eso la necesita todos los días.

E: El pan es esencial, igual que Penélope para su amante

“La palabra pierde su referencia a un objeto individual y otra vez adquiere un valor general.”

E: Yo creo también , que hay algo religioso, para los católicos el pan es muy importante...

I: Me puedes explicar más esa idea

E: No sé, pero cuando estaba en España, para ellos el pan era muy importante

E: Creo que tiene relación con Dios...

E: No, yo creo que tiene relación con Cristo

E: Entonces pan , también es algo sagrado.

E: Por eso se puede relacionar fiel y pan

E: Pienso que Penélope es una mujer muy especial para el protagonista, es la única a quien él ama, por lo tanto, para él el amor es igual que Penélope, por eso es su pan.

I: ¿Esta palabra tendría el mismo valor en Japón?

E: No

E: Ahora en Japón es popular que la gente coma pan, pero no es tan esencial

E: El pan en Japón es como una moda

E: Es algo occidental, por eso a los japoneses les gusta

I: ¿Qué palabra tendría el mismo significado que pan en Japón?

E: Arroz



El proceso de reconstrucción es necesario porque una vez que el lector identifica el pasaje como extraño a una realidad literal, reconoce que el significado superficial ha de ser superado por una interpretación más profunda (Lee 2000). Esto pudimos comprobarlo en posteriores entrevistas a los estudiantes:

- ¿Cómo aclararon la significación de las palabras?

*“Aprendimos que el diccionario no es suficiente: también es necesario considerar el contexto y usar la imaginación. Nosotros hicimos la traducción del poema, la discutimos, comparamos nuestras ideas y finalmente comprendimos. Tuvimos que pensar profundamente. Cada miembro del grupo tenía una respuesta y una opinión diferentes. Nosotros buscábamos sólo una respuesta correcta: fue muy problemático. En clase, durante las presentaciones y debates comprendimos que había más de una respuesta correcta: ese descubrimiento fue muy interesante”*

*“Primero busqué en mi casa el significado de las palabras que no sabía, en el diccionario, pero igual no entendía muy bien”*

*“Cuando trabajamos en grupo con mis compañeros fui entendiendo mejor el significado de las palabras”*

*“Fue difícil, en español una palabra puede significar muchas cosas, sólo después de leer varias veces y después de conversar con mis compañeros me di cuenta de cual era el significado en el poema”*

- ¿Cómo identificaron las metáforas?

*“Nosotros leímos el texto y una vez que lo entendimos en el lenguaje extranjero nos dimos cuenta de que no era real. Usamos el diccionario y traducimos del español al japonés y el resultado fue muy raro. Entonces, nos dimos cuenta de que la traducción literal no era suficiente, que había un significado más allá de las palabras”*

*“Porque me di cuenta que el autor quería decir algo más”*

*“Busqué en el diccionario y creo que había algo más con esa palabra”*

*“Sabía que una metáfora es una comparación, por eso busque comparaciones en el poema, pero fue muy largo, cuando converse con mis compañeros tuve más ideas”*

- ¿Qué necesitamos para identificar las metáforas?

*“Cuando se explora el significado profundo de las palabras no es suficiente leer el texto solamente una vez, nosotros tuvimos que leer el poemas varias veces, buscar las palabras en el diccionario, elegir el significado más adecuado, contrastarlo con el (con)texto, usar la imaginación, hacer asociaciones entre las palabras y considerar las opiniones de todos los compañeros”*

*“Necesito saber bien el significado de la palabra”*

*“No estoy de acuerdo, creo que necesitamos entender todo el poema”*

*“Necesitamos también saber de la cultura de la persona que está hablando”*

*“Necesitamos imaginar el sentido profundo que quiere expresar el autor”*



*“Es bueno escuchar las opiniones de mis compañeros, eso me ayuda a aclarar mis ideas”*

- ¿Te ayudó a entender mejor el español?

*“Yo creo que sí, pude aprender mucho vocabulario”*

*“Sí, puedo saber el significado de una palabra por todo lo que se dice”*

*“El significado de una palabra puede variar”*

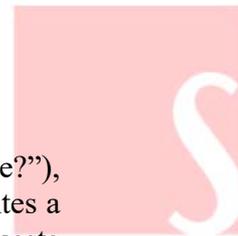
#### **4. Discusión dentro del marco de la Zona de Desarrollo Próximo**

Cuando diseñamos la actividad decidimos enmarcarla teóricamente dentro de la Zona de Desarrollo Próximo. Vygotsky (1935) definió la ZDP como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Suponíamos que, durante el trabajo grupal, la comprensión del poema y la resolución de las preguntas de la guía requerirían el esfuerzo y las opiniones de todos los integrantes del grupo, creándose zonas de desarrollo próximo con el aporte de todos. Además, habíamos planeado un proceso de reconstrucción de metáforas guiado por nosotras como instructoras: a través de preguntas llevar a los estudiantes a descubrir el significado oculto de las metáforas identificadas y elegidas.

La ZDP y el trabajo con poemas. Este punto se refiere a la representación que instructoras y estudiantes tienen del trabajo a realizar y ambas partes habrán de colaborar hasta lograr la coincidencia de puntos de vista. Por un lado, como instructoras tuvimos que reconsiderar nuestra representación inicial de la actividad: inicialmente diseñamos un gran modelo de análisis y poco a poco tuvimos que reducir su alcance y eliminar elementos a los fines de adaptar el nivel de la actividad al nivel de los estudiantes. Por otro lado, los estudiantes también adaptaron su trabajo a los objetivos de las instructoras: al principio los estudiantes pensaban que había una sola respuesta correcta y que el diccionario podía cubrir todas las necesidades. Nuestro rol se orientó a hacerles comprender que, si podían fundamentar sus respuestas todas ellas eran válidas y que debían apelar al contexto para buscar significados.

La ZPD y el ambiente de la clase. No hay un límite claro entre quienes están a cargo de proporcionar respuestas y datos y quienes están a cargo de recibirlos: las instructoras proveen guías y ayudas asumiendo un rol de mediación entre dos niveles de significados pero son los estudiantes quienes investigan diversas posibles respuestas y significaciones. El proceso de mediación en la resolución de tareas se da no sólo entre las instructoras y los estudiantes sino también entre los estudiantes entre sí.

La ZPD y la interacción estudiantes-texto: este punto se refiere a la reconstrucción de metáforas. Nuestro rol como instructoras fue actuar como mediadoras entre el texto y los estudiantes, entre las palabras cotidianas y las palabras con significación más profunda, entre el nivel de denotación y el de connotación. A lo largo de la actividad oral de reconstrucción de metáforas se pueden señalar las siguientes etapas: sugerencias de las instructoras (preguntas como “¿creen que “ayer” realmente significa “ayer: el día anterior?”), sugerencias de los estudiantes (aceptación de



diversas opiniones), búsqueda de elementos de apoyo (“¿cuál es la palabra clave?”), construcción (una pregunta como “entonces, que significa ...”, lleva a los estudiantes a combinar sus ideas y las que se desprenden del texto y pueden elaborar una respuesta fundamentada), verificación (“¿cómo lo sabes?”). La ZDP se convirtió en el escenario en el cual los estudiantes pasaron de un nivel de significados a otro, en el que los significados se desprenden un tanto del diccionario y están profundamente ligados al (con)texto.

## 5. Conclusión

Si evaluáramos nuestra actividad desde una perspectiva externa, deberíamos reconocer que su dificultad es mayor, pero es una dificultad expresamente buscada, pues para crear una Zona de Desarrollo Próximo debemos ofrecerle a los estudiantes un desafío. Ese desafío consiste en enfrentarse a un poema, intentar analizarlo y descubrir un sentido profundo.

Para alcanzar ese significado profundo tuvimos que realizar un trabajo preparatorio en varios niveles, el primero de ellos obviamente es presentar a los alumnos un texto que les motive, por eso la elección de esta canción, con la ayuda de la música abrimos el interés de nuestros estudiantes. En segundo lugar, crear un ambiente donde pueda ser posible el diálogo, la ayuda mutua, la comparación de ideas, los descubrimientos compartidos.

A partir de ese momento, comenzamos un trabajo cooperativo, donde como ya hemos dicho todos éramos por igual una ayuda, donde no había divisiones de poder. Hablar de metáforas en un primer momento no significó nada, sólo un término de teoría literaria que no nos aportaba nuevas ideas a la canción. Sin embargo, poco a poco los estudiantes se dieron cuenta que al poder entender mejor aquellas estrofas, descubrían un nuevo sentido a las palabras. Del mismo modo, podían darse cuenta, que para entender un texto necesitaban de un contexto, y que con su totalidad era más sencillo descubrir el sentido del poema.

Desde un punto de vista de nuestra actividad enmarcada en una clase de ELE, resaltamos el hecho de hacer patente a los estudiantes que para entender y más aún para dar su opinión no pueden ser esclavos del diccionario. Por el contrario, los aportes de sus compañeros fueron más valiosos y que las palabras varían de acuerdo a su función en, como ya hemos dicho, el contexto. Además, durante esta actividad los estudiantes se asomaron a un vocabulario más cercano al lenguaje poético y durante algunas clases se alejaron del pragmatismo del libro en uso (5). También, debemos agregar que los estudiantes aprendieron el vocabulario de una manera activa, lo que los ayudó a aprehender ese conocimiento.

## Notas

1. En Fisher et al, “Why bother with poetry” (p.16)
2. En total 4 cursos de estudiantes de Español Oral de la Universidad Kansai Gaidai.
3. El modelo de análisis de la actividad fue tomado de Norman Fairclough, “Language and power” (p.109-168) y debidamente modificado y simplificado para adaptarlo al nivel de los



- estudiantes.
4. Todas las citas textuales en español son traducciones hechas por las autoras.
  5. No abandonamos el libro usado en el curso, simplemente combinamos este material con una actividad extra un tanto diferente.

## **Bibliografía**

- De Ayuso V. et al (1990) *Diccionario de términos literarios*. Ediciones Akal, S.A, Madrid.
- Fairclough, N. (1989) *Language and power*. Longman Group UK.
- Fisher, R. et al (2000) *Unlocking literacy*. David Fulton Publishers Ltd. UK
- Lakoff, G. et al (2003) *Metaphors we live by*. The University of Chicago.
- Lakoff, G. (1992) *The contemporary theory of metaphor*. Cambridge University Press.
- Lee, C. (2000) Signifying in the Zone of Proximal Development. En Lee et al. *Vygotskian perspectives on Literacy Research. Constructing meaning through collaborative inquiry*. Cambridge University Press UK.
- Ricoeur, P. (1977) *The rule of metaphor*. University of Toronto.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in society*. Library of Congress Cataloging in Publication Data.