



**UNIBA**  
Centro Universitario  
Internacional  
de Barcelona

**Centro  
adscrito**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**CURSO 2019- 2021**

**Creencias de los profesores de la Argentina sobre el uso de  
metáforas conceptuales en el aula de ELE/L2 y su  
implicancia en la competencia comunicativa**

**Adriana Elizabeth Lafulla Álvarez**

**Trabajo final de máster de Investigación**

**Dirigido por la Profesora Fuensanta Puig Soler**

## Índice

Resumen.....	3
<b>1. Introducción .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Marco teórico .....</b>	<b>6</b>
<b>2.1. El papel de las creencias de los docentes en el proceso didáctico .....</b>	<b>6</b>
<b>2.2. Estrategias de comunicación .....</b>	<b>9</b>
<b>2.3. Contextualización del concepto de metáfora .....</b>	<b>14</b>
<b>2.4. Aplicación de las metáforas conceptuales en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de ELE/L2.....</b>	<b>19</b>
<b>2.5. Ventajas del uso de metáforas conceptuales en el aula de ELE/L2.....</b>	<b>28</b>
<b>3. Objetivos del estudio y preguntas de investigación.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1. Objetivo general:.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1.1. Objetivos específicos: .....</b>	<b>29</b>
<b>3.2. Pregunta general:.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2.1. Preguntas específicas: .....</b>	<b>30</b>
<b>4. Metodología de investigación.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1. Perfil de la profesora encargada del pre-pilotaje .....</b>	<b>31</b>
<b>4.2. Cambios post-pilotaje.....</b>	<b>32</b>
<b>4.3. Perfil de los participantes de la investigación.....</b>	<b>33</b>
<b>4.4. Breve descripción de la encuesta .....</b>	<b>34</b>
<b>5. Presentación, análisis e interpretación de los resultados.....</b>	<b>35</b>
<b>6. Conclusiones .....</b>	<b>66</b>
<b>7. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>71</b>
<b>Anexo A.....</b>	<b>77</b>
<b>Anexo B.....</b>	<b>81</b>
<b>Anexo C.....</b>	<b>88</b>
<b>Anexo D.....</b>	<b>89</b>

## Resumen

En la presente investigación sobre el uso de las metáforas conceptuales en la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua (ELE/L2) en la República Argentina buscamos examinar el potencial cognitivo que estas poseen como instrumento desarrollador de la competencia comunicativa y de las estrategias de aprendizaje de los aprendientes, desde la perspectiva de los profesores, en función de sus propias creencias y experiencia docente. Nuestro interés radica en abordar un tema poco tratado en el ámbito de ELE/L2, en general, y en la República Argentina, en particular, donde no existen trabajos acerca de este tema. Por lo tanto, pensamos que este estudio puede significar un novedoso aporte en el país y que puede contribuir con material de debate para explotar la potencialidad que las metáforas conceptuales encierran como herramienta de aprendizaje con alto impacto en la habilidad comunicativa. En este sentido, los resultados fueron halagüeños, dado que revelan que los docentes consideran que trabajar con metáforas conceptuales ayuda, en gran medida, al desarrollo de la competencia comunicativa, con especial énfasis en las competencias estratégica y pragmática, así como en las estrategias de aprendizaje socioafectivas, en primer lugar, seguidas de las estrategias de memoria y de las cognitivas. Asimismo, el trabajo también indaga otros aspectos como el papel que desempeña la competencia metafórica en la competencia comunicativa, y otros complementarios, como la rentabilidad pedagógica de las metáforas conceptuales, la frecuencia de aparición en los manuales de clase, los objetivos de enseñanza que los docentes persiguen con su aplicación, las tipologías textuales en las que las trabajan y las actividades que proponen en las clases para su utilización.

*Palabras clave:* creencias docentes, metáforas conceptuales, competencia comunicativa, estrategias de aprendizaje.

## Abstract

This research about the usage of the conceptual metaphors in the teaching of Spanish as Foreign and Second Language (SFL/SSL) in the Argentine Republic seeks to examine the cognitive potential they have as a tool to develop students' communicative competence and learning strategies, from the teachers' perspective and based on their own beliefs and teaching experience. Our main interest lies on the few existing works related to this subject in the

SFL/SSL field, in general, and in Argentina, in particular. Therefore, this may represent a novel contribution for the country by opening the debate on the exploitation of the communicative potential that underlies on the conceptual metaphors as learning tools with a high impact on the communicative ability. In this sense, the results were promising, since they reveal that teachers consider that working with conceptual metaphors helps, to a large extent, to develop communicative competence, especially strategic and pragmatic competences; as well as socio-affective learning strategies, which lead the first place, followed by memory and cognitive ones. Furthermore, this study explores other aspects such as the role played by metaphorical ability on communicative competence, and other complementary items, as the pedagogical profitability of these metaphors; their frequency of appearance in class textbooks; the purposes that teachers pursue with their application; and the input they use and the kind of activities they propose when working on them in class.

*Keywords:* teachers' beliefs, conceptual metaphors, communicative competence, learning strategies.

## **1. Introducción**

Dada la creciente importancia que han tomado las creencias y actuaciones de los profesores en el área de investigación, en este estudio nos proponemos abordar el uso y la valoración de las metáforas conceptuales que hacen quince docentes que imparten clases en todos los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en diferentes universidades nacionales, públicas y privadas, así como en establecimientos privados de la República Argentina, y que poseen una sólida experiencia en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) y como Segunda Lengua (L2), más conocidas en Argentina como ELSE (Español como Lengua Segunda y Extranjera). Con este propósito, se distribuyó un cuestionario en línea diseñado especialmente para tal fin. Se trata de explorar la aplicación de la lingüística cognitiva a la enseñanza de ELE/L2, a través del uso de metáforas conceptuales como posibles recursos para potenciar las estrategias comunicativas de los aprendientes.

Esta propuesta de investigación surge de la idea de profundizar en el tema, ya que son pocos y relativamente recientes los estudios (Littlemore, 2000, 2001; Hijazo Gascón, 2011; León Rivera, 2016) que indagan acerca del uso de las metáforas conceptuales y las expresiones

metafóricas que subyacen en estas, como herramientas útiles en el fortalecimiento de las estrategias comunicativas de los estudiantes, específicamente en el desarrollo de la competencia estratégica, dentro del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2, articulado desde un enfoque cognitivo.

La escasa investigación sobre la comprensión y producción de metáforas en la enseñanza de lenguas extranjeras también se ve reflejada en los manuales de mayor difusión, que solo trabajan la competencia metafórica (CM) en algunas unidades didácticas desde la perspectiva lingüística, pero no tanto desde la perspectiva cognitiva y pragmática. Tal como sostiene Acquaroni Muñoz (2008), el lenguaje no puede escindirse de su función cognitiva, hecho que impone un enfoque orientado al uso. Por lo tanto, pensamos que explorar la aplicación o no que hacen los docentes de las metáforas conceptuales en sus clases puede ser un buen punto de partida para continuar con el análisis de este tema.

Respecto del interés personal, nos impulsa una motivación y curiosidad concretas, debido a que ya habíamos realizado otro estudio sobre las metáforas y su traducción del inglés al español, en el área del Derecho, desde la perspectiva cognitiva, entre otras categorías de estudio, y la utilidad de estas para ayudar a interpretar conceptos jurídicos abstractos y complejos. Entonces, nos pareció interesante y novedosa la posibilidad de estudiar este mismo recurso lingüístico y cognitivo, pero aplicado a la enseñanza del español como ELE/L2, sobre todo teniendo en cuenta que se trata de un tema que merece seguir siendo explorado en este ámbito, de acuerdo con los últimos estudios empíricos. Asimismo, dada la ubicuidad de este tropo, pensamos que puede ser un instrumento valioso para vehicular conceptos universales entre culturas y su forma de conceptualizarlos y expresarlos, con el consecuente aporte intercultural que esto implicaría. Por todas estas razones, es que creemos que puede ser un tema atractivo que promueva el debate dentro de la comunidad educativa de ELE/L2 e invite a los profesores a reflexionar sobre la utilización de las metáforas conceptuales en el ejercicio de su labor docente.

En síntesis, esperamos poder generar nuevo conocimiento acerca del objeto de estudio y realizar algún aporte, por mínimo que sea, sobre la realidad actual del uso de las metáforas conceptuales en Argentina, como instrumento didáctico, en pos de desarrollar y potenciar la competencia comunicativa en el aula.

## 2. Marco teórico

### 2.1. El papel de las creencias de los docentes en el proceso didáctico

Allá por 1968, cuando se imponía el paradigma proceso-producto en la investigación sobre enseñanza, Jackson publica *La vida en las aulas*, obra en la que criticaba este enfoque y planteaba la necesidad de entender el pensamiento del profesor para comprender la esencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, a mediados de los años setenta resurge con fuerza esta idea. La actuación del profesor está condicionada mayormente por su pensamiento, que no es un reflejo objetivo y automático de la compleja realidad; todo lo contrario, se va construyendo de manera subjetiva e idiosincrática a lo largo de su historia personal, mediada por un proceso dialéctico de asimilación y acomodación durante la permanente interacción con el medio. Por lo tanto, para comprender el comportamiento de los profesores es menester indagar sus procesos mentales, los contenidos, métodos y procedimientos de su representación y de su proposición mental. En el marco de este panorama, aparecen numerosos estudios que se pueden agrupar en dos vertientes principales: el enfoque cognitivo y el enfoque alternativo. Los principales exponentes del enfoque cognitivo los encontramos en Clark y Peterson (1986, como se citó en Pérez y Gimeno Sacristán, 1988) cuyo modelo se muestra en el siguiente esquema.

**Figura 1**

*Modelo de Clark y Peterson sobre la relación pensamiento y acción en el profesor*



Dentro de la esfera de las teorías y las creencias, surge con claridad que los juicios, decisiones y propuestas que hacen los profesores se derivan de su modo especial de interpretar su experiencia; es decir, que para entender el pensamiento y la actuación de los docentes también hay que examinar el sustrato ideológico donde se inscriben las teorías y creencias,

omnipresentes, incluso de forma tácita, que establecen la manera en que ellos dan sentido a su mundo, en general, y a su práctica docente, en particular. Dentro de este sustrato ideológico, se alojan, desde el conocimiento proposicional explícito, organizado y articulado de manera lógica, hasta las creencias y remanentes del pensamiento mítico, que es más indefinido, paradójico e irracional y, que cada ser humano asimila y aprende en sus vivencias e intercambio con el medio sociohistórico en el que se desenvuelve. (Pérez y Gimeno Sacristán, 1988). Para estos autores, el enfoque cognitivo presenta ciertas limitaciones, lo que da lugar a los enfoques alternativos, que no desarrollaremos, pero que proponen un anclaje investigativo basado en las ciencias sociales, en el pensamiento práctico y la socialización del profesor, y no en principios causales entendidos desde las meras conductas explícitas.

Los estudios acerca de las creencias de los docentes y sus actuaciones en el aula han aumentado considerablemente en los últimos tiempos debido al impacto que tienen en la praxis pedagógica. Sus creencias y actuaciones suponen una cuota de subjetividad y complejidad con gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin duda, una mayor comprensión del sistema de creencias de los docentes contribuye, de manera relevante, en la efectividad educativa. Existe la idea generalizada de que las creencias de los profesores son los mejores indicadores de las decisiones que toman durante su vida pedagógica cotidiana. En este aspecto, cuando el docente reflexiona acerca de su papel en el proceso pedagógico toma conciencia de sus propias creencias y actuaciones. Así pues, si estas creencias no se tienen en cuenta, es probable que obstaculicen los nuevos procesos de cambio educativo. Aun cuando el docente actúe espontánea o consuetudinariamente, sin racionalizar la acción, las actuaciones surgen de creencias muy arraigadas sobre la forma en que se aprende un contenido, y que impregnarán sus actuaciones en el aula, más que el método que estén obligados a adoptar o los textos que utilicen (Díaz et al., 2010). Para estos autores, desde una perspectiva socioconstructivista, las creencias se definen como un sistema en el cual subyacen constructos de los que se vale el docente cuando piensa, evalúa, clasifica y conduce su actuación pedagógica, y responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita.

Para otros autores (Crookes, 2003; Hamel, 2003; Moll, 1993; Williams y Burden, 1999, como se citó en Díaz et al. 2010), las creencias influyen en su actuación más que los conocimientos que poseen sobre la disciplina que enseñan, tienden a estar limitadas culturalmente y a formarse en una época temprana de nuestra vida, por lo que suelen ser reticentes a los cambios.

Camps (2001) describe un sistema de tres elementos que llama creencias, representaciones y saberes (CRS). Las creencias son los aspectos cognitivos, no siempre estructurados y de fuerte dimensión personal; las representaciones son aspectos cognitivos tomados de una dimensión social, es decir, compartidos por el grupo de profesores; y los saberes constituyen el conocimiento pautado de manera convencional y relacionado con cuestiones de enseñanza-aprendizaje. Estos tres conceptos forman un *continuum* y se articulan entre sí, aunque se solapan fácilmente.

Díaz et al. (2010) compendian algunas de las características más destacadas de las creencias docentes según Barry y Ammon, 1996; Kennedy, 2002; Muchmore, 2004; Pajares, 1992; Tillema, 1998; entre otros autores:

- Se forman tempranamente y tienden a autoperpetuarse.
- Las personas desarrollan un sistema de creencias que incluye a todas las adquiridas a través del proceso de transmisión cultural.
- El sistema de creencias es adaptativo porque ayuda a definir y comprender el mundo y a las personas mismas.
- Los procesos del pensamiento pueden ser los precursores y creadores de las creencias.
- Cuanto más temprano se incorpora una creencia en el sistema de creencias, más difícil resulta su modificación.
- Las creencias son instrumentales en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones respecto de esas tareas.
- El cambio de las creencias en los adultos es un fenómeno relativamente raro.

Finalmente, Díaz et al. (2010) extraen algunas conclusiones de su estudio, como que el docente es el actor principal al que se debe apuntar para lograr cambios e innovación en materia educativa, aunque no se trata de un actor entendido como el dueño del conocimiento, sino como el agente encargado de vehicular el cambio. Las prácticas docentes están social y contextualmente mediadas, por lo que su actuación se ve muy influenciada por sus experiencias previas como estudiantes, su formación profesional, y sus creencias personales sobre la enseñanza efectiva. Muchas veces el intento de los docentes por cambiar sus creencias y prácticas puede llevarlos a un desequilibrio entre ambas, experimentando sentimientos de incomodidad o frustración en la medida que intentan alinear sus prácticas docentes con su



sistema de creencias alterado o en expansión. Este sistema de creencias es bastante inflexible, sin embargo, cuando la cultura que prevalece comienza a modificar sus valores, los docentes tienden a modificar sus pensamientos en la misma dirección, o bien cuando intentan acomodarse a las nuevas realidades.

Existe mucha literatura sobre las creencias de los profesores, pero por motivos de concisión nos resulta imposible extendernos en detalle. En este breve apartado solo intentamos dar un marco muy global sobre el concepto de creencias, a los fines de resaltar la importancia que reviste su estudio, en la actualidad, en el ámbito de la investigación educativa.

## 2.2. Estrategias de comunicación

Littlemore (2001)<sup>1</sup> señala que trabajar con metáforas en una clase de lenguas extranjeras resulta productivo para desarrollar la inteligencia metafórica, porque estos tropos generan una asociación entre dos dominios conceptuales e implican una extensión en los significados. Para Hijazo-Gascón (2011), la enseñanza de metáforas conceptuales puede ayudar a mejorar tanto la competencia estratégica como la competencia lingüística. Según este autor, la adquisición de la inteligencia metafórica implicaría una habilidad para interpretar, procesar y crear metáforas que podría ser útil para el desarrollo de estrategias memorísticas, cognitivas y de compensación. Por lo tanto, nos pareció interesante abordar una investigación sobre el uso de este tipo de metáforas por parte de los profesores en el aula de ELE/L2 y explorar algunos aspectos de su aplicación, desde la visión docente.

Ahora, revisaremos algunos conceptos importantes para el desarrollo de nuestro trabajo. Por ejemplo, en relación con la **competencia comunicativa**, el Diccionario de Términos Clave, (DTC, 2008) define la competencia estratégica como una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de un individuo; esto es la capacidad de utilizar recursos verbales y no verbales, con la finalidad tanto de hacer más efectiva la comunicación como de compensar fallos que pudieran producirse por vacíos en el conocimiento u otras condiciones limitantes de la comunicación. Entretanto, define la competencia lingüística o gramatical como la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, regidos por las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles.

---

<sup>1</sup>Las traducciones de las obras citadas en inglés son nuestras.

Por último, define las **estrategias cognitivas**, como un grupo de estrategias de aprendizaje, que se categoriza aparte de las estrategias comunicativas, y que consisten en actividades y procesos mentales que los aprendices efectúan consciente o inconscientemente para favorecer la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y posterior utilización; de aquí, su conexión con la cognición en términos de la forma que tienen los seres humanos de entender el mundo, aprender de su experiencia y resolver problemas.

Pero si hacemos un breve recorrido por las propuestas más significativas en torno de la competencia comunicativa, fueron Canale y Swain (1980) quienes señalaron el camino hacia la definición de esta competencia para los aprendientes de lengua extranjera, estableciendo tres subcompetencias dentro de la competencia comunicativa: la **competencia gramatical** (elementos léxicos, morfología, sintaxis, semántica oracional y fonología); la **competencia sociolingüística** (reglas socioculturales de uso de la lengua que determinan la forma en que se producen los enunciados); la **competencia estratégica** (estrategias de comunicación verbales y no verbales de compensación frente a dificultades en la comunicación).

Este modelo fue revisado y ampliado por Canale al diferenciar el concepto de competencia sociolingüística del de competencia discursiva. Así, la primera se refiere a la caracterización de las condiciones que establecen qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones, mientras que la segunda se refiere al modo en el que se combinan las formas gramaticales y los significados para lograr un texto oral o escrito cohesivo en la forma, y coherente en términos de significado (Canale, 1983).

Posteriormente, Bachman (1990), sobre la base de investigaciones empíricas en la evaluación del lenguaje, propone un modelo superador para la competencia comunicativa en relación con el conocimiento requerido para utilizar una lengua, que además de las reglas gramaticales, involucra el conocimiento de cómo se usa la lengua con fines comunicativos y el reconocimiento de su uso como un proceso dinámico. De este modo, dentro de la competencia comunicativa, incluye la **competencia lingüística**, la **competencia estratégica**, los **mecanismos psicofisiológicos**, y el **contexto de situación**.

Así, para este autor, la habilidad lingüística comunicativa (HLC) consiste en el conocimiento (competencia) y la capacidad para poner en práctica esa competencia en un uso de la lengua adecuado y en contexto. De esta forma, la **competencia lingüística** abarca un conjunto de

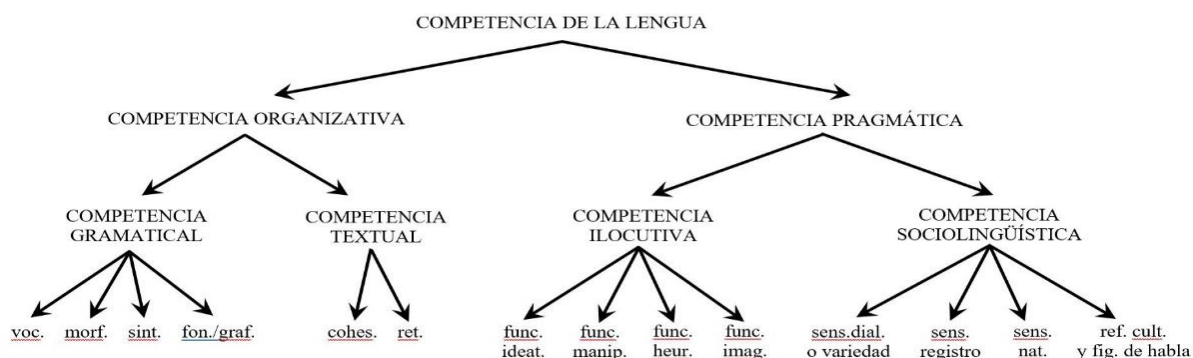
componentes de conocimiento específico utilizados en la comunicación, a través del lenguaje. La **competencia estratégica** es la capacidad mental para el uso contextualizado de los componentes de la competencia lingüística; es decir, que esta brinda los medios necesarios para relacionar la competencia lingüística con el **contexto situacional** en el que ocurre el uso de la lengua y las estructuras del **conocimiento del mundo del hablante**, concepto, este último, sobre el que volveremos más adelante en conexión con las metáforas conceptuales, que son el objeto principal de nuestra investigación. En cuanto a los **mecanismos psicofisiológicos**, estos involucran los procesos neurológicos y psicológicos implicados en la producción real del lenguaje en tanto fenómeno físico (canal auditivo y visual y el modo receptivo y productivo) en el que la competencia se realiza. A continuación, presentamos el modelo de HLC de Bachman.

## Figura 2

*Componentes de la habilidad lingüística comunicativa en el uso comunicativo de la lengua*



A su vez, Bachman (1990) completa su propio modelo sobre la construcción de diversas pruebas de lengua para dar lugar a este modelo arbóreo, entendido como una metáfora y no como modelo teórico, solo a los fines de representar relaciones de orden jerárquico entre los componentes de la competencia lingüística, que no se presentan en compartimentos estancos y separados, sino interactuando unos con otros y con el contexto de uso, ya que, justamente es la interacción entre las distintas competencias y el contexto lo que caracteriza y define al uso comunicativo de la lengua.

**Figura 3***Componentes de la competencia de la lengua*

De este modo, para Bachman (1990) la habilidad comunicativa del lenguaje se agrupa y se redefine en competencia organizativa y competencia pragmática. La primera incluye, a su vez, las competencias gramatical y textual, y la segunda, las competencias ilocutiva y sociolingüística.

La competencia gramatical involucra competencias relativamente independientes como el conocimiento del vocabulario, morfología, sintaxis y fonología/grafía que controlan la elección de las palabras, sus formas y su orden en los diferentes enunciados. La competencia textual incluye el conocimiento de las convenciones para unir frases que formarán un texto. Participan en ella los conceptos de cohesión, en tanto organización de los enunciados, y coherencia, en tanto el efecto que producen en el hablante (Van Dijk, 1977, como se citó en Bachman, 1990). La competencia pragmática se refiere a las relaciones entre las frases y los actos o funciones que los hablantes intentan realizar a través de esas frases (competencia ilocutiva), y las características del contexto de uso de la lengua que establecen la adecuación de esas frases, según una mirada de rasgos socioculturales y discursivos (competencia sociolingüística) (Bachman, 1990).

Dentro de la competencia ilocutiva, basándose en la propuesta de Halliday (1973, 1976) sobre las funciones del lenguaje, Bachman (1990) incluye las funciones ideativa (expresar el significado en términos de nuestra experiencia del mundo real); manipulativa (influir en el mundo que nos rodea); heurística (ampliar y ejemplificar nuestro conocimiento del mundo); imaginativa (crear o ampliar nuestro entorno con fines humorísticos o estéticos a partir de la forma en que se usa el lenguaje, entre ellos, los chistes, las metáforas y otros usos figurativos

de la lengua). Dentro de la competencia sociolingüística, incluye la sensibilidad hacia las diferencias dialectales o de variedad lingüística; hacia las diferencias de registro; la sensibilidad a la naturalidad, que habilita al usuario a producir e interpretar un enunciado lingüísticamente correcto, pero de una forma muy natural; y, por último, la habilidad para interpretar las referencias culturales y el lenguaje figurado, que cuando se lexicalizan ya pasan a formar parte de la competencia lingüística a través del léxico, pero que, por lo general, suponen significados específicos, convenciones de uso y evocación de imágenes que suelen estar ancladas en la cultura de una comunidad concreta de habla.

Este breve recorrido por las descripciones más representativas de la competencia comunicativa nos ha permitido también reconocer y enfatizar la importancia del contexto en el desarrollo de las habilidades y destrezas comunicativas del hablante y el vínculo entre el uso de la lengua en contexto y componentes como los mecanismos psicofisiológicos, en términos cognitivos. Nos parece relevante aclarar, que como afirma Acquaroni Muñoz (2008), Bachman se refiere en una sola ocasión a la metáfora, pero indirectamente la inscribe como un aspecto incluido dentro de la competencia sociolingüística, que consiste en la capacidad para interpretar referencias culturales y figuras del discurso.

Ahora bien, el marco de referencia previo nos permite dar paso al desarrollo del concepto de las metáforas conceptuales, al vincularlo con el conocimiento del mundo del hablante al que hacía referencia Bachman (1990) en su descripción de la HLC. No solo él ha reconocido la importancia de la percepción que los hablantes tienen del mundo que los rodea cuando se refiere a la contextualización de la lengua, sino que otros estudiosos también lo han hecho, aunque desde otra perspectiva y en relación con otro tema: las **metáforas conceptuales**. Así, Lakoff y Johnson (2003), plantean que la metáfora no es simplemente una figura literaria, sino un mecanismo cognitivo utilizado para procesar información abstracta a partir de cosas concretas, simples y familiares. Desde este enfoque, estos autores plantean el estudio de las metáforas como parte del sistema conceptual de los individuos y el papel central de este en la definición de las realidades cotidianas. Sobre la base de la evidencia lingüística, sugieren que nuestro sistema conceptual es de naturaleza metafórica; por lo que nuestro pensamiento, experiencias y acciones diarias también involucran metáforas. En los siguientes apartados abordaremos a los autores que consideramos más relevantes para esta investigación en torno de la metáfora y la competencia metafórica.

### 2.3. Contextualización del concepto de metáfora

En primer lugar, vayamos a la definición más sencilla de metáfora que ofrece la RAE (s.f., definición 1): «Traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita, como *las perlas del rocío, la primavera de la vida o refrenar las pasiones*». Por razones de economía expositiva, no haremos un recorrido cronológico ni exhaustivo de las diferentes concepciones de la metáfora, sino que nos circunscribiremos, de manera brevísima, solo a aquellos autores cuya definición de este tropo se aproxime a la noción de metáfora conceptual propuesta por Lakoff y Johnson.

Gibbs (1990), quien abre el camino hacia una teoría conceptual de la metáfora, sostiene que esta evoca conceptos metafóricos preexistentes en mapeos ya afianzados en el sistema conceptual humano que estructuran nuestro pensamiento, razonamiento y comprensión. Por su parte, Ricoeur (1980) concuerda con el concepto de significado metafórico cognitivo cuando señala que cada pensamiento con contenido metafórico que no tiene en cuenta su carácter de fenómeno (y su ubicuidad histórica) resulta, en última instancia, incapaz de dar cuenta de su producción; es decir, lo que significa algo para alguien en un momento y lugar determinados, y en un sentido particular.

Desde un enfoque pragmático, para Searle (1993) no es el significado de las oraciones o las palabras las que resultan metafóricas, sino el significado del enunciado del emisor (*utterance meaning*). Las metáforas representan un tipo de expresión lingüística que dice una cosa, pero significa otra. En un plano aún pragmático, Sperber y Wilson (2004) sitúan la metáfora dentro del marco de su teoría de la relevancia. La relevancia es una propiedad que atañe no solo a los enunciados u otros fenómenos perceptibles, sino también a los pensamientos, a los recuerdos y a las conclusiones de las inferencias; es decir, cualquier estímulo externo o representación interna que sirva de *input*. Al tipo más importante de efecto cognitivo, Sperber y Wilson lo denominan implicatura contextual, es decir, una conclusión que se deduce del *input* y el contexto en su conjunto, pero nunca de alguno de los dos por separado. Kövecses (2010) sugiere que la metáfora es un fenómeno lingüístico, conceptual, sociocultural, neural y corporal, y que existe en todos estos niveles diferentes al mismo tiempo; es todas estas «cosas» a la vez.

A fines de los años setenta y principios de los ochenta, aparece un nuevo paradigma: el **cognitivismo** y con él, la lingüística cognitiva. Si bien, mucho antes ya se puede hablar de trabajos cognitivos, es George Lakoff (1987), quien inaugura, por así decirlo, los lineamientos definitivos de este paradigma y, con este, los orígenes de la lingüística cognitiva. Esta se presenta desde el cognitivismo como una «estructura radial» en la que se entrecruzan diferentes enfoques básicos, entre los cuales ubicamos los que podrían denominarse «teorías generales». Dentro de estas, se encuentran la teoría de los prototipos, la semántica cognitiva y la teoría de la metáfora. La teoría de la metáfora, que es la relevante aquí, fue desarrollada por Lakoff en colaboración con Johnson (Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson, 1980), y parte de la hipótesis de que la metáfora no es, simplemente, una figura literaria, sino un mecanismo cognitivo utilizado para procesar información abstracta a partir de cosas concretas, sencillas y cotidianas. Tanto la metáfora como la metonimia impregnan el lenguaje habitual. Esta perspectiva se ha extendido al análisis del discurso, sobre todo para abordar temas de corte político y sociológico (Cuenca y Hilferty, 2007).

Con este marco de referencia sobre la metáfora, arribamos finalmente a la noción que plantean Lakoff y Johnson (1995). Para ellos, el estudio de la metáfora debe analizarse desde el sistema conceptual de los individuos y su papel central en la definición de las realidades cotidianas. Sobre la base de la evidencia lingüística, sugieren que nuestro sistema conceptual es, mayormente, metafórico. Para explicar lo que podría significar que un concepto es metafórico y que este determina nuestro accionar cotidiano, comienzan por ejemplificar algunos conceptos como el de DISCUSIÓN (/ARGUMENTO)<sup>2</sup>, y su metáfora conceptual: UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA; tropo que aparece en nuestro lenguaje habitual en una amplia cantidad y variedad de expresiones, a saber, entre otras: Tus afirmaciones son *indefendibles*; *Atacó/Destruyó todos los puntos débiles* de mi argumento; Sus críticas *dieron justo en el blanco*; Si utilizas esta *estrategia*, te *aniquilará*. Se trata de una proyección parcial entre dos dominios, donde GUERRA es el dominio fuente y DISCUSIÓN es el dominio meta.

En este tipo de metáfora conceptual, vemos a la persona con la que discutimos como un rival, atacamos sus posiciones y defendemos la nuestra. Ganamos y perdemos terreno, establecemos

---

<sup>2</sup> El uso de las mayúsculas no tiene otra finalidad que la de reproducir la misma ortotipografía que utilizan Lakoff y Johnson (1995) para identificarlas y resaltarlas en su obra *Metaphors We Live By*, que se publicó por primera vez en 1980.

y utilizamos estrategias; es decir, muchas de las cosas que hacemos al discutir están estructuradas, medianamente, por el concepto de guerra, aunque no exista una lucha física real. Así, esta metáfora define las acciones que ejecutamos en la discusión.

No significa que las discusiones sean subespecies de las guerras, sino, simplemente, que las discusiones y las guerras son dos cosas de diferente tipo (discursos verbales y conflictos armados, respectivamente), y las acciones ejecutadas son diferentes clases de acciones. *La esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra.* Por lo tanto, una DISCUSIÓN, en parte, se estructura, se piensa, se ejecuta y se describe en términos bélicos. El concepto y la actividad se estructuran de manera metafórica, ergo: el lenguaje se estructura de igual forma. En este sentido, sin embargo, no hay que perder de vista el rol que desempeña la cultura en este proceso. Si en una determinada cultura, las discusiones se pensarán en términos de danzas, por ejemplo, no hay duda de que las discusiones se experimentarían y considerarían de manera distinta de como las concebimos en nuestra cultura.

Lakoff y Johnson (1995) también se refieren a la sistematicidad de los conceptos metafóricos, es decir, el hecho de conceptualizar las discusiones como batallas impacta, sistemáticamente, en la forma que adoptan las discusiones y la forma en la que hablamos cuando discutimos. Si el concepto metafórico es sistemático, el lenguaje le sigue la corriente. Dado que las expresiones metafóricas de nuestro lenguaje están conectadas con conceptos metafóricos de forma sistemática, podemos valernos de expresiones metafóricas para comprender la naturaleza de los conceptos metafóricos y así lograr una mejor comprensión de la naturaleza metafórica de nuestras actividades. No obstante, la misma sistematicidad que nos permite comprender un aspecto de un concepto en términos de otro (entender un aspecto de la discusión en términos de una batalla), ha de ocultar, indefectiblemente, otros aspectos del mismo concepto. Si nos concentramos en los aspectos belicosos de la discusión, se pueden desatender los aspectos cooperativos de esta, entendida en términos de una actividad valiosa de mutuo entendimiento. Es decir, la metáfora siempre destaca un aspecto y, al mismo tiempo, oculta otro.

Hasta aquí hemos descrito las que Lakoff y Johnson (1995) denominan *metáforas estructurales*, pero en otro capítulo de su obra, describen las que llaman *metáforas orientacionales*, es decir, aquellos conceptos metafóricos que no estructuran un concepto en términos de otro, sino que organizan un sistema global de conceptos en relación con otro y con



la orientación espacial: arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico. Así, TRISTE ES ABAJO, concepto que conduce a expresiones como, por ejemplo: «Estoy por el suelo/estoy hundido en la miseria»; FELIZ ES ARRIBA, concepto que lleva a expresiones como, por ejemplo: «Eso me levantó el ánimo/estoy saltando de gozo». Estas metáforas espacializadoras se arraigan en nuestra experiencia física y cultural, no se asignan arbitrariamente. Todas ellas tienen una base física y experiencial: una posición inclinada es característica de la tristeza y la depresión; una posición erguida es característica de un estado emocional positivo. Sirven como vehículo para comprender un concepto, únicamente, sobre bases experienciales.

En relación con las metáforas y su coherencia cultural, estos autores agregan que los valores más importantes en una cultura serán coherentes con la estructura metafórica de los conceptos más importantes de esta. Algunos valores culturales de nuestra sociedad se muestran coherentes con nuestras metáforas espacializadoras, mientras que sus opuestos no lo hacen: «Más es mejor» es coherente con «Más es arriba» y «Bueno es arriba», pero no es coherente con «Menos es mejor». Claro que estos valores se conservan de manera generalizada en nuestra cultura si las circunstancias se conservan también.

No obstante, con frecuencia, las circunstancias cambian y aparecen conflictos entre estos valores y sus metáforas. Surge, entonces, el concepto de las subculturas que los usan y las prioridades que ellas establecen, junto con los valores personales asignados. Las diferentes subculturas comparten valores básicos con la cultura principal a la que pertenecen, pero asignan a los valores prioridades distintas. Por ejemplo, MÁS GRANDE ES MEJOR, puede entrar en conflicto con HABRÁ MÁS EN EL FUTURO, según la subcultura. Existen subculturas estadounidenses, en las que el que compra un coche grande no se preocupa por el futuro; mientras que existen otras subculturas en las que se prioriza el futuro, y los ciudadanos se compran un coche pequeño donde el concepto de ahorrar es virtuoso y donde la metáfora AHORRAR DINERO ES MEJOR tiene prioridad sobre MÁS GRANDE ES MEJOR (Lakoff y Johnson, 1995).

Asimismo, al igual que las experiencias básicas de orientación espacial humana surgen de las metáforas orientacionales, estos autores continúan con su análisis y explican que nuestras experiencias con objetos físicos brindan el sustento para una amplia gama de *metáforas ontológicas*, es decir, diferentes maneras de considerar los acontecimientos, las actividades, las

emociones, las ideas, etc., como entidades y sustancias. Las utilizamos para describir y referirnos, racionalmente, a nuestras experiencias, a las que, de esta forma, cuantificamos, identificamos como aspectos y causas, establecemos como metas y motivaciones: «Hay *demasiada* hostilidad» / «Lo hizo movido por *la cólera*» / «Vino en busca de *fama*».

Algunos ejemplos de este tipo de metáforas usadas para visualizar una cosa no física como una entidad o sustancia, en general, no se reconocen como tales, ya que forman parte de nuestro modelo cultural: LA INFLACIÓN ES UNA ENTIDAD (*la inflación me enferma / hay que combatir la inflación*); LA MENTE ES UNA ENTIDAD (Mi cerebro no *funciona* hoy / *Le patinan* las neuronas); LA MENTE ES UN OBJETO FRÁGIL (*Me estalla* el cerebro / Su ego es muy *frágil*).

Por otra parte, estos autores también desarrollaron la idea de que las metáforas pueden incluso crear realidades o nuevos significados (metáforas imaginativas o creativas). Para explicar este concepto, recurren al ejemplo de la metáfora QUÍMICA a través de la expresión «la solución de mis problemas». Mediante esta metáfora, los problemas se interpretan como una solución (líquido) que contiene todos los problemas, bien disueltos en dicha «solución», que precipitan mediante la acción de catalizadores que disolverán algunos problemas solo, momentáneamente, y precipitarán otros, pero nunca quedarán resueltos de manera definitiva, y es probable que los mismos problemas tiendan a reaparecer. Al menos, de esta forma, la percibió un estudiante iraní que estudiaba en la universidad de Berkeley, cada vez que escuchaba esta expresión de parte de sus compañeros de estudio.

Sin embargo, en la cultura occidental, la solución de los problemas se conceptualiza mediante la metáfora del ROMPECABEZAS, donde los problemas se visualizan de esa forma y donde existe una solución correcta, que una vez encontrada, deja solucionados dichos problemas para siempre. Esta segunda metáfora caracteriza nuestra realidad presente. Virar hacia la metáfora QUÍMICA conduciría a una realidad nueva.

Las metáforas nuevas tendrían, entonces, el poder de crear una nueva realidad en la medida que comenzamos a entender nuestras experiencias en términos de una metáfora, y se convierte en una realidad más profunda cuando empezamos a actuar en función de sus términos. Si la metáfora nueva logra penetrar el sistema conceptual sobre el que basamos nuestras acciones, esta puede modificar el sistema, así como las percepciones y acciones a las que este da lugar.

De hecho, muchos de los cambios culturales surgen de la introducción de metáforas nuevas y la pérdida de otras ya instaladas en nuestro sistema conceptual. Cada cultura establece una realidad social que da sentido a las personas y en función de la cual estas se desenvuelven socialmente. La realidad para un individuo como parte de una cultura es un producto de su realidad social y de la manera en que aquella moldea su experiencia del mundo físico. Debido a que la mayoría de nuestras realidades sociales se entienden en términos metafóricos, y teniendo en cuenta que nuestra concepción del mundo físico es fundamentalmente metafórica, el rol que gestiona la metáfora es esencial en la determinación de lo que resulta real para los seres humanos (Lakoff y Johnson, 1995).

#### **2.4. Aplicación de las metáforas conceptuales en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de ELE/L2**

Hasta ahora, hemos explicado, en primer lugar, los conceptos de competencia comunicativa y, posteriormente, la teoría cognitiva de la metáfora y las metáforas conceptuales. Ahora, procuraremos relacionar los conceptos aquí vertidos, con el fin de presentar un marco teórico más completo sobre la base de estudios recientes respecto del uso de las metáforas conceptuales como instrumento didáctico para el desarrollo de las estrategias comunicativas en el aula.

Littlemore (2013) a partir de trabajos ya realizados por otros autores como Danesi (1986), quien acuñó por primera vez el concepto de **competencia metafórica** (*metaphoric competence*), la redefine en relación con la **competencia comunicativa** como la capacidad para adquirir, producir e interpretar metáforas en el aprendizaje de una lengua meta y sostiene que tanto la teoría como la investigación empírica sugieren que la competencia metafórica consiste en **cuatro componentes**: a) originalidad de la producción metafórica (habilidad para pensar en las propias metáforas no convencionales); b) fluidez de la interpretación metafórica (habilidad para hallar más de un significado posible para una misma metáfora, es decir, varios elementos posibles de comparación entre los dos dominios); c) habilidad para hallar el significado metafórico (destreza para pensar en un significado plausible para una metáfora novel); d) velocidad para hallar el significado metafórico (habilidad para pensar en un significado plausible rápidamente y bajo presión).

Ahora bien, como instrumento didáctico, esta lingüista sostiene que la competencia metafórica es importante para los aprendientes de ELE, ya que es probable que contribuya a su habilidad

comunicativa general. Esto quiere decir que para comprender una metáfora tal como la entiende el hablante nativo, el oyente no nativo debe tener acceso a la misma información contextual del hablante. En estos casos, la fluidez y la celeridad para hallar el significado metafórico pueden ser habilidades muy útiles, de manera que, si los estudiantes pueden pensar en varios significados posibles para una metáfora concreta, hay más posibilidades de que accedan al significado que intenta comunicar el orador. Esto ayudará a los alumnos de ELE a seguir el ritmo de la clase y, si se da una interacción bidireccional, debería ayudarlos a seguir el ritmo del interlocutor y a mantener el flujo comunicativo. La utilidad de la metáfora conceptual en el aprendizaje de lenguas contribuye a la inferencia de significados de otras expresiones metafóricas que se derivan de aquella, por ejemplo: *MONEY IS A LIQUID* (*cash flow, capital reservoir, funds have dried up, etc.*) (Littlemore, 2013).

En el estudio anterior, la autora intentaba estudiar la relación entre la competencia metafórica y la habilidad comunicativa de los estudiantes en conexión con los cuatro componentes mencionados y los estilos cognitivos de los alumnos. Sin embargo, no llega a resultados concluyentes en este sentido, sino que solo obtiene algunos hallazgos relacionados con los estilos cognitivos de los estudiantes y los componentes descritos.

Siempre en relación con los estudios de esta investigadora, existe otro trabajo muy interesante realizado con cuarenta y dos estudiantes internacionales de una universidad británica, en el que Littlemore (2004) analiza la conveniencia de trabajar con las metáforas conceptuales en clase, de manera grupal con intervención del profesor, o de manera individual, y en relación con las estrategias de interpretación metafórica; aunque también aquí tiene en cuenta los estilos cognitivos de los estudiantes (holístico, analítico, verbal o imágenes). Para su investigación, dividió a los alumnos de lengua extranjera en dos grupos para ver cuál de los dos abordajes era el más conveniente en el desarrollo de estrategias en la interpretación de las metáforas conceptuales y su impacto en la formación de nuevo vocabulario.

Littlemore (2002), a su vez, parte de otro estudio, en el que evalúa los beneficios de ayudar a los aprendientes a trabajar el significado de las expresiones por medio del empleo de lo que denomina *metaphor-based vocabulary guessing strategies*; es decir, estrategias de inferencia de vocabulario basadas en metáforas, que involucran procesos psicológicos de **fluidez asociativa** (habilidad para crear una amplia red de asociaciones en torno del dominio fuente a fin de encontrar áreas que podrían solaparse con el dominio meta); **razonamiento analógico**

(observación parcial de semejanzas entre conceptos, de manera que el individuo debe inferir el dominio meta a partir del dominio fuente, identificando las similitudes entre ambos); y **formación de imágenes** (generación mental de imágenes que hace que los segmentos de información representados visualmente sean evocados de manera simultánea, a diferencia de los que se representan verbalmente, que lo hacen en secuencias). Así, estas tres estrategias se potencian entre sí. En otras palabras, la interpretación efectiva de las metáforas en contexto requiere que el estudiante sea capaz de acceder a tantos significados como le sea posible a través de la identificación de todas las conexiones posibles (fluidez asociativa), entre el concepto fuente y el contexto circundante (razonamiento analógico), generando imágenes que podrían ayudar a los procesos asociativos y analógicos involucrados en la interpretación metafórica.

Estas redes de asociaciones creadas a partir de un concepto dado se denominan *frames* (marcos o estructuras), que constituyen patrones globales de conocimiento basado en el sentido común acerca de un concepto central. El conocimiento encapsulado dentro de una estructura o *frame* es conocimiento compartido, al menos, por una buena parte de una comunidad de hablantes (Taylor, 1989, como es citado en Littlemore, 2004). Sin embargo, a estas estructuras globales de conocimiento compartido por una comunidad se les deben agregar las propias experiencias personales y asociaciones idiosincráticas de cada individuo; es decir, hay que dejar espacio a las variaciones individuales, donde pueden solaparse una amplia variedad de estructuras.

Pero si regresamos al objetivo que motivó el estudio, los estudiantes que fueron entrenados para interpretar las metáforas de manera individual fueron más hábiles en realizar una búsqueda mayor dentro de su propia estructura y, a la larga, parecen ser estudiantes más autónomos, que no necesitan recurrir demasiado al profesor. Por otro lado, los que recibieron entrenamiento grupal fueron más conscientes de las posibles diferencias entre sus propias estructuras y las de sus pares, ya que podían ver los puntos de vista de los otros. Sin embargo, si bien ambos abordajes mostraron tener ventajas, los resultados finales arrojaron como hallazgo principal que el procesamiento metafórico es un fenómeno altamente personalizado, dado que los estudiantes del abordaje individual conseguían tener un mayor rendimiento en las inferencias metafóricas, porque tenían más posibilidades de explorar cómo funcionaban mejor para ellos las estrategias descritas, a partir de su propio bagaje de conocimiento y sus estilos cognitivos. Por lo tanto, se concluyó que lo más recomendable es dejar que los profesores no interfieran demasiado, que permitan que sus aprendientes utilicen su propia red asociativa y desarrollen

sus propias habilidades de razonamiento analógico cuando se les pide que interpreten las mismas metáforas (Littlemore, 2004).

Desde otra perspectiva, pero también en relación con la forma de procesar las metáforas, esta lingüista plantea que también existen preferencias individuales en el procesamiento de la información. Algunos lo hacen de manera holística (analizan todo integralmente), otros lo hacen de manera analítica (analizan las partes). También procesan diferente quienes lo hacen a través de la verbalización versus las imágenes. No obstante, hasta el momento, Littlemore (2000) no ha encontrado ninguna investigación que aborde la relación entre los estilos cognitivos de los individuos y la forma en que procesan las metáforas conceptuales, ya sea que lo hagan según la teoría del *Mapping*, del *Blending* o la del *Across domains* (Lakoff y Johnson, 2003).

Trataremos ahora de relacionar la utilidad de las metáforas conceptuales con las **estrategias de aprendizaje**. Estas se definen como un conjunto de herramientas útiles de acciones, comportamientos, pasos, o técnicas específicas utilizadas por los estudiantes no solo para mejorar su propio aprendizaje, sino también para autorregularlo de manera activa, consciente y deliberada. Oxford (2003) las define de la siguiente manera y las clasifica en seis grupos:

- Estrategias cognitivas: son las que permiten que el aprendiente maneje el material lingüístico de manera directa, por ejemplo, por medio del razonamiento, análisis, toma de notas, resúmenes, síntesis, reorganización de la información para desarrollar estructuras de conocimiento (esquemas) más sólidas.
- Estrategias metacognitivas: son las que el aprendiente utiliza para gestionar el proceso de aprendizaje en general, a través de la identificación de sus propias preferencias en el estilo de aprendizaje; la planificación de una tarea en la lengua meta; la recopilación y organización de materiales; el establecimiento de un cronograma de estudios; el monitoreo de errores; y la evaluación del éxito en la tarea y del tipo de estrategia de aprendizaje.
- Estrategias relacionadas con la memoria: son las que ayudan al aprendiente a relacionar un concepto o tema con otro, aunque no necesariamente implica una comprensión profunda. Estas permiten aprender y recuperar la información en una secuencia ordenada (acrónimos), mientras que otras técnicas crean el aprendizaje y la

recuperación mediante sonidos (rima), imágenes (una imagen mental de la palabra o su significado), una combinación de sonidos e imágenes (el método de las palabras clave), el movimiento corporal (la respuesta física total), medios mecánicos (tarjetas de memoria), o la ubicación (en una página o pizarra).

- Estrategias compensatorias: son las que ayudan al aprendiente a compensar el conocimiento ausente, a través de inferencias a partir del contexto, el uso de sinonimia, gestos o pausas, entre otras técnicas.
- Estrategias afectivas: son las que utiliza el aprendiente para identificar su estado de ánimo y nivel de ansiedad; hablar de sus sentimientos, recompensarse por un buen desempeño; y respirar profundamente o dialogar consigo mismo de manera positiva.
- Estrategias sociales: son las que ayudan al aprendiente a trabajar con otros y a comprender tanto el idioma como la cultura meta, a través de preguntas de verificación o clarificación frente a un punto confuso; ayuda en la realización de una tarea; una conversación con un nativo; exploración de las normas sociales y culturales.

Según esta autora, los profesores de L2 pueden beneficiarse mediante la evaluación del uso de estas estrategias por parte de los estudiantes durante el proceso de enseñanza. De esta manera, los docentes pueden valerse de una amplia variedad de metodologías de enseñanza que cubran las necesidades de todos los alumnos de la clase. Esto requiere formación por parte del cuerpo docente a través de cursos, búsqueda de información pertinente, impresa o en internet, o consulta con expertos. Así, al momento de evaluar el éxito de cualquier estrategia de enseñanza, los profesores deben perseguir el progreso de los estudiantes, el aumento de la autoconfianza en sus capacidades y la motivación de sus aprendientes hacia el dominio de la lengua meta.

Hijazo-Gascón (2011), en su trabajo sobre la aplicación de la teoría cognitiva de la metáfora, vincula la utilidad que tendrían las metáforas con cuatro de las estrategias descritas por Oxford (2003). De este modo, sostiene que las **estrategias de memoria** ayudan al estudiante a recordar la información, por ejemplo, *creando imágenes mentales* a partir de asociaciones significativas para el aprendiz (la metáfora resulta productiva porque su significado está motivado), y *aplicando imágenes y sonidos*, porque es más fácil recordar imágenes; de allí la importancia del uso metafórico. Las **estrategias cognitivas** facilitan el procesamiento de la información, tanto en la comprensión de una nueva expresión o creando una producción en la lengua de llegada, por ejemplo, por medio del *análisis de expresiones*, del *análisis contrastivo* (falsos

amigos), o de la *traducción*. En el caso de las **estrategias de compensación**, la *inferencia* es la más relevante. Es aquí donde las metáforas conceptuales son más útiles, dado que asocian dos dominios diferentes, de manera tal que su conocimiento y utilización puede resultar muy atractivo para desarrollar la capacidad de inferencia del estudiante, el uso de paráfrasis, sinonimia y expresiones que pueden evolucionar a partir de la competencia metafórica. Por último, las **estrategias sociales** contribuyen a *generar empatía con los demás*, lo que llevaría a entender los pensamientos y sentimientos de la cultura meta.

No obstante, es importante destacar que, aunque el carácter de las metáforas suele ser universal (Lakoff y Johnson, 2003, como se citó en Hijazo-Gascón, 2011), esto es, que mayormente coinciden a nivel interlingüístico, las expresiones metafóricas no siempre siguen el mismo patrón. Los cambios se producen cuando se proyectan los distintos elementos del dominio fuente en el dominio meta, lo que implica expresiones metafóricas diferentes. Por ejemplo, la metáfora conceptual la FELICIDAD ES ARRIBA/TRISTEZA ES ABAJO es compartida tanto en español como en inglés; sin embargo, sus expresiones metafóricas son diferentes: *I feel up/down* no puede proyectarse como *Me siento arriba/abajo*, pero sí como *Estoy por las nubes/Estoy por el suelo*.

Por añadidura, pesamos que, en estos casos, como profesores, también tendremos que considerar la posibilidad de los matices de las variedades diafásicas, diastráticas y diatópicas, entre hablantes de la misma lengua, si los hubiera en el aula; ya que las expresiones metafóricas podrían variar según las variedades lingüísticas de los estudiantes, al extremo de tener significados diferentes: *Estoy para arriba*, por ejemplo, podría ser una variante de *Estoy por las nubes*. Sin embargo, *Estar por las nubes* o *Sentirse en las nubes* también podría interpretarse, en otra variante del español, como *Estar/sentirse enamorado*, lo que, a su vez, nos conduciría a otra metáfora conceptual: EL AMOR ES ARRIBA. Alguien podría *sentirse bien de ánimo*, por razones distintas a estar enamorado. Como vemos, los docentes tendrán que conocer muy bien el contexto cultural, pero también el lingüístico y, yendo un paso más allá, las variedades lingüísticas, si el contexto del aula así lo requiere.

Asimismo, para Hijazo-Gascón (2011), a pesar de la frecuente coincidencia de las metáforas conceptuales entre las lenguas, esta coincidencia no siempre sucede, lo que suele generar importantes problemas de comprensión. Por ejemplo, la metáfora conceptual VER ES ENTENDER, que subyace a expresiones metafóricas como *veo lo que me dices*, se consideró



universal durante largo tiempo. Sin embargo, hoy se sabe que, en culturas no occidentales, esta metáfora no se expresa con el sentido de la vista, sino con el del olfato o el oído. Así, en otras culturas, OLER/OÍR ES ENTENDER, lo que lleva a reformular la metáfora como PERCIBIR ES ENTENDER.

De esto se desprende, e incluso nos parece trascendente aclararlo, como ya se explicó de alguna manera en el apartado anterior, que los contextos situacional y cultural deben ser tenidos en cuenta al momento de aplicar las metáforas conceptuales en el aula; ya que dependiendo de las lenguas de origen y de las lenguas metas, la ausencia de universalidad, tanto a nivel interlingüístico (realización del enunciado a través de expresiones metafóricas), como a nivel intercultural (corporeización de las metáforas conceptuales) puede ser decisivo en las estrategias comunicativas, al impactar positiva o negativamente (cfr. figuras 2 y 3 del apartado 2.2). Por tanto, los profesores deberán ser cuidadosos cuando diseñen o utilicen unidades didácticas en las que se apliquen metáforas conceptuales como instrumento de desarrollo de las competencias lingüísticas y estratégicas. Ellos deberán estar lo suficientemente familiarizados no solo con el concepto metafórico sino también con las implicancias interculturales, para evitar malentendidos, o lo que es peor aún, generar una distorsión en la proyección de los dominios conceptuales, que en lugar de ayudar a procesar nuevos significados o a reforzar los ya existentes –que es el objetivo que se persigue–, se generen confusiones que perjudiquen el desarrollo de las estrategias de comunicación en lugar de facilitarlas. De ahí la importancia de tener que comprender bien las diferencias y semejanzas que puedan tener los aprendientes sobre el conocimiento del mundo y su forma de codificarlo o descodificarlo.

Dada la ubicuidad de las metáforas, así como la influencia de la construcción social e idiosincrática de cada estudiante en relación con el lenguaje metafórico y las asociaciones que generan, es que no puede desatenderse la individualidad en el aula, más allá de las generalidades compartidas por las comunidades, en su conjunto, a la hora de trabajar con metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas derivadas de estas.

En cuanto a estudios previos que recogen las opiniones de los profesores sobre el uso de las metáforas, partiendo de variables de estudio y presupuestos similares al de nuestra investigación, se encuentra el de Rivera León (2016), quien a través de un cuestionario recopila las creencias de los docentes de ELE de diferentes centros educativos de enseñanza de español,

en España, Francia y EE. UU. A diferencia de nuestra investigación, ella indaga además sobre las creencias de los alumnos acerca del uso de la metáfora conceptual en el aula. Los resultados de su trabajo nos han alentado a continuar investigando y nos han servido, en parte, como guía para la elaboración de nuestro cuestionario, ya sea para explorar sobre cuestiones similares, así como sobre otros aspectos diferentes, amén de que nuestro universo de encuestados difiere del de Rivera. En este último sentido, pensamos que ampliar la muestra a otros contextos puede ser relevante para seguir sumando conocimiento valioso para el diseño de materiales didácticos, ya que como ella misma sostiene en su investigación, todavía hay muchas oportunidades de desarrollo futuro para este tipo de metáfora en el aula de ELE y queda aún mucho por investigar.

En general, los estudios teóricos y empíricos están más centrados en trabajar la competencia metafórica desde un enfoque léxico sobre la base de unidades didácticas diseñadas a partir de colocaciones, unidades léxicas y expresiones metafóricas (Cheikh-Khamis Cases, 2013), pero todavía son pocas las investigaciones que proponen incorporar el concepto de metáfora conceptual de manera explícita para que los aprendientes pueden inferir la lógica que subyace en ciertas expresiones metafóricas y su raigambre en la metáfora “madre” (conceptual).

Existen algunos estudios novedosos que proponen unidades didácticas para trabajar a partir de las metáforas conceptuales (Acquaroni Muñoz, 2008; Turamuratova, 2012; Cuberos Vicente, 2014; Muro Rodríguez, 2014). La contribución de Acquaroni Muñoz es teórico-práctica en torno a textos literarios y aborda las metáforas conceptuales en uno de sus capítulos. Posteriormente, Muro Rodríguez retoma el estudio de esta investigadora española para examinar la CM en un grupo de estudiantes suecos de español como LE. La propuesta didáctica de Cuberos Vicente si bien se centra, principalmente, en las colocaciones y expresiones metafóricas, también incorpora el concepto de metáfora conceptual en dos de las once actividades para que el aprendiente tome conciencia de la existencia de imágenes conceptuales «universales». En el caso de Turamuratova, su propuesta didáctica surge como fruto de su experiencia como profesora de español en la facultad de filología española de la Universidad de Uzbekia y nos pareció muy atractiva e innovadora porque ella misma, como hablante no nativa de español, pudo comprobar la relación entre la falta de competencia metafórica y la falta de competencia comunicativa, dado que muchos de los aspectos discursivos, especialmente de la oralidad, se basan en metáforas que el hablante no nativo no logra captar, interpretándolas de manera literal. Su unidad didáctica hace foco en la incorporación de la CM

en la lengua extranjera de la misma forma que se hace en la lengua materna. Las actividades, en su totalidad, se centran explícitamente en metáforas conceptuales con ejercicios del tipo descripción de nombres, adjetivos, o verbos del español que se asocian, por ejemplo, con TRISTEZA, para completar un mapa conceptual, y a partir de expresiones como *tener pensamientos negros*, *ver todo negro*, *es un hombre gris*, identificar la metáfora conceptual TRISTEZA ES OSCURIDAD, que sistematiza las expresiones planteadas en el ejercicio. A partir de allí, se van enlazando otras actividades, como escribir expresiones que le surjan al aprendiente, en su propia lengua, a partir de la metáfora conceptual, para compartir con los compañeros; debatir si en ambas lenguas se conceptualiza la TRISTEZA de la misma forma; si el aprendiente las asocia con el mismo color; asociarla con otra palabra contraria; hacer asociaciones de frases metafóricas con sus correspondientes metáforas conceptuales; o pensar y escribir las ideas, palabras o frases que el aprendiente puede asociar con una metáfora conceptual dada, entre otros ejercicios muy didácticos en los que se trabajan diversas metáforas conceptuales.

Hijazo-Gascón (2011), avanza aún más en la incorporación de la CM a través del uso de metáforas conceptuales, dado que propone relacionarlas con el desarrollo de las estrategias comunicativas y de aprendizaje, relación que también incluimos en nuestro estudio. Asimismo, explica que se están haciendo aplicaciones en la enseñanza de inglés; mientras que en español como lengua extranjera, si bien se ha teorizado bastante sobre cómo aplicar la lingüística cognitiva, muy poco es lo que se ha puesto en práctica. Esto lo motivó a preparar una unidad didáctica en la que las metáforas conceptuales de emociones son el eje vertebrador de la secuencia, que termina con una tarea final de expresión escrita, y no con un mero añadido para utilizar vocabulario y fraseología. En esa unidad también se abarca parte del contenido requerido para un nivel B2 del MCER, adaptado al español por el Plan curricular del Instituto Cervantes. En ella se trabajan metáforas conceptuales, tales como: TRISTEZA ES ABAJO (*estar hundido*, *estar deprimido*); ODIO ES LÍQUIDO EN UN CONTENEDOR (*explotar*, *estar lleno de odio*); AMOR ES GUERRA (*conquistar*); AMOR ES FUERZA FÍSICA (*sentirse atraído*), entre algunas otras, y las metáforas conceptuales complementarias, por ejemplo: FELICIDAD ES ARRIBA (*sube el ánimo*).

Como hemos expuesto hasta aquí, en general, excepto en el caso del estudio de León Rivera, la mayoría de las investigaciones, tanto teóricas como prácticas, se han centrado más en los aprendientes que en las creencias de los profesores. Hasta donde hemos podido investigar, no

existen propuestas empíricas sobre el uso de metáforas conceptuales desarrolladas por profesores argentinos, al menos publicadas, motivo por el cual reforzamos nuestra idea de la necesidad de hacer un relevamiento de las creencias de los docentes de ELE/L2 de Argentina. Por medio de este trabajo, esperamos poder responder al menos algunas de las preguntas de investigación planteadas para conocer más sobre la realidad actual de lo que creen los profesores de este país acerca de nuestro objeto de estudio.

## **2.5. Ventajas del uso de metáforas conceptuales en el aula de ELE/L2**

Dentro del marco de nuestro trabajo, también nos parece importante señalar algunas de las ventajas que el uso de las metáforas en clase podría implicar en los estudiantes, ya que, como explica de la Jara Berenjeno (2018), la metáfora logra vincular los contenidos curriculares con la actualidad y la realidad del alumnado, ayudándolos a que se sientan más cómodos y atraídos por el aprendizaje de la lengua objeto de estudio por medio de muestras y ejemplos reales de uso cotidiano que pueden dinamizar las clases y fomentar la motivación. En este sentido, plantea que son muchos los beneficios que pueden obtenerse derivados del uso de las metáforas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, dado que estas pueden actuar como vínculo de unión y entendimiento entre culturas. Así, para manifestar su validez, más allá de su valor ornamental, enumera las siguientes ventajas, que resumimos a continuación:

1. Fomenta la motivación de los estudiantes.
2. Tienen poder creativo, lo que favorece el entorno de enseñanza-aprendizaje.
3. Tienen carácter heurístico, porque ayudan a explorar el mundo y a explicarlo (aprendizaje por descubrimiento).
4. Definen cómo pensamos, no solo como individuos, sino como comunidad.
5. Permiten conectar la experiencia del estudiante, su cosmovisión con el lenguaje cotidiano, vinculándolo con la información que una persona tiene almacenada en su memoria.
6. Ayudan al estudiante a reflexionar sobre su lengua y a valorarla a partir de lo que expresa, así como sobre sí mismo y su conexión con el mundo que lo rodea.
7. Tienen carácter lúdico, amenizando la clase y propiciando un clima de comunicación y cooperación entre los aprendientes.
8. Provocan, impactan y atraen.
9. Son un vínculo de unión entre lengua y cultura.

10. Poseen flexibilidad y adaptabilidad, por lo que la experiencia del alumno debería tomarse como punto de partida para el aprendizaje.

Sin duda, son muchas y variadas las propiedades que podemos encontrar en las metáforas como recursos propiciadores de la motivación y, en consecuencia, con impacto en la competencia comunicativa del estudiante, al tiempo que permiten activar otros campos conceptuales a partir de las inferencias que suelen generarse en los aprendientes cuando trabajan con ellas en el aula. Esto permitirá no solo aprender la lengua meta, sino también resignificar la propia lengua y cultura.

### **3. Objetivos del estudio y preguntas de investigación**

#### **3.1. Objetivo general:**

- Conocer las creencias de los docentes sobre el uso de las metáforas conceptuales para el desarrollo de la competencia comunicativa y de las estrategias de aprendizaje en el aula de ELE/L2.

#### **3.1.1. Objetivos específicos:**

- Analizar la importancia pedagógica de las metáforas conceptuales desde la perspectiva docente.
- Conocer qué tipo de estrategias de aprendizaje consideran los docentes que se desarrollan más en relación con la competencia metafórica.
- Determinar qué papel creen que desempeña la competencia metafórica en la competencia comunicativa.
- Identificar algunas de las actividades que utilizan para trabajar con metáforas conceptuales en el aula.

#### **3.2. Pregunta general:**

¿Qué opinan los docentes sobre el uso de las metáforas conceptuales y su relación con las estrategias de aprendizaje y la competencia comunicativa en la enseñanza de ELE/L2?

### 3.2.1. Preguntas específicas:

¿Qué tipo de competencias comunicativas y estrategias de aprendizaje creen los docentes que se desarrollan a partir del uso de las metáforas conceptuales?

¿Con qué frecuencia aparecen en los manuales de clase?

¿Con qué objetivos de enseñanza y en qué tipologías textuales las utilizan los docentes?

¿Qué actividades proponen los docentes en relación con las metáforas conceptuales para favorecer las competencias lingüística y estratégica en la enseñanza de ELE/L2?

## 4. Metodología de investigación

El marco teórico hasta aquí expuesto nos ha permitido identificar y examinar aspectos importantes de las variables que se utilizarán para llevar adelante la etapa empírica de este estudio, a través de la cual trataremos de responder las preguntas de investigación planteadas.

Si bien el estudio está acotado a una muestra pequeña, circunscripta a la población educativa de ELE/L2 de la República Argentina, creemos que puede ofrecer información sobre el estado de situación en cuanto al uso de las metáforas conceptuales, en el aula, en este país, y que puede generar nuevas aportaciones en relación con el objeto de investigación, sobre el que no abunda ni bibliografía ni material de aplicación práctica en la enseñanza de ELE/L2 en Argentina, y que podría servir de base para replicar en otros países o bien para comparar, *a posteriori*, con otros estudios ya efectuados sobre la explotación del recurso metafórico, más precisamente de las metáforas conceptuales. Por otra parte, existen investigaciones sobre las que ya hemos dado cuenta en los apartados teóricos (Littlemore, 2001, 2002, 2004, 2013; Hijazo-Gascón, 2011; Muro Rodríguez, 2014; León Rivera, 2016; de la Jara Berenjeno, 2018). Si bien, todos estos estudios han servido de inspiración para proponer este trabajo, son los conocimientos aportados por Hijazo-Gascón y Littlemore, desde un plano teórico, y, en especial, el estudio de León Rivera (2016), en un plano más empírico, los que han motivado nuestro mayor interés y guiado nuestra investigación.

La metodología se inserta dentro del tipo de investigación descriptiva mixta (cuantitativa y cualitativa) sobre la base de una muestra representativa. El instrumento de investigación utilizado para la recogida de datos es un cuestionario en línea de tipo transversal y de opción múltiple, que consta de preguntas cerradas dicotómicas y excluyentes, cerradas politómicas, y

cerradas no excluyentes, así como dos preguntas abiertas (una obligatoria de respuesta aclaratoria, y la otra, no obligatoria y específica), en las que los encuestados podrán agregar comentarios o reflexiones. El cuestionario incluye preguntas objetivas para conocer el perfil de los encuestados; preguntas para conocer sus creencias y opiniones; y además contempla ítems de diversas escalas para evitar la automaticidad en las respuestas por parte de los informantes. Se diseñó mediante la herramienta Google Forms (<https://www.google.com/forms/about/>), para que estos pudieran completarlo en línea, en un tiempo no mayor a 15 minutos, y se distribuyó a través de un correo electrónico común que enviamos a todos los profesores de ELE/L2, cuyos perfiles se detallan en el apartado 4.3.

Dado el tamaño de la muestra, no se persigue una generalización a partir de la recogida de datos, sino solo una cuantificación a pequeña escala. Asimismo, se explorará y describirá la realidad del quehacer docente en torno del objeto de estudio sobre la base de una tendencia cuantitativa y cualitativa para luego interpretar los resultados obtenidos. En cuanto al análisis de los datos cualitativos, realizaremos una codificación descriptiva de primer y segundo orden y una codificación In Vivo. Para el análisis cuantitativo, se estratificarán algunos datos, y mediante el programa del cuestionario Google en línea se llevará a cabo el tratamiento estadístico de los datos obtenidos a partir de la muestra, con el fin de poder dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas.

Asimismo, realizamos, primeramente, un estudio piloto del cuestionario para examinar los saberes previos de los profesores acerca del tema. Una profesora y coordinadora de grupos de ELE/L2 fue la encargada de llevar adelante el pre-pilotaje del cuestionario elaborado, con el fin de detectar posibles problemas en la recopilación de los datos y aportar sugerencias o cambios para incrementar la validez y fiabilidad del cuestionario definitivo de relevamiento. Por otra parte, también nos facilitó la mayoría de los contactos de la comunidad ELE/L2 de Argentina para distribuir la encuesta definitiva entre los profesores participantes.

#### **4.1. Perfil de la profesora encargada del pre-pilotaje**

La docente encargada de llevar adelante el pre-pilotaje fue Gabriela Krickeberg, Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magister en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Barcelona. Fue coordinadora del *Programa de Capacitación en Español como lengua segunda y extranjera*

del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, de 2004 a 2011. Actualmente, es docente e investigadora en la Universidad Nacional de General Sarmiento y docente en la *Especialización de Nivel Superior en Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera* en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Sobre la base de sus conocimientos y experiencia como coordinadora de programas de ELE, sugirió algunas modificaciones y agregados al cuestionario (ver 4.2.). El cuestionario que se elaboró en una primera instancia y que se utilizó en el prepiloteo se puede ver en el [Anexo A](#).

#### **4.2. Cambios pospiloteo**

Luego de la realización del prepiloteo, se sugirieron algunos cambios o ajustes, no solo relacionados con cuestiones de forma, sino también de fondo. Finalmente, después de implementar las modificaciones propuestas, la encuesta definitiva quedó plasmada como aparece en el siguiente enlace, tal y como fue distribuida entre los profesores que participaron en la investigación: [Anexo B](#).

Entre los cambios propuestos, en primer lugar, se sugirió acotar el título de la encuesta para circunscribirlo con más precisión al objeto de estudio. En cuanto a los datos personales de los encuestados se aconsejó no hacer obligatorio el campo que hace referencia al establecimiento o institución en la que se desempeñaban como docentes, porque algunos colegas pueden mostrarse reticentes a especificar este dato, incluso a pesar de ser una encuesta anónima. Aun así, dejamos este campo porque nos parecía importante conocerlo.

Las sugerencias más significativas se enfocaron, básicamente, en que debíamos añadir información que podía resultar trascendente para los profesores informantes, tales como: a) ampliar la noción de metáfora conceptual, ya que los ejemplos parecían no resultar del todo suficientes; b) explicar de manera breve las estrategias de aprendizaje propuestas por Oxford (2003), dado que no todos los docentes tenían un conocimiento cabal del significado y alcance de las categorías de la clasificación; c) agregar la opción de “No sabe/No contesta” (NS/NC) o bien “Ninguno”, según el caso, para que las doce preguntas pudieran ser respondidas, teniendo en cuenta que todas eran de respuesta obligatoria, excepto la última (pregunta trece), que era de carácter abierto; d) contrastar algunas de las preguntas relacionadas con las metáforas conceptuales, replicando la misma pregunta, pero para las expresiones metafóricas, que resultaban ser más familiares para los docentes. Esto condujo a que, finalmente, la encuesta



definitiva estuviera compuesta por trece preguntas en total; e) añadir, en la pregunta relacionada con la importancia pedagógica de las metáforas conceptuales, un campo obligatorio en el que los profesores pudiesen explicar el porqué de su respuesta, con el fin de poder ofrecer un análisis cualitativo posterior, más sustantivo; f) agregar la palabra *input* en la pregunta relacionada con las tipologías textuales en las que los docente suelen utilizar las metáforas conceptuales, con el fin de reforzar la idea de que se hacía referencia específicamente a los materiales didácticos utilizados por los docentes para trabajarlas en las clases.

Entre algunos ajustes menores, solo para un par de preguntas, se sugirió modificar el sentido de estas, expresándolas en grados de valoración del conocimiento (habilidades, actitudes, competencias) para poder ampliar así la escala de opciones de respuesta, en función de la intensidad (Muy alto, Alto, Medio, Bajo, Muy bajo), también con el fin de obtener un análisis más detallado. En resumen, pensamos que todos los cambios fueron acertados y oportunos para dotar al análisis de mayor validez y fiabilidad.

### **4.3. Perfil de los participantes de la investigación**

Partimos de una muestra conformada por un grupo de quince (15) profesores de ELE/L2 de la República Argentina que imparten clases en una o más universidades e instituciones públicas y privadas de todo el país, así como clases particulares, a saber: Consorcio Interuniversitario Español de Lengua Segunda o Extranjera (ELSE), conformado por universidades nacionales de todo el país, dentro del cual respondieron profesores que trabajan en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA); Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), Provincia de Buenos Aires; Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), Provincia de La Pampa; Universidad Nacional de Mar del Plata, (UNMdP), Provincia de Buenos Aires; Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Provincia de Misiones; Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Provincia de Tucumán; y Universidad Nacional de Villa Mercedes, (UNViME), Provincia de San Luis. También participaron docentes de la Universidad de Belgrano (UB), de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA); Universidad Católica Argentina (UCA), CABA; IES en Lenguas Vivas (LLVV) “Juan Ramón Fernández”, CABA; Universidad Tecnológica Nacional (UTN), CABA; La New York University (NYU) en Buenos Aires, CABA; Fundación Ortega y Gasset en Argentina (FOGA), CABA; El Ático, CABA; Ibero Spanish, CABA y Provincia de Buenos Aires; IBL (Instituto de Idiomas, Buenos Aires); y Vamos Spanish Academy, CABA. Los

participantes son docentes de español como lengua extranjera o segunda lengua, de todos los niveles del MCER. Ejercen en contextos de inmersión y no inmersión. Si bien predominan los docentes que enseñan en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que es la Capital de la República Argentina, y en la provincia de Buenos Aires, la muestra también incluye un porcentaje importante de docentes de diferentes provincias del interior del país, lo que le otorga un carácter federal y, por tanto, representativo de una buena parte del territorio nacional. Todos los profesores poseen entre 1 y 30 años de experiencia docente en ELE/L2.

#### **4.4. Breve descripción de la encuesta**

Participaron de la encuesta quince (15) profesores en total. El cuestionario en línea fue distribuido a diferentes contactos e instituciones que tuvieron la gentileza, a su vez, de difundirlo entre sus docentes y colegas de otros centros educativos, tanto públicos como privados, en su gran mayoría de nivel universitario. El cuestionario se inicia con una breve explicación del objetivo de este como parte de una investigación mixta (cuantitativa y cualitativa) sobre las creencias de los docentes respecto del uso de la metáfora conceptual en el aula de ELE/L2 y su impacto en la competencia comunicativa de los aprendientes. Luego, aparece una sección dedicada a la recogida de datos personales, como antigüedad en la docencia y provincias de la Argentina e instituciones donde imparten las clases, para continuar con dos preguntas en las que debían indicar los niveles del MCER en los que enseñan y si se trataba de un contexto de inmersión/no inmersión. A continuación, y antes de comenzar con el cuestionario propiamente dicho, se presenta una breve introducción sobre el concepto de metáforas conceptuales propuesto por Lakoff y Johnson (1980) y su diferenciación con las expresiones metafóricas que de aquellas se derivan.

Una vez finalizada esta primera sección introductoria, se formulan 13 preguntas en total, 12 de las cuales son de respuesta obligatoria. Algunas de ellas aceptan varias opciones como respuesta. A su vez, la pregunta 4 incluye un apartado obligatorio para que los encuestados puedan ofrecer una reflexión sobre la opción seleccionada en esa pregunta. Las preguntas 5, 8 y 9 se caracterizan por una mayor complejidad en su formulación, ya que involucran conceptos más específicos como el de competencia metafórica propuesto por Littlemore (2001); el tipo de competencias, según la clasificación de Bachman (1990), –que las metáforas conceptuales ayudaría a desarrollar–; y las estrategias de aprendizaje, según la clasificación de Oxford (2003), –que se activarían al usar este tipo de metáforas–. Asimismo, para las mismas

preguntas, y para facilitar su comprensión y alcance, se incluyeron, entre paréntesis, algunas breves aclaraciones. El resto de las preguntas se centran en las creencias de los docentes sobre las metáforas conceptuales en relación con los objetivos de enseñanza, el *input*, la frecuencia de aparición en los manuales de clase y la necesidad de crear materiales *ad hoc*. La encuesta finaliza con la pregunta 13, de respuesta abierta, para que los profesores puedan expresarse a voluntad acerca del tipo de ejercicios que suelen utilizar para trabajar las metáforas conceptuales en el aula.

## **5. Presentación, análisis e interpretación de los resultados**

Habiendo presentado la metodología, las características de la muestra y el instrumento para la recogida de datos, procederemos a describir los resultados cuantitativos obtenidos.

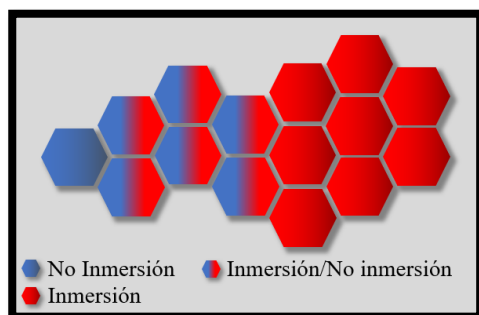
Respondieron la encuesta 15 profesores de ELE o de español como segunda lengua (L2) que imparten clases en la Capital Federal (60 %), en la provincia de San Luis (13,33 %), y en las provincias de Buenos Aires, La Pampa, Misiones y Tucumán (6,67 %) en cada una de ellas. En cuanto a la experiencia docente, de 1 a 5 años (13,33 %), de 6 a 15 años (33,33 %), de 11 a 20 años (40 %) y de más de 21 años (33,33 %); es decir el promedio de antigüedad es de 17 años, lo que implica que se trata de profesores con una sólida experiencia. Se desempeñan en un contexto de inmersión y no inmersión (40 %), solo en inmersión (53,3 %) y solo en no inmersión (6,67 %).

Respecto de los establecimientos educativos en los que imparten clases, figura, en primer lugar, el nivel universitario público y privado exclusivamente (66,67 % o sea 10 profesores); academias y particulares exclusivamente (26,67 %, o sea 4 profesores); y en universidades y academias/particulares, simultáneamente (6,66 %, o sea 1 solo profesor). En relación con los niveles del MCER, nueve de los quince profesores enseñan en todos los niveles, del A1 al C2 (60 %); dos de los quince, del A1 al C1 (13,35 %); uno de los quince, del A1 al B2 (6,67 %); uno de los quince, del A1 al B1 (6,67 %); uno de los quince, en A1, B1 y B2 (6,67 %); y uno de los quince, en A1 y C2 (6,67 %).

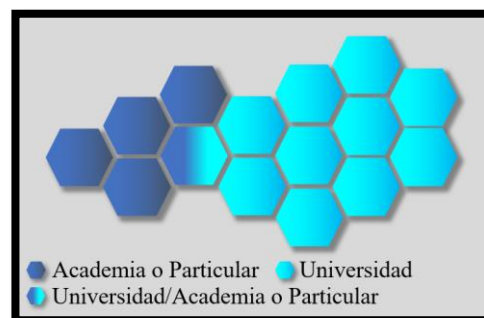
A continuación, en las Figuras 4 y 5 representamos los resultados relativos al contexto de enseñanza y a los establecimientos educativos donde los profesores imparten sus clases.

**Figura 4**

*Contexto de enseñanza de los profesores encuestados*

**Figura 5**

*Establecimientos educativos donde los profesores imparten clases*



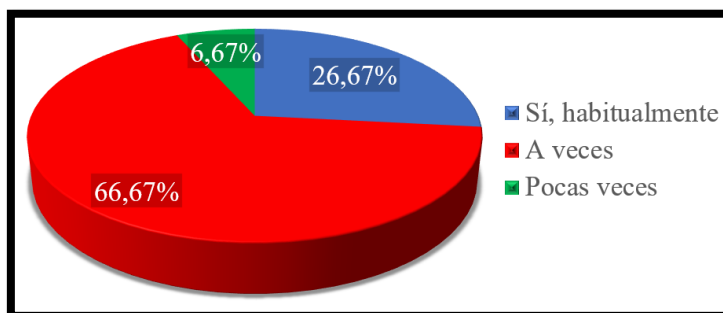
Con ellos queremos expresar de manera gráfica que la mayoría de nuestros encuestados enseñan en contextos de inmersión y en el nivel universitario, lo que nos parece importante para luego analizar si este escenario guarda alguna relación con el uso de las metáforas conceptuales en el aula.

Ante la primera pregunta del cuestionario ¿Utiliza metáforas conceptuales en sus clases?, se obtuvieron los siguientes resultados: 10 profesores contestaron que las utilizan «A veces» (66,67 %); 4 profesores las utilizan «Habitualmente» (26,67 %); y solo 1 profesor las utiliza «Pocas veces» (6,67%). Ningún docente respondió que nunca las utiliza; este no es un dato menor, porque sería indicativo de que los docentes conocen las metáforas conceptuales, a diferencia de lo que podíamos presuponer en un principio. Además, resulta alentador saber que, más allá de la frecuencia con las que las trabajan, las han utilizado alguna vez como instrumento de aprendizaje.

Si bien es verdad que pudo haber influido que al inicio del cuestionario presentamos una breve explicación sobre estas metáforas y su diferencia respecto de las expresiones metafóricas, creemos que esto sirvió para que los docentes se centraran, de manera consciente, en esta distinción para responder de forma más cabal acerca de la efectiva utilización de las metáforas conceptuales en el aula, sin confundirlas con las expresiones metafóricas. Pensamos que esto contribuyó a hacer más fiable la investigación. Graficamos los resultados en la Figura 6 a continuación.

## Figura 6

*Frecuencia de utilización de las metáforas conceptuales en el aula por parte de los profesores*

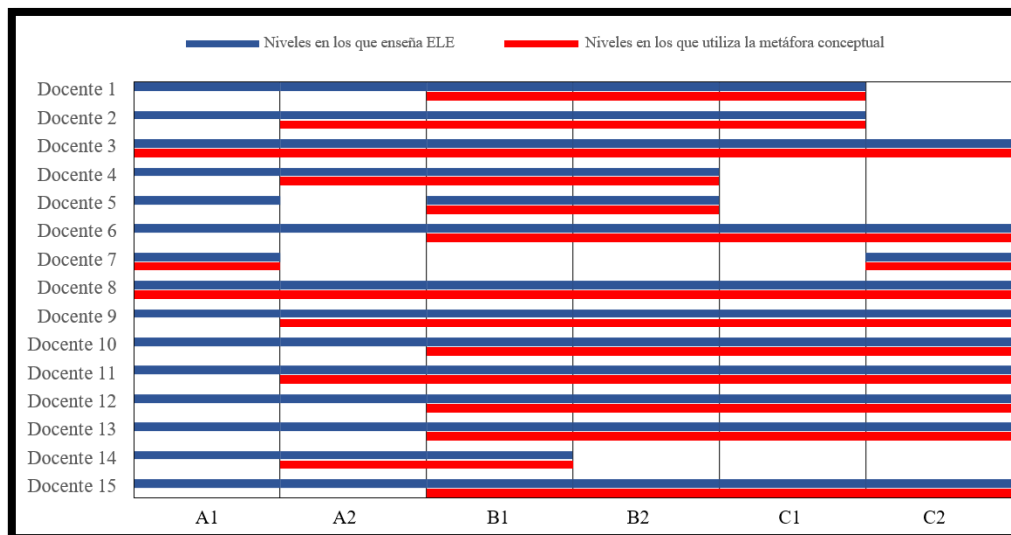


En la segunda pregunta ¿En qué niveles de competencia utiliza las metáforas conceptuales? buscamos profundizar un poco más respecto de la pregunta anterior. Para visualizar mejor los resultados, diseñamos un gráfico comparativo entre los niveles del MCER en los que enseñan los docentes y los niveles del MCER en los que utilizan las metáforas conceptuales (ver Figura 7). Es importante destacar que en su gran mayoría (9 profesores de los 15 que participaron), imparten clases en casi todos los niveles, probablemente debido a que tienen, en promedio, muchos años de experiencia y formación en el área de ELE/L2. Cuando analizamos la comparativa, podemos observar una marcada tendencia a no trabajarlas en el nivel A1 (solo 3 profesores lo hacen), de los cuales 2 también las usan en el resto de los niveles; podríamos suponer entonces que, si esos 2 docentes las usan en los demás niveles, es probable que hayan notado el potencial que encierran a partir de su experiencia con niveles más avanzados y, por esa misma razón, consideren relevante utilizarlas también en el nivel más bajo.

Luego, sorprende el salto bastante significativo que se produce en el nivel A2, donde las utilizan 7 profesores. Sin embargo, la tendencia sube drásticamente en los niveles B1/B2 donde todos los profesores las usan, a excepción de un solo docente; aunque cabe señalar que se debe a que este no enseña en el nivel B2. Dada la tendencia, podríamos inferir que, si ese profesor enseñara en el resto de los niveles, posiblemente también las trabajaría. Por último, de los profesores que enseñan en los niveles B2, C1 y C2, todos utilizan las metáforas conceptuales en esos niveles, sin excepción. Asimismo, resulta llamativo que haya un solo profesor que enseña únicamente en los extremos de la escala del (A1 y C2) y que, sin embargo, las utiliza en ambos niveles.

### Figura 7

Comparación de los niveles de competencia del MCER en los que enseñan con los niveles en los que enseñan las metáforas conceptuales



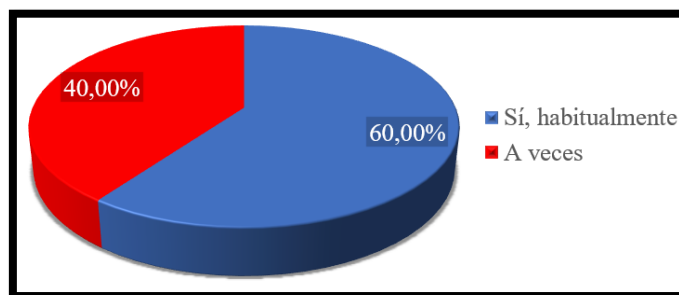
En principio, podemos pensar que la baja tendencia de uso en el nivel A1 se puede deber a que los aprendientes de los niveles más bajos pueden tener mayores dificultades para interpretar conceptos más abstractos, recurriendo a la literalidad para poder expresarse. Huelga decir, que otro factor importante puede ser la edad de los estudiantes, que podría incidir en la capacidad para metaforizar no solo en la lengua meta sino incluso en su lengua materna. No obstante, en el caso de nuestra investigación, debemos tener en cuenta, como ya mencionáramos al principio de este apartado, que la mayoría de los encuestados enseñan en universidades (cerca del 74 %) y, en menor proporción, en academias de idiomas o clases particulares (cerca del 27 %) en donde sí el rango etario puede ser más amplio e incluir niños o adolescentes.

Por tanto, esto nos permite, *a priori*, reflexionar sobre la idea de que, a pesar de enseñar español a un público adulto universitario, que se supone ya maneja la abstracción cómodamente, los profesores se muestran todavía renuentes a utilizar las metáforas conceptuales en el nivel A1. Sin duda, esto nos lleva a pensar que tienden a creer que el potencial metafórico se aprovecha mejor cuando el aprendiente comienza a tener un mayor dominio de la lengua; en otras palabras, consideran que el aprovechamiento de la metáfora está más vinculado al grado de competencia lingüística que a la posibilidad de explotar la capacidad cognitiva como instrumento de apalancamiento para la adquisición de la lengua meta.

Por medio de la tercera pregunta ¿Utiliza expresiones metafóricas en sus clases de ELE/L2? pretendíamos contrastar el uso de las metáforas conceptuales contra el de las expresiones metafóricas. En la Figura 8 se muestra que la opción «A veces» es similar al uso, tanto de las expresiones metafóricas (60 %) como de las metáforas conceptuales (66,67 %), mientras que para «Habitualmente» las expresiones metafóricas (40 %) se utilizan en mayor medida que las metáforas conceptuales (26,67 %). A diferencia de las metáforas conceptuales, ningún docente respondió que las utiliza «Pocas veces». En cambio, sí coincidieron en la opción «Nunca», que no fue elegida en ninguno de los dos casos.

### Figura 8

*Frecuencia de utilización de las expresiones metafóricas en el aula por parte de los profesores*



Esto implica que, independientemente de la frecuencia de uso en clase, en algún momento del proceso de enseñanza los profesores han trabajado las metáforas conceptuales o sus versiones en expresiones metafóricas; aunque sin duda se impone la tendencia a utilizar con mayor frecuencia las expresiones metafóricas que las metáforas conceptuales. Este resultado corrobora una vez más los hallazgos de otros estudios sobre el tema, que demuestran que el trabajo realizado con expresiones metafóricas prevalece sobre el de las metáforas conceptuales.

Quizás esto se deba a que las primeras se encuentran más lexicalizadas por gozar de un mayor uso en el lenguaje cotidiano y, por lo tanto, se enseñen en el marco de una utilización más automatizada, sin reparar en la metáfora conceptual de la cual podrían derivar y, a partir de allí hacer un ejercicio cognitivo de inferencias que podría conducir al aprendizaje de nueva fraseología o nuevas metáforas, conceptuales o no, y que podrían ser explotadas por el profesor desde un plano no solo lingüístico sino también sociolingüístico, pragmático e intercultural. Esto también nos induce a reflexionar sobre la falta de aprovechamiento del potencial cognitivo

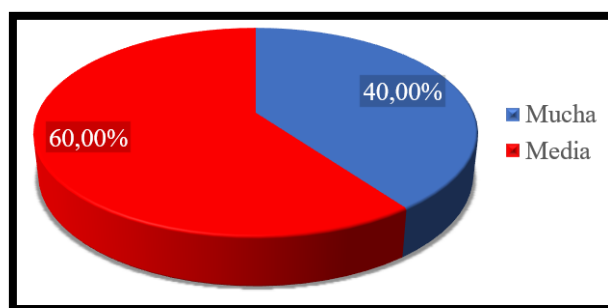
para construir un conocimiento más sólido y perdurable que trascienda el plano meramente de la lengua.

Con la cuarta pregunta ¿Qué importancia pedagógica le asigna al uso de metáforas conceptuales en la enseñanza de ELE/L2? buscamos indagar sobre la relevancia a nivel pedagógico que les asignan los profesores y, mediante un apartado exploratorio adicional y de campo obligatorio, analizar con mayor profundidad qué importancia tienen para los docentes en términos de rentabilidad pedagógica. Para ello, se les pide a los encuestados que expliquen el porqué de las respuestas que dieron en la primera parte de la pregunta.

Así, en la Figura 9 vemos que el 60 % le asigna una importancia media y el 40 %, una importancia alta. Ninguno manifestó que su utilización revista poca o ninguna importancia pedagógica; es decir todos consideraron que sí poseen un potencial pedagógico significativo. Estos resultados son coherentes con los evaluados en algunas de las preguntas previas, en las que los profesores afirman utilizar las metáforas conceptuales en sus clases. Es evidente que, si se sirven de estas para trabajar la lengua, es porque las consideran rentables en el proceso de aprendizaje. Más adelante, veremos cuáles son las estrategias de aprendizaje y las competencias que los docentes creen que se desarrollan más con el uso de estas metáforas.

### Figura 9

*Importancia pedagógica de las metáforas conceptuales desde la perspectiva docente*



En cambio, para analizar las reflexiones de los docentes en el apartado adicional (segunda parte de la pregunta 4), realizamos una abreviación de los datos a fin de detectar y etiquetar los más relevantes mediante una codificación descriptiva de primer orden, si corresponde, junto con una codificación In Vivo. Asimismo, nos gustaría aclarar que no habíamos creado ninguna



codificación previa a la recogida de datos, sino que esta se definió a partir de estos, con el propósito de que se adecuen mejor a los códigos que los representan. En función de las respuestas que aparecen a continuación y siguiendo el mismo orden en que fueron contestadas, establecimos las categorías que se muestran en mayúscula, que quedaron definidas de la siguiente manera:

1. *Generalmente, las trabajo cuando aparecen en algún texto discursivo. En niveles más altos sí las he trabajado más específicamente. Muchas veces, aparecen relacionadas con el uso coloquial de la lengua. En los niveles bajos puedo llegar a incluirlas como frases hechas que ayuda a los estudiantes a realizar alguna función: saludar, comprar, comentar, por ejemplo.*

USO DE LA LENGUA.

- a) “APARECEN RELACIONADAS CON EL USO COLOQUIAL DE LA LENGUA”
- b) “LAS TRABAJO ESPECÍFICAMENTE EN NIVELES MÁS ALTOS”
- c) “EN NIVELES MÁS BAJOS LAS TRABAJO EN ALGUNA FUNCIÓN (SALUDAR, COMPRAR, ETC.)”

2. *Considero que la incorporación de metáforas conceptuales tiene sentido en la medida en que el contexto de la clase lo requiera, cuando es el alumno el que lleva a la clase las metáforas porque las ha ido escuchando en diferentes situaciones de comunicación en las que ha podido aprehender su sentido y a partir de ahí trabajar con ellas. Se las puede aplicar desde un nivel inicial cada vez que sea oportuno, por supuesto que el grado de complejidad va a ser creciente según el nivel.*

- a) “SE LAS PUEDE TRABAJAR DESDE UN NIVEL INICIAL”
- b) “EL GRADO DE COMPLEJIDAD CRECE CON EL NIVEL”
- c) “LAS TRABAJO SI EL CONTEXTO LO REQUIERE”
- d) “EL ALUMNO LAS HA ESCUCHADO EN DIFERENTES SITUACIONES DE COMUNICACIÓN”

3. *Me parece una competencia importante a desarrollar.* COMPETENCIA METAFÓRICA.

4. *Porque condensan valoraciones y representaciones a veces universales y otras propias del contexto sociocultural de enseñanza.* REPRESENTACIONES.

- a) “CONDENSAN VALORACIONES Y REPRESENTACIONES”

5. *Forman parte del uso real y cotidiano.* USO DE LA LENGUA. PENSAMIENTO.

a) “FORMAN PARTE DEL USO REAL Y COTIDIANO”

6. *Recién con este cuestionario me detengo a reflexionar sobre esta cuestión en relación con ELSE.*

a) “RECIEN ME DETENGO A REFLEXIONAR SOBRE EL TEMA”

7. *Porque son parte de la cultura y son muy importantes a la hora de comunicarse.* CULTURA Y COMUNICACIÓN.

8. *Forman parte del lenguaje y lo enriquecen.* USO DE LA LENGUA.

a) “FORMAN PARTE DEL LENGUAJE Y LO ENRIQUECEN”

9. *Porque permite establecer relaciones entre lo conocido y lo nuevo.* RELACIONAMIENTO DE CONCEPTOS.

a) “PERMITE ESTABLECER RELACIONES ENTRE LO CONOCIDO Y LO NUEVO”

10. *Toda lengua está conformada en gran parte por expresiones metafóricas. Algunas son tan frecuentes que ya ni siquiera se perciben como metáforas para los hablantes nativos, pero cobran otra luz al aprender cualquier otro idioma distinto al propio. Forma parte indispensable de aprender (a pensar en) otro idioma.* PENSAMIENTO.

a) “FORMAN PARTE INDISPENSABLE DE APRENDER (A PENSAR)”

11. *Son parte fundamental de la lengua y esenciales para adquirir competencia comunicativa.* USO DEL LENGUA. COMPETENCIA COMUNICATIVA.

12. *Entiendo la metáfora conceptual como parte constituyente de la lengua y la cultura que el estudiante busca adquirir. A menudo, sin embargo, di cursos cuyo eje principal estaba en la gramática y la metáfora conceptual era, casi, un trabajo personal, improvisado y "del momento". Creo que debería tener un lugar mayor en algunas clases de ELE y, quizás, un aprendizaje más sistematizado.* USO DE LA LENGUA. CULTURA Y COMUNICACIÓN.

a) “LA METÁFORA CONCEPTUAL ERA CASI UN TRABAJO PERSONAL Y ‘DEL MOMENTO’”

b) “DEBERÍA TENER UN LUGAR MAYOR EN ALGUNAS CLASES”

c) “TENER UN APRENDIZAJE MÁS SISTEMATIZADO”

13. *Porque ayudan a relacionar conceptos.* RELACIONAMIENTO DE CONCEPTOS.

14. *Son expresiones de la cultura que el alumno trae a la clase de español.* CULTURA.

a) “EL ALUMNO LAS TRAE A LA CLASE”

15. *Porque esto ayuda a los alumnos a crear diferentes representaciones de los enunciados lingüísticos y de esa manera comprender mejor su significado.* REPRESENTACIONES.

a) “AYUDA A COMPRENDER MEJOR SU SIGNIFICADO”

La categorización anterior nos permitió estructurar la información de la siguiente forma:

1. USO DE LA LENGUA (código de función)
2. “APARECEN RELACIONADAS CON EL USO COLOQUIAL DE LA LENGUA” (código in Vivo)
3. “LAS TRABAJO ESPECÍFICAMENTE EN NIVELES MÁS ALTOS” (código in Vivo)
4. “EN NIVELES MÁS BAJOS LAS TRABAJO EN ALGUNA FUNCIÓN (SALUDAR, COMPRAR, etc.)” (código in Vivo)
5. “SE LAS PUEDE TRABAJAR DESDE UN NIVEL INICIAL” (código in Vivo)
6. “EL GRADO DE COMPLEJIDAD CRECE CON EL NIVEL” (código in Vivo)
7. “LAS TRABAJO SI EL CONTEXTO LO REQUIERE” (código in Vivo)
8. “EL ALUMNO LAS HA ESCUCHADO EN DIFERENTES SITUACIONES DE COMUNICACIÓN” (código in Vivo)
9. COMPETENCIA METAFÓRICA (código de pensamiento)
10. REPRESENTACIONES (código de pensamiento)
11. “CONDENSAN VALORACIONES Y REPRESENTACIONES UNIVERSALES Y SOCIOCULTURALES” (código in Vivo)
12. USO DE LA LENGUA (código de función)
13. “FORMAN PARTE DEL USO REAL Y COTIDIANO” (código in Vivo)
14. “RECIEN ME DETENGO A REFLEXIONAR SOBRE ESTO” (código in Vivo)
15. CULTURA Y COMUNICACIÓN (código de función)
16. USO DE LA LENGUA (código de función)
17. “FORMAN PARTE DEL LENGUAJE Y LO ENRIQUECEN” (código in Vivo)
18. RELACIONAMIENTO DE CONCEPTOS (código de pensamiento)

19. “PERMITE ESTABLECER RELACIONES ENTRE LO CONOCIDO Y LO NUEVO” (código in Vivo)
20. PENSAMIENTO (código de pensamiento)
21. “FORMAN PARTE INDISPENSABLE DE APRENDER (A PENSAR)” (código in Vivo)
22. USO DE LA LENGUA (código de función)
23. COMPETENCIA COMUNICATIVA (código de función)
24. USO DE LA LENGUA (código de función)
25. CULTURA Y COMUNICACIÓN (código de función)
26. “LA METÁFORA CONCEPTUAL ERA CASI UN TRABAJO PERSONAL, IMPROVISADO Y ‘DEL MOMENTO’” (código in Vivo)
27. “DEBERÍA TENER UN LUGAR MAYOR EN ALGUNAS CLASES” (código in Vivo)
28. “DEBERÍA TENER UN APRENDIZAJE MÁS SISTEMATIZADO” (código in Vivo)
29. RELACIONAMIENTO DE CONCEPTOS (código de pensamiento)
30. CULTURA (código de función)
31. “EL ALUMNO LAS TRAE A LA CLASE” (código in Vivo)
32. REPRESENTACIONES (código de pensamiento)
33. “AYUDA A COMPRENDER MEJOR SU SIGNIFICADO” (código in Vivo)

Posteriormente, recategorizamos los datos para organizar y consolidar estos 33 códigos en códigos de segundo orden, a saber:

FUNCIÓN LINGÜÍSTICA (USO DE LA LENGUA, “APARECEN RELACIONADAS CON EL USO COLOQUIAL DE LA LENGUA”, “EN NIVELES MÁS BAJOS LAS TRABAJO EN ALGUNA FUNCIÓN”, “EL ALUMNO LAS HA ESCUCHADO EN DIFERENTES SITUACIONES DE COMUNICACIÓN”, USO DE LA LENGUA, “FORMAN PARTE DEL USO REAL Y COTIDIANO”, CULTURA Y COMUNICACIÓN, “FORMAN PARTE DEL LENGUAJE Y LO ENRIQUECEN”, “USO DE LA LENGUA”, COMPETENCIA COMUNICATIVA, “USO DE LA LENGUA”, CULTURA Y COMUNICACIÓN, CULTURA). 13

PENSAMIENTO: (COMPETENCIA METAFÓRICA, REPRESENTACIONES, “CONDENSAN VALORACIONES Y REPRESENTACIONES UNIVERSALES Y SOCIOCULTURALES”, “RELACIONAMIENTO DE CONCEPTOS”, “PERMITE ESTABLECER RELACIONES ENTRE LO CONOCIDO Y LO NUEVO”, PENSAMIENTO,

“FORMAN PARTE INDISPENSABLE DE APRENDER A PENSAR”, RELACIONAMIENTO DE CONCEPTOS, REPRESENTACIONES, “AYUDA A COMPRENDER MEJOR SU SIGNIFICADO”). 10

DESCRIPTORES (“LAS TRABAJO ESPECÍFICAMENTE EN NIVELES MÁS ALTOS”, “SE LAS PUEDE TRABAJAR DESDE UN NIVEL INICIAL”, “EL GRADO DE COMPLEJIDAD CRECE CON EL NIVEL”, “LAS TRABAJO SI EL CONTEXTO LO REQUIRE”, “RECIÉN ME DETENGO A REFLEXIONAR SOBRE ESTO”, “LA METÁFORA CONCEPTUAL ERA CASI UN TRABAJO PERSONAL, IMPROVISADO Y ‘DEL MOMENTO’”, “DEBERÍA TENER UN LUGAR MAYOR EN ALGUNAS CLASES”, “DEBERÍA TENER UN APRENDIZAJE MÁS SISTEMATIZADO”, “EL ALUMNO LAS TRAE A LA CLASE”).

Establecimos las categorías mencionadas porque pensamos que eran las que mejor agrupaban las respuestas de los encuestados, en función de sus creencias y los fundamentos teóricos de este estudio. Identificamos códigos de primer orden, que consideramos resumían cada una de las opiniones de los quince encuestados: (Uso de la lengua, Cultura y comunicación, Pensamiento, Relacionamiento entre conceptos, Representaciones); y también códigos in Vivo, que pensamos aportaban algún aspecto adicional relevante dentro del código de primer orden, cuando era pertinente, y siempre tratando de evitar duplicaciones en la codificación.

Para pasar a una codificación de segundo orden, establecimos tres nuevas categorías (Función lingüística, Pensamiento, Descriptores). En la primera, incluimos todas aquellas creencias que estaban relacionadas, de algún modo, con la función de la lengua y la competencia comunicativa. En la segunda, incluimos todas las manifestaciones relacionadas con procesos que involucraban ideas o pensamientos, en términos de representación mental o relación entre conceptos (abstractos y concretos; universales y contextuales). Para terminar, en la tercera categoría, decidimos incluir aquellas aportaciones más descriptivas que resaltaban otros aspectos no relacionados puntualmente con las dos primeras categorías establecidas, y que podrían utilizarse para completar nuestra posterior interpretación de los resultados, pero sobre los que no pivotarán las conclusiones más significativas.

Creemos que los datos se adecuan bien a las dos primeras categorías de segundo orden y que, por tanto, no resulta necesario seguir saturándolas en otras nuevas. Aun así, nos parece

sustancial señalar que las narrativas de los participantes que vinculan las metáforas conceptuales y su valor pedagógico con la cultura o el contexto sociocultural se encuentran en una línea de clasificación difusa entre las categorías de Función lingüística y de Pensamiento, en las que la etiqueta CULTURA podría solaparse. Sin embargo, dado que, en la mayoría de los casos, los encuestados parecen relacionar el concepto de «cultura» con la comunicación o el uso de la lengua, optamos por incluirlo en la primera categoría. No vamos a profundizar en la definición de este concepto por motivos de concisión del estudio, pero sí no queremos dejar de destacar que pensamos que el código CULTURA, de primer orden, también podría haberse incluido dentro de la categoría de PENSAMIENTO, de segundo orden, ya que involucra mucho más que la expresión de la lengua de una comunidad.

De este análisis cualitativo surgen varias interpretaciones. La codificación de primer orden muestra que los docentes asocian las metáforas conceptuales y su rentabilidad pedagógica con el uso cotidiano de la lengua, la competencia comunicativa, el pensamiento a través de las representaciones y relaciones entre conceptos, y la cultura y comunicación, como los cuatro componentes más elocuentes y característicos de la función de este tipo de metáforas. La recategorización de segundo orden muestra de manera más contundente que para los profesores la función relacionada con la lengua y su uso supera moderadamente a la función del pensamiento.

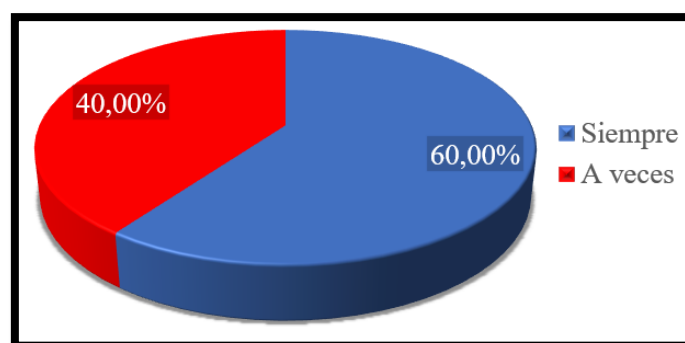
Nos parece bastante revelador, a pesar de considerar la función del pensamiento y las representaciones mentales como uno de los aspectos que más destacan, prácticamente en el mismo plano de importancia que la función lingüística, que los docentes recurran más a las expresiones metafóricas que a las metáforas conceptuales, cuando parecen ser conscientes del potencial cognitivo que estas últimas involucran como catalizadoras de la realidad y del mundo que nos rodea. Es posible que esto pueda estar vinculado con la disponibilidad de materiales didácticos en torno de su uso o con las tipologías textuales en las que se trabajan. Luego trataremos de ver si existe alguna conexión con este aspecto.

La quinta pregunta ¿Considera que la CM desempeña un papel importante en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente? aborda el tema partiendo de la definición de CM de Littlemore (2001). Los resultados muestran que el 60 % de los docentes cree que la CM «Siempre» tiene impacto en la competencia comunicativa de los aprendientes, mientras que un 40 % cree que solo «A veces» influye en la destreza comunicativa de estos. Ningún docente

señaló no tener opinión respecto de la influencia de la CM en la habilidad comunicativa del estudiante, lo que indica que todos los docentes tienen una creencia formada sobre este tema. Por otro lado, ninguno respondió con la opción «Pocas veces» o «Nunca». En la Figura 10 representamos estos resultados que, de manera muy categórica, muestran que la totalidad de los docentes ven en la CM un capital significativo para comprender, adquirir y producir metáforas en la lengua meta con fuerte impacto en el caudal comunicativo de los estudiantes. Asimismo, estos resultados guardan coherencia con las reflexiones de los docentes en la pregunta anterior, en la que independientemente de priorizar la función lingüística de las metáforas conceptuales sobre la función del pensamiento, también consideran central esta última función.

### Figura 10

*Relevancia de la competencia metafórica (CM) en la competencia comunicativa*



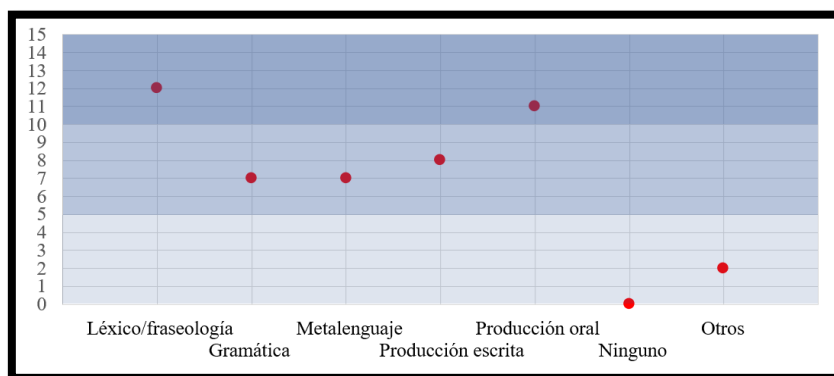
A través de la sexta pregunta ¿Con qué objetivos de enseñanza suele utilizar las metáforas conceptuales?, hallamos la mayor prevalencia para Léxico/fraseología (80 %), y Producción oral (73.3 %). Le siguen la Producción escrita (53,3 %), la Gramática (46,7 %) y el Metalenguaje (46,7 %) como objetivos que utilizan cerca de la mitad de los profesores. Finalmente, un docente agregó a la opción abierta de «Otro», el objetivo de contenido sociocultural e interacción oral y escrita (6,7 %), y un solo docente (6,7 %) no escogió ninguna de las opciones presentadas, pero incorporó un comentario en el mismo campo, en el que manifiesta que nunca había preparado una actividad específica sobre el tema, y que no estaba seguro de haber tenido que dar cuenta de metáforas conceptuales a partir del nivel B1. Esto demuestra que no parece ser muy consciente del uso de las metáforas conceptuales, aunque sí expresó, al igual que el resto de los encuestados, haberlas utilizarlas con un objetivo definido,

cuando tuvo que trabajarlas. No existen respuestas para la opción «Ninguno»; ergo, todos las usan con algún objetivo específico.

Nuevamente, en congruencia con lo que venimos observando, las preferencias de los docentes recaen en el léxico y la fraseología, como principal objetivo de uso. También nos parece un dato interesante que la producción oral se imponga sobre la producción escrita, aunque no hallamos una razón concreta para esta diferencia. Quizás, podríamos ensayar que, en contextos de oralidad, que suelen ser más espontáneos y menos estructurados, y donde el lenguaje coloquial suele ser más común, las metáforas encuentren mayores posibilidades de uso, que en los textos escritos. Sin embargo, es sabido que las metáforas impregnan los textos literarios y argumentativos. Adicionalmente, estos datos sugieren que el aprendizaje de vocabulario lidera las preferencias, aunque no se las utilizaría tanto para explotar aspectos gramaticales, o producción de metalenguaje. Por último, si bien no se encontraba entre las opciones de la pregunta, solo un profesor expresó haberlas utilizado con fines socioculturales, aspecto que, a nuestro criterio, constituye una de las aristas que más podrían aprovecharse en relación con la perspectiva cognitiva. A continuación, presentamos la Figura 11 que diseñamos para esta pregunta.

### Figura 11

*Objetivos de enseñanza con los que los profesores utilizan las metáforas conceptuales*



Luego, planteamos la séptima pregunta ¿En qué tipología textual (*input*) trabaja más las metáforas conceptuales? De esta se desprende que la prevalencia recae en los Textos literarios auténticos (86,7 %), y en las Canciones (80 %). Le siguen las Imágenes y vídeos, la Publicidad y las Unidades de creación propia (60 %), cada una. Resulta clave y valioso para nuestro estudio



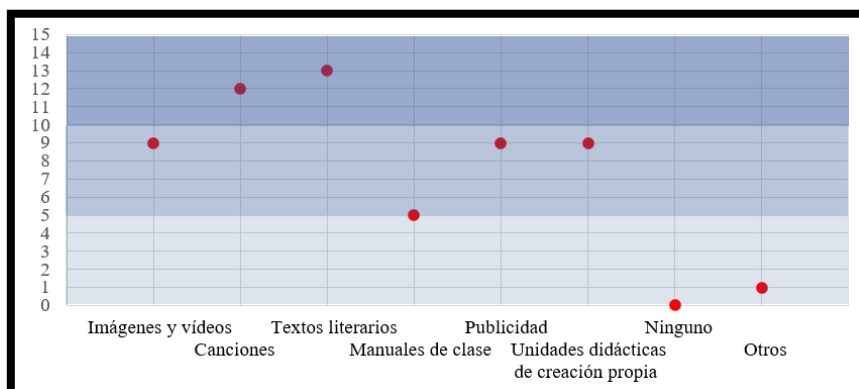
que los Manuales de clase apenas representan el 33,3 %. Parece lógico que los textos literarios auténticos lideren la tendencia, si tenemos en cuenta que la literatura, por sus propias características, se vale de las metáforas como vehículo retórico y estético. Sin embargo, no encontramos una explicación demasiado coherente respecto de los objetivos de enseñanza donde la producción escrita y la gramática no ocupan, en opinión de los propios profesores, el primer lugar, a pesar de ser en textos literarios escritos donde más aparecen. Era esperable que las canciones estuvieran entre los primeros puestos, seguidas por las imágenes, los vídeos, y la publicidad, porque en algunas de estas tipologías, en muchos casos emparentadas con la oralidad y los medios audiovisuales, la metafóricidad tiene una fuerte presencia, ya que suelen ser funcionales a los objetivos que persiguen de argumentar, seducir, persuadir, embellecer, entre los más destacados.

Por otro lado, el mismo participante que en la pregunta seis demostró no ser muy consciente del uso de estas metáforas, explica aquí que le resulta difícil responder, porque no tiene hecho un trabajo sistemático, aunque supone que las metáforas conceptuales habrán aparecido en todas las tipologías señaladas en la pregunta de la encuesta, excepto en Manuales de clase y en Unidades didácticas de creación propia. La suposición de este profesor parece corroborar, de alguna manera, el bajo porcentaje que arrojaron los resultados para la opción de los Manuales de clase; en cambio, no se corresponde con la de Unidades didácticas de creación propia.

Al igual que en la pregunta anterior, se replica la ausencia de respuesta para la opción «Ninguno»; vale decir que todos los docentes las llevan a la clase y lo hacen en alguna tipología. Por otro lado, nos sorprende gratamente que un alto porcentaje de profesores las hayan incorporado en unidades de su propia creación, lo que sugiere que le atribuyen un potencial de aprendizaje importante, que merece la elaboración de unidades *ad hoc*, dada la notable ausencia de estas metáforas en los manuales de clase, según se desprende de sus propias apreciaciones, y tal como se indica en la Figura 12. Volveremos, más en detalle, sobre este último punto en la pregunta diez.

**Figura 12**

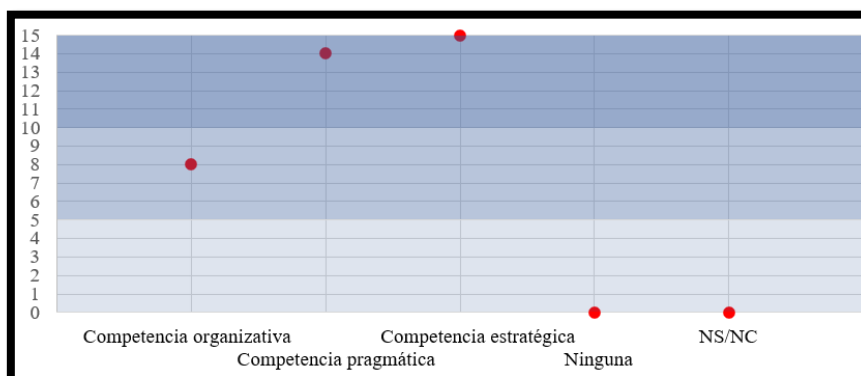
*Input que utilizan los profesores para llevar las metáforas conceptuales al aula de ELE/L2*



Los datos de la octava pregunta ¿Qué tipo de competencia cree que las metáforas conceptuales ayudan a desarrollar, según la clasificación de Bachman (1990)? señalan que la competencia estratégica lidera, de lejos, con un 100 %; la competencia pragmática ocupa un cercano segundo puesto con un 93,3 %; y bastante más alejada se posiciona la competencia organizativa con un 53,3 %. La opción de que ninguna estrategia se desarrolla con el uso de metáforas obtuvo un 0 %. El mismo porcentaje arrojó NS/NC, hecho que demuestra que la totalidad de los encuestados creen que al menos una, dos o las tres competencias se desarrollan al trabajar las metáforas conceptuales. En la Figura 13 se muestran estos resultados.

**Figura 13**

*Competencias que los docentes creen que se desarrollan a partir de las metáforas conceptuales*



Esta es una de las preguntas clave de nuestro estudio, por encontrarse entre uno de los objetivos generales y específicos planteados en la investigación. Considerando que Bachman (1990) define la competencia estratégica como la capacidad mental para el uso en contexto de los componentes de la competencia lingüística y que la relacionan con el conocimiento que el hablante posee acerca del mundo, entonces los docentes, al haberla votado por unanimidad como la estrategia que más se desarrolla con el uso de las metáforas conceptuales, parecen ser muy conscientes de cómo participan activamente los procesos mentales del hablante, junto a la experiencia que tienen del mundo y su capacidad para vehicular los signos lingüísticos a través del pensamiento y en relación con el contexto de uso. Una vez más, parecen darle relevancia al plano cognitivo como coadyuvante de una competencia lingüística que no alcanza para establecer una comunicación adecuada y que necesita valerse de otro tipo de información vital a la que el hablante puede acceder a partir de sus expectativas, visión y conocimiento del mundo más o menos compartida por su interlocutor y el contexto en el que acontece, recurriendo a representaciones, códigos no verbales u otras formas de comunicación estratégica, en la que participan otras habilidades cognitivas, más allá de la habilidad lingüística.

A la vez, también es coherente el hecho de que crean que la competencia pragmática también resulta ser la segunda más desarrollada, porque esta competencia involucra la intención de los enunciados del hablante. Pensemos que las metáforas cumplen con funciones ideativas; de manipulación, en su doble faceta, cuando se pretende realzar un aspecto de la metáfora para sacrificar u ocultar otro, con fines persuasivos; y funciones heurísticas para ejemplificar lo abstracto. También en la habilidad para interpretar las referencias culturales y el lenguaje figurado, las metáforas obrarían como desarrolladores de la competencia sociolingüística a través de esta subcompetencia. Asimismo, la subcompetencia de sensibilidad hacia la naturalidad también podría desarrollarse a través del uso metafórico, como una forma que podría utilizar el aprendiente para mostrarse más hábil en el manejo de la lengua meta, al crear mayor empatía con su interlocutor, no solo desde lo lingüístico sino también desde lo sociocultural y, por tanto, así generar pertenencia a la comunidad de la lengua objeto, especialmente si se encuentra en un contexto inmersivo. En definitiva, en opinión de los profesores, no hay duda de que las metáforas conceptuales constituyen un andamiaje vital para el desarrollo tanto de la competencia estratégica como de la pragmática y, en este sentido y en esta instancia del relevamiento, de nuevo nos resulta interesante observar que le siguen otorgando una considerable trascendencia al aspecto cognitivo.

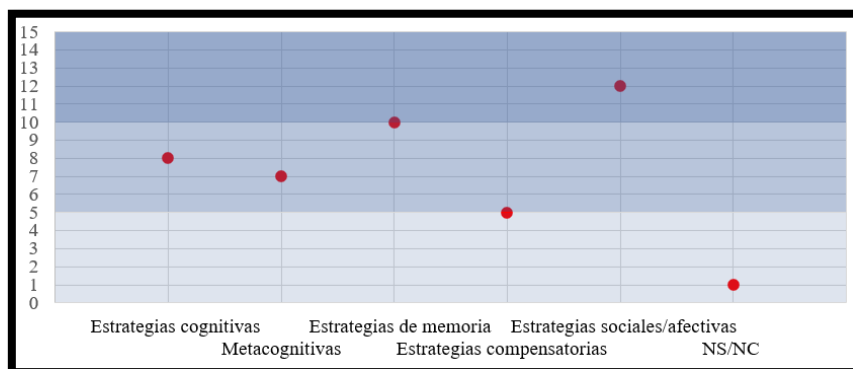
Reforzamos incluso esta interpretación con la relevancia que le asignan los docentes a la competencia organizativa, bastante alejada en una tercera posición, donde la competencia gramatical –dentro de la que se incluye, por ejemplo, el vocabulario–, y la competencia textual, no se encuentran entre las competencias que las metáforas conceptuales contribuyen a desarrollar de manera más significativa. Esto podría deberse a que, posiblemente, los docentes asocien más a las expresiones metafóricas con la competencia organizativa, en términos de la adquisición del léxico; y a las metáforas conceptuales con las competencias estratégica y pragmática, en términos de un aprendizaje que involucraría aspectos cognitivos, que trascienden el plano puramente lingüístico. Sin embargo, esto nos resulta de algún modo contradictorio, dado que cuando se les preguntó acerca de los objetivos para los cuales utilizaban las metáforas conceptuales, la opción más votada por ellos fue la de Léxico/fraseología.

Por otro lado, también nos induce a pensar que más allá de que sean conscientes de que las metáforas conceptuales, en teoría, podrían tener un gran potencial para el aprovechamiento de otras competencias, con un fuerte impacto a nivel sociopragmático y estratégico, no logran plasmar en la práctica ese potencial. La explicación para ello puede depender de distintos factores, como, por ejemplo, de que tal vez no existe suficiente material en los manuales creado para este fin; de que este tipo de trabajo cognitivo demanda mayor esfuerzo de su parte o de los aprendientes; de la falta de tiempo físico, o de otros factores que podrían ser objeto de estudio en una investigación posterior.

Le sigue la novena pregunta en la que en función de la clasificación de las estrategias de Oxford (2003) se les consulta a los docentes ¿Cuáles de las siguientes estrategias cree que se activan más al usar las metáforas conceptuales? Los datos muestran que las estrategias sociales y afectivas encabezan la clasificación con un 80 %; las secundan las estrategias de memoria con un 66,7 % y las estrategias cognitivas con un 53,3 %; seguidas estas últimas, de cerca, por las estrategias metacognitivas que arrojan un 46,7 %; por último, el 33,3 % sostiene que son las estrategias compensatorias las que más se desarrollan. Solo un profesor (6,7 %) opinó no saber cuáles son las que más se activarían. Estos resultados demuestran que todos los profesores, excepto uno, creen que alguna(s) o todas las estrategias presentadas se verían estimuladas al usar este tipo de metáforas, como se puede ver en la Figura 14 a continuación.

### Figura 14

*Estrategias de aprendizaje que más se activan con las metáforas conceptuales*



Estos resultados muestran que, para los docentes, las estrategias sociales y afectivas, que nosotros hemos agrupado en una sola, son las que más desarrollan los aprendientes cuando trabajan con metáforas conceptuales. Suponemos que esta elección está más relacionada con las estrategias sociales vinculadas con las convenciones sociales y culturales de la lengua meta, y también con la posibilidad de acceder a estas por medio de la interacción con hablantes o compañeros nativos en un trabajo conjunto que estimula la sociabilización. Además, podría indicar que los profesores han notado alguna conexión con el estado de ánimo, ansiedad o desempeño de los aprendientes, lo cual podría explicarse a través del campo de las emociones que se accionan con las metáforas.

En cuanto a las estrategias de memoria, que le siguen con una preferencia bastante menor, se observa que los profesores creen que las metáforas conceptuales ejercitan sin duda la memoria de los estudiantes, que según como las entiende y define Oxford (2003), lo hacen mediante rimas, creación de imágenes mentales de palabras, comportamientos corporales, visualización en tarjetas de memoria, ubicación espacial en pizarrones, páginas u otros medios físicos. No obstante, esta estrategia no supone necesariamente una comprensión concienzuda de los conceptos que trabajan las metáforas conceptuales, ni logra internalizar un conocimiento más profundo a nivel del pensamiento. Esto puede deberse a que, aunque los docentes creen que las metáforas conceptuales, por su propia naturaleza, constituyen una buena «materia prima» para empezar a bucear en la lingüística cognitiva y en los procesos mentales de los hablantes, su cultura, sus emociones y sus experiencias individuales, no logran ver reflejado en sus estudiantes todo ese potencial, que podría redundar en un aprendizaje a largo plazo y que les

permitiría adquirir herramientas más innovadoras, creativas y superadoras que trasciendan el plan memorístico y más superficial. Es posible también que esta visión de los docentes provenga de observar la recurrente literalidad a la que se aferran los estudiantes cuando intentan comunicarse y que esto los induzca a pensar que, a lo sumo, estos podrán producir alguna expresión metafórica que hayan aprendido mediante mecanismos de memoria en algún *input* concreto, pero que no serán capaces de elaborar relaciones de inferencia, contrastivas o analíticas para incorporar otros conocimientos.

Por otra lado, teniendo en cuenta las competencias más votadas (estratégica y pragmática), en la pregunta anterior, hubiésemos pensado que las estrategias que más se activarían en los aprendientes, en opinión de los profesores, sería las cognitivas y de compensación, que aluden a las técnicas y destrezas de los estudiantes para compensar vacíos de conocimiento mediante inferencias contextuales, razonamiento analítico por asociación de dos campos diferentes, procesamiento de información, uso de sinonimia, o paráfrasis. Incluso nos desconcierta bastante que las de compensación se ubicaran en el último lugar como las menos escogidas, aun por debajo de las metacognitivas, con una diferencia de casi el 15 %. Estudios como el de León Rivera (2016) contradicen esta tendencia, ya que han señalado que justamente los aspectos compensatorios que involucra la competencia estratégica son los más destacados y elegidos por los docentes.

En el caso de Hijazo Gascón (2011), en su trabajo solo se limita a destacar las estrategias directas de memoria, cognitivas y de compensación como las más interesantes para desarrollar a partir de las metáforas conceptuales, pero no lleva a cabo ningún tipo de estudio de tendencias, dado que su ensayo tiene por objetivo la elaboración de una unidad didáctica en torno a las estrategias mencionadas. No obstante, esto demuestra que dichas estrategias son las que este autor considera más significativas en relación con las metáforas conceptuales.

Respecto de la décima pregunta ¿En qué grado considera que los manuales trabajan las metáforas conceptuales?, el 40 % de los profesores respondió que se trabajan en un grado «Medio»; el 26,7 %, en un grado «Muy bajo»; empatan con un 13,3 % las opciones de un grado «Alto» y NS/NC, lo cual es bastante llamativo de analizar; y el 6,7 % opina que se trabajan en un grado «Bajo». Ningún profesor manifestó que no haya material sobre este tema en los manuales de clase, es decir, que todos creen que existe algún material didáctico. Del mismo

modo, todos consideran que no se trabajan en un grado «Muy alto», dado que ambas opciones obtuvieron un 0 %.

Ya en oportunidad de sondear las tipologías, los profesores habían respondido en un alto porcentaje que las llevaban a clase mediante unidades didácticas que ellos mismos creaban. Esta pregunta refuerza la idea de que se ven obligados a elaborar su propio material de enseñanza debido a la baja proporción en el tratamiento que les dan los manuales de clase (entre «Bajo» y «Muy bajo» que asciende a 33,34 %, o sea 5 profesores), y la opción de «Muy alto» que no fue escogida por ningún profesor. Se destaca también que el grado «Medio» tuvo un volumen de elección interesante (un 40 %, o sea 6 profesores). Respecto de los profesores que no tienen una creencia formada sobre la medida en que se abordan en los manuales, y que coincide con el porcentaje de la opción de grado «Alto» (13,33 %, o sea 2 profesores para cada categoría), puede obedecer a que ese segmento de profesores particularmente no las utiliza demasiado y no reparó en ellas por el tipo de establecimientos educativos (academias o centros de idioma/clases particulares) o contextos (no inmersivos) en los que imparten clases de ELE/L2.

En una palabra, si no consideramos a los profesores que no poseen una creencia formada sobre el tema, se encuentran porcentajes similares entre aquellos que consideran que los manuales tratan las metáforas conceptuales en grado «Medio», «Bajo» y «Muy bajo». Bastante alejado queda el porcentaje de profesores que cree que se tratan en grado «Alto» o «Muy alto». Es notoria la alta proporción de profesores que consideran que los manuales no las tratan lo suficiente. Pensamos que en estos resultados también puede llegar a influir que los docentes que trabajan a nivel universitario utilizan manuales en los que las metáforas conceptuales aparecen con más frecuencia o bien porque han reparado en su potencial pedagógico, apto para trabajar con estudiantes de nivel superior; mientras que por el contrario, los docentes que trabajan en academias o en forma particular no se han detenido tanto en este aspecto, ya que, al trabajar con grupos etarios más heterogéneos, no las consideran un recurso tan productivo para el aprendizaje de sus educandos.

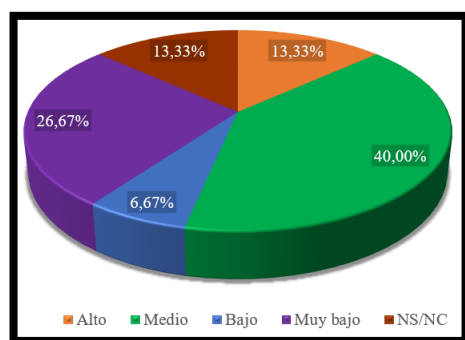
Asimismo, puede influir, como ya hemos visto, que la mayoría de los encuestados no solo enseñan en universidades, sino en contextos de inmersión donde los estudiantes están mucho más expuestos al lenguaje metafórico de los nativos. Recordemos que, entre uno de los descriptores de codificación de segundo orden, se mencionaba que eran los propios estudiantes

los que traían las metáforas a la clase. Si bien esto puede ocurrir en cualquiera de los dos contextos, lo más probable es que suceda con mayor frecuencia en los contextos inmersivos, en los que las metáforas forman parte del lenguaje cotidiano de los nativos, quienes muchas veces ni siquiera son conscientes de su utilización. La interacción *in situ* con el lenguaje coloquial de los contextos de inmersión favorece la aparición de las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas que habitualmente permean el lenguaje de todos los días.

La décimo primera pregunta ¿En qué grado considera que los manuales trabajan las expresiones metafóricas? replica la anterior, pero respecto de las expresiones metafóricas. En este caso, el 40 % sostiene que se trabajan en un grado «Medio» (mismo porcentaje que para las metáforas conceptuales); el 20 % en un grado «Bajo»; para los grados «Muy bajo» y NS/NC se recoge un idéntico 13,3 % para ambas opciones; finalmente, también coinciden con un 6,7 % las opciones de «Muy alto» y «Alto» con un porcentaje bastante alejado del resto. Igual que para las metáforas conceptuales, todos creen que existe algún material para trabajarlas, pero a diferencia de lo que ocurre con estas –donde la opción de «Muy alto» no fue escogida por ningún docente– hay un profesor que sí les atribuye a las expresiones metafóricas un grado «Muy alto» (6,7 %). Las Figuras 15 y 16 muestran los resultados descritos.

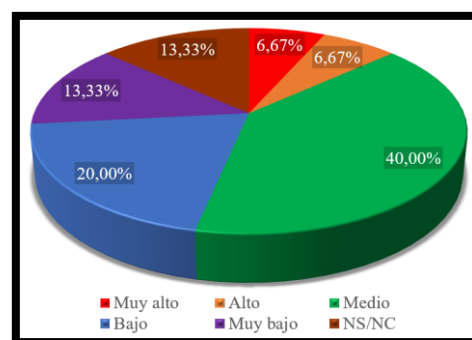
**Figura 15**

*Grado en que los manuales incluyen las metáforas conceptuales*



**Figura 16**

*Grado en que los manuales incluyen las expresiones metafóricas*



Si comparamos los resultados obtenidos para las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas, el porcentaje de docentes que no tiene opinión al respecto es el mismo para ambas. Esto puede obedecer a que el mismo segmento de docentes sea el que no repara en el trabajo metafórico en ninguna de sus dos formas. A diferencia de lo que ocurre con las metáforas

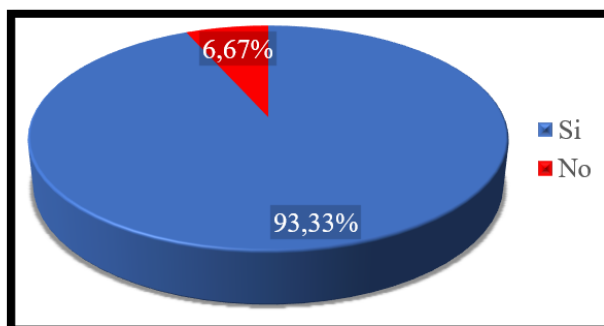


conceptuales, como ya mencionamos, aquí sí hay un docente que cree que se trabajan en un grado «Muy alto». También sorprende la coincidencia del 40 % para el grado «Medio». Esto nos lleva a concluir que los docentes ubican, más o menos, en un mismo plano de igualdad el grado en que los manuales tratan ambas modalidades metafóricas.

En la décimo segunda pregunta ¿Considera que sería necesario trabajar en la creación de materiales didácticos que incluyeran metáforas conceptuales con el fin de aprovechar el potencial de estas en el aula?, la respuesta fue contundente: el 93,3 % de los encuestados coinciden en que resulta imperativo abocarse a la elaboración de material didáctico para aprovechar el potencial de enseñanza que encierran las metáforas conceptuales. Tan solo un 6,7 % cree que no es necesario elaborar materiales *ad hoc* sobre este tema; es decir, un solo profesor. En la Figura 17, se puede ver que los resultados son congruentes con los datos relevados en las dos preguntas anteriores.

**Figura 17**

*Necesidad de crear materiales didácticos que incluyan metáforas conceptuales*



Por último, ante la décimo tercera y última pregunta del cuestionario, de carácter abierto, y en la que respondieron solo 12 de los 15 participantes, les pedimos que, si efectivamente utilizaban o habían utilizado alguna vez las metáforas conceptuales, explicaran o mencionaran el tipo de ejercicios empleados para llevarlas a la clase. Para el análisis cualitativo de esta pregunta, recurrimos al modelo de codificación de primer orden que hemos aplicado previamente en la pregunta cuatro.

1. *En general, dependiendo del nivel, las trabajo con gestos o sinonimia. Incluso, muchas metáforas conceptuales funcionan de manera similar en más de una lengua.* SINONIMIA. ANALOGÍAS. INTERSEMIOSIS.

2. *Inferencia de expresiones metafóricas a partir de la metáfora conceptual correspondiente.* INFERENCIAS.

3. *Juegos de inferencia. Búsqueda de similares en la L1. Interpretación de textos (orales y escritos). Memorización de ítems léxicos. Actividades de desarrollo de la autonomía.* INFERENCIAS. ANALOGÍAS. MEMORIZACIÓN. COMPRENSIÓN LECTORA.

a) “EN ACTIVIDADES DE DESARROLLO DE AUTONOMÍA”

4. *He utilizado en ocasiones mapas conceptuales, muy pocas veces ejercicios de traducción y la mayoría de las veces ejercicios de redacción e inferencia.* MAPAS CONCEPTUALES. INFERENCIAS. REDACCIÓN. TRADUCCIÓN.

5. *Inferencias.* INFERENCIAS

6. *Tengo mucha experiencia en enseñanza de ELSE, pero no recuerdo una clase en que hiciera foco en las metáforas conceptuales. Entiendo que siempre estuvieron porque son parte de la lengua que usamos, pero si las enseñé fue tangencialmente y seguramente les di un tratamiento similar al de un sintagma fijo, es decir, habré dado la explicación del sentido global en el contexto que haya aparecido sin analizar demasiado sus componentes. Esto lo pude hacer desde un BI en español, sin recurrir a una traducción. Agrego el siguiente recuerdo como estudiante de lengua extranjera, precisamente en una clase de alemán en mi escuela secundaria. Nos habían dado una hoja con dibujos con las traducciones literales de varias expresiones metafóricas y me acuerdo el desconcierto que la actividad me provocó. Los dibujos estaban muy bien, estaban pensados desde el humor. Teníamos que unir las frases con las imágenes. Ese día aprendí mucho vocabulario, la clase fue divertida, pero nunca pude entender realmente el uso de esas expresiones porque al ser traducidas a imágenes literales, perdían justamente la relevancia del sentido metafórico. Quizás nos lo dieron, pero si así fue, pasó desapercibido. Creo que en ese momento aprendí cómo no enseñarlas. En puntos anteriores de este formulario marqué que no sabía si había propuestas de su trabajo en*

*manuales, quizás haya propuestas que no leí. Me intriga y me interesa saber cómo puede hacerse un trabajo sistemático en el aula con las metáforas conceptuales.*

- a) “NO RECUERDO UNA CLASE EN QUE HICIERA FOCO EN LAS METÁFORAS CONCEPTUALES”
- b) “SON PARTE DE LA LENGUA QUE USAMOS, PERO SI LAS ENSEÑÉ FUE TANGENCIALMENTE”
- c) “HABRÉ DADO UNA EXPLICACIÓN DEL SENTIDO GLOBAL EN CONTEXTO, PERO SIN ANALIZAR DEMASIADO LOS COMPONENTES”
- d) “ME INTRIGA Y ME INTERESA SABER CÓMO HACER UN TRABAJO SISTEMÁTICO EN EL AULA”

7. *Utilicé expresiones metafóricas para explicar el lenguaje coloquial y el lunfardo a través de videos y publicidades. Hice ejercicios de inferencia a través del contexto. Búsqueda de expresiones similares en la lengua madre (portugués).* INFERENCIA. INTERSEMIOSIS

- a) “UTILICÉ EXPRESIONES METAFÓRICAS PARA EXPLICAR EL LENGUAJE COLOQUIAL Y EL LUNFARDO”
- b) “BÚSQUEDA DE EXPRESIONES SIMILARES EN LA L1”

8. *Inferencias de significados, operaciones lúdicas, relaciones con otros códigos (imágenes, música, etc.).* INFERENCIAS. INTERSEMIOSIS.

9. *Expresiones populares y refranes suelen ser buenos disparadores para trabajar el lenguaje figurativo. Pero dependiendo del nivel del estudiante, desde el trabajo con el vocabulario es muy sencillo agregar expresiones metafóricas cotidianas con solo preparar la clase concienzudamente. En general, con niveles medios presento el vocabulario previamente y busco que el estudiante infiera el significado de alguna expresión, para ello puedo utilizar flashcards para unir una expresión con el correspondiente significado. Puede ser tanto en L2 o combinando L2 con L1, según el grado de dificultad o para garantizar comprensión. Otra vía, con niveles más altos, es presentar las expresiones en contexto y chequear comprensión. De todas formas, todo trabajo lexical precisa práctica oral, escrita y audio(visual) como refuerzo; para ello hay que buscar o crear material que brinde un contexto/excusa, de modo tal de llevar al estudiante a que use lo aprendido.* INFERENCIA. MEMORIZACIÓN. TRADUCCIÓN. PRODUCCIÓN ESCRITA. PRODUCCIÓN ORAL

- a) “EXPRESIONES POPULARES Y REFRANES SUELEN SER BUENOS DISPARADORES”

- b) “DESDE EL VOCABULARIO ES SENCILLO AGREGAR EXPRESIONES METAFÓRICAS”
- c) “UTILIZO *FLASHCARDS* PARA UNIR UNA EXPRESIÓN CON EL CORRESPONDIENTE SIGNIFICADO”

10. *Mapas conceptuales, tormentas de ideas, inferencia de expresiones metafóricas a partir de la metáfora conceptual, inferencia de la metáfora a partir de su comprensión lectora.* MAPAS CONCEPTUALES. LLUVIA DE IDEAS. INFERENCIAS. COMPRENSIÓN LECTORA.

11. *Inferencia de expresiones metafóricas- relación con otras expresiones.* INFERENCIAS. ANALOGÍAS.

12. *En ejercicios de traducción, en la inferencia de expresiones metafóricas a partir de la metáfora conceptual, en la redacción, en ejercicios de comprensión de lectura y en la expresión y la interacción oral.* TRADUCCIÓN. INFERENCIAS. MAPAS CONCEPTUALES. REDACCIÓN. COMPRENSIÓN LECTORA. PRODUCCIÓN ORAL. INTERACCIÓN ORAL.

Hemos compilado y enumerado los doce códigos de primer orden que surgieron naturalmente de las narrativas para agrupar y ordenar la frecuencia de mención (expresada numéricamente entre paréntesis) por parte de los docentes. En este caso, no continuamos saturando las categorías en una codificación de segundo orden, debido a que las respuestas no justifican seguir reduciendo la clasificación para obtener resultados más concluyentes a los fines de nuestra investigación.

En cuanto a los códigos *in Vivo*, no encajan dentro de ninguno de los códigos propuestos y, en general, hacen referencia a las expresiones metafóricas, que no eran el objetivo de la pregunta planteada, o a otro tipo de comentarios más generales o descriptivos. No obstante, servirán para complementar la interpretación de los datos, *a posteriori*. Asimismo, es palmario que los profesores tienden a relacionar las expresiones metafóricas con las metáforas conceptuales, y en algunos casos, nos parece que no son demasiado conscientes de la diferencia entre ambos conceptos. Esto también podría ser indicativo de que están más acostumbrados a trabajar la CM a partir de las expresiones metafóricas, que a partir de la metáfora conceptual con la que estas se vinculan o de la cual derivan, instalándose más en el plano lingüístico que tratando de

abordarlas desde un enfoque cognitivo. A continuación, presentamos los códigos de primer orden con su frecuencia de mención entre paréntesis.

INFERENCIAS (10); ANALOGÍAS (3); INTERSEMIOSIS (3); COMPRENSIÓN LECTORA (3); TRADUCCIÓN (3); MAPAS CONCEPTUALES (2); REDACCIÓN (2); PRODUCCIÓN ORAL (2); MEMORIZACIÓN (2); LLUVIA DE IDEAS (1); SINONIMIA (1); PRODUCCIÓN ESCRITA (1); INTERACCIÓN ORAL (1).

De acuerdo con la clasificación establecida, el trabajo con inferencias se ubica como el más elegido entre los profesores para ejercitar las metáforas conceptuales; seguido de las analogías, la intersemiosis, la comprensión lectora, la producción oral y la traducción, que sumaron la misma cantidad de votos y se encuentran bastante alejadas respecto de las inferencias, que lideran la tendencia del tipo de ejercitación o tareas que los docentes utilizan. Apenas con un voto menos, le siguen los mapas conceptuales, la redacción, y la memorización. Para terminar, la lluvia de ideas, la sinonimia, la producción escrita, y la interacción oral completan las categorías de análisis.

Parece bastante evidente que los ejercicios que activan los procesos de inferencia son los más representativos a la hora de trabajar las metáforas conceptuales. Esto es así porque estas metáforas actúan como disparadores de los procesos inferenciales, no solo para que los estudiantes interpreten el significado de la metáfora conceptual sino para que accedan a otros campos conceptuales que les permiten adquirir e internalizar conocimiento, sirviéndose de sus propias experiencias personales y culturales, comparándolas con las de sus pares nativos, o como explica Littlemore (2002, 2004), al referirse a la relación entre la CM y la habilidad comunicativa, mediante el abordaje individual usando el razonamiento analógico. Asimismo, ya en el marco teórico explicamos que varios autores (Littlemore, 2004, 2013; Sperber y Wilson, 2004; Hijazo Gascón, 2011) subrayaron el papel vital de las inferencias. Para profundizar en este concepto, presentamos la siguiente definición:

Se entiende por inferencia el proceso interpretativo efectuado por el interlocutor para deducir el significado implícito de un enunciado, teniendo en cuenta los datos que posee del contexto. Dicho de otro modo, mediante la inferencia, el destinatario pone en relación lo que se dice explícitamente y lo que se dice de modo implícito. Por lo tanto,

la inferencia es el proceso que lleva a la implicatura, esto es, al significado implícito.  
(DTC, 2008)

Allí, también se explica que el proceso inferencial engloba los implícitos semánticos (información que puede deducirse semánticamente de un enunciado) y los implícitos pragmáticos (información no dicha, pero que se transmite, y que puede inferirse del contexto, tanto situacional como cultural), activando el conocimiento del mundo almacenado en los marcos de conocimiento.

Con toda seguridad, esta explicación pone de manifiesto la importancia del contexto comunicativo y del conocimiento del mundo como elementos fundamentales de la competencia pragmática, que incluye las competencias ilocutiva y sociolingüística, sobre las que ya nos hemos explayado con anterioridad, y cuya relación con el mecanismo de inferencia nos interesa destacar. Por lo tanto, la elección de los profesores demuestra que tienen plena conciencia de que la función principal de las metáforas conceptuales reside en explotar la cognición a través de mecanismos racionales que se ponen en marcha cuando los estudiantes intentan acceder a información implícita; es decir que los docentes parecen saber de su importante caudal cognitivo.

Asimismo, cabe destacar que, en la mayoría de los casos, los profesores comentaron que recurren a las inferencias como mecanismo de deducción de expresiones metafóricas y no de otras metáforas conceptuales o para adquirir conocimiento vinculado a referencias culturales de la lengua meta, si bien este último aspecto había sido mencionado reiteradas veces bajo la categoría de CULTURA en nuestro análisis de la pregunta cuatro. Estos hallazgos nos inducen a reflexionar sobre una especie de disociación que pareciera existir entre lo que los docentes piensan acerca del potencial de las metáforas conceptuales y lo que luego llevan realmente a la práctica para explotar dicho potencial.

Si bien la inferencia fue mencionada como la ejercitación por excelencia, notamos que el resto de las categorías parecen estar relacionadas de un modo secundario con las inferencias, y quizás esto también dé cuenta de por qué se ubican tan lejos de estas. Tal puede ser el caso de la sinonimia, los mapas conceptuales y las lluvias de ideas donde de alguna manera participan los procesos inferenciales; aunque por esta misma razón nos resulta extraño que no figuren entre

las preferencias de los docentes. Por cierto, tanto los mapas como las tormentas de ideas nos parecen estupendos ejercicios cognitivos para aprovechar todas las posibilidades que ofrecen las metáforas conceptuales a nivel lingüístico y sociocultural. Una vez más, reforzamos la idea de que pensamos que existe una brecha entre lo que los docentes creen y saben sobre las infinitas puertas que abren las metáforas conceptuales en términos de adquisición de conocimiento, y la práctica real y efectiva que hacen de estas en la clase.

Respecto de las analogías, la metáfora en sí misma involucra una relación de semejanzas entre un concepto concreto y otro figurado. Por lo tanto, parece lógico que las analogías se mencionen como un tipo de ejercitación posible. En la mayoría de los casos, vemos que cuando los profesores se refieren a estas lo hacen en conexión con la búsqueda de metáforas conceptuales o expresiones metafóricas similares en la L1, pero no explican en más detalle si estas analogías son aprovechadas de forma más productiva o si simplemente se anclan en un trabajo lingüístico vinculado más que nada a la adquisición de vocabulario.

En cuanto a la intersemiosis, vemos que algunos profesores utilizan otros sistemas sígnicos (vídeos, música, gestos, publicidades, imágenes, dibujos, etc.) para llevarlas al aula, pero luego no profundizan demasiado en cómo las trabajan; es decir, la intersemiosis puede ser una herramienta útil para presentarlas en la clase ya que la utilización de otras formas de comunicación suele ser muy efectiva para atraer la atención y el interés de los aprendientes, a la vez que sirven para activar diferentes procesos mentales a través de la evocación de recuerdos y vivencias personales.

Encierra mucha lógica también que la comprensión lectora sea una ejercitación citada por los docentes. Se trata de una de las destrezas lingüísticas que se refiere a la interpretación del discurso escrito, que sobrepasa el plano netamente lingüístico, y en el que intervienen también factores cognitivos, perceptivos, actitudinales y sociológicos (DTC, 2008). A los profesores les resulta compatible con los procesos de inferencia, por ejemplo, cuando uno de ellos explica que es útil para inferir el significado de la metáfora conceptual a partir de la comprensión lectora; vale decir que, de manera inversa, la comprensión de la totalidad del texto serviría para inferir la(s) metáfora(s) conceptual(es) que en él aparezcan. Esta idea cobra sentido desde el momento en que sabemos que los patrones mentales moldean la información contenida en el texto y esta a su vez redefine estos patrones mediante un proceso de retroalimentación mutuo. Por lo tanto, los valores, las creencias, las experiencias y el conocimiento del mundo que tengan

los aprendientes desempeñan un rol importantísimo en la comprensión lectora, a juzgar por las opiniones de los profesores.

La producción o expresión oral figura como otra de las destrezas que servirían para las tareas con metáforas conceptuales, de acuerdo con las respuestas de algunos profesores; aunque no explican con exactitud de qué manera lo hacen (lectura en voz alta, monólogos, exponer un tema determinado, entre otras actividades orales), pensamos que lo utilizan más como una forma de comunicar expresiones aprendidas, que como una actualización de la información recibida. De hecho, la interacción oral aparece mencionada solo en una oportunidad concreta, si bien los docentes podrían estar incluyéndola dentro de la producción oral en relación con diálogos, debates en grupos, entrevistas, etc., en los que sí podrían tener mayor intervención esquemas mentales, componentes idiosincráticos o referencias socioculturales que suelen surgir de la interacción activa con otros actores de la comunicación.

La redacción y la producción o expresión escrita incluso podrían agruparse en una única categoría, dado que pensamos que los docentes se refieren en líneas generales al uso de la destreza escrita, como ejercitación. Tampoco desarrollan en detalle el tipo de actividades, que pueden abarcar un amplio abanico de ejercicios, desde los más simples como el llenado de huecos, fraseología y metalenguaje, relacionamiento con imágenes, sinónimos, antónimos, por mencionar solo algunos; hasta redacciones sobre un tema específico en las que deban aplicar las metáforas conceptuales o las expresiones metafóricas.

Las traducciones también se mencionan como un recurso utilizado para ejercitar las metáforas conceptuales, sobre todo, como comenta uno de los profesores, para trabajarlas en niveles más bajos. Es evidente que relacionan la traducción con un instrumento útil para cuando el nivel lingüístico no alcanza para trabajar en un plano más profundo, y también para ayudar a los aprendientes a entender mejor y con mayor facilidad aquellos conceptos que, de otra forma, les costaría comprender. En nuestra opinión, el nivel lingüístico no debería ser una limitante para trabajar la cognición, aunque por lo general (cfr. Figura 7) los docentes no suelen trabajar las metáforas conceptuales en los niveles más bajos (A1/A2). Claro que esto excede los objetivos de nuestro estudio y no será tratado en esta oportunidad, pero podría ser motivo de otra investigación muy reveladora.



Por último, nos resta mencionar la memorización que no estuvo entre las más elegidas, ya que suele estar mucho más emparentada con las expresiones metafóricas. Este tipo de ejercicios fue mencionado por dos profesores quienes hicieron alusión explícita a la utilización de actividades de memorización de ítems léxicos y a la inferencia del significado de expresiones por medio de la utilización de *flashcards* o tarjetas de memorización para unir una expresión con el correspondiente significado. En este último caso, sin embargo, aparece involucrada otra vez la inferencia, aunque relacionada con las expresiones metafóricas.

Entre los comentarios in Vivo, se encuentra el del docente que menciona las actividades del desarrollo de la autonomía, pero lamentablemente no explica cuáles serían esas actividades. A nuestro criterio, los procesos del pensamiento, el conocimiento del mundo, las experiencias personales y los aspectos culturales se activan, en general, a partir de mecanismos de inferencia, donde la cognición entra de lleno a jugar su rol, favoreciendo el autoaprendizaje y generando autonomía, como ya lo había demostrado Littlemore (2004) en uno de sus estudios con los aprendientes en torno a la competencia metafórica.

También nos parece interesante rescatar el comentario del docente que explica en detalle que, excepto una experiencia personal que tuvo de haber trabajado con metáforas, en calidad de estudiante, no recuerda haber hecho foco en las metáforas conceptuales. Entiende que forman parte de la lengua en uso y que si alguna vez las utilizó para enseñar español seguramente lo hizo de manera inconsciente, otorgándole un tratamiento similar al de un sintagma fijo y con un sentido y explicación global, sin analizar sus componentes. Esto refuerza nuestra idea de que, dada la permeabilidad y ubicuidad de las metáforas conceptuales y su realización en expresiones metafóricas tan arraigadas en nuestro lenguaje cotidiano, muchos profesores todavía no lograron captar las diversas posibilidades que encierran las metáforas conceptuales en la enseñanza de idiomas, sumada a la falta o poca presencia de materiales didácticos en los manuales de clase, como quedó evidenciado en preguntas previas.

Para finalizar con la interpretación de los datos, cruzaremos este último análisis cualitativo con el abordado en la pregunta cuatro, dado que nos parece relevante para poder responder los objetivos que nos hemos planteado y arribar a conclusiones más significativas. Desde esta perspectiva, hallamos que las inferencias, que destacan como la ejercitación más sobresaliente para los profesores, guardan estrecha relación con sus creencias respecto de la importancia que tienen las metáforas conceptuales en los procesos del pensamiento, representaciones mentales

y valoraciones de carácter universal y también idiosincrático, así como la posibilidad de asociar conceptos implícitos y de aprender a pensar, que habíamos incluido en la categoría de PENSAMIENTO. Se suman a las inferencias, otra clase de actividades, que como ya hemos desarrollado, se relacionan con la posibilidad de inferir, tales como el uso de mapas conceptuales, sinonimia, comprensión lectora, lluvia de ideas o aprendizaje por medio de códigos diferentes que también implican estrategias inferenciales.

De manera análoga, podemos relacionar otras de las actividades de aula mencionadas, tales como la redacción o la expresión escrita y oral, con la categoría de FUNCIÓN LINGÜÍSTICA, en términos más prácticos del uso de la lengua y, por lo general, más vinculadas con las expresiones metafóricas. Como vemos, las actividades propuestas por los docentes para llevar las metáforas conceptuales al aula son totalmente compatibles con las categorías que habíamos asignado en nuestro primer análisis cualitativo. Incluso, hasta podríamos arriesgar que la ejercitación que involucra procesos del pensamiento es mayor que la que implica solo el uso de la lengua, de acuerdo con lo que han manifestado. Finalmente, no podemos dejar de considerar las opiniones, aunque minoritarias, que explican que nunca se habían puesto a reflexionar sobre el uso de este tipo de metáforas; que, si las ejercitaron en clase, fue solo motivado por el propio alumno como un trabajo personal e improvisado; y que les interesaría mucho empezar a trabajarlas, incluso de forma más sistematizada.

## **6. Conclusiones**

La presente investigación, a través de un enfoque mixto, buscó dar respuesta a los objetivos y preguntas generales y específicos planteados. De este modo, del análisis e interpretación previos se concluye *a priori* que todos los docentes han utilizado las metáforas conceptuales como herramienta para el aprendizaje en alguna ocasión y que tienden a utilizarlas a partir de los niveles B1/B2 en adelante, a pesar de que, en su mayoría, imparten clases en niveles universitarios y cuentan con una larga trayectoria y formación en el ámbito de ELE/L2. Esto puede obedecer a que tengan la creencia arraigada de que la competencia lingüística o la edad de los estudiantes guarda relación con la capacidad para comprender la complejidad de las metáforas. Parece evidente que, incluso en el caso de nuestra muestra, donde el nivel superior de enseñanza es el que predomina, los profesores parecen ser reticentes a llevarlas a la clase en los niveles más bajos. Por otro lado, al contrastar las metáforas conceptuales con las expresiones metafóricas, observamos que el trabajo realizado con las expresiones supera al que

se lleva a cabo con las metáforas conceptuales, reafirmando así los hallazgos de otras investigaciones expuestas en el marco teórico. Posiblemente esto se deba a que muchos profesores, a pesar de haber demostrado ser conscientes del potencial cognitivo que subyace en ellas, no sepan cómo abordarlas dada la falta de material didáctico.

Ahora bien, en respuesta a nuestro objetivo y preguntas generales acerca de cuáles son las creencias de los profesores sobre el uso de las metáforas conceptuales para desarrollar la competencia comunicativa y las estrategias de aprendizaje de los aprendientes, hallamos que los profesores creen que llevar estas metáforas al aula, efectivamente, favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas, al tiempo que activa las diversas estrategias de aprendizaje. Esta afirmación se apoya también en los objetivos y preguntas específicos relacionados con estas creencias, y que nos permitieron conocer cuáles son esas competencias y el tipo de estrategias que, a su entender, cobran un mayor impulso con el uso de las metáforas conceptuales. Por unanimidad, la competencia estratégica acaparó todas las opiniones, seguida muy de cerca por la competencia pragmática. En un modesto tercer lugar se ubica la competencia organizativa. Lo más significativo es que todos creen que al menos una, dos o las tres competencias se activan con el uso de las metáforas conceptuales.

Estos resultados conciben muy bien con otros hallazgos sobre la relevancia que otorgan los profesores al contexto de uso, en conexión con el conocimiento del mundo, las valoraciones y las representaciones mentales de los aprendientes, y que, por tanto, dan cuenta del liderazgo de la competencia estratégica como posibilitadora de una competencia comunicativa más realista y efectiva, ostensiblemente acompañada por la estrategia pragmática con sus subcompetencias sociolingüísticas e ilocutiva, a través de sus funciones ideativa, heurística e imaginativa, y que les permiten posicionarse de un modo más adecuado y genuino frente a la lengua meta. Queda claro que los profesores tienen plena conciencia de que las metáforas conceptuales representan un capital cognitivo muy prometedor con alto impacto en la comunicación. Respecto de la competencia organizativa, creemos que la relacionan, en especial, con la competencia lingüística y que la encuentran más asociada a las expresiones metafóricas.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, las sociales y afectivas lideran la tendencia entre las opiniones de la mayoría de los profesores, secundadas casi un veinte y un treinta por ciento debajo, por las estrategias de memoria y las estrategias cognitivas, respectivamente. Luego le siguen las estrategias metacognitivas y las de compensación. Pensamos que la elección de las

estrategias socioafectivas en primer lugar se explica por la posibilidad de acceder a aspectos de la cultura meta y de socializar con la comunidad; y las de memoria como mecanismos de adquisición del léxico. Resulta curioso que las estrategias de compensación, que se asocian a la capacidad inferencial, tan votada, se ubiquen en último lugar. Sin embargo, nos parece primordial señalar que, a pesar de ser conscientes del considerable valor de la cognición en el proceso comunicativo, no lo ven materializado con la misma contundencia en las estrategias de aprendizaje. En otras palabras, como hallazgo importante encontramos que existe una disociación entre las creencias de los profesores respecto del potencial de las metáforas conceptuales, a las que le asignan un valor cognitivo determinante en términos de competencia comunicativa, y las estrategias de aprendizaje. Esto puede deberse a muchos factores, pero pensamos que la falta de materiales didácticos puede ser una de las causas más decisivas. Invitamos a otros investigadores a explorar este y otros interrogantes ya planteados a lo largo de este trabajo.

Ya en relación con otros objetivos específicos, buscábamos también analizar la importancia pedagógica de las metáforas conceptuales desde la perspectiva docente. La totalidad de los profesores le asigna a este aspecto un importancia alta o media. Esta creencia hace ostensible la convicción que tienen acerca del significativo potencial pedagógico que involucran. Esta afirmación se apoya a su vez en el análisis cualitativo de los comentarios que la complementan, en los que los encuestados sostienen que las utilizan, en esencia, con fines lingüísticos y cognitivos en el plano del pensamiento, equiparando ambos propósitos casi al mismo nivel. Este hallazgo nos pareció peculiar porque, aunque manifiestan conocer las diversas posibilidades de las metáforas conceptuales, ya no solo como instrumento lingüístico sino también del razonamiento, el uso de las expresiones metafóricas, en comparación, permanece más arraigado. Además, destacan la construcción de conocimiento cultural.

También pretendíamos, específicamente, determinar el papel de la competencia metafórica en la competencia comunicativa. Más de la mitad de los profesores se muestran contundentes en sus creencias en cuanto a que la CM siempre tiene influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa; mientras que el resto piensa que solo a veces ejerce algún impacto. De todos modos, más allá de los datos cuantitativos, la totalidad de los encuestados consideran que la capacidad de metaforizar en la lengua meta ocupa un papel relevante en la competencia comunicativa.

Nuestro último objetivo específico buscaba identificar los ejercicios que más utilizan los profesores para trabajar las metáforas conceptuales. Los resultados indican que aquellos que involucran inferencias se ubican en un primerísimo lugar. Gozan de mucha menos preferencia los asociados a la intersemiosis, la comprensión lectora, la producción oral y la traducción, seguidos por los mapas conceptuales, la redacción, los ejercicios de memorización, la lluvia de ideas, la sinonimia, la producción escrita y la interacción oral. Sin duda, los procesos inferenciales son los mejores exponentes de la capacidad cognitiva y sus implicancias, y por esa razón lideraron la tendencia. No obstante, hemos demostrado en nuestro análisis que muchas de las ejercitaciones mencionadas también involucran la acción de inferir. Por ello, para arribar a conclusiones más certeras habría que indagar más específicamente en el tipo de ejercicios utilizados.

Respecto de las preguntas específicas propuestas en relación con otros aspectos complementarios del uso de las metáforas conceptuales, queríamos conocer, desde la perspectiva docente, con qué objetivos de enseñanza y en qué tipologías textuales las utilizan, así como con qué frecuencia aparecen en los manuales de clase. Entre los objetivos de enseñanza, el léxico y la fraseología lideran la tendencia ampliamente, seguidos muy de cerca por la producción oral. En menor proporción, se ubican la producción escrita, la gramática y el metalenguaje como los objetivos que utilizan cerca de la mitad de los profesores. Solo un docente arriesgó una respuesta adicional al referirse al contenido sociocultural y la interacción oral, mientras que otro manifestó no recordar haber tenido que utilizar metáforas conceptuales. La fuerte preferencia por el léxico coincide con los resultados de otros estudios, pero no encontramos una explicación demasiado lógica para la producción oral, sobre todo a habida cuenta de que los textos escritos, especialmente literarios y argumentativos, abundan en lenguaje metafórico. Solo atinamos a arriesgar que las expresiones metafóricas, en términos de vocabulario, al impregnar el lenguaje cotidiano, podrían ser la razón por la que los profesores ven como un objetivo a la oralidad.

Sin embargo, cuando se los consulta acerca del *input*, sí manifiestan recurrir a textos literarios y canciones en primer lugar. Bastante más alejados quedan las imágenes y los vídeos, la publicidad y las unidades de creación propia, escogidas por algo más de la mitad de los docentes. Es para resaltar que todos dicen haber trabajado las metáforas conceptuales en alguna tipología, aunque ya habíamos remarcado que un docente manifestó no ser consciente de haber

tenido que utilizarlas alguna vez, lo que resulta contradictorio en este caso. Esto nos hace insistir en la idea de que todavía parece no haber suficiente claridad entre algunos docentes sobre la diferencia entre las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas.

Por otra parte, nos sorprende gratamente que las unidades de creación propia tengan tan buena acogida, porque a pesar de que es un fuerte indicio de que los manuales de clase no las incluyen lo suficiente entre sus páginas, los docentes las consideran muy importantes; de ahí que elaboren su propio material didáctico. En efecto, el mismo porcentaje de profesores coincide en que el tratamiento que reciben tanto las metáforas conceptuales como las expresiones metafóricas en los manuales de clase es insuficiente, superado apenas por las expresiones; y si bien, todos consideran que existe algún material didáctico para trabajar alguna de las dos formas del fenómeno metafórico, catorce de los quince informantes, sostienen que es indispensable dedicarse a la elaboración de material sobre metáforas conceptuales para aprovechar mucho más su potencial.

En otro sentido y ya para terminar, sabemos que hubiese sido ideal contar con una muestra que reuniera una mayor cantidad de informantes, por lo que estas conclusiones no pretenden ser extrapolables a otros contextos de enseñanza en otros países. Sin embargo, por otro lado, creemos que ha sido bastante representativa en cuanto a los niveles académicos que abarca, así como al relevamiento territorial de la República Argentina. Esto nos permitió tener un panorama más real y preciso de la situación actual sobre el tema en este país, con el objetivo de concienciar a los docentes acerca del fenómeno de las metáforas conceptuales como un eje vertebrador importante del desarrollo de la competencia comunicativa, con múltiples y productivas aristas en la enseñanza de ELE/L2.

## 7. Referencias bibliográficas

- Acquaroni Muñoz, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza- aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense]. Repositorio Institucional de la UCM - Universidad Complutense de Madrid.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing* (105-127). Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera, Miquel (Coord.) *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Trad. Javier Lahuerta.
- Barry, B. y Ammon, P. (1996). A longitudinal study of the development of teachers' pedagogical conceptions: The case of Ron. *Teacher Education Quarterly*, (5), 5-25.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Graó.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera *et al.*, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 1-47. Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47, <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Cheikh-Khamis Cases (2013). *Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ELE*. [Tesis de Máster, UNED].
- Clark, C. M. y Peterson, P. (1986). Teachers' Thought Processes. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (3). Nueva York. Macmillan.

- Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge Language Education. Cambridge.
- Cuberos Vicente, M. R. (2014). El enfoque léxico y la competencia metafórica: una propuesta didáctica. [Trabajo final de Máster, Universidad de Barcelona y Universitat Pompeu Fabra].
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Editorial Ariel, S.A.
- Danesi, M. (1986). The role of metaphor in second language pedagogy. *Rossegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18(3), 1-10.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis Revista Latinoamericana*, (25), 1-14. <http://journals.openedition.org/polis/625>
- Gibbs, R. W. Jr. (1990). *Psycholinguistic studies on the conceptual basis of idiomaticity*. University of Sussex. Walter de Gruyter.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1976). *System and function in language: Selected Papers*. Oxford University Press.
- Hamel, F (2003). Teacher understanding of student understanding: Revising the gap between teacher conceptions and students' ways with literature. *Research in the Teaching of English*. (38), 49-84.
- Hijazo-Gascón, A. (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania*, 94(1), 142-154.
- Jackson, P. W. (2006). *La vida en las aulas*. (6ª ed.). Morata.



- de la Jara Berenjeno, V. (2018). Metáforas en la enseñanza de segundas lenguas: unión entre culturas. *Revista Académica liLETRAd*, 4, 349-356.
- Kennedy, M. (2002). Knowledge and teaching. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, (8), 355-370.
- Kövecses, Z. (2010), *Metaphor, A Practical Introduction*. Nueva York: Oxford University Press, Inc.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about Metaphors*. University of Chicago Press, Ltd.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995), *Metáforas de la Vida Cotidiana* (Trad. C. González Marín) Cátedra, Colección Teorema.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, Ltd. (Obra original publicada en 1980).
- León Rivera, L. (2016). La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva. *Boletín de ASELE* (54) (13-46).
- Littlemore, J. (2000). Cognitive Style Variables in Participants' Explanations of Conceptual Metaphors. *Metaphor and Symbol*, 15(3), 177-187. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/240237441>.
- Littlemore, J. (2001). An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics*, 22(2), 241-265, doi: <https://doi.org/10.1093/applin/22.2.241>.
- Littlemore, J. (2002). Developing metaphor interpretation strategies for students of economics: a case study. *Les Cahiers de l' APLIUT*. 22(4), 20-60.

- Littlemore, J. (2004). What kind of Training is Required to Help Language Students Use Metaphor-based Strategies to Work out the Meaning of New Vocabulary? *D.E.L.T.A.* 20(2), 265-279.
- Littlemore, J. (2013). Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students with a Holistic Cognitive Style? *TESOL Quarterly* 35(3), 459-491.
- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación.* Aique.
- Muchmore, J. (2004). *A teachers' life.* Backalong books.
- Muro Rodríguez, M. F (2014). *La competencia metafórica en el aula de E/LE. Un acercamiento teórico-práctico al fenómeno, una propuesta didáctica para su incorporación en el aula y un recuento de las dificultades encontradas en la realización del estudio.* Stockholms Universitet.
- Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *GALA*, (1-25).
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, (62), 307-332.  
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pérez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (42), 37-63.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>.
- Real Academia Española (s.f). Metáfora. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 14 de marzo de 2021, de <https://dle.rae.es/met%C3%A1fora?m=form>.
- Ricoeur, P. (1980). *La Metáfora Viva* (A. Neira, Trad.). Ediciones Cristiandad, S. L. (Obra original publicada en 1975).

Searle, J. (1993). Metaphor. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (83-111). Cambridge University Press.

Sperber, D. y Wilson, D. (2004). La Teoría de la Relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, 7, (233-282).

Taylor, J. R. (1989). *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Clarendon Paerbacks.

Tillema, H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and thinking: theory and Practice*, (4), 217-228.  
doi: 10.1080/1354060980040202

Turamuratova, I. (2012). *El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de español como lengua extranjera*. (Trabajo de grado) Universidad Estatal Uzbeka de lenguas del mundo de Tashkent, Uzbekistán.

Van Dijk, T. (1977). *Text and Context*. Longman Group UK Limited.

VV.AA. (2008). Competencia comunicativa. En *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Recuperado en 15 de julio de 2021, de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

VV.AA. (2008). Competencia estratégica. En *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Recuperado en 10 de mayo de 2021, de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm).

VV.AA. (2008). Inferencia. En *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Recuperado en 15 de julio de 2021, de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/inferencia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inferencia.htm)

Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge University Press.

## Anexo A

### PREPILOTAJE

#### USO DE METÁFORAS CONCEPTUALES EN EL AULA DE ELE/L2: CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES EN ARGENTINA SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA METAFÓRICA EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS APRENDIENTES

Para poder llevar adelante la presente investigación, antes de responder el cuestionario, primero rogamos tenga la amabilidad de completar los siguientes campos:

¿Es profesor de ELE o L2?:-----

Provincia donde ejerce:-----

Años de experiencia como docente:-----

Establecimiento donde trabaja:-----

Especifique los niveles en los que imparte las clases de español (A1/A2/B1/B2/C1/C2):-----

**A continuación, le ofrecemos una breve introducción sobre el tema del estudio para que pueda contextualizar las preguntas del cuestionario.**

De acuerdo con la teoría cognitiva de la metáfora, Lakoff y Johnson (1980) desarrollaron el concepto de metáforas conceptuales y su realización en expresiones metafóricas que impregnan nuestra vida cotidiana, así como la influencia que estas poseen en nuestra concepción del mundo. Las clasificaron en tres tipos diferentes. He aquí algunos ejemplos ilustrativos:

Metáfora conceptual estructural: EL AMOR ES UN VIAJE

Expresión metafórica: Esta relación no nos lleva a ningún lado.

Metáfora conceptual espacializadora: TRISTEZA ES ABAJO

Expresión metafórica: Cayó en depresión. / Tengo el ánimo por el suelo.

Metáfora conceptual ontológica: LA MENTE ES UN OBJETO FRÁGIL

Expresión metafórica: Me estalla el cerebro / Su ego es muy frágil

El siguiente **cuestionario** es anónimo. No le tomará más de 15 minutos completarlo. Por favor, le pedimos que sea honesto en sus respuestas. Muchas gracias por participar.

**Puede marcar más de una opción en las respuestas que así lo requieran.**

1. ¿Utiliza metáforas conceptuales en sus clases de ELE/L2?
  - a. Sí, habitualmente
  - b. A veces
  - c. Pocas veces
  - d. No, nunca
  
2. ¿En qué niveles de competencia las utiliza?
  - a. A1/A2
  - b. B1/B2
  - c. C1/C2
  - d. Ninguno
  
3. ¿Qué importancia pedagógica le asigna al uso de metáforas conceptuales en la enseñanza de ELE/L2.
  - a. Mucha
  - b. Poca
  - c. Ninguna
  
4. Littlemore (2001) define la competencia metafórica (CM) como la capacidad, el conocimiento y las destrezas para comprender, adquirir y producir metáforas en la lengua meta. Teniendo en cuenta este concepto, ¿considera que la CM desempeña un papel importante en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente?
  - d. Siempre
  - e. A veces
  - f. Pocas veces
  - g. Nunca
  
5. ¿Con qué objetivos de enseñanza suele utilizarlas?
  - a. Léxico/fraseología
  - b. Gramática y metalenguaje

- c. Producción escrita y oral
  - d. Otros
  - e. Ninguno
6. ¿En qué tipología textual las trabaja más?
- a. Imágenes y vídeos
  - b. Canciones
  - c. Textos literarios auténticos
  - d. Manuales de clase
  - e. Publicidad
  - f. Unidades didácticas de creación propia
  - g. Otros
  - h. Ninguno
7. ¿Qué tipo de competencias cree que las metáforas conceptuales ayudan a desarrollar, según la clasificación de Bachman (1990)?
- a. Competencia organizativa (gramatical y discursiva)
  - b. Competencia pragmática (illocutiva y sociolingüística)
  - c. Competencia estratégica (relación entre el conocimiento del usuario y el contexto)
  - d. Ninguna
8. En función de la clasificación de las estrategias de aprendizaje de Oxford (2003), ¿cuáles de las siguientes estrategias cree que se activan más con el uso de metáforas conceptuales?
- a. Estrategias cognitivas y metacognitivas
  - b. Estrategias de memoria
  - c. Estrategias compensatorias
  - d. Estrategias sociales/afectivas
9. Consideran que la calidad y cantidad de material y recursos en los manuales para trabajar las metáforas conceptuales en el aula son:

- a. Suficientes
- b. Escasas
- c. Insuficientes

10. ¿Considera que sería necesario trabajar en la creación de materiales didácticos para aprovechar el potencial de las metáforas conceptuales en el aula?

- a. Sí
- b. No

11. Esta pregunta es abierta: si efectivamente utiliza o ha utilizado alguna vez metáforas conceptuales en el aula, podría explicar o mencionar el modelo o tipo de ejercicios utilizados (mapas conceptuales, ejercicios de traducción, inferencia de expresiones metafóricas, redacción, u otros diferentes que pueda agregar). Su aporte será muy útil y valioso para poder realizar un análisis cualitativo más exhaustivo sobre el potencial de las metáforas conceptuales en el aula.

Especifique -----



## Anexo B

<https://forms.gle/anLsaDtSpvW7KBFS7>

### ENCUESTA SOBRE EL USO DE METÁFORAS CONCEPTUALES EN EL AULA DE ELE/L2: CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES EN ARGENTINA SOBRE LA COMPETENCIA METAFÓRICA

El propósito de esta encuesta es hacer un relevamiento sobre las creencias de los profesores de español como lengua extranjera o segunda lengua en Argentina respecto del uso de las metáforas conceptuales en el aula y la importancia de la competencia metafórica en la competencia comunicativa de los aprendientes. Los datos recogidos se utilizarán en la elaboración de una tesis de maestría para el Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA), adscrito a la Universidad de Barcelona bajo la dirección de Fuensanta Puig Soler. La investigadora es Adriana Lafulla. La encuesta es VOLUNTARIA Y ANÓNIMA y no le tomará más de 20 minutos. En caso de tener alguna consulta sobre esta investigación o querer recibir los resultados de esta, puede escribir a: [alafulla@gmail.com](mailto:alafulla@gmail.com). Muchas gracias por participar.

#### Instrucciones

Solo responda esta encuesta si usted se desempeña como docente de español como lengua extranjera o español como segunda lengua en la REPÚBLICA ARGENTINA.

Encontrará preguntas en las que puede seleccionar una sola opción (o) y otras que permiten elegir varias opciones (□). Puede responder NS-NC en caso de no conocer la respuesta o si considera que la pregunta no se adecúa a su práctica docente.

#### Información

Para llevar adelante la presente investigación, antes de responder el cuestionario, le solicitamos tenga la amabilidad de completar los siguientes campos sobre su práctica docente.

¿Es profesor de ELE o español como segunda lengua (L2)? \*

- Si
- No

Provincia \*

- Buenos Aires
- Catamarca
- Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Córdoba
- Corrientes
- Entre Ríos
- Jujuy
- Mendoza
- La Rioja
- Salta
- San Juan
- San Luis
- Santa Fe
- Santiago del Estero
- Tucumán
- Chaco
- Chubut
- Formosa
- Misiones
- Neuquén
- La Pampa
- Río Negro
- Santa Cruz
- Tierra del Fuego

Antigüedad en la docencia de ELE/L2 \*

---

Institución(es) en la(s) que trabaja

---

Niveles en los que imparte las clases de español (A1/A2/B1/B2/C1/C2) \*

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

Contexto \*

- Inmersión
- No inmersión

A continuación, le ofrecemos una breve introducción sobre el tema del estudio para que pueda contextualizar las preguntas del cuestionario.

De acuerdo con la teoría cognitiva de la metáfora, Lakoff y Johnson (1980) desarrollaron el concepto de metáforas conceptuales y su realización en expresiones metafóricas que impregnan nuestra vida cotidiana, así como la influencia que estas poseen en nuestra concepción del mundo. Las metáforas conceptuales son esquemas abstractos del pensamiento. Estas se manifiestan en el lenguaje a través de expresiones metafóricas que pueden variar de una lengua a otra, aunque provengan de la misma metáfora conceptual. Estos autores establecieron tres tipos diferentes de metáforas conceptuales. He aquí algunos ejemplos ilustrativos para comprender mejor los conceptos de metáfora conceptual y expresión metafórica.

Metáfora conceptual estructural: EL AMOR ES UN VIAJE.

Expresión metafórica: *Esta relación no nos lleva a ningún lado.*

Metáfora conceptual espacializadora: TRISTEZA ES ABAJO

Expresión metafórica: *Cayó en depresión. / Tengo el ánimo por el suelo.*

Metáfora conceptual ontológica: LA MENTE ES UN OBJETO FRÁGIL

Expresión metafórica: *Me estalla el cerebro / Su ego es muy frágil.*

Puede marcar más de una opción en las respuestas que así lo requieren.

1. ¿Utiliza metáforas conceptuales en sus clases de ELE/L2? \*

- Sí, habitualmente
- A veces
- Pocas veces
- No, nunca

2. ¿En qué niveles de competencia utiliza las metáforas conceptuales? \*

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

3. ¿Utiliza expresiones metafóricas en sus clases de ELE/L2? \*

- Sí, habitualmente
- A veces
- Pocas veces
- No, nunca

4. ¿Qué importancia pedagógica le asigna al uso de metáforas conceptuales en la enseñanza de ELE/L2. \*

- Mucha
- Media
- Poca
- Ninguna

Explique por qué \* \_\_\_\_\_

5. Littlemore (2001) define la competencia metafórica (CM) como la capacidad, el conocimiento y las destrezas para comprender, adquirir y producir metáforas en la lengua meta. Teniendo en cuenta este concepto, ¿considera que la CM desempeña un papel importante en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente? \*

- Siempre
- A veces
- Pocas veces
- Nunca
- NS/NC

6. ¿Con qué objetivos de enseñanza suele utilizar las metáforas conceptuales? \*

- Léxico/fraseología
- Gramática
- Metalenguaje
- Producción escrita
- Producción oral
- Ninguno
- Otro: \_\_\_\_\_

7. ¿En qué tipología textual (*input*) trabaja más las metáforas conceptuales? \*

- Imágenes y videos
- Canciones
- Textos literarios auténticos
- Manuales de clase
- Publicidad
- Unidades didácticas de creación propia
- Ninguno
- Otro: \_\_\_\_\_

8. ¿Qué tipo de competencias cree que las metáforas conceptuales ayudan a desarrollar, según la clasificación de Bachman (1990)? \*

- Competencia organizativa (gramatical y discursiva)

- Competencia pragmática (illocutiva y sociolingüística)
- Competencia estratégica (relación entre el conocimiento del usuario y el contexto)
- Ninguna
- NS/NC

9. En función de la clasificación de las estrategias de aprendizaje de Oxford (2003), ¿cuáles de las siguientes estrategias cree que se activan más al usar metáforas conceptuales? \*

- Estrategias cognitivas (el aprendiente maneja el material lingüístico de manera directa: análisis, razonamiento, toma de notas, síntesis, etc.).
- Metacognitivas (el aprendiente identifica su estilo de aprendizaje).
- Estrategias de memoria (el aprendiente relaciona un concepto o tema con otro mediante imágenes, rima, sonidos, etc.).
- Estrategias compensatorias (el aprendiente compensa la falta de conocimiento mediante inferencias, sinónimos, pausas, gestos, etc.).
- Estrategias sociales/afectivas (el aprendiente identifica su estado de ánimo, ansiedad, sentimientos y aprende a trabajar con otros y a explorar aspectos culturales de la lengua meta).
- NS/NC

10. ¿En qué grado considera que los manuales trabajan las metáforas conceptuales? \*

- Muy alto
- Alto
- Medio
- Bajo
- Muy bajo
- No hay material
- NS/NC

11. ¿En qué grado considera que los manuales trabajan las expresiones metafóricas? \*

- Muy alto
- Alto
- Medio
- Bajo

- Muy bajo
- No hay material
- NS/NC

12. ¿Considera que sería necesario trabajar en la creación de materiales didácticos que incluyeran metáforas conceptuales con el fin de aprovechar el potencial de estas en el aula? \*

- Sí
- No
- NS/NC

13. Esta pregunta es abierta: si efectivamente utiliza o ha utilizado alguna vez metáforas conceptuales en el aula, podría explicar o mencionar el modelo o tipo de ejercicios utilizados (mapas conceptuales, ejercicios de traducción, inferencia de expresiones metafóricas a partir de la metáfora conceptual correspondiente, redacción, u otros ejercicios diferentes que pueda agregar). Su aporte será sumamente útil y valioso para poder realizar un análisis cualitativo más exhaustivo sobre el potencial de las metáforas conceptuales en el aula.

Especifique:

---

---

---

**Anexo C**

Cuestionario con las respuestas individuales de los profesores participantes.

<https://drive.google.com/file/d/1UZrSoxRXz8R74oSkAlGnHtcTgyI7MpoR/view?usp=sharing>



## Anexo D

### Formulario de consentimiento de la profesora encargada el prepilotaaje



**UNIBA**  
Centro Universitario  
Internacional  
de Barcelona

Centro adscrito  **UNIVERSITAT DE BARCELONA**

¶

¶

Formulario de consentimiento para participar de la investigación ¶

¶

Nombre del proyecto: **\*(Creencias de los profesores de la Argentina sobre el uso de las metáforas conceptuales en el aula de ELE/L2 y su implicancia en la competencia comunicativa)\*** ¶

El presente proyecto está a siendo realizado por: **\*(Adriana Elizabeth Lafulla Álvarez)\*** ¶

¶

El objeto de estudio es: **\*(Conocer las creencias de los docentes sobre el uso de las metáforas conceptuales para el desarrollo de la competencia comunicativa y de las estrategias de aprendizaje en el aula de ELE/L2)\*** ¶

¶

El proyecto adhiere al (Código de ética sobre la integridad y las mejores prácticas de la Universidad de Barcelona): [University of Barcelona code of ethics on integrity and best practices](#) ¶

¶

Formar parte de esta investigación no implica su participación en ningún tipo de trabajo académico adicional. Usted simplemente será mencionado en el presente estudio como la persona a cargo del prepilotaaje, al igual que su curriculum vitae. Su participación es completamente voluntaria. ¶

¶

Los resultados de esta investigación podrían publicarse como parte de una tesis de Maestría dentro del Máster en Formación de Profesores de Español de UNIBA, de la Universidad de Barcelona. ¶

¶

La persona de contacto para responder preguntas acerca de la investigación, para expresar una preocupación o una queja, y para devolver este formulario es: **\*(Adriana Elizabeth Lafulla Álvarez. Correo electrónico: alafulla@gmail.com)\*** ¶

¶

He leído y comprendido lo arriba expuesto en este formulario de consentimiento y acepto voluntariamente participar en este estudio y ser mencionado en él, como responsable del prepilotaaje: **\*(Investigación: mixta, cuali-cuantitativa. Recogida de datos: cuestionario en línea sobre la base la herramienta Google Forms con preguntas de opción múltiple de carácter cerrado y abierto excluyentes y no excluyentes)\*** ¶

¶

Name: Prof. y Mg. Gabriela Krickeberg ¶

¶

Título: Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magíster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Barcelona. ¶

¶

Signature: ¶

Date: 7 de septiembre de 2021 ¶