

**¿Existe una brecha entre las creencias de los docentes de ELSE en Argentina sobre el potencial comunicativo de las metáforas conceptuales y su uso real en el aula?**

*Adriana Elizabeth Lafulla<sup>1</sup>*

*Centro Universitario Internacional de Barcelona (Universidad de Barcelona)*

□ alafulla@gmail.com

Recibido: 18/8/2022

Aceptado: 30/8/2022

**Resumen**

Este trabajo está basado en la investigación realizada para la tesis de Maestría de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) y Segunda Lengua (L2) del Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA), Universidad de Barcelona. En el marco de ese estudio mixto y a partir de un enfoque cognitivo, buscamos explorar el potencial comunicativo de las metáforas conceptuales como recurso desarrollador de la competencia comunicativa en la enseñanza de ELE/L2, pero desde la perspectiva de las creencias y experiencia docentes en la

---

<sup>1</sup> *Adriana Elizabeth Lafulla* es Traductora Pública, Literaria y Científico-Técnica en Idioma Inglés de la Universidad de Belgrano (UB), donde concluyó la Maestría en Traducción (tesis en preparación). Obtuvo el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona con la máxima calificación. Actualmente es profesora de la asignatura Trabajo Final del Traductorado de Inglés e investigadora de la UB en el área de Lenguas. Asimismo, se desempeña como traductora independiente especializada en textos técnicos y académicos. Actuó como perito-traductora del Poder Judicial de la Nación Argentina y acredita más de quince años de experiencia en coordinación de proyectos bilingües en empresas multinacionales.

República Argentina, donde parece no haber literatura sobre este tema en particular. Algunos hallazgos han demostrado que los profesores creen que las metáforas conceptuales resultan una herramienta de aprendizaje muy útil y con alto impacto en la habilidad comunicativa de los aprendientes, específicamente en las competencias estratégica y pragmática, así como en las estrategias de aprendizaje socioafectivas. Sin embargo, también se observa que, en cierto sentido, parece haber una brecha entre la influencia que los profesores le atribuyen a las metáforas conceptuales en el aprendizaje de ELE/L2 y el uso real y efectivo que hacen de ellas en el aula. Por ello, nos parece interesante profundizar en este aspecto que invita a generar una posible línea de investigación desde uno de los tantos abordajes del uso de metáforas conceptuales en ese ámbito de enseñanza en la República Argentina.

**Palabras clave:** creencias docentes, metáforas conceptuales, competencia comunicativa, uso real y efectivo de metáforas conceptuales

### **Abstract**

This paper is based on the research carried out for the final project for the Master's Degree in Teaching Spanish as a Foreign Language (SFL) and Second Language (SSL) at Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA), Universidad de Barcelona. Within the framework of this mixed study and from a cognitive approach, we sought to examine the communicative potential that we think conceptual metaphors have as a tool for developing communicative competence in SFL/SSL teaching, but from the perspective of teachers' beliefs and experience in the Argentine Republic, where there is not much literature on the topic. Some findings of this work have shown that teachers believe that conceptual metaphors are a very useful learning resource with a high impact on learners' communicative ability, specifically on strategic and pragmatic competences, as well as on socio-affective learning

strategies. However, the analysis reveals that, in a certain sense, there seems to be a gap between the relevance that teachers attribute to conceptual metaphors in the teaching/learning process of SFL/SSL and the actual use they make of them in the classroom. Therefore, it seems interesting to delve into this aspect and generate a possible line of research from one of the many approaches to the use of conceptual metaphors in this field in Argentina.

**Keywords:** teacher's beliefs, conceptual metaphors, communicative competence, actual use of conceptual metaphors

## **Introducción**

*Las metáforas conceptuales funcionan como plantillas cognitivas que proporcionan campos semánticos enteros de expresiones metafóricas.*

*Cuenca y Hilferty (2007)*

La escasa investigación sobre la comprensión y producción de metáforas conceptuales en la enseñanza de lenguas extranjeras no es más que una lógica proyección del magro aprovechamiento que se hace de un recurso tan rico como estas metáforas en el área de la adquisición de lenguas extranjeras, y más aún en el ámbito de ELE/L2. Este hecho también se ve reflejado en los manuales de mayor difusión, que solo trabajan la competencia metafórica 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 (p. 126). Por lo tanto, pensamos que explorar las creencias de los docentes acerca de la aplicación o no que hacen de las metáforas conceptuales en sus clases puede ser un buen punto de partida para continuar con el análisis de este tema.

Este trabajo surge de la idea de profundizar en las valoraciones y el uso que llevan a cabo los docentes a partir de sus creencias respecto de este tropo. Son pocos y relativamente recientes los estudios empíricos (Littlemore, 2000, 2001, 2013; Hijazo Gascón, 2011; Rivera León, 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. En general, podemos encontrar algunas investigaciones o trabajos teóricos que no llegan a plasmarse en unidades didácticas que les

permitan a los aprendientes hacer un uso en contexto de las metáforas conceptuales, con lo que esto podría representar para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Por ello, en el presente estudio procuramos seguir analizando algunos hallazgos surgidos de una investigación mixta que se realizó a partir de la distribución en línea de un cuestionario enviado a 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 centros 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).

Dado que algunos datos cuantitativos y cualitativos de la investigación revelan que las creencias que manifiestan tener los profesores sobre el potencial didáctico de las metáforas conceptuales no se observa luego reflejado en la aplicación real y efectiva que hacen de ellas en el aula, nos pareció interesante continuar trabajando sobre este hallazgo. Debido a la ubicuidad de este recurso, cuyo alcance se extiende más allá de un mero uso retórico, seguimos firmes en nuestra convicción de que se trata de un instrumento valioso para vehicular y expresar conceptos universales entre culturas con el impacto intercultural que esto implicaría. Por lo tanto, creemos que vale la pena abordar el análisis desde diferentes enfoques y así promover un debate productivo dentro de la comunidad educativa de ELSE en Argentina que permita actualizar el quehacer docente con recursos novedosos y atractivos que se aparten del lugar común en la enseñanza de lenguas extranjeras.

### **Las creencias de los docentes en el proceso didáctico**

En este breve apartado intentaremos 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.

Dentro de la esfera de las teorías y las creencias, Pérez y Gimeno (1988) sostienen que los juicios, las decisiones y las propuestas que hacen los profesores se derivan de su modo especial de interpretar su experiencia; es decir, hay que examinar el sustrato ideológico que establece la manera en que dan sentido a su mundo, en general, y a su práctica docente, en particular (p. 44).

En esa misma línea, Díaz *et al.* (2010) afirman que las creencias y actuaciones de los docentes suponen una cuota de subjetividad y complejidad con gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existe la idea de que las creencias de los profesores son los mejores indicadores de las decisiones que toman durante su vida pedagógica cotidiana. Las actuaciones surgen de creencias muy arraigadas sobre la forma en que se aprende un contenido y que permearán su proceder en el aula, más que el método que estén obligados a adoptar o los textos que utilizan (pp. 1, 2, 5).

Adicionalmente, resumen algunas de las características más importantes de las creencias docentes sobre la base de estudios de otros autores como Barry y Ammon, 1996; Kennedy, 2002; Muchmore, 2004; Pajares, 1992; Tillema, 1998; entre otros. Así explican que las creencias tienden a autoperpetuarse y cuanto más temprano se asimilan, más difícil resulta modificarlas. Las personas desarrollan un sistema de creencias que involucra a todas las adquiridas durante el proceso de transmisión cultural. Sin embargo, el sistema de creencias es adaptativo porque contribuye a comprender el mundo y a las personas. Es probable que los procesos del pensamiento sean los precursores de las creencias, no obstante, su modificación en los adultos es un fenómeno bastante poco frecuente. Entre otras de sus características, las

creencias resultan instrumentales en la definición de tareas y en la selección de herramientas cognitivas para la interpretación, planificación y toma de decisiones de esas tareas.

Ahora bien, yendo de lo general a lo particular, nos parece fundamental relacionar las creencias con las prácticas del aula. En un estudio llevado a cabo por Cortez Quevedo *et al.* (2013), se concluyó que es posible que las creencias de los pedagogos, directa o indirectamente, guíen sus decisiones y que no se trate de un discurso desvinculado de sus prácticas, ya que se observó que hay un alto nivel de coherencia entre dichas creencias y las prácticas pedagógicas de las salas de clase. Por otra parte, el dinamismo de las creencias demuestra que los saberes de los profesores se adaptan y se cuestionan para estar abiertos a cambios a partir de la práctica (p. 111).

Por el contrario, otras investigaciones sobre la importancia del pensamiento reflexivo de los educadores dan pruebas de ciertos desajustes entre saber y saber hacer. Por ejemplo, la de Sayago Quintana (2002) que entre uno de sus numerosos hallazgos revela que, aunque los referentes teóricos dan sustento al eje de las prácticas profesionales que son medio y fin al mismo tiempo, siempre se las ha vinculado exclusivamente con la acción y el hecho de que se distancian de su inevitable relación con el mundo de las ideas, del pensar, o sea, de la teoría (p. 379). Si bien su trabajo se enmarca en el eje de las prácticas profesionales que los docentes realizan en el contexto de su propia formación como tales, ya en la fase de capacitación como profesionales se puede inferir que existe un quiebre entre las prácticas que los forman y la concepción de la teoría; quiebre que, en nuestra opinión, posiblemente luego repliquen en su propio quehacer del aula durante el ejercicio de su profesión.

Guerra y Wubbena<sup>2</sup> (2017) analizan esta interrelación en un estudio muy novedoso en el que el foco se centra en la disonancia conductas-prácticas (*behaviors-practices dissonance*)

---

<sup>2</sup> Las traducciones de las obras citadas en inglés son nuestras.

y sostienen que un profesor que conoce la enseñanza culturalmente competente (*culturally proficient teaching*), pero que al mismo tiempo mantiene creencias de déficit al considerar a los alumnos de diversos orígenes como intrínsecamente deficitarios, mantiene creencias heterogéneas que son incoherentes (p. 35). Los profesores manifestaban creer que ajustaban su instrucción para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en el aula, independientemente de la diversidad lingüística, racial, étnica y socioeconómica (100% de acuerdo). No obstante, aunque los docentes creían que ponían en práctica una enseñanza culturalmente competente, las observaciones de clase indicaban lo contrario; es decir, decían incorporar distintas perspectivas culturales, pero en la práctica no les permitían a los alumnos compartir sus experiencias personales o conectar las lecciones con ejemplos de la vida real (pp. 43-44). Entre otros hallazgos concluyen que las creencias culturalmente competentes (*culturally proficient beliefs*) no estaban asociadas con prácticas consonantes. Esto sugiere que los profesores tenían creencias heterogéneas, pero no prácticas heterogéneas. Sin embargo, no se pudo identificar si los docentes eran conscientes de la incongruencia entre las creencias y la práctica (p. 46).

Luego de este breve recorrido, no es desacertado entonces considerar a los profesores y sus creencias uno de los ejes centrales en torno al cual pueden estudiarse diferentes procesos de cambio en la medida que sean capaces de tomar conciencia de la importancia, ya no solo del conocimiento que tienen de la asignatura que dictan, sino también del peso de sus propias valoraciones, permeadas por su realidad histórica y social, sus experiencias y su formación a lo largo de su vida personal y profesional, así como por otros factores coyunturales, que sin duda influirán en su forma de entender y abordar la enseñanza. Pensamos que atender a sus creencias puede aportar información muy útil, al menos, para someter a debate la posibilidad de vencer algunas barreras, en pos de un proceso de



enseñanza-aprendizaje más flexible, innovador y a la altura de las exigencias que merece la dinámica educativa en la actualidad.

### **Metáforas conceptuales: un enfoque cognitivo**

La lingüística cognitiva es una disciplina que intenta explicar el conocimiento lingüístico en relación con otros procesos cognitivos de la mente humana (percepción, memoria, etc.). Sus antecedentes se remontan al año 1948 cuando tuvo lugar un simposio que reunió intelectuales de varias ramas del saber. Sin embargo, fue recién a partir de los años 70 en torno a los estudios de la adquisición de segundas lenguas, que esta disciplina comienza a florecer. Así en los planteos actuales, la lingüística cognitiva aboga por una estructura de cognición común para todos los procesos mentales relacionados con el conocimiento. Independientemente de los procesos de adquisición de lenguas, también se ha ocupado de problemas relativos a la categorización conceptual y la forma en que se relaciona el conocimiento lingüístico con el conocimiento del mundo. Uno de estos aspectos ha sido el estudio de la metáfora y la metonimia. (Diccionario de Términos Clave, 2008).

Por razones de economía expositiva, no haremos un recorrido cronológico ni exhaustivo de las diferentes nociones de la metáfora conceptual, sino que nos circunscribiremos al concepto propuesto por George Lakoff y Mark Johnson (1980). 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 determina nuestro accionar cotidiano, comienzan por explicar algunos conceptos que denominan metáforas estructurales, tales

como el de la DISCUSIÓN (/ARGUMENTO)<sup>3</sup>, y su metáfora conceptual: UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA. Esta suele aparecer en nuestro lenguaje habitual a través de un amplio abanico de expresiones lingüísticas: Tus afirmaciones son *indefendibles*; Sus críticas *dieron justo en el blanco*; entre muchas otras (Lakoff y Johnson, 1986, pp. 39-40).

Asimismo, 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 discutimos. Si el concepto metafórico es sistemático, el lenguaje se deja llevar. Sin embargo, 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, por ejemplo, se pueden perder los aspectos cooperativos de la discusión, entendida en términos de una actividad valiosa de mutuo entendimiento; es decir, la metáfora siempre realza un aspecto al tiempo que oculta otro (pp. 43, 46).

Otro tipo de metáforas son las que llaman metáforas orientacionales, que organizan un sistema global de conceptos en función de la orientación espacial y que presentan una base física y experiencial: arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, etc. Así TRISTE ES ABAJO (*Estoy por el suelo/estoy hundido en la miseria*); FELIZ ES ARRIBA (*Eso me levantó el ánimo/estoy saltando de gozo*) (pp. 50-51). Por último, describen las metáforas ontológicas, que conceptualizan los acontecimientos, las actividades, las emociones y las ideas, como entidades y sustancias, y no como una cosa física: LA INFLACIÓN ES UNA ENTIDAD (La

---

<sup>3</sup> El uso de las mayúsculas no tiene otra finalidad que la de reproducir la misma ortotipografía que utilizan Lakoff y Johnson (2003) para identificar las metáforas conceptuales en su obra *Metaphors We Live By*, publicada por primera vez en 1980.

inflación *me enferma*/hay que *combatir* la inflación); LA MENTE ES UN OBJETO FRÁGIL (Su cerebro *estalló*/Su ego es muy *frágil*) (pp. 64, 66).

Por otra parte, también desarrollaron la idea de que las metáforas pueden crear realidades o nuevos significados (metáforas imaginativas o creativas). Las metáforas nuevas tendrían, entonces, el poder de crear una nueva realidad en la medida que comenzamos a entender nuestras experiencias en términos de estas. Si la metáfora nueva logra penetrar el sistema conceptual sobre el que basamos nuestras acciones, puede modificar el sistema, así como las percepciones y acciones a las que da lugar (Lakoff y Johnson, 1986, pp. 181, 187).

En la Figura 1, representamos la distinción entre metáforas conceptuales y su manifestación lingüística a través de las expresiones metafóricas; concepto que será relevante para nuestro estudio.

### Figura 1

*Metáforas conceptuales y su realización mediante el uso de la lengua*



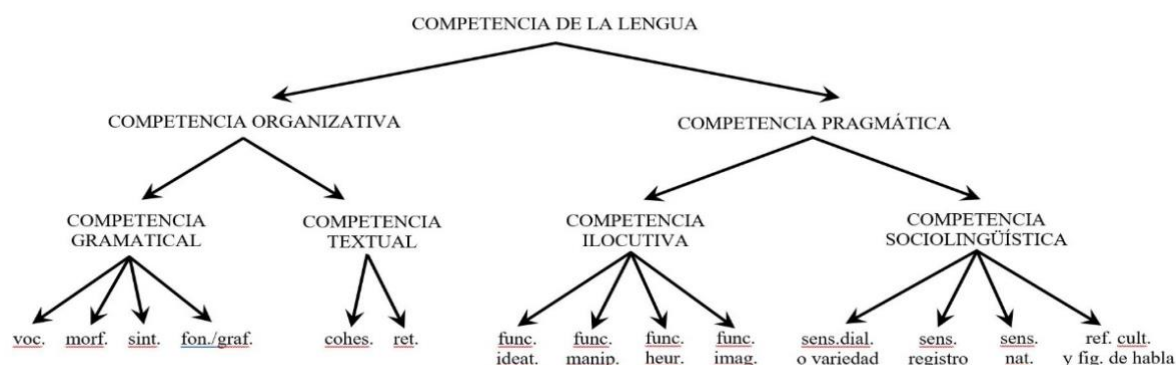
### Competencia comunicativa y su relación con las metáforas conceptuales

Puesto que la investigación toma su clasificación como base y es el último modelo propuesto en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas en relación con la competencia comunicativa, haremos hincapié en el modelo de Bachman (1990), quien define la habilidad lingüística comunicativa (HLC) como 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 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 (pp. 107-108).

Posteriormente, perfecciona su propio modelo de los componentes de la HLC en el uso de la lengua, mediante un esquema arbóreo (Figura 2), solo a los fines de representar dichos componentes en interacción unos con otros y en contexto, ya que esta interrelación entre las distintas competencias y el contexto es la que caracteriza y define el uso comunicativo de la lengua (pp. 109-110).

## Figura 2

*Componentes de la competencia de la lengua*



La competencia organizativa que comprende las habilidades a cargo del control de la estructura formal de la lengua incluye la competencia gramatical y la competencia textual. La competencia gramatical involucra competencias relativamente independientes como el conocimiento del vocabulario, la morfología, la sintaxis y la fonología/grafía que controlan la elección de las palabras, sus formas y su orden en los diferentes enunciados (Bachman, 1990, pp. 110-111). La competencia textual incluye el conocimiento de las convenciones para unir las frases que formarán un texto. Participan en ella los conceptos de cohesión, en tanto organización semántica y léxica, y la organización retórica, en tanto el efecto que producen en el usuario de la lengua (Van Dijk, 1977, p. 4, como se citó en Bachman, 1990, p. 111).

La competencia pragmática se refiere a las relaciones entre las frases y los actos o las 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, p. 112).

Dentro de la competencia ilocutiva, basándose en la propuesta de Halliday (1973, 1976) sobre las funciones del lenguaje, Bachman (1990, pp. 114-115) 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, por ejemplo, los chistes, las metáforas y otros usos figurados).

Dentro de la competencia sociolingüística, incluye la sensibilidad hacia las diferencias dialectales o variedades lingüísticas; las diferencias de registro; la sensibilidad a la naturalidad, que habilita al usuario a producir e interpretar un enunciado lingüísticamente

correcto, pero de manera natural; y, por último, la habilidad para interpretar las referencias culturales y el lenguaje figurado, que al lexicalizarse pasan a formar parte de la competencia lingüística a través del léxico, pero que, en general, implican significados específicos, convenciones de uso y evocación de imágenes que suelen anclarse en la cultura de una comunidad concreta de habla (Bachman, 1990, pp.116-118).

El marco de referencia hasta aquí expuesto sobre el concepto descrito de metáforas conceptuales que plantean Lakoff y Johnson (1986) desde una perspectiva cognitiva nos permite vincularlo con la percepción que tienen los hablantes acerca del mundo que los rodea y que postula Bachman (1990) en términos de competencia comunicativa. Huelga decir, que ambos intelectuales hallan en el sistema conceptual de los individuos y en su mundo experiencial el fulcro sobre el que se construyen las metáforas que moldean nuestra realidad.

### **Aplicación de las metáforas conceptuales en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de ELSE**

En este apartado, nos referiremos a los estudios recientes de algunos autores que han tomado como base las valiosas aportaciones de Lakoff y Johnson (1986) para aplicarlas en la enseñanza de lenguas extranjeras y, a partir de las cuales, han desarrollado sus propias unidades didácticas en las que ponen de manifiesto el potencial que atribuyen a las metáforas conceptuales en relación con el modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990).

Littlemore y Low (2006) utilizan el término competencia metafórica (*metaphoric competence*) en relación con la competencia comunicativa, en un sentido amplio, que incluye tanto el conocimiento de la metáfora como la habilidad para utilizarla en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua (p. 4). En esta línea, Littlemore (2013)

sostiene que tanto la teoría como la práctica sugieren que se trata de la habilidad para adquirir, producir e interpretar metáforas (p. 459).

Respecto de la utilidad de las metáforas conceptuales en relación con las estrategias de aprendizaje, estas últimas 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 (Scarcella y Oxford, 1992, p. 63, como se citó en Oxford, 2003).

Oxford (2003) establece seis clasificaciones que colaboran con el proceso de aprendizaje de los estudiantes: estrategias cognitivas (permiten manejar el material lingüístico de manera directa mediante el razonamiento); estrategias metacognitivas (permiten gestionar el proceso general de aprendizaje al identificar la forma de aprender); estrategias relacionadas con la memoria (que ayudan a relacionar un concepto o tema con otro, aunque no siempre media una comprensión profunda); estrategias compensatorias (que ayudan a compensar el conocimiento ausente a través de inferencias contextuales, sinonimia, gestos, etc.); estrategias afectivas (que permiten identificar estados de ánimo, ansiedad, sentimientos, o recompensas por un buen desempeño); y estrategias sociales (que ayudan a trabajar con otros y a comprender tanto el idioma como la cultura meta mediante preguntas de verificación o clarificación) (pp. 12-14).

Para Hijazo-Gascón (2011), la enseñanza de metáforas conceptuales puede coadyuvar a mejorar tanto la competencia estratégica como la competencia lingüística. 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). Allí sostiene que las estrategias de memoria ayudan al estudiante a recordar la información, por ejemplo, creando imágenes mentales. Las estrategias cognitivas facilitan el procesamiento de la información,

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. En esa fase es donde las metáforas conceptuales son más provechosas, puesto que asocian dos dominios diferentes, y donde el estudiante puede desarrollar su capacidad de inferencia, el uso de paráfrasis, sinonimia y expresiones que encuentran su andamiaje en la competencia metafórica. Por último, las estrategias sociales contribuyen a generar empatía con los demás, lo que llevaría a comprender los pensamientos y sentimientos de la cultura meta (pp. 143, 145).

No obstante, cabe destacar que, aunque el carácter de las metáforas conceptuales suele ser universal, es decir que coinciden entre lenguas, las expresiones metafóricas no siempre siguen el mismo patrón (Lakoff y Johnson, 1980, como se citó en Hijazo-Gascón, 2011, p. 143). Como docentes, habrá que estar atentos a los matices que ofrecen las variedades diafásicas, diastráticas y diatópicas entre los aprendientes, ya que lo que una metáfora conceptual o sus expresiones metafóricas significan para unos puede que no signifique lo mismo para otros. De este modo, dependiendo de la diversidad de las lenguas de origen de la población estudiantil, la ausencia de universalidad tanto a nivel intra o interlingüístico (realización del enunciado a través de expresiones metafóricas), como intra e intercultural (corporeización de las metáforas conceptuales) puede ser decisiva en las estrategias comunicativas.

En este mismo sentido, Petrie y Oshlag (1993) explican que las metáforas son las herramientas más efectivas que tienen los profesores para el aprendizaje, pero plantean la necesidad de la corrección de parte de ellos en el proceso. En su opinión, las metáforas en educación involucran cuatro pasos. El primer paso es la anomalía. Esta consiste en que el estudiante percibe de manera subjetiva la situación como problemática y, por tanto, requiere



una mínima actividad cognitiva que debe ser de suficiente magnitud como para activar un cambio en la estructura de cognición. El segundo paso es la metáfora, que proporciona una nueva caracterización de dicha situación. El tercer paso es la actividad que proporciona una tercera perspectiva y el cuarto paso es la corrección de la actividad, en la que el profesor formará parte. Esta actividad correctiva muestra incluso en qué medida la anomalía se elimina mediante la corrección y su conceptualización evolutiva. Es esencialmente el proceso iterativo de la triangulación de la conceptualización y la actividad, impulsadas por la percepción de la anomalía que permanece, la que permite a los estudiantes de manera gradual cambiar los esquemas conceptuales para dar cabida completamente a las nuevas experiencias (pp. 597-598).

En cuanto a estudios previos que recogen las opiniones de los profesores sobre el uso de las metáforas a partir de la lingüística cognitiva, 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., aunque a diferencia de nuestro estudio, esta autora indaga además sobre las creencias de los alumnos acerca del uso de la metáfora conceptual en el aula. Uno de los hallazgos revela que la mayoría de los profesores cree que la metáfora juega un rol importante en los aspectos compensatorios e interactivos de la competencia estratégica: más de un 45 % está de acuerdo con esta creencia y más del 36 %, muy de acuerdo con esta afirmación (p. 18).

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 unidades léxicas y expresiones metafóricas. La aportación de Acquaroni Muñoz (2008) es teórico-práctica en torno a textos literarios y aborda las metáforas

conceptuales en la secuencia-trampolín de su tesis de doctorado (pp. 375-393). En el caso de Turamuratova (2012) su propuesta propone actividades centradas en su totalidad en metáforas conceptuales mediante ejercicios con 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 correspondiente: TRISTEZA ES OSCURIDAD, que sistematiza las expresiones planteadas en la unidad didáctica (pp. 216-219). Existen otros ejemplos como el de Battle Rodríguez (2014) quien diseñó una unidad didáctica obre la base de la metáfora conceptual el AMOR es una GUERRA, que a partir de un enfoque por tareas busca incentivar la capacidad de los alumnos de llevar a cabo una discusión informal en español y desarrollar concienciación sobre la creación semántica implicada en las metáforas conceptuales.

Como hemos visto hasta aquí, en general, excepto en el caso del estudio de Rivera León que sirvió de inspiración para nuestro trabajo, la mayoría de las investigaciones, tanto teóricas como empíricas, se han centrado más en las creencias de los aprendientes que en las de los profesores. Hasta donde hemos podido averiguar, no existen propuestas didácticas sobre el uso de metáforas conceptuales desarrolladas por profesores argentinos, al menos que estén publicadas, por lo cual insistimos en la necesidad de hacer un relevamiento de las creencias de los docentes de ELSE de la República Argentina. Por medio de este trabajo, esperamos poder dar algunas respuestas respecto de la brecha que pensamos que existe entre las creencias de los profesores sobre la importancia de las metáforas conceptuales y su gestión real y efectiva en el aula, entre otros hallazgos relacionados con esta y otras líneas de investigación.

### **Objetivo general del trabajo**

El objetivo general del presente trabajo consiste en conocer las creencias de los docentes argentinos sobre la importancia del uso de las metáforas conceptuales para desarrollar la competencia comunicativa y las estrategias de aprendizaje en el aula de ELSE, desde un enfoque cognitivo.

Para dar respuesta a este objetivo general, hemos formulado una serie de preguntas específicas tales como qué tipo de competencias comunicativas y estrategias de aprendizaje creen los profesores que se desarrollan por medio del uso de metáforas conceptuales; qué importancia pedagógica les atribuyen; qué papel desempeña la competencia metafórica en la competencia comunicativa; con qué objetivos de enseñanza y en qué tipologías textuales las utilizan, así como el tipo de actividades que proponen en relación con las metáforas conceptuales en el aula.

### **Objetivo específico**

A partir de los resultados obtenidos, trataremos de extraer algunas conclusiones sobre el objetivo más específico que nos hemos planteado en este trabajo acerca de si existe una brecha entre lo que los profesores creen sobre el potencial que las metáforas conceptuales podrían aportar en las clases de adquisición de ELSE y el uso que finalmente hacen de ellas en la práctica para aprovechar dicho potencial.

### **Metodología de la investigación**

La metodología se enmarcó en el tipo de investigación descriptiva mixta sobre la base de una muestra pequeña, pero bastante representativa de quince (15) profesores de la

República Argentina que imparten clases de ELE/L2, más conocido como ELSE, en una o más universidades e instituciones públicas y privadas de todo el país, así como clases particulares de manera independiente. El instrumento de investigación para la recopilación de los datos consistió en un cuestionario distribuido en línea mediante un correo electrónico. Es preciso aclarar que previamente se llevó a cabo un pre-pilotaje para detectar posibles problemas en la recogida de datos y proceder en consecuencia con las modificaciones a fin de aportar mayor validez y fiabilidad al cuestionario definitivo de relevamiento.

El cuestionario era de tipo transversal y de opción múltiple con preguntas cerradas dicotómicas y excluyentes, cerradas politómicas, y cerradas no excluyentes, y dos preguntas abiertas (una obligatoria de respuesta aclaratoria, y la otra, no obligatoria y específica) en las que los participantes podían agregar sus comentarios. Incluía, en primer lugar, preguntas objetivas para conocer el perfil de los encuestados (antigüedad en el área de ELSE, provincia, establecimiento educativo, contextos de inmersión o no inmersión y niveles del MCER en los que dictan clases) y, en segundo lugar, preguntas subjetivas para conocer sus creencias. Entre otras características, contemplaba ítems con distintas escalas para evitar la automaticidad en las respuestas. Se diseñó mediante la herramienta Google Forms ([www.google.com/forms/about/](http://www.google.com/forms/about/)) para que se pudiera completar en línea, en un tiempo no mayor a 15 minutos.

Luego, se introducía una muy breve ejemplificación informativa sobre el concepto de metáforas conceptuales propuesto por Lakoff y Johnson (1986), en la que se explicaba la diferencia entre las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas que surgen de estas. A continuación, se presentaba el cuestionario propiamente dicho, en el que se formulaban trece (13) preguntas en total, doce (12) de las cuales eran obligatorias. La pregunta n.º 4 incluía un apartado obligatorio para que los participantes pudiesen ofrecer una reflexión sobre

la opción seleccionada. Las preguntas n.º 5, 8 y 9 se caracterizaban por una mayor complejidad en su formulación, ya que involucraban conceptos más específicos como el de competencia metafórica, competencias comunicativas y estrategias de aprendizaje que posiblemente se desarrollarían y activarían al utilizar metáforas conceptuales. Además, para las mismas preguntas, y para facilitar su comprensión y alcance, se incluyeron algunas aclaraciones muy acotadas acerca de estos conceptos.

El resto de las preguntas se centraban 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 finalizaba con la pregunta de respuesta abierta n.º 13 para que los profesores pudieran expresarse a voluntad acerca del tipo de ejercicios que suelen utilizar con metáforas conceptuales en la práctica del aula.

En cuanto a los resultados, para el análisis cualitativo se efectuó una codificación descriptiva de primer y segundo orden y una codificación *In Vivo*. Para el análisis cuantitativo, mediante el programa de Google en línea, se estratificaron los datos y se realizó su posterior tratamiento estadístico.

### **Análisis e interpretación de los resultados**

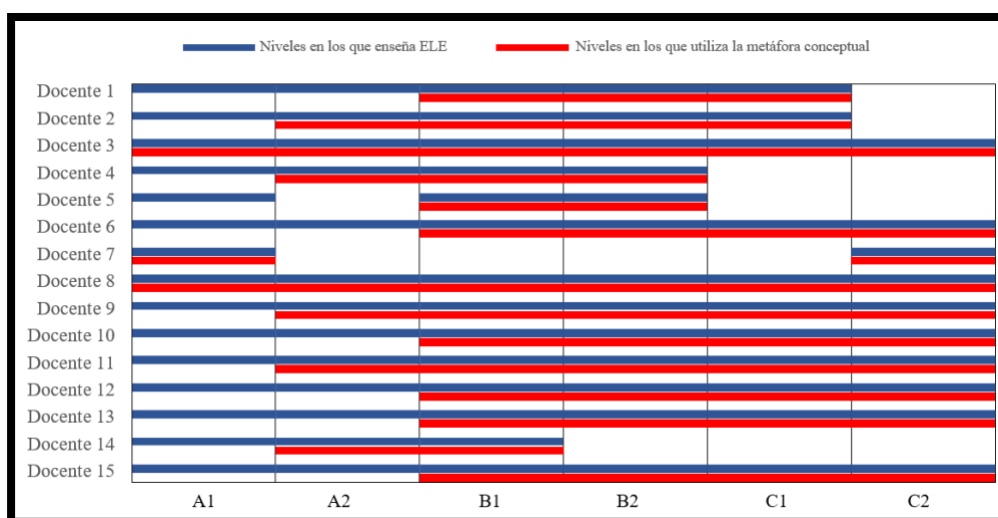
Ante todo, vale la pena aclarar que la mayoría de los quince (15) participantes enseñan ELSE en el ámbito universitario (cerca del 74 %), en contextos solo de inmersión (53,3 %), en inmersión y no inmersión (40 %) y solo en no inmersión (6,67 %); ya que esto podría ser importante en la interpretación de algunos resultados. Nueve (9) profesores enseñan en todos los niveles del MCER (del A1 al C2) y el resto se distribuye entre niveles, en una proporción similar, entre A1 y B1/B2. Solo uno de ellos enseña únicamente en los

niveles A1 y C2. En cuanto a la antigüedad, el promedio es de 17 años, es decir, profesores que poseen una sólida experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua. La muestra incluyó profesores de distintas provincias y áreas del país, como La Pampa, San Luis, Tucumán, Misiones, Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cuando se les pregunta si utilizan metáforas conceptuales en sus clases, el 66,67 % contestó que lo hace «Habitualmente»; el 26,66 %, solo «A veces»; y el 6,67 %, «Pocas veces». Es interesante señalar que todos los docentes las han utilizado en alguna oportunidad, lo que nos permite inferir que las conocen y las utilizan como herramienta de aprendizaje. Respecto de la pregunta que indaga sobre los niveles de competencia en los que las aplican, se observa que existe una marcada tendencia a no utilizarlas en el nivel A1 (excepto un profesor) para luego ascender fuertemente en los niveles B1/B2, en los que todos las aplican, excepto un docente que no enseña en ese nivel. En la Figura 3, se grafican estos resultados.

### Figura 3

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



En principio, podemos inferir que la baja tendencia de uso en el nivel A1 podría deberse a que los aprendientes de los niveles inferiores de competencia pueden tener mayores dificultades para interpretar conceptos abstractos, recurriendo a la literalidad para expresarse en español. Sin embargo, si tenemos en cuenta que en su mayoría se trata de estudiantes universitarios que, por lógica, deben estar familiarizados con la abstracción, independientemente del nivel de competencia de la lengua, resulta un tanto atípico que los profesores se muestren todavía reticentes a utilizar las metáforas conceptuales en el nivel A1. Suponemos que ellos tienden a creer que la potencialidad de la metáfora conceptual está más vinculada con el grado de competencia lingüística que con la posibilidad de explotar la capacidad cognitiva como instrumento productivo en la adquisición de la lengua meta.

Esta pregunta se contrastó con otra sobre el uso de las expresiones metafóricas en clase. En este caso, las respuestas estuvieron prácticamente equiparadas en porcentaje respecto de la opción «A veces», mientras que para la opción «Habitualmente», las expresiones metafóricas superaron a las metáforas conceptuales en algo más del 13 %. Este resultado es indicativo de que la tendencia a utilizar las expresiones metafóricas es mayor que la de las metáforas conceptuales. Además, reafirma los hallazgos de otros estudios que revelan que el trabajo realizado con expresiones metafóricas aún predomina sobre el de las metáforas conceptuales, producto quizás del arraigo de las expresiones metafóricas en el lenguaje cotidiano y de que no se repara en la metáfora conceptual de la cual surgen para ejercitar la cognición en beneficio de la habilidad comunicativa del aprendiente.

En la cuarta pregunta, se les consulta sobre la importancia pedagógica que le asignan al uso de estas metáforas en ELSE. El 60 % le asigna una importancia «Media» y el 40 %, «Alta». Ninguno manifestó que su utilización revista poca o ninguna importancia pedagógica; es decir todos los profesores consideraron que sí poseen un potencial pedagógico

significativo. Estos datos guardan congruencia con los resultados que arrojaron las preguntas anteriores, en términos de la rentabilidad pedagógica que parecen otorgarle al uso de las metáforas conceptuales en el aprendizaje.

Por otro lado, se incluía un apartado adicional de carácter cualitativo para que los docentes pudiesen exponer allí sus reflexiones al respecto. No las transcribiremos de forma pormenorizada porque excedería el propósito de este trabajo, pero sí presentaremos a modo meramente ilustrativo las más significativas a los efectos de la discusión propuesta en los objetivos general y específico.

*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 (...).*

*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.*

*Forman parte del uso real y cotidiano.*

*Permite establecer relaciones entre lo conocido y lo nuevo.*

*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.*



*Son parte fundamental de la lengua y esenciales para adquirir competencia comunicativa.*

*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.*

Luego, todas las respuestas obtenidas se abreviaron y etiquetaron en 33 códigos mediante una codificación descriptiva de primer orden que se definió a partir de los datos recogidos, junto con una codificación In Vivo (información adicional dentro del código de primer orden). A continuación, se presentan solo algunos códigos y en letras mayúsculas que es la forma usual de exponer las codificaciones.

1. USO DE LA LENGUA (código de función)
2. “APARECEN RELACIONADAS CON EL USO COLOQUIAL DE LA LENGUA” (código in Vivo)
3. “EL GRADO DE COMPLEJIDAD CRECE CON EL NIVEL” (código in Vivo)
4. “CONDENSAN VALORACIONES Y REPRESENTACIONES UNIVERSALES Y SOCIOCULTURALES” (código in Vivo)
5. “FORMAN PARTE DEL USO REAL Y COTIDIANO” (código in Vivo)
6. CULTURA Y COMUNICACIÓN (código de función)
7. “PERMITE ESTABLECER RELACIONES ENTRE LO CONOCIDO Y LO NUEVO” (código in Vivo)

8. “FORMAN PARTE INDISPENSABLE DE APRENDER (A PENSAR) (código In Vivo)

Posteriormente, se recategorizó la totalidad de los códigos para consolidarlos en tres códigos de segundo orden, dado que esa codificación agrupaba mejor las respuestas en función de las creencias y los fundamentos teóricos de la investigación. Estas nuevas categorías fueron: Función lingüística, Pensamiento, Descriptores. En la primera, se incluyeron aquellas creencias que estaban relacionadas con la función de la lengua y la competencia comunicativa. En la segunda, se compendiaron las manifestaciones relacionadas con los procesos mentales o el relacionamiento entre conceptos (abstractos y concretos; universales y contextuales). En la tercera, se incorporaron aportaciones descriptivas que resaltaban otros aspectos no relacionados con las dos primeras categorías, y que podrían ser útiles para complementar la interpretación de los resultados, pero que no impactan en las conclusiones más significativas. No se consideró necesario seguir saturando estas categorías. En cuanto a la etiqueta CULTURA, decidimos incluirla en la primera categoría porque, aunque trasciende la expresión lingüística de una comunidad de habla, los participantes la relacionaban más con el uso de la lengua.

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, 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 forma más concluyente que para los profesores la función relacionada con el uso de la lengua supera moderadamente la función del pensamiento. En la Figura 4, se muestran estos resultados mediante una nube de palabras.

#### Figura 4

*Análisis cualitativo: resultados de la codificación de primer y segundo orden*



Aun cuando asignan casi el mismo nivel de importancia a ambas funciones, es revelador para nuestros objetivos observar que los docentes recurren más a las expresiones metafóricas que a las metáforas conceptuales, más allá de ser conscientes del potencial cognitivo que involucran como vehículo de la realidad y del mundo circundante. Nos encontramos frente al primer indicio de que, aunque creen en su potencialidad tal como han manifestado en sus narrativas, no trasladan esta creencia al trabajo en clase y definitivamente parecen sentirse más cómodos con el uso de las expresiones metafóricas. Luego trataremos de profundizar en este supuesto a medida que avancemos en los resultados de otras preguntas relacionadas con la tipología textual (*input*) utilizada y las competencias que se desarrollan.

En la quinta pregunta se explora si creen que la competencia metafórica (CM) (Littlemore, 2006, 2013) cumple un rol relevante en la competencia comunicativa. Los resultados muestran que el 60 % de los participantes 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 su capacidad de comunicarse. Esto indica que todos tienen una creencia formada sobre este punto.

Siguiendo con el cuestionario, se pregunta sobre los objetivos de enseñanza con los que ellos suelen utilizar las metáforas conceptuales. Lideran las preferencias el Léxico y la fraseología (80 %), le siguen la Producción oral (73,3 %), 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, en la opción «Otro», un profesor añadió el contenido sociocultural e interacción oral y escrita (6,7 %) y otro no escogió ninguna de las opciones presentadas. Este último caso, resulta extraño, dado que todos dijeron en principio haberlas utilizado alguna vez.

En otra de las preguntas se examina en qué tipo de *input* trabajan las metáforas conceptuales. Los Textos literarios auténticos totalizaron un 86,7 %, mientras que las Canciones sumaron un 80 %. Le siguen las Imágenes y los videos, la Publicidad y las Unidades de creación propia con un 60 %, en cada categoría. Resulta clave para el estudio que los Manuales de clase apenas representan el 33,3 %. Sin embargo, es alentador observar que los docentes dicen incorporarlas en unidades de su propia creación. Este punto es importante para nuestro análisis sobre si en verdad existe o no una brecha entre sus creencias y la práctica en el aula. En otro sentido, guarda cierta lógica que los textos literarios auténticos encabezen el primer puesto, dado que en ellos abundan las metáforas por su aporte argumentativo y estético; sin embargo, esto no encuentra correlato en los objetivos de enseñanza que dicen utilizar, entre los que la producción escrita y la gramática no encabezan los resultados. En cuanto al uso de canciones para explotar su potencial, era razonable suponer que, junto con la publicidad y los videos, se ubicaran entre las preferencias del *input* de los profesores por su funcionalidad en conexión con los componentes persuasivos y argumentativos y por resultar más atractivas y entretenidas y, por lo tanto, un buen sustento para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La octava pregunta se refiere al tipo de competencia que las metáforas conceptuales ayudan a desarrollar según la clasificación de Bachman (1990). Los datos revelan que la competencia estratégica lidera 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 %. Las opciones «Ninguna» y «NS/NC» no marcaron porcentaje alguno, lo que señala que la totalidad de los encuestados creen que al menos una, dos o las tres competencias se desarrollan de alguna forma cuando incluyen metáforas conceptuales en las tareas del aula.

El liderazgo de la competencia estratégica, seguida por la competencia pragmática parece indicar que los profesores son conscientes de la relevancia del contexto de uso y su relación con el conocimiento del mundo y las representaciones mentales de sus alumnos. Los hallazgos que surgen de esta pregunta son también fundamentales para explicar las posibles razones sobre el desajuste o brecha entre lo que los docentes creen sobre el potencial que involucran las metáforas conceptuales y lo que realmente ejercitan en el aula en relación con estas.

Al haber elegido la competencia estratégica por unanimidad, resulta palmario que los profesores creen que los procesos cognitivos cooperan con la competencia lingüística que, por sí sola, no logra establecer una comunicación eficaz y que precisa de otro tipo de información indispensable a la que el hablante puede acceder a partir de su visión del mundo, medianamente compartido por su interlocutor a través de representaciones, códigos no verbales u otras formas de comunicación estratégica, en la que participan otras habilidades cognitivas que traspasan la habilidad lingüística.

Siguiendo esta línea de razonamiento, también es coherente que creen que la competencia pragmática no le va a la zaga, porque supone la intención de los enunciados del

hablante a través de la competencia ilocutiva. Dentro de esta competencia –recordemos las funciones del modelo de Bachman (1990)– se encuentran la función manipulativa que puede ejercer la metáfora en su dicotomía de realzar un aspecto y ocultar otro, con fines persuasivos o argumentativos; la función heurística que sirve para conceptualizar lo abstracto; o la función imaginativa, en la que la ironía o el humor pueden hacer lo suyo.

Respecto de la competencia sociolingüística, también las metáforas conceptuales podrían actuar como precursoras al desarrollar diversas habilidades en los aprendientes para interpretar referencias culturales de la lengua objeto de estudio. La función de sensibilidad hacia la naturalidad incluso podría evolucionar a través del uso metafórico como una forma de la que podría valerse el aprendiente para lucir más avezado en el manejo de la lengua al crear empatía con su interlocutor, no solo desde lo lingüístico sino también desde lo sociocultural y, por tanto, generar pertenencia a la comunidad de la lengua que estudia, especialmente si se encuentra en un contexto inmersivo. Ni que decir del impacto que podría tener sobre el aprendizaje de alguna variedad dialectal, como podría ser el caso del lunfardo en Argentina en términos de registro de la lengua y conocimiento de la cultura del país, no solo en materia lingüística. Y así podríamos seguir escalando en distintos niveles y registros de la lengua y sus funciones.

En esta instancia del relevamiento nos interesa subrayar este hallazgo sobre las competencias comunicativas, ya que es claro que para los profesores las metáforas conceptuales resultan trascendentes tanto para el desarrollo de la competencia estratégica como de la pragmática, en las que, por todo lo descrito hasta ahora, la cognición juega un rol preponderante. Reforzamos incluso esta interpretación al observar el lugar que le asignan a la competencia organizativa, bastante alejada de las otras dos, donde las competencias textual y gramatical (dentro de la que se incluye, por ejemplo, el vocabulario), no se encuentran entre

las competencias que las metáforas conceptuales contribuyen a desarrollar de manera más significativa. Esto podría deberse a que los docentes asocian en general a las expresiones metafóricas con la competencia organizativa, en términos de adquisición del léxico, y a las metáforas conceptuales las relacionan más con las competencias estratégica y pragmática, en términos de un aprendizaje que involucraría aspectos cognitivos que trascienden el plano netamente lingüístico.

He aquí, sin embargo, la primera contradicción en el análisis, que nos permite abordar de plano el objetivo específico del nuestro estudio, dado que cuando se les pregunta a los profesores acerca de los objetivos para los cuales utilizaban las metáforas conceptuales, la opción más votada fue la de Léxico y fraseología. No se entiende bien por qué prefieren utilizarlas para el aprendizaje de vocabulario si en la realidad atribuyen a estas metáforas tanta fuerza a nivel del pensamiento y la imaginación. En este sentido, es que creemos que existe una brecha. No cabe duda de que son conscientes de que las metáforas conceptuales, en teoría, podrían tener un gran potencial para el aprovechamiento de las competencias más elegidas, con un fuerte impacto a nivel sociopragmático y estratégico; sin embargo, no parecen plasmar en la práctica ese potencial, de acuerdo con lo que ellos mismos expresan en otras de las preguntas del cuestionario. La explicación para ello puede depender de distintos factores, tales como que no existe suficiente material en los manuales de clase; que ese tipo de trabajo cognitivo demanda mayor esfuerzo intelectual por parte de los estudiantes y también de los docentes al tener que crear sus propias unidades didácticas si quieren llevarlas al aula, con todo lo que esto implica en función del tiempo y la energía que deberían dedicar a diseñar ese material, y otras tantas limitaciones que podrían percibir en la diversidad de la población de aprendientes.

Tengamos en cuenta que trabajar con metáforas conceptuales en un aula muy heterogénea a nivel etario, étnico, religioso o de nacionalidades podría incidir en las creencias de los profesores y representar un desafío muy grande para ellos, que como ya dijimos, deberán considerar muchos factores para no incurrir en malentendidos u otros problemas más sensibles para los aprendientes. Sabemos que los tiempos y las remuneraciones en el área de educación actualmente están bastante reñidos con la innovación y la investigación. Asimismo, puede influir cierta falta de información en cuanto a los recursos didácticos en línea que hoy en día están cobrando cada vez más protagonismo y pueden ser de gran ayuda para el diseño de material, así como la necesidad de participar en comunidades afines que faciliten el intercambio de material e ideas entre colegas, o el trabajo en equipo que podría ser una vía para avanzar en nuevas técnicas de enseñanza que aborden nuevas herramientas como el caso de las metáforas conceptuales.

En la novena pregunta se les consulta a los participantes acerca de cuáles son las estrategias de aprendizaje, según Oxford (2003), que ellos creen que se activan más con las metáforas conceptuales. Los datos muestran que las estrategias sociales y afectivas encabezan la clasificación con un 80 %, las secundan las de memoria con un 66,7 % y las cognitivas con un 53,3 %, seguidas estas últimas 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. Estos resultados muestran que, para los docentes, las estrategias sociales y afectivas son las que más progresan en los aprendientes. Deducimos que esto se relaciona con aspectos como las convenciones sociales y culturales de la lengua meta y con la posibilidad de acceder a estas por medio de la interacción con hablantes o compañeros nativos. 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 conceptuales.

En un grado de preferencia menor, siguen las estrategias de memoria, aunque estas no suponen necesariamente una total comprensión 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 base para transitar un camino cognitivo a través de los procesos mentales de los hablantes, su cultura, sus emociones y sus experiencias individuales, no ven reflejado en sus estudiantes todo ese potencial, que podría redundar en un aprendizaje a largo plazo y que los habilitaría a adquirir herramientas más innovadoras y superadoras que trasciendan el plano memorístico. Es posible también que esta creencia provenga de observar la recurrente literalidad a la que se aferran los estudiantes cuando intentan comunicarse y que esto los induzca a creer que, a lo sumo, sus alumnos podrían 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 conocimientos más sólidos.

En este punto de la discusión debemos subrayar que al vincular los datos de esta pregunta con el de las competencias más elegidas, era de esperar que las estrategias de aprendizaje más votadas fueran las cognitivas y las de compensación, que aluden a las destrezas de los estudiantes de compensar vacíos de conocimiento mediante inferencias contextuales, razonamiento por asociación de dos campos diferentes, procesamiento de información, uso de sinonimia, o paráfrasis. Incluso produce cierto desconcierto que las estrategias 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 Rivera León (2016) contradicen nuestros resultados, ya que han señalado que los aspectos compensatorios que involucra la competencia estratégica son los más elegidos por los docentes. Sin embargo, se trataba de un universo de muestra diferente al abordado en nuestra investigación. En la realidad y el contexto de Argentina, las creencias de los profesores refuerzan nuestro hallazgo sobre una posible disociación entre lo que creen sobre el potencial de las metáforas conceptuales y lo que ejercitan en el aula en relación con ellas; de otra forma no se explica que sean tan contundentes a la hora de evaluar el potencial que encierran y que luego no exista, o bien ellos no hallen, un correlato con las estrategias de aprendizaje que más creen se activan en sus alumnos, a pesar de que en su mayoría se desempeñan en universidades donde la edad de los aprendientes los habilitaría a anclarse en proyecciones más abstractas del pensamiento.

Podemos arriesgar algunos supuestos adicionales a los ya mencionados para dar explicación a esta brecha, por ejemplo, el hecho de que quizás los profesores se sientan constreñidos por limitaciones de diferente tipo que observan en los alumnos, la falta de apoyo de la institución educativa para apartarse de los programas de estudio vigentes y obligatorios, o simplemente el desinterés por salir de su área de confort que podría estar relacionado con que, a menudo, los conocimientos teóricos encuentran resistencia en las creencias que tienen sobre lo que vale o no la pena llevar a la práctica en su labor diaria.

A esto puede agregarse, si bien consideramos que el alcance de este estudio resulta insuficiente para dar cuenta de ello, que, en Argentina, la enseñanza de ELSE todavía no posee la difusión que alcanza en otros países, sumado al contexto socioeconómico que no genera un marco del todo halagüeño para la misma afluencia de estudiantes extranjeros que reciben otros continentes, sobre todo en el contexto de inmersión. Esta situación coyuntural puede desalentar a los docentes respecto de su horizonte laboral y formativo. De todos

modos, este aspecto podría profundizarse en un estudio posterior que indague en esta dirección para poder explicar más asertivamente las posibles causas.

En la décima pregunta, se aborda en qué grado consideran que aparecen las metáforas conceptuales en los manuales de clase. 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; y el 6,7 % opina que se trabajan en un grado «Bajo». La opción «Muy alto» no obtuvo respuestas, lo cual es muy razonable a habida cuenta de que ya se habían manifestado respecto de la insuficiencia del material didáctico al sondear las tipologías. En cuanto a los profesores que no tienen una creencia formada, esto puede responder a que ese segmento de participantes no las utiliza debido al tipo de establecimiento educativo en el que enseñan (centros de idiomas, clases particulares) o bien a los contextos no inmersivos, en los que las edades o la diversidad de factores dentro del grupo de estudiantes puede llegar a influir; a diferencia de aquellos profesores que enseñan en niveles superiores o inmersivos, en los que los estudiantes están más expuestos al lenguaje metafórico de los hablantes nativos.

En la penúltima pregunta se les consulta sobre la necesidad de trabajar en la creación de materiales didácticos que incluyan metáforas conceptuales para aprovechar su potencial pedagógico. Los resultados muestran una coincidencia rotunda. El 93,3 % de los participantes cree que es fundamental elaborar material *ad hoc* sobre el tema. Esta pregunta y la anterior refuerzan la idea de que están obligados a diseñar su propio material de enseñanza debido al reducido tratamiento que se les da en los manuales de clase, tal como ellos mismos explican.

En la décimo tercera y última pregunta, de carácter abierto, se indaga sobre qué tipo de actividades o ejercicios realizan en clase con estas metáforas. Para el análisis cualitativo, recurrimos solo a una codificación de primer orden, ya que no fue necesario continuar

reduciendo la clasificación para extraer resultados más concluyentes. En este caso, los códigos In Vivo no encajaban en ninguno de los códigos establecidos, porque la pregunta apuntaba específicamente a las metáforas conceptuales, y muchas de las explicaciones y comentarios vertidos por los encuestados hacían referencia a las expresiones metafóricas y no a las metáforas conceptuales.

Es evidente que los profesores tienden a pensar más en las expresiones metafóricas cuando de llevar el tema a la práctica se trata; y en algunos casos, nos parece que no son demasiado conscientes de la diferencia entre aquellas y las metáforas conceptuales. Esto también podría ser indicativo de que están más acostumbrados a trabajar la competencia metafórica a partir de las expresiones que a partir de la metáfora conceptual con la que se vinculan, abordándolas más desde el plano lingüístico que desde un enfoque cognitivo, al que, sin embargo, le atribuyeron suma importancia a lo largo del relevamiento. Una vez más, corroboramos que, en el momento de la práctica real y efectiva, se hace más evidente la presencia de cierta brecha o desacople entre creencias y práctica. En este caso, no presentaremos ejemplos de la codificación, sino únicamente los resultados finales surgidos de esta, en términos de frecuencia de mención en sus narrativas.

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).

Las actividades con inferencias se ubican entre las más elegidas por los profesores para ejercitar las metáforas conceptuales, seguidas de las analogías, la intersemiosis, la comprensión lectora, la producción oral y la traducción, que totalizaron la misma cantidad de votos, pero bastante alejadas de las inferencias, que lideran la tendencia del tipo de

ejercitación o tareas que los docentes realizan en la práctica. 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.

Es lógico que las tareas con inferencias sean las más representativas a la hora de trabajar las metáforas conceptuales, dado que estas metáforas actúan como desencadenantes 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 y comparándolas con las de sus pares nativos. Para profundizar en este concepto, presentamos la siguiente definición de inferencia:

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)

Esta definición subraya la relevancia del contexto comunicativo y del conocimiento del mundo como elementos fundamentales de la competencia pragmática. En consecuencia, 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. Además, cabe destacar que, en la mayoría de los casos, los profesores comentaron en sus relatos 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. Nuevamente, esto nos lleva 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.

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 relación con la intersemiosis, vemos que algunos profesores utilizan otros sistemas sémicos (videos, 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 funcional para atraer la atención y el interés de los aprendientes.

También la comprensión lectora les resulta compatible con los procesos de inferencia, porque sirve para inferir el significado de la metáfora conceptual. De manera inversa, esta serviría para inferir el sentido del texto, puesto que los patrones mentales moldean la información contenida en el texto y esta, a la vez, redefine estos patrones mediante un proceso de retroalimentación mutuo. La traducción ocupa un lugar aceptable y es más bien considerada un instrumento útil cuando el nivel lingüístico de los estudiantes es insuficiente para comprender conceptos abstractos que, de otra forma, les costaría aprehender.

La memorización no figura entre las preferencias, ya que suele estar mucho más emparentada con las expresiones metafóricas. Este tipo de ejercicios se mencionó de manera explícita respecto de la utilización de actividades para memorizar ítems léxicos y de la inferencia del significado de expresiones por medio del uso de *flashcards* 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. Contrariamente a lo que veníamos observando, en este caso, parece congruente que la memorización al estar más relacionada con el plano lingüístico y, por lo tanto, con las expresiones metafóricas no la consideren útil para ejercitar las metáforas conceptuales.

La producción o expresión oral figura como otra de las destrezas que servirían para las tareas con metáforas conceptuales, aunque se ubican entre las últimas preferencias. De acuerdo con las respuestas de algunos profesores, aunque no explican con exactitud de qué manera lo hacen (lectura en voz alta, monólogos, exposición de un tema determinado, entre otras actividades orales), pensamos que la utilizan más como una forma de comunicar expresiones aprendidas que como una actualización de la información que reciben. En cuanto a la redacción y la producción o expresión escrita no desarrollan en detalle el tipo de actividades, (llenado de huecos, metalenguaje, relacionamiento con imágenes, sinónimos, antónimos, redacciones), por lo tanto, no podemos sacar mayores conclusiones en cuanto a este tipo de tareas.

Respecto de la sinonimia, los mapas conceptuales y las lluvias de ideas, nos resulta llamativo que no figuren entre las preferencias de los docentes, dado que en estas actividades participan también procesos inferenciales. En verdad, tanto los mapas como las tormentas de ideas nos parecen ejercicios cognitivos estupendos para aprovechar todas las ventajas de las metáforas conceptuales a nivel lingüístico, cognitivo y sociocultural. Una vez más, corroboramos nuestra línea de investigación acerca de que existe una brecha entre lo que los docentes creen y saben sobre las numerosas alternativas pedagógicas que ofrecen las metáforas conceptuales en términos de adquisición de conocimiento, y la práctica real y efectiva que hacen de estas en la clase.

Para terminar, se cruzaron los resultados de las codificaciones de las preguntas cuatro y trece para verificar su validez. Desde este enfoque, se encontró que las inferencias, que sobresalen como la ejercitación más representativa 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 de carácter universal y también idiosincrático, así como la posibilidad de asociar conceptos implícitos y de aprender a pensar, que se habían incluido en la categoría de PENSAMIENTO.

En cuanto a las actividades de aula, tales como la redacción o la expresión escrita y oral, se observa que se relacionan perfectamente con la categoría de FUNCIÓN LINGÜÍSTICA, en términos más prácticos del uso de la lengua y más vinculadas con las expresiones metafóricas. Así, las actividades propuestas por los docentes para llevar las metáforas conceptuales al aula son totalmente compatibles con las categorías asignadas en el primer análisis cualitativo. Incluso, hasta se podría 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; una muestra más de la brecha existente entre sus creencias acerca del poder cognitivo que le atribuyen y su labor práctica en el aula.

### **Conclusiones**

Del análisis e interpretación de los resultados obtenidos se concluye que todos los profesores han utilizado las metáforas conceptuales como herramienta para el aprendizaje en alguna ocasión y que tienden a trabajarlas a partir de los niveles B1/B2. Esto puede deberse a que tienen la creencia arraigada de que la competencia lingüística de los estudiantes se relaciona directamente con la capacidad para comprender la complejidad de esas metáforas. De hecho, a pesar de que la mayoría de los docentes se desempeñan en el ámbito



universitario, se muestran renuentes a ejercitarlas en los niveles A1 y A2. Por otro lado, si bien al contrastar las metáforas conceptuales con las expresiones metafóricas los resultados no difieren mucho, es posible que muchos de los profesores a pesar de haber manifestado ser conscientes del potencial cognitivo que estas últimas poseen, no sepan cómo abordarlas dada la escasez de material didáctico.

Respecto de las competencias comunicativas y las estrategias de aprendizaje, por unanimidad, la competencia estratégica lideró todas las creencias, 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. Efectivamente, podemos decir que los docentes creen que llevar estas metáforas al aula favorece el desarrollo de una competencia comunicativa más significativa, ya que posibilitan el desarrollo de la competencia estratégica y de la pragmática, a través de sus diversas funciones, y que les permiten a los estudiantes posicionarse de un modo más genuino y en contexto frente a la lengua meta.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, las sociales y afectivas se posicionan en el primer lugar, secundadas por las estrategias de memoria y las cognitivas, casi un 20 % y un 30 % debajo, respectivamente. Luego le siguen las estrategias metacognitivas y las de compensación. El liderazgo de las estrategias socioafectivas puede explicarse por la posibilidad de acceder a aspectos de la cultura y la lengua meta y de socializar con la comunidad de esa lengua; mientras que las estrategias de memoria funcionarían como mecanismos de adquisición del léxico. Es curioso e importante de subrayar que las estrategias de compensación, que se asocian a la capacidad inferencial y que fue la actividad más votada entre los ejercicios que llevan a la clase, se ubiquen en último lugar. Por ello, nos parece crucial señalar que, a pesar de ser conscientes del considerable valor cognitivo que las

metáforas conceptuales desempeñan en el proceso comunicativo, no lo ven materializado con la misma solidez en las estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, una vez más, hallamos que existe un cierto desacople entre sus creencias respecto de las estrategias de aprendizaje y sus creencias respecto del potencial cognitivo de las metáforas conceptuales.

En relación con la relevancia pedagógica, la totalidad de los profesores le asigna una importancia alta o media, lo que muestra la fuerte creencia que tienen acerca del caudal pedagógico que poseen. Así también lo corroboran los resultados que indican que los docentes utilizan las metáforas conceptuales con fines lingüísticos y de pensamiento, casi al mismo nivel. No obstante, los datos surgidos de las codificaciones revelan que el uso de las expresiones metafóricas parece estar más arraigado en el aula que el de las metáforas conceptuales. En cuanto a la competencia metafórica, más de la mitad de los docentes creen que esta siempre tiene implicancia en la competencia comunicativa.

Entre los objetivos de enseñanza, lideran el léxico y la fraseología, seguidos por la producción oral. 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 si consideramos que los textos escritos, especialmente los literarios y argumentativos, rebosan en lenguaje metafórico. Solo atinamos a concluir que las expresiones metafóricas, al impregnar el lenguaje cotidiano, podrían ser la razón por la que los profesores ven en la oralidad un objetivo de enseñanza. No obstante, cuando se los consulta sobre el *input*, sí dicen recurrir a textos literarios y canciones como primer material. Se alejan bastante las imágenes y los videos, la publicidad y las unidades de creación propia, votadas por apenas más de la mitad de los docentes. Esto nos hace insistir en la idea de que todavía parece no haber suficiente claridad entre algunos profesores acerca del valor agregado que podría tener trabajar las expresiones metafóricas a partir de la metáfora

conceptual de la que derivan. Se trata de un indicio más que da cuenta de por qué pensamos que existe un desajuste entre lo que creen sobre el potencial de las metáforas conceptuales y lo que hacen con ellas en la realidad del aula de ELSE.

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, aunque manifiestan que las expresiones son algo más frecuentes. Así, el 93 % de los participantes afirman que es indispensable elaborar material sobre metáforas conceptuales para aprovechar mucho más su potencialidad en la adquisición de español.

Finalmente, como ya adelantáramos a lo largo de este trabajo y en respuesta al interrogante específico que nos planteamos, pensamos que los resultados nos permiten corroborar la existencia de una cierta brecha o desajuste entre las creencias docentes y el quehacer profesional en el aula respecto de las metáforas conceptuales y que nos lleva a inferir algunos presupuestos que dan cuenta de este hallazgo. Estos pueden deberse a la creencias de los profesores de que existen diversos factores influyentes dentro de la población de estudiantes, tales como la heterogeneidad etaria, que puede incidir en la cognición, aun cuando la mayoría de los docentes de la muestra enseñan en universidades; la diversidad idiomática y cultural en la que podrían hallar una limitación respecto de la no universalidad de las metáforas conceptuales en algunos casos; los niveles del MCER en relación con la competencia lingüística; y la marcada tendencia a la literalidad, que sin embargo, desde nuestro punto de vista, podría ser un buen incentivo para trabajar este tipo de metáforas. Asimismo, los datos revelan que entre otros factores clave por parte de los profesores se encuentran la falta de disponibilidad de recursos didácticos en los manuales tradicionales, aunada a la falta de tiempo o desmotivación para diseñar unidades didácticas propias de aplicación en la clase. Estos son elementos que en su conjunto podrían contradecir sus

creencias sobre la ventaja del uso de metáforas conceptuales en clase versus su potencialidad cognitiva.

También podemos conjeturar, ya que no podemos aseverarlo a partir de este estudio, algunas otras razones importantes que los profesores podrían notar en los aprendientes, que van desde aspectos étnicos y religiosos hasta socioeconómicos. Asimismo, la desmotivación de los profesores también podría estar impactada por programas de estudio poco flexibles, política institucional, mirada crítica de otros colegas respecto de la implementación de estrategias innovadoras, necesidad de empezar a familiarizarse con los recursos en línea y de participar en las comunidades virtuales, entre otros motivos. Invitamos a la comunidad de ELE/L2 a realizar investigaciones posteriores en esta dirección.

Consideramos que esta desarticulación o brecha entre el saber sobre las metáforas conceptuales y su práctica real y efectiva debe ser muy tenida en cuenta, y a partir de estos hallazgos, proponer un cambio en la forma de abordar su uso en la enseñanza de ELE/L2, al menos en la República Argentina. Por otro lado, nos gustaría decir que no pretendemos que los datos y las conclusiones de este trabajo sean extrapolables a otros contextos de enseñanza ni a otros países, solo esperamos haber hecho algún aporte en el ámbito de ELSE en Argentina, por más pequeño que sea, y así incentivar el debate sobre el abordaje del fenómeno de las metáforas conceptuales como una herramienta innovadora y funcional en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

## Referencias

- 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.
- Battle Rodríguez, J. (2014). El amor es como la guerra: Es fácil empezar, pero difícil terminar. Ficha introductoria. *Rutaele*, 9, 11-22.
- Cortez Quevedo, K., Fuentes Quelin, V., Villablanca Ortiz, I. y Guzmán-Valenzuela, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97-113, doi:10.4067/S0718-07052013000200007.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Editorial Ariel, S.A.

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>.

Guerra, P. L. y Wubbena, Z. C. (2017). Teachers Beliefs and Classroom Practices. Cognitive Dissonance in High Stakes Test-Influenced Environments. *Teacher Education*, (26), 35-51.

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.

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.

Kennedy, M. (2002). Knowledge and teaching. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, (8), 355-370.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1986), *Metáforas de la Vida Cotidiana* (Trad. C. González Marín) Ediciones Cátedra, S. A.

Lakoff, G. y Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, Ltd. (Obra original publicada en 1980).

Littlemore, J. (2000). Cognitive Style Variables in Participants' Explanations of Conceptual Metaphors. *Metaphor and Symbol*, 15(3), 177-187, doi:10.1207/S15327868MS1503\_4.

- Littlemore, J. (2001). An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics*, 22(2), 241-265, <https://doi.org/10.1093/applin/22.2.241>.
- Littlemore, J. y Low, G. (2006). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/238410096>.
- Littlemore, J. (2013). Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students with a Holistic Cognitive Style? *TESOL Quarterly* 35(3), 459-491.
- Muchmore, J. (2004). *A teachers' life*. Backalong books.
- 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, 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>.
- Petrie, H. G. y Oshlag, R. S. (1993). Metaphor and Learning. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (579-611). Cambridge University Press.
- Rivera León, 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).

- Sayago Quintana, Z. B. (2002). *El Eje de Prácticas Profesionales en el marco de la Formación Docente (un estudio de caso)*. [Tesis de doctorado, Universitat Rovira I Virgili]. Repositorio TDX (Tesis Doctorals en Xarxa).
- Scarcella, R. y Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Heinle & Heinle.
- 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). Inferencia. En *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Recuperado el 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)
- VV.AA. (2008). Lingüística cognitiva. En *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Recuperado el 26 de agosto de 2022, de:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/linguisticacognitiva.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticacognitiva.htm)