

**Un pequeño espacio en la inmensidad de la metáfora.
Desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de ELE en niveles
intermedio-bajo**

**Edith Lorena Piñeros Valbuena
Nathalie Fernanda Rubiano Jiménez**

**Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Lingüística
Aplicada del Español como Lengua Extranjera**

**Asesora
Andrea Torres Perdigón**

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Bogotá, D. C.**

2018

Agradecimientos

Damos gracias a Dios, a nuestras familias por su ayuda y apoyo incondicional, a nuestra asesora Andrea Torres Perdigón por creer en este proyecto, por su apoyo constante y su asidua dedicación. De igual manera a todos los docentes que nos colaboraron en este proceso y en general a todas las personas que hicieron posible este proyecto.

Resumen

Interpretar y crear metáforas constituye una de las claves para la enseñanza de una lengua extranjera y así lograr una comunicación eficaz en cualquier estadio del proceso de aprendizaje. De ahí que el objetivo de esta investigación sea articular los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático para el desarrollo de la competencia metafórica en estudiantes de español como lengua extranjera de niveles intermedio-bajo. Este documento describe el proceso de una investigación interactiva enmarcada en el enfoque cualitativo, dirigida al diseño de la cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora*, que incluye recursos literarios, visuales, sonoros y expresiones coloquiales con contenido metafórico. Se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de información tales como una entrevista semiestructurada y dos formatos de evaluación del material. Esta investigación concluye que hay coherencia tanto de los componentes teóricos como en las actividades propuestas y de este modo es un material viable para incluir la metáfora en la enseñanza de ELE. Además, otorga la posibilidad de cambiar el paradigma de incluir la metáfora únicamente en niveles altos o explotarla a través de un solo aspecto de la lengua.

Palabras clave: competencia metafórica (CM), español como lengua extranjera (ELE), articulación de enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático, nivel intermedio-bajo.

Abstract

Interpreting and creating metaphors is one of the keys to learning a foreign language and thus achieve an effective communication at any stage of the process. Hence, the objective of this research was to articulate the cognitive, linguistic and pragmatic approaches to develop the metaphorical competence of students of Spanish as a foreign language, in a lower intermediate level. This report describes the process of an interactive research framed in the qualitative approach, leading to the design of the booklet *Viajemos por el espacio de la metáfora*, which includes literary, audio, visual, and colloquial spoken resources with metaphorical content. Different instruments of data collection such as a semi-structured interview and two forms were

used in order to assess the booklet. This research concluded that there is coherence of both the theoretical components and the activities proposed and is thus a viable option to include the metaphor in teaching Spanish as a foreign language. In addition, it offers the possibility of changing the paradigm of including the metaphor only in advanced levels, or exploiting it through one aspect of language.

Key words: metaphorical competence (MC), Spanish as a foreign language (SFL), articulation of the cognitive, linguistic and pragmatic approaches, lower intermediate level.

Tabla de contenido

Introducción	0
1. Contextualización	1
2. Planteamiento del problema	5
2.1 La metáfora como elemento estético.....	11
2.2 La exclusividad de la metáfora en niveles altos	12
2.3 Poca articulación de los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático	15
3. Pregunta de investigación	19
4. Objetivos.....	19
4.1 Objetivo general	19
4.2 Objetivos específicos.....	19
5. Antecedentes.....	20
5.1 Importancia de la competencia metafórica en ELE	20
5.2 Formas en que se ha abordado la competencia metafórica en la enseñanza de ELE	23
5.3 Propuestas existentes.....	24
6. Marco teórico.....	29
6.1 Metáfora y cognición	30
6.2 Metáfora y lengua.....	32
6.3 Metáfora y contexto	35
6.4 Competencia metafórica.....	38
7. Marco metodológico.....	41
7.1 Tipo de investigación	41
7.2 Población.....	43
7.3 Ruta metodológica para el diseño de la cartilla.....	44

7.3.1	Análisis de necesidades	44
7.3.2	Objetivo metodológico	44
7.3.3	Conceptualización del contenido.....	45
7.3.4	Selección y planeación del material	45
7.3.5	Selección y organización del contenido	48
7.3.6	Diagramación.....	52
7.3.7	Pilotaje y evaluación.....	53 52
7.4	Recolección y análisis de datos	54
8.	Análisis de datos y discusión de resultados.....	55
8.1	Categorías.....	58
8.1.1	Pertinencia	59
8.1.2	Estructura del contenido	59
8.1.3	Perspectivas de los enfoques en la competencia metafórica	60
	Conclusiones	63
	Referencias bibliográficas.....	68
	Anexos	73
	Anexo 1. Rúbrica de Prendes	73
	Anexo 2. Sección “Más allá de lo que ve”	74
	Anexo 3. Objetivos de la cartilla.....	74
	Anexo 4. Formato de evaluación del estudiante	75
	Anexo 5. Formato de evaluación de la docente partícipe	76
	Anexo 6. Formato de evaluación de la docente experta.....	77
	Anexo 7. Consentimiento informado 1	78
	Anexo 8. Consentimiento informado 2	79
	Anexo 9. Consentimiento informado 3	80

Anexo 10. Transcripción entrevista de la docente 2	82
--	----

Lista de tablas y figuras

Tabla 1. Análisis del contenido.....	7
Figura 1. Bienvenida.....	49
Figura 2. Caligrama.....	51 50
Tabla 2. Contraste de datos.....	56
Figura 3. Categorías de análisis de datos.....	58

Lista de abreviaturas

CM: competencia metafórica

ELE: español lengua extranjera

MCER: Marco común europeo de referencia para las lenguas

PCIC: Plan curricular del Instituto Cervantes

Introducción

Para María el tiempo vuela cuando se divierte...

Carlos tiene el ánimo por el piso...

Sofía se puso las pilas en la universidad...

Anónimo

Diariamente escuchamos y usamos expresiones como las anteriores sin detenernos en el análisis de su significado. De hecho, surgen espontáneamente en nuestra comunicación en la vida cotidiana, ya que hacen parte de nuestro conocimiento de lengua. Muchas de estas expresiones se conocen como metáforas, es decir, locuciones que contienen términos alejados de su significado literal. Cuando un aprendiz extranjero se encuentra con estas expresiones desconocidas, debe encontrar la manera de comunicarse en el idioma no nativo. Pero no es un proceso fácil, ya que requiere aislarse de las normas semánticas para interpretar metáforas de manera adecuada de acuerdo al contexto.

Ante la evidente dificultad que tiene un estudiante de español, esta investigación presentó una herramienta didáctica que facilita la comprensión y producción de metáforas (competencia metafórica) desde niveles intermedio-bajo. Para lograrlo, se articularon los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático en actividades que giran en torno a recursos comunicativos con contenido metafórico. Así, se muestra esta perspectiva, entre otras, para aproximar al estudiante al desarrollo de la competencia metafórica (CM).

Para llevar a cabo este trabajo de grado, inicialmente se consideró una serie de factores que permiten evidenciar la poca importancia que se le ha dado a la metáfora en la enseñanza de español como lengua extranjera. Esta problemática es el punto de partida de la investigación que a su vez considera otras miradas frente a este tema.

Adicionalmente, este estudio se sustenta con teorías que dan cuenta de los aspectos fundamentales para el desarrollo de la CM. Estas bases teóricas se consideraron en el diseño, pilotaje y evaluación de una cartilla como material didáctico para dar respuesta a la necesidad identificada.

Los resultados de esta investigación, junto con el proceso llevado a cabo, se describen detalladamente en los capítulos que le siguen a esta introducción y a la contextualización del

tema. Por lo tanto, si se ha cuestionado acerca de la habilidad que tenemos para expresar conceptos abstractos de forma entendible, como la metáfora lo invitamos a ser parte de este recorrido por la metáfora en el aprendizaje de español como lengua extranjera.

1. Contextualización

La metáfora es propia del uso cotidiano no solamente en lenguaje, sino en pensamiento y acción, como lo afirman Lakoff y Johnson (1980). Lo anterior demuestra que estamos rodeados por procesos de pensamiento metafórico y que el lenguaje, que es un medio principal de comunicación, “es, en esencia, metafórico porque ninguna denominación abarca toda la realidad” (Acquarone, 2008, p. 75). A partir de esto, entendemos y transmitimos nuestra visión del mundo por medio de lenguaje literal y no literal, y este último es un recurso complejo, ya que se intenta verbalizar lo abstracto.

Dada la relevancia de la metáfora como concepción y expresión del mundo, algunos autores la han estudiado, valorado y juzgado a través de la historia. Por ejemplo, Aristóteles definió a la metáfora como un “medio expresivo muy eficaz, usado especialmente por poetas, [...] como una forma de parangón con el que se da a una cosa el nombre que pertenece a otra” (1952, citado en Danesi, 2004, p. 23). Es decir, es una figura lingüística en la que se hace uso recursivo de la lengua para referirse a aquello que no ha sido denominado y no hace parte de nuestro vocabulario. Por ejemplo, en la expresión “el sol se asoma” se le atribuyen cualidades humanas a objetos o elementos de la naturaleza, usando léxico que literalmente tiene otro significado.

Para lograr crear esta figura literaria, en principio la metáfora fue entendida como un recurso de comparación usado principalmente por poetas y filósofos que enriquecían su discurso por medio de ella: este recurso los llevaba a asociar conceptos existentes y a su vez crear nuevas nociones y conocimiento. Pero este planteamiento generó controversia, pues además del “aspecto decorativo” del lenguaje, se evidenció un propósito particular de “engaño lingüístico” que según Thomas Hobbes “propiciaba el discurso ambiguo y oscuro” (1679, citado en Danesi, 2004, p.24), llegando a definirla como una figura retórica.

A partir de la evidencia de la metáfora en la comunicación y las diferentes valoraciones conceptuales que había tenido, esta pasó a ser mucho más que un fenómeno de comparación, sustitución o desviación y su estudio inició en los procesos comunicativos y cognitivos (Danesi, 2004), en el que se sistematizó la metáfora. Lo anterior permitió comprender un concepto abstracto usando otros con significado diferente, a partir de la propuesta de Lakoff y Johnson (1980).

Es necesario recalcar que “los conceptos metafóricos pueden extenderse más allá del rango de las formas literales ordinarias de pensar y hablar, hasta el rango de lo que se denomina pensamiento y lenguaje figurativo, poético, colorista o imaginativo” (Lakoff & Johnson, 1980, p. 49). Por lo tanto, la interpretación que se va a sostener en el desarrollo de este trabajo consiste en entender la metáfora como herramienta que permite estructurar conceptos abstractos, los cuales evidencian nuestro pensar y actuar.

Así las cosas, la lengua como medio facilitador puede ser usada de manera hábil y creativa para lograr un objetivo comunicativo, es decir, comprender y dar a entender un concepto abstracto por medio de otro término. Es por esto que es importante recurrir al conocimiento de lengua a nivel cognitivo, lingüístico y pragmático, enfoques que hacen parte de diferentes panoramas dentro de la lingüística aplicada “para el estudio del español como segunda lengua” (Lacorte. 2007, p. 47), con el fin de lograr una comunicación efectiva con un recurso complejo como la metáfora. Por esta razón, la articulación de estos enfoques hace parte del propósito de esta investigación.

De esta manera la integración de los enfoques mencionados permite el entendimiento y la producción de la metáfora, porque como reitera Acquaroni, el “lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa, lo cual impone un enfoque orientado hacia el uso” (2008, p. 126). De este modo es propicio considerar todas las dimensiones del uso de la lengua para incluir el componente metafórico en la comunicación.

Por lo tanto, son relevantes los campos de lenguaje como el lingüístico, que incluye componentes sintácticos y gramaticales; el cognitivo, relacionado con los conceptos y la manera en que se construye el pensamiento; y el pragmático, que considera el contexto y la intención comunicativa. Estos enfoques son esenciales para la interpretación de la metáfora en procesos de interacción social dentro de la lingüística aplicada, teniendo en cuenta que son elementos necesarios para la comunicación.

Los enfoques mencionados pretenden su entendimiento integral en la capacidad de uso de la lengua como la inclusión de estructuras y habilidades de procesos cognitivos llevados a cabo en la práctica, los cuales deben ser entendidos como un “asunto de la comprensión humana” (Johnson, 1987, citado en Acquaroni, 2008, p. 88). Los procesos cognitivos son permeados por factores individuales y sociales pertenecientes a cada cultura y a su representación por medio de la lengua.

La comprensión y producción de metáforas implica integrar los aspectos mencionados, lo cual es posible mediante procesos de aprendizaje de la lengua y la cercanía a los contextos en donde las metáforas tienen lugar. Aun así, este escenario varía cuando es un hablante no nativo quien incursiona en las metáforas, ya que su dominio implica tanto el conocimiento formal como el funcional de la lengua (Acquaroni, 2008, citado en Masid, 2017).

Entonces, en la enseñanza de lenguas extranjeras, más exactamente en el español, el docente como el orientador del proceso introduce al estudiante “en las estrategias pragmático-discursivas [que] suponen al tiempo otra exigencia, si pretendemos dotarle de armas comunicativas que lo conviertan en un hablante competente en su segunda lengua” (Quiles, 2006, p. 5). Dichas estrategias, como la monitorización, inferencia, elaboración, resumen, uso de fuentes de consulta, agrupación y sustitución deberían ser usadas por los estudiantes desde niveles intermedio-bajo, de manera que se adapten a su estilo de aprendizaje y les sean útiles para su propósito comunicativo (Nogueroles López, 2011).

Si bien la complejidad de la metáfora exige procesos de interpretación trascendente, esto no significa que los estudiantes que inician su aprendizaje en lengua extranjera no tengan las habilidades para lograrlo. Al contrario, el aprendiente hace uso de los recursos de lengua que su nivel le permite, durante su primer contacto con ella (Lamarti, 2011) y en relación con el contexto próximo para comunicarse de manera efectiva.

Al enseñar español como lengua extranjera (ELE), es importante reconocer que la lengua no debe entenderse como un conjunto “estable y rígido de léxico y reglas” sino como una “red flexible, motivada y dinámica de significados” (Acquaroni, 2008 citado en Masid, 2017, p.158). Por lo tanto, el estudiante requiere herramientas que faciliten el aprendizaje de ELE en cualquier contexto o nivel, permitiendo el uso dinámico de la lengua y no un código estático para comunicarse. De ahí que sea necesario reivindicar el papel de la metáfora en la enseñanza de

ELE, ya que la comunicación depende del conocimiento de la lengua, facilitando el dinamismo de su uso, porque va más allá de memorizar.

La importancia que tiene la metáfora para lograr una comunicación efectiva requiere emplear recursos de la lengua y estrategias de aprendizaje para que el estudiante sea capaz de interpretar y crear metáforas de manera comprensible, es decir, que desarrolle la CM. Esta, entendida desde el punto de vista de Littlemore (2006), es el conjunto de habilidades que necesitan estudiantes de una lengua extranjera para la comprensión y producción de metáforas en la lengua meta. Es una operación y estrategia cognitiva inconsciente que demuestra la construcción del pensamiento a partir de la experiencia desde la cual se comprende el mundo (Danesi, 1991, citado en Acquaroni, 2008).

Finalmente, después de hacer un breve recuento de la manera en que se ha concebido a la metáfora en el uso y aprendizaje de las lenguas, es clara la importancia que tiene, al ser un componente clave para la comunicación. Aun así, el desarrollo de la CM no ha sido trabajado profundamente en ELE y es este el interés principal de esta investigación.

2. Planteamiento del problema

Uno de los propósitos en el aprendizaje de una lengua extranjera es comunicarse de manera efectiva, es decir, lograr un entendimiento del código lingüístico en un contexto determinado a partir de conocimientos previos. Por lo tanto, la enseñanza no puede limitarse a memorización de conceptos o estructuras, sino que debe integrar los conocimientos que tiene el alumno para considerar el nuevo contenido independiente de su dificultad (Ausubel, 1976).

Para lograrlo, es necesario comprender diferentes aspectos como la gramática, el vocabulario y por supuesto el sentido general de lo que se expresa durante la interacción social. Sin embargo, efectuar una comprensión general se dificulta cuando la comunicación no es totalmente literal, sino que contiene lenguaje figurado.

Este lenguaje implica construir modos de expresar conceptos abstractos por medio de términos que no se rigen por su significado exacto, sino que cambian de acuerdo a lo que se quiere expresar: a esto se le denomina metáfora. Esta es muy importante en el aprendizaje de una lengua, teniendo en cuenta que la comunicación no solo se efectúa de manera literal: también está permeada por lenguaje abstracto. Por lo tanto, es necesario su reconocimiento, pues si es imposible hablar sin metáforas, como afirma Masid (2017), también es complicada la comprensión de la comunicación en contexto sin trabajar en su interpretación y producción, es decir en el desarrollo de la CM.

Aunque la metáfora es significativa en el aprendizaje de una lengua extranjera, se ha evidenciado muy poca relevancia de la CM en el material y los documentos guía para la enseñanza de ELE. La escasa trascendencia que se le ha dado a este recurso lingüístico se puede corroborar desde tres hechos problemáticos que son: la comprensión de la metáfora solamente como elemento estético, la exclusividad de la metáfora en los niveles altos de lengua y la poca articulación de los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático en su inclusión académica.

Los hechos problemáticos se observan en distintos documentos ligados a la enseñanza de ELE como es el caso de los siguientes: el material impreso como *Aula Internacional*, *Prisma y Gente*, que se usa comúnmente en la enseñanza de español; las propuestas de docentes-investigadores; y los documentos de referencia establecidos para la enseñanza de lenguas y ELE, como el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

Para examinar algunos de los libros más usados en la enseñanza de español a extranjeros fue necesario adaptar la rúbrica de Prendes y Solano (s.f) (ver anexo 1), que es una propuesta de evaluación del material didáctico impreso. Con el fin de identificar la relevancia de la metáfora, notamos la información relacionada con ella, su inclusión en el texto y las ilustraciones junto con los ejercicios y actividades para trabajarla. La manera en que adaptamos la rúbrica se ubica en la tabla 1: Análisis del contenido y será descrita en los hechos problemáticos.

En cuanto a las investigaciones acerca de la metáfora, algunos estudios de pregrado, maestría y doctorado de los últimos quince años que se tuvieron en cuenta en esta investigación fueron útiles para identificar la relevancia que tiene la metáfora en la enseñanza de ELE y las propuestas pedagógicas que se han llevado a cabo. Además, se realizó una minuciosa búsqueda en el MCER y PCIC para detectar el uso de la metáfora, según estos documentos. A partir de lo anterior, se dará cuenta de la poca relevancia que tiene la CM desde los tres hechos problemáticos que comprenden una perspectiva estética, desarticulada y limitada a niveles altos de la metáfora.

Tabla 1.

Análisis del contenido

Análisis del contenido								
Información	Aspectos	Aula Internacional		Prisma		Gente		
		NIVELES BAJOS	NIVELES ALTOS	NIVELES BAJOS	NIVELES ALTOS	NIVELES BAJOS	NIVELES ALTOS	
		<i>Conceptos básicos</i>	No hay concepto de metáfora o algo relacionado.		No hay concepto de metáfora o algo relacionado.		No hay concepto de metáfora o algo relacionado.	
		<i>Valor en relación a objetivos curriculares</i>	Los objetivos están enfocados en las funciones comunicativa, gramática y léxica.		Los objetivos de las unidades están divididos en las funciones comunicativa, gramática, léxica y cultural.		No hay objetivos claros, inicia con las instrucciones de las actividades.	
	<i>Adaptación a contexto sociocultural e ideológico</i>	El material tiene un contenido comunicativo y cultural evidente pero no hay relación con expresiones metafóricas de cada cultura.	El material tiene un contenido comunicativo y cultural evidente con metáforas y expresiones que el estudiante debe interpretar sin una guía estructurada para su comprensión.	No hay contenido metafórico ni relación cultural con este tema.	Aunque hay inclusión de contenido cultural, no se detiene en un contexto específico ni explica las oraciones o expresiones metafóricas desconocidas.	Nota al final de cada agenda: “descubrir el significado de muchas palabras y expresiones por el contexto” “su parecido con las otras lenguas también nos	Nota al final de cada agenda: Continúa con el uso de referentes culturales para entender el nuevo vocabulario, pero no ejemplifica cuáles o cómo hacerlo.	

						puede ayudar”	Invita a la interacción con un hablante nativo para descubrir significados.
	<i>Coherencia en la estructura interna (secuenciación)</i>	Está estructurado de acuerdo a los contenidos gramaticales, comunicativos y del nivel.		Está estructurado de acuerdo a los cuatro aspectos mencionados anteriormente.		Hay secuenciación respecto a la gramática, pero no se evidencia evolución en cuanto al lenguaje metafórico.	
	<i>Adecuación al nivel de los alumnos</i>	Es adecuado para el MCER		Es adecuado para el MCER y el PCIC.		No van más allá del MCER para adecuar las actividades al nivel.	
Texto	<i>Lenguaje</i>	Incluye metáforas dentro de los textos, pero no explicita su significado ni las incluye en los ejercicios de práctica	Incluye metáforas y hay algunos ejercicios de comprensión general pero no propone pasos ni estrategias para lograrlo.	No hay metáforas en los diálogos.	Incluye metáforas dentro de los textos, pero no explicita su significado ni las incluye en los ejercicios de práctica. Usa la metáfora en los ejemplos gramaticales. Pero ese es su énfasis.	“para hablar bien no basta con las reglas gramaticales. Existen también unas reglas sociales relativas al uso de la lengua”	No hay metáforas en los diálogos.

Ilustraciones	<i>Función</i>	Las ilustraciones incluyen metáforas sin detenerse en ellas.	Las ilustraciones incluyen metáforas, pero al trabajarlas el énfasis en el tema gramatical o lexical.	Las ilustraciones están relacionadas con el vocabulario y el tema gramatical. No incluyen metáforas.	Las ilustraciones incluyen expresiones metafóricas mas no le dan importancia en ejercicios de interpretación.	Las ilustraciones contextualizan el contenido, pero no contienen metáfora y en su mayoría están sin texto.
	<i>Adecuación al contexto</i>	Las ilustraciones contextualizan el contenido cultural			Contextualizan el tema en cuanto a la función comunicativa y gramatical.	No contextualizan las notas. No va más allá de lo que requiere la comprensión a partir del contexto mediante la interacción social.
	<i>Frecuencia</i>	Hay ilustraciones casi en todas las páginas, algunas con metáforas.		Hay ilustraciones casi en todas las páginas sin metáforas.	Hay ilustraciones casi en todas las páginas, algunas con metáforas.	Hay ilustraciones casi en todas las páginas sin metáforas.

Ejercicios y actividades	<i>Adecuación a contenidos y objetivos</i>	Las actividades incluyen metáforas tanto en texto como en imagen, pero no las aborda de manera profunda. Se enfoca en la opinión para dar significado.	Las actividades se enfocan en los contenidos gramaticales o en comprensión de lectura (léxico). Cuando hay metáforas propone una búsqueda autónoma del significado. Hay una sección llamada “comprender” que contiene bastantes metáforas, pero no se detienen en ellas.	Las actividades son muy sencillas e incluyen práctica de gramática y vocabulario principalmente.	Las actividades propuestas que tienen expresiones metafóricas no son explícitas en cuanto a la figura literaria sino al contexto y al tema gramatical.	Hay relación de los ejercicios con las notas que aparecen porque guían al estudiante para resolver ejercicios. “Estar más atento a la eficacia de la comunicación y no solo a los errores gramaticales”	Hay relación de los ejercicios con las notas que aparecen porque guían al estudiante para resolver ejercicios.
	<i>Adecuación a alumnos (grado de dificultad)</i>	Sigue el enfoque comunicativo para determinar el grado de dificultad.	Sigue los aspectos metodológicos que propugna el MCER y al_PCIC.	Sigue los aspectos metodológicos que propugna el MCER .			

Fuente: adaptado de Prendes y Solano (s.f).

2.1 La metáfora como elemento estético

En primer lugar, las investigaciones analizadas para iniciar este trabajo de grado, exponen el uso de la metáfora como elemento estético que se ha visto como un aliño de la lengua, inmerso en los materiales de ELE, sin darle la importancia suficiente. Tal y como lo exponen Azuma (2004) y Turamuratova (2012) en el recuento histórico que hacen de la metáfora antes del siglo XX, esta figura literaria se convirtió en una especialidad de ciertos usuarios de la lengua como los filósofos y poetas, y se limitó a un análisis como ornamento estilístico. La metáfora se ha considerado como una técnica, al ser parte del uso retórico del discurso, sin tener en cuenta la perspectiva de cognición, lenguaje y pensamiento que involucra.

Ante esto, Muro (2014) sugiere entender la metáfora como un medio que no solo estilice la producción oral, sino que a su vez structure el pensamiento en relación con las experiencias comunicativas que tenemos a diario. Es decir, considerarla como un componente esencial de la comunicación, para planear e interpretar el discurso a partir del contexto

De igual forma, investigaciones como la de Navarrete (2015) y Martínez (2015) demuestran el uso cotidiano de las metáforas, que trasciende de su función estética y se enfoca en su práctica diaria. La primera autora demuestra que las metáforas se usan frecuentemente, tanto en el discurso de los docentes de ELE como en el de los estudiantes de manera inconsciente. La segunda autora revela la alta presencia de metáforas en periódicos que los usuarios de la lengua, tanto nativos como extranjeros, consultan de manera habitual.

En cuanto a la evidencia de material para enseñanza de ELE, la evaluación basada en la rúbrica de Prendes y Solano (s.f.) (ver tabla 1) demuestra que la presencia de la metáfora como elemento estético prima en los niveles altos en libros como *Aula Internacional* y *Prisma*, ya que se incluyen metáforas en secciones con contenido cultural, pero no se explicita su significado ni se incluyen ejercicios de comprensión. La presencia de metáforas en estos libros adorna los contenidos sin aclarar su función, pues se consideran expresiones que complementan el aprendizaje.

Asimismo, las ilustraciones de los textos mencionados, que están presentes de manera constante, incluyen expresiones metafóricas a modo de contextualización del tema de la sección sin proponer actividades de comprensión o asociación entre los elementos gráficos y textuales.

Por ejemplo, al incluir metáforas que hacen referencia a temas culturales, como el título de la película “el secreto de sus ojos” (Corpas p. 51), que se incluye en el contenido del material sin explicar la expresión, pues se centra en el léxico que deben tener en cuenta para entender el tema de la lectura.

Según el PCIC, en el apartado de referentes culturales, la metáfora hace parte del numeral seis: *Almacenamiento en la memoria a corto y largo plazo*, que la presenta como una propuesta de memorización, agrupamiento y asociación de expresiones, algunas con contenido metafórico. Estos procesos se proponen a partir de diagramas y mapas semánticos para comprender las figuras retóricas.

La principal fuente de metáforas, según este referente para la lengua española, es la literatura y esta hace parte de la sección cinco. Aun así, este espacio no hace énfasis en su comprensión, sino en su uso como expresión artística presente dentro del género literario. Lo anterior evidencia el poco espacio e importancia que se le da a la metáfora al limitarla como elemento memorístico, sin reforzar en su uso en contexto para su interpretación.

Como se ha expuesto, la metáfora es una herramienta que los usuarios de una lengua usan para crear conceptos y comunicarse. A pesar de esto, su importancia no ha sido tan evidente en la interacción cotidiana debido a la concepción estética que se le da en el discurso filosófico y literario o como elemento de contextualización en los materiales de ELE.

2.2 La exclusividad de la metáfora en niveles altos

El énfasis de la metáfora en la enseñanza de lengua de niveles altos se evidenció inicialmente en nuestra revisión de los documentos guía para la enseñanza de lenguas extranjeras, incluyendo al español. En el (PCIC), la metáfora es uno de los recursos incluidos en las *Tácticas y estrategias pragmáticas*, que el estudiante debe manejar en el nivel B2. Por ejemplo, se presentan como estructuras comparativas (es fuerte como un toro) y expresiones con verbos de cambio (ponerse como un tomate).

Luego aparece la metáfora como recurso léxico-pragmático en nivel C2, dentro de *Tácticas y estrategias pragmáticas en el mantenimiento del referente del hilo discursivo*. Igualmente continúa su función como elemento de comparación en oraciones como, “estar más

verde que una lechuga, ser más listo que el hambre, etc.” y en oraciones nominales con valoración del ser: “ser (una mujer) de hierro, ser (una pieza) de museo, ser un rollo [coloquial]” que se encuentran en el apartado 1.8. Finalmente, en el nivel más alto (C2) se incluye a la metáfora en la sección 4 como indicador de ironía (¡Es guapísimo! [= Es muy feo]). La evidencia anterior indica que se concibe la metáfora únicamente como elemento de comparación usado por estudiantes de niveles altos.

La metáfora ha sido exclusiva para los estudiantes extranjeros que han tenido un recorrido avanzado dentro del proceso de aprendizaje en los componentes gramaticales, léxicos, semánticos, entre otros. Esto se evidencia en la propuesta del PCIC, con asociaciones léxicas complejas que debe hacer el estudiante para comprender y usar la comparación y la ironía en contexto. Se concluye que el estudiante debe manejar la metáfora en niveles altos. Sin embargo, no es claro el proceso que se debe llevar a cabo para que el estudiante logre alcanzar este nivel de competencia para interpretar y producir metáforas.

La poca inclusión de la metáfora en los niveles intermedio-bajo del PCIC dificulta que los estudiantes desarrollen la CM, la cual es un elemento fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta falencia es reconocida por autores como Masid (2017) y Navarrete (2015) pues, aunque la metáfora se menciona en el documento, su enseñanza en el aula de ELE no se ve reflejada. Sus investigaciones dan cuenta de la relevancia de la CM y de la necesidad de incluirla en los primeros estadios de aprendizaje.

Otra evidencia de la exclusividad de la metáfora en niveles altos es la poca inclusión que ha tenido en los materiales de enseñanza de español como *Aula Internacional*, *Prisma* y *Gente*. En el primero, la metáfora no tiene lugar en los niveles A2-B1, como se corrobora en el análisis basado en la rúbrica de Prendes y Solano (s.f.) (ver tabla 1), mientras que en los niveles C1-C2, el material tiene un contenido comunicativo y cultural evidente con metáforas y expresiones que el estudiante debe interpretar sin una guía estructurada para su comprensión.

Así mismo, *Aula Internacional* integra metáforas en algunas ilustraciones a modo de contextualización del tema; en niveles intermedio-bajo las actividades, se incluyen metáforas tanto en texto como en imagen, pero no se abordan de manera profunda, ya que solo se exponen como ejemplo para dar una opinión. Por ejemplo, en el segundo nivel, en la sección “practicar y comunicar” se incluyen las frases “tengo que hablar en público y estoy muerto de miedo” “¿qué

puedo hacer para no perder la forma?” (p. 103). Estas expresiones no son tenidas en cuenta en las actividades posteriores.

En los niveles altos, las actividades se enfocan en los contenidos gramaticales o en comprensión de lectura en cuanto al léxico. Cuando aparecen metáforas, se propone una búsqueda autónoma del significado, especialmente en la sección llamada “comprender”, pero los enunciados no hacen énfasis en la explicación concreta de esas metáforas. Por ejemplo, al proponer expresiones como “ser de piedra” (Equipo Prisma, 2007, p. 124) en la que los estudiantes dan una definición, no es claro el proceso de comprensión ni el significado más acertado de acuerdo al contexto.

El segundo texto analizado (*Prisma*), al igual que el anterior, contiene expresiones metafóricas implícitas en los contenidos, como en el caso de los enunciados y en las ilustraciones, donde no hay explicación de las oraciones o expresiones metafóricas desconocidas, como por ejemplo: “el grito de la mujer salió por la ventana abierta” (p. 148). El enfoque gramatical es el énfasis principal de este texto en los ejercicios y, así contengan metáforas, no se le da importancia a su interpretación.

Adicional a esto, las metáforas incluidas aparecen en niveles altos, mientras que en el nivel intermedio-bajo todos los enunciados son sencillos y planteados desde una óptica gramatical y léxica. La carencia de metáforas, incluso de manera implícita, corrobora la poca inserción de la figura literaria como tal, ya que se le da lugar a los contenidos que se encuentran dentro del MCRE y PCIC, sin profundizar en la interpretación y comprensión de la metáfora.

Por último, el texto *Gente*, a diferencia de los demás libros, no contiene enunciados, ilustraciones ni actividades que demuestren la figura literaria en ningún nivel, ya que sigue una secuencia gramatical. Además de esto, las ilustraciones no contienen texto y las actividades escritas no van más allá de la comprensión a partir del contexto.

En conclusión, la evidencia de la exclusividad de la CM en niveles avanzados representa un reto para la enseñanza de ELE. Esto se da puesto que se requiere inclusión progresiva y constante a partir de estrategias que faciliten a los estudiantes enfrentarse tanto a la metáfora en lo cotidiano, como en textos literarios propios de la lengua y de su cultura. Lo anterior es pertinente en todos los estadios de aprendizaje, para lograr comprenderla y producirla fácilmente en niveles avanzados.

2.3 Poca articulación de los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático

En tercer lugar, la articulación de los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático es necesaria para el desarrollo de la CM, ya que se dificulta la interpretación de la metáfora sin conocer los elementos de lengua que la componen, los posibles significados que se infieren y el contexto en el que cobra sentido la metáfora.

Según Acquaroni (2008), alcanzar el desarrollo de la CM implica el conocimiento formal y funcional de la lengua para comunicarse tanto en un dominio cotidiano como uno más avanzado, poniendo en práctica las competencias adquiridas en el aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque se han incluido propuestas para el desarrollo de la CM, cada aspecto ha tenido énfasis de manera aislada pues, las investigaciones en ELE sugieren material para trabajar un componente de la lengua dando prioridad a la comprensión de léxico, a nivel escrito o limitando la puesta en práctica de la lengua con una serie de metáforas cognitivas que son propias de cada cultura.

Para mencionar algunos ejemplos, Turamoratova (2012), Cuberos (2014), Navarrete (2015) y Masid (2017) proponen actividades muy favorables para el desarrollo de la CM en estudiantes de ELE, pero el énfasis de sus investigaciones es léxico. Por lo tanto, consideran un elemento de la lengua y los procesos cognitivos que tienen lugar para interpretar metáforas lexicalizadas, pero no exponen la relevancia del contexto a nivel de comprensión, ni la posibilidad que tienen los estudiantes de encontrar metáforas en otros escenarios. Para ilustrar, la primera autora propone actividades de comprensión de las metáforas: “tener pensamientos negros, verlo todo negro, es un hombre gris” que le permiten conceptualizar el término *tristeza*.

En cuanto a los documentos guía para la enseñanza de lenguas, el MCER incluye un apartado mínimo para las metáforas dentro del numeral cinco, que menciona *Las competencias del usuario o alumno*, específicamente en la sección 5.2.1.1., la cual contiene las metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas. Dentro la competencia léxica, se mencionan algunos ejemplos como “estiró la pata (murió), estaba en las nubes (no prestaba atención)” (p. 108), pero no hay un espacio dedicado a otros contenidos similares o a la manera en que se deben trabajar.

Así mismo, en los libros de texto usados para la enseñanza de ELE, que se rigen por el MCER como *Prisma*, (ver tabla 1), se incorporan metáforas dentro de los textos y se trabaja el vocabulario contenido en ellas, pero no se explicita su significado ni las incluye en los ejercicios

de práctica. Por lo general, se usa la metáfora en los ejemplos gramaticales y algunas ilustraciones, pero no se hace énfasis en la importancia que tiene ni en la manera de integrarlas en la enseñanza.

Si bien es esencial que el estudiante de ELE use léxico y gramática acertadamente y reconozca las metáforas convencionales, también es importante que las use correcta, adecuada y creativamente. Esto implica partir del conocimiento sintáctico y gramatical, que es puesto en práctica según el entorno en el que se encuentra y en el que pueda comunicarse con fluidez y creatividad, demostrando dominio de la CM (Lamarti, 2011).

Entonces, lograr identificar, interpretar y crear metáforas requiere que el estudiante ponga en práctica sus habilidades y recursos lingüísticos usando varias competencias que permitan el desarrollo de la metáfora. Pero este proceso no es unidireccional; de hecho, la CM “puede contribuir en las [habilidades] gramatical, textual, elocutiva, sociolingüística y estratégica” (Littlemore y Low: 2006 en Masid, 2017, p. 159). Por lo tanto, el uso articulado de los componentes de lengua en función de la comprensión y producción de metáforas aporta al desarrollo integrado de competencias que un estudiante de lenguas extranjeras requiere.

Adicional a las habilidades anteriores, parte de la CM es su comprensión, que tiene que ver con constructos sociales determinados por la comunicación y son evidentes en fuentes variadas de información al alcance de cualquier usuario de la lengua. Propuestas como la de Martínez (2015) y Muro (2014) consideran la presencia de metáforas en medios que incluyen la prensa y la publicidad, respectivamente. Además, Acquaroni (2008) emprende un taller de escritura que incluye metáforas en poesía. Estas investigaciones se aíslan un poco del margen estrictamente lingüístico, ya que tiene alcances sociales y culturales en el desarrollo de la CM.

Si bien existen propuestas que no solo se enfocan en el campo lingüístico, sino que incluyen otros planos de estudio de la metáfora, estas investigaciones proponen actividades de análisis que no determinan el proceso que debe seguir el estudiante para lograr el desarrollo de la CM. El desarrollo de las actividades planteadas involucra la puesta en práctica de varias habilidades que el estudiante debe manejar, pero no demuestra los pasos a seguir para lograr un proceso de articulación tan complejo.

En una aproximación al contexto, el PCIC incluye a la metáfora como recurso léxico-pragmático dentro de *Tácticas y estrategias pragmáticas en el mantenimiento del referente del hilo discursivo*, pero solo las menciona. Además, material como *Aula Internacional* y *Prisma*

tienen un contenido comunicativo y cultural metafórico evidente. No obstante, el estudiante debe interpretar las metáforas presentes sin una guía estructurada para su comprensión. Por ejemplo, en la unidad acerca de comida, se proponen expresiones como “al olerlos me entran nauseas” (p. 150), siendo un ejercicio de repetición más no una personalización consciente.

En el libro de texto *Aula Internacional*, las actividades aun con presencia de metáforas, se enfocan en los contenidos gramaticales o en comprensión de lectura (centrándose en el entendimiento del léxico) y al detenerse en las metáforas proponen una búsqueda autónoma del significado. Esto quiere decir que los ejercicios están diseñados para entender el texto de manera global, dejando de lado la comprensión de metáforas a partir del contexto.

En *Gente 1*, otro manual de español para extranjeros, es notoria la relevancia de la interpretación para lograr una comunicación eficaz. En las notas que acompañan algunas secciones mencionan que “para hablar bien no basta con las reglas gramaticales. Existen también unas reglas sociales relativas al uso de la lengua” (p. 87), por lo tanto es necesario “estar más atento a la eficacia de la comunicación y no solo a los errores gramaticales” (p. 79) y se propone “descubrir el significado de muchas palabras y expresiones por el contexto” (p. 47).

Estas notas dan relevancia a otros aspectos de la lengua además del gramatical, pero son recomendaciones aisladas del contenido, ya que la mayoría de actividades se enfocan en temas léxicos o estructurales. De este modo, es notoria la pertinencia de incluir variedad de contenidos en la enseñanza de ELE con fines comunicativos, de manera que la propuesta del material y el tratamiento de recursos trasciendan del sentido literal a una visión más amplia y entrelazada de la lengua para hallar el sentido a la metáfora.

Lo anterior demuestra la manera en que los documentos guía, las investigaciones y el material creado excluyen a la CM como elemento significativo en el aprendizaje de ELE. Es evidente que al ser un tema complejo requiere un enfoque más detallado en el proceso para llegar a comprender y producir metáforas involucrando enfoques como el cognitivo, lingüístico y pragmático que, aunque se mencionan como fundamentales en la comunicación, se presentan de manera aislada. Además, su integración en estadios de práctica carece de herramientas que faciliten este proceso al estudiante.

En conclusión, la praxis superficial de la CM en la enseñanza de ELE, fue el problema identificado que dio origen a este trabajo de grado, ya que como afirma Lamarti, “la enseñanza de español como lengua extranjera [...] sigue cerrándole a la metáfora las puertas del aula”

(2011, p. 170), a pesar de que una comunicación óptima depende en gran medida de las estructuras “metafórica y asociativa del edificio semántico y pragmático de una lengua” (Lamarti, 2011, p. 170).

Los tres hechos problemáticos identificados corresponden a esta perspectiva trivial, iniciando por considerar la metáfora un recurso de la lengua que estiliza su producción, propia de la literatura o la retórica, seguido por su limitación a usuarios de lengua con un nivel de experticia alto y finalizando con la manera en que los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático son considerados de manera aislada en procesos de comprensión y producción de un elemento tan complejo como constante en la comunicación.

Por ende, es importante utilizar los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático de modo articulado para darle respuesta a los hechos problemáticos mediante una aproximación a la metáfora en sus diferentes usos y al desarrollo de la CM en niveles intermedio-bajo. Aunque la mayoría de investigadores han optado por poner en práctica sus propuestas en estudiantes de nivel alto, la presente investigación considera lo expuesto anteriormente para promover el uso de material explícito del entendimiento y uso de metáforas de manera que aproxime al estudiante de nivel intermedio-bajo a este recurso tan frecuente.

Teniendo en cuenta lo anterior, nuestro propósito fue presentar una cartilla, como propuesta didáctica para el desarrollo de la CM en los niveles intermedio bajo, mediante la articulación de enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático en el aprendizaje de ELE, de manera que contribuya en su desarrollo y a su vez refleje habilidades que los estudiantes adquieren en el proceso.

3. Pregunta de investigación

¿Cómo articular los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático para el desarrollo de la competencia metafórica en estudiantes de español como lengua extranjera de niveles intermedio-bajo?

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

- Diseñar y pilotear una cartilla para generar la articulación de los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático en el desarrollo de la competencia metafórica.

4.2 Objetivos específicos

- Integrar recursos visuales, auditivos y lingüísticos para la interpretación y producción de metáforas.
- Proponer actividades para la articulación de los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático.
- Evaluar la utilidad de la cartilla para el desarrollo de la competencia metafórica en estudiantes de ELE de nivel intermedio-bajo.

5. Antecedentes

Si bien la metáfora y nuestra habilidad para crearla e interpretarla no ha sido estudiada a profundidad, como sí ha ocurrido con otros elementos de nuestra comunicación, algunos autores se han encargado de investigar este recurso lingüístico y así han logrado contribuir a un mayor entendimiento de cómo funciona nuestra mente en el desarrollo de las habilidades que poseemos para comunicarnos.

Dentro de los estudios realizados, la presente investigación considera ocho de ellos, debido a su pertinencia en nuestro recorrido por la metáfora y en respuesta a interrogantes en esta área, iniciando por comprender la importancia que ha tenido la CM en ELE, las formas en que se ha enseñado la metáfora y las propuestas existentes que nos permiten identificar cómo se puede incluir en la enseñanza de ELE. Estos tres aportes al presente estudio, se describen a continuación.

5.1 Importancia de la competencia metafórica en ELE

Para comenzar, la metáfora ha sido entendida como un instrumento de conceptualización y de conocimiento que, según Acquaroni (2008), nos permite comprender y expresar la realidad que percibimos. Por medio de metáforas logramos visibilizar semejanzas entre conceptos, estos parecen distantes o diversos y en su uso generamos nuevas realidades y significados.

En esta función creativa del lenguaje la metáfora no debe ser considerada solamente como una figura retórica, sino como sugiere Muro (2014) “también como una herramienta tanto del discurso como del pensamiento que cumple, por así decirlo, la función de estructurar las distintas experiencias que tenemos con nuestro entorno” (p. 4). Cuberos (2014) añade que el concepto de metáfora adquiere una nueva dimensión, adicional a ser un recurso estilístico, pues es una herramienta esencial del pensamiento que vincula la percepción, el raciocinio, el lenguaje y la actuación. De esta manera, compromete todas las habilidades que el usuario de la lengua adquiere para comunicarse.

Es entonces una integración del saber lingüístico, del raciocinio y del contexto para dar sentido al pensamiento abstracto, lo cual se lleva a cabo de forma convencional en el lenguaje

cotidiano de una manera casi inconsciente (Turamuratova, 2012), pero que a su vez requiere una inclusión consciente para su uso efectivo. Es decir, que el estudiante logre comprender el proceso que se lleva a cabo para la producción de metáforas integrando los saberes ya descritos.

Con miras a la verbalización del pensamiento abstracto, la metáfora es un componente fundamental en el aprendizaje de una lengua, ya que como lo expresa Acquaroni, “el lenguaje es, en esencia, metafórico porque ninguna denominación abarca toda la realidad que nombra, de tal modo que cuando se vierte tal realidad al lenguaje siempre queda una parte por expresar, por captar” (2008, p. 75).

Teniendo en cuenta que gran parte de lo que expresamos contiene metáfora, es necesario ver su trascendencia en la comunicación diaria, como lo demuestra la investigación de Martínez (2015) que da como resultado la evidente presencia de la metáfora en contextos de la vida cotidiana, incluyendo información de interés general como política y tecnología presente en los periódicos. A partir de este hallazgo, la autora propone hacer un uso constante de la metáfora, pues esta “representa una forma de tener una visión más concreta de algo que es abstracto a través de imágenes que a largo plazo ayudan a ampliar el conocimiento de una lengua, porque el campo semántico se amplía” (p. 10). De esta manera, los estudiantes pueden lograr un nivel de análisis más amplio que afiance sus conocimientos y les permita tener un mejor desempeño en niveles avanzados.

Al hacer una comparación entre las indagaciones de Martínez (2015) y Navarrete (2015) se demuestra la presencia de las metáforas en la comunicación cotidiana, debido a que “el lenguaje metafórico no solo está presente en la literatura sino también en los materiales que usan, en su discurso como docentes y en el de sus estudiantes, en una proporción menor.” (2015, p. 9). Esto demuestra que la interacción que el estudiante tiene con las metáforas a nivel formal e informal es constante durante el aprendizaje de la lengua extranjera y en su contacto diario con ella.

Dentro de los objetivos que se proponen los aprendientes de lenguas extranjeras, aparte de adquirir un dominio del código lingüístico, su intención es lograr comunicarse de manera fluida al interpretar mensajes y transmitirlos a su interlocutor de forma natural, pero muchas veces esto se dificulta en el uso de la metáfora, pues aunque tanto hablantes nativos como no nativos tienen la capacidad de usar metáforas (Navarrete, 2015), esto requiere mayor detenimiento para lograrlo espontáneamente en una lengua extranjera. Entonces, aun al aprender

aspectos semánticos, sintácticos, estilísticos, etc., de una lengua, es complejo comunicarse siempre de manera literal, lo que requiere un estudio continuo de la metáfora en el aprendizaje de una lengua.

En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, Masid (2017) destaca la trascendencia de la metáfora ya que, si “es imposible hablar sin metáforas, cabe preguntarse: ¿Es posible enseñar una lengua sin ellas?” (P. 156). De igual manera, Muro (2014) resalta que el aprendizaje de lengua extranjera implica conocer tanto sus metáforas, como lograr metaforizar en ella y así lograr un nivel de competencia sólido en la lengua extranjera. Turamuratova (2012) concuerda con la afirmación anterior al proponer la adquisición de destrezas, que involucran la construcción de significados de las metáforas en la lengua meta. Para lograrlo, es necesario que el estudiante de lenguas extranjeras haga asociaciones entre L1 y L2, con el fin de llegar a un entendimiento de aquellas metáforas establecidas por una comunidad.

A su vez Cuberos (2014) reitera la trascendencia de la CM, pero considera a la competencia léxica como complemento para así incluir vocablos que adquieren un valor metafórico y pertenecen a determinados contextos, comunidades culturales y lingüísticas. El aprendizaje del léxico se define como un proceso cognitivo complejo a través del que se almacenan las unidades léxicas desarrollando un lexicón mental.

El desarrollo de la competencia léxica presenta grandes beneficios, según la autora, por ser la facilitadora para lograr naturalidad en el discurso de un estudiante de lengua extranjera. Esto hace parte del conocimiento implícito de los hablantes nativos de una lengua y debe hacerse explícito a estudiantes que la estudian como lengua extranjera, ya que la metáfora no es solo un fenómeno verbal, sino también del pensamiento (Azuma, 2004).

La presente investigación sigue estas posturas en el enfoque incluyente que debe tener la metáfora no solo como un elemento estético, sino como un medio para “crear una representación del mundo, siendo así un instrumento de conceptualización” (Masid, 2017, p. 157). Por lo tanto, es necesario que se contemple a la metáfora como parte fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera para comprender y construir formas de pensamiento propias.

Además de incorporar la metáfora como herramienta de creación lingüística, es necesario tener en cuenta su influencia en el conocimiento cultural de la lengua. Aún más, en la enseñanza del español, al ser un idioma que incorpora numerosas variedades lingüísticas como se evidencia

en la gramática y ortografía panhispánicas, así como el diccionario de dudas y el diccionario de términos clave de ELE del *Centro Virtual Cervantes*.

5.2 Formas en que se ha abordado la competencia metafórica en la enseñanza de ELE

Partiendo de los puntos anteriores, y enfocándonos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, podemos considerar su utilidad para el aprendiente de español. Sin embargo, esto no ha sido contemplado de manera suficiente en el PCIC tal y como lo manifiesta Masid (2017) en su investigación. El PCIC incluye metáforas lingüísticas de manera incomunicada y generalmente en niveles altos, a partir del B2.

Igualmente, Navarrete (2015) explica que, durante su búsqueda de antecedentes, fue evidente la falta de reconocimiento e inclusión de la CM en los documentos especializados en los que se basan los programas de ELE, incluyendo como lo hizo Masid (2017) al PCIC e incorporando al MCER en su reporte.

Aunque es evidente la importancia de la CM en la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto los hallazgos de Turamuratova (2012), como los de Navarrete (2015) y Masid (2017) indican que esta competencia aún no está integrada en el MCER o el PCIC, documentos guía para la enseñanza de lenguas a nivel internacional.

A ello se suma que el material disponible para el docente incluye metáforas solo a nivel de contextualización del tema, sin abordar los “desplazamientos semánticos y ser capaz de emplearlos de forma autónoma” (Masid, 2017, p. 156). Esto es un claro ejemplo de la falta de profundización que tiene la metáfora, con un uso escaso o poco detenimiento en la misma

Ahora bien, más allá del reconocimiento de la metáfora y de identificar su falta de incorporación en la enseñanza de ELE, es primordial analizar la manera en que los estudiantes pueden comprender y producir metáforas, es decir, lograr el desarrollo de la CM, al incorporar habilidades que permitan identificar el sentido figurado. Para Acquaroni (2008), esto implica lograr la “paráfrasis exhaustiva” (p. 65) que se da a partir de la identificación de la literalidad ausente en las metáforas, seguida de asociaciones de significado que ayudan a comprender lo abstracto.

Para el desarrollo de la CM, se han propuesto varias etapas, al iniciar con pasos de identificación, comprensión e interpretación del significado, seguidos de una práctica contextualizada, momentos de retención (memoria a corto plazo), uso y mejora, fijación (memoria a largo plazo) y finaliza con recuperación para su reutilización (Gómez, 2003 en Cuberos, 2015).

Estas etapas incorporan actividades enfocadas en el aprendizaje de vocabulario mediante procesos cognitivos y comunicativos que Cuberos (2015) promueve al seguir los pasos mencionados anteriormente para incluir a la metáfora en la enseñanza de ELE. Su proyecto, diseñado desde un enfoque léxico, induce el desarrollo tanto de las destrezas receptivas como de las productivas para lograr un progreso integral de la lengua.

Uno de los propósitos de aprender una lengua extranjera implica comunicarse de manera natural como en la lengua materna en todos los escenarios y es la CM, según Acquaroni (2008), la que permite alcanzar este logro pues no solo es “un rasgo generalizado del discurso cotidiano sino en que su dominio implica el conocimiento formal y funcional de la lengua” (p. 137), lo que requiere que se pongan en práctica todos los conocimientos del estudiante e incluya los estadios iniciales de aprendizaje para llegar a un dominio en los niveles altos.

5.3 Propuestas existentes

En su estudio, Muro (2014) “sostiene que [la competencia metafórica] debe ser estudiada y practicada de la misma manera que se hace con la gramática y las destrezas comunicativas” (p. 5). En su propuesta se considera a la CM en igual grado de importancia e inclusión que las destrezas tanto lingüísticas como cognitivas, en todo el proceso de aprendizaje. El uso efectivo de las destrezas lingüística y cognitiva demuestra el desarrollo de la competencia comunicativa que se logra en el discurso literal.

Sin embargo, ante la falta de comprensión del lenguaje abstracto, la comunicación se ve afectada. Turamuratova halla la relación entre la falta de CM y la falta de competencia comunicativa “ya que muchas características sociales del discurso (ironías y etc. especialmente en el plano oral) están basadas en relaciones metafóricas que no son captadas por el hablante no nativo que muchas veces lo interpreta de la manera literal” (2012, p. 215).

Teniendo en cuenta los problemas en la comunicación que van más allá de confusiones léxicas y gramaticales, es necesario examinar las dificultades que se presentan en la construcción del sentido figurado y proponer herramientas para el desarrollo de la CM. Con este mismo fin, se han llevado a cabo investigaciones en ELE en las que se muestran opciones para incluir la metáfora en el aula.

La manera en que la metáfora ha tenido lugar en la enseñanza de ELE ha sido en gran medida gracias a propuestas innovadoras y efectivas en su aplicación. Martínez (2015), por ejemplo, realizó un estudio piloto en búsqueda de la aparición constante de las metáforas en diferentes contextos de la vida cotidiana. Para lograrlo recolectó datos de los reportajes escritos del periódico colombiano *El Tiempo* en las secciones de política, deportes, entretenimiento y tecnología durante cinco días consecutivos. Al finalizar, se encontró un gran número de metáforas incluidas en estas noticias que como actividad hacen parte de una propuesta pedagógica.

El autor sugiere varias actividades de comprensión y producción basadas en las metáforas encontradas para incluirlas en la enseñanza de ELE. La propuesta de Martínez (2015) considera metáforas que el estudiante encuentra frecuentemente y ejercicios prácticos que se pueden abordar con material similar, teniendo en cuenta las modificaciones pertinentes para el grupo o el estudiante.

En un proyecto similar, Muro (2014) incluyó varios tipos de metáfora en su propuesta didáctica con el fin de desarrollar en los estudiantes la capacidad tanto para identificar como para comprender y producir metáforas en publicidad. Su propuesta incluye una actividad lúdica con las metáforas conceptuales, un análisis de metáforas visuales y la aplicación de un test para recolectar datos de la interpretación de los estudiantes.

Esta propuesta fue llevada a cabo con el fin de usar la CM de la lengua materna y trasladarla al plano de la lengua extranjera. En el estudio, la investigadora evidenció la capacidad de los estudiantes al reconocer y comprender metáforas siempre y cuando hubiese una instrucción explícita. Esto demuestra que el trabajo detallado en clase, promueve el desarrollo de la CM.

Por otro lado, Muro (2014) demuestra que en las clases de ELE, la metáfora hace parte de los recursos literarios y a su vez es incluida en otros elementos como avisos publicitarios. Estas

herramientas son del interés del estudiante y permiten identificar múltiples fuentes de la metáfora para su comprensión en el uso de lengua.

Además, Acquaroni (2008) propone un taller de escritura que, al igual que el de Muro, contribuye al desarrollo de la CM y evalúa los resultados de dos grupos, uno con explicación directa de la metáfora y otro sin ella. Cabe anotar que esta investigación se enfoca en la habilidad de los estudiantes en su producción escrita a través de un taller de escritura creativa. En sus resultados, Acquaroni (2008) destaca que más allá de la comprensión, los estudiantes de ELE pueden lograr niveles avanzados de producción demostrando su creatividad y un conocimiento cultural más consciente de la lengua. La elaboración de textos metafóricos que propuso la autora fue inspirada en las experiencias que los estudiantes tuvieron al aprender una lengua extranjera y conocer otra cultura.

Asimismo, la autora incluye a la densidad metafórica, término acuñado por Danesi (1991, en Acquaroni, 2008), que mide el número de expresiones metafóricas creadas por los estudiantes y la aplicación de su conocimiento lingüístico y conceptual. Durante su estudio, Acquaroni realiza unas modificaciones a la fórmula para hallar la densidad metafórica en la producción escrita de sus estudiantes, al dividir “el número de vehículos metafóricos entre el número de palabras producidas en cada texto y multiplicando el resultado por 100”. (Acquaroni, 2008, p.540) lo cual revela que existe un incremento de la densidad metafórica gracias a la participación en el taller y a la inclusión de la metáfora en clases de ELE. Asimismo, sus resultados arrojan una solución favorable para estudiantes con estilos cognitivos o visuales de aprendizaje, ya que se les facilita un poco más la comprensión y producción de metáforas.

La investigación de Masid (2017) propone actividades de interpretación y producción de metáforas lingüísticas facilitando el acceso léxico de los alumnos de ELE. La autora se enfocó en demostrar la necesidad de enseñar explícitamente la metáfora lingüística, “con la intención de favorecer la expresión, la comprensión y el enriquecimiento comunicativo que supone para el alumno de ELE el buen manejo de este recurso tan presente en la lengua española, en su léxico y por ende en el uso, incluso de modo inconsciente” (p. 156).

Los resultados sugieren tanto que es necesaria la enseñanza explícita de la metáfora lingüística para el progreso de comprensión de léxico polisémico, como que puede desarrollarse tanto en niveles intermedio-bajo como en altos porque su población incluyó estudiantes de A2, B1 B2. No obstante, más allá del nivel de los estudiantes, el desarrollo de la CM depende del

grado de inclusión en las clases de ELE como parte del contenido de la asignatura, tal y como lo sugiere el estudio mencionado.

Turamuratova (2012) también enfoca su estudio en la comprensión de tipo léxico por medio de estrategias de identificación de metáforas en relación con el contexto del aula. Estas estrategias fueron implementadas en actividades cuyo objetivo principal era el desarrollo de la CM usando metáforas conceptuales basadas en el trabajo de Lakoff y Johnson (1980) y con el fin de mejorar el manejo de léxico en los aprendientes.

Con igual énfasis en el léxico, Navarrete (2015) siguió un enfoque cognitivo para el diseño de un material didáctico que contribuye al desarrollo de la CM de estudiantes de nivel B2. En los hallazgos, la investigadora ratifica la relevancia que tiene incluir la CM en las clases de ELE y la utilidad que tiene la teoría cognitiva de la metáfora como eje central para secuenciar actividades que incluyen metáforas y permiten el fortalecimiento de la habilidad para interpretar léxico.

Además, este estudio evidenció que fue posible despertar la conciencia metafórica de los participantes en la investigación al comprender la importancia de la metáfora tanto en la lengua extranjera como en la lengua materna. También lograron establecer relaciones entre el sistema conceptual de la lengua extranjera con el de su lengua materna con metáforas presentes en contextos de uso de la lengua en la vida cotidiana.

Al igual que los estudios anteriores, Cuberos (2014), en su propuesta didáctica “Así soy yo”, pretende el desarrollo de la CM mediante el incremento de la competencia léxica y sigue los postulados de la teoría cognitiva de la metáfora. Así, el desarrollo de actividades de comprensión y producción incluyen colocaciones léxicas, expresiones institucionalizadas e idiomáticas y metáforas conceptuales que se relacionan con la temática del carácter, la personalidad y la actitud que se adopta ante la vida.

La metodología que la autora siguió obtuvo repercusiones positivas en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para estudiantes de nivel C1 y permitió sistematizar y ordenar el vocabulario en torno a metáforas conceptuales, reflexionar y tomar conciencia de la organización del sistema conceptual de la lengua extranjera, establecer comparaciones entre el sistema conceptual de la lengua materna y la lengua extranjera y, a su vez, desplegar el pensamiento metafórico como herramienta de comunicación para aprender nuevas expresiones y usos metafóricos de vocabulario ya adquirido.

Finalmente, la propuesta doctoral de Azuma (2004) considera el desarrollo de la CM de estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera. Inicialmente, compara el japonés con el inglés y destaca la dificultad de los estudiantes japoneses al entender la metáfora en este contexto. El autor encuentra una figura retórica similar en el japonés llamada 'hiyu' y explora la manera en que se ha enseñado la metáfora en esta lengua.

La investigación se dividió en cuatro estudios que se enfocaron en descubrir los factores que afectan la interpretación de expresiones metafóricas para así identificar habilidades necesarias para desarrollar la CM. Entre los resultados, el autor destaca el conocimiento léxico y semántico de la lengua para facilitar la comprensión del sentido figurado y a su vez reitera la importancia de incluir la metáfora en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En conclusión, los estudios resumidos en este capítulo responden a las inquietudes de las investigadoras en el presente trabajo de grado para identificar la manera en que se concibe la metáfora y lo que se ha logrado hasta el momento en la inclusión de la CM en las clases de ELE, a partir de diferentes enfoques que proponen herramientas innovadoras para el docente.

Recapitulando, se ha demostrado que el pensamiento es de naturaleza metafórica, así como lo es nuestra producción oral, lo que nos lleva a destacar los beneficios de incluir a la metáfora de manera explícita en las clases de ELE. A pesar de relacionar el pensamiento abstracto, la metáfora puede enseñarse de manera que el aprendiente haga uso integrado de los conocimientos de lengua que posee y logre un nivel de comprensión que trascienda la literalidad.

6. Marco teórico

Este marco se centra en tres enfoques necesarios para la comprensión y producción de metáforas en una lengua extranjera, es decir, para entender la CM. En primer lugar, la teoría de la metáfora conceptual junto con la teoría neuronal nos permite una comprensión de la relación entre metáfora y cognición. En segundo lugar, consideramos la relación de la metáfora con la lengua extranjera, en un proceso de pensamiento figurativo. En tercer lugar, la teoría de la relevancia complementa este análisis, incluyendo la pragmática y la importancia del contexto en la comprensión de la metáfora.

En la presente investigación, estos tres enfoques se estructuran y relacionan para trabajar la metáfora en el desarrollo de la CM junto con el conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas para su comprensión y producción. Finalmente, proponemos una articulación de estas tres dimensiones con el fin de acercar al estudiante de ELE a la metáfora desde un nivel intermedio-bajo de lengua, para lograr el desarrollo de la CM.

Antes de dar inicio a la descripción de estas teorías, es importante recordar que comunicarse va más allá de entender y producir discurso de manera literal, debido a que hay múltiples conceptos abstractos en la vida cotidiana a los que nos referimos con expresiones complejas, como la metáfora, definida como “el entendimiento a través de la experiencia de un tipo de cosa en términos de otra” (Lakoff y Johnson, 1980, p. 41). Es decir, dar a entender el sentido figurado de una expresión usando conceptos con significación literal diferente.

Aunque la metáfora ha sido considerada como una figura retórica, empleada en su mayoría en producción literaria como la poesía, también es un elemento fundamental en el discurso y en la interacción social. Al ser la lengua el vehículo para crear y comprender la metáfora, es necesario tener conocimiento de ella para producirla. Sin embargo, esto no es exclusivo de hablantes nativos, sino de las habilidades que requiere cualquier usuario de la lengua.

La metáfora ha sido estudiada por diferentes autores como Lakoff y Johnson (1980), Acquaroni (2008, 2011), Littlemore (2006), Danesi (2004), entre otros a través de la historia y desde diferentes campos de conocimiento como el filosófico, el literario y el lingüístico. El producto de estos estudios en la actualidad es la comprensión de la metáfora. Sin embargo, nuestra intención no es detenernos en el estudio histórico de esta figura retórica, sino en la

aproximación a esta en el campo de la enseñanza de lenguas, específicamente en la enseñanza de ELE.

6.1 Metáfora y cognición

Antes de considerar la manera en que se producen las metáforas, es necesario reconocer el paso cognitivo que precede su elaboración. Para esto se toma como punto de partida el estudio de la teoría cognitiva de Lakoff y Johnson (1980) en el libro *Metáforas de la vida cotidiana*, al entender que la metáfora se encuentra en todos los aspectos de la vida: lenguaje, pensamiento y acción. Lo anterior implica que la metáfora hace parte del contexto e implícitamente se utiliza desde nuestro sistema conceptual hasta el empírico.

Al estar inmersa la metáfora en los procesos de pensamiento, es inevitable retomar la esencia de la metáfora en la que se usan conceptos para sustituirlos desde su sentido original (Lakoff y Johnson, 1980). El procesamiento de la información empieza en el sistema conceptual y su producción depende de la interpretación según el contexto. Esta inferencia se hace directamente desde lo cognitivo y su acercamiento al entorno. La interpretación, vista desde estos autores, va más allá de un concepto, pues más que ajustarse a la realidad, es el uso que se le da según la producción sistemática que se hace mentalmente de ella. Es decir, es necesaria la transferencia de los conceptos al contexto real.

Lo anterior sugiere que la metáfora es una herramienta que ordena en cierto modo las experiencias y las relaciona con el entorno, en sentido lingüístico y discursivo. La producción entonces tiene un proceso conceptual que pone en función las redes neuronales. En este orden de ideas se presenta la teoría neuronal de la metáfora de Feldman (2006), ya que esta explica cómo se da el entendimiento en lo que respecta al significado de los conceptos físicos y el significado de la simulación mental a través de las neuronas espejo.

Estas neuronas se encargan de realizar o imaginar una acción. En otras palabras, las neuronas espejo hacen la transferencia del lenguaje literal al lenguaje abstracto, asociando el concepto establecido cognitivamente al que se da por contexto, de manera no literal, por lo que están estrechamente relacionadas con el proceso metafórico que se desarrolla cognitivamente.

La explicación de lo anterior la hacen Kövecses, Z., & Benczes, R. (2010) entendiendo que el circuito neuronal en el que se encuentra la metáfora se denomina *circuito de mapeo* y es la conexión que hay en dos grupos de neuronas. Lo que quiere decir que la metáfora se desarrolla de modo conceptual, ya que es la asociación directa que el cerebro hace entre grupos neuronales para la comprensión de un recurso de lengua tan complejo como la metáfora (Lakoff & Johnson, 1980).

En consecuencia, la asociación que se da en lo que se expresa o lo que se hace está estrechamente relacionada con el contexto, teniendo en cuenta que por lo general estas actividades se hacen inconscientemente para un hablante nativo. La unión entre dos grupos de neuronas es la responsable de que ocurra una sola entidad, es decir que la producción metafórica se puede llegar a desarrollar, cuando un circuito lineal de neuronas está moldeado por la experiencia.

De acuerdo con esta teoría existen tres niveles de metáfora inmersos en la metáfora conceptual: “the supraindividual, the individual level, and the “subindividual level (Kövecses, Z., & Benczes, R. 2010, p. 310). Su comprensión cognitiva es la articulación entre cerebro, cuerpo y su producción final, que se da a través de las neuronas, como lo afirman los autores: “Ultimately, it is in the brain’s neurons where metaphors reside and where we produce metaphorical thought” (Kövecses, Z., & Benczes, R. 2010, p. 311).

Cuando se ha dado un proceso como el anterior, la teoría de Kövecses, Z., & Benczes, R. (2010) indica que el acercamiento contextual es fundamental para aprehender las metáforas inducidas por el contexto para darle paso a la construcción de la metáfora. Esto implica la asociación con los componentes lingüístico, social, cultural y físico al que está expuesto el individuo para comprender las metáforas.

Finalmente, la teoría neuronal y la teoría cognitiva proporcionan una ayuda para la comprensión de metáforas, porque se basa en experiencias básicas procesadas cognitivamente, usando las neuronas espejo en el conjunto de mapeo para crear asociaciones entre la experiencia y el concepto, y así llegar a su producción. Entonces, el entendimiento de los sistemas conceptuales de la vida cotidiana, como en el caso de los símbolos de los que estamos rodeados, son comprendidos gracias a estas teorías que nos permitieron comprender el proceso cognitivo que los estudiantes llevan a cabo para entender y producir metáforas.

6.2 Metáfora y lengua

La habilidad que los seres humanos tenemos para comunicarnos ha sido estudiada en la lingüística aplicada logrando crear teorías que permiten tener diferentes perspectivas para comprender los procesos que rodean la interacción. En el campo de la lingüística, siguiendo el recuento histórico de Filippo (2017), se han planteado diversas teorías acerca del aprendizaje de lenguas y sus propuestas para lograrlo efectivamente. Se ha investigado tanto nuestra habilidad cognitiva, como social y cultural; la influencia que tiene la lengua materna para aprender segundas lenguas y los procesos neurolingüísticos que se llevan a cabo, entre otros.

Si bien es necesario reconocer e identificar estos avances, más allá del recuento histórico de cómo aprendemos a comunicarnos, nuestro interés primordial en este capítulo es reflexionar acerca de aquellos retos a los que nos enfrentamos, al interpretar y producir mensajes complejos y las habilidades a las que debemos recurrir para lograrlo. Especialmente, en el aprendizaje de una lengua extranjera que, aunque incorpora elementos y procesos de lengua materna, presenta un grado distinto de dificultad y requiere diferentes métodos para el aprendizaje de un idioma.

Uno de los grandes retos al aprender una lengua extranjera es lograr interactuar con naturalidad y comprender mensajes literales, así como aquellos en sentido figurado ya que, como menciona Danesi, “la tendencia a la literalidad de los hablantes no nativos vuelve el discurso innatural” (1991, p. 174). La metáfora es uno de los recursos que usamos para expresar conceptos abstractos, por medio del código y los elementos lingüísticos que conocemos, logrando así comunicar de manera natural lo abstracto y lo preciso que procesa nuestra mente.

A pesar de la importancia de la metáfora en el aprendizaje de una lengua extranjera, esta no ha tenido la trascendencia necesaria en este campo tal vez porque ha sido considerada como un recurso difícil de usar y, por supuesto, de enseñar. Se considera en algunos casos como un medio estilístico o una técnica propia de expertos con un nivel alto de lengua (Azuma, 2004).

Cuando sabemos que el hablante competente analiza, crea, pone en práctica, expande y metaforiza haciendo uso de los recursos de lengua que su nivel le permite, este sobrepasa la superficialidad estilística y la exclusividad de uso solamente de expertos (Lamarti, 2011). Por lo tanto, el pensamiento metafórico es tan recurrente como importante. Así lo demuestra Danesi:

En 1977 el psicólogo americano Howard Pollio y algunos colegas suyos publicaron un estudio fundamental que mostró que el pensamiento metafórico constituye un elemento preponderante del comportamiento comunicativo humano. Los subsiguientes estudios sobre la metáfora, desde los años setenta del siglo XX hasta hoy, han demostrado, efectivamente, que el lenguaje verbal mismo es en gran parte un código sostenido y guiado por el pensamiento metafórico. (Danesi, 2004, p. 33)

La importancia de la metáfora en la comunicación es vital, ya que es uno de los ejes centrales de la interacción. Sin embargo, su importancia se ha visto minimizada en el aprendizaje de lenguas. La enseñanza de ELE también evade la metáfora y su profundización en clase, aun cuando ocupa un espacio primordial en la lengua y en la comunicación diaria. Si esperamos que los aprendientes de español alcancen óptimos niveles de competencia comunicativa, la metáfora podría hacer parte de ese proceso de aprendizaje (Masid, 2017).

Esto requiere que el docente incluya la metáfora de manera sistemática en la selección del contenido de sus clases y así permita no solo su adaptación y comprensión, sino que de manera implícita el estudiante conozca la lengua y adquiera habilidades para retener y comprender información. Así mismo, los aprendientes pueden desarrollar su propia voz en la segunda lengua y tomar más control e incluso seguridad en su aprendizaje (Littlemore, 2008), aun cuando encuentran usos de la lengua complejos como la metáfora.

Por lo tanto, es posible que el estudiante haga uso de estrategias que faciliten su comprensión y producción. Una de ellas es recurrir a la lengua materna y hacer transferencias de las nuevas metáforas a las estructuras conceptuales existentes (Lamarti, 2011, y Littlemore, 2006). Sin embargo, cuando esa transferencia funciona de una manera negativa, es decir, cuando no existe una expresión equivalente o con un significado transparente, puede generar confusiones tanto en la expresión en sí misma como en el conocimiento previo que tiene el estudiante de los elementos que componen la metáfora.

Por otro lado, el estudiante extranjero procura el análisis a partir del sistema sintáctico, morfológico y semántico, pero esta distinción literal genera confusiones en el uso de la metáfora y requiere un vocabulario polisémico y una amplia relación de significados para el conocimiento de lo figurado.

Ante tal complejidad, Littlemore y Low proponen un enfoque flexible que une una visión lingüística, psicológica y educativa acerca del pensamiento figurado (*figurative thinking*) para su desarrollo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. A causa de la dificultad para procesar el lenguaje figurado, los autores proponen una perspectiva analítica e inquisitiva que pretende beneficiar el campo pedagógico (Littlemore *et al.*, 2006). Así mismo, Littlemore y Low (2008) consideran usos del lenguaje figurativo para persuadir, conciliar, entretener o cumplir la intención comunicativa deseada por el estudiante y así lograr entender usos abstractos de la lengua por medio de estrategias de aprendizaje y uso de herramientas lingüísticas como vocabulario, gramática y semántica.

Es imprescindible interpretar el lenguaje figurativo con una distinción de los componentes individuales de la metáfora analizando su significado, más allá del léxico (denotativo) y evaluando los usos del vocabulario para lograr así entender el sentido abstracto. De igual manera, pueden emerger preguntas difíciles de responder, pero que ayuden a guiar una decisión lógica y apropiada, considerando el significado en contexto. Por ejemplo, al usar la metáfora: “esa tarea está en pañales”, el aprendiente puede cuestionarse acerca del uso de la palabra pañales: ¿a qué hace referencia?, ¿generalmente quién los usa?, ¿qué caracteriza a aquellos que los usan? Y así, hacer una asociación de conceptos y su empleo, examinando que los pañales los usan recién nacidos que hasta ahora inician una fase de crecimiento. Por lo tanto, es un proyecto que se encuentra en el mismo estado en una etapa inicial de desarrollo, de manera análoga a un recién nacido.

Para entender metáforas como la ejemplificada anteriormente, la teoría de pensamiento figurado incluye su comprensión a partir de la transferencia de significado general en que opera la lengua, la cual puede ser expuesta en clase de manera paulatina para que el aprendiente lo comprenda con un esfuerzo mínimo (Littlemore *et al.*, 2006). Por ejemplo, al explicar la manera en que se usan elementos comunes como objetos, actividades o lugares para expresar algo diferente a su significado.

En síntesis, construimos nuestra visión del mundo y de una lengua de manera abstracta y lo expresamos con recursos figurados. Por esto, la importancia de la metáfora en la comunicación es clave para el aprendizaje de una lengua extranjera, tanto en fases de comprensión como en producción.

6.3 Metáfora y contexto

Aunque la capacidad del hombre para comunicarse a través de distintas lenguas ha tenido que ser fragmentada en diferentes áreas de estudio, es indispensable evidenciar la relación que tienen las construcciones de significado, la manera en que se encadenan y organizan las herramientas lingüísticas (palabras, imágenes, sonidos) y por supuesto la base contextual que permite que estos elementos tengan sentido. Recurrimos a estos factores de manera automática para interpretar el mundo y comunicarnos, pero su efectividad depende en gran medida de nuestra capacidad para usarlos.

Tal y como lo expresa Grice (1990, en Witczak, 2010), la comunicación exitosa implica reconocer aquello que el hablante trata de comunicar, junto con sus intenciones. Esto requiere una competencia de inferencia que considera el motivo y las circunstancias de la información compartida. Como lo menciona Stainton (2006, citado en Witczak, 2010), el uso de conocimiento general y de habilidades inferenciales (para entender información de diferentes fuentes y en diferentes formatos) son destrezas requeridas para ir más allá de lo literal y entender los mensajes implícitos.

Adicionalmente, las suposiciones juegan un papel fundamental en este proceso, ya que son compartidas por el emisor y el receptor para su efectividad. Esto inicia en la suposición de compartir el conocimiento de lengua, seguido de una presunta intención comunicativa fácil de identificar y finalmente de cooperación atribuida al emisor (Grice, 1990 citado en Witczak, 2010).

Por lo tanto, comunicarse requiere ir más allá de lo literal y así comprender la metáfora, en la que se vinculan los factores mencionados anteriormente. Ante tal complejidad, es importante considerar a la pragmática como un área de estudio que tiene en cuenta todo aquello que integran las metáforas en la interacción, al ser uno de los factores claves de la habilidad comunicativa, pues estudia el lenguaje en relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación. De ahí que sea necesario enfocarse en la acción comunicativa y en los aspectos interaccionales que se relacionan con el contexto, así como lo expresan Kasper y Rose:

In order to acquire pragmatics, attention must be allocated to the action that is being accomplished, the linguistic, paralinguistic, and nonverbal forms by which the action is implemented, its immediate interactional or textual context, and the dimensions of the

situational context that are indexed by linguistic and pragmatic choices (2005, citado en Mirosáaw, 2010, p. 445).

No obstante, la pragmática en el aprendizaje de lenguas va más allá del conocimiento contextual, ya que genera facilidad en la creación de textos, el manejo de una conversación, la evaluación o la relación del interlocutor o la situación en el que tiene lugar la interacción. Es entonces un componente esencial de la habilidad comunicativa, tanto en la recepción como en la producción (Mirosáaw, 2010).

El entendimiento de las metáforas se facilita un poco más a partir del conocimiento del contexto y de quienes interactúan. Sin embargo, se presentan múltiples interferencias debido a la ambigüedad de la información, a su insuficiencia, fragmentación semántica o a la poca claridad en la intención. Lo anterior es común cuando los hablantes no comparten un conocimiento de lengua que permita una comprensión más acertada.

En la interpretación de metáforas, el contexto, las particularidades de los hablantes y la comunicación que trasciende lo verbal no han tenido suficiente relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ante esto, Mirosáaw (2010) considera que el poco conocimiento de la pragmática y, por lo tanto, la falta de seguridad para enseñarla de manera efectiva, genera que se omita en los programas de enseñanza a docentes. Por consiguiente, no es relevante en el diseño de currículo tanto en el plan de acción como en la evaluación. Todo esto lleva a una carencia de profundización en la pragmática.

Considerando los requerimientos para comprender y producir metáforas, junto con los posibles obstáculos en este proceso, Peeters (2010) propone la teoría de la relevancia como una alternativa que incluye los aportes de la teoría conceptual de la metáfora. Esta nueva propuesta busca un modelo de manejo de esta teoría, orientado al contexto en un enfoque integral.

Por un lado, la teoría conceptual de la metáfora repara en la gran cantidad de conceptos abstractos que el ser humano construye, al hacer conexiones del conocimiento entre dominios concretos con otros dominios abstractos, lo cual nos permite entender el sentido no-literal (Lakoff y Johnson, 1980). Sin embargo, la teoría conceptual no ofrece criterios claros para establecer cómo pasar del nivel lingüístico al nivel conceptual en la interpretación.

Adicionalmente, la teoría conceptual presenta interés en la manera en que se determina la interpretación de las metáforas por el contexto particular, pero no se examina en profundidad quién es el emisor, el receptor, el género textual, el propósito, los términos que rodean la

metáfora lingüística, etc. (Forceville, 2006 en Peeters, 2010). En pocas palabras, limita la importancia de las condiciones y el contexto en el que la metáfora tiene lugar.

En otro sentido, la teoría de la relevancia destaca la importancia de la pragmática y la teoría cognitiva, en el entendimiento de la metáfora. Parte del supuesto de que nuestras mentes maximizan la relevancia de manera automática. Es decir, nuestro sistema cognitivo selecciona las partículas de información más relevantes del entorno en un momento determinado en función de la comunicación. La relevancia comprende mayor efecto cognitivo y menor esfuerzo en el que la habilidad inferencial es puesta en práctica al intentar identificar la intención del hablante con interpretaciones de lo que se ha dicho (Peeters, 2010).

Durante el proceso inferencial de “lectura de mente”, como lo denomina Peeters (2010), el receptor trata de identificar la intención del emisor usando la teoría de la relevancia al evaluar posibles interpretaciones: una vez ha identificado la información más importante, el aprendiente llega a la comprensión de recursos lingüísticos tan complejos como la metáfora. Es decir que el receptor elige los elementos más relevantes en una situación comunicativa para entender el significado de la metáfora.

Wilson y Sperber (2004 citado en Peeters, 2001) logran identificar tres pasos que no requieren secuencia y en los que se usa la teoría de la relevancia. Uno de ellos, *explicatures*, comprende la construcción de hipótesis acerca del contenido gracias a la decodificación, desambiguación, y otros procesos pragmáticos en los que se analiza el contenido en partículas comprensibles. El segundo es llamado *implicated premisses*, en el cual se construyen hipótesis apropiadas acerca de las suposiciones del contexto que se intentan destacar. El tercero, *implicated conclusions*, es la construcción de una hipótesis apropiada de las implicaciones del contexto que se destacan.

En estos tres estadios de análisis inferencial, se crean y modifican hipótesis tentativas del contenido con el fin de obtener una interpretación que satisfaga las expectativas de relevancia del intérprete, y se ajuste al contexto. Se activan direcciones conceptuales que dan acceso a información en la memoria, incluyendo propiedades lógicas y semánticas, así como suposiciones. Y para seleccionar esas representaciones conceptuales más oportunas, el contexto es el guía más conveniente. En consecuencia, el receptor descubre el *significado cifrado*, en este caso el mensaje abstracto que contiene la metáfora a partir de su *contenido explícito*, aun sin que estos dos se relacionen (Wilson y Sperber 2004, en Peeters, 2001).

En definitiva, la metáfora en la enseñanza de lenguas extranjeras se puede integrar con todos los elementos que influyen en su construcción. Por lo tanto, conocer las asociaciones conceptuales y nuestra significación requiere tener en cuenta al contexto desde una perspectiva analítica para lograr una comprensión clara y precisa. Vale destacar que no solo debe ser una comprensión en términos semánticos, sino en coherencia con el entorno en el cual tiene lugar la comunicación, con el fin de evitar ambigüedades al recurrir a asociaciones previas.

6.4 Competencia metafórica

Al percibir la metáfora no solo como una figura retórica, sino como mecanismo estructural de experiencias contextuales, por medio de un proceso conceptual, se determina que la CM es el resultado del desarrollo de una habilidad para la comprensión y producción de metáforas en un idioma determinado, de manera natural, como lo expresa Danesi (2003). La presente investigación parte de la postura de Danesi frente a este concepto, en tanto integra varios elementos en el aprendizaje de lenguas extranjeras para incluir la metáfora en este proceso. Con el objetivo de propiciar el desarrollo de la CM se consideran los tres postulados anteriores que son la metáfora y su relación con la cognición, la lengua y el contexto de una manera articuladora.

Para llegar a la producción metáforas, se retoma la idea de Lakoff y Johnson (1980) junto con la propuesta de Danesi (2003) al comprender una idea abstracta y codificarla según el razonamiento metafórico. Sin embargo, lo que para un hablante nativo se desarrolla de manera natural, para un no nativo es un proceso complejo en el que es necesario desarrollar tareas cognitivas y experienciales para el desarrollo de la CM.

Al ser el contexto el primer mediador en la comprensión del sentido abstracto, se evidencia la capacidad que tiene el cerebro para percibir y crear relaciones metafóricas: esto es llamado una interacción sociolingüística. Este aspecto es mencionado por Littlemore y Low (2006), cuando se refieren al dominio de la metáfora como competencia, en el que existe una conexión entre la competencia sociolingüística y la competencia gramatical, comunicativa, textual, elocutiva, y estratégica, en su producción.

Para llegar al punto de desarrollar la CM, proponemos la sinergia entre tres enfoques principales expuestos anteriormente, distinguiendo la metáfora lingüística y la metáfora conceptual, ya que la primera toma como base las características morfológicas y sintácticas de la expresión coloquial, mientras que la conceptual se basa en la relación abstracta que hay entre dos conceptos, que pueden representar el tiempo, sentimientos, etc., los que necesariamente deben ser inferidos por el receptor mediante la información más relevante del contexto.

La articulación de los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático se concibe en esta investigación para el desarrollo de la CM, teniendo en cuenta los aportes de las teorías neural y cognitiva, la teoría del pensamiento figurado y la teoría de la relevancia en la comprensión y producción de metáforas. Esta articulación permite una profundización en diferentes enfoques de la lengua, para que el estudiante tenga más elementos que faciliten la comprensión de la metáfora.

La capacidad del ser humano para transformar el pensamiento abstracto en concreto se logra a través de la CM, en la comprensión y producción de metáforas. Por lo tanto, la relación entre semántica y pragmática que hace el hablante con la lengua, en el caso del aprendiente extranjero, es de vital importancia para comunicarse de forma óptima (Danesi, 2003). En concordancia, la experiencia es un eje mediador entre la metáfora, su interpretación y su producción.

Entonces, la competencia es el proceso de metaforizar cognitivamente la información que se da del pensamiento abstracto a una comprensión concreta. Este proceso tiene dos estadios que permiten la producción metafórica: la competencia organizacional y la competencia pragmática. En la primera, se encuentra la producción lingüística y la segunda contiene los componentes sociales que permiten el pensamiento figurativo.

En conclusión, a partir de las diferentes teorías se revela la necesidad de incluir a la metáfora en la enseñanza de lenguas extranjeras, debido a que esta se ve en todo el proceso de aprendizaje de una lengua en contexto sociolingüístico. La lengua es metafórica, por lo tanto, se evidencia la importancia de la comprensión del sentido literal, como se ha visto en la enseñanza habitual de lenguas, así como en el entendimiento del sentido figurado, para comprender lo abstracto a partir de lo concreto, por medio de asociaciones conceptuales.

Para lograr este objetivo, la CM es el medio por el cual un aprendiente de lengua extranjero puede lograr un acercamiento sencillo a la metáfora aun con poco conocimiento de lengua. Esta competencia integra conocimientos lingüísticos, gramaticales, semánticos y conceptuales y empíricos. No obstante, más allá de su reconocimiento es necesario tener una perspectiva articuladora de la lengua, para hacer uso de esos conocimientos y comprender el sentido de las metáforas de manera apropiada al contexto.

7. Marco metodológico

La poca relevancia que ha tenido la metáfora en la enseñanza de ELE ha llevado a lingüistas y docentes de lengua a preguntarse por la manera en que puede ser incluida en el aula. Aun así, la forma en que se ha incorporado se ha enfocado en niveles altos mediante procesos cognitivos o de aspectos de lengua específicos, tanto en aportes teóricos como en las propuestas pedagógicas.

Después de evidenciar la problemática frente a la metáfora, la presente investigación surgió con el fin de promover un uso alternativo de la CM, de manera que articule de manera práctica las teorías expuestas en el capítulo anterior en cuanto a los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático, tanto a nivel de comprensión como de producción. Además, en contraste con las investigaciones consultadas esta propuesta es dirigida a estudiantes de nivel intermedio-bajo.

Frente a la necesidad de brindar herramientas que integren conocimiento de lengua en consideración con los tres enfoques mencionados, esta investigación propuso el desarrollo de la CM mediante la puesta en práctica de una cartilla para estudiantes de nivel A2-B1. El material incluye actividades que permiten al estudiante fortalecer sus habilidades de lengua por medio de ejercicios que incluyen comprensión auditiva y de lectura, uso de vocabulario polisémico y asociaciones del mismo, así como producción escrita.

A continuación, se describe en detalle el tipo de investigación llevada a cabo junto con la población a la que se dirigió la propuesta. Adicionalmente, se presenta la ruta metodológica que guio el diseño de la cartilla y los formatos planteados para la evaluación del material y su empleo en clases de ELE.

7.1 Tipo de investigación

La presente investigación es interactiva, porque determina una necesidad por medio de un proceso de descripción y explicación, así como lo plantea plantea Hurtado (2010). Nuestro producto final, se enfoca en esta necesidad para modificarla a través de la cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora*, que luego de su pilotaje permite una exploración a fondo del tema de la investigación. En el caso de este proyecto, se evidenció que la metáfora no tiene la suficiente

importancia en las clases de ELE, por lo que se hace necesario proponer una herramienta que permita dar posibles respuestas a los estudiantes.

Para lograr obtener un producto final que dé respuesta a la necesidad valorada, se tuvieron en cuenta las fases operativas de Hurtado (2010). En primer lugar, la fase exploratoria dio cuenta de la evidente escasez que tiene la metáfora en los niveles intermedio-bajo en las clases de ELE. Esta etapa se realizó con el análisis de algunos manuales de enseñanza de español para extranjeros, como Aula Internacional, Prisma y Gente, que se encuentran explícitos en el planteamiento del problema de este trabajo. Además, se consultaron investigaciones y teorías acerca de la inclusión de la metáfora en ELE, evidenciados en el marco teórico

En segundo lugar, la fase descriptiva permitió constatar la importancia de un material didáctico, cuyo objetivo fue proponer un producto original para la enseñanza de la metáfora en los niveles intermedio-bajo, pues en la exploración se notó la carencia de este saber en los niveles mencionados. Además, la descripción permitió implementar el uso de estrategias metacognitivas que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes, en el desarrollo de las actividades del material.

En tercera instancia, las fases analítica, comparativa y explicativa proporcionaron la identificación y selección de información que favoreció la modificación de elementos, en este caso de la articulación, que generó la posibilidad de cambios en cuanto a la cartilla, a lo largo de esta investigación. El análisis y la comparación con los textos, investigaciones y teorías también fueron ejes fundamentales que otorgaron posibles cambios y sugerencias para el material diseñado durante el proceso.

En cuarto lugar, la fase predictiva fue pertinente para estimar la posibles dificultades, estrategias y diseño en el instrumento para la presente investigación. La quinta es la fase proyectiva, la cual orientó el tipo de recolección de datos, claves estos últimos para reconocer los resultados que se generaron. En concordancia con la quinta fase, se encuentra la fase interactiva como sexto elemento, ya que es la que permitió llevar a cabo estrategias que triangularon la información obtenida de la recolección de datos.

En séptima instancia, se encuentra la fase confirmatoria, que responde a las técnicas de interpretación y análisis producto de la triangulación, que da paso a la última fase. Esta es la fase evaluativa, que demuestra los resultados del proceso llevado a cabo, los cuales están reflejados en el apartado de resultados y conclusiones.

En concordancia con las fases de la investigación interactiva, se tiene en cuenta dentro de la recolección de datos el enfoque cualitativo denominado “como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2006, p. 9). Es entonces, una medición con preguntas de interpretación, cuyo objetivo es el de expandir los datos y proponer la reflexión en la que se incluyen una variedad de concepciones para responder a la pregunta inicial de la investigación.

El enfoque cualitativo fue el más pertinente para este trabajo de grado, ya que “se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado” lo cual nos permitió explorar el fenómeno de investigación y su entendimiento se fue reformulando a medida que se desarrollaba el estudio. Adicionalmente, este enfoque nos permitió seleccionar técnicas de recolección de datos como entrevistas abiertas y revisión de documentos en un proceso de búsqueda “flexible” (Hernández Sampieri et al. (2006), p. 9) y los resultados surgieron de la perspectiva de los participantes.

7.2 Población

Esta investigación fue pensada y orientada hacia el desarrollo de la CM en niveles intermedio bajo, teniendo en cuenta que el objetivo principal es el diseño y aplicación de material que acerque al estudiante a la metáfora, desde los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático. La población seleccionada para la planeación, el pilotaje y construcción del material e investigación corresponde a estudiantes de ELE que cursen niveles A2-B1, ya que responden a la necesidad primaria de este trabajo de grado.

Este material didáctico fue piloteado y evaluado con una estudiante de nivel A2.2 de la Universidad de La Sabana y su docente, quien usó el mismo material en las clases. Además, fue evaluado por una docente experta en ELE de la Pontificia Universidad Javeriana.

7.3 Ruta metodológica para el diseño de la cartilla

Diseñar una cartilla para que el estudiante de español como lengua extranjera interprete y cree sus propias metáforas fue una experiencia que requirió seguir una serie de pasos. Para tal efecto, seguimos la propuesta de planeación de Graves (1997) teniendo en cuenta el análisis de necesidades, el propósito, el contenido y su relevancia conceptual, junto con la selección, organización y evaluación del producto.

7.3.1 Análisis de necesidades

En primer lugar, fue indispensable llevar a cabo un análisis que, como propone Graves, implica el reconocimiento tanto de la manera en que se ha incluido a la metáfora en clases de ELE, como de los conocimientos previos que requiere el estudiante y así, llegar a una propuesta que las aborde efectivamente. Para lo anterior partimos de las *necesidades objetivas*, las cuales derivan de la información factual de los aprendientes, su uso de la lengua extranjera en comunicación cotidiana, y las habilidades y falencias en el proceso.

A partir de los análisis de antecedentes de investigaciones de la CM en ELE logramos identificar su importancia como factor que potencializa la comprensión de una lengua extranjera y que hace parte de la comunicación diaria: es una de las necesidades primarias, permeada por limitaciones a estudiantes de niveles intermedio-bajo y falta de profundización en su análisis, lo cual se evidenció en los hechos problemáticos expuestos en el quinto capítulo de esta investigación.

7.3.2 Objetivo metodológico

La investigación se enfocó el desarrollo de la CM, a partir de las necesidades expuestas anteriormente y del problema de investigación. Así pues, el objetivo principal fue diseñar y aplicar la cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora*, como material didáctico para el

desarrollo de la CM a través de una perspectiva articuladora de enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático, para lograr que el estudiante, desde niveles intermedios-bajos, interprete la metáfora y pueda hacer uso de ella en los siguientes niveles.

7.3.3 Conceptualización del contenido

Toda vez que se ha identificado la relevancia de profundizar la CM, fue necesario considerar nuestro entendimiento y visión del eje central de esta investigación, como propone Graves (1997). Fue entonces pertinente entender la metáfora a partir de los postulados de Lakoff y Johnson (1980), como el uso de la lengua de manera creativa para usar conceptos cuyo significado literal es diferente al pensamiento abstracto que se quiere expresar.

Por otro lado, la CM se entendió como el uso de destrezas lingüísticas en un contexto específico para llegar a la comprensión y producción de la metáfora (Littlemore, 2006). En el material propuesto promovemos la CM a partir de la integración de herramientas comunicativas que el estudiante de ELE posee, ya sea en términos léxicos, gramaticales, sintácticos, literarios,

La CM y las herramientas comunicativas mostradas en la cartilla de manera explícita proporcionan mayor claridad para el objetivo del material y su contenido. Adicionalmente, los aportes teóricos que sustentan esta investigación fueron tenidos en cuenta durante el diseño del material, con el fin de lograr la articulación propuesta.

7.3.4 Selección y planeación del material

Adicional a establecer el soporte teórico más propicio para abordar esta investigación, se realizó una selección y un desarrollo de material conveniente, teniendo en cuenta que para la elaboración de material pedagógico existe una amplia y flexible posibilidad de alternativas. Sin embargo, el diseño de una cartilla fue el más propicio en tanto es un recurso que posibilita que el estudiante y el docente logren los objetivos de aprendizaje buscados. La cartilla permite incluir variedad de actividades sin limitarse a un tema o secuencia específicos y, a su vez, posibilita un

diseño sencillo y breve, así como se menciona en el artículo “Cartillas pedagógicas ” de la página web *cajón de herramientas* (2015).

La cartilla diseñada se titula *Viajemos por el espacio de la metáfora*, en la que usamos la analogía entre el viaje por el espacio y la inmersión en la complejidad de la metáfora, lo cual se relaciona con los diversos recorridos conceptuales, lingüísticos y pragmáticos para comprender la metáfora en el aprendizaje de ELE.

Los criterios generales que tuvimos en cuenta para la planeación del material se basaron en la investigación de Ezeiza Ramos en el 2009, quien plantea unos requisitos generales, a partir de las demandas y exigencias por parte de profesores de lengua extranjera. El autor concluye, a partir de su investigación, que en el diseño de diferentes tipos de material didáctico, es necesario no solo incluir las estrategias estructurales que propone en su estudio, sino también es importante considerar la calidad de la edición.

Estos requisitos tienen como base criterios de MCRE y el PCIC, además de un análisis exhaustivo de lo que debe tener un material para la enseñanza de lenguas. En congruencia con lo anterior, tuvimos en cuenta las siguientes pautas, según Ezeiza Ramos (2009), las cuales se describen a continuación, de acuerdo con cada actividad en la creación de la cartilla:

- *Accesibilidad*, ya que la organización lógica y la facilidad proporcionada en la cartilla le da la opción al estudiante de escoger el modo en que puede trabajar el material. *Viajemos por el espacio de la metáfora* está dividida en cinco secciones, que se pueden trabajar en estudiantes de niveles A2 o B1, según la indicación en la cartilla, permitiendo una aproximación más clara al desarrollo de la CM.

- *Autenticidad e innovación* en lo que respecta a los contenidos, pues en este espacio se evidencian los componentes lingüísticos y pragmáticos a los que el estudiante se expone en un contexto real de la lengua. Un ejemplo de ello es, en la sección “más allá de lo que ve” (ver anexo 2), cuando el estudiante tiene una interacción léxica y práctica con la actividad al contrastar sus ejemplos con los del material. Además de acercarlo a un tema poco tratado en las clases de español, como lo es el pensamiento abstracto.

- *Autonomía, funcionalidad y maleabilidad* son criterios relevantes para nuestro material, ya que estos se encaminan a la producción y creación propia de metáforas de acuerdo a las herramientas que planteamos, permitiendo al estudiante escoger y producir por sí mismo el

contenido abordado. Así el estudiante tiene la posibilidad de escoger qué sección realizar para empezar su interpretación de la metáfora.

- *Coherencia y equilibrio*: en concordancia con el aspecto anterior, las actividades, tareas y propuestas del material le dan la posibilidad al estudiante de responder a los objetivos planteados en la cartilla, generando interrelación entre sus conocimientos previos y la secuencia lógica de cada actividad, según su escogencia.

- *Congruencia e integración* son aspectos relevantes, ya que responden a las necesidades del nivel. En este caso la cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora* está diseñada para niveles A2 y B1 y la integración de elementos cohesivos para dichos niveles se muestran en el paso a paso de cada actividad, teniendo en cuenta la dificultad en el desarrollo de cada sección de acuerdo al nivel.

- *Concienciación, diversidad y fondo afectivo*, porque este material está diseñado para el acercamiento del estudiante hacia el español a través de la interpretación de metáforas desde una perspectiva colombiana. La cartilla contiene el mito *La leyenda de Guatavita* y algunas unidades fraseológicas como: “el tiempo vuela” y “ponerse las pilas”, que dan cuenta de esta perspectiva, en la que se realzan los valores sociales y culturales de algunos hispanohablantes. Estos sensibilizan al estudiante a través de la interpretación y producción de metáforas, contrastando sus conocimientos previos con los nuevos y haciéndolo parte del contexto en la lengua meta.

- *Generatividad, organización y modularidad*, puesto que cada actividad y estructuración sistemática propuesta intenta impactar en los estudiantes, con el fin de lograr los objetivos trazados. En cada actividad de la cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora*, se encuentran objetivos concretos para cada sección, con el fin de orientar y modular al aprendiente en su proceso de interpretación y producción para el desarrollo de la CM (ver anexo 3).

- *Motivación y relevancia*: tienen que ver con la influencia que cada actividad representa frente a los intereses del alumno. Estas se presentan en el material con un primer acercamiento a la metáfora, mediante ejemplos que conectan con el desarrollo de las actividades por seguir. Por ejemplo, al iniciar la contextualización en la sección “¡Ahora le damos la bienvenida al mundo de las metáforas!” se muestran expresiones de uso cotidiano que acercan al estudiante al reconocimiento de la metáfora y así sucede en las diferentes secciones, en las que se le da la prioridad al aprendiente para su entendimiento con la CM.

Por otro lado, tuvimos en cuenta las estrategias de Nogueroles López, entendidas como “acciones u operaciones llevadas a cabo por el aprendiz de lengua extranjera (LE) para facilitar y mejorar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso de información” (Oxford, 1990 en Nogueroles López, 2011, p. 135). Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación consideró las estrategias más apropiadas para que el estudiante comprendiera y produjera metáforas.

En la planeación de actividades se tuvieron en cuenta algunas estrategias metacognitivas y cognitivas adaptadas por Nogueroles López (2011) para su integración en el aprendizaje de ELE. Sin embargo, las estrategias no se incluyeron de manera explícita en las instrucciones y conceptualización del contenido, sino que fueron estimadas en la planeación de ejercicios a partir de los procedimientos esperados para desarrollar la CM.

De este modo, se consideraron los requisitos de Ezeiza Ramos (2009) mencionados previamente e incluimos: la monitorización, inferencia, elaboración, resumen, uso de fuentes de consulta, agrupación y sustitución (Nogueroles López, 2011), como las estrategias propicias para resolver los ejercicios planteados que están descritos en seguida.

7.3.5 Selección y organización del contenido

Posterior a la selección del material propicio para nuestra propuesta, los parámetros y las estrategias que guiaron las actividades, fue necesario hacer una búsqueda minuciosa para seleccionar los recursos con contenido metafórico más apropiados, así como la manera de organizarlos. La cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora* incluye piezas artísticas como poemas, caligramas, canciones, mitos, fábulas y expresiones que incluyen variedad de metáforas y se analizan mediante actividades específicas, las cuales están organizadas por secciones de la siguiente manera:

1. Bienvenida al mundo de la metáfora
2. Más allá de lo que ve
3. Lo que dicen los sonidos
4. El mensaje de los ancestros
5. El sentido de lo incongruente

Cada una de las secciones de la cartilla comienza con ejemplos para que posteriormente el estudiante pueda realizar varias actividades que brindan diferentes opciones para contrarrestar dificultades de la comprensión y confirmar la asertividad en la interpretación (estrategias de sustitución, uso de fuentes de consulta y monitorización, de Nogueroles López, 2011). Además, se incluyen objetivos específicos en la parte superior al inicio de cada sección, con el fin de conectar el propósito con cada actividad. Por último, se establecen actividades finales que permiten la producción de la metáfora. Esta estructura responde a las estrategias y pautas mencionadas, con el fin de acercar al aprendiente a la CM, articulando los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático en el desarrollo de las actividades, al promover la puesta en práctica del conocimiento léxico y gramatical, junto con la asociación de conceptos que relaciona en un contexto determinado.

La primera sección de la cartilla: “Bienvenida al mundo de la metáfora” inicia con un recibimiento al estudiante que contextualiza el propósito y el contenido del material. Luego, presenta dos historietas que contienen expresiones metafóricas de uso cotidiano, junto con un fragmento del capítulo 68 de *Rayuela* representado por medio de una imagen. Las metáforas incluidas en los recursos mencionados son analizadas después de una serie de preguntas que invitan al estudiante a cuestionarse acerca del sentido figurado y literal, lo cual es explicado al final de la sección, con una definición de la metáfora.

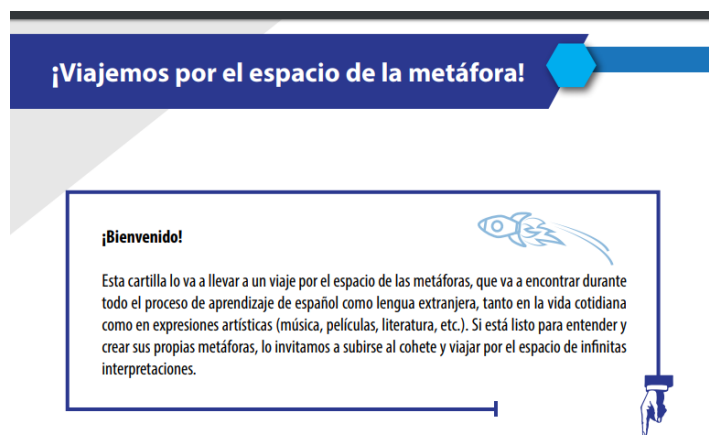


Figura 1. Bienvenida. Primera sección de la cartilla Viajemos por el espacio de las metáforas.

El siguiente paso en el desarrollo de la propuesta fue el de incluir estímulos artísticos. Por esta razón aparecen imágenes, ya que estas ayudan al estudiante a construir analogías necesarias para la producción e interpretación de las metáforas, dándole la oportunidad de generar representaciones y buscar información cognitiva para la comprensión y desarrollo de las mismas (Paivio y Walsh, (1993), citado por Littlemore, 2008).

El razonamiento analógico fue importante para la creación de la cartilla, por la asociación que el estudiante realiza de la imagen de origen con sus conocimientos previos siguiendo la estrategia de “elaboración” (Nogueroles López, 2011). Según Littlemore (2008) “la idea de formar imágenes se relaciona con la teoría de la fusión que requiere la integración conceptual de los destinos fuente y destino” (p. 52). Es decir que el estudiante integra imágenes preestablecidas cognitivamente a partir de sus conocimientos previos, para asociarlos con los nuevos, y así lograr una mejor comprensión, en el caso de las metáforas. De lo anterior se deduce que las imágenes son una herramienta que permite la asociación y, a partir de ellas, este proceso psicológico facilita la comprensión y producción de metáforas en los aprendientes de ELE.

Teniendo en cuenta la importancia de la relación entre concepciones e imágenes para hallar sentido a conceptos abstractos, la sección: “Más allá de lo que ve” presenta dos caligramas que contienen las metáforas *el tiempo vuela* y *ponerse las pilas*. Las actividades promueven el desarrollo de la CM al articular los conocimientos del estudiante, por medio de nubes de palabras, personalización y significado en cuanto al contexto de la fábula “La liebre y la tortuga”, así los estudiantes hallan la concordancia de las imágenes con el significado de la metáfora.

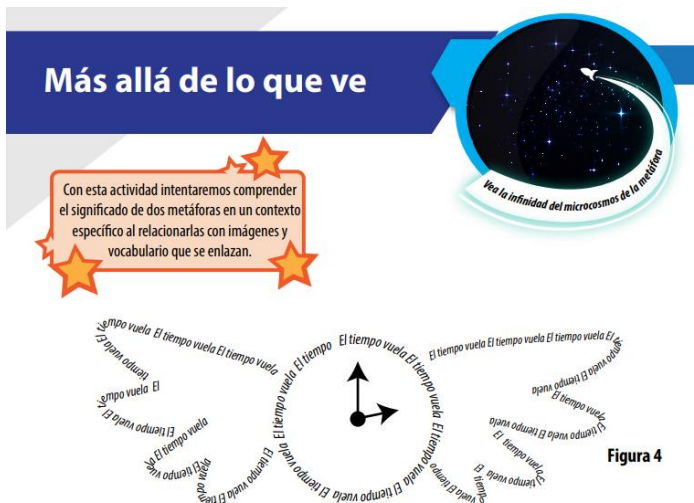


Figura 2. Caligrama. “Más allá de lo que ve”, hace parte de la sección 2 y usa el caligrama como elemento visual con contenido metafórico.

Así mismo, el material auténtico como la música, videos, películas, etc., es uno de los componentes pragmáticos involucrados en la cartilla, que promueve en los estudiantes de lengua la comprensión asociativa de la información en el caso de la CM, al usar la estrategia de “agrupación” (Nogueroles López, 2011). Estos materiales facilitan su desarrollo a través de actividades que contienen léxico y asociación particular con roles sociales (Sykes y Cohen, 2009 citados en Mirosáaw, 2010).

Los recursos visuales, sonoros y expresiones de uso informal propician que el estudiante se exija a sí mismo para lograr una interpretación de la metáfora. Dentro de las estrategias que se tuvieron en cuenta para la creación de la cartilla, la “inferencia” y el “resumen” del significado principal son fundamentales para el aprendizaje significativo según Nogueroles López (2011). Estos recursos sonoros y lingüísticos permiten que el estudiante explore la metáfora para propiciar una profundización en su sentido.

En la sección “Lo que dicen los sonidos” se promueve la interpretación de las metáforas dentro de la canción *Carpintero del amor* del cantautor colombiano Andrés Cepeda, teniendo en cuenta la relación que se establece entre el sentido figurado con los conocimientos del estudiante. En la última actividad el aprendiente tiene la oportunidad de crear sus propias metáforas y pide recomendaciones de canciones a hispanohablantes conocidos.

Otros de los recursos que dan paso a la comprensión e interpretación de la metáfora son los elementos literarios, artísticos y autóctonos propios de las culturas colombiana, argentina y

chilena tales como poema, fábula y mito. Estos elementos potencian la creatividad y sensibilidad lingüística de los estudiantes (Lamarti, 2011), en la que se integran elementos de satisfacción y se estimula el interés del estudiante.

Los últimos apartados de la cartilla: “El mensaje de los ancestros” y “Más allá de lo incongruente”, contienen un mito y un poema que fomentan la interpretación de su contenido metafórico. Se usan elementos gramaticales como la comparación para crear metáforas a partir de los recursos literarios, de los cuales se propone una búsqueda que relacione su lengua materna con el tema practicado.

Uno de estos elementos que proponemos es la poesía creacionista con el poema *Altazor canto III*, de Vicente Huidobro, el cual implica un tratamiento de los signos, obviando la función referencial del lenguaje. En este apartado el estudiante halla significado y crea una versión propia desde las imágenes y conceptos creados por el poeta, ya que como Rosana Acquaroni (2008) afirma, las exigencias de pensamiento lógico y racional de la poesía, en su sistema connotativo, aporta al desarrollo de la CM.

El poema se convierte en un texto susceptible de ser interpretado desde una pluralidad de significados que repercutirá en el interés, la motivación y la seguridad en sus aportaciones por parte de los estudiantes. Es posible encontrar la eficacia de la poesía como medio de expresión y comunicación: “esta es interacción en un determinado contexto cultural y en consecuencia, posee todos los elementos que convierten su lectura en un acto de comunicación” (Peragón, 2014, p. 62).

Lo anterior señala la importancia de la comunicación a través de la interacción con la literatura de la lengua meta y la relación de esta con la CM. La poesía ha sido una de las referencias claves para la interpretación y producción de metáforas y, adicional a ella, esta cartilla contiene la fábula y el mito como herramientas de comprensión, que complementan los recursos literarios y facilitan la interpretación y producción metafórica.

7.3.6 Diagramación

Posterior a la planeación, las cinco secciones que incluían las actividades fueron diferenciadas por colores y objetivos teniendo en cuenta el recurso artístico que se usó. El siguiente paso fue la

diagramación en un programa de diseño que permitió crear un boceto agradable para el estudiante, el cual fue revisado cuidadosamente antes del pilotaje.

7.3.7 Pilotaje y evaluación

En el último paso de la ruta metodológica, parte de la cartilla fue piloteada con un estudiante de ELE en nivel A2. Se usaron dos secciones de la cartilla en la Universidad La Sabana, en un lapso de dos horas diarias durante tres días, por parte de una docente experta (docente 1) de la misma universidad, quien a su vez evaluó la cartilla. Además del pilotaje hecho a la estudiante y de la evaluación de esta docente, se tuvo en cuenta una segunda evaluación de una docente (docente 2) de la Pontificia Universidad Javeriana, del Centro de Lenguas, con amplia experiencia en ELE.

La evaluación de la cartilla requirió revisar la efectividad del proceso en cuanto al uso articulador de los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático para el desarrollo de la CM en nivel intermedio-bajo. Para lograr los resultados de la evaluación se diseñaron tres formatos descritos a continuación.

Para el *formato de evaluación del estudiante* (ver anexo 4) nos enfocamos en la opinión del estudiante en cuanto al desarrollo de las actividades y su utilidad para la comprensión y producción de metáforas. Las respuestas obtenidas fueron un eje fundamental no solo en el entendimiento de la problemática, sino en la modificación de algunas actividades que se evidencian en la cartilla final.

El *formato de evaluación de la docente partícipe* (ver anexo 5), llamada “docente uno” de aquí en adelante, nos dio la oportunidad de conocer no solo su juicio frente al material, sino también tener idea del proceso que tuvo el estudiante durante cada actividad y sus posibles interrogantes, dudas o dificultades en el momento de su ejecución, para considerar una posible mejora del producto final.

La “docente dos” participó con el *formato de evaluación de la docente experta*, (ver anexo 6). Esta información se recolectó mediante una entrevista grabada que se realizó a una docente experta en ELE de la Pontificia Universidad Javeriana mediante preguntas abiertas, ya que estas facilitan un acceso amplio a la opinión del entrevistado, dándole la oportunidad al

entrevistador de controlar y obtener información crucial para su investigación (Hernández Sampieri et al., 2006).

Entre las preguntas hechas a esta docente, se indagó por el material creado y sus respectivas actividades en relación con su utilidad y posible comprensión para el desarrollo de la CM. Cabe aclarar que la docente 1 no participó en el pilotaje de la cartilla, por lo cual nuestra intención con esta entrevista fue la de conocer el concepto de un experto en ELE frente al material y su contenido.

Finalmente, teniendo en cuenta las recomendaciones de Hernández Sampieri et al. (2006), en cuanto a la validez del estudio, diseñamos los consentimientos informados que permitieron a los participantes estar al tanto del procedimiento, explicitar los criterios éticos y certificar la confidencialidad de información en esta investigación (ver anexos 7, 8, 9).

7.4 Recolección y análisis de datos

La última fase de la investigación incluyó la recolección de datos con los formatos creados y su posterior análisis. La información recolectada, junto con nuestro soporte teórico, permitió la triangulación de los datos, que a partir de un análisis originó los resultados de la presente investigación y los posibles ajustes del material que serán detallados en el siguiente capítulo.

8. Análisis de datos y discusión de resultados

A continuación, se describe el proceso de análisis de datos y los resultados que arrojó la investigación teniendo en cuenta nuestra propuesta y los mayores desafíos para incluir la CM en ELE, que son la poca relevancia que tiene la metáfora en este escenario educativo, así como su aplicación enfocada en solo un aspecto de lengua como el léxico, especialmente en niveles avanzados.

Esta investigación se enfocó en el desarrollo de la CM en intermedio-bajo, mediante el diseño de una cartilla que articula enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático. Este material se pilotó y evaluó con una estudiante estadounidense de ELE y su profesora, en el nivel A2.2 de la Universidad de la Sabana. Adicionalmente, la cartilla fue evaluada por una docente experta de la Pontificia Universidad Javeriana.

Los datos obtenidos del pilotaje y la evaluación fueron analizados bajo las premisas de Hernández Sampieri et al. (2006), que permiten estructurar los resultados por medio de categorías que demuestran la pertinencia, estructura y conceptualización respecto a la inclusión de la metáfora en la enseñanza de ELE y así dar respuesta a la pregunta de investigación.

Para iniciar este análisis, hicimos la transcripción de la entrevista semiestructurada de la docente 2 (ver anexo 10) y comparamos las respuestas con los formatos de evaluación de la docente 1 y la estudiante. El contraste de información se llevó a cabo siguiendo los pasos de codificación de color (Stottok, B., Bergaus, M. & Gorra A., 2011) para resaltar similitudes, diferencias e información adicional entre las respuestas, que se sintetizan en la tabla 2, contraste de datos.

Los vínculos encontrados en esta información se asociaron en cuatro colores: el amarillo contiene información acerca de la utilidad de la cartilla; el color azul, relaciona las respuestas acerca del nivel en que se puede aplicar el material; el verde, describe las opiniones en cuanto a la secuencia de las actividades y el color lila, hace referencia a la articulación de los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático en el desarrollo de la CM. La asociación de información en este contraste de datos originó las categorías que guían la respuesta de esta investigación y son detalladas después de la tabla 2.

Tabla 2.

Contraste de datos

	Docente 1	Docente 2	Estudiante
Similitudes	” Utilidad en el tema por: · “La forma en que trabaja el tema	Utilidad en el tema por: “Intentar enseñar la metáfora ”	Utilidad en el tema por: “Porque la gente que habla español las usa todo el tiempo”
	Nivel: Esto sí es un A2... Quizás para un B1. Sí se podría usar para los dos”	Nivel: Se puede implementar en A2.2 y B1	Nivel: Fue implementado en un nivel A2.2.
	Paso a paso: “El material iba paso a paso. En contexto, se daba ejemplos”		Paso a paso: “Por los ejemplos, los dibujos”
	Pragmático: “Mostraba las metáforas en contexto, se daban ejemplos”		Pragmático: “Por los ejemplos, los dibujos”
Diferencias		Pragmático: “El pragmático no, porque no hay contexto... Tiene que haber unas reglas sociales”	

	Competencia metafórica y articulación: Entender con ilustraciones, ejemplos y asociar las metáforas con su lengua nativa.	Competencia metafórica y articulación: No confundir la metáfora con las frases idiomáticas, distinguirlas.	Competencia metafórica y articulación: Entender con ilustraciones, ejemplos.
		Paso a paso: “Cambiar el orden. La última parte me ha parecido la más difícil” “Yo creo que tendríais que cambiar el orden”	
Información adicional	Material útil para el profesor o el estudiante. “El profesor que debe aprovechar el material y él mismo proponer un ejercicio más elaborado como tarea final” “El último ejercicio... me parece que se queda corto”.	“añadiría una propuesta [para] reconocer metáforas en los anuncios”	Competencia metafórica y articulación: Uso total de conocimientos previos para comprender las metáforas.
		Competencia metafórica y articulación: “El lingüístico sí, hay uno... el léxico”	

Fuente: elaboración propia

8.1 Categorías

A partir de lo que recomienda Hernández Sampieri et al. (2006), hallamos relación entre los aspectos en común y su significado para esta investigación teniendo en cuenta las similitudes y diferencias descritas en la tabla 2, que generaron tres categorías principales que son: pertinencia, estructura del contenido y perspectivas de los enfoques de la CM (Ver figura 3). Las anteriores incluyen subcategorías que están relacionadas con nuestros constructos principales, que dan respuesta y sugerencias a la propuesta.

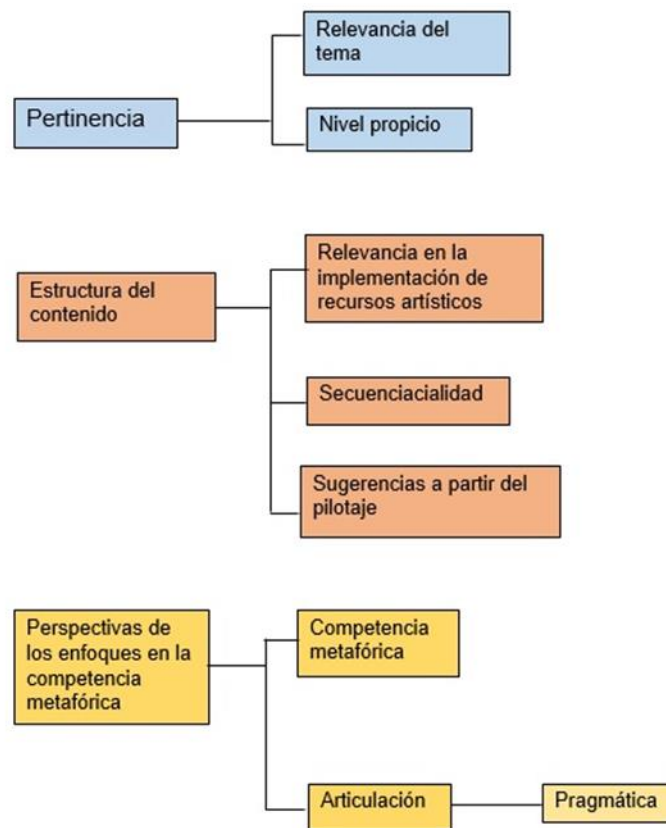


Figura 3. Categorías de análisis de datos

8.1.1 Pertinencia

La primera similitud que identificamos, resaltada con el color amarillo en la tabla 2, es la utilidad del tema de la cartilla, ya que tanto las docentes como la estudiante partícipes del estudio destacan la importancia de proponer un tema como la metáfora. Adicionalmente, dos de ellas explican la razón de su beneficio.

Un ejemplo de lo anterior es la respuesta que da la docente 1 al decir que es útil la forma en la que se estructura el material, “ya que no hay libros de español que traten este tema a profundidad”. La estudiante destaca su conveniencia “porque la gente que habla español las usa todo el tiempo”.

En segunda instancia, tanto la implementación en nivel A2.2 como la evaluación de expertos dan cuenta de la posibilidad de implementar la cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora* en niveles intermedio-bajo, específicamente A2-B1, ya que propicia un beneficio en la comprensión e interpretación de la metáfora.

Las evidentes concordancias entre los aspectos mencionados con anterioridad reflejan la conveniencia de la cartilla para incluir la metáfora en la enseñanza de ELE en los niveles intermedio-bajo. A partir de estas similitudes surge la primera categoría denominada: pertinencia (Ver tabla 2), ya que responde a la utilidad del material creado en cuanto al tema y al nivel de la población propuesto inicialmente.

De la categoría “pertinencia” aparecen dos subcategorías: relevancia del tema y nivel propicio, que responden al propósito inicial de este proyecto en cuanto a la inclusión de la metáfora en la enseñanza de ELE en niveles intermedio-bajo, como ha sido explicado.

8.1.2 Estructura del contenido

Los segmentos de la tabla 2, resaltados en color verde, demuestran una coincidencia entre la estudiante y la docente que participaron en el pilotaje de la cartilla, al afirmar que el material mantiene una secuencia estructurada que beneficia la comprensión de los ejercicios. Ante esto, ellas dicen que: “El material iba paso a paso... En contexto, se daban ejemplos” y “...por los ejemplos, los dibujos”.

Por el contrario, las docentes 1 y 2 identifican una falencia en los ejercicios finales de las secciones. Ellas sugieren “cambiar el orden”: una de ellas menciona que “la última parte [le] ha parecido la más difícil”, mientras que la docente 2 dice que “el último ejercicio se queda corto”. Lo que quiere decir que el ejercicio final de cada sección no es claro para ninguno de los evaluadores y requiere más precisión con relación a los anteriores, tal y como lo sugieren al decir que “el profesor [...] debe aprovechar el material y él mismo proponer un ejercicio más elaborado como tarea final”.

Al indagar por la efectividad de los ejercicios propuestos para el desarrollo de la CM, los participantes señalan la importancia de organizar el contenido de tal forma que las imágenes y el vocabulario concuerden con el paso a paso de cada actividad y sean tenidos en cuenta para la tarea final.

El anterior resultado refleja la segunda categoría designada como “estructura del contenido”, que demuestra la importancia de crear material organizado para que el estudiante pueda seguir el proceso. Sin embargo, la cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora* no propone actividades dependientes de su grado de dificultad para el nivel, sino que obedece al desempeño del estudiante y a las habilidades que ha desarrollado, las cuales facilitan el desarrollo de las actividades.

No obstante, es indispensable considerar el resultado del análisis para identificar la categoría y tener presente una serie de sugerencias para corregir los ejercicios finales de cada sección e integrar propuestas adicionales como el reconocimiento de metáforas en los anuncios, tal como recomienda la docente 2.

8.1.3 Perspectivas de los enfoques en la competencia metafórica

La tercera categoría demuestra las diversas perspectivas que tienen las participantes de la investigación, frente a los componentes que se requieren para el desarrollo de la CM. Además, se deduce el punto de vista de las docentes y la estudiante en cuanto a la articulación de los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático en la cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora*, así como las similitudes y las diferencias conceptuales respecto a los constructos de este trabajo de grado.

Al indagar por el desarrollo de la CM mediante la implementación de la cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora*, los resultados demuestran que sí es posible la comprensión y la producción de la metáfora con las actividades que propone el material. Adicionalmente, pudimos determinar de manera parcial concepciones diferentes de la CM y cómo se puede implementar.

El concepto que tienen las docentes y la estudiante frente a la CM hace parte de la categoría “perspectivas de los enfoques en la competencia metafórica” (ver figura 3), pues mencionan elementos fundamentales para lograr la comprensión y producción de metáforas y expresa su opinión al respecto, entre ellos: “no confundir la metáfora con las frases idiomáticas” y entender con “ilustraciones, ejemplos, asociar las metáforas con su lengua nativa, hacer uso de conocimientos previos y trabajar elementos de lengua como el léxico”, lo que se evidencia en la secciones color lila en la tabla 2.

Al contrastar los resultados anteriores, se evidencian elementos que proponemos para lograr el desarrollo de la CM, pero no los incluye de manera integrada, ya que cada participante de la investigación da prioridad a un enfoque, en este caso cognitivo, lingüístico o pragmático. Esto demuestra una perspectiva diferente frente al concepto de la CM y los factores que involucra.

A partir de la propuesta articuladora de este estudio, el pilotaje de la cartilla evidenció la importancia de integrar los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático para que el estudiante comprendiera las metáforas por medio de las actividades como lo demuestran la estudiante y la docente 1, al destacar la manera en que los ejercicios están propuestos para facilitar la comprensión de las metáforas debido a su contextualización.

Durante el análisis de similitudes y diferencias de los datos, surgieron las categorías descritas anteriormente (ver figura 3) que permitieron hallar la relación entre los conceptos que tienen los participantes del enfoque lingüístico en el uso de vocabulario y gramática adecuada al nivel. Además, se evidencia el enfoque cognitivo en la asociación de conceptos previos y la relación de estructuras cognitivas de la lengua materna.

No obstante, según las perspectivas de los participantes del estudio, la articulación propuesta en las actividades de la cartilla difiere en el reconocimiento de la pragmática como elemento fundamental para interpretar y producir metáforas. La docente 2 manifiesta, en la evaluación del material, que este no da cuenta del enfoque pragmático de la misma forma en que

incluye el lingüístico y el cognitivo, debido a la falta de interacción social y el poco acercamiento al contexto.

Por otro lado, la docente 1 y la estudiante aseguran que se “mostraba[n] las metáforas en contexto, se daban ejemplos” y asocian la facilidad del desarrollo de la cartilla con “...los ejemplos, los dibujos”. De acuerdo con nuestra propuesta, el enfoque pragmático no es justamente una asociación con la interacción social, sino que es la habilidad de interpretar la metáfora a partir de interacción, en este caso con el texto, teniendo en cuenta el contexto.

Como es notorio, las diferentes perspectivas en torno a la pragmática modifican la manera en que se guían y proponen las actividades para incluir la metáfora en ELE. Aun así, el hecho de que no todas las participantes del pilotaje y la evaluación de la cartilla identificaran la articulación propuesta indica que es necesario reformar las actividades para que el enfoque pragmático se refleje incluyendo actividades que permitan la interacción social, así como promover el reconocimiento de las metáforas en la vida cotidiana.

Así las cosas, los resultados de la investigación demuestran que es importante destacar la inclusión de la metáfora en la enseñanza de ELE no solo con niveles altos de lengua, sino en cualquier estadio de aprendizaje tal y como se refleja en la primera categoría “pertinencia” tanto del tema como de su implementación en niveles A2-B1.

Adicional a lo anterior, los resultados responden a la pregunta inicial de este proyecto, con el diseño de la cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora* y su contenido estructural, donde se articulan los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático. En adición, la segunda categoría responde a la necesidad de contar con un material didáctico que incluya diferentes recursos con contenido metafórico como el auditivo, visual y literario en actividades que guíen al estudiante paso a paso en la comprensión y producción de metáforas.

La tercera categoría “perspectivas de la competencia metafórica”, demuestra algunas maneras en que se puede desarrollar la CM, al seguir enfoques particulares que responden a las necesidades de los estudiantes y a las prácticas del docente en el aula. Teniendo en cuenta esta categoría y las anteriores, en el siguiente capítulo se ampliarán las implicaciones que tienen estas perspectivas junto con los aportes de la cartilla diseñada y los pasos a seguir en futuras investigaciones.

Conclusiones

El fin de este trabajo de grado fue el de abordar un pequeño espacio en la inmensidad de la metáfora para comprenderla y crear una propuesta creativa, que articulara los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático para el desarrollo de la CM de estudiantes de ELE en niveles intermedio-bajo. Esto fue posible al diseñar la cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora*, aplicarla y evaluar su utilidad, lo cual nos llevó a concluir lo siguiente.

En primera instancia indagamos por la importancia que ha tenido la CM en la enseñanza de ELE en los manuales, el PCIC, el MCRE y algunas investigaciones de los últimos quince años, decidimos buscar la manera en que se integra en este campo. El hallazgo que dio origen a este trabajo de grado es la poca relevancia que ha tenido la CM en la enseñanza de ELE. Los hechos problemáticos que dan cuenta de esta escasa importancia son: la percepción de la metáfora como elemento estético, su empleo en los niveles altos y la poca articulación con los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático. Estos hechos no posibilitan que el estudiante haga uso de todas sus habilidades para comprender y crear metáforas.

En segundo lugar y en contraste con lo anterior concluimos que, la metáfora ocupa un lugar relevante en nuestra comunicación, porque hace parte de la vida cotidiana. La metáfora fue entendida a lo largo de este trabajo como un recurso creativo, cuyo significado literal es diferente al pensamiento abstracto que se quiere expresar. De hecho, el lenguaje verbal mismo es en gran parte un código sostenido y guiado por el pensamiento metafórico (Danesi, 2004). Entonces, la metáfora nos ayuda a representar nuestra visión del mundo y a transmitirla haciendo uso de la facultad para comunicarnos e interactuar por medio de la lengua.

Los resultados de la investigación muestran que este trabajo de grado facilita una solución a la poca relevancia que se le ha dado a la metáfora en ELE, al constatar la variedad de escenarios en que se encuentra y proponer actividades que involucren tanto recursos artísticos como expresiones de la comunicación cotidiana con contenido metafórico. Adicionalmente se propusieron actividades que articulan los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático al poner en práctica los conocimientos del estudiante y así propiciar el desarrollo de la CM en nivel intermedio-bajo. Con este fin, se propuso la cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora*.

La tercera conclusión es la posibilidad de lograr la articulación de los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático en las actividades de la cartilla, ya que la comunicación integra

diferentes aspectos para lograr la comprensión y producción de ideas que se construyen por medio de conceptos asociados a la experiencia y al entorno que nos rodea. Cada uno de estos enfoques permite una serie de habilidades necesarias para llegar a una comunicación efectiva.

El enfoque lingüístico permite la organización de ideas siguiendo normas establecidas por un código, es decir por las lenguas. En este elemento se desarrollan las habilidades léxicas, gramaticales y sintácticas que sistematizan la comunicación con el fin de lograr la comprensión mutua entre los interlocutores y los receptores. En el caso de las metáforas, estas se estructuran de la misma manera siguiendo los patrones de las lenguas para lograr el mismo fin.

Aunque la metáfora incluye contenido abstracto, es necesario reconocer e identificar la estructura que organiza el pensamiento para darle sentido a una oración. Por lo tanto, esta interacción entre la metáfora y la lengua es fundamental y es el hablante quien debe hallar esta relación, haciendo uso de sus conocimientos de lengua para interpretar la metáfora.

El estudiante de ELE requiere de un aprendizaje sistemático para tener un dominio de la lengua que le permita interpretar y producir metáforas. Sin embargo, esto no quiere decir que deba estar en un nivel alto en este aprendizaje, sino que puede hacer una aproximación entre los conocimientos de lengua que tiene y lo que el medio le permite para comprender la metáfora, así como evidenció la presente investigación.

Además del saber lingüístico, este estudio incluye el componente cognitivo por la asociación que hace la mente con la lengua, al comprender conceptos abstractos y darles un sentido general sin detenerse en el resultado literal. En el entendimiento de la metáfora, las neuronas espejo vinculan una idea para entender otra (Kövecses, 2010). Es decir, el cerebro construye un circuito de codificación de cierta información, como el de una representación abstracta, mediante relaciones.

Al asociar conceptos ligados a experiencias personales y relacionar la nueva información con esos conocimientos previos o nociones físicas, es posible entender aquello que no se explica de manera literal. Así, el estudiante de ELE puede entender metáforas al integrar su conocimiento de lengua, sus conceptos establecidos e interrelacionarlos.

Lograr hallar relaciones lógicas entre los elementos que componen a una metáfora requiere un elemento adicional que conecta la información recibida. Durante el curso de esta investigación, la teoría de la relevancia (Peeters, 2001) dio soporte a la importancia que tiene el

contexto en la interpretación de metáforas, ya que es el receptor quien elige los elementos más relevantes del entorno para lograr una comprensión acertada.

Mediante la información que precede a la metáfora, la situación particular en la que tiene lugar y los conocimientos previos, es posible entender construcciones no literales y lograr su interpretación. Por lo tanto, aun sin un conocimiento avanzado de la lengua, el estudiante de ELE puede hacer uso de los recursos y elementos que dispone para comprender la metáfora.

En cuarto lugar, la articulación de los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático en el diseño de la cartilla, dio paso al desarrollo de la CM, que fue el eje central de este trabajo de grado, donde se integraron todos los conocimientos de lengua para lograr una comunicación de manera natural (Danesi, 2003). La CM pone en práctica las habilidades comunicativas de los estudiantes y a su vez las fortalece al comprender y producir el lenguaje abstracto presente en diferentes contextos a los que está expuesto el estudiante de ELE.

Para lograr una aproximación al desarrollo de la CM, la cartilla contiene elementos artísticos como los literarios, visuales y sonoros, que se trabajaron por separado mediante actividades articulatorias que evidencian el propósito de nuestra investigación. Para lograr incorporar estos elementos, se propusieron estrategias generales y flexibles, que permitieron explotar los recursos enunciados a través de diferentes tareas.

Los estímulos a partir de los cuales giraron las tareas propuestas tuvieron en cuenta la concepción estética de la metáfora al incluir poesía, pero también se trabajaron metáforas con expresiones de uso diario, aquellas presentes en canciones y en textos autóctonos como la fábula y el mito. De esta manera, se evidenciaron los múltiples usos de la metáfora, al constatar que no solo es de uso estético, sino que hace parte del aprendizaje de una lengua en todos los escenarios.

Frente a las constantes propuestas de trabajar la CM en niveles altos, esta cartilla impulsó su uso en nivel intermedio-bajo. Así el manejo de este material se fortaleció con estrategias que facilitaran su comprensión a estudiantes de niveles A2- B1, para facilitar la comprensión y producción de metáforas.

Durante la puesta en práctica de este objetivo, el producto final de la investigación (la cartilla *Viajemos por el espacio de las metáforas*) fue piloteado con una estudiante estadounidense, durante tres sesiones de dos horas cada una para el desarrollo de las secciones: “Lo que dicen los sonidos” y “Más allá de lo que se ve”.

En quinta instancia, la implementación de la cartilla evidenció su facilidad de comprensión y uso, que según los resultados, benefició el desarrollo de la CM en niveles A2-B1 y fue un éxito para el acercamiento del estudiante a la metáfora en su aprendizaje de ELE, lo que reitera que es posible incluirla en la enseñanza de esta lengua extranjera en niveles intermedio-bajo, como propusimos desde el inicio de este trabajo.

Adicional al pilotaje de la cartilla, se tuvo en cuenta la evaluación del material por parte de dos docentes expertas en ELE, con el fin de verificar la validez y utilidad de la propuesta. Una de las docentes tuvo contacto directo con la estudiante durante la puesta en práctica, beneficiando nuestra evaluación al tener las dos perspectivas con la ejecución de la cartilla y su experiencia como docente. La segunda evaluadora estimó la utilidad de la cartilla a la luz de las necesidades de los estudiantes de ELE en niveles A2-B1, considerando su experiencia en el campo lingüístico con relación a nuestra propuesta.

Igualmente, se reflejó la necesidad de proponer herramientas para el desarrollo de la CM, teniendo en cuenta la estructura del contenido, en cuanto a su claridad y variedad. La cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora* tuvo una muy buena acogida debido a su organización, a las actividades y la manera en que se desarrollaron desde la perspectiva articuladora.

En sexto lugar, más allá de la propuesta de un material didáctico para la enseñanza de ELE, esta investigación abre la posibilidad de cambiar el paradigma de incluir la metáfora en niveles altos o explotar un solo aspecto de la lengua. Es una invitación a articular los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático, no solo en ELE, sino en la enseñanza de otras lenguas extranjeras.

No obstante, a partir de las evaluaciones por parte de las profesoras y la estudiante llegamos a la séptima conclusión. Se revelaron componentes por mejorar que incluyen profundizar en actividades que apoyen la interacción social y fortalezcan la tarea final de cada sección, de manera que se integre el proceso para consolidar un producto metafórico y se incorporen estrategias socioafectivas como la cooperación, en la solución de ejercicios.

Adicionalmente, fue sugerido utilizar material de uso cotidiano como los anuncios publicitarios y expresiones coloquiales, además de motivar al aprendiente a la identificación de esta figura literaria en su entorno de manera autónoma, para trabajarlo en futuras investigaciones. En cuanto al diseño, también se sugirió la inclusión de metáforas que conecten el *viaje por el*

espacio de la metáfora con cada sección, en relación con su objetivo o tema. Por ejemplo, con la metáfora: “escuche el sonido de una estrella colombiana” en la sección *Lo que dicen los sonidos*.

Para finalizar, son gratificantes los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, ya que tanto a nivel teórico como en las respuestas del pilotaje y la evaluación, se destaca la relevancia de incluir la metáfora en la enseñanza de ELE. Así mismo, se promueven cambios en el contenido en las clases, que permiten el desarrollo de la CM y, a su vez, mejoran las habilidades cognitiva, lingüística y pragmática.

En adición, es necesario reconocer que no podemos afirmar la manera en que se debe llevar a cabo la enseñanza de la metáfora en clases de ELE, pues es difícil abarcar todas las variables en relación con la población y sus necesidades. Esto deja paso a próximas investigaciones que quieran trabajar la articulación de los enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático en el desarrollo de la CM. Además, sería apropiado confirmar la utilidad de la cartilla *Viajemos por el espacio de la metáfora*, con su puesta en práctica y evaluación de una población más amplia.

Referencias bibliográficas

- Acquaroni Muñoz, R., (2008a). *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 doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Acquaroni Muñoz, R., (abril, 2011b) *Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría. a través de un poema de Miguel Hernández*. FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural, Madrid, España.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Azuma, M. (2004). *Metaphorical competence in an EFL context: the mental lexicon and metaphorical competence of Japanese EFL students*. (Tesis doctoral). University of Nottingham, Reino Unido.
- Cajón de herramientas. (2015). *Cartillas pedagógicas*. Recuperado de <http://cajondeherramientas.com.ar/index.php/2015/06/02/cartillas-pedagogicas/>
- Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (2013a). *Aula internacional 2*. Barcelona: Novoprint
- Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (2013b). *Aula internacional 3*. Barcelona: Novoprint
- Cuberos, M. (2012). *El enfoque léxico y la competencia metafórica: Una propuesta didáctica*. (Trabajo de grado de maestría). Universidad de Barcelona, España.

- Danesi, M. (1991a). *Metaphor and classroom second language learning*, Romance Languages Annual 3: 189-194.
- Danesi, M. (2003b): *Metaphorical "networks" and verbal communication: A semiotic perspective of human discourse Semiotics and Communication Theory*, Victoria College, Toronto.
- Danesi, M., (2004c). *Metáfora, pensamiento y lenguaje (Una perspectiva Viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión)*. Universidad de Toronto. Editorial KRONOS.
- Equipo Prisma* (2005a). *Método de español para extranjeros Prisma Consolida*. España: Edinumen.
- Equipo Prisma* (2007b). *Método de español para extranjeros Prisma Avanza*. España. Edinumen.
- Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*. Volumen 9.
- Feldman, J. (2006). *From molecule to metapho. A Neural theory of Language*. London, England. The MIT press.
- Filippo Gomez, P., (2017). *Embodied Cognition : Theories and Applications in Education Science*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Graves, K., (1997) A framework of course development processes. *Teachers as Course Developers* (pp.12-38) Estados Unidos: Cambridge university press.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (5a ed.) México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hurtado, J., (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. (4a ed.) Caracas, Venezuela: Quirón ediciones.
- Instituto Cervantes. (2002a). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Instituto Cervantes. (2006b). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Kövecses, Z., & Benczes, R. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. (2ª edición). Estados Unidos: Oxford University Press.
- Lacorte, M. (2007). *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Lakoff & Johnson (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lamarti, R. (2011). *La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE*. Selección de artículos del II congreso de España como Lengua Extranher en Asia-Pacífico (CE/LEAP).
- Littlemore, J. & Low, G. (2006a). *Metaphoric competence and communicative language ability*. Recuperado de http://eprints.bham.ac.uk/70/1/Littlemore_-_Metaphoric_competence-L.pdf
- Littlemore J. (2008b) *'He's got a bit of a loose nappy' Figurative Thinking and Foreign Language Learning: Metaphor and Metonymy in Institutional Discourse*. University of Birmingham (UK): LAUD.

- Martín Peris, E. & Sans Baulenas, N. (2004a). *Curso de español para extranjeros. Gente 1*. España: Difusión.
- Martín Peris, E. & Sans Baulenas, N. (2004b). *Curso de español para extranjeros. Gente 2*. España: Difusión.
- Martínez, S. (Agosto, 2015). “Hoy mi cerebro no funciona”. El uso de las metáforas en la enseñanza del español como lengua extranjera. 4º encuentro internacional de español como lengua extranjera, Tuscaloosa.
- Masid, O., (2017). *La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia* (Trabajo de grado). Universidad Nebrija. España.
- Mirosáaw Awlak, A. (2010) *Teaching and learning pragmatic features in the foreign language classroom: Interfaces between research and pedagogy. Pragmatic Perspectives on Language and Linguistics*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Muro Rodríguez, M., (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*. (Trabajo de grado de maestría). Stockholms universitet. Suecia.
- Navarrete Rodríguez , C. (2015). *Conecta tus sentidos con Bogotá: material complementario para contribuir al desarrollo de la competencia metafórica de aprendientes de español como lengua extranjera*. (Trabajo de grado de maestría) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Nogueroles López, M. (2011). Ideas para integrar las estrategias de aprendizaje en el aula de ELE. IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. Suplementos SinoELE, 5.

- Peeters S. (2010). *Metaphors in media discourse: from a conceptual metaphor approach to the relevance theoretic “continuity view” (and back again)*. *Pragmatic Perspectives on Language and Linguistics*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Peragón, C., (2014). Hacia la búsqueda del placer estético: algunas razones para incorporar los textos poéticos en el aula de ELE. *Tintas*. Volumen 7 Universidad de Córdoba.
- Prendes Espinosa, M. & Solano Fernández, I. (s.f). *Herramienta de evaluación de material didáctico impreso*. *Grupo de investigación de tecnología educativa*. Universidad de Murcia. España.
- Quiles Cabrera, M. (2006) El español como lengua extranjera: pautas de actuación docente en una escuela plural. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*. Volumen 6
- Stottok, B., Bergaus, M. & Gorra A., (2011) *Coding: an Alternative to Analyse Empirical Data via Grounded Theory*. Metropolitan University, UK
- 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.
- Variedad lingüística, (2018). Diccionario de términos clave de ELE. *Centro Virtual Cervantes*, consultado el 16 de Mayo de 2018, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm

Anexos

Anexo 1. Rúbrica de Prendes

1. FORMATO DEL LIBRO	<ul style="list-style-type: none"> • Encuadernación (solidez) • Manejabilidad (tamaño) • Costo • Estructura interna (compaginación) 	
2. ANÁLISIS DE CONTENIDO	2.1. Información	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos básicos • Adecuación a demanda curricular • Valor en relación a objetivos curriculares • Adaptación a contexto sociocultural e ideológico. • Coherencia en la estructura interna (secuenciación) • Adecuación al nivel de los alumnos • Actualidad • Densidad de información
	2.2. Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Tipografía (tipo de letra, interlineado, tamaño, cortes de palabras, columnas) • Lenguaje (vocabulario, expresión verbal) • Legibilidad • Composición (estilo)
	2.3. Ilustraciones	<ul style="list-style-type: none"> • Proporción, tamaño, distribución • Uso de color • Calidad estética • Función (información) • Adecuación a los alumnos • Adecuación a contenidos y objetivos curriculares • Adecuación al contexto
	2.4. Ejercicios y actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia • Adecuación a contenidos y objetivos • Adecuación a alumnos (grados de dificultad) • Propuestas ajenas al unos del propio libro
	2.5. Índices, sumarios, síntesis, organizadores previo	

Anexo 2. Sección “Más allá de lo que ve”

Más allá de lo que ve

2. Relacione el vocabulario que surge de la palabra: “ponerse” y “pilas” con la metáfora y el caligrama.

De acuerdo con lo anterior “ponerse las pilas” significa:

3. Ahora le invitamos a escribir un corto ejemplo personal en el que usted se ponga las pilas.



Anexo 3. Objetivos de la cartilla

Lo que dicen los sonidos

Con la canción *el Carpintero del amor* de Andrés Cepeda, cantautor colombiano, podrá identificar el significado literal y abstracto de oraciones simples.

Anexo 4. Formato de evaluación del estudiante

1. ¿Considera que las actividades propuestas le ayudaron a comprender las metáforas?
¿Por qué?

Por los ejemplos, los dibujos, sí? Muy cheveros?

2. Enumere del 1 al 4 la utilidad de estos elementos para comprender las metáforas, siendo 1 el más bajo y 4 el más alto.

4 Imágenes
4 Vocabulario relacionado
4 El contexto
3 Sus conocimientos previos

3. Responda las siguientes preguntas, después de haber realizado algún ejercicio de la cartilla.

- a. ¿Puede identificar la metáfora? b. ¿Puede entender la metáfora? c. ¿Puede crear una metáfora?
- Sí No Sí No Sí No

4. ¿Considera esta cartilla útil para el aprendizaje de español como lengua extranjera?
¿Por qué?

Sí es muy útil porque la gente que habla español los usa todo el tiempo

5. Valore de acuerdo a la siguiente escala marcando su respuesta con una X: totalmente, parcialmente, escasamente.

	Totalmente	Parcialmente	Escasamente
¿Comprendió la actividad realizada en la cartilla, en su totalidad?	X		
¿A la hora de realizar la actividad usó sus conocimientos previos para responder?	X		
¿Cree que resolver otra actividad le sirve para afianzar su competencia metafórica?		X	
Estoy satisfecho con lo aprendido en la actividad desarrollada	X		

Comentarios:

Me gustó mucho, aunque sería mejor tenerlo con páginas, pero trabajar y estudiar con este tema esta semana fue bueno para mí

Anexo 5. Formato de evaluación de la docente partícipe

1. ¿Qué considera útil del material propuesto, teniendo en cuenta las necesidades/expectativas de estudiantes de español como lengua extranjera?

La forma en que trabaja el tema de la metáfora, ya que no hay libros de español que traten ese tema a profundidad, esto hace que este material sea útil para el profesor o el estudiante

2. ¿Qué considera inadecuado del material propuesto, teniendo en cuenta las necesidades/expectativas de estudiantes de español como lengua extranjera?

El último ejercicio, aunque trata que el estudiante use lo aprendido en el material, me parece que se queda corto. Podría proponerse un ejercicio más elaborado para que el estudiante lo haga. Es demasiado fácil teniendo en cuenta que el proceso fue paso a paso y se requeriría más esfuerzo por el estudiante durante el proceso hasta llegar al final. Sin embargo eso va en el profesor que debe aprovechar el material y el mismo proponer un ejercicio más elaborado como tarea final para el estudiante

3. Durante el desarrollo de la actividad, ¿se le facilitó al estudiante la comprensión y producción de la metáfora? ¿Por qué?

Sí, porque el material iba paso a paso. Mostraba las metáforas en contexto, se daban ejemplos. Además, los estudiantes asociaban las metáforas en las de su lengua nativa.

4. ¿En qué niveles se puede implementar la cartilla?

A2.2 y B1

5. ¿Qué modificaría en la cartilla para su comprensión y uso efectivo?

Modificaría el ejercicio final, por las razones que expuse en el punto No. 1. También se debe paginar el material, ya que esto ayuda a que el estudiante y el docente se guíen.

Anexo 6. Formato de evaluación de la docente experta.

1. ¿Qué considera útil del material propuesto, teniendo en cuenta las necesidades/expectativas de estudiantes de español como lengua extranjera?

2. ¿Qué considera inadecuado del material propuesto, teniendo en cuenta las necesidades/expectativas de estudiantes de español como lengua extranjera?

3. Durante el desarrollo de la actividad, ¿se le facilitó al estudiante la comprensión y producción de la metáfora? ¿Por qué?

4. ¿En qué niveles se puede implementar la cartilla?

5. ¿Qué modificaría en la cartilla para su comprensión y uso efectivo?

Anexo 7. Consentimiento informado 1

Consentimiento Informado para participantes de investigación

La presente investigación es conducida por Fernanda Rubiano y Lorena Piñeros, estudiantes de la maestría en Lingüística Aplicada de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana. La meta de este estudio es promover un uso articulado de enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático para una aproximación al desarrollo de la competencia metafórica..

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá resolver ejercicios de comprensión y producción de metáforas de una cartilla y luego responder preguntas en un cuestionario escrito acerca de este proceso.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la cartilla serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Fernanda Rubiano

Lorena Piñeros

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Fernanda Rubiano y Lorena Piñeros. He sido informado(a) de los objetivos y el procedimiento del estudio y reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio

alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a las investigadoras a los correos nf-rubiano@javeriana.edu.co y edithpineros@javeriana.edu.co.

Nombre del Participante	Firma del Participante	Fecha
-------------------------	------------------------	-------

Anexo 8. Consentimiento informado 2

Consentimiento Informado para participantes de investigación

La presente investigación es conducida por Fernanda Rubiano y Lorena Piñeros, estudiantes de la maestría en Lingüística Aplicada de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana. La meta de este estudio es promover un uso articulado de enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático para una aproximación al desarrollo de la competencia metafórica.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder un cuestionario después de revisar la cartilla propuesta en la investigación. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la cartilla serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Fernanda Rubiano

Lorena Piñeros

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Fernanda Rubiano y Lorena Piñeros. He sido informado(a) de los objetivos y el procedimiento del estudio

y reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a las investigadoras a los correos nf-rubiano@javeriana.edu.co y edithpineros@javeriana.edu.co.

Nombre del Participante	Firma del Participante	Fecha
--------------------------------	-------------------------------	--------------

Anexo 9. Consentimiento informado 3

Consentimiento Informado para participantes de investigación

La presente investigación es conducida por Fernanda Rubiano y Lorena Piñeros, estudiantes de la maestría en Lingüística Aplicada de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana. La meta de este estudio es promover un uso articulado de enfoques cognitivo, lingüístico y pragmático para una aproximación al desarrollo de la competencia metafórica.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder un cuestionario después de aplicar con sus estudiantes la cartilla propuesta en la investigación. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la cartilla serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Fernanda Rubiano

Lorena Piñeros

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Fernanda Rubiano y Lorena Piñeros. He sido informado(a) de los objetivos y el procedimiento del estudio y reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a las investigadoras a los correos nf-rubiano@javeriana.edu.co y edithpineros@javeriana.edu.co.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Anexo 10. Transcripción entrevista de la docente 2

1. ¿Qué considera útil del material propuesto, teniendo en cuenta las necesidades/expectativas de estudiantes de español como lengua extranjera?

“útil...quizás útil es el tema. de enseñar... De intentar enseñar la metáfora quizás se tiene que replantear el cómo del material. útil es el objetivo en sí. O sea”.

2. ¿Qué considera inadecuado del material propuesto, teniendo en cuenta las necesidades/expectativas de estudiantes de español como lengua extranjera?

inadecuado eh...h...

A ver. o sea, este ejercicio me parece adecuado, pero me parece inadecuado a lo mejor. Este está bien. Este también.

Me parece que este está un poco confuso, aunque yo creo que tendríais que cambiar El orden.

¿Si?

Inadecuado...

La última parte creo que me ha parecido la más difícil. Esto está bien... [tienen que buscar en el] diccionario.

Está aquí, muy confuso. Miremos. ¿El fin es utilizar metáforas o entender metáforas?

...

Entonces sugiero que lo hagáis con metáforas que son del día a día. O sea, está muy bien la parte de literatura porque las metáforas aparecen y tienen protagonismo en la literatura, pero el alumno ... que trabajéis más el reconocimiento. Más la creación de metáforas pues el reconocer la metáfora ¿Si?

Pero, ¿para qué? para reconocer la metáfora, pues el objetivo final de reconocer la metáfora en esos niveles

que proponéis A2, B1

lo que tiene que estar más explícito. En algún lugar tiene que estar explicado eso. Entonces

imagino que en la primera página cuando presentéis el material: decir lo importante que es la metáfora, dónde están las metáforas cotidianas, o sea yo utilizaría metáforas más cotidianas. La parte de literatura, os digo que está bien pero el fin de reconocer pues que convive con nosotros todos los días. Añadiría una propuesta pues reconocer metáforas en los anuncios. No sé, muy bien eh. ¿cómo podréis hacerlo? pero con este tipo de ejercicios aquí él está creando ya. Entonces si no es el fin crear metáforas, si el fin es reconocerlas entonces quizás tendrías que plantear los últimos ejercicios de otra manera.

3. ¿Cree que la cartilla articula los aspectos lingüístico, cognitivo y pragmático?

El pragmático no, porque no hay contexto. El lingüístico sí, hay uno... el léxico. Y en algunos creo que podríais incluso utilizar como se hizo las estructuras lingüísticas que aparecen en el texto. Explorarlas un poquito más.

Ehhh pragmática no. Ahí no lo veo, no hay porque en la pragmática tiene que haber un contexto y tiene que haber unas reglas sociales, o sea utilizamos una lengua para relacionarlos con los otros y lo que estoy viendo o sea son ejercicios estáticos y de reconocimiento y de escritura. Pragmática, pues tiene que haber un contexto y una interacción y ese aspecto no aparece. Desde mi punto de vista, ¿No?

4. ¿Considera que las actividades ayudan a los estudiantes a desarrollar la competencia metafórica?

Ehhh no se. Quizás. Con esto que se hizo al principio confundiría lo que es la metáfora con las frases idiomáticas, con las unidades fraseológicas. Las unidades fraseológicas tienen su propia estructura. Tienen su fijación ¿no? tienen sus rasgos distintivos. Las distinguen de otras. Entonces crearía confusión.

5. ¿En qué niveles se puede implementar la cartilla?

En un A2, creo que no. Si es un A2, hay cositas que tendrías que poner, como un glosario. Y bueno, esto, es más. Esto si es un A2. la primera parte si, entonces podríais poner a lo mejor, dividirlo como un A2 en esta primera parte, en algún lugar. Sería la que es para un A2 y en otro quizás para un B1. El que aparece, bueno, en este texto un A2. Por la longitud, pero este puede ser para ya un B1 y podéis poner ya una marquita... Si, se podría usar para los dos. Un B1 hace este ejercicio, pero quizás es... Pues, siempre son interesantes, pero las de la selección...

6. ¿Qué modificaría en la cartilla para su comprensión y uso efectivo?

Pues ya les dije, yo creo que eso es todo.