

## La perspectiva de los estudiantes acerca de sus experiencias de comprensión en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje a partir del pensamiento metafórico

CIVAROLO, M. Mercedes; VARTALITIS, Andrea; PÉREZ ANDRADA, Mónica  
Universidad Nacional Villa María (UNVM)

*Los resultados de investigaciones sobre la enseñanza comprensiva en educación superior muestran evidencias sobre dificultades que muchos estudiantes manifiestan para alcanzar la comprensión genuina dentro y a través de las disciplinas en entornos presenciales (Proyecto Cero de Harvard). Manifiestan, asimismo, dificultades para autorregular eficazmente el propio aprendizaje y trascender las actividades rutinarias y de memorización para pensar y actuar de manera flexible y creativa con el conocimiento adquirido. En este contexto de dificultad y dada la necesidad de recurrir a entornos virtuales de enseñanza derivada de la emergencia sanitaria y la situación de aislamiento social preventivo, nos propusimos, en la primera etapa de nuestro proyecto de investigación-acción Coreografías didácticas: pensamiento metafórico y metacognitivo como estrategias de promoción de la comprensión disciplinar - UNVM (2020-2021), conocer la conceptualización y experiencias de comprensión de los estudiantes en entornos mediados de enseñanza y aprendizaje. La muestra no probabilística está conformada por más de cien estudiantes de carreras universitarias de la UNVM que fueron encuestados para conocer sus perspectivas por medio de la elaboración -a partir de disparadores- de metáforas acerca de sus experiencias de comprensión. ¿Qué entienden los estudiantes por comprensión? ¿Cuáles son las experiencias manifiestas en relación con sus procesos de comprensión? ¿Qué estrategias y actividades de enseñanza les ayudan a comprender en la presencialidad y/o en la virtualidad? ¿Qué metáforas, verbales y no verbales o visuales, ayudan a los estudiantes a conceptualizar la experiencia de comprensión? El marco conceptual combina lineamientos de la enseñanza comprensiva (Proyecto Cero de Harvard), la metáfora cognitiva de Lakoff y Johnson (1980) y resultados de investigaciones que sirven de antecedentes directos (Civarolo, 2016-2019). El análisis de los datos evidencia: que conviven dos perspectivas sobre la comprensión, como posesión de un saber y como desempeño -con ese saber- en otros contextos de aplicación y transferencia; que la dimensión social constituye una necesidad tanto en la presencialidad como en entornos mediados, porque los ayuda a comprender, y que las expresiones metafóricas que ayudan a nuestros estudiantes a conceptualizar la experiencia de comprensión refieren a procesos complejos que requieren esfuerzo y dedicación.*

**Palabras clave:** Educación Superior, perspectivas de los estudiantes, pensamiento metafórico, comprensión disciplinar, entornos virtuales.

### Introducción

Un amplio espectro de investigaciones en didáctica da evidencias de las dificultades que los estudiantes presentan en sus procesos de aprendizaje en el nivel superior (Stone Wiske, 1998; Perkins, 1994, 2008, 2010, Proyecto Cero de Harvard). La persistencia de la mente pre-disciplinar y el conocimiento ingenuo -a pesar de años de escolarización presencial- junto a las dificultades en el pensamiento para alcanzar la comprensión genuina dentro y a través de las disciplinas (Gardner y Voix Mansilla, 1999) hace evidente las dificultades que tienen algunos estudiantes de grado a la hora de pensar y actuar de manera flexible y creativa con el conocimiento. Al llegar al nivel superior, aquello que se conoce como síndrome del conocimiento frágil y el pensamiento pobre (Perkins, 1997) se ve agravado por la complejidad de los procesos de comunicación en el aula universitaria entre el profesor como experto y los estudiantes como novatos, quienes muestran dificultades en la apropiación del lenguaje disciplinar, de los modelos teóricos y de las formas de pensar que son propias de la disciplina.

En este contexto, la complejidad de la adecuación curricular y metodológica a la educación mediada por las tecnologías digitales que debió implementarse dada la emergencia sanitaria y de aislamiento social presentó un difícil desafío para docentes y estudiantes. Sin considerar las limitaciones respecto del acceso y manejo de las tecnologías para llevarla adelante con algunas garantías, la adecuación a la cultura del aprendizaje digital planteó la urgente necesidad de diseñar escenarios virtuales que ofrecieran condiciones, estrategias y recursos tendientes a promover los procesos psicológicos superiores que condujeran a los estudiantes hacia la comprensión de contenidos disciplinares y al desarrollo de competencias y habilidades de autonomía y regulación de los aprendizajes.

La inédita emergencia sanitaria se convirtió en emergencia educativa y las adecuaciones, que comenzaron como proceso reparador temporario, han devenido en una inmersión imperativa en el nuevo y poco experimentado paradigma de la educación mediada. Dada la dilación de la situación sanitaria y habiendo transcurrido más de siete meses de enseñanza en plataformas, se torna necesario indagar las percepciones de los estudiantes acerca de sus procesos de aprendizaje y comprensión. Por esta razón, focalizamos en sus voces para detectar las bondades y dificultades que los jóvenes perciben en la construcción de la comprensión en los entornos virtuales.

Desde nuestro marco conceptual, que combina lineamientos de la enseñanza para la comprensión (*Proyecto Cero de Harvard*) y la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1980), el presente trabajo de investigación-acción focaliza -en esta primera etapa- en la concepción y experiencia de comprensión disciplinar de los estudiantes en entornos virtuales durante el aislamiento social. Nos preguntamos: ¿Qué entienden los estudiantes por comprensión? ¿Cuáles son las experiencias manifiestas en relación con sus procesos de comprensión? ¿Qué estrategias y actividades de enseñanza les ayudan a comprender en la presencialidad y/o en la virtualidad? ¿Qué metáforas, verbales y no verbales o visuales, ayudan a los estudiantes a conceptualizar la experiencia de comprensión? Más de cien estudiantes de las carreras universitarias de Contador Público, Ingeniería en Alimentos, Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Trabajo Social, Medicina, Profesorado en Lengua Inglesa, Profesorado en Matemática, Licenciatura en Lengua y Literatura y Trabajo Social de la UNVM fueron encuestados a través de un formulario *online* para indagar su conceptualización y experiencia de comprensión en la enseñanza remota durante este año lectivo.

El análisis de los decires de los estudiantes evidencian: la convivencia de dos perspectivas sobre la comprensión, una como posesión de un saber y la otra como desempeño con ese conocimiento como aplicación y transferencia en otros contextos y en la vida cotidiana; una valoración positiva de la dimensión social que consideran necesaria tanto en la presencialidad como en la virtualidad para la construcción de la comprensión y que las expresiones metafóricas acerca de la experiencia de comprensión refieren a procesos complejos que requieren esfuerzo y dedicación.

### **Marco teórico**

#### **La enseñanza para la comprensión (MEpC)**

La enseñanza para la comprensión es un enfoque desarrollado por investigadores de la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard para promover y estimular la comprensión en el ser humano; una breve revisión de la historia la muestra como una de las máximas aspiraciones de la educación y -también- una de las más difíciles de alcanzar. La comprensión es entendida por algunos como la posesión de un saber. Sin embargo, no se reduce al conocimiento. Desde enfoques progresistas, comprender es “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Stone Wiske, 1999). Comprender supone un desempeño flexible que le pide al estudiante no solo que sepa, sino que piense con lo que sabe y actúe de manera novedosa en nuevas situaciones con ese conocimiento, posición con la que coincidimos.

Desde el punto de vista didáctico, el marco conceptual para la enseñanza se estructura sobre la base de las siguientes preguntas: ¿Qué vale la pena comprender? ¿Qué aspectos de esos tópicos deberían ser comprendidos? ¿Cómo podemos saber lo que comprenden los estudiantes? ¿Cómo saben ellos que comprenden? La enseñanza para la comprensión nos permite pensar la clase desde la perspectiva de los estudiantes al definir qué es lo que queremos que comprendan y qué es lo que deberían hacer para lograrlo.

#### **La metáfora cognitiva verbal y no verbal o visual**

Las teorías más significativas sobre la metáfora, desde Aristóteles hasta la segunda mitad del siglo XX, distinguen entre lenguaje literal y lenguaje metafórico. Consideran que solo el lenguaje literal posibilita la comprensión del mundo real mientras que el segundo, el lenguaje metafórico, es un recurso retórico y ornamental que usamos para embellecer nuestro discurso. Sin embargo, las teorías cognitivas traerán cambios paradigmáticos en los estudios semánticos y pragmáticos y la metáfora pasará de ser un fenómeno lingüístico o figura retórica a ser un fenómeno mental, un recurso cognitivo básico, un proceso habitual de pensamiento mediante el cual comprendemos el mundo (Lakoff & Johnson, 1980) al que vemos reflejado tanto en nuestro lenguaje verbal como en el no verbal o visual (Cuenca y Hilferty, 1999).

Desde la publicación *Metaphors We Live By*, Lakoff y Johnson (1980) continuaron elaborando la Teoría Conceptual de la Metáfora a la que actualmente denominan Teoría Integrada de la Metáfora Primaria (1999). Los autores sostienen que "la metáfora es principalmente una manera de concebir una cosa en términos de otra, y su función primordial es la comprensión" (Lakoff y Johnson, [1991] 2015, p. 74), por lo que las metáforas verbales y no verbales o visuales que los estudiantes dan en su reflexión acerca de sus experiencias de comprensión constituyen una vía de acceso a sus esquemas de pensamiento y motivaciones.

En su teoría de la metáfora, Lakoff (1987) introduce el concepto de modelos cognitivos idealizados (MCI), a los que concibe como estructuras mentales con las que organizamos nuestro conocimiento del mundo y con las que actuamos en consecuencia sobre él. Los MCI son entidades "idealizadas", ya que se constituyen a partir de las abstracciones de la experiencia física humana. Son preconceptuales y su poder radica en que todas las expresiones lingüísticas y no lingüísticas obtienen su significación al ser asociadas directamente con estos MCI o indirectamente a través de procesos metafóricos o metonímicos. Una metáfora, entonces, puede servir como vehículo para entender un concepto solamente en virtud de sus bases experientialistas (op. cit., p. 55).

Los MCI de proyección metafórica son correspondencias entre el dominio origen y el dominio destino. Lakoff y Johnson definen la metáfora diciendo que "La esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra" (1980 p. 5). Cuando decimos que UN ARGUMENTO ES UNA GUERRA, no estamos diciendo que los argumentos son un tipo de guerra, sino que el concepto está estructurado metafóricamente y, por lo tanto, el lenguaje con el que nos referimos a él también lo está (op. cit., p. 5). Comprender y experimentar una cosa en términos de otra en proyecciones metafóricas nos permite enfatizar algunos aspectos del concepto que estructuran y ocultar otros. Este es uno de los potenciales de la metáfora, ya que un mismo concepto puede estructurarse en distintas proyecciones metafóricas y destacar algunos aspectos y ocultar otros según la experiencia idealizada que motiva la proyección.

Claramente, el valor pedagógico de los esquemas metafóricos radica en su potencial como esquemas de pensamiento para conceptualizar y razonar conceptos más abstractos en términos de conceptos más concretos que pueden condicionar futuras experiencias y conceptualizaciones. Las metáforas conceptuales LA EDUCACIÓN ES UNA INDUSTRIA/FÁBRICA y LA EDUCACIÓN ES UN VIAJE proyectan dos modos de entender la educación que –ciertamente– constituyen, tanto para docentes como para estudiantes, dos marcos diferentes para la comprensión de las distintas experiencias de educación.

En el paradigma existencialista, las metáforas se corresponden o bien con diversos tipos naturales de experiencia con nuestros cuerpos en interacción con el medio físico y con otras personas o bien con un conocimiento convencional del mundo (7). Lakoff y Johnson (1980) identificaron tres tipos de metáforas de acuerdo a la naturaleza del dominio origen: las metáforas estructurales, las metáforas orientacionales y las metáforas ontológicas, y más tarde ampliaron esta tipología con las metáforas de imagen (Lakoff, 1987b; Lakoff y Turner, 1989). En este trabajo, identificamos las diferentes metáforas que los estudiantes de la muestra elaboraron para conceptualizar su experiencia de comprensión y analizar esta conceptualización desde los lineamientos de la enseñanza para la comprensión.

### **Metodología: la encuesta**

En el marco de la investigación-acción que estamos desarrollando, diseñamos un instrumento de recolección de datos a través de un formulario de Google Docs para conocer de qué manera los estudiantes universitarios conceptualizan la comprensión y cuáles son las estrategias y actividades docentes que ellos dicen que los ayudan a comprender contenidos disciplinares. El formulario fue aplicado a una muestra no probabilística constituida por más de cien estudiantes que cursan carreras del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM.

La encuesta, cuyo título es "Mi experiencia de comprensión en entornos presenciales y virtuales", está dividida en tres secciones. En la primera sección los estudiantes completan sus datos etnográficos; la segunda sección, "Mi experiencia de comprensión", incluye cuatro consignas que motivan a los estudiantes a conceptualizar la comprensión a través de disparadores como "Comprender es...". Por último, en la tercera sección, "La comprensión a través de metáforas", primero los estudiantes escriben una metáfora de la comprensión y la fundamentan y luego seleccionan una o dos de las siguientes cinco imágenes que ellos consideren que representa su concepto y experiencia de la comprensión y elaboran acerca de su elección de imágenes.



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5

## Análisis e interpretación de los datos

### La conceptualización de la comprensión por parte de los estudiantes

En este apartado, compartimos un análisis preliminar de los datos arrojados por esta encuesta. Con respecto a la pregunta 1 en la sección 2 -“Comprender es...”-, los decires de los estudiantes evidencian que sus conceptualizaciones de la comprensión están vinculadas a contenidos teóricos, a la comprensión de un texto, al entendimiento, al aprendizaje y a la aplicación del nuevo saber a la vida cotidiana y a otros contextos y materias. Expresan: *“Entender un contenido teórico de una manera flexible respecto de diferentes materias y contextos”* (Estudiante 5); *“Comprender es poder aplicarlo en otro contexto”* (Estudiante 56); *“Comprender un tema es saber explicarlo a otros”* (Estudiante 98); *“Comprender es entender, es poder relacionar [el contenido] con la vida cotidiana y tener una opinión”* (Estudiante 32).

En la pregunta 2 sección 2 -“Me doy cuenta que comprendo un contenido de una materia cuando...”-, las respuestas de los estudiantes vinculan sus percepciones de comprensión con la competencia lingüística para explicar con sus propias palabras a un tercero lo que han comprendido, con la posibilidad de dar ejemplos, de comparar, de ponerlo en práctica o aplicarlo en otros contextos. Esto evidencia una idea de transferencia del conocimiento que se condice con la flexibilidad a la que hacían referencia en la conceptualización de la comprensión. Los estudiantes manifiestan: *“Sé que comprendo cuando puedo explicarlo, escribir acerca del tema con mis propias palabras y aplicarlo en otro contexto y relacionarlo con la vida real”* (Estudiante 22); *“...cuando soy capaz de ver la realidad de otra manera”* (Estudiante 20); *“pensar diferente sobre un tema”* (Estudiante 41); *“...cuando puedo justificar con mis propias palabras”* (Estudiante 16).

En la pregunta 3 sección 2 -“En la presencialidad, las estrategias y actividades propuestas por el docente que me ayudan a comprender son...”-, lo que más valoran los estudiantes son las explicaciones de los docentes, los ejemplos, los recursos audiovisuales, la retroalimentación, el intercambio con el profesor y los compañeros y el trabajo en grupos. La dimensión social, de manera recurrente, aparece como una categoría fundamental a la hora de construir la comprensión en la presencialidad. Asimismo, la transposición didáctica que incluye esquemas, ejemplificaciones y explicaciones por parte del docente son percibidas como estrategias de enseñanzas fundamentales: *“Me parece importante el ida y vuelta entre profesores y estudiantes para debatir y comprender contenidos”* (Estudiante 11); *“Me ayudan a comprender los ejemplos que dan los docentes, relacionando el tema teórico o práctico que se esté viendo con algún hecho de la realidad”* (Estudiante 3).

En la pregunta 4 sección 2 -“En la virtualidad, las estrategias y actividades propuestas por el docente que me ayudan a comprender son...”-, de manera recurrente, los estudiantes ponen en valor y consideran necesarias las instancias sincrónicas de enseñanza y aprendizaje. *“Agradezco a los profesores que se toman el tiempo para darnos clases virtuales, ya sea en vivo, por videos explicando resoluciones, Power Point con audios, ya que sin alguna explicación previa de muchas materias no se logra entenderla bien”* (Estudiante 10); *“Me son muy útiles las clases virtuales”* (Estudiante 13); *“Suma muchísimo que tengamos clases virtuales”* (Estudiante 29); *“... suma mucho que tengamos clases por medio de la plataforma con los profesores que nos terminan de cerrar y explicar los temas y podemos intercambiar con los compañeros”* (Estudiante 19); *“Las clases virtuales son fundamentales para resolver las dudas; la explicación del docente y el intercambio con los compañeros”* (Estudiante 88). Un recurso que los estudiantes valoran positivamente son los foros de consulta, que permiten el intercambio tanto con los docentes como con los compañeros: *“Los foros de comunicación del campus virtual es una herramienta muy valiosa que me sirve para resolver dudas puntuales que tengo y otras veces para darme cuenta que compañeros tienen dudas que por ahí yo no me había planteado y me son útiles”* (Estudiante 90). La dimensión social nuevamente aparece como una variable fundamental, porque posibilita la interacción con los docentes y los pares.

Los estudiantes también valoran los recursos audiovisuales como presentaciones y videos explicativos, como así también las clases virtuales sincrónicas que han sido grabadas, porque esto les permite verlas las veces que estimen necesario: *“Me son muy útiles las clases virtuales, Power Point que resuman los temas”* (Estudiante 2). Algunos estudiantes introducen la variable tiempo para hacer referencia a la necesidad de reducir el tiempo de duración de las clases, argumentan que repercute en su atención y concentración. Expresan: *“Las clases virtuales, aunque un poco agotadoras, son fundamentales”* (Estudiante 15); *“Tener clases cortas que te permiten mantener la atención”* (Estudiante 12). Así, vemos que el tiempo frente a la computadora constituye un factor que impacta negativamente en los aprendizajes en la virtualidad.

Desde el punto de vista del MEpC, podemos decir que existen dos posiciones respecto de la comprensión que, si bien pueden considerarse complementarias, difieren desde el punto de vista del abordaje didáctico que promueven. La diferencia reside en la forma que las conceptualizamos y en la idea de que es distinto comprender que saber algo. Si un estudiante sabe algo, puede decirlo, manifestarlo, comunicarlo o demostrar su habilidad cuando se le requiera. Perspectiva muy presente en los decires de los estudiantes que componen la muestra. Aparecen indicios de una perspectiva de la comprensión como “desempeño”, que incumbe a la capacidad de hacer con un contenido una variedad de cosas que estimulan el buen pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías. Sin embargo, no aparece la idea de volver a presentar el tópico de una nueva manera (Perkins, 1999). La comprensión es más que entender, es poder pensar y actuar con ese conocimiento de manera flexible y en situaciones novedosas.

#### **La comprensión en metáforas**

En la sección del instrumento “La comprensión a través de metáforas”, planteamos a los estudiantes que formularan una metáfora de la comprensión y, aunque unos pocos no responden y otros responden no saber qué es una metáfora, la mayoría elabora expresiones metafóricas proyectando en el concepto de COMPRENSIÓN los elementos de esquemas de los términos CAMINO, VIAJE Y VER; metáforas productivas que posicionan cognitivamente de manera afirmativa a nuestros estudiantes al pensar en la experiencia de comprensión.

En las elaboraciones de los estudiantes, prevalece la metáfora estructural LA COMPRENSIÓN ES UN CAMINO en expresiones metafóricas verbales como *“La comprensión es un camino de ida. No hay vuelta de la comprensión, aprender a comprender te abre la mente y te hace avanzar cada vez más, saber comprender es un camino que todos deberíamos caminar”* (Estudiante 45). Esta metáfora verbal encuentra su sentido en el MCI de movimiento, en este caso, hacia adelante. Los elementos del esquema de CAMINO que se resaltan son el de recorrido, de direccionalidad hacia adelante y el de destino o llegada. La metáfora orientacional DELANTE ES POSITIVO proyecta esta valoración al concepto de COMPRENSIÓN. Asimismo, la metáfora ontológica LA MENTE ES UN RECEPTÁCULO/CÁMARA -que subyace en la expresión *“comprender te abre la mente”*- enfatiza la valoración positiva en la metáfora orientacional ABIERTO ES BUENO, valoración que se ve reforzada en la recomendación final *“... un camino que todos deberíamos caminar”*.

Otras expresiones metafóricas sustentadas por la metáfora estructural del CAMINO son *“La comprensión es un camino hacia el conocimiento”* (Estudiante 30); *“Todo lo recorrido y vivido durante el proceso contribuye al resultado final”* (Estudiante 25); *“La comprensión es lo que necesitamos para desarrollar el camino de la vida”* (Estudiante 15). Estas proyecciones metafóricas enfatizan el elemento del recorrido del dominio origen CAMINO, pero también el elemento destino o llegada deseada, *“el conocimiento”* en la expresión metafórica. La metáfora estructural LA VIDA ES UN CAMINO subyace en la expresión metafórica que además concibe a la comprensión como *“...lo que necesitamos para desarrollar el camino de la vida”*, metáfora ontológica LA COMPRENSIÓN ES UNA HERRAMIENTA, que permite percibir la idea de comprensión en términos de un objeto físico al que relacionamos con experiencias de eficiencia, capacidad, funcionalidad, operatividad y producción, todas altamente valoradas en nuestra cultura.

El elemento de las dificultades y el esfuerzo en el recorrido del esquema del CAMINO aparece en proyecciones como *“La comprensión es como llegar a la cima de una montaña. Le dedicamos mucho esfuerzo al camino”* (Estudiante 13), en donde la experiencia del camino cuesta arriba de la montaña estructura la experiencia de dificultad en la comprensión. Asimismo, en la expresión metafórica *“La comprensión es un paso a la vez en el camino. Personalmente, para comprender considero que hay que realizar pequeñas acciones de manera organizada y sucesivas para llegar a la meta”* (Estudiante 59) el elemento del esfuerzo y cuidado requeridos en el trayecto se proyectan en los logros de comprensión hasta llegar al destino deseado de comprensión o “meta”. Otras expresiones metafóricas sustentadas en

el esquema de CAMINO son *"Se hace camino al andar"* (Estudiante 21); *"La comprensión es un camino hacia el conocimiento, ya que aprendemos y conocemos las cosas cuando las comprendemos y entendemos"* (Estudiante 67); *"Cuando uno intenta comprender no hay un camino correcto, pero siempre hay pistas de experiencias pasadas en las que uno comprendió, etc. También hay adversidades, como falsa información o malos profesores, todo eso influye en el proceso de la comprensión"* (Estudiante 14).

Relacionada con la metáfora estructural LA COMPRENSIÓN ES UN CAMINO, la metáfora LA COMPRENSIÓN ES UN VIAJE sustenta expresiones metafóricas como *"La comprensión es un viaje de ida. A través de esta metáfora quiero expresar que una vez que se alcanza la comprensión de un tema, no hay vuelta atrás, el mismo ha pasado a formar parte de tus conocimientos y es muy probable que perdure con el paso del tiempo"* (Estudiante 50). Esta elaboración resalta los elementos de trayecto del esquema de VIAJE y la unidireccionalidad hacia adelante como proyección orientacional de valoración positiva. Sin embargo, en la elaboración, se abandona el MCI de MOVIMIENTO en la metáfora estructural de VIAJE para recurrir a un MCI de PARTE-TODO: la metáfora ontológica, en la que se estructura la idea de la comprensión en términos de un objeto que se alcanza y se constituye en PARTE DEL TODO, *"tus conocimientos"*. Esta idea de alcanzar el objeto se fundamenta en la idea de comprensión como posesión, un saber que el estudiante ha alcanzado. Otras expresiones metafóricas de comprensión que proyectan el esquema de VIAJE son *"La comprensión es un viaje de ida. Significa que, una vez entendido el concepto, no volvemos a ver las cosas de la misma manera"* (Estudiante 10).

Otras expresiones metafóricas recurrentes entre nuestros estudiantes al referirse a la comprensión se sustentan en la metáfora conceptual LA COMPRENSIÓN ES VER. Este es el tipo de metáforas primarias que los autores encuentra en la base de metáforas más complejas y que están ancladas directamente a nuestras experiencias diarias con nuestros cuerpos y sentidos, experiencias que conectan nuestra experiencia sensorio-motriz con el dominio de nuestros juicios subjetivos (Grady, 1997 en Lakoff y Johnson, 1980, p. 255). Como la metáfora conceptual EL AFECTO/AMOR ES CALOR liga nuestras primeras experiencias de amor con la experiencia física del calor del regazo, los niños aprenden la metáfora primaria COMPRENDER ES VER sobre la base de la fusión de dominios conceptuales de la vida diaria (Johnson, 1997 en Lakoff y Johnson, 1980, p. 256). Los niños primero usan el verbo "ver" literalmente para referirse a la visión y, gradualmente, "ver" y "comprender" se fusionan en expresiones como *"¿Ves lo que quiero decir?"*, donde claramente vemos el uso metafórico del verbo. Ejemplos de estas expresiones entre nuestros estudiantes son *"La comprensión es abrir los ojos en dirección al sol. Porque al comprender algo, finalmente, nos sentimos como si de alguna forma estuviéramos siendo iluminados"* (Estudiante 89); *"La comprensión es encender una luz en mi mente para alumbrar la realidad que me rodea"* (Estudiante 91); *"La comprensión es tener la claridad justa acerca de lo que se dice"* (Estudiante 9); *"Comprender es encender una linterna en la oscuridad"* (Estudiante 100). En la conceptualización de la comprensión, los estudiantes proyectan elementos de sus experiencias de "ver" con su experiencia de "comprender". Estas metáforas conceptuales no son privativas de una persona y su experiencia del mundo, sino que la comunidad las codifica y convierte en modos culturales compartidos que nos ayudan a entender el mundo.

#### **Metáfora visual, un modo de provocar la comprensión**

La selección de metáforas visuales, o esquemas de imágenes (Johnson, [1987] 2004), se realizó con la intención de "dar sentido a la relación entre diversas experiencias" (p. 208) en tanto que la metáfora involucra a los estudiantes en la exploración, interpretación, y búsqueda de sentido al tratar de comprender.

El éxito de la metáfora [...] depende de la sensibilidad del enunciado al contexto, que es el lugar compartido y colectivo en el que se integra la experiencia y el conocimiento de las cosas. Se diría que unas imágenes funcionan mejor porque se acomodan mejor o concretan mejor con el lenguaje de las cosas mismas. (Núñez, 1992, pp. 174-175)

Para el trabajo de indagación, se seleccionaron metáforas visuales como provocación hacia el buen pensamiento y sobre la dualidad que implica "ver", por un lado, el objeto de conocimiento en sí mismo y, en segundo orden, lo que ese objeto/elemento visual metafórico representa para el estudiante que lo contempla. Por lo tanto, en las metáforas visuales, "ver tendrá también un sentido metafórico, en tanto la imagen metafórica verbal no se presenta a la visión sino a la imaginación" (Oliveras, 2007, p. 20). La metáfora visual permite develar lo que el alumno ya conoce en tanto le lleva a indagar en sus conocimientos *a priori*, aunque también es posible acercarse a la interpretación que realiza sobre el objeto visualizado y cómo, a través de su imaginación, puede relacionar o encontrar semejanzas entre objetos desconocidos.

La presentación de las diferentes imágenes estuvo acompañada del enunciado: *¿Cuál o cuáles*



de estas imágenes representa, para vos, tu concepto y experiencia de lo que es la comprensión? Puedes elegir una o dos imágenes como máximo. El 65 % de los estudiantes seleccionó la imagen de una cabeza cuyo interior está completo de engranajes de diferentes tamaños y alrededor de ella flotan globos de diálogos con textos, signos, símbolos e ilustraciones. Consideramos que esta elección se dio por relación de semejanza entre el objeto percibido y el sujeto que contempla, dado que “el hecho de tener una experiencia estética está intrínsecamente relacionado con el sentido de nuestra propia vida” (Johnson, 2015). Veamos cómo, en las expresiones de los estudiantes, se da un relato experiencial: “...porque a la comprensión hay que saberla vivir, disfrutar. Debemos viajar con ella, volar hacia los niveles más altos del aprendizaje. Para informarnos, educarnos, ser hábiles” (Estudiante 102); “...porque la comprensión depende de uno mismo y se lleva adelante en momentos diferentes según cada persona” (Estudiante 11); “Porque indica que en la mente de la persona se encuentra todo lo que aprendió y en cuanto a los engranajes creo que pueden representar que la información se va relacionando y no está aprendida de una manera abstracta” (Estudiante 63). Johnson ([1987] 2004), en sus planteos de la visión corporizada, explica que nuestra experiencia estética con metáforas visuales está basada en nuestra relación con el mundo que nos rodea. Es decir, un objeto percibido es mucho más que una cosa, lo que hacemos al percibirlo es activar una serie de significados tanto culturales como personales, recurrimos a patrones, imágenes, conceptos, cualidades, emociones y sentimientos que constituyen nuestra percepción y nuestra acción sobre ese mundo, así como del conocimiento que tengamos para interpretarlo y de los frutos de la imaginación.

La segunda imagen seleccionada por los estudiantes fue “La perla” de Vladimir Kush. En palabras del artista, su trabajo versa sobre un surrealismo metafórico, por lo tanto, en este apartado no solo la imagen actúa como disparador metafórico, sino que el propio artista ha pensado en su obra como una metáfora. Carroll (1996) caracteriza a la metáfora gráfica o visual a partir de que “dos elementos físicamente no componibles estén ubicados en forma saliente en una figura unificada homoespacialmente”, como podemos advertir en “la perla”, donde en el mismo espacio coexisten el sol y la ostra como un todo interpretante. Veamos las expresiones de los estudiantes: “En la imagen podemos ver una ostra y dentro de la misma, una perla iluminada. La comprensión, desde mi punto de vista, es ver algo dentro de un todo. Algo que destaca, que es relevante y que es lo que le da sentido a lo demás” (Estudiante 14), “Abrir la almeja es el proceso de comprensión: hay que esforzarse, concentrarse en el objetivo y buscar en tus conocimientos previos lo que te sirva para poder alcanzar la meta” (Estudiante 22), “al comprender estás entrando o conociendo un nuevo mundo de conocimientos y te abre el panorama de información que no sabías” (Estudiante 6).

Así, vemos que las metáforas visuales son una herramienta que nos ayudan a pensar sobre la representatividad de la imagen; lo visual casi siempre lleva implícito un significado que busca ser interpretado, desanudado, aprehendido.

La metáfora, revela, que el pensamiento es imaginativo, en el sentido que los conceptos, que no están basados directamente en la experiencia, emplean la metáfora, o sea la figuración mental. Es esta capacidad imaginativa la que permite el pensamiento abstracto y lleva a la mente más allá de lo que podemos ver y sentir. (Lakoff y Johnson, en Danesi, 2000, pp. 110-111)

Para ello, el estudiante, como espectador, tendrá que comprometerse para dar cuenta de sus modos de interpretación, imaginación de sus conocimientos y poner de manifiesto su comprensión.

## Conclusiones

El contexto de adecuación curricular y metodológica en la situación de excepcionalidad pedagógica y sanitaria a la que asistimos nos ha llevado a sostener una educación mediada por las tecnologías en todos los niveles de educación del año lectivo 2020. Esta emergencia planteó la necesidad de indagar acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de las dificultades y posibilidades que los entornos virtuales ofrecen y de cómo garantizar una apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes que sea genuina. En este sentido, conocer las percepciones de los estudiantes acerca de sus experiencias de comprensión en los entornos mediados por tecnologías a través de expresiones metafóricas verbales y no verbales nos abre las puertas de acceso al pensamiento de nuestros estudiantes, quienes, al conceptualizar la comprensión, revelan sus procesos de aprendizaje más íntimos a la vez que nos ha permitido conocer, caracterizar y describir el uso, tipo y valoraciones que los estudiantes hacen en sus metáforas como un modo de estructurar su conocimiento, hacer visible su pensamiento y construir comprensión o expandirla.

Aunque en sus decires los estudiantes no se refieren a la comprensión como la posibilidad de

ampliar en forma innovadora aquello que comprenden, ellos claramente conceptualizan sus propias experiencias de comprensión -en la presencialidad como en la virtualidad- en términos de procesos que conllevan dificultades, esfuerzo y desafío; en la posibilidad de explicar a otros, aplicar en otros contextos, comparar y ejemplificar. Esta conceptualización se acerca a la que nos dan Perkins y Blythe (1999). Los estudiantes también señalan la importancia del docente y de los encuentros sincrónicos y, al hacerlo, ponen en valor los vínculos sociales en la interacción mediada y presencial y descubren el potencial del aprendizaje colaborativo.

La presente experiencia, llevada adelante en el MEpC y la metáfora conceptual y que aquí compartimos, nos ha permitido iniciar un proceso de indagación y conocimiento acerca del potencial de la metáfora para la construcción de la comprensión disciplinar en contextos virtuales y presenciales que han demostrado promover el desarrollo del pensamiento metacognitivo de los estudiantes.

### Bibliografía

- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires. Paidós.
- Carroll, N. (1996). *Visual Metaphor*. En Hintikka, J. (ed.), *Aspects of Metaphor*, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht, 1994, pp. 189-223.
- Carroll, N. (1996). *Theorizing the movie image*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Civarolo, M. M, Pérez Andrada, M. y otros (2014). *La cátedra de Teorías del Aprendizaje, una experiencia de diseño curricular desde la EpC*, en Civarolo y otros (comp.). *Enseñar para comprender II* (pp. 78 -88). Villa María (Argentina). EDUVIM.
- Civarolo, M.M. (2009). *Las inteligencias múltiples*. Villa María (Argentina). EDUVIM.
- Civarolo, M. M. (2007). *Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia*. Revista Internacional Magisterio Nº 24, diciembre – enero, pp. 20 – 24.
- Cuenca, M. J. e Hilferty J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje. Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión*. Canadá. Universidad de Toronto. Mínima del Cid.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires. Paidós.
- Grady, J. (1997). *Foundations of meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes*. Tesis Doctoral de la Universidad de California, Berkeley.
- Grady, Joseph (2005). *Primary metaphors as input to conceptual integration*. Journal of Pragmatics, 37: 1595-1614
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press. Versión en castellano de Horacio González Trejo. El cuerpo en la mente. Fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón. Madrid: Debate, 1991.
- Lakoff, G. (1987a). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987b). *Image Metaphors. Metaphor and symbolic activity*. 2(3): 219- 222.
- Lakoff, J. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid. Cátedra Teorema.
- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Oliveras, E. (2007). *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*. Buenos Aires: Emecé.
- Mansilla, V. y H. Gardner (1997). *Of kinds of disciplines and kinds of understanding*. En Phi Delta. Kappan, vol. 78, Nº. 5, pp. 381.
- Núñez, E. ([1992]2002). *Incremento del vocabulario por procedimientos semánticos. Metáfora y eufemismo. Fenómenos de manipulación*. En M. V. Romero Gualda (coord.): *Lengua española y comunicación*. Barcelona, Ariel, pp. 393-404.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. et al. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía del estudiante*. Buenos Aires. Paidós.
- Perkins, D. et al. (1997). *Un aula para pensar, aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires. Aique.
- Stone Wiske, M. (Comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires. Paidós.
- Imagen 1. Imagen de acceso libre en Google: [https://www.google.com/search?q=cabeza+de+nino+engranajes&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKewjS1NLwvLfsAhUKHbkGHZgqCtiQ\\_AUoAXoECAsQAw&biw=1280&bih=647](https://www.google.com/search?q=cabeza+de+nino+engranajes&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKewjS1NLwvLfsAhUKHbkGHZgqCtiQ_AUoAXoECAsQAw&biw=1280&bih=647).
- Imagen 2. (2017). Kush V. Pearl. 15 in. by 19 in. Edition: 136 from the limited edition of 325 Medium: Origin... on Dec 21, 2017.



Imagen 3. (1992-1994). Kiefer A. *Book with Wings* (Libro con alas). Plomo, estaño y acero 74 3/4 x 208 5/8 x 43 3/8 in.

Imagen 4. (1936) Xul Solar. Vuel Villa. Acuarela sobre papel. 34 x 40 cm.

Imagen 5. (1985-1990) Robert Gonsalves. <https://artefeed.com/robert-gonsalves/>.