

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA METAFÓRICA EN  
ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



MARIA CAMILA ORTIZ JIMÉNEZ

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA

Dirección:

ANDREA MARCELA BAQUERO CALDAS

INSTITUTO CARO Y CUERVO

FACULTAD SEMINARIO ANDRÉS BELLO

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA

BOGOTÁ

2024

## **Agradecimientos**

A mis padres, por su amor incondicional y apoyo en cada paso de este camino.

A mi hermana, por la confianza y el orgullo con el que celebra cada logro mío.

A mi tutora, por su guía paciente y su confianza.

Y a mí misma, por la dedicación y perseverancia.



**AUTORIZACIÓN DEL AUTOR PARA CONSULTA Y  
PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TRABAJO DE  
GRADO**

Código: FOR-F-2  
Versión: 1.0  
Página 1 de 1  
Fecha: 17/03/2022

**BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI**

**INFORMACION DEL TRABAJO DE GRADO**

1. Trabajo de grado requisito para optar al título de:
2. Título del trabajo de grado:
3. Autoriza la consulta y publicación electrónica del trabajo de grado:

Sí autorizo , No autorizo  a la biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Facultad Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para usos de finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Socialice la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo con la comunidad académica en general.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "**Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su autor.

**4. Identificación del autor**

Firma: 

Nombre completo: Maria Camila Ortiz Jiménez

Documento de identidad: 1.030668160

## DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

### AUTOR

Apellidos	Nombres
Ortiz Jiménez	Maria Camila

### DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Baquero Caldas	Andrea Marcela

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica en estudiantes de español como lengua extranjera.

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

CIUDAD: BOGOTÁ

AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2024

NÚMERO DE PÁGINAS: 183

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones  Mapas  Retratos  Tablas, gráficos y diagramas  Planos  Láminas  Fotografías

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: \_\_\_\_\_ Minutos.

Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Sistema: Americano NTSC  Europeo PAL  SECAM

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser Laureadas o tener una mención especial):

Laureada

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. *(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar a la dirección de biblioteca en el correo electrónico [biblioteca@caroycuervo.gov.co](mailto:biblioteca@caroycuervo.gov.co)):*

---

**ESPAÑOL**

---

---

Metáfora Conceptual

---

---

Competencia Metafórica

---

---

Español como Lengua Extranjera

---

---

**INGLÉS**

---

---

Conceptual Metaphor

---

---

Metaphorical Competence

---

---

Spanish as Foreign Language

---

---

**RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):**

Esta investigación presenta un estudio que tuvo como objetivo diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica en aprendientes de español como lengua extranjera (ELE). La propuesta se basó en diez estrategias extraídas de un ejercicio de análisis de contenido de investigaciones prácticas y teóricas relacionadas con la metáfora conceptual desde los postulados de la lingüística cognitiva, que concibe la metáfora no solo como un recurso retórico, sino como una herramienta cognitiva que estructura tanto el lenguaje como el pensamiento. El estudio incluyó una prueba de diagnóstico, un taller y una prueba final para evaluar y validar la efectividad de la intervención en la comprensión e interpretación de expresiones metafóricas. Los resultados, analizados en función de los seis participantes, revelaron que los aprendientes de nivel intermedio fueron los más beneficiados por la propuesta. Entre las principales conclusiones, se destaca la importancia de abordar explícitamente las metáforas conceptuales en la enseñanza de ELE.

---

**RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):**

This research presents a study aimed at designing a didactic proposal to develop the metaphorical competence in learners of Spanish as a foreign language. To achieve this, a didactic proposal was designed based on ten strategic approaches, derived from a content analysis of some practical research and theoretical proposals related to conceptual metaphor, following the postulates of cognitive linguistics. The metaphor is conceived not merely as a rhetorical device, but as a cognitive tool that structures both language and thought. The study

involved a pretest, a workshop, and a posttest to evaluate and validate the effectiveness of the intervention in the understanding and interpretation of metaphorical expressions. The results were presented individually for each of the six participants, revealing that intermediate-level learners benefited the most from the proposal. Among the most important conclusions, the relevance of explicitly addressing conceptual metaphors in the ELE classroom is emphasized.

## Resumen

Esta investigación presenta un estudio que tuvo como objetivo diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica en aprendientes de español como lengua extranjera (ELE). La propuesta se basó en diez estrategias extraídas de un ejercicio de análisis de contenido de investigaciones prácticas y teóricas relacionadas con la metáfora conceptual desde los postulados de la lingüística cognitiva, que concibe la metáfora no solo como un recurso retórico, sino como una herramienta cognitiva que estructura tanto el lenguaje como el pensamiento. El estudio incluyó una prueba de diagnóstico, un taller y una prueba final para evaluar y validar la efectividad de la intervención en la comprensión e interpretación de expresiones metafóricas. Los resultados, analizados en función de los seis participantes, revelaron que los aprendientes de nivel intermedio fueron los más beneficiados por la propuesta. Entre las principales conclusiones, se destaca la importancia de abordar explícitamente las metáforas conceptuales en la enseñanza de ELE.

Palabras clave: metáfora conceptual, competencia metafórica, ELE.

## Abstract

This research presents a study aimed at designing a didactic proposal to develop the metaphorical competence in learners of Spanish as a foreign language. To achieve this, a didactic proposal was designed based on ten strategic approaches, derived from a content analysis of some practical research and theoretical proposals related to conceptual metaphor, following the postulates of cognitive linguistics. The metaphor is conceived not merely as a rhetorical device, but as a cognitive tool that structures both language and

thought. The study involved a pretest, a workshop, and a posttest to evaluate and validate the effectiveness of the intervention in the understanding and interpretation of metaphorical expressions. The results were presented individually for each of the six participants, revealing that intermediate-level learners benefited the most from the proposal. Among the most important conclusions, the relevance of explicitly addressing conceptual metaphors in the ELE classroom is emphasized.

Keywords: conceptual metaphor, metaphorical competence, Spanish as a Foreign Language (SFL)

## Contenido

1.	Introducción.....	1
2.	Planteamiento del Problema de Investigación .....	3
3.	Objetivos .....	6
3.1	Objetivo General .....	6
3.2	Objetivos Específicos .....	6
4.	Justificación .....	6
5.	Estado del Arte.....	7
5.1	Estudios relacionados con el Desarrollo de la Competencia Metafórica.....	8
5.2	Estudios relacionados con la Metáfora Conceptual y la Competencia Léxica .....	11
5.3	Estudios relacionados con la Metáfora como Recurso, Herramienta y/o Estrategia .	13
6.	Marco Teórico .....	15
6.1	Experiencialismo.....	15
6.1.1	Corporeización .....	18
6.2	Metáfora Conceptual.....	19
6.2.1	Expresiones Metafóricas .....	24
6.2.2	Correspondencias/mappings .....	25
6.3	Competencia Metafórica en ELE/L2 .....	26
6.3.1	Procesos cognitivos en la CM.....	30
6.3.2	Conciencia metafórica.....	34
6.4	Estrategias para desarrollar la CM.....	35
7.	Marco Metodológico .....	40
7.1	Paradigma.....	41
7.2	Diseño de Investigación .....	42
7.3	Población y muestra.....	43
7.4	Fases de investigación .....	45

7.5	Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos .....	48
7.5.1	Análisis documental.....	48
7.5.2	Recolección de expresiones metafóricas.....	51
7.6	Validación de Instrumentos.....	57
7.6.1	Consideraciones éticas.....	63
8.	Propuesta didáctica.....	63
8.1	Contenidos .....	64
8.2	Objetivos de la propuesta .....	65
8.3	Estructura de la propuesta .....	66
8.4	Esquema y convenciones.....	71
8.5	Validación de la propuesta didáctica.....	74
9.	Resultados .....	81
9.1	Resultados y análisis de la prueba de entrada y de salida .....	82
9.2	Resultados y análisis de la propuesta didáctica.....	101
9.2.1	Aprendiente 1 .....	102
9.2.2	Aprendiente 2 .....	104
9.2.3	Aprendiente 3 .....	106
9.2.4	Aprendiente 4 .....	108
9.2.5	Aprendiente 5 .....	110
9.2.6	Aprendiente 6 .....	114
10.	Discusión .....	115
11.	Conclusiones .....	127
12.	Referencias Bibliográficas .....	134
13.	Anexos.....	138
	Universo Documental.....	138
	Análisis documental en software <i>Atlas.ti</i> .....	140

Expresiones metafóricas .....	142
Prueba de entrada .....	146
Prueba de salida .....	152
Juicio de Expertos .....	156
Análisis de resultados del juicio de expertos .....	160
Consentimiento Informado .....	163
Propuesta didáctica .....	163

### Índice de tablas

Tabla 1 .....	25
Tabla 2 .....	28
Tabla 3 .....	44
Tabla 4 .....	49
Tabla 5 .....	50
Tabla 6 .....	54
Tabla 7 .....	55
Tabla 8 .....	58
Tabla 9 .....	59
Tabla 10 .....	60
Tabla 11 .....	60
Tabla 12 .....	62
Tabla 13 .....	62
Tabla 14 .....	67
Tabla 15 .....	75
Tabla 16 .....	82
Tabla 17 .....	83
Tabla 18 .....	84
Tabla 19 .....	93
Tabla 20 .....	101
Tabla 21 .....	113

**Índice de figuras**

Figura 1 .....	21
Figura 2 .....	22
Figura 3 .....	22
Figura 4 .....	43
Figura 5 .....	45
Figura 6 .....	53
Figura 7 .....	71
Figura 8 .....	72
Figura 9 .....	72
Figura 10 .....	73
Figura 11 .....	85
Figura 12 .....	87
Figura 13 .....	87
Figura 14 .....	89
Figura 15 .....	90
Figura 16 .....	90
Figura 17 .....	92
Figura 18 .....	94
Figura 19 .....	95
Figura 20 .....	96
Figura 21 .....	98
Figura 22 .....	99
Figura 23 .....	103
Figura 24 .....	104
Figura 25 .....	105
Figura 26 .....	107
Figura 27 .....	109
Figura 28 .....	110
Figura 29 .....	111
Figura 30 .....	112
Figura 31 .....	124

## 1. Introducción

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas existe un gran interés por las investigaciones que buscan mejorar métodos y enfoques de enseñanza en búsqueda de una comprensión más profunda de cómo éstas se adquieren y procesan a través de la incorporación de herramientas y recursos más avanzados, centrándose no sólo en la adquisición de habilidades lingüísticas, sino también en la comprensión intercultural y la comunicación global. Frente a este aspecto, la lingüística cognitiva se posiciona como un enfoque actual que estudia el lenguaje ligado al pensamiento y a la cognición. Según el Diccionario de términos clave de ELE, esta disciplina ha centrado sus planteamientos en tres campos: “el estudio de la metáfora y la metonimia y de su motivación cognitiva; la descripción de las estructuras conceptuales y de su relación con el significado léxico y la comprensión de la motivación cognitiva que subyace a diversos fenómenos gramaticales” (2008).

En relación con la metáfora conceptual, se reconoce como elemento esencial en la vida y su presencia en el lenguaje cotidiano es evidente, ya que juega un papel fundamental en el pensamiento y en la comprensión del mundo. Facilita tanto el razonamiento como la comunicación. Esto ha dado lugar a un aumento en investigaciones académicas que destacan su valor y relevancia, y su relación directa y significativa con el aprendizaje de lenguas. Estas investigaciones han consolidado teorías que evidencian la falta de propuestas didácticas para trabajar la metáfora conceptual en el aula y su ausencia de reconocimiento en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) en el caso del español como Lengua Extranjera (ELE). Como lo afirma Masid:

“El PCIC no ofrece una propuesta concreta de cómo debe enseñarse la metáfora lingüística en ELE; incluye metáforas lingüísticas en su inventario, pero de forma en cierto modo inconexa y solo a partir del nivel B2. El análisis de manuales desarrollado en esta investigación reveló que la enseñanza de la metáfora lingüística en el aula de ELE no se ve reflejada en los materiales didácticos.”. (2017, p.156)

Por ello, esta investigación busca contribuir a los estudios sobre la metáfora conceptual y la competencia metafórica mediante la presentación de una propuesta didáctica dirigida a aprendientes de nivel intermedio y avanzado. Dicha propuesta se basa en la sistematización de estrategias extraídas de teorías e investigaciones. Además, la construcción de esta propuesta didáctica tiene como objetivo facilitar la comprensión de conceptos abstractos a través la identificación de sistemas conceptuales que permitan visualizar cómo se piensa y se concibe el mundo desde las semejanzas y diferencias culturales arraigadas a la experiencia humana. Así, para la ejecución de los objetivos investigativos planteados, el presente documento se divide en ocho secciones: introducción, planteamiento del problema de investigación, estado del arte, marco teórico, marco metodológico, resultados y discusión y conclusiones.

Primero, el planteamiento del problema describe la situación que dio origen a la investigación y plantea la pregunta central que se busca resolver. Segundo, están los objetivos planteados que dan cuenta del propósito de la investigación, a partir de un objetivo general y tres específicos. Tercero, la justificación explica cómo esta investigación contribuye a resolver el problema y su relevancia para otras áreas curriculares, destacando la utilidad, pertinencia y conveniencia del ejercicio investigativo. Cuarto, el estado del arte reseña las investigaciones y

estudios previos relacionados con la misma problemática y área de estudio. Quinto, está el marco teórico que brinda los fundamentos conceptuales necesarios para ejecutar el estudio; allí se exponen algunas teorías y paradigmas que soportan el diseño de la propuesta didáctica con sus respectivos autores de referencia.

Por otro lado, la ejecución del estudio se presenta en tres partes: el marco metodológico, los resultados, la discusión y las conclusiones. En el marco metodológico, se describe el procedimiento realizado para desarrollar la investigación y alcanzar los objetivos propuestos. Se encuentra el paradigma y diseño de investigación, las fases, la población, los instrumentos de recolección y las técnicas de análisis de datos. Los resultados y la discusión evidencian el análisis de los datos con relación al marco teórico y metodológico. Estos se presentan en términos cuantitativos y cualitativos a través de tablas y gráficas. Finalmente, las conclusiones se sustentan desde los objetivos dando cuenta de lo alcanzado y las posibles implicaciones teóricas y pedagógicas de los hallazgos.

## **2. Planteamiento del Problema de Investigación**

El reconocimiento de las metáforas y su presencia constante en el lenguaje, como reflejo de cómo las sociedades perciben la realidad, es un aspecto relevante en el dominio de una lengua. La metáfora es un recurso cognitivo esencial, que, según Lakoff & Johnson " (1986, p. 39), "impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción". Desde esta perspectiva, la metáfora se convierte en una herramienta para estructurar el pensamiento, los conceptos y las actividades cotidianas, superando su uso tradicional como simple recurso estilístico y al ser abordada desde la teoría cognitiva.

Dicho esto, surge la inquietud sobre el papel de la metáfora en la enseñanza y aprendizaje de ELE. Si las expresiones metafóricas son una parte integral del lenguaje cotidiano, ¿cómo se abordan desde el aula? y ¿cuál es su papel en el currículo? A nivel teórico, existen estudios que destacan su valor y relevancia en la enseñanza, junto con propuestas para su tratamiento, tales como: (Masid, 2014; Bandera-Nápoles, 2016; Suárez-Campos & Hijazo-Gascón, 2019), entre otros. No obstante, se observa que este tema ha sido desarrollado mayormente en el plano teórico y no práctico.

En aspectos curriculares, algunas investigaciones afirman que el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) “no ofrece una propuesta concreta de cómo debe enseñarse la metáfora lingüística en ELE; incluye metáforas lingüísticas en su inventario, pero de forma en cierto modo inconexa y solo a partir del nivel B2” (Masid, 2017, p.156), y sostiene que esta escasez de tratamiento tiene consecuencias directas en los manuales de ELE donde no hay presencia de la enseñanza de la metáfora lingüística. Esto resulta pertinente, ya que el manual en ELE/L2 es una herramienta que representa el discurso aportado, moderando, dinamizando y facilitando el aprendizaje y funciona como un discurso que muestra la realidad de la lengua (Lavín , 2016).

Esto permite afirmar que, aunque hay conciencia de la necesidad de trabajar la metáfora en el aula, persisten vacíos que dificultan su desarrollo por la poca o nula linealidad entre el currículo, los manuales y su puesta en práctica. No obstante, esta conciencia e interés centrado en la metáfora como recurso cognitivo en los estudios abre una discusión en torno al concepto de Competencia Metafórica (en adelante CM) como una

aproximación a desarrollar habilidades que faciliten la comprensión y producción de expresiones metafóricas y, por ende, de metáforas conceptuales. La CM se define como “el conocimiento en que una determinada lengua representa o codifica los conceptos, fundamentalmente abstractos, de acuerdo con el razonamiento metafórico” (Danesi M. , 1986, pág. 7) y pretende desarrollar en el estudiante habilidades para comprender y producir metáforas, o sea, crear, expresar y reproducir ideas difíciles de conceptualizar, concepto abordado desde distintas investigaciones.

Considerando la importancia de la metáfora en el aula, su ausencia en el PCIC y en los manuales y la necesidad de desarrollar la competencia metafórica, surge esta investigación que pretende concretar los supuestos teóricos de los artículos e investigaciones. El objetivo es diseñar una propuesta didáctica que contribuya al desarrollo de la CM mediante la identificación de expresiones metafóricas y de estrategias para su abordaje en los materiales didácticos, dando respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo desarrollar la competencia metafórica en aprendientes de ELE del nivel intermedio y avanzado?

Para lograrlo, se plantea un enfoque que no se centre en la enseñanza de expresiones metafóricas como recurso lingüístico orientado al léxico, sino que se promueva el uso de esta como herramienta cognitiva que estructura el pensamiento. Se implementó una matriz para clasificar las expresiones metafóricas encontrada. Además, se realizó la identificación de estrategias para desarrollar la competencia metafórica, para así, construir una propuesta didáctica que, dentro de ella, se puedan transponer los ejemplos y adaptar a otras expresiones.

### 3. Objetivos

#### 3.1 Objetivo General

- Diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica para aprendientes de ELE de nivel intermedio y avanzado.

#### 3.2 Objetivos Específicos

- Determinar una metáfora conceptual como base para el abordaje de la propuesta didáctica.
- Establecer estrategias para el desarrollo de la competencia metafórica en los aprendientes de ELE del nivel intermedio y avanzado a partir de una propuesta didáctica.
- Implementar y evaluar la propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica en estudiantes de ELE de nivel intermedio y avanzado.

### 4. Justificación

El presente trabajo busca contribuir al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de ELE, dado su relevancia dentro de las teorías cognitivas actuales, las cuales lideran los nuevos enfoques en la enseñanza de lenguas. En primer lugar, la identificación y clasificación de las expresiones metafóricas presentes en el manual posibilitan la descripción de algunas particularidades lingüísticas y culturales del español y su sistema conceptual. Esto se logra mediante la codificación y categorización de las expresiones metafóricas encontradas, lo que facilita definir algunas metáforas conceptuales claves que reflejan las dinámicas y manifestaciones sociales y lingüísticas existentes en los contextos hispanohablantes. A nivel metodológico, este análisis sirve de ejemplo para futuras investigaciones y trabajos en el aula,

ya que los docentes investigadores pueden guiar sus ejercicios identificando, codificando y categorizando expresiones metafóricas y metáforas conceptuales.

Además, presenta un panorama informativo con el fin de promover y motivar la inclusión de la CM mediante la metáfora conceptual exponiendo los beneficios de su abordaje explícito. Por otro lado, la creación de material didáctico beneficia directamente a profesores abordando la metáfora como recurso clave en el aula, el desarrollo de la CM y en la concientización de la importancia de esta en el aprendizaje de lenguas; a aprendientes, brindándoles una alternativa para comprender a nivel léxico expresiones metafóricas específicas y desarrollar una competencia con la que puedan comprender y producir metáforas, así como conceptualizarlas y categorizarlas; a editoriales y creadores de material, los podría beneficiar mediante posibles ideas y muestras de abordaje sobre la metáfora. El material de apoyo de esta investigación pretende establecer una herramienta o instrumento que, de cara al futuro, pueda ser la base para la creación y adaptación de propuestas didácticas en torno a otras metáforas conceptuales.

A nivel teórico, se espera que la investigación aporte directamente al movimiento actual de trabajo de la enseñanza de ELE desde las teorías cognitivas y logre didactizar algunos postulados que se han planteado desde la lingüística cognitiva.

## **5. Estado del Arte**

En el ejercicio de revisión para la realización de este estado del arte se evidenció que la mayoría de las investigaciones relacionadas con la metáfora tienen como objetivo demostrar la importancia de la enseñanza y el abordaje en el aula, y se fundamentan teóricamente en la

lingüística cognitiva, LC en adelante, específicamente en la teoría cognitiva de la metáfora de Lakoff y Johnson (1980). Se analizaron diez investigaciones de las cuales tres enfatizan en el nivel léxico y semántico, dos establecen a la metáfora como recurso didáctico, estrategia y/o herramienta y cuatro investigaciones la abordan desde la competencia metafórica. Este ejercicio contribuyó en orientar el carácter teórico y metodológico de la investigación. Como resultado, considerando los aspectos pertinentes del ámbito y mencionando los que serán base para este estudio, se encontraron los siguientes hallazgos:

### **5.1 Estudios relacionados con el Desarrollo de la Competencia Metafórica**

Se encontraron cuatro investigaciones destinadas al desarrollo de la CM desde diferentes perspectivas: la de Gastón (2020) centrada en el aprendizaje virtual, la de Rodríguez (2017) que aborda el español como segunda lengua (EL2) para aprendientes sordos, la de Muro (2014) orientada para estudiantes de ELE y la de Acquaroni (2008), que implementa un taller de escritura creativa para estudiantes de ELE. Además, se encontraron una cantidad significativa de artículos teóricos relacionados como: Acquaroni (2010) centrada en la producción escrita, Kaitian (2011), que propone un enfoque para aprendientes chinos y Turamuratova (2012), que ofrece una perspectiva general sobre el tema.

La primera propuesta investigativa, *Potenciando la competencia metafórica en tiempos de COVID: "Flippear" la clase de ELE con Microsoft Teams* (Gastón , 2020), buscó concientizar al estudiante universitario de ELE de la necesidad de comprender y usar el lenguaje figurado, y responde como recurso a la situación social derivada del COVID 19. La ejecución de la propuesta pedagógica se realizó a través del paradigma comunicativo-cognitivo y la

metodología de *Flipped Classroom* en la plataforma de *Microsoft Teams*. Este estudio es relevante, ya que afirma que la lingüística cognitiva es un aliado indiscutible para desarrollar la CM e involucra procesos cognitivos para su desarrollo, fortaleciendo la competencia comunicativa simultáneamente. También, usa la tecnología como herramienta indispensable para aprender y logra demostrar que los aprendientes son agentes activos en su propio aprendizaje, promoviendo la creación de material colaborativo y creativo.

La segunda propuesta, *Influencia de la competencia metafórica en lengua de señas sobre la comprensión lectora en un grupo de estudiantes sordos con estilo cognitivo documentado*, desarrollada por Rodríguez, Y. (2017), tuvo como objetivo identificar y describir las relaciones entre la CM y la competencia de lectura en estudiantes sordos usuarios de la Lengua de Señas Colombiana (LSC). En este estudio se resalta la metodología, que incluyó una fase exploratoria bajo un diseño descriptivo observacional, propuesto bajo los postulados de la investigación acción-participativa y el acompañamiento de tres expertos en un diseño cuasi experimental. El estudio se solidificó a nivel teórico y determinó los indicadores para medir la CM en estudiantes sordos para la realización de las pruebas. Como resultados, el autor encontró que hay una relación significativa entre la identificación y producción de las metáforas, la fluidez interpretativa y el tiempo de desarrollo, aunque no se evidenció directamente la relación entre la CM y la comprensión lectora. Además, el estudio se reconoce como pionero en la relación establecida entre la Competencia metafórica de una L1 viso gestual y el aprendizaje de la L2, y afirma que es necesario desarrollar una mejor competencia comunicativa en la L1 para efectuar un aprendizaje en la L2.

La tercera propuesta, *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* (Muro, 2014) presenta varias similitudes a la segunda propuesta, aun al estar destinadas a dos poblaciones diferentes, desde el recorrido teórico, la aplicación de un test y la instrucción de la metáfora explícitamente. Si bien la investigación no logró obtener los resultados esperados, demostró la necesidad de teorizar sobre la CM y recomendó replicar estudios en otros países para el desarrollo de esta competencia. Además, aporta de manera explícita algunas dificultades de los investigadores y las soluciones directas para evitarlas.

La última propuesta, *la incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental* (Acquaroni, 2008) es un estudio teórico-práctico que busca mejorar la CM de los aprendientes a través de un taller de escritura. La investigación comprende un registro teórico completo, y ubica la CM desde las dos propuestas trabajadas por Danesi (1988) y Littlemore & Low (2006). Además, Acquaroni presentó un método de identificación metafórica enriquecedor que le permitió tener criterios claros a través de los postulados de Cameron (1999). El estudio se suscribe en el paradigma cuantitativo por cómo se manejaron los datos y al diseño cuasiexperimental por trabajar con grupos no controlados de aprendientes, un grupo experimental de 16 participantes y un grupo control de 42 que se encontraban en inmersión.

Por otro lado, la investigación presenta similitudes con la segunda y tercera propuesta con respecto a la realización de pruebas (de entrada- de salida) aunque difiere porque innova

en la realización de una prueba adicional con respecto al estilo cognitivo de los aprendientes que posibilitó caracterizar si este determinaba la CM. A nivel del análisis de datos y resultados, el estudio aporta significativamente al campo de ELE/L2 al ejecutar métodos existentes, pero no trabajados, como la calculación de la densidad metafórica<sup>1</sup> en un texto. En cuanto a los resultados, aporta significativamente y concuerda con los otros estudios presentados porque demuestra que la instrucción es clave en el desarrollo de la competencia metafórica, constata que los aprendientes tienen dificultades para incorporar el lenguaje metafórico, y a nivel específico, no obtuvo una relación significativa en el análisis del estilo cognitivo de los aprendientes.

Cabe mencionar que, los aportes encontrados en los artículos en torno a la competencia metafórica se presentarán en el marco teórico.

## **5.2 Estudios relacionados con la Metáfora Conceptual y la Competencia Léxica**

Es interesante señalar que un factor común en las tendencias de los artículos e investigaciones encontrados es la asociación de la metáfora conceptual con el desarrollo de la competencia léxica, como ejemplo las investigaciones: Masid, (2017) y Lavín, (2016) y el artículo de Masid, (2014). En general, se evidenció que las metáforas facilitan el acceso léxico a los aprendientes como componente lingüístico y cultural y funciona como herramienta para la competencia comunicativa. La primera investigación busca favorecer la expresión, la comprensión y el enriquecimiento comunicativo y aborda la metáfora desde el léxico como

---

<sup>1</sup> La densidad metafórica se entiende como la cantidad de metáforas en un texto en relación con su longitud o extensión.

componente facilitador del léxico polisémico. La segunda investigación pretende favorecer el aprendizaje del vocabulario metafórico conceptual a través de un *corpus*. Aunque presentan dos objetivos y metodologías diferentes, ambas investigaciones comparten conclusiones muy similares.

A nivel metodológico, la primera es un estudio pre-experimental con 90 alumnos eslovacos entre 14 y 18 años de niveles A2, B1 y B2, que no habían recibido instrucción explícita en relación con la metáfora, en el que debían interpretar y producir metáforas somáticas elegidas. La segunda, un ejercicio a través de la exposición de los aprendientes a un *corpus* que fue seleccionado, ordenado y clasificado de una representación de manuales que implicó primeramente la categorización para la descripción del tipo de material metafórico, seguido de la elaboración de una tabla de análisis que da una primera clasificación metafórica (metáforas de intersección y metáforas de estructuración única) y finalmente, la adición de otros aspectos (metáfora lingüística, página, si se trabaja o no, estructura gramatical).

Con relación al estudio de Masid, O. (2017) se reconoce el uso de plataformas virtuales, la elección del vocabulario somático, la instrucción explícita y las fases (prueba de entrada y de salida). Resalta el análisis descriptivo de los datos, debido a que se organizaron mediante tendencias y se compararon mediante la prueba ANOVA (análisis de varianza) y la prueba de Kruskal Wallis (prueba no paramétrica). Frente a los resultados, se destacan las diferencias significativas existentes después del tratamiento de la metáfora, pero aclaran que el nivel de aciertos no depende del nivel de español de los participantes; esto posibilitó concluir que la metáfora no es una carga para el aprendiente y su presencia es relevante en niveles bajos.

En cuanto a Lavín, E. (2016) el trabajo aportó teóricamente a la conceptualización de la CM en el plano lingüístico y cognitivo. A nivel metodológico, se constituyó un instrumento de análisis que deja obtener un detallado estudio del comportamiento metafórico de los manuales. En el sentido práctico, el estudio presenta un material en forma de unidad de un manual bajo una propuesta teórica abordada de manera didáctica.

### **5.3 Estudios relacionados con la Metáfora como Recurso, Herramienta y/o Estrategia**

La metáfora conceptual como herramienta se ha posicionado fuertemente a nivel investigativo, es así como existen múltiples artículos teóricos que la abordan como herramienta de aprendizaje en el aula como es el caso de los estudios realizados por Gutiérrez, R. (2004), Bandera-Nápoles, A. (2016) y Suárez-Campos, L., & Hijazo-Gascón, A. (2019). No obstante, solo se trabajaron dos investigaciones realizadas directamente con aprendientes de ELE. Por un lado, Rivera (2016) propuso una investigación llamada *La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: Un estudio a partir de la lingüística cognitiva*, en el que recoge las opiniones y valoraciones sobre la metáfora de 87 profesores de diecinueve países y 84 aprendientes de ELE de dieciséis. Los datos se obtuvieron a través de cuestionarios, administrados por *Google drive*, que incluían, en la mayoría de los casos, una opción de respuesta alternativa y, al final, un espacio para comentarios sin límite de extensión.

Con respecto a los resultados, se graficaron en niveles porcentuales utilizando Excel, lo que evidenció el uso básico de la metáfora en la enseñanza de léxico a través de modismos, frases hechas, canciones y textos literarios a partir del nivel A2. Además, se observó una limitación en el uso de la metáfora por parte de los estudiantes, a pesar de reconocer su

presencia en diversos tipos de lenguaje y de ser conscientes de las posibles metáforas comunes del español y su lengua. También, demostró que existe un alto interés de las posibilidades de la metáfora como instrumento didáctico, aunque se identificó que la cantidad y calidad de los recursos disponibles actuales son deficientes, así como la escasa presencia de la metáfora en el aula. Finalmente, el estudio brindó una propuesta didáctica titulada *Amor* para mostrar cómo abordarla con estudiantes de nivel B2.

Por otro lado, Palmero, S. (2023) en su tesis *La metáfora conceptual como herramienta en el aula de ELE. Propuesta didáctica sobre la emoción de la ira dirigida a estudiantes germanoparlantes*, propone una secuencia didáctica similar a Rivera, utilizando la metáfora conceptual como herramienta por su relevancia actual en el aula y a su escaso tratamiento en la práctica pedagógica. Esta propuesta busca trabajar la emoción de la ira y desarrollar la competencia metafórica, comunicativa, emocional, lingüística e intercultural. El autor realizó un análisis contrastivo de metáforas conceptuales en español y alemán relacionadas con la ira, este empezó por la recolección de expresiones metafóricas, seguido de la organización en torno a seis metáforas conceptuales. A partir de este análisis, se identificaron las diferencias y similitudes entre ambas lenguas, concluyendo que se utilizan los mismos dominios fuentes y que las emociones suelen ser metaforizadas de la misma manera. Además, la propuesta incorpora recursos multimodales y actividades heterogéneas que fomentan la reflexión del estudiante sobre el sistema conceptual metafórico.

En conclusión, el estado del arte de esta investigación se centró en la revisión de estudios de la metáfora conceptual y la CM en el aprendizaje del español. La mayoría de

estudios fundamentados en la teoría de la metáfora de Lakoff y Johnson, y abordan la metáfora desde diversos enfoques: léxico, semántico, didáctico y desde el desarrollo de la CM. Aunque el tema de la metáfora en ELE es novedoso y poco explorado en investigaciones prácticas, los estudios subrayan la importancia de la instrucción explícita para el desarrollo de la CM y el fortalecimiento de otras competencias.

## **6. Marco Teórico**

Para fundamentar el presente estudio, es pertinente abordar algunos conceptos claves que orientaron el desarrollo de la propuesta desde sus bases teóricas. Los conceptos seleccionados son el resultado de la revisión del estado del arte y las necesidades del trabajo investigativo, y son los siguientes: experiencialismo, corporeización, metáfora conceptual, expresiones metafóricas, correspondencias, competencia metafórica, conciencia metafórica, procesos cognitivos en la CM y estrategias para desarrollar la CM.

### **6.1 Experiencialismo**

Desde la perspectiva de la lingüística cognitiva se comprende la asociación de los procesos mentales y el lenguaje, los cuales, como señala Uribe (2007), son entendidos como una serie de operaciones ubicadas en el cerebro que son modificadas a partir de la experiencia que cada uno tiene en el mundo.

Por un lado, el paradigma experiencialista se opone al objetivismo, otra corriente filosófica desde la cual se han abordado los procesos cognitivos, la cual sostiene que:

el conocimiento objetivo surge una vez que se conceptualizan y categorizan las cosas del mundo y se pueden establecer conexiones entre las cosas y esas categorías,

independientemente del sujeto cognoscente. Los conceptos son, en consecuencia, representaciones mentales de los objetos y categorías del mundo y excluyen cualquier influencia no objetiva. (Uribe, 2007, p. 71)

mientras que el experiencialismo incluye directamente al ser humano y sus actividades cognitivas.

No obstante, si bien el experiencialismo se opone al objetivismo sosteniendo que la verdad y el conocimiento es relativo a las percepciones del individuo y su subjetividad, toma de él su valor para la adquisición del conocimiento e imparcialidad sin concebir absolutos universales. De esta manera, se entiende que las percepciones del ser humano dependen de su experiencia corpórea con la realidad e interacción con el mundo y esto da lugar y significación al pensamiento y los sistemas conceptuales. Es decir, concibe el significado como resultado de lo que somos, de la interacción con el mundo y del sistema conceptual construido y manifiesta “cómo el significado no existe independientemente de la cognición humana, vinculado a otras capacidades cognitivas, de tal manera que la cognición es el modo como se expresa aquel, que es siempre significado para una persona, con sus experiencias, valores, sentimientos e intuiciones.” (Lavín, 2016, p. 105). Así, el lenguaje es la materialización de la significación y está influenciado por la forma como vemos y categorizamos el mundo.

Ahora bien, los significados se organizan en conceptos que existen dentro de sistemas conceptuales basados en el pensamiento, creados a través de experiencias sensomotrices, emocionales y sociales que estructuran las relaciones conceptuales. Osorio (2004a) sostiene que la relación entre la experiencia y conceptualización radica en que todo sistema conceptual

se genera a partir del carácter organizado de la experiencia corporal y social, así como la proyección en la imaginación de las construcciones de la experiencia sobre conceptos de mayor abstracción, lo que da lugar a la proyección conceptual (en Lavín, 2016). Así, la existencia se establece como fuente del pensamiento, de la significación y de los esquemas conceptuales, consolidándose como base común para los seres humanos. Aunque no se pueden universalizar las experiencias, se puede afirmar que existe un vínculo conceptual compartido entre las comunidades, derivado de experiencias corpóreas similares en su interacción con el mundo. Las similitudes o diferencias conceptuales en distintas lenguas vienen del origen de las experiencias culturales establecidas en conceptos.

Frente a lo anterior, Wilson (2002) deduce, a partir de distintos estudios, que: (a) la cognición es situada; (b) la información se procesa en el contexto; (c) el contexto es parte del sistema cognitivo, (d) la cognición es por la acción; y (d) Los procesos cognitivos dependen del cuerpo. A partir de esto, se puede concebir que la experiencia corporal está ligada a los procesos cognitivos que dependen de un contexto real en el que el individuo percibe y actúa.

En el ámbito individual, Lakoff y Johnson (1986) se guían por la corriente europea de la psicología de la *Gestalt* y proponen que existe una clasificación de experiencias en términos de *Gestalts* que estructuran y organizan procesos como el pensamiento, la percepción, las emociones, los procesamientos cognitivos, la actividad motora y el lenguaje (en Lavín, 2016). Dicho de otra manera, para el ser humano un objeto tiene múltiples características interaccionales que lo conceptualizan y que se estructuran a través de la experiencia y se organizan en "*Gestalts*", definidas como estructuras fundamentales clave en la interacción del

sujeto, ya que fomentan la creación de imágenes mentales que facilitan la comprensión.

Además, las diversas relaciones entre los *Gestalts* posibilitan la asociación y la creación de nuevos conceptos.

### **6.1.1 Corporeización**

Dada la importancia que el experiencialismo tiene en la construcción de estructuras conceptuales a través de experiencias corpóreas, se centra el valor necesario sobre el cuerpo como fuente de pensamiento. De ahí, se propone el concepto de *corporeización*, donde el significado depende de las experiencias físicas de los individuos mediante su acceso a la realidad a través de los sentidos. Este concepto surge del inglés *embodiment* propuesto por Johnson (en Suárez-Campos & Hijazo-Gascón, 2019) y establece la relación estricta entre la mente y el cuerpo, ya que

es el hecho de que a través de nuestro cuerpo podamos relacionarnos con nuestro entorno gracias a la manipulación de objetos, a nuestra percepción visual y a la percepción del espacio y el movimiento, lo que permite que algo sea significativo para el ser humano y, por tanto, también el significado lingüístico. (Santos & Espinosa 1996:20 en Masid, 2015, p. 76)

Esto coincide con lo mencionado anteriormente respecto a las posibles similitudes o diferencias conceptuales entre culturas y lenguas, donde las relaciones de nuestro cuerpo y sus sentidos crean un significado lingüístico para una persona o comunidad a través de experiencias individuales o universales, también marcadas por cualidades genéticas o por organizaciones sociales que incluyen la lengua, las tradiciones culturales, los valores, las

instituciones y la historia en su comunidad. Es decir, a través del nexo entre el cuerpo y el entorno existen similitudes entre culturas y, por ende, entre lengua. Estas similitudes son influenciadas por preferencias cognitivas, personales y sociales en las que se conceptualiza la misma experiencia a través del cuerpo. Un ejemplo de esto es cómo la expresión metafórica “La vida es una montaña rusa” que está bajo la metáfora conceptual de la *vida es una serie de altibajos*, se origina a partir de la experiencia de las emociones que trae estar en una atracción y como la montaña rusa es una serie de altibajos. Incluso si el individuo no ha tenido la experiencia, entiende el concepto que se ha construido conceptualmente.

## 6.2 Metáfora Conceptual

La metáfora, desde su acepción más general en el diccionario virtual de la Real Academia Española en su versión más actualizada, es la “traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita, como en las perlas del rocío, la primavera de la vida o refrenar las pasiones” y se distingue por el signo [ret.] de *retórica*, lo que implica que la información complementaria del concepto se asume desde el “arte de bien decir, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover” (DRAE). En este sentido, se extrae el concepto de metáfora como la relación entre un término que se usa para referirse a otro, aunque la relación que establece con la retórica limita el concepto que quiere abordar este estudio, ya que se conceptualiza como una herramienta natural, espontánea y diaria en los actos comunicativos de la lengua. Para llegar a esa concepción se muestra a continuación un recorrido que le ha permitido constituirse desde perspectivas retóricas a perspectivas cognitivas.

Inicialmente, la metáfora se reconoció desde el siglo IV cuando el filósofo Aristóteles en sus obras menciona que es "... la trasposición de un nombre ajeno sea del género a la especie, de la especie al género, o de una especie a otra, o de manera analógica" (Aristóteles, 1974). A partir de allí, Aristóteles la conceptualizó como la manifestación lingüística de representación de términos a través de otros y, además, le adjudicó características particulares como que quién era capaz de usarla era un genio natural (22: 1459a; García Bacca 1970:137, como se citó Gutiérrez, R. 2004). Esta concepción marcó lingüísticamente la historia porque creó una segmentación en la concepción del significado de las palabras entre el sentido literal y el figurado, y encaminó a la metáfora como un recurso estilístico directamente poético y lejano de la realidad.

Posteriormente, John Locke (1690), filósofo y médico inglés, propuso algunas tesis naturalistas en *El ensayo del entendimiento humano* con relación a la función del lenguaje como representación de la realidad y vuelve a condenar a la metáfora a ser un recurso únicamente literario, afirmando que es un abuso verbal que provoca confusiones cognitivas (Locke, 1690: III, X, 34, como se citó en, O. 2014). A su vez, afirmó que la forma de evitar esas confusiones partía de que cada palabra debe corresponder a un solo significado. Esta propuesta difiere con la concepción que pretende guiar este estudio, pero es pertinente para identificar por qué la metáfora no se ha consolidado estrictamente como un elemento clave para el lenguaje y el aprendizaje de lenguas y carece de información para su abordaje.

Luego, Vico & Pascal, dos pensadores modernos, afirmaron que la metáfora es el origen del lenguaje y que es "el instrumento cognitivo mediante el que el hombre asimila la

experiencia de la realidad, la carga expresiva de la metáfora la hace idónea para referirse a realidades inexpresables literalmente, es decir, es el medio ideal para transmitir lo inefable” (Masid, 2014).

Más adelante, Lakoff, un lingüista, y Johnson (op. cit.), un filósofo, en *Metaphors We Live By* debaten la visión de metáfora como recurso poético y estilístico. Desde la conceptualización del lenguaje como parte de la cognición proponen una perspectiva que establece a la metáfora como un rasgo del lenguaje y del pensamiento. La centran en la lingüística cognitiva y la abordan en términos de “una herramienta que nos permite entender un dominio en términos de otro” (Lakoff & Johnson, 1980, p. 117). Esta relación de representación es parte de la necesidad de conceptualizar términos abstractos, difusos e intangibles y lleva a la materialización de esos términos mediante otros concretos. Estos últimos son de carácter delimitado y específico.

### Figura 1

*Relación entre conceptos*



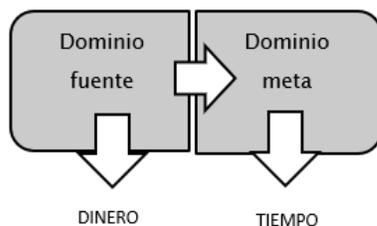
**Nota:** Elaboración propia desde los postulados de Richards (1936).

Ahora bien, la teoría de la metáfora cognitiva se materializa estableciendo una relación entre dos conceptos como en la figura 1 donde A es B. A través de esta correspondencia, se entiende el concepto A en palabras de B a través de rasgos que se proyectan. Bajo esta relación, se concibe la metáfora como un medio que facilita comprender los diferentes matices del lenguaje y las experiencias humanas, al hacer conexiones entre conceptos aparentemente

dispares. En este ejercicio de asociación se pueden crear nuevas expresiones metafóricas que pueden ser transitorias o establecerse por su aceptación y uso social. También, en A es B, Lakoff y Johnson (1980) introducen conceptos claves como *dominio fuente* (*target domain*) y *dominio meta* (*source domain*) donde el primero es lo concreto y el segundo lo abstracto, es decir, el dominio fuente es lo que se describe y el meta es lo que se usa para describir, como se presenta en la figura 2, donde el dominio fuente es el dinero y el dominio meta el tiempo. Así, por ejemplo, la metáfora conceptual que rige es *El tiempo es dinero* y a esta se suscriben múltiples expresiones metafóricas como se muestra en la figura 3.

**Figura 2**

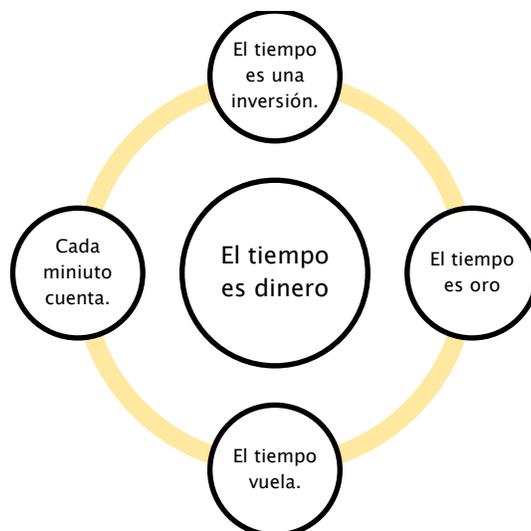
*Representación Dominio fuente – Dominio meta*



**Nota:** Elaboración propia.

**Figura 3**

*Expresiones metafóricas relacionadas con la metáfora conceptual el tiempo es dinero.*



**Nota:** Elaboración propia.

De este modo, tales relaciones de representatividad no son aleatorias o arbitrarias, es decir, son el resultado lingüístico de la organización del pensamiento de las experiencias que vive el ser humano dentro de su comunidad. Existen metáforas conceptuales que tienen un uso más global debido a su carácter inherente al ser humano, o sea, muchas personas viven la misma experiencia que los lleva a asociar el concepto de la misma manera. Normalmente, esas metáforas conceptuales se deben a su cercanía con el cuerpo. Otras metáforas se crean con experiencias constituidas por imaginarios culturales. El tiempo es dinero (ver figura 4) es una metáfora conceptual presente en múltiples culturas y lenguas, porque refleja una experiencia humana universal como el tiempo por la importancia de este en las sociedades contemporáneas. De aquí se desprenden expresiones metafóricas como *perder el tiempo*, *don't waste time*, *perdre du temps* y *Non perdere tempo*. A nivel corporal, en *el afecto es calor* se evidencia una metáfora conceptual construida de la experiencia sensorial del cambio de temperatura al sentir calor cuando se es abrazado. Esta conexión se basa en la cercanía

corporal y también evoca el calor asociado con la crianza, la vida y el simple hecho de estar vivo. Desde la perspectiva del experiencialismo, esta metáfora resalta como las experiencias físicas influyen en nuestra comprensión emocional y cognitiva. Por último, entorno a los imaginarios culturales, la palabra *Camello* en Colombia es el nombre del animal, pero también se usa para referirse al trabajo arduo y difícil asimilándolo al esfuerzo continuo de un camello en sus largos viajes. De esta, surgen múltiples expresiones que van en línea con esas creencias e ideas compartidas, evidenciando cómo la corporeización de la experiencia se traduce en significados culturales que enriquecen nuestra comprensión del lenguaje y la metáfora.

En síntesis, el aspecto más importante para concebir la metáfora en este estudio es que no es una cuestión de la literatura, sino de todos los hablantes usuarios de una lengua; es una herramienta diaria para expresarnos. Representa la visión del mundo que habitamos y la hace relevante en el aprendizaje y enseñanza de ELE. Acquaroni (2007, p. 65) afirma que “todos los usuarios competentes de una lengua producen constantemente miles de nuevas metáforas y emplean también miles de expresiones metafóricas ya convencionalizadas. La metáfora es uno de los recursos expresivos más potentes con los que cuenta un idioma”.

### ***6.2.1 Expresiones Metafóricas***

La materialización de las metáforas conceptuales son las expresiones metafóricas, es decir, las expresiones son las manifestaciones lingüísticas de las metáforas presentes en nuestro lenguaje y pensamiento. En otras palabras, “una expresión metafórica no es más que la evidencia lingüística de un fenómeno, acción u objeto que ha sido comprendido, conceptualizado o experimentado” (Ramírez, 2006, p. 103).

Según la teoría conceptual cognitiva, las expresiones metafóricas corresponden a metáforas conceptuales. Algunas de esas metáforas conceptuales coinciden entre lenguas porque surgen a raíz de experiencias humanas y otras varían por su origen desde la cultura.

Algunos ejemplos se pueden visualizar en la Tabla 1:

**Tabla 1**

*Expresiones metafóricas universales y particulares*

	<i>Por experiencias humanas universales</i>	<i>Particulares</i>
<i>Expresiones metafóricas</i>	Llevar en el alma. <i>Carry in the soul.</i>	Estar en la olla.
	Nuestras raíces. <i>Our roots.</i>	Ponerse las pilas.
	Estar oxidado. <i>Be rusty.</i>	Dejar plantado.

**Nota:** Elaboración propia.

### **6.2.2 Correspondencias/mappings**

En cuanto a los dominios fuente y meta mencionados previamente, en los cuales uno se proyecta sobre el otro, la teoría de la metáfora conceptual (TMC) propone que “nosotros estructuramos la realidad a partir de una serie de relaciones de similitud, analogía y transferencia semántica entre dominios sobre unas correspondencias de tipo espacial, estructural y ontológico” (Lavín , 2016, p.16). Tales correspondencias se generan a través de los análisis, síntesis, deducciones, inferencias y/o visualizaciones, estrategias cognitivas que resultan claves para la concepción de las expresiones metafóricas y su significado.

De modo que, se asume que cada dominio posee unas correspondencias estructuradas por la corporeización de las experiencias que se proyectan en las correspondencias de otro

dominio, estableciendo una relación de correspondencias metafóricas entre ambos. Acquaroni (2008) relaciona la construcción del concepto de proyección (*mapping*) con los *gestalts* mencionados anteriormente y afirma que estos pueden mantener relaciones con otros por las correspondencias que se proyectan sobre las partes. Esto implica que los conceptos metafóricos provienen de la proyección del dominio origen o modelo cognitivo idealizado al dominio conceptual meta, es decir, las experiencias proyectadas en correspondencias de cada dominio son esquemas preconceptuales que crean relaciones metafóricas.

### **6.3 Competencia Metafórica en ELE/L2**

Para empezar, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) afirma que las competencias “son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” lo que implicaría que la competencia metafórica es la suma de conocimientos, destrezas y características de las personas para poder comprender, usar y crear metáforas en su discurso. Frente a este concepto, uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta es que ni el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español), ni el MCER (Marco Común Europeo de Referencia) (2002) abordan esta competencia y, por esto, un trabajo de esta índole resulta esencial para el ámbito en cuestión.

Ahora bien, a pesar de su ausencia en el currículo de ELE/L2, la CM surge a través del crecimiento exponencial de la teoría lingüística cognitiva que, como se ha explicado anteriormente, postula la importancia de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lengua

y pretende no sólo conceptualizar y categorizar las metáforas, sino también concebir que existe una capacidad que facilita hacer este proceso.

En el sentido teórico, Danesi (1988) fue el precursor del concepto *de* Competencia Metafórica en el texto *The development of Metaphorical Competence: A Neglected Dimension in Second Language Pedagogy* concibe la metáfora como “cualquier proceso por el que un referente o concepto concreto viene asociado a uno abstracto de manera que se le pueda comprender concretamente” (2004) y en un primer acercamiento<sup>2</sup>, define la CM como “el conocimiento del modo en que una determinada lengua representa o codifica los conceptos, fundamentalmente abstractos, de acuerdo con el razonamiento metafórico” (Danesi M. , 1986, p.7). De esa manera, el mencionado autor consolida los aportes hechos en la metáfora cognitiva y establece la relación directa entre las metáforas y la manera como se metaforiza.

Desde sus inicios, el autor afirma que la CM varía de la L1 a la L2 porque afirma que está presente en hablantes nativos, pero ausente en aprendientes; esto porque concibe que la habilidad de comprender y usar las metáforas es característico del discurso natural (2003). de ahí que centra su atención en la necesidad de abordarla, desarrollarla en el aula de ELE/L2 de manera explícita y consolida su teoría desde aspectos pedagógicos y didácticos. El autor relaciona la competencia metafórica, en primer lugar, como una herramienta fundamental para la transferencia de significados, considerándola clave en el discurso. La define como “un componente esencial de la competencia comunicativa” (1986). Posteriormente, Danesi, en su

---

<sup>2</sup> Se considera como primer acercamiento, ya que el autor conceptualiza la *Competencia Metafórica* sin denominarla todavía y es en 1988 cuando introduce el término de manera explícita.

búsqueda por ubicarla dentro de las competencias ya reconocidas, sostiene que “la CM es equiparable con la lingüística y la comunicativa, y es necesario tener claro dónde y cómo encaja la CM en la programación del discurso” (1992, p. 497).

Por otro lado, Low, G. (1988), un exponente importante en los trabajos de la metáfora y la competencia metafórica considera que los programas deben incluirla entre sus objetivos para que los estudiantes adquieran destrezas para construir significados de la Lengua Meta (LM) y distinguir entre los usos metafóricos y los literales, ubicándola como eje central y estructural del lenguaje y el sistema lingüístico. Si bien Low parte desde la Teoría Cognitiva de la Metáfora, aborda su concepción desde Richards (1936) al no basarse en los conceptos *dominio fuente* y *dominio meta*, sino a *x* como tópico e *y* como vehículo.

Una de las grandes diferencias entre la concepción de Danesi y Low, es que Low no entiende la CM como una herramienta o recurso, sino como una serie de habilidades (*skills*) que son diferentes según el sujeto, que necesitan una instrucción y difieren si es la L1 o LE. Algunas de las habilidades propuestas por Low (como se citó en Acquaroni, 2008) son:

## Tabla 2

Habilidades o destrezas de la Competencia Metafórica según Low, G.

- 
1. Habilidad para construir significados aceptables.
  2. Conocimiento de los límites de las metáforas convencionales:
    - 2.1. Algunos rasgos de Y son explotados convencionalmente, otros no.
    - 2.2. Algunos vehículos Y son usados para describir más de un tópico X.
    - 2.3. Algunos vehículos Y son más aceptables cuando utilizan una determinada clase de palabras.
-

- 
- 2.4. En algunas ocasiones, las metáforas pueden ser combinadas, pero en otras no.
  3. Conciencia de las combinaciones aceptables entre tópico y vehículo.
  4. Habilidad para controlar e interpretar “evasivas”.
  5. Conciencia de las metáforas “socialmente delicadas”.
  6. Conciencia de la existencia de “múltiples niveles” en las metáforas.
  7. Conciencia interactiva de la metáfora.
- 

Nota: Tomado de Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Universidad Complutense. Madrid.

Así, Low dispone de sus teorías en favor de que el aprendiente desarrolle esas funcionalidades descritas. Luego, se une a Jeanette Littlemore, reconocida académica en lingüística aplicada, y escriben artículos como *Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability* (2006) donde plantean que la metáfora está presente en todo lo que el aprendiente necesita y especifican que es pertinente la labor del docente para ayudar a procesar el pensamiento metafórico. Conciben la CM como “el conocimiento lingüístico y la habilidad para usar metáforas, así como las destrezas necesarias para trabajar de manera efectiva con la metáfora” (Littlemore. J. & Low, G. 2006 como se cita en Muro, 2014, p.13). En síntesis, los autores proponen que los estudiantes deben reconocer, comprender, usar y crear lenguaje metafórico.

Frente al ejercicio pedagógico, Littlemore & Low comparten con Danesi la importancia de la instrucción explícita sobre la metáfora. Danesi (1986), inicialmente la integra en la competencia comunicativa como una estrategia, como se mencionó anteriormente, y afirma que debe ser trabajada y practicada como las demás competencias. Luego, Danesi presenta un

modelo de tres competencias: competencia lingüística, comunicativa y metafórica y finalmente integra el concepto dentro de una sola: la competencia conceptual (Danesi M. , 2004).

En contraste, Littlemore & Low (2006) conciben la competencia metafórica dentro de una competencia de lenguaje figurado ubicada transversalmente, presente en todos los aspectos de la competencia comunicativa y la adhieren a una propuesta de competencia estratégica.

### ***6.3.1 Procesos cognitivos en la CM.***

Los procesos cognitivos “son los procedimientos que lleva a cabo el ser humano para incorporar conocimientos, en los que intervienen facultades muy diversas, como la inteligencia, la atención, la memoria y el lenguaje, que pueden ser conscientes o inconscientes.” (Urquijo, 2015, p. 5) y se abordan desde la LC, teoría que fundamenta la presente investigación, ya que esta busca asociar el conocimiento lingüístico en relación con otros procesos cognitivos como la percepción, el razonamiento, entre otros.

Rivera (2016) sostiene que “Si partimos de un enfoque cognitivo, hemos de asumir que el estudiante participa activamente en el proceso de aprendizaje utilizando varias estrategias mentales con el fin de organizar el sistema lingüístico que va a aprender” (p. 28), es decir, que es necesario que el aprendiente realice procesos mentales para comprender lo que está aprendiendo y sea un sujeto activo en su proceso de aprendizaje. En esa misma línea, Littlemore (2010) propone, en investigaciones correlacionadas con la comprensión de la metáfora, que existen procesos cognitivos generales como la activación de conocimiento

relevante, la categorización, el uso del contexto, el *blending* conceptual, la fluidez asociativa, el razonamiento analógico y la formación de imágenes. A continuación, se expondrán:

*Activación de conocimiento relevante:* En el proceso de comprensión de metáforas el ser humano activa información para encontrar el significado de la expresión metafórica. Esto funciona con la capacidad del aprendiente de recuperar y usar información previa que le facilite comprender e interpretar expresiones nuevas. El tipo de información que se activa son: el reconocimiento del significado básico de las palabras que componen la expresión, la relación entre los dos dominios involucrados, las experiencias o recuerdos relacionados a la metáfora, los esquemas conceptuales previos, la información relacionada al contexto de la expresión, entre otros.

*Categorización:* Lavín, C. (2016) plantea que la categorización es “un proceso mental de clasificación cuyos productos son las categorías cognitivas, los conceptos mentales, que se almacenan en nuestro cerebro,” (p.117) o sea, este proceso requiere una clasificación mental en el que el ser humano debe inferir proyecciones del dominio origen que puedan ser reflejadas en proyecciones del dominio meta y así crear una categorización nueva. En este proceso de inferencia, Masid, O. expresa que “consiste en un conjunto de operaciones inconscientes de generalización, abstracción y discriminación para poder organizar y clasificar la información que se aprehende de la realidad y que es cambiante y multiforme.” (2014, p.81), frente a esto, se evidencia que categorizar es una habilidad básica presente y natural en el aprendizaje.

*Uso del contexto:* El contexto resulta prescindible en la competencia metafórica porque es este dónde suceden las experiencias que luego son conceptualizadas y corporeizadas. Tales experiencias son influenciadas por la cultura y las interacciones.

*Blending conceptual:* Surge de la teoría de la integración conceptual y consiste en un proceso en “que sobre la base de dos espacios mentales se eleva un tercero (blend) que, aun conservando elementos de ellos, posee elementos ajenos a ambos” (Lavín , 2016, p.158). Se trata de construir significados integrando las características de los dominios de una metáfora y de crear redes para el tercer concepto. Geck (2003) afirma que, para conseguir ese tercero, se deben realizar operaciones cognitivas como: proyección entre los dos espacios por medio de *mappings* y creación de un espacio compartido, donde se selecciona, se extrae y se relaciona información.

Littlemore (2002) en su investigación del desarrollo de estrategias para la interpretación metafórica comenta que la fluidez asociativa y el razonamiento analógico son dos procesos psicológicos que influyen directamente en el procesamiento lingüístico y contextual:

*Fluidez asociativa:* La fluidez asociativa es un proceso clave en la interpretación de metáforas ya que supone que el individuo debe relacionar y asociar los términos en relación con un dominio. Esto le facilita al ser humano acceder a una mayor cantidad de significaciones, es decir, “es la habilidad que tiene una persona para producir una variedad de palabras relacionadas con un término dado” (Guilford, 1968, Ottó, 1998, Sternberg y O ‘Hara, 2005 en Rodríguez, Y. 2017, p.73).

*Razonamiento analógico:* Es un proceso en el que se detectan semejanzas parciales de los conceptos para que se infiera el dominio meta al que se refiere la expresión metafórica. Una vez el aprendiente le atribuya las distintas interpretaciones y significaciones a un concepto, podrá relacionar los vínculos según el contexto. En este proceso se involucran las correspondencias mencionadas, ya que son el conjunto de inferencias que relacionan los dominios. Rodríguez (2017) afirma que “el razonamiento analógico requiere que la persona haya desarrollado una habilidad para recuperar información desde la memoria semántica y una habilidad para formar y manipular representaciones mentales de las relaciones que se dan entre los objetos y los eventos en la memoria de trabajo” (p.26).

*Formación de imágenes:* “Las imágenes mentales tienen un papel importante en la comprensión y producción del lenguaje figurativo” (Littlemore & Low, 2006, p.57). Se considera que, en el aprendizaje general, las imágenes son un factor clave para la retención del vocabulario, y que, en el caso metafórico, las imágenes le facilitan al aprendiente la comprensión mediante la comparación. Paivio y Walsh (1993) proponen que las imágenes creadas a través de la relación de los conceptos involucrados en la metáfora deben servirles a las personas para: realizar comparaciones necesarias entre los conceptos, generar una representación integrada, incrementar la eficacia de la búsqueda de información para comprender y producir una metáfora y formar una representación mental de las correspondencias. (en Rodríguez, 2017).

### **6.3.2 Conciencia metafórica**

El concepto de conciencia metafórica surge a través de distintos estudios en los que se evidencia la pertinencia de que el aprendiente reconozca cómo se organiza el sistema conceptual de la lengua meta. Boers (2000) afirma que tener conciencia metafórica significa reconocer hechos como la omnipresencia, la base conceptual, la no arbitrariedad y la diferencia cultural existente en las metáforas, ya que se espera que el aprendiente comprenda que la metáfora esté presente en el lenguaje, que las expresiones formen parte de sistemas conceptuales, que tengan una razón y un sentido y que las diferencias culturales marquen diferencias conceptuales y metafóricas.

En cuanto a las habilidades de la CM propuestas por Low mencionadas anteriormente, primero, se encuentra la conciencia de los límites de las metáforas convencionales en la que se plantea que el aprendiente “debe ser capaz de discernir cuándo se han extendido los límites de esa metáfora hasta que deja de ser convencional y, sobre todo, con qué intención por parte del hablante (humorística, ofensiva...)” (Lavín , 2016, p. 215); en segundo lugar, la conciencia frente a las combinaciones aceptables entre tópico y vehículo en la que se debe inferir las posibles combinaciones aptas entre el dominio fuente y el meta; en tercer lugar, la conciencia de las metáforas socialmente delicadas en la que se pretende que el aprendiente comprenda el alcance de interpretaciones que podría tener la metáfora según el contexto (este aspecto se desarrolla junto con la competencia sociolingüística y pragmática); la cuarta, la conciencia de la existencia de “múltiples niveles” en las metáforas donde se espera que el aprendiente reconozca que la metáfora no opera solo en un nivel superficial, sino que puede tener

diferentes capas de significaciones y contextos y la diversidad que vienen en las metáforas y sistemas conceptuales; finalmente, la conciencia de la interactividad de la metáfora que espera que el aprendiente “continúe un discurso metafórico coherentemente una vez que este ha dado comienzo y presumiblemente saber cómo finalizarlo cuando lo desee” (Low, 1988:134 en Lavín, C. 2016, p.217).

Por otro lado, dentro de las discusiones generadas entorno a la conciencia metafórica, se considera importante el abordaje explícito de la metáfora en el aula. Masid (2017) desarrolla la conciencia mediante explicaciones del fenómeno metafórico desde la LC y de los términos de metáfora conceptual y expresión metafórica. Herrera y White afirman que “Cuando los estudiantes identifican las expresiones lingüísticas bajo la comprensión de que un dominio fuente se relaciona con un dominio meta, entonces ellos asimilan mejor los esquemas subyacentes y los usan.” (2000, p. 71) lo que implica que el reconocimiento de los dominios y relaciones conceptuales facilita que el estudiante use estrategias cognitivas para asociar las significaciones. La asociación constante entre conceptos y expresiones trabajará en el estudiante algunos patrones conceptuales para interiorizar los procesos de interpretación. También, Acquaroni (2011) sostiene que permite “mostrar la riqueza imaginativa y expresiva de diferentes lenguas y las claves universales y particulares que ponen en juego en cada caso para representar y/o construir la realidad” (p. 7).

#### **6.4 Estrategias para desarrollar la CM**

La competencia metafórica ha cobrado relevancia en el ámbito de la lingüística cognitiva, destacándose por su influencia significativa en el aprendizaje de lenguas. Algunos

autores como Danesi (2003) la sitúan dentro de la competencia comunicativa, mientras que otros (Littlemore & Low, 2006) la equiparan a la competencia estratégica. En este apartado, se presentan diez estrategias para desarrollar la competencia metafórica. Estas estrategias se establecieron mediante un análisis descrito en el marco metodológico.

- Contrastar la L1 –y la lengua meta: Una de las estrategias actuales para el aprendizaje de lenguas es trabajar desde un enfoque contrastivo en el que el estudiante pueda hacer comparaciones mediante la asociación de la lengua meta y la lengua materna desde las semejanzas y diferencias. Este aspecto resulta pertinente en la competencia metafórica por la carga cultural que atraviesan las expresiones metafóricas y se analiza desde el sistema conceptual de cada una de las lenguas.

El abordaje debe contemplar los distintos tipos de transferencias (positivas/negativas) para que el aprendiente esté preparado para distintos resultados en la interpretación de las expresiones metafóricas y sea consciente de los esquemas que se comparten y los que no, ya que pueden estar marcados por modelos culturales propios y conceptualizaciones diferentes de las experiencias. Además, es pertinente ayudar al estudiante a gestionar las metáforas que ya tienen almacenadas de su primera lengua para evitar la transferencia negativa, porque es inevitable que los procesos de metaforización sean diferentes. Estos ejercicios refuerzan no sólo el sistema conceptual, sino también los aspectos lingüísticos de la lengua meta. Es pertinente mencionar que

los ejercicios de contraste también pueden realizarse desde otra lengua en la que el estudiante tenga dominio.

- Promover la conciencia metafórica: Se pretende que el estudiante sea consciente de la presencia de la metáfora en el lenguaje cotidiano y, como fue mencionado anteriormente, que reconozca la omnipresencia, la base conceptual, la no arbitrariedad y la diferencia cultural existente en las expresiones metafóricas. Este aspecto busca evitar que el estudiante se limite a memorizar las expresiones metafóricas de forma aislada. En su lugar, se pretende que dirija la atención hacia la naturaleza metafórica del lenguaje para extraer los significados e interpretaciones, favoreciendo tanto la comprensión como la producción del lenguaje.

La conciencia metafórica también puede complementarse estableciendo las múltiples utilidades que tiene el lenguaje figurativo en funciones comunicativas como convencer, atenuar, conmover, manipular, entre otras, y esto fortalecería algunas habilidades comunicativas.

- Abordar explícitamente la metáfora conceptual: La instrucción formal de la metáfora es necesaria porque puede fortalecer la conciencia metafórica y brindarle al estudiante técnicas de análisis e interpretación. Si bien el estudiante no necesita comprender todo lo relacionado a la TMC, si puede conocer los aspectos claves para interpretarlas como: el reconocimiento de los dominios fuente y meta, la relación entre correspondencias y la creación del *blending*. Para

esto, se puede partir desde las relaciones existentes entre el dominio meta y fuente para visualizar características del sistema conceptual y lingüístico. Este ejercicio puede acompañarse con información de la frecuencia y situaciones de uso de las expresiones metafóricas y teniendo en cuenta las cuestiones interculturales.

- Analizar, sintetizar, deducir, inferir o visualizar las correspondencias de los dominios: La TMC propone que las expresiones metafóricas se estructuran a partir de ciertas relaciones entre los dominios. Por esta razón, es necesario desarrollar en el estudiante la capacidad de usar estrategias cognitivas para acceder a esas correspondencias para conocer el significado según el contexto. En esta estrategia, se espera que el estudiante logre identificar cuáles son esas relaciones entre las correspondencias que se proyectan de un dominio a otro para ir más allá del significado literal.
- Involucrar procesos cognitivos: Las actividades que busquen desarrollar la competencia metafórica deben involucrar los múltiples procesos cognitivos mencionados previamente (ver 6.2.2 Procesos Cognitivos).
- En cuanto a la conceptualización de experiencias a través de la corporeización, se propone que el conocimiento se genera y conceptualiza a través de experiencias, es pertinente involucrar en el aprendizaje de lenguas situaciones que se acerquen con el estudiante para entender las interacciones de otras culturas para comprender su sistema conceptual a través de sentidos.

Presentarle actividades que apelen a la comprensión de experiencias corporales y sociales que sustentan estructuras conceptuales y atribuyen significados a conceptos mediante la manipulación de objetos, la percepción visual, entre otros, considerando los procesos cognitivos importantes en el aprendizaje. Este aspecto también puede abordarse desde el contraste de experiencias de la cultura propia del aprendiente y la cultura meta, para así fortalecer las demás habilidades que desarrollan la competencia metafórica. El aprendiente podrá así identificar similitudes y/o diferencias en las estructuras conceptuales o en las lingüísticas.

- Promover el lenguaje creativo: Este aspecto es clave para el desarrollo de la CM, ya que indirectamente la figuración novedosa incentivará metáforas para impulsar una comunicación creativa y promover la expresión de ideas de diferentes maneras. La CM estimula la imaginación al pensar fuera de lo literal, creando conexiones inusuales entre conceptos, activando la creatividad y promoviendo un enriquecimiento léxico y conceptual.
- Hacer uso de recursos que incentiven el lenguaje metafórico: Es imprescindible acercar a los estudiantes a una lengua real y textos auténticos que los motiven a realizar actividades y a desarrollar la competencia metafórica, considerando que los materiales de clase representan discursos aportados que dinamicen y faciliten el aprendizaje. La exposición del estudiante a términos metafóricos debe realizarse no sólo desde la literatura, sino desde cualquier recurso

multimodal y bajo cualquier contexto. Pueden usarse también anuncios publicitarios, viñetas, fotografías, pinturas, entre otros. El uso de distintos recursos podrá facilitar el abordaje de las expresiones metafóricas a distintos estilos de aprendizaje y fortalecer desde otras perspectivas.

- Implementar herramientas que faciliten la comprensión del lenguaje metafórico: diccionarios y *corpus* que le darán opciones al estudiante para acudir si no entiende alguna expresión. Por un lado, los diccionarios le ofrecen al estudiante definiciones precisas, ya sean literales o figurativas, indicaciones de usos y ejemplos. Por otro lado, el uso de *corpus* da al estudiante ejemplos reales y contextualizados del uso de las metáforas.
- Uso del contexto: El contexto le posibilitará al aprendiente relacionar las expresiones lingüísticas, los sistemas conceptuales y las diferentes culturas, así como, comprender en qué momentos y condiciones se pueden usar esas formas y el porqué. Estas distintas contextualizaciones le facilitarán al estudiante comprender ciertos patrones conceptuales para aprender a determinar el uso acertado o no acertado de algunas expresiones.

## 7. Marco Metodológico

En este apartado se desarrolla la metodología elegida para la investigación, se presenta el paradigma, el diseño, las fases de la investigación, la muestra, los instrumentos y las técnicas de recolección y de análisis de datos.

## 7.1 Paradigma

Para la respuesta a la pregunta de investigación *¿Cómo desarrollar la competencia metafórica en aprendientes de ELE del nivel intermedio y avanzado?* y los diferentes objetivos propuestos, este estudio se abordó bajo enfoques descriptivos, exploratorios e interpretativos debido a los diferentes procesos que se realizaron para la recolección y el análisis de datos. Si bien el enfoque cualitativo es el que lidera la metodología de las investigaciones de las ciencias humanas por el carácter de subjetividad que suele tener, esta investigación se suscribe al enfoque de investigación mixto, ya que se concibe como un conjunto de procesos que recolecta, analiza e implica datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio (Hernández, 2006); cualitativos por el origen de la mayoría de los datos y cuantitativos por el cómo se abordaron para obtener resultados más precisos y concretos.

El trabajo se orientó al enfoque mixto para poder extraer las ventajas y fortalezas que tienen ambos y así responder a las necesidades de la investigación. Según los aspectos del enfoque mixto que proponen Creswell y Plano Clark (2011), esta investigación recogió y analizó rigurosamente datos cualitativos y cuantitativos, integró los dos tipos de datos mediante su combinación o secuencialmente, otorgó prioridad a los tipos de datos, empleó diferentes procedimientos y fases y combinó los distintos procedimientos en diseños de investigación. La selección de este enfoque también facilitó indagar y tratar de lograr los objetivos desde múltiples tipos de datos y así obtener resultados más completos que se puedan corroborar entre sí.

En términos cualitativos, la investigación se basó en un constante ejercicio de regresión, ya que mientras se avanzaba en la secuencia metodológica, se requería volver nuevamente a la literatura y a etapas previas. El ejercicio implicó la reformulación de actividades, propuestas, instrumentos, teorías, entre otros. Además, la continuidad en los procesos permitía examinar e ir confirmando los datos y los resultados bajo los hechos, en búsqueda de una teoría que se ajustara al proceso investigativo.

## **7.2 Diseño de Investigación**

Dado el enfoque mixto de la investigación, se buscó trabajar bajo un diseño flexible y abierto para cumplir con los objetivos y analizar tanto los datos cuantitativos como los datos cualitativos. Por un lado, desde la postura del enfoque cualitativo se estableció un diseño estandarizado y se sujetó este a las condiciones que la investigación requería. Es decir, la investigación desde su planteamiento del problema condicionaba el diseño, la recolección de datos y de análisis y se adaptaba a modificaciones.

Según lo anterior y dado el carácter variado de los instrumentos de recolección, el estudio se suscribe al diseño de teoría fundamentada, ya que los hallazgos van emergiendo fundamentados en los datos. Además, se buscó una teoría que explicara las estrategias para desarrollar la competencia metafórica en estudiantes de ELE, ya que no se disponía de esta información. Este diseño de investigación tiene consigo dos subdivisiones: el diseño sistemático y el emergente.

El presente estudio se enmarca en el diseño emergente, ya que su codificación no necesita tener previamente las categorías de estudio, sino que las unidades de análisis

escogidas brindan las categorías y códigos. Ese diseño surgió como alternativa al diseño sistemático que requería múltiples reglas y procedimientos para la generación de categorías (Glaser, 2007). Hernández, S. afirma que “en el diseño emergente se efectúa la codificación abierta y de ésta emergen las categorías (también por comparación constante), que se conectan entre sí para obtener teoría” (2006, p. 476), es decir, las unidades de análisis son codificadas en categorías y comparadas entre sí para identificar los temas y relaciones. Esta codificación se realizó en la recolección de expresiones metafóricas en el corpus y en el análisis documental para la selección de las estrategias de desarrollo de la competencia metafórica.

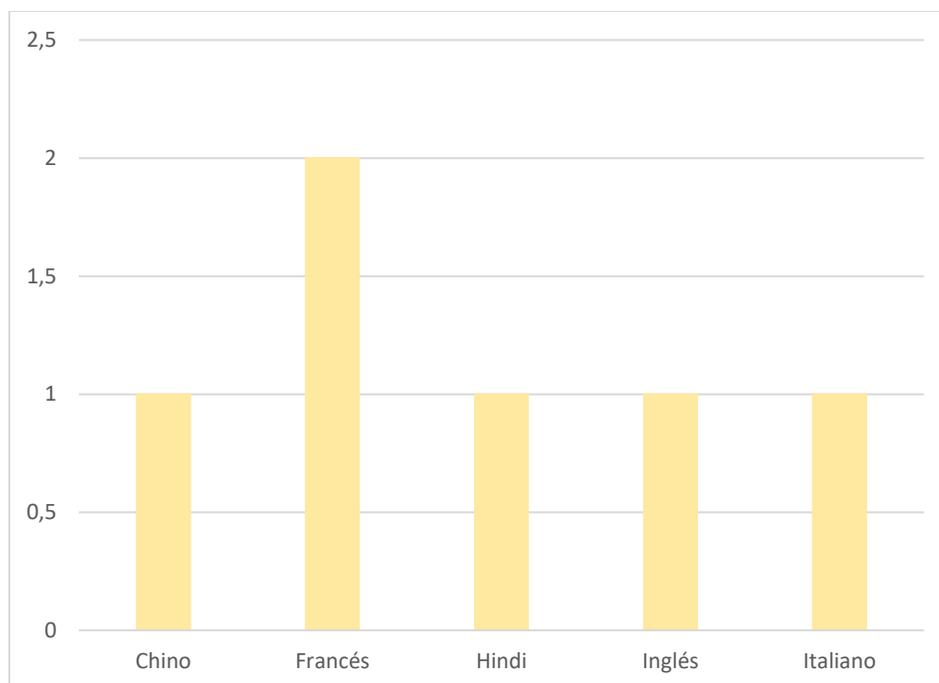
Con respecto al análisis documental, el ejercicio no pretendió construir teoría, sino verificarla, codificarla y categorizarla. Las categorías fueron identificadas mediante la lectura y requirieron ejercicios de identificación de la frecuencia, relación entre las mismas, entre otros.

### **7.3 Población y muestra**

La población de esta investigación está compuesta por aprendientes de ELE de nivel intermedio y avanzado según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Son aprendientes provenientes de múltiples contextos educativos como programas universitarios, institutos de lenguas, cursos, y son hablantes nativos de diferentes lenguas (inglés, italiano, chino, hindi y portugués) (Ver figura 5).

#### **Figura 4**

*Lengua materna de los participantes.*



La muestra de este estudio estuvo conformada por seis aprendientes de nivel intermedio y avanzado de ELE (ver tabla 3): tres mujeres y tres hombres, sus edades van desde los 20 hasta los 30 años. El 50 % de los participantes son hombres y el otro 50 % mujeres, así como el 50 % de nivel intermedio y el otro 50 % de nivel avanzado.

**Tabla 3**

*Caracterización por participante.*

Aprendient	Sexo	Edad	País de origen	Estancia en país hispanohablante	Primera lengua	Nivel	Otras lenguas
A1	F	28	Italia	España por un año.	Italiano	Avanzado	Italiano Inglés Francés
A2	M	26	India	España por diez meses, Colombia por dos años y Perú por dos meses.	Hindi	Avanzado	Hindi Inglés
A3	F	28	China	Colombia por tres años y diez meses.	Chino	Avanzado	Inglés

<b>A4</b>	F	32	Estados Unidos	Colombia por siete semanas y España por tres semanas.	Inglés	Intermedio	Italiano Inglés Francés Esloveno
<b>A5</b>	M	23	Camerún	N/A	Francés	Intermedio	Inglés Francés
<b>A6</b>	M	20	Togo	N/A	Francés	Intermedio	Inglés

Nota: Elaboración propia.

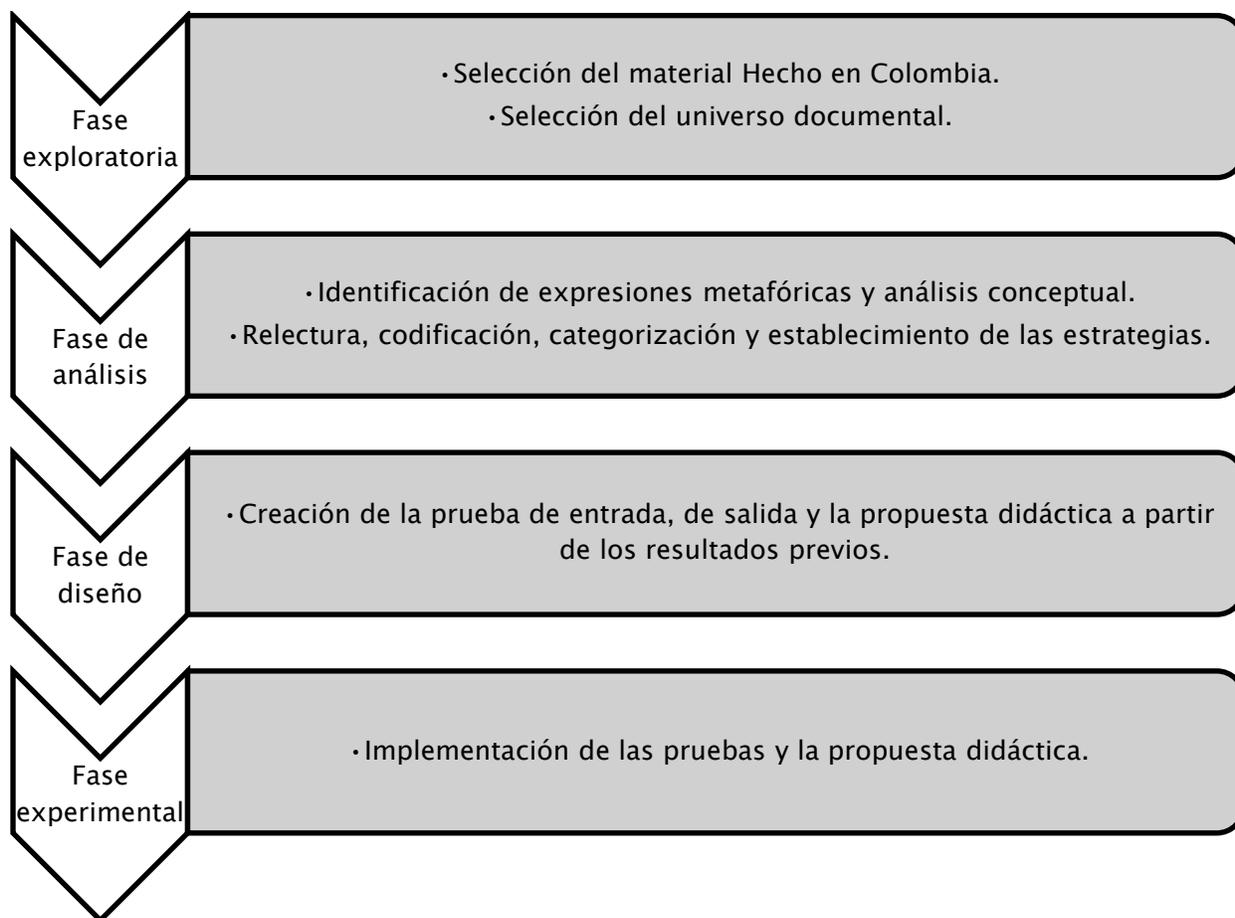
Se contó con pocos participantes para profundizar en los hallazgos y obtener un análisis detallado del desarrollo de cada una en la propuesta didáctica. Esta decisión metodológica responde a la necesidad de explorar las respuestas individuales y extraer información pertinente en el proceso de desarrollo de la competencia metafórica, facilitando así un análisis a lo largo de la intervención. Esta estrategia facilitó la observación minuciosa de las interacciones y las estrategias de comprensión y producción metafórica de los aprendientes, así como el progreso individual y las percepciones particulares de las actividades presentadas.

#### 7.4 Fases de investigación

El trabajo investigativo requirió múltiples fases (ver figura 4) para lograr los objetivos planteados. Cada una contempla objetivos y actividades para su desarrollo y algunas se ejecutaron de manera simultánea. A continuación, se presenta una breve descripción de cada fase.

#### Figura 5

*Fases de la investigación*



Nota: Elaboración propia.

*Fase Exploratoria:* Por un lado, se seleccionó el material de base para la muestra de expresiones metafóricas. Este proceso requirió la revisión superficial de manuales de ELE, la selección de la guía *Hecho en Colombia* y la exploración de la serie *Los Puros Criollos* (2012–2015) del canal de televisión Señal Colombia. Esta última dio como resultado la elección de la unidad 1 de la guía como fuente de las expresiones metafóricas abordadas.

Por otro lado, se revisó el material teórico elegido en el estado del arte para iniciar el análisis de contenido y obtener un compilado de estrategias para el desarrollo de la

competencia metafórica. Esta revisión resultó en la selección de 32 documentos relacionados a la metáfora que fueron ingresados al *software Atlas.ti*.

*Fase de análisis:* Posterior a la visualización del video *El café* correspondiente al primer capítulo de la serie, se ingresó el *Libro del profesor* en el programa *Atlas.ti* para extraer y analizar expresiones metafóricas. El proceso se hizo mediante la herramienta de selección de citas del *software* y se analizó creando redes que relacionan expresiones metafóricas con su dominio meta, dominio fuente y su metáfora conceptual.

Por otro lado, se realizó el análisis documental de los 29 documentos elegidos. Este proceso se implementó mediante la relectura y codificación de los textos en búsqueda de la identificación de estrategias claves para el desarrollo de la CM. Se realizó mediante la selección de códigos y se analizó en el apartado de redes del programa. Se usaron herramientas como la coocurrencia de códigos y la vinculación de estos.

*Fase de diseño:* Se diseñó la prueba de entrada, de salida y la propuesta didáctica con base en los resultados de las fases previamente mencionadas de la revisión de la literatura y las expresiones metafóricas seleccionadas. Este ejercicio comprende una sección de validación de expertos en la que se concertó una herramienta que evaluó la suficiencia, coherencia, relevancia y claridad de los ítems expuesto en cada una de las propuestas. La validación del taller se evaluó bajo criterios particulares que se explicarán en la sección *8.5 Validación de la Propuesta Didáctica*.

*Fase experimental:* En esta fase se aplicó la prueba de entrada, de salida y la propuesta didáctica tras ajustarse bajo juicio de expertos. Esta fase se ejecutó individualmente con cada aprendiente.

### **7.5 Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos**

Este trabajo investigativo tiene múltiples unidades de análisis, ya que requirió de diferentes fuentes de datos para su ejecución. Por un lado, se estudiaron 32 documentos para extraer información necesaria para establecer algunas estrategias claves para el abordaje y desarrollo de la propuesta didáctica con respecto a la competencia metafórica. También, se recogieron expresiones metafóricas de la unidad 1 *El Café* de la guía *Hecho en Colombia*, para su posterior uso en la prueba de entrada, de salida y la propuesta didáctica. Finalmente, se realizó una prueba de entrada y de salida con el fin de conocer el estado de la competencia metafórica en aprendientes de ELE.

#### ***7.5.1 Análisis documental***

Se realizó una selección de material documental mediante la lectura sistematizada de documentos, artículos e investigaciones relacionadas con la metáfora conceptual y la competencia metafórica. La lectura facilitó la comprensión del fenómeno central y la caracterización las estrategias y propuestas aportadas por investigaciones empíricas y artículos teóricos para abordar la competencia metafórica, es decir, la lectura sistematizada posibilitó mapear antecedentes claves de la CM y estrategias de abordaje en el aula. El análisis se ejecutó a través del programa *Atlas.ti*, mediante ejercicios de codificación y categorización de la información.

En cuanto a la relectura, se sistematizaron los datos necesarios para la recolección de estrategias. Este proceso partió de un universo documental que contiene 32 documentos (ver anexo 1) los cuales fueron leídos y codificados durante su lectura. La codificación se ejecutó en dos niveles: la codificación abierta y el establecimiento de las relaciones entre categorías. En el primer nivel, se eligió la codificación abierta porque los códigos surgen de los datos en bruto y el mismo proceso va conduciendo a los resultados. Se tuvo como criterio que fueran conceptos que respondieran a cumplir el segundo objetivo de esta investigación: *establecer estrategias para el desarrollo de la competencia metafórica en los aprendientes de ELE del nivel intermedio y avanzado en la construcción de la propuesta didáctica.*

Por consiguiente, esta codificación abierta dio como resultado los datos mostrados en la tabla 4, donde se pueden visualizar los códigos que surgieron de la relectura del universo documental. Conviene subrayar que el ejercicio no fue lineal, sino que hubo saltos regresivos conforme la información lo requería, por ejemplo: inicialmente a un código se le llamó *traducción*, pero más adelante se identificó que el concepto no alcanzaba a cubrir todo lo que la estrategia pretendía abordar y se le nombró bajo otro término. También, ocurrió que se codificaron dos fenómenos de la misma manera que posteriormente se fusionaron.

**Tabla 4**

*Frecuencia de códigos*

<b>Código</b>	<b>Frecuencia</b>
<i>Mappings/</i> Correspondencias	81
Fluidez Asociativa	75
Conciencia metafórica	45
Transferencia lingüística	28
Corporeización	25

Procesos cognitivos	25
Necesidad de abordaje explícito	20
Análisis Contrastivo Lengua Materna – Lengua Meta	14
Formación de imágenes	10
Uso de herramientas	10
Razonamiento analógico	10
Metáforas visuales	8
<i>Blending</i>	6
Materiales didácticos	6
Significado básico – derivado	6
Estrategias cognitivas	5
Uso del contexto	5
Figuración novedosa	4
Textos auténticos	4
Sinónimos/antónimos	3
Traducción	3
Polisemia	2
Recursos multimodales	2
Representación	2
Uso del diccionario	2

Nota: Elaboración propia.

Luego, se realizó un ejercicio de análisis en el que se exploraban los extractos de cada código y se identificaban relaciones entre los mismos. Para esto se usó la herramienta de *redes* del software (ver anexo 2) y se delimitaron los códigos y categorías. El análisis dio lugar a las estrategias mencionadas en el marco teórico que también se pueden visualizar en la tabla 5 donde cada una corresponde a algunos códigos extraídos. Esto facilitó la sistematización de la información y establecer estrategias clave a partir de los distintos sustentos teóricos e investigativos.

**Tabla 5**

*Relación entre estrategias y códigos.*

---

**Estrategias    Códigos**

Contraste L1 -LM.	Transferencia lingüística. Análisis contrastivo de las dos lenguas.
Promover la conciencia metafórica.	Conciencia metafórica. Manejo de los dominios.
Abordar explícitamente la metáfora conceptual.	Necesidad de abordaje explícito.
Conceptualizar experiencias a través de la corporeización.	Experiencialismo. Experiencia sensorial. Experiencia corporal y social. Modelos de esquemas de imágenes. Representación.
Promover el lenguaje creativo.	Figuración novedosa.
Hacer uso de recursos que incentiven el lenguaje metafórico.	Herramientas. Materiales didácticos. Textos auténticos. Recursos multimodales.
Herramientas que faciliten la comprensión del lenguaje metafórico.	Uso del diccionario. Corpus.
Uso del contexto.	Uso del contexto.
Explotar los procesos cognitivos.	Procesos cognitivos. Estrategias cognitivas. Blending. Interpretación metafórica.

Nota: Elaboración propia

### **7.5.2 Recolección de expresiones metafóricas.**

Se partió del manual *Hecho en Colombia* (Nieto, 2017) como base para el ejercicio de identificación de las expresiones metafóricas a abordar. Se eligió este material por la presencia delimitada de habla cotidiana de la variedad colombiana y por la riqueza cultural de su contenido. El desarrollo del material relacionado con el manual resulta pertinente y eficaz porque se evidencia ausencia de contextos lingüísticos concretos en las propuestas didácticas de la competencia metafórica existentes.

Se eligió este manual por ser un recurso didáctico alineado con las corrientes actuales que enfatizan el desarrollo de la competencia cultural, trabajando con muestras de lengua auténtica a través de una serie documental creada para hablantes nativos. La inclusión de ejemplos lingüísticos reales y cotidianos permite que la investigación se base en expresiones metafóricas comunes dentro del contexto hispanohablante, un aspecto fundamental dada la estrecha relación entre las metáforas y la cultura. Esto es relevante porque los aspectos culturales se conceptualizan de manera distinta en cada lengua, asignando a las experiencias un valor representativo particular.

Para la ejecución de esta investigación se implementó una herramienta con el objetivo de clasificar las expresiones metafóricas encontradas mediante una matriz (ver anexo 3). Además, se realizó la identificación de estrategias para desarrollar la competencia metafórica, para así, construir una propuesta didáctica que, dentro de ella, se puedan transponer los ejemplos y adaptar a otras expresiones.

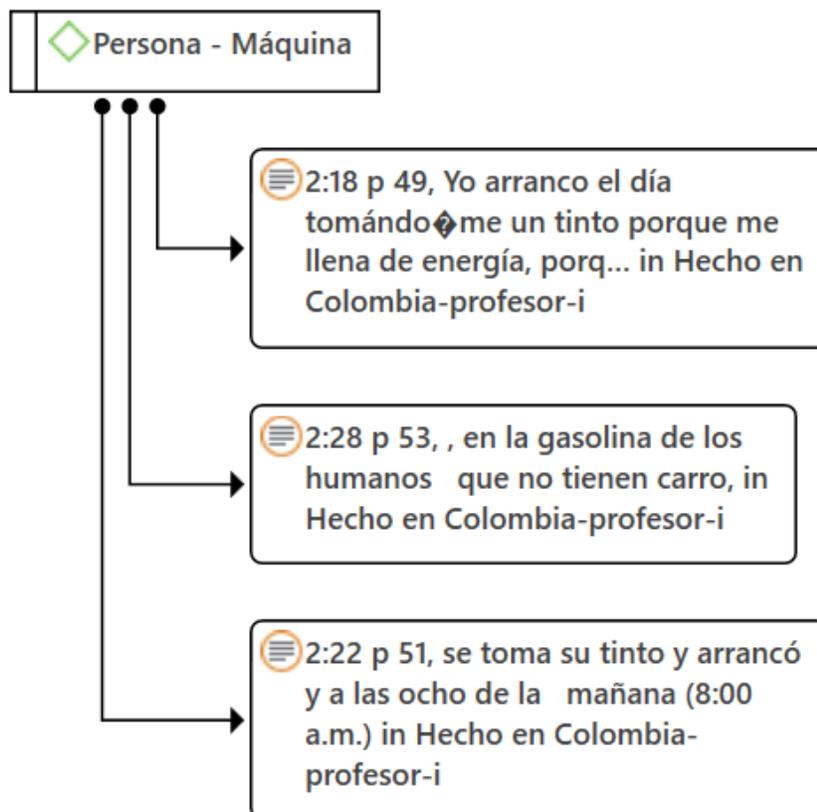
Con relación a las expresiones metafóricas, la guía *Hecho en Colombia* que “ofrece los contenidos culturales y lingüísticos de secuencias audiovisuales autónomas procedentes de reportajes de la serie televisiva documental Los puros criollos” (Méndez, E, 2023, p.22) fue pertinente en la identificación, ya que se usó como base para explorar una muestra lingüística y cultural para delimitar algunas expresiones metafóricas usadas en el contexto colombiano. La selección de las expresiones se realizó a través del programa *Atlas.ti* que facilitó extraerlas, codificarlas y categorizarlas simultáneamente. Esta selección tuvo la siguiente secuencia:

- Visualización del video *El café* de la serie *Los Puros Criollos*.

- Lectura de la transcripción presente en el *Libro del profesor*.
- Selección de los enunciados en los que se asumía la presencia de una expresión metafórica con la herramienta de *citas* del *software*.
- Revisión y discusión acompañada de la tutora de la investigación.
- Confirmación de la presencia de las expresiones metafóricas a través de la identificación del dominio meta y dominio fuente (Ver anexo 3). Este implicó la exploración de los conceptos a través de las diversas correspondencias entre ellos.
- Selección de la metáfora conceptual escogida para la propuesta didáctica, prueba de entrada y de salida bajo el criterio de mayor frecuencia (ver figura 6).  
  
Las metáforas conceptuales *Las personas son plantas* y *Las personas son máquinas* tuvieron mayor frecuencia: la primera con 4 expresiones metafóricas y la segunda con 3. Se eligió la segunda metáfora para innovar en el material menos común.
- Búsqueda e indagación de algunas otras expresiones metafóricas correspondientes a la metáfora conceptual elegida (ver tabla 6).

### Figura 6

*Expresiones metafóricas correspondientes a la metáfora Las personas son máquinas.*



Nota: Elaborado en *redes* del software *Atlas.ti*.

Tabla 6

*Expresiones metafóricas seleccionadas.*

<i>Una persona es una máquina</i>		
Dominio meta:	Expresiones metafóricas	Dominio origen:
Persona	Arrancar el día	Máquina
	La gasolina de los humanos	
	Hacer cortocircuito	
	Perder el control	
	Ponerle freno	
	Despegar	
	Estar oxidado	
	Faltar(le) un tornillo/una tuerca	
	Recargar energías	
	Ponerse las pilas	
	Trabajar a toda máquina	

---

Echar a andar

---

Nota: Elaboración propia.

### 7.5.3 Prueba de entrada – Prueba de salida

Se diseñó una prueba de entrada y de salida con el fin de obtener información sobre las características de los participantes y evaluar el estado de los aprendientes frente a la competencia metafórica. El instrumento pretendía caracterizar a cada aprendiente para tener en cuenta los resultados en función de otras características como su lengua materna, su edad, su nivel de dominio del español y evidenciar las posibles influencias, efectos o transformaciones de las interpretaciones en cuanto a las metáforas. La prueba de entrada (anexo 4) pretende hacer un diagnóstico inicial de los conocimientos de los aprendientes de ELE de expresiones metafóricas y presenta las preguntas correspondientes para caracterizar a los participantes. La prueba de salida (anexo 5) pretende evidenciar los posibles avances frente a los conocimientos activos que los estudiantes alcanzaron frente a la comprensión de las mismas metáforas, luego de la implementación de la propuesta didáctica.

La prueba consta de 22 ítems, 11 de pregunta abierta y 11 con opciones de respuesta para un tiempo aproximado de 40 minutos. Incluye 11 expresiones metafóricas relacionadas con la metáfora conceptual *la persona como máquina*, extraídas previamente en el ejercicio de identificación de expresiones.

#### Tabla 7

*Estructura prueba de entrada y de salida.*

Prueba	De entrada	De salida	Número de ítems
--------	------------	-----------	-----------------

---

<b>Consentimiento informado</b>	Esta sección presenta generalidades de la investigación y de la participación y solicita la aceptación de la participación en la investigación.	1	
<b>Caracterización del aprendiente</b>	<p>En esta primera fase se indaga sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nombre</li> <li>➤ Edad</li> <li>➤ Lugar de nacimiento</li> <li>➤ Lengua materna</li> <li>➤ Nivel de dominio de español</li> <li>➤ Otras lenguas</li> <li>➤ Cercanía con países hispanos</li> <li>➤ Contacto por la cultura colombiana</li> </ul> <p>Concepción de la metáfora</p>	La prueba de salida sólo solicitará el nombre del aprendiente.	10
<b>Definición</b>	Esta sección presentará una corta definición de la metáfora, dos ejemplos en español y en inglés, uno con mayor dificultad de interpretación que el otro.		
<b>Percepción de algunas expresiones metafóricas</b>	<p>En esta sección el aprendiente deberá caracterizar algunas expresiones metafóricas en función de su percepción bajo una rúbrica compuesta por seis criterios propuestos por Littlemore, J. (2001) basado en una prueba creada por Pollio, H. y Smith, M (1979). La rúbrica fue adaptada<sup>3</sup>, excluyendo el último ítem hay palabras que no entiendo en esta frase y atenuando la dificultad del ítem <i>no es posible encontrar una relación en los dos elementos por no hay una metáfora</i>.</p> <p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Es obviamente una metáfora. La relación entre los dos elementos es clara.</li> <li>➤ La metáfora no es tan clara. No estoy seguro. Se puede ver que hay una relación, pero no es obvia.</li> <li>➤ No estoy seguro de si es una metáfora o no.</li> <li>➤ Puede haber un significado metafórico, pero no puedo verlo.</li> <li>➤ No hay una metáfora.</li> </ul>	5	
<b>Identificación de metáforas</b>	El aprendiente debe leer un texto corto e identificar entre las opciones de respuestas cuál contiene una expresión	3	

<sup>3</sup> La traducción de la rúbrica es propia.

<b>Presentación de texto</b>	metafórica. Este ejercicio evalúa si el aprendiente logra identificar el carácter metafórico de algunas expresiones. Lectura de texto corto con algunas expresiones metafóricas. Este ejercicio pretende mostrarle al estudiante expresiones metafóricas en un contexto y un extracto común y cotidiano.	
<b>Significación de las expresiones metafóricas</b>	El aprendiente debe explicar el significado de algunas palabras que representan una expresión metafórica dentro del texto presentado.	3
<b>Interpretación metafórica guiada</b>	El aprendiente debe escoger la opción que interprete correctamente a la expresión metafórica propuesta. Este ejercicio pretende visualizar si el estudiante interpreta algunas expresiones metafóricas de manera adecuada.	2
<b>Producción metafórica guiada</b>	Este ejercicio propone una situación en la que el aprendiente deberá encontrar la opción más adecuada para el contexto.	2

Fuente: Elaboración propia.

## 7.6 Validación de Instrumentos

La creación de los instrumentos trae consigo la obligatoriedad de comprobar su validez, siendo esta la que se refiere “al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (Hernández, 2006, p. 200). Así, se decidió sujetar a validación de juicio de expertos la prueba de entrada y de salida propuesta para asegurar la confiabilidad de sus resultados y verificar que las pruebas cumplan con sus objetivos particulares. El juicio de expertos es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008, p. 2), esta herramienta resulta acertada ya que se puede evaluar la validez de las pruebas bajo criterios específicos.

La selección de los jueces se realizó bajo los criterios propuestos por Skjong y Wentworht (2000): experiencia en juicios, reputación, disponibilidad y motivación en la

participación e imparcialidad y cualidades inherentes como confianza y adaptabilidad (en Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Además de estos criterios, se tuvo en cuenta que el experto tuviera conocimiento en el campo de investigación. Dadas estas características se escogieron dos jueces que serán presentados en la tabla 8.

**Tabla 8**

*Información jueces expertas.*

Validador	N°1	N°2
Formación académica	Magíster en Formación de profesores de español como lengua extranjera, magíster en Tecnología educativa y competencias digitales y especialista en Innovación pedagógica.	Magíster en Lingüística Española
Áreas de experiencia profesional	Gramática cognitiva, didáctica de la gramática, formación de profesores de ELE y ELE.	Enseñanza de ELE/L2, formación de profesores de ELE/L2, diseño de materiales didácticos
Tiempo	13 años en ELE y 10 años en formación de profesores.	22 años
Cargo actual	Docente de la maestría virtual de ELE/L2 y profesora de ELE	Coordinadora Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

Nota: Elaboración propia.

De esta manera, la realización del juicio de expertos se realizó bajo la propuesta de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) quienes plantean un ejercicio de evaluación a través de una escala numérica de 1 a 4 en cuatro criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (ver tabla 9). Además, la plantilla de validación (ver anexo 6) incluyó el título de la investigación, la importancia de la validación, los datos básicos de los expertos, los objetivos de la investigación, el objetivo del juicio de expertos, los objetivos de las pruebas y un apartado de observaciones generales. Fue dividida en 6 dimensiones: datos básicos y caracterización del

aprendiente, percepción de algunas expresiones metafóricas, identificación de metáforas, significación de las expresiones metafóricas, interpretación y producción metafórica.

**Tabla 9**

*Criterios de validación.*

Categoría	Calificación	Indicador
SUFICIENCIA  Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
CLARIDAD  El ítem se entiende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA  El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se relaciona con la dimensión que mide.
RELEVANCIA  El ítem es esencial o importante, debe incluirse.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Nota: Tomado de Escobar Pérez y Cuervo Martínez (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27 – 36.

Los resultados se presentaron en términos de media, definida como el “promedio aritmético de una distribución” (Hernández, 2006, p. 287), con el objetivo de obtener una medida promedio de tendencia general entre los datos. Además, se calculó la desviación estándar en búsqueda del “promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media que se expresa en las unidades originales de medición de la distribución” (Hernández, 2006, p. 288). Esto se refiere a la medida de la dispersión de los datos recogidos: cuanto más dispersos están los datos, mayor es la desviación. En términos numéricos, entre más cercanos los datos a 0, más cerca a la media; cuanto más lejos están, mayor es la desviación.

**Tabla 10**

*Media y desviación típica según los criterios de validación.*

Criterios	Media (M)	Desviación Típica (DT)
Suficiencia	3,48	0
Coherencia	2,44	0,48
Relevancia	2,82	0,82
Claridad	2,82	0,82
Promedio	2,89	0,53

Nota: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 10, el instrumento a nivel general muestra una media de 2,89 y una desviación típica de 0,53 lo cual demuestra una estadística no tan satisfactoria a los resultados esperados y una dispersión alta. De aquí que fue pertinente analizar cada dimensión para identificar y analizar los datos donde se originó la dispersión.

**Tabla 11**

*Media y desviación típica por dimensión.*

Dimensión	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
-----------	-------------	------------	------------	----------

	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Datos básicos y caracterización del aprendiente	4,0	0,0	3,6	0,2	3,7	0,2	3,8	0,3
Percepción de algunas expresiones metafóricas	4,0	0,0	2,3	1,3	2,3	1,3	2,0	1,0
Identificación de metáforas	4,0	0,0	1,5	0,5	2,5	1,5	2,5	1,5
Significación de las expresiones metafóricas	1,0	0,0	1,0	0,0	1,5	0,5	2,5	1,5
Interpretación	3,0	0,0	1,5	0,5	2,5	1,5	2,0	1,0
Producción metafórica	3,0	0,0	1,5	0,5	2,5	1,5	2,0	1,0

Nota: Elaboración propia.

Ahora bien, de acuerdo con la tabla 11, se evidencia que la dimensión de *caracterización del aprendiente* es un ítem que mantiene validez bajo todos los criterios y una tasa de dispersión baja. Las otras dimensiones muestran estadísticas de media por debajo de 3,0 y cifras de dispersión alejadas de 0,5. No obstante, se resalta que la suficiencia es un criterio que se mantiene alto en todas sus dimensiones dentro de la media y la desviación típica. En vista de estos resultados y con el objetivo de concretar la validez, se hizo un ejercicio de lectura analítica en el que se evidenció que las dos jueces tuvieron percepciones y evaluaciones muy diversas desde sus perspectivas. Esto llevó a la investigación a discutir y replantear el ejercicio a través de las observaciones adicionales realizadas por ambas expertas. Dado lo anterior, se realizaron ajustes a partir de las recomendaciones:

- Cambiar la redacción de la segunda dimensión.
- Agregarles contexto a los ejemplos propuestos en la tercera dimensión.
- Replantear la dimensión cuarta para ejecutar el ejercicio sin el uso de sinónimos.
- Usar el mismo tema en la última dimensión como en las anteriores.

A partir de los resultados y posterior a la modificación de la prueba de entrada y de salida, se decidió someter el instrumento a un tercer juicio de expertos escogido bajo los mismos criterios mencionados anteriormente. A continuación, se puede visualizar la información del experto:

**Tabla 12**

*Información tercer experto*

		Validador N°3
Formación Académica		Psicólogo, magíster y doctor en lingüística.
Áreas de experiencia profesional		Docencia, investigación.
Cargo actual		Docente de cátedra

Nota: Elaboración propia.

La nueva validación resultó en un promedio de 3,96 y una desviación típica de 0 en todos sus criterios (ver tabla 13), de ahí se dedujo que existe un balance exitoso en la validación general del instrumento. Se puso especial atención al criterio de claridad ya que obtuvo la media más baja (3,84). Frente a este, se modificaron dos ítems bajo las observaciones recibidas en relación con la redacción de los ejercicios. Para entender más los resultados por ítem, se sugiere revisar el anexo 7 que contiene el análisis de los resultados del juicio.

**Tabla 13**

*Media y desviación típica de la tercera validación según los criterios.*

Criterios	Media (M)	Desviación Típica (DT)
Suficiencia	4,0	0
Coherencia	4,0	0
Relevancia	4,0	0

Claridad	3,84	0
Promedio	3,96	0

Nota: Elaboración propia.

### 7.6.1 Consideraciones éticas

La investigación garantizó la confidencialidad y anonimato de los participantes. Se obtuvo un consentimiento informado para participar en la investigación cumpliendo las normativas éticas (Ver anexo 8). Esta investigación se ajusta a los principios éticos establecidos por la Asociación Médica Mundial (2013) en la Declaración de Helsinki, que proporciona directrices internacionales para investigaciones con seres humanos asegurando el respeto por los derechos, la seguridad y el bienestar de los participantes. Asimismo, se cumplieron las normas colombianas establecidas por la Ley 1581 de 2012, que regula la protección de datos personales en el país, garantizando que la información proporcionada por los participantes sea tratada de manera confidencial y con fines exclusivamente académicos (Congreso de Colombia, 2012).

## 8. Propuesta didáctica

En la enseñanza de ELE, comprender y utilizar metáforas conceptuales no solo enriquece el vocabulario y la fluidez verbal, sino que también fomenta en los estudiantes el acceso a una mejor comprensión de la cultura y a distintos modos de pensamiento de los hablantes nativos. De esta manera, surge la presente propuesta didáctica centrada en el campo de la metáfora conceptual *Las personas son máquinas*, un concepto del que se desprenden muchas expresiones lingüísticas en el español. Esta metáfora refleja cómo la eficiencia, el rendimiento y

el control se proyectan en la visión de los seres humanos, equiparándolos a máquinas que pueden ser programadas, mantenidas o descompuestas.

La propuesta busca desarrollar, en los estudiantes, su competencia metafórica para identificar, interpretar y emplear de manera efectiva este tipo de metáforas en diversos contextos comunicativos (Ver anexo 9). También, se espera que los estudiantes, de nivel intermedio y avanzado, no solo amplíen su repertorio léxico, sino que también exploren cómo el lenguaje refleja la intersección entre la cultura, la identidad y la tecnología. Está diseñada para que sus ejercicios sean secuenciales, flexibles y se ejecuta a través de la narración dentro de un contexto específico. A nivel general, se espera que la propuesta aporte al desarrollo cognitivo y lingüístico del aprendiente al promover su capacidad de comprender y utilizar metáforas, enriqueciendo directamente sus habilidades relacionadas con la expresión y comprensión de la lengua meta.

Asimismo, se fundamenta teóricamente en el marco conceptual descrito y en las estrategias resultantes del análisis de contenido priorizando la dependencia cultural de las metáforas, ya que están arraigadas a los valores, creencias y cosmovisiones de la cultura hispanohablante. Así, se espera que el aprendiente pueda aplicar sus nuevas habilidades en la competencia metafórica en situaciones comunicativas como la interpretación de textos, la comprensión de expresiones idiomáticas y el uso de metáforas en conversaciones cotidianas.

### **8.1 Contenidos**

Los contenidos presentes en la propuesta didáctica son:

- Lingüísticos:

- Expresiones metafóricas relacionadas con la metáfora conceptual *El hombre como máquina*.
- Frases hechas.
- Léxicos:
  - Vocabulario relacionado con las máquinas.
  - Palabras y expresiones para describir personas como máquinas.
- Socioculturales e interculturales:
  - Percepción de las personas como máquinas.
  - Cultura del trabajo.
  - Balance entre la vida y el trabajo.

## 8.2 Objetivos de la propuesta

- Desarrollar la habilidad de identificar, comprender, interpretar y emplear expresiones metafóricas que pertenecen a la metáfora conceptual “las personas son máquinas”.
- Reconocer el origen conceptual de las expresiones metafóricas y su relación con la cultura.
- Utilizar vocabulario de las máquinas para describir características y situaciones humanas a través de las metáforas.
- Reflexionar acerca de cómo su propia cultura y la cultura colombiana interpretan la metáfora de las personas como máquinas, identificando similitudes y diferencias.

### 8.3 Estructura de la propuesta

La secuencia se aborda en 9 secciones que desarrollan las actividades progresivamente y se distribuyeron de manera que las estrategias para el desarrollo de la CM fueran abordadas a lo largo de toda la propuesta. A continuación, se presentan las secciones y sus descripciones:

1. *Título y ficha técnica*: esta sección presenta la información de la unidad para que el estudiante sea consciente de los datos básicos del ejercicio. Contiene el nivel, el material necesario, la duración aproximada, los contenidos lingüísticos, léxicos, socioculturales e interculturales, los objetivos, las estrategias y la estructura general.
2. *Calentando motores*: esta sección busca preparar y contextualizar a los estudiantes mediante ejercicios para la activación de conocimientos previos.
3. *Quedémonos en el taller*: Las secciones relacionadas con el “taller” están relacionadas con las explicaciones lingüísticas de la metáfora conceptual. Esta, en particular, explica qué es la metáfora, en qué consiste y qué tipos de conceptos trabajamos en ella.
4. *¡Pongámonos en marcha!*: Esta sección presenta algunos ejercicios de comprensión de expresiones metafóricas.
5. *De vuelta al taller*: En esta ocasión el taller introduce al origen conceptual de las metáforas y explica cómo la relación entre los conceptos facilita la construcción de expresiones metafóricas que sirvan para la comunicación.

Esta explicación está acompañada de dos ejercicios de identificación de expresiones metafóricas dentro de su metáfora conceptual.

6. *Mecanizados*: Expone el contexto cultural que alimenta la metáfora conceptual de *las personas son máquinas* y presenta algunas preguntas orientadoras claves para introducir la discusión entre culturas. También, incluye un ejercicio de asociación con la lengua materna del estudiante.
7. *Al taller una vez más*: Explica cómo las cualidades de un concepto se trasladan al otro por medio de las correspondencias o *mappings*.
8. *En automático*: presenta ejercicios de práctica y producción.
9. *Pisar el acelerador*: contiene la tarea final, un ejercicio de producción.

Se debe agregar que, cada sección incluye distintas actividades, explicaciones y textos que colaboran con la secuencialidad del contenido. Estos ítems tienen su propio objetivo específico que aporta al objetivo general “desarrollar la habilidad de identificar, comprender, interpretar y emplear expresiones metafóricas desde la metáfora conceptual *las personas son máquinas*”. La tabla 14 presenta cada sección junto con las actividades correspondientes, cada una acompañada de sus objetivos y estrategias específicas para su resolución. La numeración corresponde directamente a la expuesta en el marco teórico (Ver 6.3. *Estrategias de desarrollo de la CM*).

**Tabla 14**

*Objetivos y estrategias por cada actividad de la propuesta*

Sección	Actividad	Objetivo	Estrategia
---------	-----------	----------	------------

Calentando motores	Ejercicio de introducción (1)	Reflexionar sobre la posible relación entre las máquinas y las personas mediante la observación de imágenes y la respuesta de preguntas orientadoras para promover una activación léxica y conceptual.	(7) (8) (10)
	Ejercicio de introducción (2)	Relacionar el ejercicio anterior con la introducción de la historia de Ana mediante preguntas orientadoras.	(7) (9) (10)
	Ejercicio de activación de conocimientos previos	Identificar el vocabulario relacionado con el contenido principal de la unidad mediante la activación de conocimientos léxicos.	(5) (8) (9) (10)
	Texto #1. Presentación del <i>input</i> y preguntas orientadoras	Identificar la idea principal del texto mediante la lectura y las preguntas orientadoras.	(8) (9) (10)
	Ejercicio de reflexión	Representar visualmente las expresiones metafóricas elegidas mediante la reflexión y las preguntas orientadoras.	(3) (5) (7) (10)
	Quedémonos en el taller	Explicación #1	Comprender qué es y cómo funciona la metáfora.
Ejercicio de comprensión		Identificar qué significan algunas expresiones metafóricas en la historia de Ana.	(9) (10)
¡Pongámonos en marcha!	Preguntas orientadoras	Asociar las expresiones metafóricas presentadas a su vida personal y su realidad.	(1) (2) (3) (10)
	Texto #2. Presentación del <i>input</i> .	Comprender la secuencia de la historia de Ana e identificar algunas otras expresiones metafóricas mediante el <i>input</i> realizado.	(8) (9) (10)

De vuelta al taller	Ejercicio de comprensión	Relacionar las expresiones metafóricas con su explicación.	(7) (10)
	Explicación #2	Reconocer la base conceptual de las expresiones metafóricas.	(2) (3) (4)
	Ejercicio de identificación	Clasificar las expresiones metafóricas en la metáfora conceptual “las personas son máquinas”.	(3) (4) (9) (10)
	Ejercicio de asociación.	Asociar las expresiones metafóricas al concepto concreto del que provienen.	(6) (8) (9) (10)
Mecanizados	Explicación #3	Establecer relaciones entre la idea las personas son máquinas y algunas razones culturales del estado laboral.	(2) (3) (4)
	Preguntas orientadoras	Discutir las cuestiones culturales expuestas en la explicación con su experiencia.	(9) (5) (10)
	Ejercicio de reflexión	Reflexionar sobre algunas expresiones metafóricas del español y su posible correspondencia en su lengua materna.	(1) (2) (3)
Al taller una vez más	Explicación #4	Reconocer cómo las cualidades de un concepto se trasladan a otro en la metáfora.	(2) (3) (4)
	Ejercicio de práctica controlada	Relacionar algunas otras correspondencias entre las personas y las máquinas.	(2) (3) (4) (10)
	Ejercicio de producción	Reemplazar las expresiones metafóricas con un posible equivalente literal sin modificar el significado de la idea.	(2) (6) (8) (9) (10)
En automático	Preguntas orientadoras	Reflexión frente al uso del lenguaje literal y el metafórico.	(3)

Pisemos el acelerador	Ejercicio de producción guiada	Reemplazar los extractos del texto con expresiones metafóricas sin modificar el significado de la idea.	(2)
			(8)
			(9)
			(10)
			(2)
	Tarea final	Construir un final haciendo uso de expresiones metafóricas.	(6)
			(8)
			(9)
			(10)
			(10)

Nota: Elaboración propia.

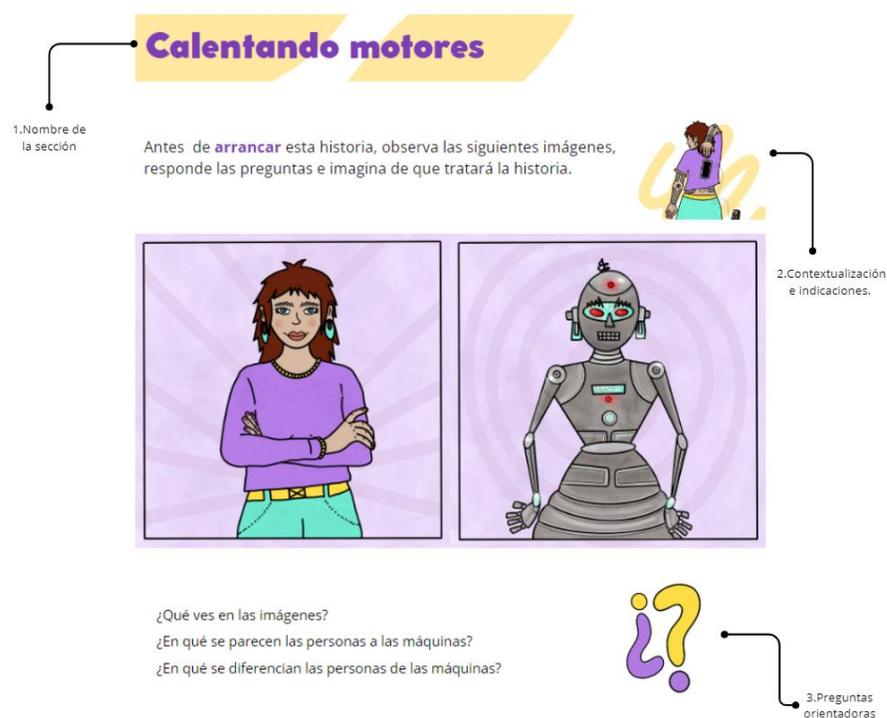
De la descripción de las actividades y sus respectivas estrategias se puede establecer que una de las mayormente usadas fue la explotación de los procesos cognitivos (10). Esto sucede porque el aprendizaje de lenguas implica una serie de objetivos que requieren procesos como la atención, memoria, percepción visual, razonamiento, pensamiento crítico y creativo, transferencia y automatización. Otra estrategia que también tuvo coocurrencia fue el uso del contexto, ya que las metáforas dependen directamente de su contexto para adquirir su significado metafórico. La propuesta pretende conectar la realidad utilizando un contexto cercano a la vida real de los aprendientes para que el aprendizaje sea más significativo. En relación con las explicaciones, las estrategias mayormente usadas son la promoción de la conciencia metafórica (2) y el abordaje explícito de la metáfora conceptual (3) siendo esta uno de los códigos mayormente frecuentados en el análisis de contenido. En síntesis, la propuesta busca incluir en sus actividades varias de las estrategias planteadas; aunque algunas se presentan con mayor frecuencia, todas están presentes.

## 8.4 Esquema y convenciones

La propuesta se organiza de manera que su secuencialidad sea lógica, clara y precisa. Para esto se trabajó con convenciones que fomentaran la comprensión de las secciones y la unificación las indicaciones, también se escogieron una gama de colores para armonizar la propuesta. En la figura 7 se muestra la presentación y segmentación de los títulos, la forma en la que se presentan las indicaciones y la sección de preguntas orientadoras.

Figura 7

*Propuesta didáctica 1.*



En la figura 8 se identifica la presentación del *input*, marcado por el texto con un fondo específico y las expresiones con *input* realzado (color y negrita) unificado en toda la propuesta. La historia de Ana fomenta el uso significativo de expresiones metafóricas dentro de un contexto específico.

Figura 8

*Propuesta didáctica II.*

Aquí empieza la historia de Ana y su trabajo. Léela y presta atención a las palabras resaltadas.



Cuando Ana se encontró cara a cara con su jefe durante la reunión de evaluación anual, sintió cómo su mente comenzaba a **hacer cortocircuito**. Las críticas inesperadas y la presión del momento la abrumaron y luchó por controlar los nervios. Sin embargo, cuando su supervisor mencionó los errores en el informe financiero que ella había dirigido, algo dentro de ella se rompió. La sensación de perder el control la invadió y las palabras salieron de su boca antes de que pudiera detenerlas y se defendió de manera impulsiva y desordenada.

Después de la reunión, fue evidente que Ana había dejado de trabajar y eso la hizo **sentirse oxidada** y desanimada. Había pasado meses sin lidiar con situaciones de alta presión. Decidió que necesitaba recuperar la confianza en sí misma y en sus habilidades profesionales. Se tomó un tiempo para revisar los conceptos básicos, repasar los informes financieros y ser la misma.

Con determinación, Ana se comprometió a superar este problema. Reconoció que había **perdido el control** ~~en ese momento, pero estaba~~ decidida a no permitir que eso definiera su carrera. Se propuso trabajar de manera activa para recobrar su confianza y demostrar que podía manejar cualquier desafío que se le presentara en el futuro.

4. Historia de Ana.

5. Codificación expresiones metafóricas.

En la figura 9 se presenta una de las siete actividades interactivas que por su carácter tecnológico facilitan que el estudiante pueda responder con agilidad y facilidad, requiriendo la activación de múltiples procesos cognitivo. Las actividades interactivas se realizaron en plataformas como: *typeform*, *learningapps*, *wordwall* y *padlet* para registrar las respuestas para un posterior análisis.

Figura 9

*Propuesta didáctica III.*

**¡Pongámonos en marcha!**

¡TU TURNO!  
Según el texto, escoge la explicación correspondiente para cada afirmación.



1 → Ana **perdió el control.**

A Ana no pudo controlar su reacción y habló sin pensar.

B Ana no encuentra el control del televisor. ✓

C Ana olvidó como usar el control.

**OK**

6.Actividades interactivas

^ v Powered by Typeform

Las explicaciones gramaticales se presentan en un fondo característico que realza frente a los demás elementos (ver figura 10), Se diseñaron de manera que fueran explicaciones claras, concisas y con una estructura lógica utilizando un lenguaje sencillo, adecuado al nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Se acompañan de ilustraciones visuales y ayudas gráficas que apoyaran directamente los conceptos presentados.

**Figura 10**

Propuesta didáctica IV.

**De vuelta al taller**

**ORIGEN CONCEPTUAL**

Las expresiones metafóricas provienen de conceptos que tenemos de la vida.

En nuestra mente tenemos conceptos sobre la vida y sobre las situaciones que vivimos a diario. Esto hace que reconozcamos algunas situaciones que suceden con las máquinas y las relacionamos con las situaciones que vivimos las personas como:



Estado de batería baja de una máquina.

**Estar con batería baja**

Cansancio físico o agotamiento emocional que siente una persona.





**LAS PERSONAS, SON MÁQUINAS.**



Fallo en el sistema eléctrico de una máquina.

**Hacer cortocircuito**

Sobrecarga mental o emocional que abrumba a una persona.



7. Explicación gramatical

### 8.5 Validación de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica se validó para garantizar su eficacia, pertinencia y aplicabilidad a la población asignada. La validación permitió:

- Verificar si la propuesta cumple con los objetivos de aprendizaje.
- Determinar si es adecuada para el nivel y necesidades de los estudiantes a los que se dirige.
- Evaluar si el contenido es accesible, si las actividades están alineadas con el nivel de competencia lingüística y si los temas tratados son relevantes y significativos.

- Identificar posibles debilidades o inconsistencias.
- Reflexionar críticamente sobre los métodos y objetivos.

Por un lado, los jueces seleccionados fueron los mismos que realizaron la validación del instrumento de prueba de entrada y de salida (ver tabla 7). Se reconoce en las expertas la experiencia, reputación, disponibilidad y motivación en la participación e imparcialidad y cualidades inherentes como confianza y adaptabilidad, criterios mencionados previamente y propuestos por Skijong y Wentworht (2000). Para el juicio se planteó una evaluación con escala numérica de 1 a 4, donde 1 es deficiente, 2 satisfactorio, 3 bueno y 4 excelente, frente a 27 criterios que evalúan los objetivos, las estrategias, los recursos, las actividades, las explicaciones, las ilustraciones y la secuencia (ver tabla 15).

**Tabla 15**

*Criterios de validación*

	Criterio	Deficiente (1)	Satisfactorio (2)	Bueno (3)	Excelente (4)
1	Los objetivos son específicos, medibles, alcanzables y relevantes.				
2	Los objetivos son pertinentes para desarrollar la competencia metafórica en estudiantes de ELE.				
3	Las estrategias son innovadoras, variadas y diseñadas para facilitar la comprensión y uso de las metáforas.				
4	Los recursos son adecuados, auténticos y apoyan a los objetivos.				

- 5 Las actividades son creativas y fomentan el uso significativo de las metáforas.
- 6 Las actividades evidencian la aplicación de las estrategias propuestas para el desarrollo de la competencia metafórica.
- 7 Las actividades promueven una reflexión intercultural frente al origen conceptual de las metáforas conceptuales.
- 8 Las actividades presentan las expresiones metafóricas dentro de un contexto específico.
- 9 Las actividades buscan una reflexión sobre cómo las metáforas afectan su pensamiento.
- 10 Las actividades requieren la activación de múltiples procesos cognitivos en el estudiante.
- 11 La secuencia de la propuesta está organizada de manera lógica, clara y es fácil de seguir.
- 12 La secuencia aborda explícitamente la metáfora conceptual.
- 13 La propuesta es pertinente para trabajar la competencia metafórica.
- 14 La propuesta trabaja adecuadamente la metáfora conceptual de las personas como máquinas.
- 15 La propuesta desarrolla habilidades en el estudiante que le permitan identificar, comprender, interpretar y emplear metáforas.
- 16 La propuesta promueve la conciencia metafórica en los hablantes de ELE.

- 17 La propuesta presenta ejercicios de contraste entre la primera lengua y el español.
- 18 La propuesta fomenta la importancia del lenguaje creativo.
- 19 La propuesta brinda herramientas que facilitan la comprensión de la metáfora conceptual.
- 20 Los recursos presentados incentivan el lenguaje metafórico.
- 21 Las explicaciones son claras, creativas, concisas y tienen una estructura lógica.  
Las explicaciones utilizan un lenguaje claro y sencillo, adecuado al nivel de competencia lingüística de los estudiantes.
- 22 Las explicaciones proporcionan definiciones precisas de términos clave para abordar la metáfora conceptual.
- 23 Las explicaciones sustentan la metáfora las personas son máquinas dentro de su contexto cultural.
- 24 Las explicaciones proporcionan ejemplos que sustentan adecuadamente las definiciones.
- 25 Las explicaciones están acompañadas de ejemplos visuales y gráficos que ayudan a ilustrar el concepto.
- 26 Las ilustraciones son adecuadas, auténticas y apoyan visualmente la metáfora conceptual Las personas son máquinas.
- 27 Las ilustraciones emplean símbolos comprensibles independiente de su origen cultural.

Nota: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la fase de validación se abordaron igual que la validación de las pruebas de entrada y salida mediante la media aritmética y la desviación estándar. En la tabla 14, se puede visualizar que, a nivel general, se obtuvo una media de 3,4 y una desviación de 0,4; esto muestra que la propuesta tiene consistencia y precisión en la medición de los objetivos. Sin embargo, teniendo en cuenta que entre más lejanos los datos son a 0 más grande es la desviación, se evidencia que esta tiene una dispersión media entre los datos. Así, se decidió revisar los criterios para abordar las áreas de mejora y adaptar la propuesta.

**Tabla 14**

*Media y desviación estándar general.*

Media general	Desviación Estándar
3,4	0,4

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 15 se amplía la información exponiendo cada criterio para identificar cuáles eran las inconsistencias y falencias puntuales de la propuesta. El criterio 8 *Las actividades presentan las expresiones metafóricas dentro de un contexto específico* presenta la media más baja de todos los criterios con una puntuación de 2,5 entre satisfactorio y bueno, y se identificó que el ítem tenía problemas con su redacción. Los ítems 19–24 llaman la atención porque presentan una media de 3 y todos sus criterios se refieren a los las explicaciones de la propuesta. Esta puntuación no es negativa, pero sí evidencia que las explicaciones no cumplían en la totalidad con sus objetivos. Dada esta situación, se revisó nuevamente las explicaciones.

**Tabla 15**

*Media y desviación estándar por criterios.*

<b>Criterios</b>	<b>Media</b>	<b>D.E.P</b>
1	3	0
2	4	0
3	3,5	0,5
4	4	0
5	3	1
6	4	0
7	3,5	0,5
8	2,5	1,5
9	3	0
10	3,5	0,5
11	4	0
12	3	0
13	3,5	0,5
14	3,5	0,5
15	4	0
16	3,5	0,5
17	3,5	0,5
18	3,5	0,5
19	3	0
20	3	0
21	3,5	0,5
22	3	0
23	3	0
24	3	0
25	3	1
26	3	1
27	3,5	0,5

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, para validar la propuesta se recomendó a las juezas expertas no limitarse solo a la rúbrica de evaluación, sino usar también la herramienta de comentarios de Microsoft Word para realizar observaciones necesarias no contempladas en los criterios o fuera específica. De esta manera, los comentarios realizados llevaron a ejecutar las siguientes modificaciones a la propuesta centradas en las observaciones:

- A nivel de la ficha técnica de la propuesta, se ajustaron la manera de referirse al tema haciendo el reemplazo de “metáforas” por “expresiones metafóricas” para ser más específicos.
- Se reorganizaron ejercicios para darle una secuencialidad más asertiva a la propuesta abordando inicialmente el significado literal seguido del metafórico.
- En las explicaciones se hicieron aclaraciones a algunos conceptos expuestos. Se modificaron las imágenes de manera que existieran ayudas visuales como flechas, símbolos y gráficos para ilustrar las explicaciones. En otras, se cambió el orden de la explicación según las sugerencias y en una explicación, se segmentó para promover la comprensión del tema.
- Se incluyeron nuevas ilustraciones en distintas partes de la secuencia para hacer referencia visualmente a las explicaciones, ejercicios, entre otros.
- Se añadieron respuestas de selección múltiple para algunos ejercicios de pregunta abierta para evitar desviar el objetivo de las preguntas. También, se segmentaron algunos ejercicios para darle un poco más de complejidad.
- Se evaluaron algunas expresiones metafóricas para seleccionar aquellas que presentan mayor frecuencia y evitar las que podrían no corresponder a la metáfora “las personas son máquinas”.
- Se añadió un ejercicio para asegurar la comprensión del tema relacionado al origen conceptual de la metáfora abordada.
- Se incorporaron nuevas preguntas orientadoras.

- Se realizaron los ajustes necesarios en términos de ortografía y cohesión. Todos los errores fueron corregidos y se aseguró que las ideas estén conectadas de manera fluida y coherente, garantizando la claridad y precisión en la comunicación de la propuesta.

Además, se presentaron algunos comentarios que destacan elementos claves de la propuesta como:

- La creatividad en los nombres de las secciones.
- Los ejercicios concretan adecuadamente la relación de lo literal y metafórico.
- La pertinencia de las preguntas orientadoras.
- El carácter contextual de las indicaciones.

## 9. Resultados

Con el fin de responder a la pregunta de investigación *¿cómo desarrollar la competencia metafórica en aprendientes de ELE del nivel intermedio y avanzado?* Se llevaron a cabo diversas actividades encaminadas a cumplir progresivamente con los objetivos propuestos. Algunos resultados del estudio ya han sido adelantados e ilustrados en apartados anteriores como los ejercicios de análisis de contenido e identificación de metáforas (ver *7.5 Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos*), los cuales permitieron alcanzar algunos de los objetivos establecidos, además de proporcionar una base sólida para el diseño e implementación de la propuesta que responde al objetivo general. No obstante, es necesario analizar los resultados de los demás instrumentos de investigación, que seguirán aportando información crucial para continuar respondiendo la pregunta de investigación.

### 9.1 Resultados y análisis de la prueba de entrada y de salida

Para verificar la incidencia de la propuesta didáctica en el grupo, se analizaron y compararon los resultados obtenidos en la prueba de entrada y de salida. Cabe destacar que, si bien la prueba de entrada se había destinado para un tiempo de 30 a 40 minutos, el tiempo promedio de los estudiantes fue de 20 minutos con 30 segundos. Inicialmente, participaron 10 aprendientes en la prueba de entrada; sin embargo, debido a factores como el tiempo y la disponibilidad no culminaron todas las etapas. Por tanto, para los resultados oficiales, solo se considerarán los participantes que desarrollaron todas las actividades (prueba de entrada, taller y prueba de salida).

Para empezar, la primera parte de la prueba de entrada no fue evaluada, ya que fue una herramienta para recibir el consentimiento informado, esclarecer los principios éticos de la prueba y obtener una caracterización de los estudiantes como fue presentado en la sección de *7.3 Población y muestra*. De esta manera, las secciones evaluadas correspondieron a 6 partes con 16 ítems en total, las cuáles fueron descritas en la sección *7.3.3 Prueba de entrada - Prueba de salida* en la tabla 7 *Estructura de la prueba de entrada y de salida*, pero que retomamos resumidamente a continuación (ver tabla 16):

**Tabla 16**

*Número de ítems evaluables por sección.*

Sección	Número de ítems
1. Definición	1
2. Reconocimiento de expresiones metafóricas	5
3. Identificación de expresiones metafóricas	3

4. Comprensión de expresiones metafóricas	3
5. Interpretación guiada de expresiones metafóricas	2
6. Producción guiada de expresiones metafóricas	2
<b>Total</b>	<b>16</b>

Fuente: Elaboración propia

A nivel general, los resultados de los participantes en la prueba de entrada según la cantidad de aciertos en las secciones anteriormente son los siguientes (ver tabla 17):

**Tabla 17**

*Resultados generales prueba de entrada.*

Sección	Número de ítems	Media de número de aciertos general.	Media nivel avanzado	Media nivel intermedio
1. Definición	1	0,5	0,7	0,33
2. Reconocimiento de expresiones metafóricas	5	3,2	3,33	3,00
3. Identificación de expresiones metafóricas	3	3,0	3,00	3,00
4. Comprensión de expresiones metafóricas	3	1,8	2,67	1,33
5. Interpretación guiada de expresiones metafóricas	2	2,0	2,00	2,00
6. Producción guiada de expresiones metafóricas	2	1,7	2,00	1,33
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>12,3</b>	<b>13,7</b>	<b>11,0</b>

Nota: Elaboración propia.

En estos resultados se puede evidenciar que las secciones de identificación e interpretación guiada de expresiones metafóricas tuvo un 100% de aciertos en todos los participantes y también que la media de acierto es 12,3, la cual no es muy distante de la cantidad total de ítems (16). En la tabla 18, están los resultados generales de los participantes iniciales (10), incluyendo 5 de nivel intermedio y 5 de nivel avanzado, para evidenciar que el

promedio de aciertos fue inferior al grupo final, pero los resultados de identificación e interpretación se mantienen en su 100%, es decir, todos respondieron acertadamente esos ítems.

**Tabla 18**

*Resultados prueba de entrada participantes iniciales.*

Sección	Número de ítems	Media de número de aciertos	Media nivel avanzado	Media nivel intermedio
1. Definición	1	0,5	0,60	0,30
2. Reconocimiento de expresiones metafóricas	5	2,8	3,00	2,60
3. Identificación de expresiones metafóricas	3	3,0	3,00	3,00
4. Comprensión de expresiones metafóricas	3	1,9	2,80	1,00
5. Interpretación guiada de expresiones metafóricas	2	2,0	2,00	2,00
6. Producción guiada de expresiones metafóricas	2	1,7	2,00	1,40
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>11,9</b>	<b>13,4</b>	<b>10,3</b>

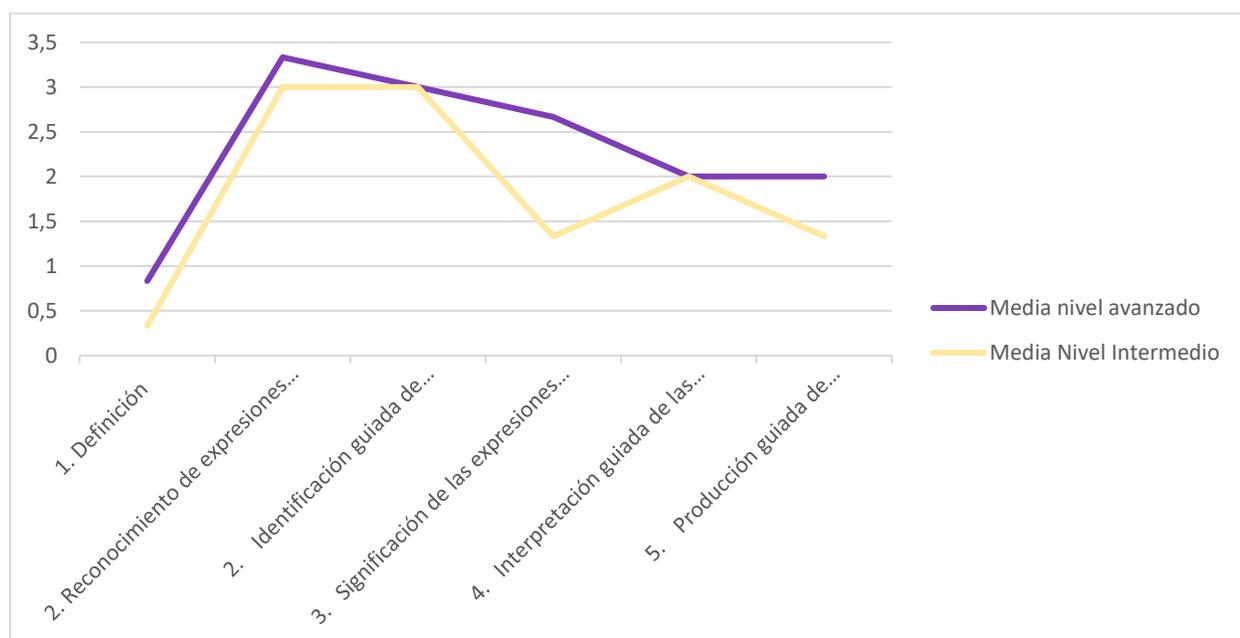
Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la variable de dominio de la lengua española del aprendiente, en la tabla 17 y 18 se expone una diferencia significativa frente a los resultados en la media total, con una diferencia de 2,7 en ambos registros. Entonces, centrados en los resultados generales de los participantes que realizaron todas las etapas (prueba de entrada, taller y prueba de salida), la figura 11 muestra un gráfico que compara los resultados de los aprendientes de nivel intermedio y los de nivel avanzado. De esto se deduce que en las secciones de identificación e interpretación concuerdan en sus respuestas, en las de definición y reconocimiento existe una ligera diferencia y, finalmente, que en las de comprensión y producción guiada la diferencia

aumenta significativamente. Así, esta información es pertinente para tomar la decisión metodológica de segmentar los datos que se brindarán entre los participantes de nivel intermedio y avanzado.

**Figura 11**

*Contraste de la media de resultados de nivel avanzado e intermedio.*



Nota: Elaboración propia

En cuanto a la presentación de los resultados, en las tablas que se mostrarán a continuación, los aprendientes se identificarán así: A1 (participante 1), A2 (participante 2), A3 (participante 3), A4 (participante 4), A5 (participante 5) y A6 (participante 6); y los resultados se analizarán por secciones.

Para empezar, el primer ejercicio se diseñó con el objetivo de determinar si el participante reconocía el concepto de metáfora. En este ejercicio se diagnosticaron los conocimientos previos en relación con el concepto antes de adentrarlos en las expresiones

metafóricas. Dado que esta sección constaba únicamente de un ítem, el puntaje máximo de acierto fue uno (1). También, este ejercicio no solo sirvió para evaluar el entendimiento inicial del participante, sino que estableció una base sobre la cual se pudo analizar los ejercicios posteriores.

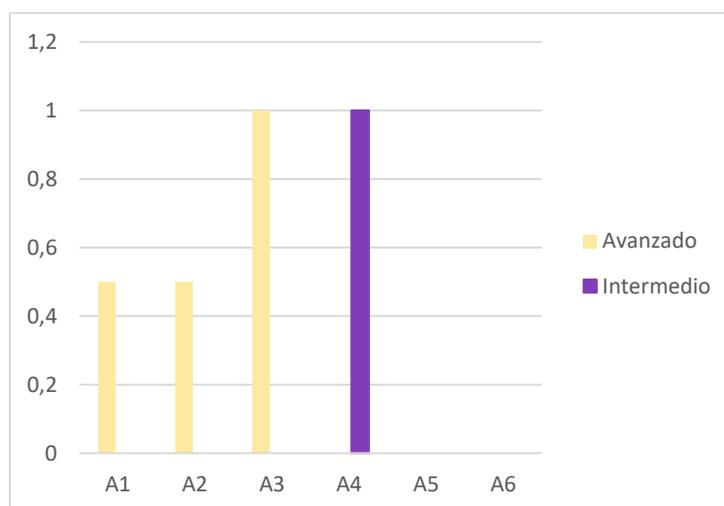
Entre las definiciones compartidas por los aprendientes: *A1* afirmó que “La metáfora es el uso de un término con significado figurado y no literal” y *A2* que es “Algo que no sea literal y tiene un significado implícito que a veces depende de la cultura a la cual pertenece.” reconociendo ambos que se utiliza una expresión en un sentido que no es literal, pero obviando la comparación implícita entre dos conceptos, sin embargo, el *A2* constata el matiz cultural dentro de ella; *A3* mencionó que es “un método de hacer que nuestras expresiones sean más claras y fáciles de comprender, a través de la comparación, dar una imagen más clara y viva de lo que queremos expresar. En fin, para facilitar la comunicación” atribuyéndole más características de las metáforas como que ayuda a la claridad, facilita la comunicación, la creación de imágenes y que es un recurso que expresa conceptos a través de la comparación; *A4* sostuvo que “... las metáforas son comparaciones que los humanos usan para comunicar conceptos en maneras más fáciles de entender” acertando en su respuesta al identificar la comparación y los conceptos abstractos; *A5* respondió “cambiar” y *A6* no compartió ninguna respuesta.

Ahora bien, la figura 12 evidencia los resultados graficados de esta primera sección y muestra cómo los aprendientes de nivel avanzado tienen mayor conocimiento de la metáfora,

ya que sus resultados son 1 o cercanos a 1, mientras que dos de los tres aprendientes de nivel intermedio no acertaron en la respuesta.

**Figura 12**

*Aciertos de la sección definición según aprendiente y nivel.*

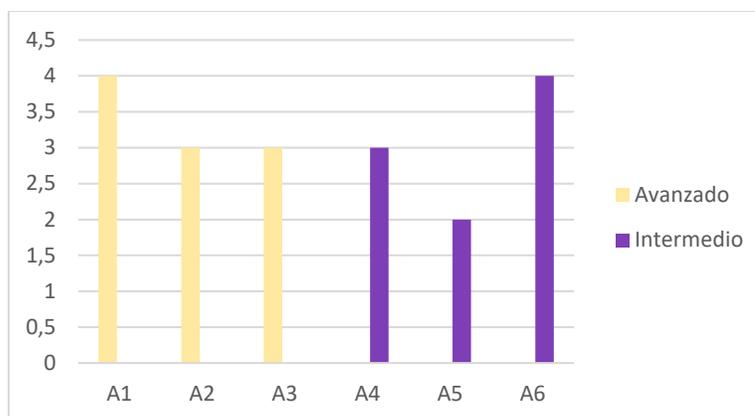


Nota: Elaboración propia

En la figura 13, el ejercicio de reconocimiento de las expresiones metafóricas muestra que los aprendientes de ambos niveles encuentran el mismo nivel de dificultad en determinar si hay una expresión metafórica en las frases propuestas, es decir que, la variable de nivel no resulta influyente en este ítem. Resulta pertinente mencionar que, el puntaje de aciertos máximos es 5, dado el número de ítems.

**Figura 13**

*Aciertos de la sección reconocimiento según aprendiente y nivel.*



Nota: Elaboración propia

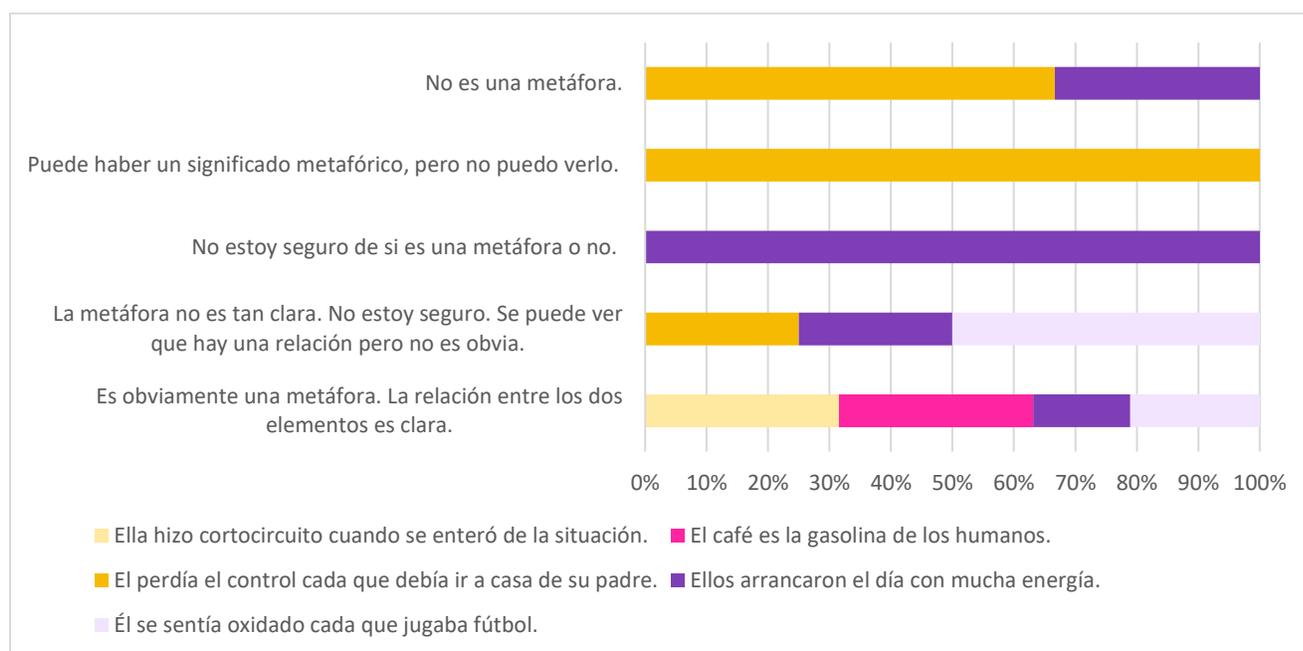
En vista de que esta segunda sección incluye el ejercicio extraído por Littlemore, J. (2001) en su trabajo de la CM y es el ejercicio introductorio de identificación y caracterización de distintas expresiones metafóricas en función de la percepción del estudiante, se ahondó en los aciertos de los estudiantes con el fin de identificar posibles congruencias en los resultados. En la figura 14, se evidencia que expresiones como *Ella hizo cortocircuito cuando se enteró de la situación* y *El café es la gasolina de los humanos* resultan más sencillas de caracterizar, ya que todos los aprendientes respondieron que *Es obviamente una metáfora. La relación entre los dos elementos es clara*. En cuanto a la expresión *Él se sentía oxidado cada que jugaba fútbol*, se infiere que los aprendientes sí la consideran una metáfora, pero afirman que *La metáfora no es tan clara. No estoy seguro. Se puede ver que hay una relación, pero no es obvia*. En este ítem se identifica que los participantes de nivel intermedio son quienes tienen la dificultad de identificar la metáfora en la oración.

Por otro lado, la expresión *Ellos arrancaron el día con mucha energía*, también presenta variaciones en sus percepciones orientándose más hacia las afirmaciones en las que se considera que no es una metáfora. También, la expresión *Él perdía el control cada que debía ir*

*a casa de su padre* no fue considerada por ninguno de los aprendientes como una metáfora clara, pero sí fue considerada en un alto porcentaje como que *no es una metáfora* o que *puede haber un significado metafórico, pero no puedo verlo*.

#### Figura 14

*Caracterización de expresiones metafóricas en la prueba de entrada.*



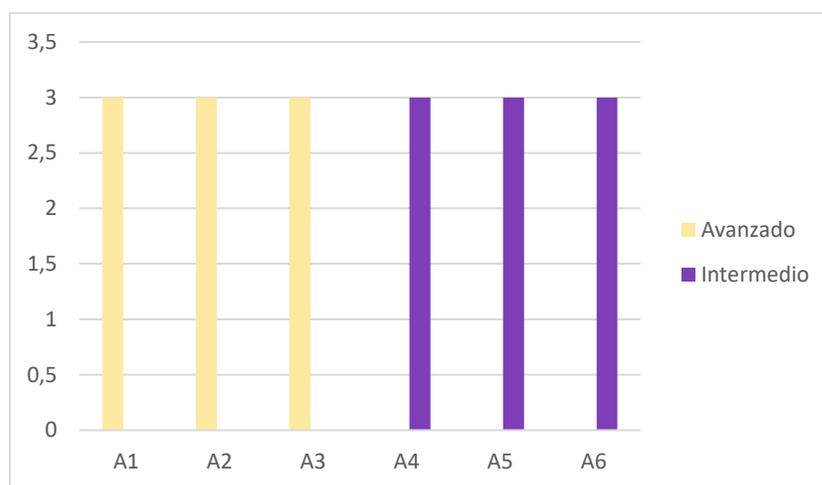
Nota: Elaboración propia

En cuanto a la tercera y quinta sección, los resultados se grafican del mismo modo (ver figura 15), ya que, como se mencionó anteriormente, los participantes obtuvieron la misma cantidad de aciertos (3/3). Estos ítems se consideraron sencillos para los aprendientes, porque había cierta obviedad en las respuestas, incluso si ellos no reconocían el significado de algunas palabras o de las mismas expresiones. La selección múltiple simplificó el proceso de la prueba de entrada esta información, se evidencia que estos ejercicios de identificación e interpretación guiada, evaluados por selección múltiple, solo brindan información de la competencia

metafórica del aprendiente desde el reconocimiento de la respuesta correcta. Sin embargo, en estos ejercicios no se evidencia si los aprendientes realmente comprenden el significado de las metáforas, ya que parecen centrarse únicamente en su capacidad para identificar o asociar la respuesta correcta.

**Figura 15**

*Aciertos de la sección de identificación e interpretación guiada según aprendiente y nivel.*

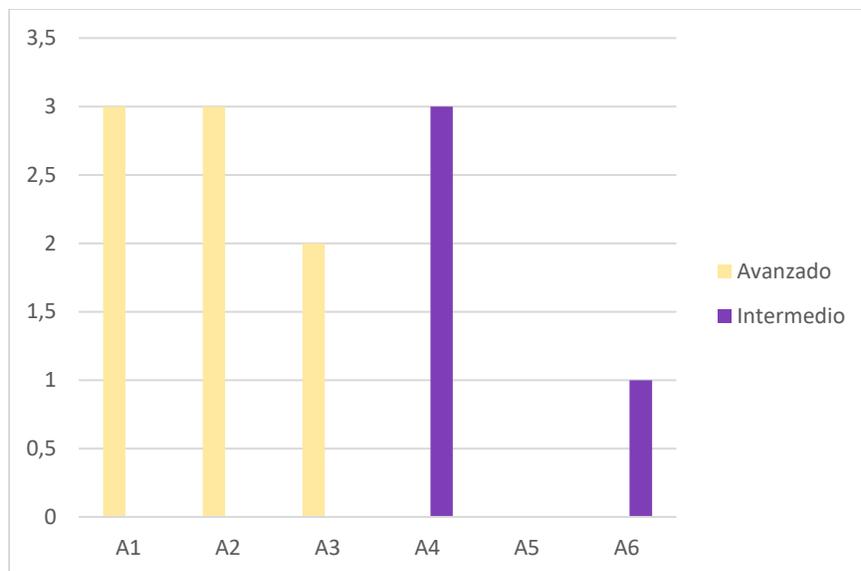


Nota: Elaboración propia

La figura 16 expone los resultados frente a la sección de comprensión del significado de algunas expresiones en contexto. La sección tiene 3 ítems, lo que establece un puntaje máximo de aciertos igual (3). Este ejercicio da como resultado un proceso de análisis que evidencia una mayor dificultad en los aprendientes de nivel intermedio, ya que tiene preguntas de respuesta abierta que no condicionan a los aprendientes y les exigen brindar sus propias respuestas.

**Figura 16**

*Aciertos de la sección de comprensión según aprendiente y nivel.*



Nota: Elaboración propia

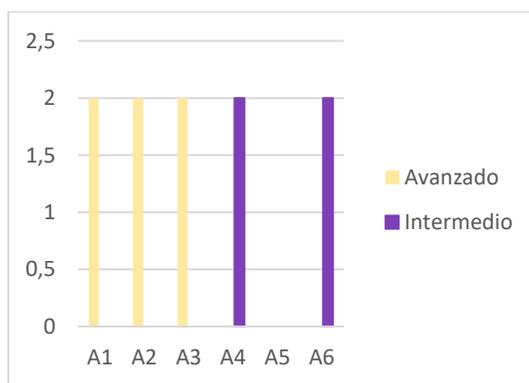
Por un lado, los participantes de nivel avanzado mostraron un buen desempeño en los ítems. Por ejemplo, al explicar la expresión *ponerse las pilas*, dieron respuestas como: “Significa empezar a esforzarse, comprometerse a alcanzar un objetivo que se había fijado, empezar a estudiar ya después de haber perdido bastante tiempo”, “Poner atención, tener cuidado, ser más juicioso.” y “prestar atención o concentrarse”, interpretaciones totalmente acertadas para el contexto de la expresión. En contraste, para los estudiantes de nivel intermedio fue diferente: uno de ellos, *A5*, afirmó no entender ninguna de las expresiones, otro, *A6*, no acertó en dos de sus respuestas, interpretando *faltarle un tornillo* con “no lo he aceptado” y a *ponerle freno* como “segurale”. Solo uno, *A4*, logró acertar en todas sus respuestas, sustentando su interpretación al referirse al contexto sugerido como en la explicación: “En este contexto, la expresión “le faltaba un tornillo” significa que, por Tomás, su amigo Lucas sigue haciendo cosas que no tienen mucho sentido, como si fuera una máquina

que no funciona correctamente.” Las expresiones abordadas en este ítem fueron: *ponerse las pilas, faltarle un tornillo y ponerle freno*.

Finalmente, los resultados de la última sección, producción guiada de las expresiones metafóricas (ver figura 17), muestran que solo uno de los aprendientes tuvo dificultades en el reconocimiento de la respuesta más adecuada. Por ejemplo, para completar la oración “En la fábrica de automóviles, las personas del equipo de producción cumplieron con los pedidos de los clientes porque estuvieron trabajando...” escogió la respuesta “sin gasolina”, lo que sugiere una falta de comprensión en la relación de gasolina–máquina–productividad y sus asociaciones en el contexto laboral presentado. Cabe resaltar que, algunas razones de las respuestas de los estudiantes resultaron evidentes durante el abordaje del taller, porque se discutieron las expresiones metafóricas y su aplicación en contextos cotidianos y se mostró que algunas dificultades provienen del desconocimiento del vocabulario y del contraste con la LM.

### Figura 17

*Aciertos de la sección de producción guiada según aprendiente y nivel.*



Nota: Elaboración propia

Por otro lado, la prueba de salida constaba de las mismas 6 secciones con 16 ítems (ver tabla 16). En el panorama general, los resultados de los participantes en la prueba de salida según la cantidad de aciertos en las secciones son los siguientes (ver tabla 19):

**Tabla 19**

*Resultados generales prueba de salida.*

Sección	Número de ítems	Media de número de aciertos general.	Media nivel avanzado	Media nivel intermedio
1. Definición	1	1,0	1,0	1,0
2. Reconocimiento de expresiones metafóricas	5	4,7	4,7	4,7
3. Identificación de expresiones metafóricas	3	3,0	3,0	3,0
4. Comprensión de expresiones metafóricas	3	3,0	3,0	3,0
5. Interpretación guiada de expresiones metafóricas	2	2,0	2,0	2,0
6. Producción guiada de expresiones metafóricas	2	1,6	2,0	1,3
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>15,3</b>	<b>15,7</b>	<b>15,0</b>

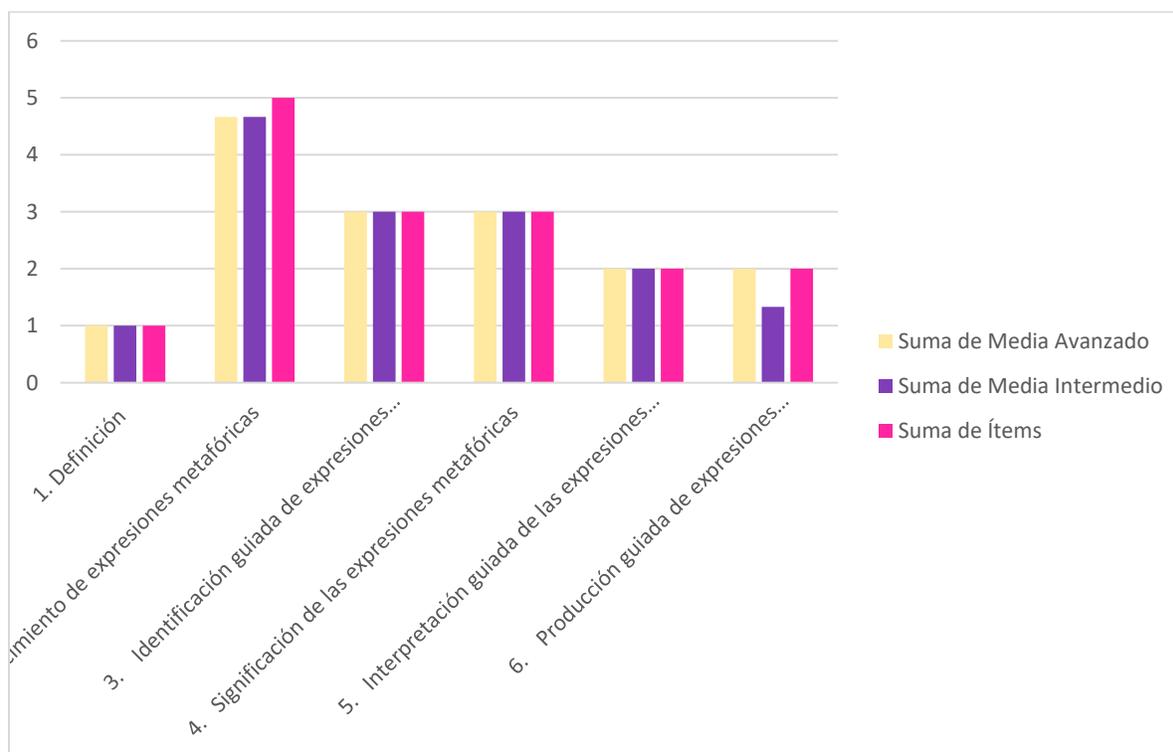
Nota: Elaboración propia.

Los resultados muestran que las secciones de identificación e interpretación guiada de expresiones metafóricas obtuvieron nuevamente un 100% de aciertos para todos los participantes y también que la media de acierto es de 15,3, muy cercana a la cantidad de ítems (16). La media para el nivel avanzado e intermedio continúa siendo distinta, pero esta vez con una diferencia de 0,7. En la figura 18 se visualiza el gráfico que compara los resultados de los aprendientes de nivel intermedio y los de nivel avanzado. Se infiere que las secciones de definición, identificación, comprensión e interpretación presentan el mismo porcentaje de

aciertos en sus respuestas para ambos niveles. Esta figura expone la ligera diferencia entre la media de aciertos correctos en la sección de reconocimiento de las expresiones metafóricas de los dos niveles (4,7) y de la cantidad de ítems (5,0). Sin embargo, en la sección de producción guiada se evidencia un desnivel entre los aprendientes de nivel avanzado y los de intermedio con una diferencia de 0,7 en la media de aciertos, equivalente a la misma diferencia en la media general.

**Figura 18**

*Contraste de la media de resultados de nivel avanzado e intermedio en la prueba de salida.*



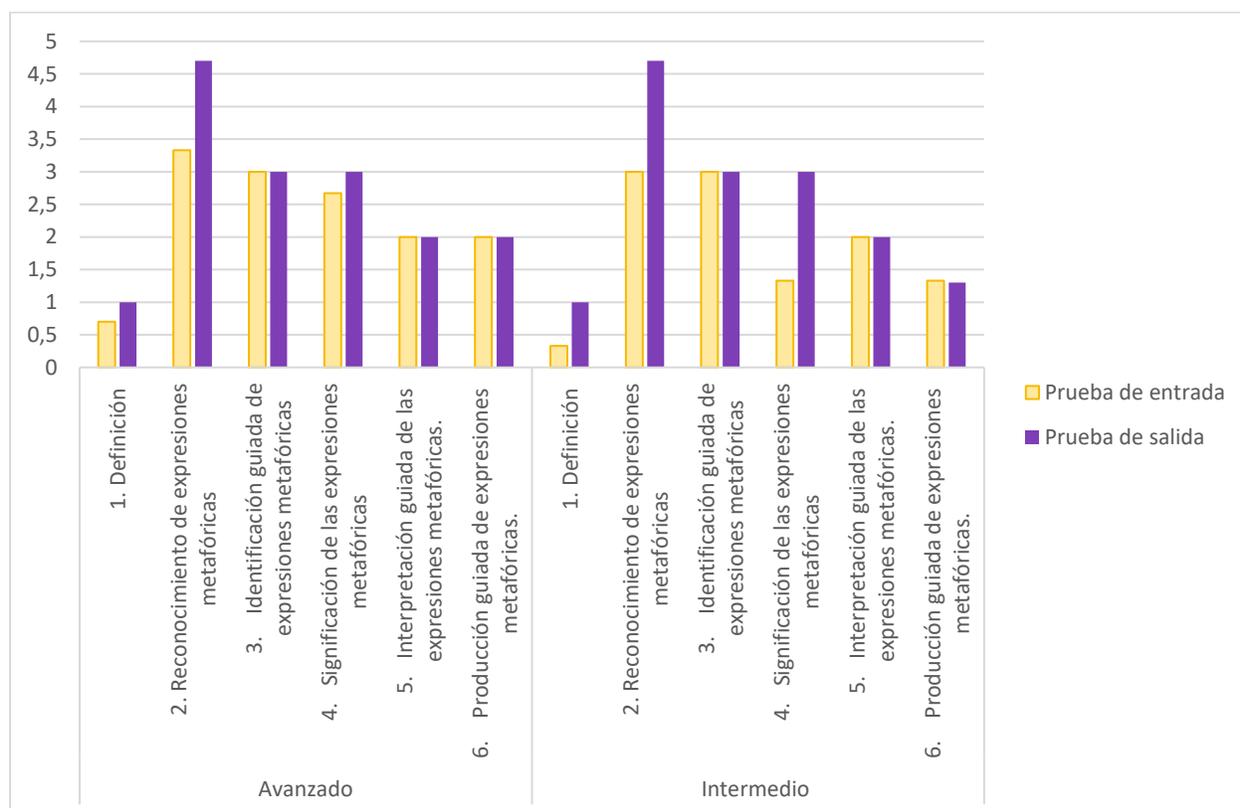
Nota: Elaboración propia

Aunque los resultados de las pruebas de salida de los dos niveles son similares, es pertinente hacer el análisis general en contraste con la prueba de entrada segmentada por

niveles (ver figura 19). La gráfica sustenta variaciones en algunas secciones como: *definición*, *reconocimiento* y *significación* y presenta resultados constantes en las secciones como *identificación*, *interpretación* y *producción guiada*. En general, estos resultados permiten deducir que el abordaje de la propuesta promovió directamente mejoras en los estudiantes frente a su competencia metafórica.

**Figura 19**

*Contraste de la cantidad de aciertos entre la prueba de entrada y de salida por niveles.*



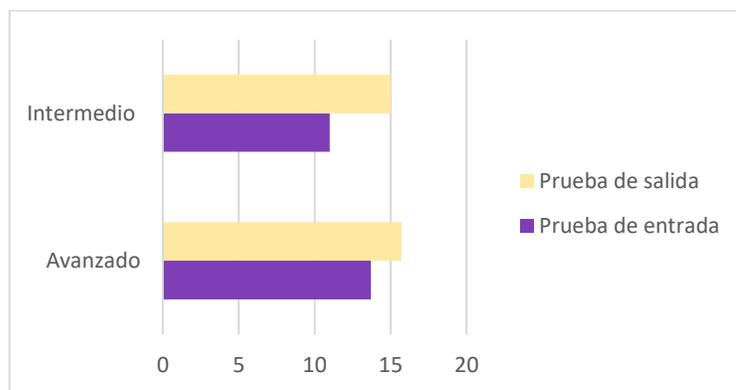
Nota: Elaboración propia

De manera más concreta, la figura 20 ilustra el aumento de los aciertos de los estudiantes de nivel intermedio tras la intervención, pues obtuvieron un 69 % correcto en la prueba de entrada y lograron un 93,75 % en la de salida con una diferencia de 24,75 %.

Asimismo, en los participantes de nivel avanzado se identifica un ligero aumento al obtener un 86% de acierto en la prueba de entrada y un 98% en la prueba de salida con una diferencia de 12%. Estos resultados sugieren que la intervención, basada en el desarrollo de la competencia metafórica, fue particularmente efectiva en ambos niveles, mostrando una mejora significativa en aspectos puntuales. Además, los datos reflejan que, aunque el incremento fue mayor en los estudiantes de nivel intermedio, los de nivel avanzado también encontraron beneficios en este, logrando estar muy cerca del 100% de aciertos. Para identificar mejor los aspectos puntuales que se modificaron en los resultados, a continuación, se contrastarán los resultados obtenidos en cada sección del estudio. En este análisis comparativo se puede observar las variaciones entre los diferentes niveles de los aprendientes.

### Figura 20

*Contraste de la media de resultados de nivel avanzado e intermedio en la prueba de salida y, de entrada.*



Nota: Elaboración propia.

Para empezar, la sección de *definición* fue una de las que demostró mayor dificultad en la prueba de entrada, porque dos aprendientes de nivel intermedio no reconocían el concepto

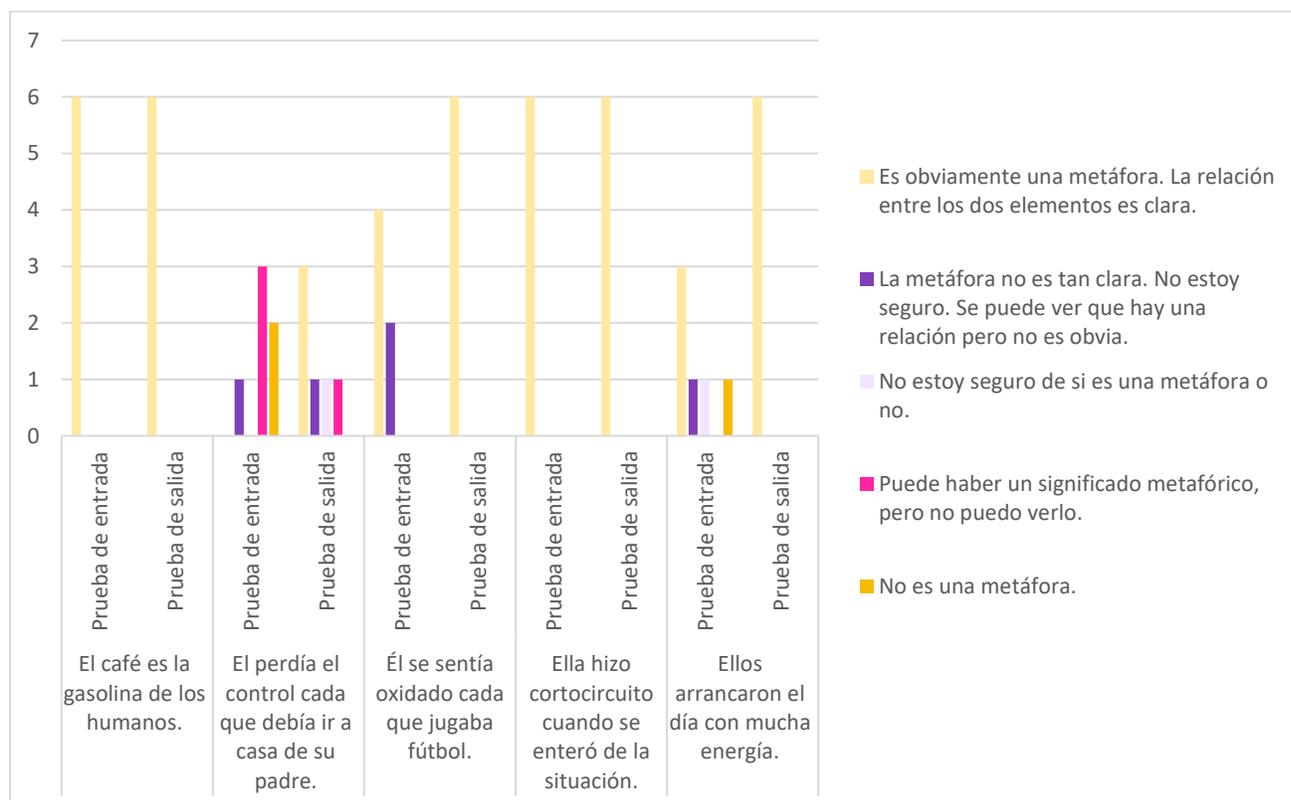
de metáfora, y dos aprendientes de nivel avanzado no lograron conceptualizarla de manera completa. Para la prueba de salida, todos los participantes lograron acertar en su respuesta e interpretarla con sus propias palabras, por ejemplo, el participante A4 afirmó “Entiendo que una metáfora es una forma de comunicar información sobre un concepto mediante una comparación con otro concepto fácilmente comprensible”. Este ítem demuestra la necesidad e importancia de abordar explícitamente la metáfora, siendo esta una de las estrategias mayormente usadas durante la propuesta y mejorando directamente la conciencia del aprendiente.

En el reconocimiento de las expresiones metafóricas, actividad en la cual se identificó el mismo nivel de dificultad para niveles intermedios y avanzados en la prueba de entrada, los resultados revelan que la percepción de los participantes frente a diferentes expresiones metafóricas cambió. Las respuestas demuestran que los estudiantes escogieron con mayor frecuencia la opción de “*Es obviamente una metáfora. La relación entre los dos elementos es clara.*” en comparación a los otros enunciados que no son tan definitivos como “*Puede haber un significado metafórico, pero no puedo verlo.*” O “*La metáfora no es tan clara. No estoy seguro. Se puede ver que hay una relación, pero no es obvia*”. Esta nueva percepción de los estudiantes frente a las diferentes expresiones metafóricas sugiere una mejora en la capacidad para identificarlas, es decir, que están desarrollando habilidades para reconocer y comprender el uso figurado del lenguaje. En la figura 21, se pone en evidencia la variación entre los resultados de la prueba de entrada y de salida del ejercicio de reconocimiento de las expresiones metafóricas. Esta gráfica muestra que en expresiones como *El café es la gasolina*

de los humanos y Ella hizo cortocircuito cuando se enteró de la situación no hubo variación en las respuestas, ya que los estudiantes acertaron en ambas pruebas y se mantuvo la constancia de los aciertos. También, pone de manifiesto que expresiones como *Él se sentía oxidado cada que jugaba fútbol* y *ellos arrancaron el día con mucha energía* inicialmente no fueron consideradas con certeza como expresiones metafóricas en la prueba de entrada, pero sí se caracterizaron como tal en la prueba de salida, después del taller.

**Figura 21**

*Contraste de resultados del reconocimiento de las expresiones metafóricas en la prueba de entrada y de salida.*

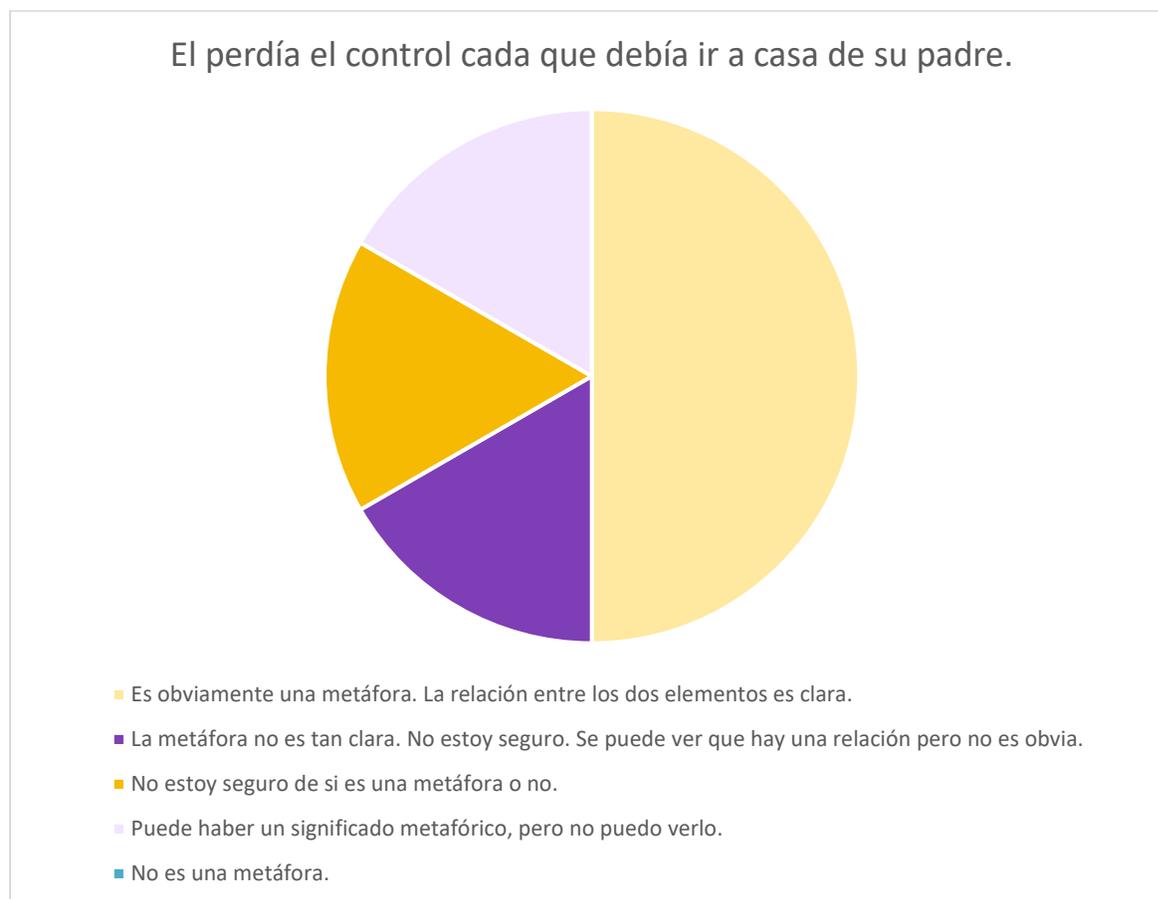


Nota: Elaboración propia

Cabe resaltar que, un aspecto relevante de los resultados de esta sección es la oración *Él perdía el control cada que debía ir a casa de su padre*, porque no fue considerada por ninguno de los aprendientes como metáfora clara en la prueba de entrada y en la prueba de salida sólo tres la consideraron como tal. Los demás aprendientes continuaron afirmando que no es una metáfora clara, que no están seguros de si lo es o no y que puede haber un significado metafórico, pero sin la existencia de una relación obvia (Ver figura 22). Entre los aprendientes que continuaron presentando dudas e incertidumbre frente a la expresión metafórica, se encuentran dos de nivel avanzado y uno de nivel intermedio.

## Figura 22

*Caracterización de la expresión “perder el control” en la prueba de salida.*



Fuente: Elaboración propia

Con relación a la tercera y quinta sección, los resultados se mantienen estables con un 100% de aciertos para los participantes de los dos niveles. En la tercera, identificación guiada, los participantes concordaron en que las expresiones metafóricas de las opciones presentadas en el contexto eran “Sofía perdió el control por completo”, “Elena se sentía oxidada” y “Ana recargó energías” entre opciones que no incluían expresiones metafóricas como “Sofía es capaz de estar calmada en situaciones estresantes”, “Elena había olvidado sus habilidades” y “Ana desconectó su teléfono”. En la quinta, interpretación guiada, los participantes identificaron la interpretación correcta como reconociendo que la oración “Hoy estoy fuera de servicio, necesito descansar” significaba sentirse incapaz de seguir funcionando.

En cuanto a la sección de comprensión del significado, los resultados obtenidos en la prueba de salida superan significativamente los de la prueba de entrada. Los aprendientes de nivel intermedio que presentaron mayor dificultad superaron todos los obstáculos y respondieron acertadamente. Por ejemplo, *A6*, quién sólo había logrado entender una de las expresiones en la prueba de entrada, interpretó *faltarle un tornillo* afirmando que “...significa que le falta algo a alguien para poder funcionar o ser completo” y *ponerle freno* con “parar o dejar de hacer algo que uno está haciendo”. Finalmente, en la última sección, producción guiada de las expresiones metafóricas, los resultados se mantuvieron iguales que en la prueba de entrada. El participante *A5* tuvo dificultades en el reconocimiento de las opciones más adecuadas, reeligiendo nuevamente opciones como “sin gasolina” y “concentrado”.

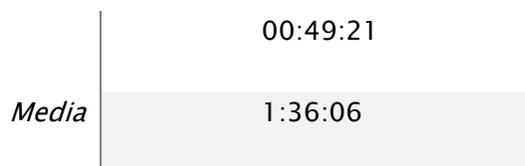
## 9.2 Resultados y análisis de la propuesta didáctica

La aplicación de la propuesta didáctica se ejecutó de manera virtual y se desarrolló individualmente para extraer la mayor información posible por aprendiente. Este método facilitó que los aprendientes compartieran sus respuestas, percepciones e intervenciones sin limitarse por las respuestas de otros participantes. La propuesta se destinó para un tiempo total de dos horas, sin embargo, este supuesto cambió conforme la aplicación se ejecutaba (ver tabla 20). Durante el abordaje se evidenció que para los hablantes de nivel intermedio desarrollar toda la prueba en una sola sesión era agotador y se decidió pausar y continuar en otra sesión.

**Tabla 20**

*Tiempo de aplicación de la propuesta didáctica por aprendiente.*

<i>Participante</i>	<i>Sesiones</i>	<i>Tiempo de aplicación</i>
A1	1	1:20:32
A2	1	1:25:00
A3	1	1:38:00
A4	2	00:58:00 00:41:07
A5	2	00:50:41 01:12:20
A6	2	00:46:42



Fuente: Elaboración propia.

En cada etapa de la propuesta didáctica se pudo extraer información importante de los aprendientes, algo que también sucedió con la prueba de entrada y de salida. También, habilitó la apertura a discusiones que evidencian las razones detrás de algunas respuestas en la prueba de entrada, porque aseguraba un espacio en el que el participante pudo desarrollar sus respuestas con mayor libertad. La información recopilada, incluidas las respuestas de los aprendientes y las observaciones derivadas de la propuesta didáctica, se registró en una matriz en una hoja de Excel que facilita la visualización de las respuestas de todos los aprendientes al asociarlas con posibles similitudes y estableciendo las diferencias relevantes.

En esta matriz, se sistematizó toda información significativa por sección, pregunta y aprendiente. Debido a que la propuesta fue abordada de manera individual, los aspectos importantes se enunciarán de la misma manera y se irán estableciendo relaciones y resultados generales progresivamente. Este enfoque facilitó una organización adecuada de los datos y contribuyó al análisis contrastivo de la CM de los participantes, facilitando la identificación de áreas de dificultad.

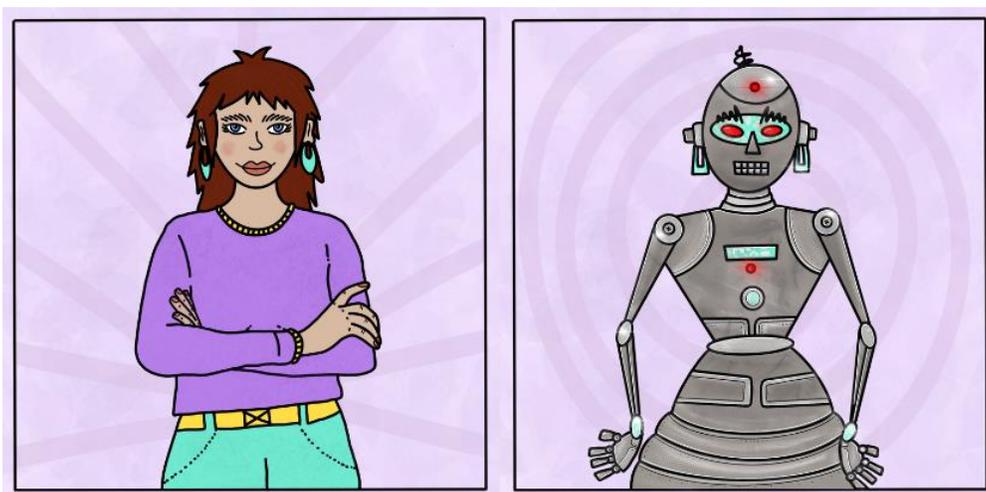
### ***9.2.1 Aprendizaje 1***

Este aprendiente se destacó por su nivel de español, aun cuando afirmaba que seguramente tenía falta de vocabulario por la falta de práctica. En sus ejercicios se muestra que tiene distintas habilidades de asociación e interpretación que le permite ir un poco más lejos de

lo literal, es decir, el uso e interpretación que le otorga a las expresiones no sólo depende de su significado literal, ya que asoció los colores de las imágenes con diferentes conceptos, interpretaba las imágenes refiriéndose a las miradas, la postura, entre otros. Por ejemplo, en la descripción de las primeras ilustraciones (ver figura 23) afirmo que veía “una chica que me parece que tenga un carácter fuerte porque utiliza unos colores muy fuertes en su ropa” y que “mientras el robot, la máquina, parece como que, agresiva, en una posición de poder”.

**Figura 23**

*Ilustración ejercicio ¿qué ves en la imagen?*

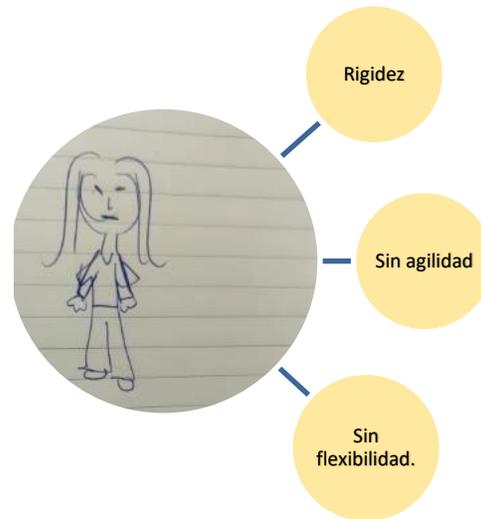


Nota: Ilustrado por Navas, T. (2024) bajo encargo del autor.

Se destacó por la fluidez asociativa como proceso que lideraba en la mayoría de sus ejercicios. Por ejemplo, durante el diálogo sobre su dibujo de la expresión *sentirse oxidada* (ver figura 24), inmediatamente lo relacionó con palabras como rigidez, sin agilidad y sin flexibilidad. Además, asoció las respuestas a situaciones personales, al responder preguntas como “¿qué significa sentirse oxidada?”, dijo: “*es como cuando antes tenías habilidades muy buenas y ahora has perdido la práctica, como yo, con mi vocabulario en español*”.

Figura 24

*Dibujo Ana se sintió oxidada del aprendiente 1.*



Nota: Captura tomada por el autor.

Por otro lado, sus resultados fueron óptimos y afirmó que en muchas ocasiones es sencillo comprender las expresiones metafóricas, porque existen en su lengua materna, italiano, pero que en algunas ocasiones no las percibía como expresiones metafóricas, sino que estaban naturalizadas por su uso diario, tal como “perder el control”.

### **9.2.2 Aprendiente 2**

Este caso tuvo resultados iguales de óptimos al A1 y realizó las actividades con facilidad. Cuando se le preguntó *¿qué situaciones nos hacen sentir como máquinas?*, su respuesta destacó, dado que lo relacionó directamente a la reflexión existencial que trae consigo la idea de que las personas son máquinas. Reconoció el carácter metafórico y culturalmente universal de la idea al afirmar: *“siempre nos comparamos con máquinas, queriendo ser siempre productivos”*.

En otras situaciones, el aprendiente aprovechó sus intervenciones para responder haciendo uso de las expresiones metafóricas que se estaban trabajando en la sesión, como al hablar de objetos que pueden perder el control, comentó: “Mi mamá puede perder el control”. Además, en una de las ocasiones añadió una nueva expresión mencionando que *“No he perdido el control, pero he sentido la batería baja”* demostrando comprensión frente a las expresiones metafóricas trabajadas y una flexibilidad en sus aprendizajes al proponer una expresión no trabajada hasta el momento, pero sí directamente relacionada con la metáfora conceptual.

En cuanto a su ejercicio de dibujo (ver figura 25), el aprendiente dibujó *“Ana se siente oxidada”* de forma literal y no metafórica, esto puede relacionarse con la dificultad para conceptualizar este tipo de expresiones, emociones y sensaciones abstractas. Esto no implica que el estudiante no haya entendido la metáfora, sin embargo, demuestra la necesidad o tendencia de apoyarse en el significado literal para representar una metáfora visualmente

### Figura 25

*Dibujo Ana se sintió oxidada del aprendiente 2.*



Nota: Captura tomada por el autor.

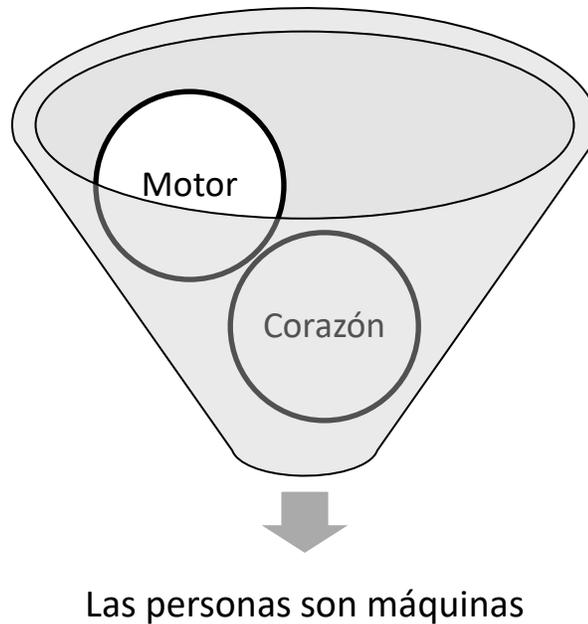
Finalmente, el estudiante demostró cercanía e identificación con las expresiones metafóricas presentadas, ya que la mayoría las asociaba a su experiencia personal de no conseguir trabajo y otras situaciones laborales. Como muestra, a la pregunta “¿Qué te hace hacer cortocircuito”, respondió “trabajar en general” y a “¿en qué situación has perdido el control” mencionó que “Cuando volví después de mi estancia en Colombia, estaba adaptándome otra vez, entonces sentí que no tengo control sobre mi vida, creo que nadie lo tiene, pero era una emoción más fuerte.

### **9.2.3 Aprendizaje 3**

En este abordaje se evidenció desde el inicio que la aprendiz razonaba analógicamente, puesto que detectaba las correspondencias entre el dominio meta y el dominio origen de la metáfora las personas como máquinas, es decir, identificó semejanzas parciales y las atribuyó a distintas interpretaciones del otro concepto, por ejemplo, cuando se le preguntó entre las similitudes de las personas y las máquinas afirmó que *“el motor es como el corazón. Las máquinas necesitan petróleo o electricidad, así como los humanos necesitan alimentos”*. Este aspecto resulta pertinente porque pertenece a uno de los procesos cognitivos mencionados en las estrategias de desarrollo de la CM. En la figura 26, se ilustra como la correspondencia *“motor es a corazón”* pertenece a la metáfora conceptual *las personas son máquinas* y puede dar lugar a expresiones como *tiene el corazón en marcha, su corazón se acelera*, entre otras.

Figura 26

Correspondencia "motor es a corazón".



Nota: Elaboración propia.

La aprendiente, al igual que los anteriores, demostró que ejecutó las actividades con facilidad e incluso, el ejercicio de activación de conocimientos previos, ítem 3, en el que debía decir tres objetos que perdieran el control, ella se mencionó a sí misma afirmando "Yo, yo puedo el control. Al estar loca", identificando inmediatamente el significado metafórico de manera implícita. Entre sus respuestas, resaltó que no considera que *perder el control* sea una expresión metafórica o que no corresponde a la metáfora conceptual trabajada y que la expresión *sentirse oxidada* se entiende como ser tonta en mandarín y la relacionó con la palabra "bloqueada", comentó que en chino también dicen "Tiene la cabeza oxidada, que significa que es muy tonta, que no es inflexible".

Estos últimos aspectos mencionados justifican los posibles desaciertos que la aprendiente tuvo en la prueba de entrada como haber seleccionado la opción de *Puede haber un significado metafórico, pero no puedo verlo* en relación con la expresión *perder el control* y no acertar en la interpretación de *faltarle un tornillo*. También, demostró que haber escogido la opción correcta (es obviamente una metáfora. La relación entre los dos elementos es clara) en el reconocimiento de la expresión *hacer cortocircuito*, no implicaba que conociera su interpretación en el contexto de uso. En la prueba de salida, la aprendiente continúa sosteniendo que no reconoce el valor metafórico en perder el control, escogiendo la opción de *no estoy seguro de si es una metáfora o no* frente a su percepción.

#### **9.2.4 Aprendiente 4**

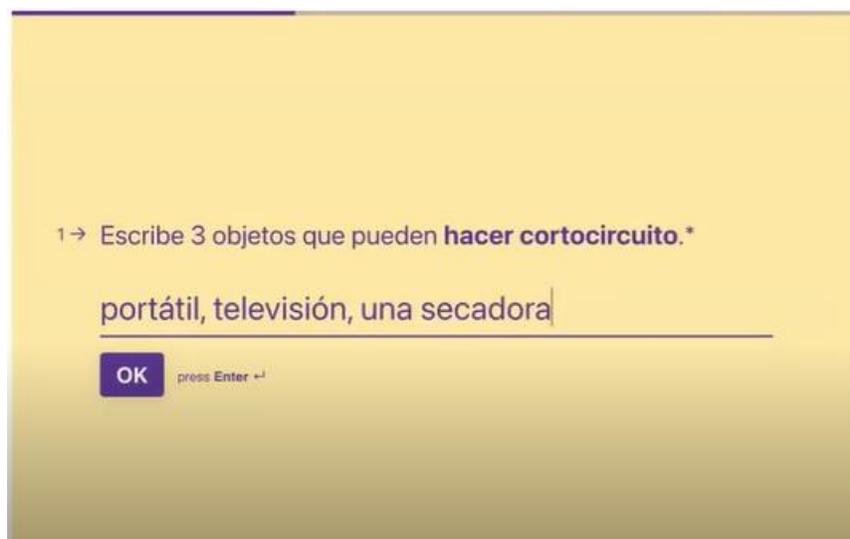
Desde el inicio, la aprendiente relacionó sus primeras respuestas inmediatamente al ámbito laboral. Por ejemplo, cuando se le preguntó “¿qué situaciones nos hacen sentir como máquinas?”, la aprendiente respondió “en mi experiencia, son a menudo al trabajo. Una cosa que se me viene inmediatamente a mente, es cuando tu jefe te trata como una parte pequeña que puede ser reemplazada fácilmente”.

A nivel general, demostró facilidad en la ejecución de los ejercicios y dominio en los conceptos trabajados. Por un lado, en el ejercicio de activación de conocimientos previos (ver figura 27), la participante no requirió una explicación adicional para iniciar a responder los ítems como los otros aprendientes de nivel intermedio, y mostró gran agilidad para su ejecución. Frente a esto, reconoció con facilidad las expresiones trabajadas (*hacer cortocircuito*, *perder el control* y *la oxidación*) y las asoció a objetos y situaciones directamente. No obstante,

un limitante de este ejercicio fue la falta de vocabulario, porque se refirió a la *secadora* como “coso para secar el cabello”, a la *maquinaria pesada* como “máquinas que ...o se usan para construir edificios o algo” y a la *cerca* como “pared metálica para encerrar un patio”.

### Figura 27

*Ejercicio de activación de conocimientos previos A4.*



Nota: Captura tomada por el autor.

En respuesta a algunas preguntas la aprendiente utilizó las expresiones que se estaban abordando dentro de sus intervenciones. Al preguntarle si ha pasado por alguna situación similar, afirmó que “suele perder el control cuando tiene emociones complejas, porque se siente overestimada”.

Por otro lado, en la actividad de representación visual de algunas expresiones, a la aprendiente se le facilitó más dibujar a *Ana perdiendo el control* de manera literal (ver figura 28). Esta cuestión, al igual que en el caso de *A2*, no implicó que la aprendiente desconociera el significado de la expresión metafórica, sino que se le presentó mayor facilidad la

conceptualización visual de la idea literal. Esto evidencia su comprensión de ambos sentidos, ya que antes de realizar su dibujo, preguntó: “¿necesito dibujar metafóricamente?”, lo que indica que identificaba claramente la diferencia entre la representación literal y la figurada.

### Figura 28

*Dibujo Ana perdió en control del aprendiz 4.*



Nota: Captura tomada por el autor.

Con relación a las dificultades presentadas por falta de vocabulario, al clasificar algunas oraciones para definir si pertenecían a la metáfora conceptual o no, a la aprendiz se le dificultó porque no conocía el significado de algunas palabras como *despegar*, pero las demás actividades las ejecutó con fluidez. Finalmente, la aprendiz afirmó que la mayoría de las expresiones trabajadas tienen una correspondencia en su lengua materna, inglés, menos la expresión *ponerse las pilas* como se ejemplificará más adelante en la tabla 21.

#### **9.2.5 Aprendiz 5**

En este caso, al igual que el A4, el aprendiz relacionó las primeras discusiones directamente con el ámbito laboral afirmando que “cuando trabajo mucho, duro, muy duro, en ese me siento como una máquina. Cuando hago cosas que no son normales para los humanos”. Se puede comprender que relacionar a las personas con las máquinas en el entorno laboral es

generalizable porque existen múltiples factores que se asocian a ambos como la productividad, el rendimiento y la eficiencia.

El aprendiente tuvo que releer el *input* y las instrucciones de las actividades, le tomó una mayor cantidad de tiempo ejecutarlas y, en algunos casos, requería de un ejemplo para responder, como en el ejercicio de activación de conocimientos previos en los que afirmó que sabía que era hacer cortocircuito en inglés, pero solicitó una explicación en español con un ejemplo. Comentó que creía que “hacer cortocircuito” era “hacer trampa”. Después de este, el aprendiente logró responder acertadamente los objetos (ver figura 29).

También, al igual que la aprendiente A3, luego de comprender la dinámica del ejercicio y el significado de la expresión, se le dificultó por la falta de vocabulario y tuvo que recurrir a las señas para preguntar como se decía *martillo* y recurrir al inglés para la palabra *llaves*.

### Figura 29

*Ejercicio de activación de conocimientos previos A4.*



2 → Escribe 3 objetos que **pueden perder el control.**

Televisión, ordenador, | I

OK press Enter ↵

Powered by [Typeform](#)

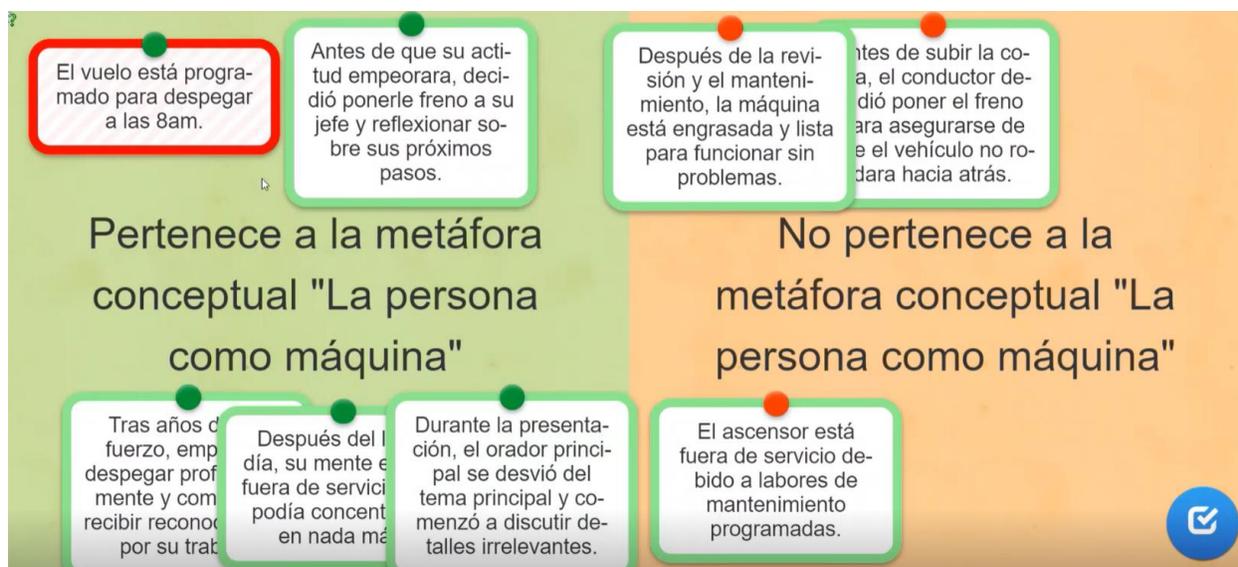
Nota: Captura creada por el autor.

En el ejercicio de comprensión del significado de algunas expresiones, el estudiante relejó las explicaciones de *recargar energías* y *ponerse las pilas*, para dar la respuesta correcta. Para esto, el aprendiente decidió establecer una relación entre las pilas de un control cuando se acaban, expresando “cuando ponemos las pilas en una máquina, por ejemplo, es un hacer que la máquina empiece a trabajar o funcione normal. Sí, entonces, creo que ponerse las pilas es una forma de trabajar con más energía y concentración”. Esto demuestra un proceso similar al realizado por la participante A3 al establecer algunas correspondencias entre los dominios.

Inicialmente, cuando el aprendiente respondía preguntas relacionadas a experiencias personales, no hacía uso de las expresiones metafóricas abordadas en la propuesta, pero sí usaba algunas otras expresiones figurativas. Por ejemplo, al responder la pregunta “¿has pasado por alguna situación similar?”, respondió contando su historia y afirmó que “fue como mi cabeza iba a estallar” y también comentó “mi corazón me dijo”, relacionando implícitamente la cabeza con las bombas, globos o neumáticos, y el corazón como un ente que expresa indicaciones. Posteriormente, sí usó la expresión *hacer cortocircuito* para referirse a su experiencia durante el ejercicio de clasificar las expresiones que corresponden a la metáfora conceptual *las personas son máquinas* y las que no. En este ejercicio, se evidencia que la dificultad proviene por la ambigüedad en el lenguaje, por lo que distinguir resulta complicado y aún más cuando no se reconoce su significado figurado.

### Figura 30

Ejercicio de clasificación de expresiones de A5.



Nota: Captura creada por el autor.

Por otro lado, entre sus respuestas, resulta importante que, aunque su lengua materna es el inglés, así como la A4, no comparte las mismas expresiones en términos de equivalencia (ver tabla 21). Esto puede suceder por el contexto cultural y social de los hablantes, su experiencia personal frente a las situaciones mencionadas, la exposición a diversas variedades, la influencia de otras lenguas o la percepción de los hablantes en el contexto inmediato situacional.

**Tabla 21**

*Contraste equivalencia en inglés de aprendiente 4 y 5.*

Expresión metafórica	A4	A5
<i>A su jefe le faltaba un tornillo, el actuaba muy raro.</i>	She was missing a screw.	Gone nuts.
<i>Ana se puso las pilas para que le fuera mejor en su trabajo.</i>	She had a fire lit under her butt to be better at her.	Gave in her all.

<i>Ana perdió el control y habló desesperadamente.</i>	Ana lost control.	Get out of hand.
<i>Ana necesitaba recargar energías para continuar trabajando.</i>	Ana needed to recharge.	Recharge energy.
<i>Ana estaba fuera de servicio y no podía concentrarse en nada más.</i>	Ana was out of service.	Out of service.

Nota: Elaboración propia.

### 9.2.6 Aprendiente 6

Este caso presenta similitudes al A5, dado que el aprendiente tuvo que releer el *input* y las instrucciones de los ejercicios. En primer lugar, asoció el sentirse como máquinas a cuestiones laborales cuando respondió que “cuando estamos trabajando demasiado, más de los límites” a la pregunta “¿en qué situaciones nos podemos sentir como máquinas?”. También, le tomó una mayor cantidad de tiempo, ya que no reconocía el significado de algunas palabras como cortocircuito y oxidación y requería ejemplos para responder el resto de las actividades.

Presentó la misma dificultad que el participante A5, ya que confirmó entender la palabra “cortocircuito” en su acepción literal, pero no en la metafórica y no respondió la actividad de conocimientos previos hasta no recibir un ejemplo previo. De igual forma, en algunas ocasiones no contaba con la palabra en español para poder expresarse, como fue con la palabra *plancha* refiriéndose a “lo que se usa para planchar la ropa”.

Entre sus avances, el aprendiente inicialmente no entendía la interpretación metafórica de *hacer cortocircuito*, luego la describió como que “su mente no reflexiona muy bien” y

finalmente, logró relacionar con una experiencia personal, comentando que se siente así cuando tiene problemas personales o familiares o también ejemplificó una situación en la que se podía perder el control cuando “un hombre salió de su casa para trabajar y al regresar vio a su mujer con otro hombre”. De ahí se infiere que el participante luego de entender el significado metafórico, lograba asociarlo a sus cuestiones personales y experiencias.

Entre sus respuestas, resaltó que reconocía la expresión *ponerse las pilas* porque veía un youtuber colombiano que la repite constantemente en sus videos y comentó que “lo he escuchado 1000 veces”.

## 10. Discusión

En este estudio se planteó como pregunta central: *¿cómo desarrollar la competencia metafórica en estudiantes de ELE de nivel intermedio?* Para resolver el interrogante, se realizó un análisis documental para establecer algunas estrategias para desarrollar la competencia metafórica y para el diseño de un taller basado en la metáfora conceptual *Las personas somos máquinas*, validando su efectividad mediante pruebas de entrada y de salida.

La prueba de entrada buscó hacer un diagnóstico inicial de los conocimientos de los aprendientes de ELE de algunas expresiones metafóricas y evaluar las habilidades para comprenderlas, interpretarlas y utilizarlas. Los resultados de esta prueba, compartidos previamente, demuestran que los estudiantes de nivel intermedio tenían un conocimiento limitado sobre las metáforas y que los estudiantes de nivel avanzado tuvieron un mejor desempeño; las razones pueden ser por su mayor exposición al idioma, el desarrollo de la competencia cultural, procesamiento más eficiente de la lengua meta, mayor dominio de otras

competencias, entre otros. Otro aspecto importante es que los ítems de respuesta abierta tuvieron menor cantidad de aciertos que los ítems de selección múltiple lo que permite inferir que las preguntas con opciones le facilitaban al estudiante responder acertadamente y que es necesario implementar más de tipo abierto para evaluar los conocimientos de los aprendientes.

Durante el taller, los estudiantes realizaron actividades y ejercicios con el objetivo de mejorar su habilidad de identificar, comprender, interpretar y emplear metáforas desde la metáfora conceptual *Las personas somos máquinas*. Se establecieron conexiones entre las partes de una máquina y algunas características humanas con el fin de facilitar la comprensión de algunas expresiones metafóricas. También, la aplicación de esta propuesta facilitó la comprensión y el análisis de la prueba de entrada.

Por un lado, se corroboró que los aprendientes de nivel avanzado tienen mejores habilidades en la CM. Este resultado puede estar relacionado con distintos factores; primero, todos los aprendientes de nivel avanzado han tenido contacto con el español en países hispanohablantes por más de 6 meses; segundo, su mayor dominio de la lengua implica una mayor exposición a una variedad más amplia de textos y contextos con la que pueden familiarizar otras expresiones; tercero, cuando los estudiantes avanzan en su aprendizaje empiezan a tener contacto con expresiones idiomáticas más complejas; cuarto, los aprendientes avanzados poseen un vocabulario más amplio que les facilita tanto identificar metáforas como producirlas tal como lo demuestra el estudio de Lavín, E (2016); por último, los estudiantes de nivel avanzado han desarrollado mejores habilidades para reconocer patrones y asociar conceptos abstractos para distinguir entre el lenguaje literal y el figurado.

Por otro lado, las preguntas orientadoras del taller dirigieron conversaciones con los participantes sobre expresiones metafóricas que revelaron que algunos estudiantes no comprendían algunas como “estar oxidado”, “hacer cortocircuito” y “faltarle un tornillo”. Expresiones que, en la prueba de entrada, habían sido interpretadas correctamente por los mismos aprendientes. Esta situación sugiere que, aunque los estudiantes pueden reconocer o seleccionar una respuesta adecuada en un ítem de selección múltiple, pueden no estar entendiendo el significado de la interpretación en un contexto más abierto. Esto resalta la importancia de implementar un mayor número de preguntas abiertas para fomentar una reflexión propia del estudiante y una propuesta auténtica.

Al finalizar el taller, los participantes mostraron una mejora significativa en el reconocimiento y comprensión de metáforas en la prueba de salida. Aunque ambos niveles mejoraron en la mayoría de los ítems que habían cometido errores, los aprendientes de nivel intermedio experimentaron un mayor aumento proporcionalmente en la prueba de salida en comparación con la de entrada, superando a los de nivel avanzado. Estos resultados sugieren que la propuesta diseñada se adapta mejor para la población de nivel intermedio, ya que resultan siendo los mayormente beneficiados.

Ahora bien, ya que los participantes de nivel avanzado lograron un 98% de aciertos en la prueba de salida y los de nivel intermedio un 93.75% en la prueba de entrada y que al finalizar el taller lograron construir un texto incorporando metáforas efectivamente en sus producciones escritas, se puede interpretar que la propuesta ayudó a los estudiantes a mejorar su habilidad para comprender e identificar metáforas, pero más allá de esa afirmación, estos resultados dan

respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo desarrollar la competencia metafórica en aprendientes de ELE del nivel intermedio y avanzado?.

Teniendo en cuenta que el diseño de la propuesta didáctica se realizó bajo el ejercicio de análisis de contenido mediante el programa *Atlas.ti* al establecer diez estrategias para desarrollar la competencia metafórica, la respuesta a la pregunta se encuentra en esas diez estrategias descritas en el marco teórico *6.3. Estrategias para desarrollar la CM*. A continuación, se relacionarán las estrategias con los resultados:

- Contrastar la L1 –Lengua meta: esta estrategia representó un aspecto importante porque les ayudó a los aprendientes a suscitar discusiones en las que se pudieron aprovechar los conocimientos previos que poseen de expresiones metafóricas en su lengua materna. Uno de los ejercicios de la propuesta didáctica se basó enteramente en abarcar esta estrategia y se evidenció que realizar el ejercicio de contraste sirve para que el estudiante se dé cuenta de que algunos esquemas cognitivos se comparten entre lenguas y culturas, incluso si se expresan de distinta manera como fue el caso de los aprendientes A5 y A6 quienes escogieron expresiones diferentes para transferir la expresión *ponerse las pilas* por “*gave in her all*” o “*have a fire lit under her butt*”. Esto les abrirá un camino a los estudiantes en el que podrán transferir formas de conceptualización para acelerar la interpretación en la segunda lengua, o, por el contrario, reconocer que hay formas no transferibles.

No obstante, a nivel general se identificó que después de la reflexión individual de los participantes, ellos lograron encontrar expresiones correspondientes en su lengua materna a las propuestas en los ejercicios. Frente a esto, se identificó que, dentro de las lenguas de los aprendientes, el italiano es el que tiene mayor similitud al español, seguido del francés, hindi, mandarín e inglés. En el mandarín se puso en evidencia que existe la misma correspondencia en las expresiones, pero también esas mismas tenían otros significados alternos.

Por otro lado, a diferencia de la investigación de Masid (2017), en este estudio no se puede inferir que los estudiantes no utilizan sus conocimientos en otras lenguas como estrategia, porque en la prueba de entrada y de salida no existe ningún ítem que de evidencia de eso. No obstante, las preguntas orientadoras fomentaron que los estudiantes usaran sus conocimientos previos de otras lenguas, dirigiendo las discusiones para que reflexionen los significados de las expresiones metafóricas mediante las otras lenguas que dominan.

- Promover la conciencia metafórica: Esta estrategia estuvo presente en toda la propuesta didáctica en vista de que se buscó que el participante fuera consciente de la presencia de la metáfora en el lenguaje cotidiano reconociendo su omnipresencia, su base conceptual, su no arbitrariedad y la posible diferencia cultural existente. El taller fue un vehículo para transmitir esos aspectos claves de manera explícita, esclareciendo el origen conceptual mediante la explicación y la clasificación de expresiones correspondientes a la metáfora conceptual y otras

que no (ejercicio de clasificación de las expresiones metafóricas), la no arbitrariedad mediante correspondencias para conceptualizar expresiones metafóricas (ejercicio de relacionar correspondencias entre la máquinas y las personas), establecer discusiones culturales frente a los conceptos (explicación 3. razones culturales de la metáfora) y mostró resultados cuando los aprendientes expresaban experiencias personales usando las expresiones metafóricas (intervenciones de los aprendientes).

- Abordar explícitamente la metáfora conceptual: Al igual que la estrategia anterior, estuvo presente en toda la propuesta didáctica, en especial en las explicaciones, buscando que los estudiantes fueran conscientes del papel integral de las metáforas en el lenguaje. Este abordaje explícito facilitó que los participantes se prepararan para pensar de manera más abstracta y creativa, permitiéndoles expresar experiencias personales y abstractas por medio de conceptos concretos. En todos los casos, luego del abordaje explícito del tema los aprendientes intentaron utilizar las expresiones metafóricas explicadas para responder los ítems que se relacionaban con sus experiencias personales como: “¿en qué situaciones nos sentimos como máquinas?”, “¿qué te hace hacer cortocircuito?”, “¿has pasado por una situación similar?”, entre otros. Además, los diferentes ejercicios dieron pie para abordar el resto de las estrategias y le brindaron al participante técnicas de análisis de interpretación de metáforas.

- Establecer correspondencias entre dominios: Este ítem les brindó a los estudiantes una técnica consciente para entender y manejar las metáforas de forma más estructurada y profunda. Al dialogar sobre las correspondencias, los aprendientes desarrollaron habilidades cognitivas de asociación y transferencia. Posterior a la explicación, los participantes crearon relaciones entre dominios en los ejercicios que debían explicar o analizar expresiones metafóricas, como el caso del aprendiente que relacionó el acto de ponerle pilas nuevas a un control remoto para interpretar la expresión *ponerse las pilas*. Así como, la participante A3 identificó el significado la expresión *faltarle un tornillo*, no existente en su lengua materna, a través de la relacionar cómo funciona una máquina cuando le falta una pieza. Esta estrategia fomenta el reconocimiento de patrones dentro de la misma metáfora conceptual, ya que pueden asociar varias expresiones a raíz de la misma correspondencia.

En relación con otras investigaciones presentadas en el estado del arte, este estudio no implicó ejercicios de clasificación según la tipología de las correspondencias (ontológica y epistémica), esto se dio ya que no fue necesario segmentarlas para el enfoque específico de la propuesta. A diferencia de otros estudios como De la nuez (2022) quien explora a profundidad las categorías y estructuras de las metáforas. Aquí, se dio énfasis en la practicidad y didacticidad de las expresiones metafóricas en el lenguaje cotidiano.

- Conceptualizar a través de la corporeización: Las ilustraciones, los ejercicios de dibujar y las discusiones entorno a las experiencias de los aprendientes ayudaron a que los estudiantes mejorarán en la comprensión de expresiones metafóricas, dado que muchas metáforas tienen su origen en experiencias corporales y sensoriales básicas. Los participantes lograron establecer vínculos entre conceptos abstractos como el sentirse con falta de práctica con la interacción física de un elemento que está oxidado. Las preguntas orientadoras como *¿te has sentido en una situación similar?* propiciaron que al estudiante hiciera un ejercicio que implicara examinar dentro de sus recuerdos, situaciones que le evocaran las interpretaciones de las distintas expresiones abordadas. La representación visual, también dejó en evidencia la asociación de distintas expresiones a las experiencias de los aprendientes al explicar sus dibujos haciendo referencia a movimientos o sensaciones culturales como “tener los pelos de punta” cuando pierde el control o sentirse “rígido” al estar oxidado. En suma, la metáfora conceptual elegida promovió la vinculación de experiencias con los seis aprendientes, ya que se demuestra que la estructura conceptual elegida deriva de la misma experiencia universal. Esto está relacionado a lo propuesto por Santos y Espinosa (1996) al afirmar que es la relación de las experiencias con nuestro cuerpo lo que hace que sea significativo y tenga un significado lingüístico (p. 20)

- Promover el lenguaje creativo: Las discusiones dadas a partir de los ejercicios de producción guiada estimularon la imaginación y la flexibilidad cognitiva al fomentar la capacidad de vincular conceptos no relacionados naturalmente y promover la exploración de significados alternos. Sin embargo, se considera que se pudieron añadir algunos otros ejercicios de producción libre que promovieran en el estudiante la personalización del lenguaje para crear sus propias metáforas que respeten cuestiones culturales y sean comprendidas por otros hablantes.  
  
Fomentar el lenguaje creativo a través de los ejercicios de producción guiada fue un aspecto clave en los resultados del taller, ya que les permitió a los estudiantes vincular conceptos que no están relacionados naturalmente. Este proceso resultó en la exploración de significados alternos para adaptar sus experiencias a un lenguaje metafórico.  
  
En comparación con investigaciones previas, se observa que el lenguaje creativo es clave para el desarrollo de la CM. Por esto, se necesita incluir más actividades que exploren la creatividad de los aprendientes. Un ejemplo interesante es la tesis de Acquaroni (2010) que se basó en el desarrollo de la competencia metafórica en la producción escrita a través de un taller de escritura creativa.
- Hacer uso de recursos que incentiven el lenguaje metafórico: Los recursos mayormente usados en la propuesta didáctica fueron los textos de la historia de Ana y las ilustraciones que los acompañaban (ver figura 31). Ambos fueron herramientas fundamentales para facilitar la comprensión de las expresiones

metafóricas y la introducción de los temas a discutir, Los textos acercaron a los participantes a una lengua real, representando un discurso aportado que facilitó el aprendizaje de expresiones metafóricas y a ampliar su vocabulario. Por otro lado, las ilustraciones expusieron al estudiante a diferentes maneras de ver y analizar las metáforas fortaleciendo otros estilos de aprendizaje y aportando desde otras perspectivas. Las imágenes promovieron la visualización y comprensión de la metáfora abordada, fortaleciendo la interpretación y fomentando el pensamiento crítico confirmando la afirmación de Muro (2012) cuando dijo “el uso de herramientas visuales... permite un acercamiento alternativo al lenguaje metafórica, tomando en cuenta distintos estilos de aprendizaje, hecho que contribuirá a un mejor entendimiento del fenómeno metafórico” (p.13).

Figura 31



Nota: Elaboración propia.

- Uso del contexto: esta estrategia resultó crucial en el diseño y abordaje del taller, ya que el significado de las expresiones depende directamente de la situación. Los participantes lograron interpretar adecuadamente las expresiones, debido a que los textos y ejercicios proporcionaron el contexto específico para que el aprendiente pudiera entender sus implicaciones. Además, el uso del contexto laboral facilitó relacionar las expresiones con su propia experiencia laboral en los estudiantes. Esto anterior se justifica en que el contexto facilitó directamente la interpretación de las expresiones, ya que su significado no es único y estable, sino que depende de la situación en la que se use. Además, el contexto laboral estableció una conexión entre las expresiones y las experiencias de los estudiantes, dándole importancia personal a los contenidos y promoviendo que el estudiante traslade las expresiones usadas en sus intervenciones personales. Este ítem es acorde con los postulados de Gibbs (1994) quien sostiene que el contexto es muy importante, ya que dice que las habilidades se desarrollan desde las experiencias contextualizadas culturalmente y de las interacciones que se establecen con el medio.
- Explotar los procesos cognitivos: todos los ítems de las pruebas y el taller implicaron que los aprendientes utilizaran distintos procesos cognitivos. En particular, cada ejercicio realizado en el taller se diseñó para que los aprendientes los resolvieran bajo los procesos cognitivos propuestos por

Littlemore (2010). En este sentido, por ejemplo, en el ejercicio en el que estudiante debía responder “¿qué objetos hacen cortocircuito?” los aprendientes tuvieron que activar sus conocimientos previos relevantes para resolver el ítem. Además, en el ejercicio de correspondencias, los aprendientes debían categorizar internamente las proyecciones del dominio origen que se reflejaban al dominio meta. Los procesos cognitivos que mayormente se promovieron en los estudiantes fueron: fluidez asociativa, razonamiento analógico y formación de imágenes, y se evidenció su significancia cuando los aprendientes lograban expresar con mayor facilidad sus ideas.

Todo lo anterior, confirma la pertinencia de las estrategias establecidas para el diseño de la propuesta didáctica. Deja en evidencia los procesos que le facilitaron al estudiante ejecutar las actividades creando y apropiándose de algunas técnicas que puede adaptar para identificar, comprender e interpretar metáforas.

Por otro lado, en comparación con investigaciones anteriores mencionadas en el estado del arte, este trabajo investigativo se alinea con los trabajos de Littlemore y Low (2006), quienes afirman que la enseñanza de metáforas es efectiva si se aborda de manera explícita. Difiere en los resultados obtenidos por Masid, O. (2017) quien tuvo como resultado que el número de aciertos de la prueba de entrada no depende del nivel de español de los participantes, ya que en la prueba de entrada ejecutada fueron significativos las diferencias entre los resultados de los aprendientes de nivel intermedio y avanzado.

En relación a la investigación de Rivera, L. (2016) se presentan similitudes en las decisiones metodológicas tomadas para la realización de la propuesta didáctica, ya que en ambas propuestas se centran únicamente en una metáfora conceptual y se realizan múltiples actividades para ir logrando una actividad final de producción. Además, comparten otras características como estar limitadas por un contexto específico, las preguntas orientadoras dirigen los focos de reflexión y se usan representaciones visuales e *input* realizado.

## 11. Conclusiones

Finalmente, en este apartado se presentan una serie de conclusiones a partir de los objetivos propuestos y de los resultados. Posteriormente, se mencionarán las implicaciones teóricas y pedagógicas, las limitaciones del estudio y algunas sugerencias para futuras investigaciones.

En primer lugar, el objetivo general de este trabajo era diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica para aprendientes de ELE de nivel intermedio y avanzado en búsqueda de investigar cómo desarrollar la competencia metafórica en aprendientes de dichos niveles. Para lograr esto, se asignaron tres objetivos específicos: determinar una metáfora conceptual para el abordaje de la propuesta didáctica, establecer estrategias para desarrollar la competencia metafórica en los aprendientes de ELE del nivel intermedio y avanzado en la construcción de la propuesta didáctica y diseñar e implementar una unidad didáctica para desarrollarla en los aprendientes de ELE del nivel intermedio y avanzado.

El objetivo de *determinar una metáfora conceptual adecuada para desarrollar la competencia metafórica* se llevó a cabo en el marco metodológico bajo un ejercicio de identificación, visualización, lectura, selección, revisión y discusión por medio del software *Atlas.ti* que permitió identificar metáforas relevantes y culturalmente apropiadas para posteriormente determinar la metáfora conceptual que se usó. La metáfora conceptual escogida fue *Las personas somos máquinas*, por la coocurrencia dentro del análisis del episodio de la serie *Los puros criollos* y la productividad de esas expresiones en el lenguaje cotidiano. También, es una metáfora que facilita la comprensión de conceptos abstractos, ayudando al estudiante a comprender y reconocer estados físicos y emocionales y comparándolos con las máquinas, conectando a su vez con un concepto universal común para conceptualizarla bajo su propia experiencia y su vida cotidiana. En suma, es una metáfora apta porque permite la promoción del aprendizaje en contexto dentro de la propuesta didáctica diseñada e implementada, ya que se puede usar en otros contextos y fue útil para que el aprendiente pueda crear sus propias metáforas y relacionarlos con sus propios contextos interculturales.

Por otro lado, el objetivo de *establecer estrategias para el desarrollo de la competencia metafórica en los aprendientes de ELE del nivel intermedio y avanzado en la construcción de la propuesta didáctica* se ejecutó a través del análisis de contenido de múltiples aportes realizados por otras investigaciones. El proceso del análisis se realizó en el programa *Atlas.ti* con la codificación y categorización de términos clave para la construcción de estrategias y se determinaron una serie de diez estrategias que están en el marco teórico. En ese sentido, la herramienta utilizada demostró ser efectiva para recopilar y categorizar información importante

en las investigaciones y teorías, y facilitó una comprensión específica de las necesidades de los aprendientes que debían abordarse en la propuesta para el desarrollo de la CM.

Este análisis también pone en evidencia el enfoque estructurado con el que se puede abordar la metáfora en el aula, porque logró unificar componentes claves generales desde distintas investigaciones. Estas diez estrategias clave pueden adaptarse a otros aprendientes, ya que esta primera parte del ejercicio no requería segmentación por nivel, por lo que pueden usarse según otras capacidades y necesidades.

Luego, el objetivo siguiente de *diseñar e implementar una unidad didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica en los aprendientes de ELE del nivel intermedio y avanzado*, se ejecutó a través del desarrollo de los dos objetivos anteriores. Así, el ejercicio de diseño surgió de un enfoque sistemático y con fundamentación teórica, ya que incorpora estrategias específicas considerando una diversidad de proposiciones.

De esta manera, la solución de los objetivos mencionados llevó consigo un ejercicio experimental en el que se expusieron a seis aprendientes, tres de nivel avanzado y tres de intermedio. Primero, a la prueba de entrada que determinó un diagnóstico inicial sobre su habilidad en comprender e interpretar metáforas; segundo, a la propuesta didáctica que buscó desarrollar esas habilidades; y finalmente, a la prueba de salida con el fin de verificar los posibles avances. De esta actividad experimental se pudo concluir que la propuesta didáctica sí contribuyó a desarrollar las habilidades de identificación, comprensión e interpretación de expresiones metafóricas.

A nivel general, se encontró que el nivel de los aprendientes es significativo para determinar su nivel de competencia metafórica por los altos aciertos presentados por los participantes de nivel avanzado y su diferencia con los de intermedio. También, es trascendental los posibles acercamientos que hayan tenido los hablantes con las metáforas en su lengua materna o el nivel de correspondencia con expresiones metafóricas de la misma, para relacionar los conceptos previos en la lengua meta. Los resultados arrojan que los aprendientes tienen mayor dificultad en comprender e interpretar expresiones que no tienen correspondencia directa en su primera lengua y en las que no son tan transparentes en términos metafóricos. Estas últimas son aquellas que ya están tan vinculadas al lenguaje cotidiano que pierden el reconocimiento por su carácter metafórico.

El abordaje del taller fue relevante en el reconocimiento de expresiones metafóricas, ya que los aprendientes no identificaban el carácter metafórico de algunas expresiones y consideraban que eran literales. Estas ideas derivan de su relación con su lengua materna, dado que algunos afirmaron que no son conscientes de la presencia constante de las metáforas en el lenguaje cotidiano y del reconocimiento de algunas expresiones como tal; esto quiere decir que, en muchos casos, los aprendientes desconocen la omnipresencia de las metáforas.

Además de lo mencionado, fue notable que los estudiantes demostraron mayor confianza en metáforas al intentar usarlas en diferentes respuestas de las preguntas orientadoras de la propuesta y al afirmar regularmente su percepción positiva frente a los conocimientos nuevos o a la aclaración de otros conceptos y/o significados.

Relacionado con la prueba de entrada y de salida, se deben proponer más ejercicios de respuesta abierta para no condicionar al estudiante a una posible respuesta correcta por simple asociación a la respuesta correcta. En las preguntas abiertas se pueden expresar sus conocimientos con mayor libertad y mostrar su comprensión a un nivel profundo para evaluar la capacidad de explicar, analizar o relacionar conceptos, mientras que las preguntas cerradas evaluaron sólo el reconocimiento de información, las abiertas sí posibilitarían la evaluación con mayor profundidad, la capacidad de explicar, analizar o relacionar conceptos.

Cabe mencionar que, la propuesta inicialmente se planteó para aprendientes de nivel intermedio y avanzado, pero representó mayor pertinencia de abordaje para los intermedios porque demostró que fueron los más beneficiados según el contraste de la prueba de entrada y de salida. Se considera que el ejercicio puede ser igual de relevante para aprendientes de nivel avanzado, si se replantea incrementando la dificultad, ya sea con la elección de una metáfora conceptual que tenga una dependencia más cultural de la lengua meta y complejizando algunos ejercicios para que sea el estudiante quién haga mayores esfuerzos en la interpretación.

Con respecto a las implicaciones teóricas y pedagógicas, a nivel teórico esta investigación sistematizó información pertinente para el desarrollo de la competencia metafórica, relacionando términos y códigos clave que dieron como resultado la conformación de las diez estrategias mencionadas y aporta directamente a los postulados de la lingüística cognitiva, ejecutando, desde su propuesta didáctica, las bases conceptuales clave para el aprendizaje de lenguas. En el plano metodológico, el trabajo proporciona ideas para realizar un

ejercicio de extracción de expresiones metafóricas para analizar la categorización frente a las posibles metáforas conceptuales.

A nivel práctico, el trabajo les brinda a los profesores una herramienta de abordaje de expresiones figuradas e ideas adaptables a otros contextos. Esta herramienta no solo se limita a la identificación y comprensión de metáforas, sino que también brinda estrategias didácticas que pueden ser utilizadas para fomentar el diálogo y la reflexión en el aula, promoviendo que los estudiantes exploren la interpretación de distintas expresiones metafóricas en relación con sus experiencias y contextos culturales.

Entre las limitaciones de este estudio, se debe mencionar el reducido tamaño de la muestra (6 aprendientes), lo que dificulta la generalización de los resultados, por ejemplo, todos los participantes de nivel avanzado han tenido contacto con países de habla hispana; por esto, sería pertinente haber incluido algunos aprendientes de nivel avanzado que no hayan tenido contacto de estancia en países hispanohablantes, para poder inferir si este es un factor que pueda influir en los resultados.

Asimismo, otra limitación fue que la metáfora conceptual escogida no representa un factor cultural que sea una variable significativa en el estudio, porque reduce la posibilidad de analizar a profundidad cómo las diferencias culturales afectan la comprensión y el uso de metáforas. Si bien se encontraron algunas expresiones no existentes en las otras lenguas, la metáfora conceptual usada no explora grandes diferencias al estar marcada por experiencias universales y limita el estudio en términos de variables interculturales.

Finalmente, a partir de los hallazgos obtenidos, sería recomendable explorar la misma tipología de actividades de la propuesta didáctica con metáforas conceptuales más complejas o realizar el proceso de adaptación y aplicarla de manera explícita desde niveles bajos. Por un lado, se puede adaptar la propuesta para niveles bajos adaptando el léxico y las estructuras gramaticales usadas, manteniendo la misma metáfora conceptual, o bien, puede adaptarse para niveles avanzados incluyendo una metáfora que requiera interpretaciones culturales más profundas.

Además, se aconseja desarrollar una propuesta didáctica centrada en la producción y uso de expresiones metafóricas en contextos auténticos, además de incluir lo ya abordado en esta propuesta, con el fin de ayudar a los estudiantes a adaptarse a estructuras de la lengua meta, haciendo una inmersión mayor de comprensión cultural y en búsqueda de estimular la creatividad y el pensamiento crítico de los aprendientes.

## 12. Referencias Bibliográficas

- Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Universidad Complutense. Madrid.
- Acquaroni, R. (2010). *El desarrollo de la competencia metafórica en la producción escrita de los aprendices de ELE a través de un taller de escritura creativa*.
- Acquaroni, R. (2011). Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tr  
 isteza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández. En IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Madrid: CCEE. .
- Aristóteles. (1974). Poética. *Traducción de Valentín García*. . Madrid: Grados.
- Bandera-Nápoles, A. (2016). *La metáfora cognitiva y la conversación en la clase de Ele*. Maestro y Sociedad.
- Boers. F. (2000). *Metaphor awareness and vocabulary retention*. . Applied Linguistics 21 /4, 553–571. Oxford: Oxford University Press.
- Cervantes, I. (2008). «Lingüística Cognitiva». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/cortesia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm).
- Colombia, C. d. (2012). Ley 1581 de 2012.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *MECD–Instituto Cervantes*.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. .
- Danesi. (2003). Second–language teaching: A view from the right side of the brain. *Studies in second language acquisition* .
- Danesi, M. (1986). *The role of metaphor in second language pedagogy*. Rassegna italiana di Lingüística Applicata.

- Danesi, M. (1992). *Metaphorical competence in second language acquisition and*. Washington, D.C.: Georgetown University Round Table. Obtenido de [https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/555485/GURT\\_1992.pdf?sequence=1#page=499](https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/555485/GURT_1992.pdf?sequence=1#page=499)
- Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje. Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión. Universidad de Toronto.*
- Escobar-Pérez, & Cuervo-Martínez. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en Medición.*
- Gastón, B. (2020). *Potenciando la competencia metafórica en tiempos de COVID: "Flippear" la clase de ELE con Microsoft Teams.* . In *Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, December 10-*.
- Geck, S. (2003). *Actividad intelectual y emociones. Dos modelos cognitivos metafóricos en alemán y español. Salamanca: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial de la Universidad de Valladolid.*
- Glaser, B. (2007). *Naturalist inquiry and grounded theory.* . *Historical Social Research/Historische Sozialforschung. Supplement.*
- Gutiérrez, R. (2004). *La metáfora en la enseñanza del español como segunda lengua. In Actas del XV Congreso Internacional de ASELE.*
- Hernández, S. (2006). *Metodología de la investigación. 4 edición. McGraw-Hill-*.
- Herrera, H., & White, M. (2000). *Cognitive linguistics and language learning process: a case from economics". Estudios ingleses de la universidad complutense 8, pp. 55-78.*
- Instituto Cervantes. (Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referenica para el español ). *2006* . Madrid: Instituto Cervantes.
- Kaitian, L. (2011). *Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica. In Artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (pp. 329-346).*
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By.* Madrid: Cátedra.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana.* Madrid, Cátedra.

- Lavín, E. (2016). *La metáfora conceptual: una estrategia para el aprendizaje de vocabulario en E/L2 en el nivel B2*.
- Littlemore, J. (2002). Developing metaphor interpretation strategies for students of economics: a case study. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, 21(4), 40–60.
- Littlemore, J. (Pütz, M y Sicola, L. John Benjamins Publishing Company. pp. 293–316. de 2010). *Metaphorical Competence in the First and Second Language. Cognitive Processing in Second Language Acquisition*.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). *Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability*. *Applied Linguistics*.
- Littlemore, J. (2001). *Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students with a Holistic Cognitive Style*. *TESOL Quarterly*.
- Los Puros Criollos. (2012–2015). Bogotá: Señal Colombia.
- Low, G. (1988). On teaching metaphor. *Applied linguistics*.
- Masid, O. (2014). *La metáfora lingüística en el aula de ELE*. XXIV Congreso Internacional de ASELE, La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI.
- Masid, O. (2017). *La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia*.
- Méndez, E. (2023). *Pluricentrismo y enseñanza de español lengua extranjera (ELE). Materiales para el contexto colombiano con el sello del Instituto Caro y Cuervo*. *RASAL lingüística*.
- Mundial, A. M. (2013). *Declaración de Helsinki*.
- Muro, 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*.
- Nieto, V. e. (2017). *Hecho en Colombia: cultura colombiana para la clase de ELE*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Osorio, J. (2004a). *Metáfora: del lenguaje a la cognición*. *Lenguaje y cognición. Trabajos lingüísticos*, n.º 1, Rivano E. (ed.), Universidad de La Concepción.

- Paivio, A., & Walsh, M. (1993). Psychological processes in metaphor comprehension and memory. *Metaphor and Thought*. Ortony, A. (ed). Cambridge University Press. pp. 307–328. .
- Palmero, S. (2023). *La metáfora conceptual como herramienta en el aula de ELE*. . Propuesta didáctica sobre la emoción de la ira dirigida a estudiantes germanoparlantes.
- Pollio, H. &. (1979). Sense and nonsense in thinking about anomaly and metaphor. . *Bulletin of the Psychonomic Society*, 13 (5), 323–326. .
- Ramírez, H. (2006). *La Metáfora, Un Encuentro Entre Lenguaje, Pensamiento Y Experiencia*. . Boletín de Linguística, 18(25), 100–120. Recuperado en 06 de noviembre de 2023, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-970920060001](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-970920060001) .
- Rivera , L. (2016). *La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva*. (Vols. núm. 54, p. 13–46.). Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Rodríguez, Y. (2017). *Influencia de la competencia metafórica en lengua de señas sobre la comprensión lectora en un grupo de estudiantes sordos con estilo cognitivo documentado*.
- Suárez-Campos, L., & Hijazo-Gascón, A. (2019). *La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2*. Routledge: Lingüística cognitiva y español LE/L2.
- Turamuratova, I. (2012). *El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Uzbekistán: Trabajo de grado.Universidad Estatal Uzbeka de lenguas del mundo de Tashkent.
- Uribe, L. (2007). *La lingüística cognitiva: principios fundamentales*. Cuadernos de lingüística hispánica, (9), 63–82.
- Urquijo, S. (2015). Curso Procesos Cognoscitivos Básicos. MOOC, IAEU.
- Wilson, M. (2002). *Theoretical and review articles*. Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin y Review*. 9 (4). pp. 625–636.

## 13. Anexos

## Universo Documental

	<i>Artículo</i>	<i>Autores</i>	<i>Año</i>
	<i>Metáforas de la vida cotidiana</i>	George Lakoff & Mark Johnson	1986
	<i>On teaching Metaphor</i>	Graham Low	1988
	<i>Metaphor awareness and vocabulary retention</i>	Frank Boers	2000
	<i>Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style?</i>	Jeanette Littlemore	2001
	<i>Metáfora, pensamiento y lenguaje. Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión.</i>	Marcel Danesi	2004
	<i>La metáfora en la enseñanza del español como segunda lengua</i>	Regina Gutierrez Pérez	2005
	<i>Methaphoric competence, second language learning, and communicative language ability</i>	Jeanette Littlemore	2006
	<i>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</i>	Rosana Acquaroni Muñoz	2008
	<i>La metáfora visual incorporada: aplicación de la teoría integrada de la metáfora primaria a un corpus audiovisual</i>	María Jesus ortiz	2008
	<i>El desarrollo de la competencia metafórica en la producción escrita de los aprendices de ELE a través de un taller de escritura creativa</i>	Rosana Acquaroni Muñoz	2010
	<i>Metaphoric Competence in the first and second language. Similarities and differences</i>	Jeanette Littlemore	2010
	<i>Teoría Integrada de la Metáfora Visual</i>	María Jesus Ortiz	2010
	<i>Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos1: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica</i>	Lu Kaitian	2011
	<i>La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE</i>	Rachid Lamarti	2011

*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.*

*El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de español como lengua extranjera.*

*La semántica cognitiva*

*Un modelo experiencialista de la cognición aplicado al estudio filosófico de la ciencia*

*Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning*

*La metáfora conceptual: Una estrategia para el aprendizaje de vocabulario en E/L2 en el nivel B2*

*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*

*El enfoque léxico y la competencia metafórica: Una propuesta didáctica*

*La metáfora lingüística en el desarrollo de la competencia léxica en ELE: propuesta semántica y didáctica sobre el léxico somático desde un punto de vista cognitivo*

*La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: Un estudio a partir de la lingüística cognitiva.*

*La metáfora cognitiva y la conversación en la clase de ELE*

*La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE) Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia*

Rosana Acquaroni  
Muñoz 2011

Iroda Turamuratova 2012

Javier Valenzuela,  
Iraide Ibarretxe-  
Antuñano y Joseph  
Hilferty 2012

Ivan Redondo Orta 2012

Aintzane doiz &  
carmen elizari 2013

Elda Lavín Carrera 2014

Maritza Fabiola Muro  
Rodríguez 2014

María del Rocío  
Cuberos Vicente 2014

Ocarina Masid  
Blanco 2015

Lorena Rivera León 2016

Aneyansis Bandera-  
Nápoles 2016

Ocarina Masid  
Blanco 2017

*Influencia de la competencia metafórica en lengua de señas sobre la comprensión lectora en un grupo de estudiantes sordos con estilo cognitivo documentado*

Yenny Rodríguez  
Hernández 2017

*La metáfora conceptual como herramienta en el aula de ELE. Propuesta didáctica sobre la emoción de la ira dirigida a estudiantes germanoparlantes*

Sara Palmero Suárez 2019

*La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español le/I2*

Laura Suárez –  
Alberto Hijazo 2019

*Potenciando la competencia metafórica en tiempos de COVID: “Flippear” la clase de ELE con Microsoft Teams*

Beatriz Martín  
Gascón 2020

*El papel de la influencia interlingüística en el desarrollo de la competencia metafórica: estado de la cuestión y propuesta didáctica*

Julio Torres Soler 2021

*La metáfora conceptual en el aula de ELE. Propuesta didáctica sobre la emoción de la ira dirigida a estudiantes germanoparlantes*

Sheila de la Nuez  
Rivero 2022

#### **Análisis documental en software *Atlas.ti*.**

Ingreso de universo documental

Iden.	Nombre	Tipo	Ubicación	Grupos
D 1	2 La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia	PDF	Biblioteca	[Antecedentes]
D 2	3 LA METÁFORA CONCEPTUAL UNA ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN EL2 EN EL NIVEL B2	PDF	Biblioteca	[Antecedentes]
D 3	4 La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE	PDF	Biblioteca	[Antecedentes]
D 4	5. La metáfora conceptual como herramienta en el aula de ELE. Propuesta didáctica sobre la emoción de la ira dirigida a es...	PDF	Biblioteca	[Antecedentes]
D 5	6. Potenciando la competencia metalingüística en tiempos de COVID-19 para la clase de ELE con Microsoft Teams	PDF	Biblioteca	[Antecedentes]
D 6	7 Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos†	PDF	Biblioteca	[Antecedentes]
D 7	8. INFLUENCIA DE LA COMPETENCIA METAFÓRICA EN LENGUA DE SEÑAS	PDF	Biblioteca	[Antecedentes]
D 8	9. El desarrollo de la competencia metafórica en la producción escrita de los aprendices de ELE a través de un taller de escr...	PDF	Biblioteca	[Antecedentes]
D 9	10 La metáfora lingüística en el desarrollo de la competencia léxica en	PDF	Biblioteca	[Antecedentes]
D 10	11 La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE	PDF	Biblioteca	[Antecedentes]
D 11	12 La competencia metafórica en el aula de ELE - Muro	PDF	Biblioteca	[Antecedentes]
D 12	Tesis Acuaroni	PDF	Biblioteca	[Antecedentes]
D 13	1. LA METÁFORA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA	PDF	Biblioteca	[Teorías]
D 14	2 La metáfora lingüística en español como lengua	PDF	Biblioteca	[Teorías]
D 15	4 La metáfora cognitiva y la conversación en la clase de Ele	PDF	Biblioteca	[Teorías]
D 17	7 Mujeres yemas para hombres labriegos. Metáforas por las que vivimos las relaciones de género†	PDF	Biblioteca	[Teorías]
D 18	9 El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de español como lengua extranjera.	PDF	Biblioteca	[Teorías]
D 20	linguistica_cognitiva_y_espanol_le2 (2)	PDF	Biblioteca	[Teorías]
D 21	El papel de la influencia interlingüística en el desarrollo de la competencia	PDF	Biblioteca	[Teorías]
D 23	La Semántica Cognitiva	PDF	Biblioteca	[Teorías]
D 24	Teoría Integrada de la Metáfora Visual	PDF	Biblioteca	[Teorías]
D 25	La metáfora visual incorporada - Tesis María	PDF	Biblioteca	[Teorías]
D 26	Meanings and Metaphors, Activities to Practise Figurative Language (Cambridge Copy Collection) (PDFDrive )	PDF	Biblioteca	[Teorías]

## Lectura y codificación

Las metáforas son necesarias para conceptualizar nuestra percepción del mundo, el sistema conceptual a través del cual pensamos es también de naturaleza metafórica. Hay infinidad de conceptos importantes para el ser humano que son abstractos o no están claramente delineados en nuestra experiencia (emociones, ideas, nociones temporales, etc.), por lo que es necesario captarlos por medio de otros conceptos que entendemos con mayor claridad (orientaciones espaciales, objetos, etc.). Según la Teoría Cognitiva de la Metáfora, el pensamiento es de naturaleza metafórica, en consecuencia, la lengua también lo es. Algunas metáforas son compartidas por diversas lenguas y culturas: las más representativas son las que permiten hablar del dominio de lo mental en términos del dominio del cuerpo, como VER ES TOCAR (*No podía apartar sus ojos de ella*), o ENTENDER ES VER (*Veo lo que dices, pero no estoy de acuerdo*) o ENTENDER ES DIGERIR (*Esa idea no es fácil de digerir*). La metáfora, como mecanismo lingüístico y cognoscitivo, se da en todas las lenguas, hasta el punto de que puede considerarse un universal lingüístico y cognitivo; sin embargo, no necesariamente se dan las mismas metáforas en todas las lenguas. Es decir, aunque la metáfora sea común, como mecanismo cognitivo, a todas las lenguas, el proceso de metafóricación y los referentes no tienen por qué coincidir, por lo que, las metáforas resultantes, en su expresión lingüística, pueden ser diferentes en cada lengua.

Aunque no podemos esperar que se den las mismas metáforas en todas las lenguas, tampoco podemos negar que existen metáforas generales que corresponden a la experiencia humana universal. [...] Puesto que la teoría de la metáfora conceptual describe procesos y estructuras centrales del pensamiento humano, esta no puede ser específica de una lengua y, por consiguiente, es de gran utilidad para la investigación interlingüística. (Gutiérrez: 2010:16).

A partir de términos que literalmente significan lo mismo, los hablantes de diversas lenguas pueden hacer diferentes transferencias metafóricas. Las diferencias culturales y lingüísticas pueden llevar a malas interpretaciones, ya que conceptos como 'corazón', 'cabeza'

## Revisión de códigos

Nombre	Enlazamiento	Densidad	Grupos	Creado por	Modificado por	Creado
◊ Análisis contrastivo de las dos lenguas	14	0		Mobile46	Mobile46	4/01/2024 9:5
◊ Análisis de datos de las pruebas	3	0		Mobile46	Mobile46	18/12/2023 4:1
◊ Analogía	3	0		Mobile46	Mobile46	4/01/2024 10:3
◊ Asociación	3	0		Mobile46	Mobile46	4/01/2024 10:1
◊ Blending	6	0		Mobile46	Mobile46	4/01/2024 10:0
◊ Categorías radiales	1	0		Mobile46	Mobile46	3/01/2024 10:4
◊ Categorización	3	0		Mobile46	Mobile46	4/01/2024 10:0
◊ Categorización - Cog	8	0		Mobile46	Mobile46	9/02/2024 10:1
◊ Clasificación de la metáfora	6	0		Mobile46	Mobile46	3/01/2024 7:3
◊ CM - Inteligencia intrapersonal	2	0		Mobile46	Mobile46	18/12/2023 3:5
◊ CM - Nivel de dominio	1	0		Mobile46	Mobile46	18/12/2023 3:5
◊ Codificación de expresiones	24	0		Mobile46	Mobile46	19/12/2023 12:
◊ Competencia comunicativa	3	0		Mobile46	Mobile46	18/12/2023 3:4
◊ Competencia metafórica	8	0		Mobile46	Mobile46	18/12/2023 3:3
◊ Competencia metafórica cristalizada y fluida	1	0		Mobile46	Mobile46	22/01/2024 10
◊ Conceptual-bases syllabus	1	0		Mobile46	Mobile46	3/01/2024 9:2

## Análisis de códigos

Diagram showing a network of concepts:

- Transferecia Lingüística
- LM - LM
- Análisis contrastivo de las dos lenguas
- Esquema mental
- Conciencia metafórica
- Manejo de los dominios
- Experiencia sensorial
- Modelos de esquemas de imágenes
- Experiencia sensoriomotrices y emocionales
- Modelo metafórico
- Experiencia corporal y social
- Corporeización
- Representación
- Semántica cognitiva
- Teoría de prototipos
- Modelos cognitivos idealizados

## Expresiones metafóricas

Metáfora lingüística	Dominios	
	Fuente	Meta

Sin el café nosotros no podemos vivir. Ese es el mayor anhelo de nosotros, el café siempre es lo que <b>llevamos en el alma</b> .	Contenedor	Alma
Un colombiano <b>de pura cepa</b> que haya nacido sobre este suelo y bajo este cielo, que no afirme que el colombiano es el mejor café del mundo.	Tronco	Persona
Hablar de café es hablar de Colombia. Para los colombianos es el mejor de sus símbolos, el que nos iden... identifica a todos: no tiene condición social, eh tampoco pasa por un gusto refinado o por pertenecer a cierto círculo, <b>está arraigado</b> y es parte de la tradición de un colombiano, es completamente criollo.	Planta	Café - producto
Hablar de café es hablar de Colombia. Para los colombianos es el mejor de sus símbolos, el que nos iden... identifica a todos: no tiene condición social, eh tampoco pasa por un gusto refinado o por <b>pertenecer a cierto círculo</b> , está arraigado y es parte de la tradición de un colombiano, es completamente criollo.	Círculo	Grupo social
Yo <b>arranco</b> el día tomándome un tinto porque me llena de energía, porque me despierta un montón y porque se siente muy rico ese amarguito en la boca.	Máquina	Persona
Prácticamente, uno levantarse a las cuatro y media (4:30 a.m.), se toma su tinto <b>y arrancó</b> y a las ocho de la mañana (8:00 a.m.) el desayuno.	Máquina	Persona
El café era una planta sagrada que se fue convirtiendo poco a poco en el motor del mundo, <b>en la gasolina de los humanos que no tienen carro</b> , y fue volviéndose un símbolo de la vida en las ciudades y un símbolo además de este país, que no solamente lo exporta, sino que además lo consume en grandes cantidades.	Máquina Café	Persona Gasolina
Yo arranco el día tomándome un tinto porque <b>me llena de energía</b> , porque me despierta un montón y porque se siente muy rico ese amarguito en la boca.	Recipiente	Cuerpo
Y así no lo tome, <b>el aroma del café es el llamado a</b> empezar el nuevo día.	Persona	Aroma

Y descubrió que de ella salía <b>un aroma completamente atrapador</b> y adictivo, maravilloso, que las volvía aún más apetitosas.	Persona	Aroma
No tenemos una certeza clara de cómo o cuándo llegó el café a Colombia, pero <b>los indicios indican</b> que fueron los jesuitas quienes más o menos por los mil setecientos dieces o veintes (1710–1720) lo trajeron al país.	Persona	Indicios
La primera vegetación que existió fue la coca, pero ahora ya el café definitivamente <b>nos hace mover</b> eh en todo, económicamente, el cuerpo como estimulante nos nos pone muy bueno [bien], entonces mantenemos.		Café
Ya la economía basada en el caficultor decayó profundamente: ausencia de subsidios, el mercado internacional, otros productores, pero en el imaginario nacional lo seguimos viendo como un producto fundamental que <b>mueve nuestra economía</b> .		
El Huila ha <b>sido un poco nuevo</b> en producción de café.		
No fue sino hasta bien <b>entrado el siglo diecinueve</b> (XIX) que los hacendados del eje cafetero se decidieron a exportarlo.	Contenedor/ espacio	Tiempo
Y desde entonces el tintico <b>ganó estatus</b> y empezó a desbancar a otras bebidas de este país, muy importantes, como el aguapanela santandereano y el chocolate santafereño en Bogotá.	Premio	Estatus
Y desde entonces el tintico ganó estatus y <b>empezó a desbancar</b> a otras bebidas de este país, muy importantes, como la aguapanela santandereano y el chocolate santafereño en Bogotá.		
Pues eso <b>es una vida, pues más bien dura</b> . Dura para para el campesino porque [a] uno le toca intercalar muchos genios, patrones, de todo, comidas, todo.	Sustancia  Duro	Vida  Difícil
<b>Uno cae así</b> , disprevisto [de imprevisto], sin saber.		
¡ojo!, no confundir con Ramón Valdés ni hacer chistes al respecto porque después los abogados de la Federación le <b>caen como buitres</b> .		

Juan Valdez es un auténtico producto americano, de Nueva York, de Manhattan, seguramente donde grandes agencias eh desde su imaginario **construyen un personaje** que nos va a representar mundialmente y en la Bolsa y en el mercado mundial.

Al comienzo lo representó un cubano porque los galanes colombianos no <b>daban la talla</b> .	Recipiente ideal	Talla
---	------------------	-------

El más famoso de todos fue el Automático, que recibía su nombre porque era un autoservicio y era frecuentado <b>por gente de la talla de</b> Juan Lozano y Lozano, León de Greiff, Luis Vidales, Pepón ideal el caricaturista.	Recipiente ideal	Persona
--	------------------	---------

Y gracias a los gringos que les encanta es **darse en la cabeza** y desacralizar todo, pues lo que hay son cadenas de café como por ejemplo Juan Valdez o Starbucks, que es la competencia directa de Juan Valdez

Y lo que compran son unos cafeses [cafés] gigantescos y **se dan en la moima** y se van allá, porque, claro, de día no pueden consumir lo que se consume en Wall Street, pero bueno, no importa, ese no es el problema.

Ya tenemos que decir café o el café americano o el café largo o el macchiato /makiáto/ o el expreso, para <b>entrar un poco en ese lenguaje</b> unívoco, homogéneo, alrededor del café.	Contenedor	Lenguaje
---	------------	----------

El **salto del café de el campo, de lo rural**, a lo urbano, casi no se percibió, era tan natural, iba pasando, la bebida era la que se llevaba abría los nuevos caminos, no la gente.

El salto del café de el campo, de lo rural, a lo urbano, casi no se percibió, era tan natural, iba pasando, la bebida era la que <b>se llevaba abría los nuevos caminos</b> , no la gente.	Recipiente	Camino
--	------------	--------

El café <b>se abría fronteras</b> , los bultos de café llegaban a sitios y el solo nombre empezó a crear además todo un entorno y una forma de vida alrededor del café.	Recipiente	Frontera
---	------------	----------

Ya **la economía** basada en el caficultor **decayó** profundamente.

y que si eso cayera, eh <b>entraríamos en una ruina</b> , tal vez en una ruina simbólica, porque parte de la gran riqueza simbólica colombiana es sentir que el café nos representa	Recipiente	Ruina
---	------------	-------

El café era una planta sagrada que se fue convirtiendo poco a poco **en el motor del mundo**, en la gasolina de los humanos que no tienen carro, y fue volviéndose un símbolo de la vida en las ciudades y un símbolo además de este país, que no solamente lo exporta sino que además lo consume en grandes cantidades.

Máquina Mundo

¡Ojalá algún día vuelva a servir para **dar vida** a las ideas que transformen el mundo!

Y puede que siga sin ser sagrado y puede que sea lo que sea, pero yo, lo que soy yo, me siento muy orgulloso de pertenecer al país **que dio vida al mejor** café del mundo: el país de los puros criollos.

## Prueba de entrada

### Prueba de entrada

Te invitamos a responder la siguiente prueba que tiene la finalidad de hacer un diagnóstico inicial de los conocimientos que tienen los aprendientes de ELE de algunas expresiones metafóricas. Lee atentamente las indicaciones.

\* Obligatoria

#### Consentimiento informado

Soy Maria Camila Ortiz Jiménez. Soy licenciada en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de la Salle y maestrante de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo.

Estoy realizando la investigación que tiene como nombre "Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica en aprendientes de ELE de nivel intermedio - avanzado", que hace parte de mi proceso en la maestría. La información recolectada será sistematizada con el objetivo de determinar cuál es el estado de algunos aprendientes frente a su competencia metafórica.

Riesgos asociados: No hay ninguno. Toda la información suministrada está bajo estricta confidencialidad y tendrá un uso exclusivamente académico e investigativo.

Beneficios: La información recolectada se empleará con fines académicos y no tendrá fines comerciales.

Si tienes alguna duda o comentario, puedes preguntarme directamente por medio del correo electrónico [maria.ortiz@caroycuervo.gov.co](mailto:maria.ortiz@caroycuervo.gov.co).

El cuestionario tiene una duración de 30 a 40 minutos. Si deseas participar voluntariamente, responde a las siguientes preguntas:

1

¿Aceptas participar en esta investigación?

Sí

No

## Datos básicos

En esta primera parte deberás escribir algunos datos sobre ti.

2

Nombre \*

3

Edad \*

El valor debe ser un número.

4

Lugar de nacimiento \*

5

Lengua materna \*

6

¿Cuál es tu nivel de dominio de español? \*

- Avanzado
- Intermedio
- Básico

¿Qué otras lenguas conoces? \*

8

¿Has estado en algún país de habla hispana? \*

- Sí
- No

¿En cuál/es? ¿por cuánto tiempo?

10

¿Has tenido contacto con la cultura colombiana? ¿Cómo? \*

11

¿Qué entiendes por metáfora? \*

## Metáforas



12

Escoge la opción con la que estás más de acuerdo.

\*No debes juzgar la calidad de la metáfora, sino decidir si crees que son metáforas o no.

Ejercicio adaptado de: Littlemore, J. (2001) Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style. TESOL Quarterly. \*

	Es obviamente una metáfora. La relación entre los dos elementos es clara.	La metáfora no es tan clara. No estoy seguro. Se puede ver que hay una relación pero no es obvia.	No estoy seguro de si es una metáfora o no.	Puede haber un significado metafórico, pero no puedo verlo.	No es una metáfora.
12.1 Ella hizo cortocircuito cuando se enteró de la situación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.2 El café es la gasolina de los humanos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.3 El perdía el control cada que debía ir a casa de su padre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.4 Ellos arrancaron el día con mucha energía.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.5 Él se sentía oxidado cada que jugaba fútbol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13

Lee el siguiente texto e identifica en cuál de los siguientes enunciados hay una expresión metafórica. \*

Sofía siempre había sido una persona tranquila, capaz de estar calmada en situaciones estresantes. Sin embargo, esa mañana, todo cambió. Una serie de contratiempos en el trabajo, seguidos por problemas en el tráfico de camino a casa, hicieron que Sofía perdiera el control por completo.

- Sofía siempre había sido una persona tranquila.
- Sofía perdió el control por completo.
- Sofía es capaz de estar calmada en situaciones estresantes.

14

Lee el siguiente texto e identifica cuál de los siguientes enunciados es una expresión metafórica. \*

Elena solía ser una barista experta, capaz de preparar el café perfecto. Sin embargo, desde que dejó su trabajo en la cafetería para dedicarse a otros proyectos, había olvidado sus habilidades en la preparación de café y se sentía oxidada.

- Elena solía ser una barista experta.
- Sofía había olvidado sus habilidades.
- Sofía se sentía oxidada.

15

Lee el siguiente texto e identifica cuál de los siguientes enunciados es una expresión metafórica. \*

Después de una larga semana de trabajo, Ana decidió pasar el fin de semana en una cabaña en el bosque. Desconectó su teléfono, llevó libros que había querido leer y se dedicó a caminar entre los árboles. Para ella, era la mejor manera de recargar energías y empezar la siguiente semana con la mente clara y renovada.

- Ana desconectó su teléfono.
- Ana llevo libros que quería leer.
- Ana recargó energías.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas:

Lucas estaba descuidando sus estudios y su madre, preocupada, le dijo: "Tienes que ponerte las pilas o vas a reprobar". Su amigo Tomás, al verlo tan distraído, le dijo en broma: "Parece que te falta un tornillo". Lucas se dio cuenta de que tenía que ponerle freno a su desorden y concentrarse de nuevo. Con esfuerzo, logró recuperar sus buenas notas.

Explica con tus palabras el significado de la expresión "*ponerse las pilas*" según el texto:

\*Pilas es sinónimo de baterías. \*

17

Explica con tus palabras el significado de la expresión "*le faltaba un tornillo*" según el texto: \*

18

Explica con tus palabras el significado de la expresión "*ponerle freno*" según el texto: \*

19

¿Qué quiere decir la siguiente frase?

- Después de un día caótico en el trabajo, Carla decidió que lo mejor era tomarse un momento para reiniciar y tener una actitud más positiva. \*

- Carla decidió tomarse un momento para comenzar de nuevo.
- Carla decidió tomarse un momento para deshacer todo lo que había hecho.
- Carla decidió tomarse un momento para borrar todos los recuerdos del día.

20

¿Qué quiere decir la siguiente frase?

-Después de tantas reuniones seguidas, Marta se sentía tan cansada que les dijo a sus compañeros:  
"Hoy estoy fuera de servicio, necesito descansar" \*

- Marta se sentía incapaz de seguir funcionando.
- Marta ha dejado de trabajar permanentemente.
- Marta dejó el país por un viaje.

21

Completa la siguiente oración con la opción adecuada:

En la fábrica de automóviles, las personas del equipo de producción cumplieron con los pedidos de los clientes porque estuvieron trabajando... \*

- a toda máquina.
- sin gasolina.
- como tortugas.

22

Completa la siguiente oración con la opción adecuada:

Cuando el profesor empezó la lección, me di cuenta que ya no le estaba prestando atención a lo que decía y me había... \*

- puesto en automático.
- concentrado.
- puesto las pilas.

---

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.

## Prueba de salida

### Prueba de salida. 8o

Te invitamos a responder la siguiente prueba que tiene la finalidad de hacer un diagnóstico inicial de los conocimientos que tienen los aprendientes de ELE de algunas expresiones metafóricas. Lee atentamente las indicaciones.

\* Obligatoria

#### Consentimiento informado

Soy Maria Camila Ortiz Jiménez. Soy licenciada en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de la Salle y maestrante de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo.

Estoy realizando la investigación que tiene como nombre "Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica en aprendientes de ELE de nivel intermedio - avanzado", que hace parte de mi proceso en la maestría. La información recolectada será sistematizada con el objetivo de determinar cuál es el estado de algunos aprendientes frente a su competencia metafórica.

Riesgos asociados: No hay ninguno. Toda la información suministrada está bajo estricta confidencialidad y tendrá un uso exclusivamente académico e investigativo.

Beneficios: La información recolectada se empleará con fines académicos y no tendrá fines comerciales.

Si tienes alguna duda o comentario, puedes preguntarme directamente por medio del correo electrónico [maria.ortiz@caroycuervo.gov.co](mailto:maria.ortiz@caroycuervo.gov.co).

El cuestionario tiene una duración de 30 a 40 minutos. Si deseas participar voluntariamente, responde a las siguiente pregunta:

1

¿Aceptas participar en esta investigación? \*

Sí

No

#### Datos básicos

En esta primera parte deberás escribir algunos datos sobre ti.

2

Nombre \*

3

¿Qué entiendes por metáfora? \*

### Metáforas



4

Escoge la opción con la que estás más de acuerdo.

\*No debes juzgar la calidad de la metáfora, sino decidir si crees que son metáforas o no.

Ejercicio adaptado de: Littlemore, J. (2001) Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style. TESOL Quarterly. \*

	Es obviamente una metáfora. La relación entre los dos elementos es clara.	La metáfora no es tan clara. No estoy seguro. Se puede ver que hay una relación pero no es obvia.	No estoy seguro de si es una metáfora o no.	Puede haber un significado metafórico, pero no puedo verlo.	No es una metáfora.
4.1 Ella hizo cortocircuito cuando se enteró de la situación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2 El café es la gasolina de los humanos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3 Él perdía el control cada que debía ir a casa de su padre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4 Ellos arrancaron el día con mucha energía.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5 Él se sentía oxidado cada que jugaba fútbol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lee el siguiente texto e identifica en cuál de los siguientes enunciados hay una expresión metafórica. \*

Sofía siempre había sido una persona tranquila, capaz de estar calmada en situaciones estresantes. Sin embargo, esa mañana, todo cambió. Una serie de contratiempos en el trabajo, seguidos por problemas en el tráfico de camino a casa, hicieron que Sofía perdiera el control por completo.

- Sofía siempre había sido una persona tranquila.
- Sofía perdió el control por completo.
- Sofía es capaz de estar calmada en situaciones estresantes.

6

Lee el siguiente texto e identifica cuál de los siguientes enunciados es una expresión metafórica. \*

Elena solía ser una barista experta, capaz de preparar el café perfecto. Sin embargo, desde que dejó su trabajo en la cafetería para dedicarse a otros proyectos, había olvidado sus habilidades en la preparación de café y se sentía oxidada.

- Elena solía ser una barista experta.
- Elena había olvidado sus habilidades.
- Elena se sentía oxidada.

Lee el siguiente texto e identifica cuál de los siguientes enunciados es una expresión metafórica. \*

Después de una larga semana de trabajo, Ana decidió pasar el fin de semana en una cabaña en el bosque. Desconectó su teléfono, llevó libros que había querido leer y se dedicó a caminar entre los árboles. Para ella, era la mejor manera de recargar energías y empezar la siguiente semana con la mente clara y renovada.

- Ana desconectó su teléfono.
- Ana llevó libros que quería leer.
- Ana recargó energías.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas:

Lucas estaba descuidando sus estudios y su madre, preocupada, le dijo: "Tienes que ponerte las pilas o vas a reprobarte". Su amigo Tomás, al verlo tan distraído, le dijo en broma: "Parece que te falta un tornillo". Lucas se dio cuenta de que tenía que ponerle freno a su desorden y concentrarse de nuevo. Con esfuerzo, logró recuperar sus buenas notas.

8

Explica con tus palabras el significado de la expresión "ponerse las pilas" según el texto:

\*Pilas es sinónimo de baterías. \*

9

Explica con tus palabras el significado de la expresión "le faltaba un tornillo" según el texto: \*

10

Explica con tus palabras el significado de la expresión "ponerle freno" según el texto: \*

11

¿Qué quiere decir la siguiente frase?

- Después de un día caótico en el trabajo, Carla decidió que lo mejor era tomarse un momento para reiniciar y tener una actitud más positiva. \*

- Carla decidió tomarse un momento para comenzar de nuevo.
- Carla decidió tomarse un momento para deshacer todo lo que había hecho.
- Carla decidió tomarse un momento para borrar todos los recuerdos del día.

12

¿Qué quiere decir la siguiente frase?

- Después de tantas reuniones seguidas, Marta se sentía tan cansada que les dijo a sus compañeros: "Hoy estoy fuera de servicio, necesito descansar" \*

- Marta se sentía incapaz de seguir funcionando.
- Marta ha dejado de trabajar permanentemente.
- Marta dejó el país por un viaje.

13

Completa la siguiente oración con la opción adecuada:

En la fábrica de automóviles, las personas del equipo de producción cumplieron con los pedidos de los clientes porque estuvieron trabajando... \*

- a toda máquina.
- sin gasolina.
- como tortugas.

14

Completa la siguiente oración con la opción adecuada:

Cuando el profesor empezó la lección, me di cuenta que ya no le estaba prestando atención a lo que decía y me había... \*

- puesto en automático.
- concentrado.
- puesto las pilas.

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.

 Microsoft Forms

## Juicio de Expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento *prueba de entrada y de salida* que hace parte de la investigación *Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica para estudiantes de ele*. La evaluación de los instrumentos es relevante para que sean válidos y que los resultados obtenidos se utilicen eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la didáctica como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos: \_\_\_\_\_

Formación académica:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Áreas de experiencia profesional: \_\_\_\_\_

Tiempo: \_\_\_\_\_ Cargo actual: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_

**Objetivo de la investigación:**

- Diseñar un material complementario para el desarrollo de la competencia metafórica en la unidad 1 de la guía *Hecho en Colombia* para aprendientes de ELE de nivel intermedio y avanzado.
  - Clasificar las expresiones metafóricas que se presentan en la unidad 1 de la guía *Hecho en Colombia* de nivel intermedio y avanzado.
  - Establecer estrategias para el desarrollo de la competencia metafórica en los aprendientes de ELE de nivel intermedio y avanzado en la construcción de un material complementario.
  - Implementar y evaluar la propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica para estudiantes de ELE de nivel intermedio y avanzado.

**Objetivo del juicio de expertos:**

Determinar si los ítems propuestos son suficientes, claros, coherentes y relevantes bajo los objetivos del instrumento y de la investigación.

**Objetivo de la prueba:**

**Prueba de entrada:** Hacer un diagnóstico inicial de los conocimientos que los estudiantes tienen frente a algunas expresiones metafóricas.

**Prueba de salida:** Evidenciar los posibles avances frente a los conocimientos activos que los estudiantes alcanzaron frente la comprensión de algunas expresiones metafóricas.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

Tabla 1

*Criterios de validación de la matriz.*

<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Suficiencia</b> Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
<b>Claridad</b> El ítem se entiende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se relaciona con la dimensión que mide.
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, debe incluirse.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

*Nota: Tomada de Escobar Pérez y Cuervo Martínez (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en Medición, 6, 27 - 36.*

**Tabla 2**

*Instrumento de validación prueba de entrada.*

Dimensión	Item	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
<b>Datos básicos y caracterización del aprendiente</b>	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	<b>Percepción de algunas expresiones metafóricas</b>	12.1				
12.2						
12.3						
12.4						
12.5						
<b>Identificación de metáforas</b>	13					
	14					
	15					
<b>Significación de las expresiones metafóricas</b>	16					
	17					
	18					
<b>Interpretación</b>	19					
	20					
<b>Producción metafórica</b>	21					
	22					

**Observaciones generales:**

---



---

---



---



---

### Referencia bibliográfica

Escobar Pérez y Cuervo Martínez (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en Medición, 6, 27 - 36.

### Análisis de resultados del juicio de expertos

Dimensión	Item	Criterios	Media	D.e.p
<b>Datos básicos y caracterización del aprendiente</b>	2	Suficiencia	4	0,00
		Coherencia	4	0,00
		Relevancia	4	0,00
		Claridad	4	0,00
	3	Suficiencia	4	0,00
		Coherencia	4	0,00
		Relevancia	4	0,00
		Claridad	4	0,00
	4	Suficiencia	4	0,00
		Coherencia	4	0,00
		Relevancia	4	0,00
		Claridad	4	0,00
	5	Suficiencia	4	0,00
		Coherencia	4	0,00
		Relevancia	4	0,00
		Claridad	4	0,00
6	Suficiencia	4	0,00	
	Coherencia	3,5	0,50	
	Relevancia	4	0,00	
	Claridad	4	0,00	
7	Suficiencia	4	0,00	
	Coherencia	4	0,00	
	Relevancia	4	0,00	
	Claridad	4	0,00	
8	Suficiencia	4	0,00	

		Coherencia	4	0,00
		Relevancia	4	0,00
		Claridad	4	0,00
	9	Suficiencia	4	0,00
		Coherencia	4	0,00
		Relevancia	4	0,00
		Claridad	4	0,00
	10	Suficiencia	4	0,00
		Coherencia	3	1,00
		Relevancia	3	1,00
		Claridad	3	1,00
	11	Suficiencia	4	0,00
		Coherencia	1,5	0,50
		Relevancia	2	1,00
		Claridad	2,5	1,50
<b>Percepción de algunas expresiones metafóricas</b>	12,1	Suficiencia	4	0,00
		Coherencia	2,5	1,50
		Relevancia	2,5	1,50
		Claridad	2	1,00
	12,2	Suficiencia	4	0,00
		Coherencia	1,5	0,50
		Relevancia	1,5	0,50
		Claridad	2	1,00
	12,3	Suficiencia	4	0,00
		Coherencia	2,5	1,50
		Relevancia	2,5	1,50
		Claridad	2	1,00
	12,4	Suficiencia	4	0,00
		Coherencia	2,5	1,50
		Relevancia	2,5	1,50
		Claridad	2	1,00
12,5	Suficiencia	4	0,00	
	Coherencia	2,5	1,50	
	Relevancia	2,5	1,50	
	Claridad	2	1,00	
<b>Identificación de metáforas</b>	13	Suficiencia	4	0,00
		Coherencia	1,5	0,50
		Relevancia	2,5	1,50
		Claridad	2,5	1,50
	14	Suficiencia	4	0,00

		Coherencia	1,5	0,50
		Relevancia	2,5	1,50
		Claridad	2,5	1,50
	15	Suficiencia	4	0,00
		Coherencia	1,5	0,50
		Relevancia	2,5	1,50
		Claridad	2,5	1,50
<b>Significación de las expresiones metafóricas</b>	16	Suficiencia	1	0,00
		Coherencia	1	0,00
		Relevancia	1,5	0,50
		Claridad	2,5	1,50
	17	Suficiencia	1	0,00
		Coherencia	1	0,00
		Relevancia	1,5	0,50
		Claridad	2,5	1,50
	18	Suficiencia	1	0,00
		Coherencia	1	0,00
		Relevancia	1,5	0,50
		Claridad	2,5	1,50
<b>Interpretación</b>	19	Suficiencia	3	0,00
		Coherencia	1,5	0,50
		Relevancia	2,5	1,50
		Claridad	2	1,00
	20	Suficiencia	3	0,00
		Coherencia	1,5	0,50
		Relevancia	2,5	1,50
		Claridad	2	1,00
<b>Producción metafórica</b>	21	Suficiencia	3	0,00
		Coherencia	1,5	0,50
		Relevancia	2,5	1,50
		Claridad	2	1,00
	22	Suficiencia	3	0,00
		Coherencia	1,5	0,50
		Relevancia	2,5	1,50
		Claridad	2	1,00

## Consentimiento Informado

### Consentimiento informado

Soy Maria Camila Ortiz Jiménez. Soy licenciada en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de la Salle y maestrante de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo.

Estoy realizando la investigación que tiene como nombre "Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica en aprendientes de ELE de nivel intermedio - avanzado", que hace parte de mi proceso en la maestría. La información recolectada será sistematizada con el objetivo de determinar cuál es el estado de algunos aprendientes frente a su competencia metafórica.

Riesgos asociados: No hay ninguno. Toda la información suministrada está bajo estricta confidencialidad y tendrá un uso exclusivamente académico e investigativo.

Beneficios: La información recolectada se empleará con fines académicos y no tendrá fines comerciales.

Si tienes alguna duda o comentario, puedes preguntarme directamente por medio del correo electrónico [maria.ortiz@caroycuervo.gov.co](mailto:maria.ortiz@caroycuervo.gov.co).

El cuestionario tiene una duración de 30 a 40 minutos. Si deseas participar voluntariamente, responde a las siguiente pregunta:

### Propuesta didáctica

Formato digital

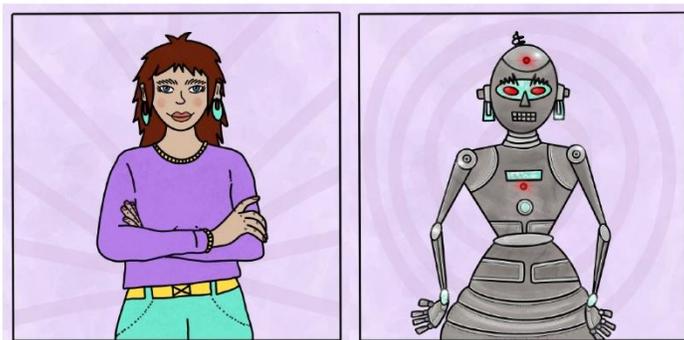
[https://www.canva.com/design/DAGL9i0h0kA/7P1BEmAUtM4DNZMqokoITg/view?utm\\_content=DAGL9i0h0kA&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=editor](https://www.canva.com/design/DAGL9i0h0kA/7P1BEmAUtM4DNZMqokoITg/view?utm_content=DAGL9i0h0kA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor)

<b>Nivel</b>	Intermedio - Avanzado
<b>Material necesario</b>	Computador
<b>Duración aproximada</b>	2 horas
<b>Contenidos lingüísticos</b>	Expresiones metafóricas relacionadas con la metáfora conceptual <i>El hombre como máquina</i> . Frases hechas
<b>Contenidos léxicos</b>	Vocabulario relacionado con las máquinas Palabras y expresiones para describir personas como máquinas
<b>Contenidos socioculturales e interculturales</b>	Percepción de las personas como máquinas Cultura del trabajo Balance entre la vida y el trabajo
<b>Objetivos</b>	<input type="checkbox"/> Desarrollar la habilidad de identificar, comprender, interpretar y emplear metáforas desde la metáfora conceptual "las personas son máquinas". <input type="checkbox"/> Identificar y comprender algunas expresiones metafóricas. <input type="checkbox"/> Reconocer el origen conceptual de las expresiones metafóricas y su relación con la cultura. <input type="checkbox"/> Utilizar vocabulario de las máquinas para describir características y situaciones humanas a través de las metáforas. <input type="checkbox"/> Reflexionar cómo su propia cultura y la cultura colombiana interpretan la metáfora de las personas como máquinas, identificando similitudes y diferencias.
<b>Estrategias</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contrastar Primera Lengua – Lengua Meta.</li> <li>2. Promover la conciencia metafórica.</li> <li>3. Abordar explícitamente la metáfora conceptual.</li> <li>4. Establecer correspondencias entre dominios.</li> <li>5. Conceptualizar experiencias a través de la corporeización.</li> <li>6. Promover el lenguaje creativo.</li> <li>7. Hacer uso de recursos que incentiven el lenguaje metafórico.</li> <li>8. Herramientas que faciliten la comprensión del lenguaje metafórico.</li> <li>9. Uso del contexto</li> <li>10. Explotar los procesos cognitivos.</li> </ol>
	<b>Calentando motores</b>

<b>Estructura</b>	Preparación y contextualización
	<b>Quedémonos en el taller</b>
	Explicación de la metáfora
	<b>¡Pongámonos en marcha!</b>
	Ejercicios de comprensión
	<b>De vuelta al taller</b>
	Explicación origen conceptual de las expresiones metafóricas
	<b>Mecanizados</b>
	Contexto cultural
	<b>Al taller una vez más</b>
	Explicación de las correspondencias o <i>mappings</i>
	<b>En automático</b>
Ejercicios de práctica	
<b>Pisar el acelerador</b>	
Tarea final	

## Calentando motores

Antes de **arrancar** esta historia, observa las siguientes imágenes, responde las preguntas e imagina de que tratará la historia.



¿Qué ves en las imágenes?

¿En qué se parecen las personas a las máquinas?

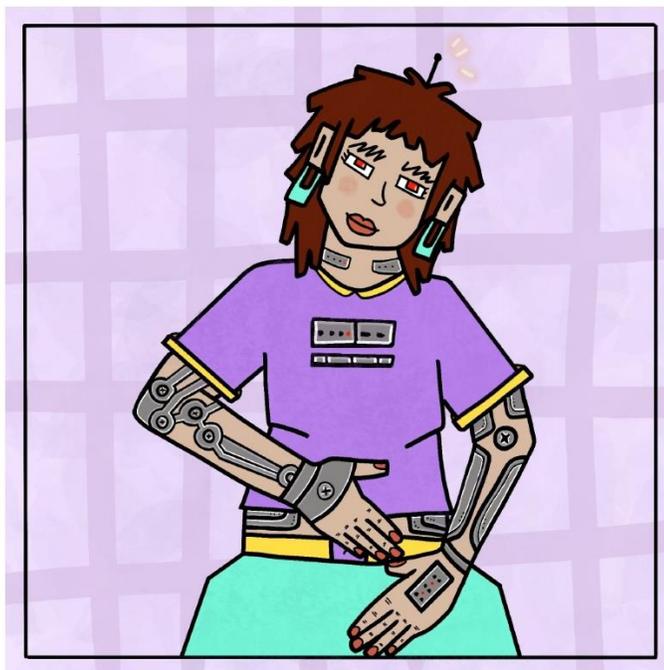
¿En qué se diferencian las personas de las máquinas?



Hoy conoceremos la historia de Ana, una mujer común con un trabajo como cualquier otra persona y problemas normales. Por algunas razones, Ana dejó de trabajar un tiempo y ahora está retomando todas sus actividades laborales. A veces, Ana se siente como una máquina, y vamos a ver por qué...



Observa la siguiente imagen



¿Qué situaciones nos hacen sentir como máquinas?  
 ¿Qué cosas pueden hacer las máquinas que las personas no pueden hacer?  
 ¿Qué cosas pueden hacer las personas que las máquinas no?

La historia tiene algunas expresiones relacionadas con las máquinas que nos recordarán a distintos objetos. Responde las siguientes preguntas identificándolos.



1 → Escribe 3 objetos que pueden **hacer cortocircuito**.\*

Type your answer here...

OK press Enter ↵

^ v Powered by Typeform

\*Puedes hacer uso del diccionario para buscar las palabras desconocidas.

Aquí empieza la historia de Ana y su trabajo. Léela y presta atención a las palabras resaltadas.



Cuando Ana se encontró cara a cara con su jefe durante la reunión de evaluación anual, sintió cómo su mente comenzaba a **hacer cortocircuito**. Las críticas inesperadas y la presión del momento la abrumaron y luchó por controlar los nervios. Sin embargo, cuando su supervisor mencionó los errores en el informe financiero que ella había dirigido, algo dentro de ella se rompió. La sensación de perder el control la invadió y las palabras salieron de su boca antes de que pudiera detenerlas y se defendió de manera impulsiva y desordenada.

Después de la reunión, fue evidente que Ana había dejado de trabajar y eso la hizo **sentirse oxidada** y desanimada. Había pasado meses sin lidiar con situaciones de alta presión. Decidió que necesitaba recuperar la confianza en sí misma y en sus habilidades profesionales. Se tomó un tiempo para revisar los conceptos básicos, repasar los informes financieros y ser la misma.

Con determinación, Ana se comprometió a superar este problema. Reconoció que había **perdido el control** en ese momento, pero estaba decidida a no permitir que eso definiera su carrera. Se propuso trabajar de manera activa para recobrar su confianza y demostrar que podía manejar cualquier desafío que se le presentara en el futuro.

- ¿En qué lugar sucedió todo?
- ¿Cuál era el tema de la reunión?
- ¿Qué pasó con Ana? ¿Has pasado por alguna situación similar?



¿Cómo te imaginas a Ana?  
Dibuja a Ana en las siguientes situaciones:



Ana pierde el control	Ana se siente oxidada

De acuerdo con la historia...



- ¿Qué crees que significan las expresiones resaltadas?
- ¿Qué tienen en común esas expresiones?

## Quedémonos en el taller

## METÁFORAS

Son un recurso que nos ayuda a explicar mejor algunos conceptos y están presentes en nuestra comunicación cotidiana.

En las expresiones metafóricas usamos un concepto concreto para referirnos a un concepto abstracto. Estos pueden no tener una relación directa, pero comparten características similares.

En la expresión

**Ana se siente oxidada,**

estamos usando **la oxidación**, una propiedad de algunos objetos concretos que no han recibido su mantenimiento regular para describir que Ana está desactualizada y fuera de práctica, concepto abstracto.

Los conceptos concretos que solemos usar para describir son cosas que son más fáciles de percibir como aquellos que podemos ver, oler, sentir, escuchar.



¿Ana está oxidada literalmente?



Es una expresión que nos ayuda a comunicar una situación. En este caso, Ana no está oxidada de manera literal, ella está fuera de práctica en su trabajo.

¿

## ¡Pongámonos en marcha!

¡TU TURNO!

Según el texto, escoge la explicación correspondiente para cada afirmación.



1 → Ana **perdió el control**.

A Ana no pudo controlar su reacción y habló sin pensar.

B Ana no encuentra el control del televisor.

C Ana olvidó como usar el control.

**OK**



Powered by Typeform

Continuemos con Ana y su historia...



Después de la reunión, Ana se retiró a su escritorio con una mezcla de emociones. Se sentía desanimada por los errores en el informe financiero, pero también decidida a superar este desafío. Mientras revisaba los números una vez más, notó que su mente estaba **haciendo cortocircuito**. La presión del momento y el peso de las críticas la estaban afectando más de lo que creía.

Decidió tomar un respiro y dar un paso atrás. Sabía que necesitaba tiempo para **recargar energías** y abordar el problema con la mente clara. Recordó las palabras de su tutor sobre la importancia de **ponerse las pilas** en momentos difíciles y supo que era hora de poner en práctica ese consejo. Ana repasó cada detalle del informe, analizando cada número y buscando posibles errores. Se comprometió a **trabajar a toda máquina** para corregirlos y presentar una mejor versión.

Con el tiempo, Ana logró recuperar la confianza en sí misma y en sus habilidades. Presentó con orgullo el informe revisado a su jefe, demostrando que podía manejar situaciones difíciles. Aunque había pasado por momentos difíciles, Ana salió más fuerte y segura de sí misma que nunca.

De acuerdo con la historia, relaciona las expresiones resaltadas en el texto con sus explicaciones.



Expresión que indica que alguien necesita renovar el ánimo o la fuerza para enfrentar nuevas actividades o desafíos.

Expresión que indica que alguien necesita empezar a trabajar con más energía y concentración en una tarea o situación.

Expresión que indica que alguien está trabajando con la máxima eficiencia, velocidad y dedicación.

Ponerse las pilas.

Recargar energías.

Trabajar a toda máquina.

**De vuelta al taller**

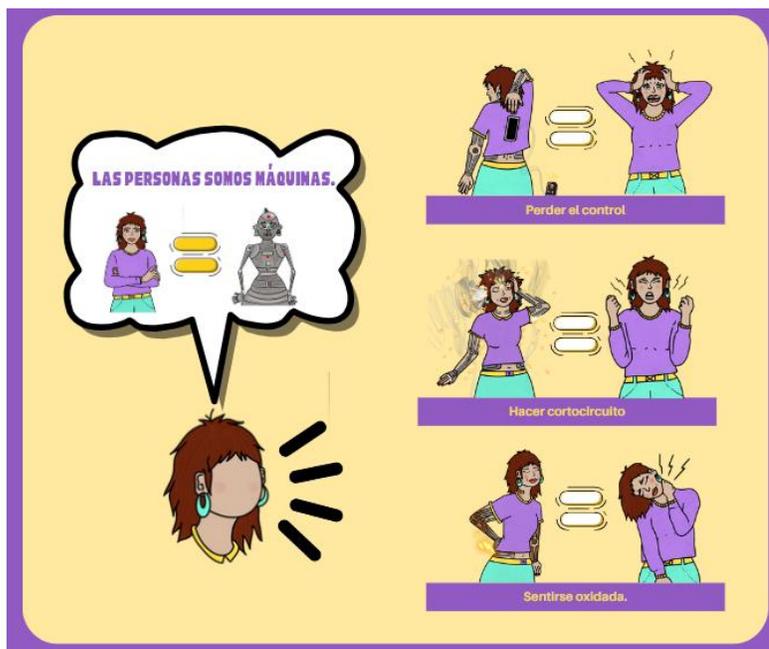
## ORIGEN CONCEPTUAL

Las expresiones metafóricas provienen de conceptos que tenemos de la vida.

En nuestra mente tenemos conceptos sobre la vida y sobre las situaciones que vivimos a diario. Esto hace que reconozcamos algunas situaciones que suceden con las máquinas y las relacionamos con las situaciones que vivimos las personas como:



Es decir, en nuestra mente creamos una relación entre las personas y las máquinas y a través de esa relación construimos expresiones metafóricas que nos sirven para comunicarnos.



Como nos dice la explicación, las **expresiones metafóricas** tienen un origen conceptual. Identifica las oraciones en las que las expresiones correspondan a la idea de "la persona como máquina".



**Tarea**

Clasifica las expresiones que pertenecen a la metáfora conceptual "La persona como máquina" y las que no pertenecen.

OK

Pertenece a la metáfora conceptual "La persona como máquina"  Pertenece a la metáfora conceptual "La persona como máquina"

¡Vamos perfecto! Ahora, con los resultados anteriores, ¿con cuáles máquinas podemos relacionar las personas? Lee nuevamente las oraciones y escribe con cual máquina o tipo de máquina se puede relacionar.



1 → Durante la presentación, el orador se **desvió** del tema principal y comenzó a discutir detalles irrelevantes.

¿Con qué máquina o tipo de máquina se puede relacionar la expresión?

Escribe aquí tu respuesta...

**Aceptar** pulsa Enter ↵

^ v **Powered by Typeform**

## Mecanizados

Las personas son máquinas.  
¿Existe alguna razón cultural que promueva esa idea?

Si bien existen múltiples similitudes en las funciones de las máquinas y las personas, también hay múltiples aspectos culturales que corroboran esa idea.

### Competitividad en el mercado laboral

Sentimos una necesidad de ser eficientes para mantener o mejorar nuestra posición laboral.

### Consumo masivo.

La globalización ha traído un enfoque en el consumo masivo e influye en homogeneización de nuestros comportamientos.

### Cultura laboral

Existe mayor demanda laboral y énfasis en la productividad, así que trabajamos más horas y tenemos menos tiempo para otras actividades.

Tenemos largas horas de trabajo establecidas en las leyes laborales.

### Estilo de vida

Tenemos un ritmo de vida acelerado y la falta de tiempo es un factor frecuente que nos lleva a una desconexión emocional.



¿Y en tu cultura? ¿Tienen una percepción similar de la personas como máquinas?  
¿Cómo es la cultura laboral? ¿Se espera que los empleados trabajen de manera eficiente como si fueran máquinas?  
¿En qué situaciones no laborales podemos sentirnos como máquinas?

La historia de Ana ha sido leída por muchos usuarios que se identifican con sus frustraciones en el trabajo. La autora desea traducirla a otros idiomas para llegar a más público ¡Ayúdala con tu idioma!



1 → A su jefe le **faltaba un tornillo**, el actuaba muy raro.\*

¿Existe una expresión similar en tu idioma?

Sí

No

**Aceptar**

^ v Powered by Typeform

## Al taller una vez más

En las metáforas, algunas cualidades de concepto concreto se trasladan al concepto abstracto.

En Colombia usamos la palabra **pilas**, para referirnos a las **baterías**.

Cuando decimos

**Necesito ponerme las pilas.**

estamos usando cualidades asociadas a las máquinas o a los aparatos como la necesidad de baterías para describir que necesitamos comenzar a trabajar con más energía y dedicación.

Entendemos a las pilas como fuente de energía que es esencial para algunos aparatos y las asociamos a la necesidad de trabajar con más energía. Es decir, si nos "ponemos las pilas" tendremos mayor energía para trabajar.

¿Pueden existir más correspondencias?

Relaciona algunas otras posibles correspondencias entre Ana y la máquina.



**Parejas  
Correspondencias  
máquina - persona.**

  
**INICIAR**

**Toca un par de fichas  
a la vez para descubrir  
si son iguales.**

Con tecnología de Wordwall

## En automático

En un mundo paralelo, la autora de la historia de Ana no usa expresiones metafóricas para referirse a las cosas. Reescribe el siguiente párrafo reemplazando las expresiones resaltadas por expresiones literales que mantengan el mismo significado.



Cuando llegó el nuevo jefe, parecía que le **faltaba un tornillo**; sus ideas parecían tan descabelladas que muchos dudaban de su capacidad para liderar. Sin embargo, demostró que sabía **ponerse las pilas**, realizando cambios en la empresa. Ahora, el equipo **trabaja a toda máquina**, motivado por los nuevos propósitos del nuevo jefe.

Cuando llegó el nuevo jefe, parecía **tener problemas para comportarse adecuadamente...**

---



---



---



---



---

¿Cuál texto es más fácil de entender?

¿Cuál crees que es más natural en el lenguaje cotidiano?



Aquí continuaremos con la historia de Ana. En este caso, la autora no usó expresiones metafóricas. Ayúdala a reemplazar las frases resaltadas por las expresiones metafóricas presentes en la columna derecha.



<p>Después de presentar el informe revisado, Ana sintió quitarse un peso enorme. Había logrado superar el obstáculo y ahora se sentía lista para retomar y avanzar. Se prometió a sí misma no permitir que los errores pasados la detuvieran en su camino hacia el éxito.</p> <p>Decidió <b>moverse más rápido</b> _____ en su desarrollo profesional. Se inscribió en cursos de actualización y se comprometió a ampliar sus conocimientos en el área financiera. Quería estar un paso adelante y lista para enfrentar cualquier desafío que se presentara.</p> <p>Sabía que debía esforzarse más para avanzar en su carrera profesional. No podía permitirse conformarse con la mediocridad; quería destacarse y alcanzar nuevos puestos a nivel laboral. Con esta mentalidad, se dedicó aun más a su trabajo, buscando constantemente oportunidades para aprender y crecer.</p> <p>Finalmente, llegó el momento de <b>dirigirse</b> _____ hacia nuevas metas y logros. Ana se sentía lista para enfrentar cualquier desafío que se le presentara en el camino. Estaba segura de que podría alcanzar el éxito que tanto anhelaba.</p> <p>Sin embargo, mientras avanzaba a toda velocidad hacia sus objetivos, Ana se dio cuenta de que necesitaba <b>parar</b> _____ por un momento. Se estaba esforzando demasiado y comenzó a sentirse agotada. Se tomó un breve descanso para recargar energías y reflexionar sobre su progreso hasta el momento.</p> <p>Durante este período de descanso, Ana se dio cuenta de que estaba <b>inhabilitada</b> _____ más de lo que pensaba. Necesitaba ajustes para encontrar un equilibrio entre su ambición y su bienestar personal. Priorizó priorizar su salud mental y estableció límites más claros en su trabajo.</p> <p>Así, Ana volvió a la carga. Esta vez, estaba decidida a ir a toda velocidad hacia sus metas, pero con un enfoque más equilibrado y centrado en su bienestar. Con cada paso que daba, se acercaba más a la realización de sus sueños profesionales.</p>	<p><b>Ponerse en marcha</b></p> <p><b>Pisar el acelerador</b></p> <p><b>Poner freno</b></p> <p><b>Usar gasolina extra</b></p> <p><b>Estar fuera de servicio</b></p>
---	---

## Pisemos el acelerador

¿Cómo crees que terminó la historia de Ana? Escribe el final que te parezca más conveniente y usa las expresiones que encuentras en la cajita.



<b>Trabajar a toda máquina</b>	<b>Recargar energías</b>	<b>Pisar el acelerador</b>	<b>Ponerse en automático</b>
--------------------------------	--------------------------	----------------------------	------------------------------

Maria Camila Ortiz Jiménez • 9d

**Comparte tu final.**  
Un espacio para desarrollar tu imaginación

+