



Metáforas en la escuela primaria: la competencia figurativa en la pedagogía, la didáctica y la evaluación*

Camila Suárez-Acevedo

Politécnico Gran Colombiano, Bogotá (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0002-5347-941X>

Miguel Ángel Pérez-Jiménez

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0002-1154-8026>

Diego Ortiz Valbuena

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0002-1132-6706>

Carolina Piñeros

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0001-6436-5728>

Recepción: 17 de junio de 2024 | Aceptación: 19 de noviembre de 2024 | Publicación: 28 de febrero de 2025

DOI: <https://doi.org/10.18175/VyS16.1.2025.6>

RESUMEN

Un estudio elaborado con maestros colombianos de educación básica y media concluyó que, en general, creen que el lenguaje figurado es un ornamento retórico, difícil de comprender, con funciones sociales más que cognitivas y que, por eso, no merece especial atención en la escuela. Estas ideas muestran una profunda falta de familiaridad con las investigaciones recientes sobre el tema y generan desaprovechamiento del potencial del lenguaje figurado en la práctica educativa. Pretendemos ayudar a subsanar estas deficiencias mediante la consideración teórica de tres elementos propios del lenguaje figurado decisivos para la educación: el funcionamiento de la competencia figurada;

* El presente artículo es resultado del proyecto “Aprendizaje de dos usos figurados en la primera infancia. Retos e implicaciones para la educación” (ID PROY 007044), desarrollado por investigadores de las facultades de Educación y Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia). Contó con financiación por convocatoria interna para proyectos interdisciplinarios de la misma universidad y no existe ningún conflicto de intereses por revelar. Todos los autores hicieron contribuciones sustanciales a la concepción del trabajo, la interpretación de los datos y la bibliografía, así como a la construcción de la argumentación y los ejemplos. Participaron por igual en la revisión y escritura del texto, aprobaron la versión que fue sometida a pares revisores y se hicieron responsables de las dudas que pudieran surgir durante la evaluación sobre los aspectos éticos y de integridad de la investigación. La correspondencia relativa a este trabajo debe dirigirse a Camila Suárez-Acevedo (gcasuarez@poligran.edu.co).

la explicitación de los aportes de la metáfora a la pedagogía, la didáctica y la evaluación; y la explicación de por qué el uso no reflexivo del lenguaje figurado en la educación primaria puede acarrear efectos nocivos para la formación de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

desarrollo del lenguaje, educación básica, escuela primaria, prácticas en enseñanza, psicolingüística.

Metaphors in Elementary School: The Figurative Competence in Pedagogy, Didactics, and Evaluation

ABSTRACT

Recent studies on conceptions of figurative language among Colombian elementary school teachers concluded that they think that figurative language is a matter of rhetoric, that it implies complex psychological processing, that its value lies in the improvement of social relations rather than in its cognitive input, and that it is not a concern for elementary school. These beliefs seem highly controversial from the point of view of contemporary research on figurative language and its role in educational processes. We aim to challenge those beliefs by exposing relevant current knowledge about the figurative competence, showing its importance for pedagogy, didactics, and evaluation in educational contexts, and illustrating how the nonreflective use of figurative expressions in the classroom carries harmful effects on students.

KEYWORDS

basic education, elementary school, language development, psycholinguistics, teaching practice.

Metáforas na escola primária: competência figurativa em pedagogia, didática e avaliação

RESUMO

Um estudo realizado com professores colombianos do ensino básico e secundário concluiu que, em geral, eles acreditam que a linguagem figurada é um ornamento retórico, de difícil compreensão, com funções sociais e não cognitivas e que, portanto, não merece atenção especial na escola. Estas ideias mostram uma profunda falta de familiaridade com pesquisas recentes sobre o tema e levam a um desperdício do potencial da linguagem figurativa na prática educativa. Pretendemos ajudar a colmatar estas deficiências considerando três elementos da linguagem figurativa que são decisivos para a educação: o funcionamento da competência figurativa; a explicação das contribuições da metáfora para a pedagogia, a didática e a avaliação; e a explicação de por que o uso não reflexivo da linguagem figurada na escola primária pode ter efeitos prejudiciais na educação dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE

desenvolvimento da linguagem, educação básica, escola primária, práticas docentes, psicolinguística.

INTRODUCCIÓN

Los especialistas aceptan ampliamente que el lenguaje figurado se extiende a todo lo largo de las actividades humanas, desde las más corrientes del día a día hasta las más técnicas y sofisticadas (Gibbs, 1999; Kerbel y Grunwell, 1997). Por eso, resulta llamativo que existan tan pocos estudios sobre las creencias que tienen los maestros de enseñanza básica y media respecto del lenguaje figurado¹. Una investigación sobre el tema identificó tres tendencias: una mayoritaria que disocia el lenguaje figurado de la vida escolar, una representativa (pero no mayoritaria) que los concilia y una minoritaria que enfatiza la relevancia de las contribuciones del primero para la segunda (Marulanda-Páez *et al.*, 2023). Estos resultados indican que las creencias de los maestros tienden marcadamente a lo que se conoce como la teoría pragmática estándar.

Esta idea fue sometida por Marulanda Páez, Belichón Carmona *et al.* (2022) a un estudio cuantitativo de carácter exploratorio-descriptivo en el que se indagaron las creencias de los maestros sobre i) la concepción del lenguaje figurado, ii) el procesamiento cognitivo y la comprensión de este, iii) sus funciones en la vida cotidiana y iv) su enseñanza en la escuela. Los resultados de dicho trabajo mostraron que la mayor parte de los maestros creen en la concepción retórica del lenguaje figurado propia de la teoría pragmática estándar frente a la más socorrida por las investigaciones que lo estudian en el marco cognitivista (Belinchón Carmona, 2022; Díaz, 2006). En consonancia con lo anterior, se corroboró que los maestros creen que el procesamiento y comprensión del lenguaje figurado es más difícil y costoso que el del lenguaje literal. De la misma manera, se verificó que los maestros suelen creer que el lenguaje figurado es de enorme relevancia para la vida social y cotidiana, pero no así para la vida escolar o académica. Finalmente, se constató que los maestros creen mayoritariamente que la enseñanza del lenguaje figurado, si es que tiene importancia en la escuela, es una cuestión típica de las asignaturas de artes, lengua y literatura, pero no de las otras, especialmente no de las llamadas ciencias duras.

Estas creencias contrastan con los hallazgos teóricos de los últimos años. Según estos, el lenguaje figurado es una manera de estructurar nuestro pensamiento en general, más que una herramienta retórica (Lakoff y Johnson, 1980); su procesamiento y comprensión aprovecha los mismos recursos que el lenguaje literal, por lo que no es más complicado ni costoso (Giora, 2003; Recanati, 2004); y tiene un lugar prominente en el establecimiento de relaciones sociales y en la comprensión tanto de la vida cotidiana (Lakoff y Johnson, 1980) como también del conocimiento científico (Lakoff y Johnson, 1999), incluso de las ciencias naturales (Levin y Wagner, 2006; Mayer, 1993) y las matemáticas (Hendriana y Rohaeti, 2017; Lakoff y Núñez, 2000). Los hallazgos indican que, además, en el ámbito escolar puede aportar en la adquisición de la competencia

¹ Este hecho contrasta con las iniciativas de investigación acerca de las creencias de los maestros sobre sus prácticas educativas en general (González-Gil *et al.*, 2019) y sus creencias acerca de la enseñanza de disciplinas específicas como las artes (Torrado y Pozo, 2008), las ciencias duras (García-Moya *et al.*, 2020) y las lenguas extranjeras (Ormeño y Rosas, 2015), por ejemplo.

lectora general (Levorato *et al.*, 2004), que, a su vez, trae consecuencias positivas importantes en distintas áreas del saber, y en la adquisición y desarrollo de distintos tipos de competencias específicas (Gallagher y Lindgren, 2015).

Al hilo de estos resultados, la tesis que defendemos es que resulta crucial que los docentes adquieran conocimientos actualizados sobre este asunto y reconozcan en su ejercicio docente la presencia de expresiones figuradas, así como el impacto de estas en el aprendizaje y el rendimiento escolar de sus alumnos (Marulanda Páez, Gómez-Hernández *et al.*, 2022; Marulanda-Páez *et al.*, 2023). Dos elementos se destacan aquí. Primero, la importancia de que los maestros adquieran conocimientos específicos sobre lenguaje figurado y la competencia figurada. Esto es una consecuencia directa del estudio, pues en él se constató que, independientemente de su edad, los maestros con mayores niveles formativos o involucrados en procesos de actualización docente tienen una mejor comprensión y hacen un aprovechamiento más fructífero del lenguaje figurado en sus clases. Segundo, la necesidad de que los docentes entren en un proceso reflexivo que les permita apreciar el lugar y el aporte de las expresiones figuradas en sus propios discursos y en los materiales didácticos que emplean. La razón de esto es que, sin lugar a duda, el lenguaje figurado está presente en las prácticas educativas en todo tipo de disciplinas y que contribuye al aprendizaje de contenidos y al desarrollo de competencias en cada una de ellas. Lo que queda en evidencia es que los docentes no lo saben, creen que no ocurre y, además, no tienen el conocimiento para averiguarlo ni la actitud reflexiva para examinar su quehacer en este sentido. Esta consecuencia es especialmente notable en el caso de los docentes de las ciencias duras, quienes tienen más arraigadas las creencias sobre la inutilidad de prestarle atención específica al lenguaje figurado en la escuela y parecen no notar la gran cantidad de expresiones figuradas que usan al enseñar y que son constitutivas de sus disciplinas científicas.

En lo que sigue queremos aportar en la línea de estas dos iniciativas, por lo que estructuramos el escrito en tres secciones: en la primera, presentamos los aspectos conceptuales que permiten comprender la complejidad del lenguaje figurado y las consideraciones ontogenéticas que afectan su aplicación en los escenarios educativos. En la segunda, desarrollamos y ejemplificamos estas consideraciones teóricas en la planeación, el uso de materiales educativos y la evaluación de los aprendizajes. Finalmente, en la tercera concluimos que la figuratividad del lenguaje permea toda la práctica educativa en la escuela y un mejor reconocimiento de este hecho puede favorecer una práctica educativa responsable.

LA COMPETENCIA FIGURATIVA: ASPECTOS CONCEPTUALES Y ONTOGENÉTICOS

La competencia figurativa puede entenderse como la capacidad de los seres humanos para comprender y producir expresiones figuradas en distintas situaciones de interacción comunicativa oral, escrita, verbal o multimodal. Aunque incluye algunos elementos nuevos, esta definición es compatible con la clásica de Levorato y Cacciari (1992), para quienes la competencia involucra la habilidad para i) comprender los significados dominantes, periféricos y adicionales de una palabra, su posición en un dominio semántico dado, así como sus relaciones sintagmáticas y paradigmáticas; ii) suspender una estrategia puramente literal-referencial: esto es un prerrequisito para la comprensión no solo del lenguaje figurado, sino también de la mayor parte del repertorio

lingüístico; iii) usar información contextual en la construcción de representaciones semánticas coherentes e integrarla con el léxico y la información semántica que porta la expresión figurada; y iv) producir y comprender los usos figurados de una palabra, una oración o un dominio dado, así como recuperar las estructuras conceptuales involucradas.

Ahora bien, aunque sería deseable contar con una definición positiva de qué es una expresión figurada, todavía no hay consenso al respecto. En cambio, es corriente dar una caracterización negativa de lo que es, diciendo que una expresión es figurada solo si su significado no puede interpretarse de modo literal. Las expresiones lingüísticas figuradas serían aquellas cuyo significado global no se ajusta a la interpretación literal de las palabras que las componen. Consideremos un ejemplo. Cuando se usa la palabra *sol* para hablar de la estrella más grande de nuestro sistema solar, esta permite interpretar globalmente oraciones como “El Sol es fuente de luz”. Pero algo diferente pasa en una oración como “La profesora es un sol”. Aquí, la palabra en cuestión no se usa en el mismo sentido ni permite construir una interpretación global de la oración, pues la profesora no es un astro, sino una persona.

En la bibliografía sobre usos no literales del lenguaje es posible encontrar una gran cantidad de figuras. Por ejemplo: la hipérbole, el símil, el retruécano, el oxímoron, la ironía, los modismos, las metonimias y las metáforas (Prandi, 1995). Todos estos términos recuerdan las clases de literatura, alguna que otra explicación de cómo funciona la poesía, quizá el análisis de alguna obra literaria como *Cien años de soledad*, cuando nuestra maestra nos decía que “*Cien años de soledad* es un vallenato de 750 páginas”. Sin embargo, la investigación que se adelanta desde finales del siglo XX nos ha ayudado a ver que los usos figurados del lenguaje no son propiedad exclusiva de los poetas, los literatos y los profesores de lengua castellana (Lakoff y Johnson, 1980). El lenguaje figurado habita todos los rincones de la vida cotidiana y, por eso, constituye discursos en cualquier asignatura escolar. Para avanzar en esta idea y explorar su potencial en la educación, nos concentramos en el caso de las metáforas (Glucksberg, 2001).

La metáfora es un dispositivo lingüístico que se usa para describir algo nuevo haciendo referencia a algo familiar aprovechando sus características comunes (Cacciari y Padovani, 2012). El significado de una metáfora se comprende acudiendo a las propiedades que pueden compartir los dos elementos relacionados: el familiar y el novedoso. El elemento novedoso del que se habla funciona como *tópico* o *tenor*; el elemento que se importa de un terreno familiar con el fin de describir el tópico novedoso funciona como *vehículo*. Por ejemplo, en la metáfora “El tiempo es oro”, *tiempo* es el tenor, y *oro* es el vehículo metafórico que se usa para caracterizarlo. Las propiedades que comparten el tenor y el vehículo se denominan *fundamento*, que, para el caso de *tiempo* y *oro*, son las propiedades de ser preciados e invaluable.

Conforme a esta caracterización, podemos destacar algunos elementos que nos ayudan a identificar cuándo estamos empleando metáforas en nuestros discursos o en los recursos didácticos y a comprender cómo están funcionando las expresiones figuradas en el aula de clase. Primero, las metáforas suelen aparecer cuando hacemos comparaciones, símiles o analogías. Segundo, estas funcionan poniendo en conjunción comparativa elementos no conocidos con elementos ya conocidos. Para conjuntar esos elementos heterogéneos, la metáfora se sirve de un tercer elemento común a ellos. La comprensión de la metáfora se manifiesta, inicialmente, como la detección de una anomalía gramatical que se genera al ver puestos en conjunción elementos disímiles.

Esta manera clásica de entender el funcionamiento de las metáforas se centra en las formas verbales que revisten los usos figurados. No está de más hacerlo así, pues la mayor parte de la educación usa lo verbal como su principal herramienta. Sin embargo, los maestros nos valemos también de metáforas visuales o auditivas. Esto se debe a que la necesidad de emplear recursos didácticos variados en las clases nos lleva a usar canciones, dibujos, esquemas, videos, cuadros y todo tipo de representaciones.

El estudio de las distintas formas en que las metáforas aparecen en la imagen, el video y el arte plástico en general es bastante reciente (Forceville, 2017, 2016). Uno de los hechos más llamativos al respecto es que la nitidez de las metáforas verbales no encuentra par en el campo de lo visual (Ortiz, 2010). Aunque es posible expresar metáforas solo con palabras, en los dominios visuales es raro encontrarlas elaboradas exclusivamente con imágenes o exclusivamente con animaciones, etc. Lo más común es que haya cierta interacción entre lo verbal, la imagen, el movimiento y la sonoridad. Los estudios al respecto llaman a cada una de estas dimensiones modos de presentar una metáfora y, en el caso de las que nos ocupan, se habla, entonces, de metáforas multimodales. En los contextos educativos interesan especialmente las metáforas que combinan una figura visual no verbal y una verbal.

El hecho de que las metáforas propias de la didáctica sean de tipo multimodal supone un reto doble. La dificultad radica en que, a la hora de entender una metáfora verbal, se pueden identificar hasta cierto punto el tenor y el vehículo, y el reto es, primordialmente, determinar cuál es el fundamento. En el caso de la metáfora visual, en cambio, no hay claridad respecto de cuál es el elemento del que se está hablando, por eso el estudiante debe construir tanto el tenor como el fundamento (Feinstein, 1982).

En una metáfora visoverbal, el componente visual suele adoptar las veces del tenor, y el componente verbal hace de vehículo (Forceville, 2016). En este tipo de casos debemos desentrañar el fundamento de la metáfora relacionando imagen y palabra, como en el siguiente ejemplo:

Figura 1. Metáfora visoverbal



Fuente: Un nuevo vuelo, Matador (2016).

En el ejemplo, si la imagen es el tenor y la parte verbal es el vehículo, entonces la metáfora sería “La paloma emprende un nuevo vuelo”. Pero no es así, pues de hecho esta expresión ni siquiera es figurada. En realidad, estamos ante la expresión figurada “La paz emprende un nuevo vuelo”, que es el resultado de otra más conocida: “La paz es una paloma”. Por supuesto hay más elementos metafóricos en la caricatura, como la expresión “Aquí cabemos todos” y el hecho de que los tres personajes estén viajando en la misma paloma, etc. No obstante, los elementos que hemos reseñado son suficientes para ilustrar las dos ideas que nos interesan: que la estructura de la metáfora visoverbal tiene a la imagen visual como tenor y al componente lingüístico como vehículo y que la comprensión de ese tipo de metáforas implica, por consiguiente, un mayor esfuerzo cognitivo, dado que su intérprete debe descifrar no solo el fundamento metafórico, sino también el tenor.

Estas aclaraciones conceptuales requieren una matización ontogenética, por decirlo así, que permita discriminar diferentes etapas en la adquisición y el desarrollo de la competencia figurativa. El modelo de elaboración global (GEM) es una de las hipótesis más sólidas para comprender la ontogénesis de la competencia figurativa (Levorato y Cacciari, 1992, 1995). Según este, el desarrollo de la competencia puede explicarse en el marco de los mismos procesos cognitivos y el mismo conocimiento lingüístico que permiten dar cuenta de la comprensión del lenguaje literal. En este sentido, no habría mecanismos distintos ni formas diferentes de procesamiento de información para la comprensión y la producción de expresiones figuradas (Levorato, 1993).

Según el GEM, el principal logro evolutivo relacionado con el lenguaje figurado es comprender y producir distintas figuras usadas contextualmente. La ruta de la competencia es que los niños puedan avanzar desde un procesamiento del lenguaje que se da palabra a palabra asignando los referentes de cada término como su significado —y, por tanto, con independencia del contexto— hacia un procesamiento que integra la información contextual para permitirles extraer el significado que mejor se ajuste a la situación comunicativa. El esquema evolutivo de este desarrollo sería como sigue²:

Tabla 1. Esquema evolutivo de acuerdo con el modelo de elaboración global

Fase	Edades	Logros en la comprensión figurada
1	0-7 años	- Se logra procesar el lenguaje mediante una estrategia palabra a palabra que tiene como resultado la comprensión literal de la totalidad de las expresiones. - No hay comprensión de expresiones figuradas.
2	8-9 años	- Se logran aprovechar claves contextuales que ayuden a comprender el lenguaje en un sentido no literal. - Los niños perciben una anomalía entre su interpretación literal de la expresión figurada y el contexto de proferencia, y empiezan a buscar ayuda en la información contextual disponible.

2 GEM considera los factores que influyen en la comprensión y producción de modismos (Levorato y Cacciari, 1992; Prinz, 1983) y metáforas (Kasirer y Mashal, 2016; Seigneuric et al., 2016; Thomas et al., 2010).

Fase	Edades	Logros en la comprensión figurada
3	9-12 años	- Se logran aprovechar las intenciones comunicativas del hablante para procesar el significado y se logra descubrir que las mismas intenciones pueden realizarse a través de diferentes formatos lingüísticos. - Los niños empiezan a comprender expresiones figuradas, aunque no pueden producirlas.
4	12-15 años	- Los niños logran usar un repertorio convencional de expresiones figuradas. - Los niños comprenden y producen un amplio espectro de expresiones figuradas.
5	15 años en adelante	- Los niños logran comprender y producir expresiones figuradas convencionalizadas y también novedosas y originales. - En esta fase queda establecida por completo la competencia figurada — comprensión y producción— y se usa de manera creativa.

Fuente: elaboración propia con base en Levorato y Cacciari (1992, 1995).

El GEM muestra que hay una brecha entre las capacidades para comprender y producir expresiones figuradas (Kasirer y Mashal, 2016). Los niños menores de seis años no captan el significado figurado de las expresiones y tampoco son capaces de generarlo. Así, durante los primeros años de vida, cuando el niño escucha una expresión figurada la interpreta de modo completamente literal. Por otra parte, alrededor de los siete años empieza a entender y emitir con facilidad una expresión figurada que le resulte familiar, siempre que esté soportada por suficiente información contextual y sea semánticamente transparente, pero no está en capacidad de comprender ni producir expresiones figuradas opacas. Por eso, en el GEM el contexto cumple un rol indispensable en la adquisición de la competencia figurativa. Esto se debe a que “el procesamiento de información contextual les da a los niños el soporte semántico necesario para entender el sentido figurado [...] el contexto actúa como el marco general que permite la integración de las fuentes de información y la subsecuente interpretación” (Levorato y Cacciari, 1992, p. 430).

El GEM es una esquematización del desarrollo de la competencia figurativa que, por supuesto, debe asumirse como orientativo y que requiere modularse de ocasión en ocasión. Los principales aspectos que, según los estudios, invitan a modular la aplicación del GEM en cada caso tienen que ver con algunas características de las expresiones figuradas que se estén considerando y con particularidades de las personas que las comprenden y las usan.

Desde el punto de vista de las expresiones lingüísticas, lo primero que debe tenerse en cuenta es el grado de *transparencia semántica*. Una expresión es semánticamente transparente cuando podemos usar el significado individual de las palabras que la conforman como base para la comprensión de su significado completo. Hablamos de expresiones semánticamente opacas cuando el significado de la expresión completa no se puede inferir a partir del significado de las palabras que la componen. Otro factor que afecta la mejor comprensión o la facilidad de producción de una expresión figurada es su *rigidez sintáctica*, que se refiere a su grado de tolerancia ante modificaciones sintácticas o morfológicas, como la adhesión de adverbios o el cambio de un verbo activo a uno pasivo.

El GEM indica que expresiones transparentes y sintácticamente flexibles serán más fácilmente comprensibles por niños más pequeños, dado que se pueden interpretar adecuadamente palabra a palabra asignando a cada una de ellas el significado literal convencional que funciona bien para muchos contextos de uso, siendo la referencia el significado usual que los niños asignan a la palabra. Sin embargo, en la medida en que las expresiones figuradas que entren en consideración sean más opacas y sintácticamente más rígidas, el recurso de la interpretación palabra a palabra mediante asignación de significados convencionales empezará a fracasar. En este escenario, para facilitar la comprensión deben incorporarse cada vez más elementos extralingüísticos de carácter psicológico, como la atribución de intenciones comunicativas al hablante y el aprovechamiento de la información contextual disponible.

El primero de estos factores psicológicos tiene que ver con *las habilidades de teoría de la mente*. Cuando las expresiones lingüísticas pierden su potencia explicativa, los niños deben atribuir intenciones comunicativas a los hablantes para poder entenderlos. Así logran diferenciar lo que dicen las palabras y lo que quiere comunicar el hablante y, de esta manera, pueden comprender el significado de las expresiones figuradas. Por eso, las habilidades de teoría de la mente parecen constituir un rasgo central que modula el desarrollo de la competencia figurativa (Caillies y Le Sourn-Bissaoui, 2008; Colston, 2007; Norbury, 2005; Huang et al., 2015; Whyte y Nelson, 2015; Whyte et al., 2014)³.

Un segundo factor psicológico que interviene en la modulación del desarrollo de la competencia figurada es la *frecuencia* con la que las personas hacen uso de la expresión. Por supuesto, mientras esté expuesto al uso frecuente de una expresión figurada, el niño tendrá más y mejores elementos para comprenderla y emplearla que si no lo está. Un tercero es la *familiaridad* que tenga el niño con la expresión, pues incluso hablantes de grupos semejantes expuestos a la misma frecuencia relativa de uso de una expresión figurada pueden ser más proclives a entenderla de determinadas maneras, según estén más familiarizados por su trayectoria personal, familiar o gremial con alguno de los significados que ella tiene (Chiappe y Kennedy, 2001).

Un cuarto factor para tener en cuenta es la *convencionalidad* que reviste el uso de la expresión figurada, pues muchas de ellas adquieren su significado de las prácticas que las convencionalizan, incluso si adolecen de errores sintácticos o semánticos. Finalmente, hay que anotar que la comprensión y la producción de estas expresiones se ve modulada por la *prototipicidad* o la *estereotipicidad* que pueda afectar al vocabulario. En muchos casos, se interpretan y se generan recurriendo a los prototipos o los estereotipos más asociados con el léxico que las conforma, antes que con información contextual o las intenciones del hablante (Giora, 2003).

Hasta el momento, hemos presentado esquemáticamente los aspectos conceptuales que intervienen en la definición de la competencia figurativa, la forma como debe adaptarse a los casos de expresiones multimodales y las matizaciones que deben hacerse en relación con las distintas etapas del desarrollo de los estudiantes y ante diferencias socioculturales. Estos conocimientos nos ofrecen orientaciones valiosas para entender cómo usar las metáforas en la planeación y ejecución de la labor docente, incluida la evaluación.

3 Waggoner et al. (1997) consideran que, si la teoría de la mente es la base de la competencia figurativa, hay comprensión figurada al menos desde los seis años. Cacciari y Padovani (2012) atribuyen la supuesta comprensión temprana de expresiones figuradas a capacidades léxicas y sintácticas sobresalientes, no a la teoría de la mente.

LAS METÁFORAS EN LA PEDAGOGÍA, LA DIDÁCTICA Y LA EVALUACIÓN

En esta sección señalaremos algunos usos de la metáfora en la pedagogía, la didáctica y la evaluación. Asumiendo la educación como una actividad humana, entenderemos la *pedagogía* como la teoría sobre lo que queremos lograr con la actividad educativa, la *didáctica* como la teoría sobre cómo alcanzar nuestros fines pedagógicos (Vasco Uribe et al., 2008) y la *evaluación* como el ejercicio de juzgar el mayor o menor éxito de la didáctica que hemos puesto en práctica para alcanzar dichos fines. Hay dos grandes maneras de ver cómo la metáfora aporta a estas tres dimensiones. Por un lado, los estudios teóricos proporcionan conocimiento nuevo que merece ser considerado como ingrediente de las prácticas educativas. Lo que sabemos sobre el lenguaje figurado debe entrar a formar parte de lo que deseamos que se aprenda, de las maneras en que enseñamos y de lo que en la evaluación esperamos encontrar. Por otro lado, el conocimiento sobre la competencia figurativa y su desarrollo ontogenético debe servirnos para monitorear nuestra práctica educativa vigente. En lo que sigue prestaremos atención a estas dos vertientes de conocimiento sobre el lenguaje figurado.

Hay dos funciones decisivas del lenguaje figurado por las que se recurre tanto a él en la práctica educativa, a saber: que sirve para explicar fácilmente ideas que son muy difíciles de comprender y para expresar de una manera compacta y vívida ideas que ya entendemos bien. Estas son las funciones cognitiva y comunicativa del lenguaje figurado, respectivamente (Cacciari, 1998).

Un ejemplo de la función comunicativa es cuando la maestra les cuenta a los niños que harán una campaña de aseo recogiendo papeles tirados en el parque y para motivarlos les dice que “recoger un papel de la calle es aportar un granito de arena que hace del mundo en que vivimos una hermosa playa para vivir la vida como si fuera un eterno y placentero verano”. Este ejemplo ilustra cómo alteramos el sentido habitual de las palabras para *darles color, vivacidad y facilidad de comprensión a ideas sencillas*. En esto consiste la función comunicativa del lenguaje figurado. No es difícil explicar que vale la pena que todos aportemos al cuidado del medioambiente, pero si lo decimos figuradamente podemos hacer que quienes nos escuchan lo recuerden, se impacten y reciban el mismo mensaje con una intensidad y una vivacidad nuevas.

Un ejemplo de la función cognitiva del lenguaje puede verse cuando una niña le pregunta a su madre en el funeral de la abuela, “Mami, ¿qué es la muerte?”. Y ella le responde: “La muerte es el final de un camino” o “La muerte es una estación en la que uno cambia de tren para seguir su viaje”. Este ejemplo ilustra cómo usamos las palabras alterando su significado con el fin de *explicar de un modo sencillo algo difícil de comprender*, como la muerte. En esto consiste la función cognitiva del lenguaje figurado. En realidad, la muerte no es un cambio de tren ni el final de un camino, pues la vida no es un viaje ni un camino. Sin embargo, pensar que “la vida es un viaje” o que “la vida es un camino” son maneras muy buenas de ayudarnos a entender cosas tan difíciles como la muerte y la vida misma.

Hay al menos cuatro maneras en que la función cognitiva el lenguaje figurado puede aportar en la construcción de conocimiento (Mayer, 1993). Una metáfora sirve a la función cognitiva *selectiva* cuando la comparación que introduce le ayuda al estudiante a fijarse en los aspectos relevantes que la maestra desea mostrarle. Por ejemplo, si se trata de explicar el

funcionamiento del cerebro, puede decirseles a los niños que este órgano es un procesador de cómputo, aprovechando que hoy en día se habla de ello con mucha frecuencia y que es familiar para casi todos los niños. Al hacerlo, la maestra puede enfatizar la idea de que el cerebro recibe, procesa y emite información, tal como un computador lo hace. En este caso, la metáfora “El cerebro es un sistema de cómputo” le ayudará al niño a seleccionar tres aspectos relevantes del cerebro —entrada, cómputo y salida—, al tiempo que deja a un lado algunos otros, como su tamaño o el material del que está hecho.

La función cognitiva *jerarquizadora* o *combinatoria* queda bien ejecutada cuando la metáfora que usamos ayuda a construir un concepto más grande (el fundamento) que incluye a los dos conceptos que la metáfora compara (el tenor y el vehículo). En este sentido, la metáfora cumple la función de ayudarle al niño a descubrir o a crear categorías y, por eso, es la función cognitiva por excelencia del lenguaje figurado, como dijimos más arriba. Tal es el caso de la famosa metáfora de Plauto “El hombre es un lobo para el hombre”. En ella se compara al ser humano con el lobo con el fin de hacer ver que podemos ser feroces bestias depredadoras de humanos cuando dejamos de reconocernos entre nosotros mismos. La categoría de ser depredador-despiadado-voraz es propia del lobo, pero no claramente del humano. Por eso, al introducir adecuadamente la metáfora se lleva al estudiante a entender que esa característica es común a lobos y humanos; la voracidad despiadada es una característica que tienen por igual hombre y lobo, aunque no lo parezca a primera vista. En este sentido, la metáfora invita al estudiante a pensar en una categoría nueva y más general, de orden superior, que engloba a los dos elementos que se comparan en la metáfora.

Las metáforas también se pueden usar para ayudarle al estudiante a comparar diversos ámbitos que no tienen conexiones internas entre sí, esta es la función cognitiva *comparativa*. Por ejemplo, si deseamos ayudarle al niño a entender la estructura del átomo, algo que es evidentemente abstracto y meramente imaginable, podemos decirle que es como un universo en miniatura, con un centro y unos anillos cada vez más grandes a su alrededor. De esta manera, él podrá hacerse una idea de la figura general que describe un átomo, aunque no haya ninguna conexión interna entre la estructura del universo y la del átomo.

Finalmente, no puede perderse de vista que al usar el lenguaje figurado podemos generar efectos nocivos en el aprendizaje. Si las metáforas que escogemos para nuestros discursos, materiales didácticos, instrucciones y evaluaciones no dan en el clavo, podemos desinformar o confundir a un estudiante en los tres sentidos indicados: llevarlo a seleccionar los elementos incorrectos que deben tenerse en cuenta en una comparación, a construir como concepto común de orden superior una categoría englobante que en realidad no lo es o a establecer paralelismos entre aspectos que en realidad no guardan ninguna semejanza. Así, por ejemplo, si les enseñamos a los niños qué es un debate con la metáfora “El debate es una guerra”, podemos tener la intención de usarla en su función selectiva, para que se fije en que hay dos posiciones contrapuestas que turnan sus intervenciones. No obstante, esa metáfora hace pensar también que en un debate alguien debe ganar y que el otro es un perdedor, que la fuerza es tan valiosa como la estrategia e, incluso, que la fuerza puede ganar un debate, aunque no tenga la mejor estrategia. Con ello, el niño perderá de vista que las razones de “los vencidos” son también valiosas e interesantes, que en un debate también quienes pierden han aprendido cosas y ganado mucho, y que un buen debate siempre se basa en la estrategia y nunca en la fuerza.

Las metáforas no solo pueden generar dificultades para entender situaciones concretas, sino minar nuestra comprensión global del mundo y de la vida, como ocurrió en el caso de la teoría geocéntrica, orientada por la incorrecta metáfora “La tierra es el centro del universo”, que condujo a perjuicios antropocéntricos y que obstaculizó por años un entendimiento correcto del funcionamiento del cosmos. Otro tanto cabe decir de las consecuencias sociales, morales y políticas de nuestra manera metafórica de conceptualizar. Así como hay metáforas con efectos sociales y políticos beneficiosos, como aquella de que “Todos los seres vivos somos hermanos”, “La tierra es nuestra madre” o “Los impuestos son una inversión en el futuro”, también las hay con repercusiones muy nocivas, como “Los animales son cosas”, “El Estado es un padre”, “Los impuestos son deudas”, “Esa niña es un bizcocho” o “Ese autor es un ladrillo”.

Las funciones cognitivas y comunicativas del lenguaje figurado tienen mérito suficiente para asumirse como logros en la educación, que podríamos perseguir con nuestra práctica educativa y que sería deseable evaluar en nuestro ejercicio docente⁴. Así, por ejemplo, podrían sugerirse los siguientes esquemas de logros que pueden adaptarse a muy distintos contenidos temáticos y a diferentes grados de enseñanza:

- Expresa con recursos retóricos ideas simples o complejas.
- Identifica relaciones internas entre eventos aparentemente disímiles.
- Selecciona información relevante de un elemento por comparación con otros.
- Construye relaciones internas entre objetos, eventos o conceptos aparentemente disímiles.

A estos esquemas de logro que se derivan del análisis de las funciones comunicativas y cognitivas del lenguaje metafórico podemos agregar otros que se desprenden de la caracterización de la competencia:

- Identifica el dominio semántico dado de una palabra o una oración.
- Identifica significados dominantes, periféricos y adicionales de una palabra.
- Comprende los significados dominantes, periféricos y adicionales de una palabra.
- Comprende las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de una expresión.
- Produce usos figurados de una palabra, una oración o un dominio dado.

Además de ayudarnos a formular logros deseables para las distintas asignaturas, los conocimientos sobre la competencia figurativa, su desarrollo ontogenético y los usos comunicativos y cognitivos del lenguaje figurado nos facilitan entender mejor nuestra propia actividad docente. Esta comprensión, a su vez, nos permite asumir actitudes reflexivas y críticas frente a nuestra propia realidad educativa.

4 Es llamativo que en la legislación educativa colombiana la cuestión del lenguaje figurado está reservada exclusivamente para estudiantes de octavo grado y se limita a lo relacionado con la comprensión de poesía en clases de lengua castellana. En el caso español, por contraste, está orientada solamente para la enseñanza primaria y parece dársele por supuesta en todo el bachillerato a juzgar por los contenidos que deben ser tratados (Belinchón Carmona, 2022).

Los estándares básicos de competencias están consignados en documentos oficiales que brindan a los docentes una guía para la planeación educativa y la evaluación. Los estándares y los logros son lo que esperamos que los niños alcancen con ayuda de nuestra práctica educativa; son los fines por los cuales educamos, por eso son el material pedagógico fundamental para la enseñanza primaria en nuestro país. Estos documentos muchas veces están escritos con lenguaje figurado y, puesto que es usual que los maestros les comuniquemos a los niños los logros tal como aparecen en los estándares, es altamente probable que estas formulaciones figuradas lleguen de igual manera al diseño de logros, a las instrucciones para la ejecución de actividades e incluso a la evaluación. En este sentido, cuanto más conscientes seamos de lo figurados que son estos estándares y logros, mejor los dominaremos nosotros mismos como maestros y mejor podremos comunicárselos a nuestros estudiantes, lo cual redundará, sin duda, en una mejor comprensión de nuestra interacción educativa en el aula de clase de parte de todos.

Fijémonos en este ejemplo. Uno de los logros para los niños de primero a tercero de primaria es el siguiente: “Reconozco en mi entorno cercano las huellas que dejaron las comunidades que lo ocuparon en el pasado (monumentos, museos, sitios de conservación histórica...)” (MEN, 2006, p. 122). No es posible dar una interpretación global de la oración del ejemplo si nos acogemos al significado literal principal de la *huella*, que es “señal que deja el pie del hombre o del animal en la tierra por donde pasa” (Real Academia Española, s. f., definición 1). Según esto, una comunidad no puede dejar huellas —solo pueden hacerlo individuos— y, por supuesto, ni los monumentos ni los sitios de conservación pueden ser huellas, pues no son fruto de pisadas. Dicho logro está formulado figuradamente.

La expresión *huella* es la forma figurada para hablar, seguramente, de vestigio. La metáfora que subyace a la formulación del logro bien puede ser “Una huella es un vestigio” y a partir de ella se construyen esas otras metáforas como “Un monumento es una huella”. Si tratamos de analizar técnicamente este último ejemplo, encontramos que el tenor de la metáfora es *monumento* y que el vehículo es *huella*. Para poder entender el logro metafóricamente formulado, el niño debe poder encontrar el fundamento de la metáfora, es decir, el elemento categorial común al monumento y a la huella, es decir, el vestigio; debe captar algo así como que un monumento es una huella en el sentido de que es un vestigio que tenemos de una comunidad pasada. Sin comprender esta metáfora, no será posible que el niño entienda el logro, a pesar de lo sencillo que puede resultar para la maestra.

Veamos ahora algunos ejemplos didácticos, iniciando con un ejercicio de matemáticas (véase la figura 2). En este ejercicio se le pide al estudiante correlacionar un color con el sentido en el que se desplazan los pollos. Pedagógicamente, con seguridad estamos ante un ejercicio sobre lateralidad con el que se busca que el niño identifique dónde está la derecha y dónde la izquierda guiándose por la posición de las patas de los pollos y no por la de la cara. (Se evalúa la lateralidad desde el punto de vista del pollo, cabe suponer, pues desde el punto de vista del niño las direcciones serán las opuestas. Habría que dejar a un lado que, en realidad, en el dibujo todos los pollos van hacia adelante, ninguno va hacia ningún lado). En este ejercicio estamos ante un caso de metáfora visoverbal en la que el niño debe correlacionar la imagen como tenor (las figuras de los pollos andantes) con la instrucción verbal, que sería el vehículo (amarillo a la derecha, rojo a la izquierda).

Figura 2. Ejercicio de matemáticas

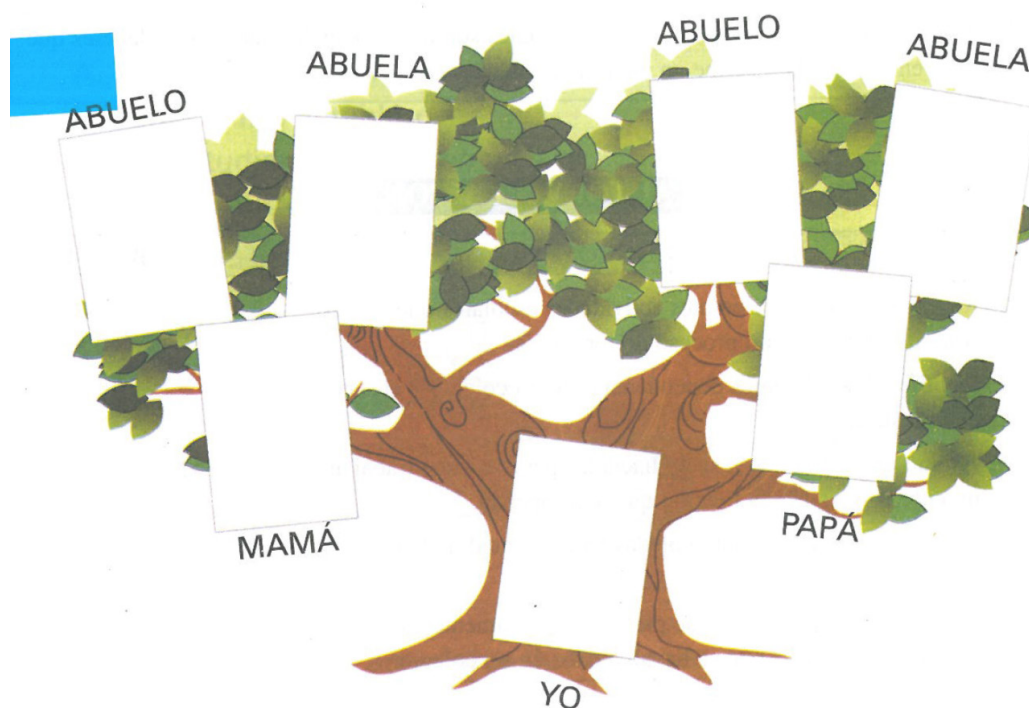


Fuente: Rico Ortiz (2018, p. 4).

La estrategia didáctica propone que la identificación de la dirección se haga mediante colores, de modo que el ejercicio introduce la metáfora de “La dirección tiene color”. Al respecto cabe preguntarse: ¿cuál es el aporte de esta metáfora a la comprensión de la lateralidad? La idea de que la dirección del movimiento tiene color es muy importante para la vida adulta en escenarios morales y políticos, pues las tendencias de los movimientos se califican de izquierdas, derechas o centros, y esos movimientos se describen mediante colores, como cuando se dice que el país se mueve a lo azul, a lo rojo, a lo verde, a lo amarillo, etc., pero queda la duda de si son estas valiosas metáforas las que se quieren introducir en el ejercicio matemático de los pollos. Si no es así, el ejercicio tiene algún defecto en su diseño didáctico por la desorientadora relación que hay entre la imagen visual y la instrucción verbal.

Así como hay usos didácticos provechosos de lenguaje figurado en la escuela primaria, también los hay en que el material de clase, aunque persiga con claridad un objetivo pedagógico establecido tanto en los logros como en los estándares básicos, puede, por su presentación didáctica, conducir a comprensiones divergentes. Revisemos un último caso.

Figura 3. El árbol de familias



Fuente: Ochoa Jaramillo y Benavides Escobar (2000, p. 306).

El “árbol de familias” es una de esas formas figuradas del lenguaje que sirve pedagógicamente para entender la organización o proliferación genealógica. Es posible hacer uso de esta expresión figurada de “ramificación” familiar con ayuda visual. Las metáforas que surgen de esta relación pueden ser “El tronco es el fundador” y “Las ramas son la descendencia”. De estas se deriva otro grupo grande, con expresiones como “Tu abuelo es un roble”, “Los más jóvenes son más frágiles, están verdes, están biches, son más volátiles, pero también más frescos y flexibles”, “Los mayores están en el centro, son más estables, más sólidos, pero también más duros y rígidos”.

Sin embargo, si nos fijamos en cómo está presentado el ejemplo, vemos que las metáforas son las opuestas a las recién enunciadas: se entiende que el hijo es el sustento de los padres o que el hijo es la fundación de la relación entre padre y madre. El hijo está en el centro o, como se ve en el dibujo, “Yo soy el centro” y “Toda la familia converge en mí”; mientras que los abuelos son las últimas ramas o las hojas del árbol. Esta organización arbórea de la familia no es incorrecta, es simplemente la opuesta a la descrita en el párrafo anterior; ilustra cómo la misma metáfora visoverbal puede servir a propósitos pedagógicos muy distintos. Por eso vale la pena preguntarnos: ¿qué se pretende pedagógicamente que aprenda el niño sobre la organización de una familia cuando lo invitamos a pensar didácticamente en las familias como árboles? ¿Buscamos decirle que es el centro de la familia? ¿Queremos, por el contrario, que entienda que es uno de los brotes más recientes de una historia robusta y consolidada que le dio la vida? Estamos aquí, sin duda, ante propósitos pedagógicos muy diferentes para los cuales una misma metáfora puede servir de apoyo didáctico. En este caso vemos con claridad

que, aunque teníamos un fin pedagógico bien delimitado, a saber, que el niño entendiera cómo se organiza una familia, la metáfora didáctica que se introdujo desdibujó significativamente la posibilidad de que el niño alcanzara el logro.

CONCLUSIÓN

Hemos querido explorar cómo la metáfora, y el lenguaje figurado en general, impacta en la práctica educativa tanto en la pedagogía y la didáctica como en la evaluación. En este ejercicio detectamos la necesidad de promover entre los maestros de educación básica un mejor conocimiento del lenguaje figurado, de su omnipresencia en la vida y los saberes, y de su consiguiente valor para una mejor práctica educativa. Fue preciso, en consecuencia, recuperar los elementos conceptuales y ontogenéticos que intervienen en la caracterización de la competencia figurativa de cara a su mejor aprovechamiento en la docencia y enriquecerlos trayendo aportes de estudios recientes sobre metáfora multimodal. Finalmente, hemos discutido las posibilidades que abre el conocimiento y el uso del lenguaje figurado en la educación, así como destacado la riqueza que aportaría considerarlo explícitamente como tema y como herramienta, y también las nocivas consecuencias que acarrea usarlo de forma irreflexiva en la pedagogía, la didáctica y la evaluación.

El trabajo permite concluir que los usos figurados del lenguaje recorren la práctica educativa de pies a cabeza. No hay rincón del quehacer educativo en el que no se acuda al lenguaje figurado de un modo central. Esto se debe a varias razones, empezando por su omnipresencia en la vida cotidiana y a que la educación forma parte de las prácticas cotidianas, así que con dificultad podría escapar a la figuratividad. A que, dado el potencial del uso figurado del lenguaje, en particular el de las metáforas, para hacer fácilmente comprensible lo que en realidad no es tan sencillo, es apenas natural que los pedagogos y los maestros lo usemos de manera permanente cuando queremos ayudarles a nuestros estudiantes a entender mejor y con mayor facilidad algunos asuntos. Por último, también a que mucho del conocimiento que conviene comunicar a nuestros estudiantes en todas las áreas, saberes y disciplinas de interés escolar es, de hecho, figurado; y a que la distinción entre el lenguaje natural y el figurado no es algo que pueda trazarse de una vez y para siempre, sino que es necesario reconocer que hay expresiones más o menos figuradas e incluso expresiones que pueden fungir como literales o figuradas, y por eso nunca podemos decir en definitiva que nuestro lenguaje y nuestra competencia disciplinar pueden prescindir por entero de la metáfora (Giora, 2003; Glucksberg 2008).

Con nuestros análisis esperamos haber hecho patente la necesidad que tenemos los maestros de formarnos en el tema del lenguaje figurado, sin importar nuestra área de conocimiento. Aunque se crea que es un asunto exclusivo de la asignatura de lenguaje, hemos mostrado ejemplos que provienen de diversas áreas, como matemáticas y ciencias naturales. La metáfora no está presente solo en la literatura, sino también en todos los tipos de conocimiento, científico y no científico. Por eso, refinar nuestra sensibilidad para identificar usos figurados del lenguaje y para emplearlo figuradamente impacta de forma positiva nuestra manera de planear y desarrollar los cursos y las clases, así como de evaluarlas, independientemente del área disciplinar en que nos hayamos formado o que desempeñemos.

Hemos planteado que los usos figurados del lenguaje se hacen manifiestos, por ejemplo, en la redacción de los logros, los indicadores de logro, los estándares, los mínimos curriculares y todo tipo de índices propios de la planeación y la evaluación educativas. En este sentido, se hace patente la necesidad de que los maestros seamos sensibles al lenguaje que se usa en la formulación de dichos indicadores y logros de aprendizaje para que no solamente seamos capaces de comunicarlos a los estudiantes de un modo comprensible, sino también para hacer que puedan realmente alcanzarlos. Si no pueden comprender lo que deben lograr, o lo que se espera de ellos, difícilmente tendrán una guía para monitorear sus avances o para saber en qué dirección orientar sus esfuerzos.

Finalmente, nuestro trabajo busca llamar la atención sobre la importancia de refinar nuestra sensibilidad ante la figuratividad del lenguaje en el ámbito de la enseñanza, además de querer motivar más estudios en el área. Cuando no hay un dominio fino del lenguaje figurado en el aula de clase, independientemente del grado escolar con el que estemos tratando, pueden producirse descuidos en la práctica didáctica, muchos de los cuales pueden acarrear consecuencias nocivas para la formación de los estudiantes. Así, hemos señalado cómo una metáfora puede cautivar e interesar a un estudiante tanto como puede desorientarlo; puede hacerle entender mejor un asunto, como también puede darle una idea incorrecta sobre este. En casos más delicados, nuestros usos figurados pueden ayudar a que prejuicios sociales, morales o políticos nocivos se propaguen (Lakoff, 2004) o a que desde tempranas edades los niños conceptualicen adecuadamente, a partir de buenas metáforas, ideas nuevas que faciliten la equidad social y la corrección moral (Cappelen, 2018; Suárez Acevedo y Pérez Jiménez, 2019).

Esperamos que nuestro trabajo sirva como invitación a reconocer la naturaleza y la importancia del lenguaje figurado, para que la manera como se utiliza sea más productiva en el contexto escolar. La idea de familiarizar a los niños con las expresiones figuradas está bien, pero tener mejor conocimiento sobre el tema hace que su uso en la escuela sea más responsable.

REFERENCIAS

- Belinchón Carmona, M. (2022). Lenguaje figurado: una introducción. En E. Marulanda Páez, M. Belinchón Carmona, J. Igoa González y F. Gómez-Hernández (eds.), *Lenguaje figurado y educación: creencias implícitas, usos e implicaciones prácticas* (pp. 11-56). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
<http://hdl.handle.net/10554/62623>
- Cacciari, C. (1998). Why do we speak metaphorically? Reflections on the functions of metaphor in discourse and reasoning. En A. N. Katz, C. Cacciari, R. W. Gibbs y M. Turner, *Figurative Language and Thought* (pp. 119-157). Oxford University Press.
- Cacciari, C. y Padovani, R. (2012). The development of figurative language. En M. J. Spivey, K. McRae y M. F. Joanisse (eds.), *The Cambridge handbook of psycholinguistics* (pp. 505-522). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139029377>
- Caillies, S. y Le Sourn-Bissaoui, S. (2008). Children's understanding of idioms and theory of mind development. *Developmental Science*, 11(5), 703-711. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00720.x>

- Cappelen, H. (2018). *Fixing language: An essay on conceptual engineering*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198814719.001.0001>
- Colston, H. L. (2007). What figurative language development reveals about the mind. En A. C. Schalley y D. Khlentzos (eds.), *Mental states. Volume 2: Language and cognitive structure* (pp. 191-212). John Benjamins Publishing Company.
- Chiappe, D. L. y Kennedy, J. M. (2001). Literal bases for metaphor and simile. *Metaphor and Symbol*, 16(3-4), 249-276. <https://doi.org/10.1080/10926488.2001.9678897>
- Díaz, H. (2006). La perspectiva cognitivista. En M. di Steffano (coord.), *Metáforas en uso* (pp. 41-60). Editorial Biblos.
- Feinstein, H. (1982). Meaning and visual metaphor. *Studies in Art Education*, 23(2), 45-55.
<https://doi.org/10.2307/1319679>
- Forceville, C. (2016). The FORCE and BALANCE schemas in JOURNEY metaphor animations. En C. Fernandes (ed.), *Multimodality and Performance* (pp. 8-22). Cambridge Scholars Publishing.
- Forceville, C. J. (2017). From image schema to metaphor in discourse: The force schemas in animation films. En B. Hampe (ed.), *Metaphor: Embodied cognition and discourse* (pp. 239-256). Cambridge University Press
- Gallagher, S. y Lindgren, R. (2015). Enactive metaphors: Learning through full-body engagement. *Educational Psychology Review*, 27(3), 391-404. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9327-1>
- García-Moya, M., Gómez-Escobar, A., Solano-Pinto, N. y Fernández-César, R. (2020). Las creencias de los futuros maestros sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Espacios*, 41(9), 14.
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410914.html>
- Gibbs, R. (1999). Figurative language. En R. A. Wilson y F. C. Keil. (eds.), *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences* (pp. 314-315). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4660.003.0016>
- Giora, R. (2003). *On our mind: Salience, context, and figurative language*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195136166.001.0001>
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding figurative language. From metaphors to idioms*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195111095.001.0001>
- Glucksberg, S. (2008). How metaphors create categories quickly. En R. Gibbs (ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 67-83). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.006>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Hendriana, H. y Rohaeti, E. E. (2017). The importance of metaphorical thinking in the teaching of mathematics. *Current Science*, 113(11), 2160-2164. <http://dx.doi.org/10.18520/cs/v113/i11/2160-2164>
- Huang, S.-F., Oi, M. y Taguchi, A. (2015). Comprehension of figurative language in Taiwanese children with autism: The role of theory of mind and receptive vocabulary. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 29(8-10), 764-775. <https://doi.org/10.3109/02699206.2015.1027833>
- Kasirer, A. y Mashal, N. (2016). Comprehension and generation of metaphors by children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 32, 53-63.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.08.003>
- Kerbel, D. y Grunwell, P. (1997). Idioms in the classroom: An investigation of language unit and mainstream teachers' use of idioms. *Child Language Teaching and Therapy*, 13(2).
<https://doi.org/10.1177/026565909701300201>
- Lakoff, G. (2004). *Política moral. Capitán Swing*.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Ediciones Cátedra.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Lakoff, G. y Núñez, R. E. (2000). *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*. Basic Books.
- Levin, T. y Wagner, T. (2006). In their own words: Understanding student conceptions of writing through their spontaneous metaphors in the science classroom. *Instructional Science*, 34(3), 227-278.
- Levorato, M. C. (1993). The acquisition of idioms and the development of figurative competence. En C. Cacciari y P. Tabossi (eds.), *Idioms: Processing, structure, and interpretation* (pp. 101-128). Lawrence Erlbaum Associates.
- Levorato, M. C. y Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms: The role context and familiarity. *Child Language*, 19(2), 415-433. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011478>
- Levorato, M. C. y Cacciari, C. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 261-283. <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1041>
- Levorato, M. C., Nesi, B. y Cacciari, C. (2004). Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study. *Brain and Language*, 91(3), 303-314. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.04.002>
- Marulanda Páez, E., Belichón Carmona, M., Igoa González, J. M. y Gómez-Hernández, F. A. (eds.). (2022). *Lenguaje figurado y educación: creencias implícitas, usos e implicaciones prácticas*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/62623>
- Marulanda Páez, E., Gómez-Hernández, F. A., Belinchón Carmona, M. e Igoa González, J. M. (2022). Hay que estar en la jugada: creencias de maestros colombianos de básica primaria y secundaria sobre el lenguaje figurado y su importancia en la escuela. En E. Marulanda Páez, M. Belinchón Carmona, J. Igoa González y F. Gómez-Hernández (eds.), *Lenguaje figurado y educación: creencias implícitas, usos e implicaciones prácticas* (pp. 57-76). Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/62623>
- Marulanda-Páez, E., Pérez-Jiménez, M. Á. y Gómez-Hernández, F. A. (2023). Concepciones del lenguaje figurado en la educación inicial. Retos y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.clfe>
- Matador. (2016, 3 de octubre). Un nuevo vuelo. *El Tiempo* [caricatura publicada en X, @ELTIEMPO]. <https://x.com/eltiempo/status/782953391739826176>
- Mayer, R. E. (1993). The instructive metaphor: Metaphoric aids to students' understanding of science. En A. Ortony (ed.), *Metaphor and thought* (pp. 561-578). Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 383-399. <https://doi.org/10.1348/026151005X26732>
- Ochoa Jaramillo, D. A. y Benavides Escobar, O. J. (eds.). (2000). *Integrado activo 1*. Editorial Santillana.
- Ormeño, V. y Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 207-228. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a03>

- Ortiz, M. J. (2010). Teoría integrada de la metáfora visual. *Comunicación y Sociedad*, 23(2), 97-125.
<https://doi.org/10.15581/003.23.36238>
- Prandi, M. (1995). *Gramática filosófica de los tropos: configuración formal e interpretación discursiva de los conflictos conceptuales*. A. Machado Libros S. A.
- Prinz, P. M. (1983). The development of idiomatic meaning in children. *Language and Speech*, 26(3), 263-272.
<https://doi.org/10.1177/002383098302600307>
- Real Academia Española. (s. f.). Huella. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión 23.8 en línea). Recuperado el 30 de enero de 2024 de <https://dle.rae.es/huella>
- Recanati, F. (2004). *Literal meaning*. Cambridge University Press.
- Rico Ortiz, L. (2018). *Nuevo FBI 1: fortalezas básicas integradas: ciencias sociales y naturales*. Editorial Huellas.
- Seigneuric, A., Megherbi, H., Bueno, S., Lebahar, J. y Bianco, M. (2016). Children's comprehension skill and the understanding of nominal metaphors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 346-363.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.008>
- Suárez Acevedo, C. y Pérez Jiménez, M. A. (2019). La fuerza, el valor y la integridad: las metáforas de la felicidad y la responsabilidad con uno mismo. En F. J. Serrano y R. Cázares Blanco, *Emociones y moralidad: cuatro ensayos* (pp. 85-114). Fontamara.
- Thomas, M. S. C., Van Duuren, M., Purser, H. R. M., Mareschal, D., Ansari, D. y Karmiloff-Smith, A. (2010). The development of metaphorical language comprehension in typical development and in Williams syndrome. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(2-3), 99-114.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.12.007>
- Torrado, J.-A. y Pozo, J.-I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35-48. <https://doi.org/10.1174/113564008783781468>
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A. y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (ed.), *Filosofía de la educación* (pp. 99-127). Editorial Trotta.
- Waggoner, J. E., Palermo, D. S. y Kirsh, S. J. (1997). Bouncing bubbles can pop: Contextual sensitivity in children's metaphor comprehension. *Metaphor and Symbol*, 12(4), 217-229.
https://doi.org/10.1207/s15327868ms1204_1
- Whyte, E. M. y Nelson, K. E. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 4, 2-14.
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.01.001>
- Whyte, E. M., Nelson, K. E. y Scherf, S. (2014). Idiom, syntax, and advanced theory of mind abilities in children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(1), 120-130. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0308\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0308))

.....

Camila Suárez-Acevedo

Doctora en Filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), profesora auxiliar de la Escuela de Educación e Innovación del Politécnico Gran colombiano. Sus temas de interés son la filosofía de las emociones y la psicología del desarrollo. Entre sus publicaciones recientes se encuentran el libro *Filosofía y psicología de la mente infantil* (2019), escrito en coautoría y publicado por Ediciones Pontificia Universidad Javeriana; y “La fuerza, el valor y la integridad: las metáforas de la felicidad y la responsabilidad con uno mismo” (2019), ensayo en coautoría compilado en *Emociones y moralidad: cuatro ensayos* (pp. 85-114), de Ediciones Coyoacán.

Miguel Ángel Pérez-Jiménez

Doctor en Filosofía por la Universidad de Granada (España), profesor titular del Departamento de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Sus áreas de interés son la filosofía del lenguaje y de la lógica. Entre sus publicaciones recientes se encuentran el artículo “Concepciones del lenguaje figurado en educación inicial. Retos y desafíos” (2023), escrito en coautoría y publicado en *Magis*, 16, <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.clfe>; y “El lenguaje figurado como herramienta, puente y semilla: metáforas conceptuales sobre los usos no literales del lenguaje en el discurso oral de maestras de educación infantil” (2022), capítulo en coautoría del libro *Lenguaje figurado y educación. Creencias implícitas, usos e implicaciones prácticas* (pp. 77-94), publicado por Ediciones Pontificia Universidad Javeriana.

Diego Ortiz Valbuena

Profesional en Estudios Literarios, magíster en Comunicación-Educación. Ha sido contratista en Idartes y ha participado como coinvestigador en varios proyectos sobre filosofía del lenguaje.

Carolina Piñeros

Licenciada en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Sus áreas de trabajo e interés son la formación docente, las políticas lingüísticas y la filosofía del lenguaje aplicada.