

# Concepciones del lenguaje figurado en educación inicial. *Retos y desafíos*

Notions of figurative language in initial education. Challenges and obstacles

Artículo de investigación | Research article

Fecha de recepción: 06 de noviembre de 2020  
Fecha de aceptación: 01 de abril de 2022  
Fecha de disponibilidad en línea: marzo de 2023

doi: 10.11144/Javeriana.m16.clfe

ELENA MARULANDA-PÁEZ

emarulanda@javeriana.edu.co

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4077-3484>

MIGUEL ÁNGEL PÉREZ-JIMÉNEZ

miguel.perez@javeriana.edu.co

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA

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

FÉLIX ANTONIO GÓMEZ-HERNÁNDEZ

gomez-f@javeriana.edu.co

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4781-4103>

## Para citar este artículo | To cite this article

Marulanda-Páez, E., Pérez-Jiménez, M. Á. & Gómez-Hernández, F. A. (2023).  
Concepciones del lenguaje figurado en educación inicial. Retos y desafíos. *magis*,  
*Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-27. doi: 10.11144/  
Javeriana.m16.clfe



---

**Resumen**

El objetivo de este trabajo fue develar las concepciones docentes sobre el lenguaje figurado. Para ello, se realizó un estudio descriptivo con veinte maestras de Bogotá. Los resultados son mayormente afines a las teorías contemporáneas en cuanto a la utilidad que asignan a lo figurado en la educación inicial, los requisitos que perciben como necesarios para su adquisición y los efectos de no comprenderlo adecuadamente. Sus creencias son cercanas a la teoría pragmática estándar, solamente en las relaciones y diferencias que perciben entre lenguaje figurado y literal y en el lugar que asignan a lo figurado en la ciencia.

**Palabras clave**

Aprendizaje; psicolingüística; desarrollo del lenguaje; lenguaje hablado; docente de preescolar

---

**Abstract**

The aim of this study was to throw light on the concepts teachers have of figurative language. Towards that aim, a descriptive study of twenty woman teachers in Bogotá was undertaken. The results are largely in line with contemporary theories about the utility assigned to the figurative in initial education, the requirements thought to be needed for its acquisition and the effects of failing to understand it adequately. Their beliefs are close to the standard pragmatic theory, only in terms of the relations and differences which are perceived between figurative and literal language and the place which science assigns to the figurative.

**Keywords**

Learning; Psycholinguistics; Language development; Spoken language; Preschool teachers

---

### Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación que presenta parte de los resultados del proyecto interdisciplinar titulado *Aprendizaje de dos usos figurados en la primera infancia. Retos e implicaciones para la educación*, desarrollado entre 2016 y 2020 por profesores y estudiantes de las facultades de Educación y Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá. El proyecto fue financiado por esta última, en el marco de la Convocatoria de Proyectos Interdisciplinarios de la Vicerrectoría de Investigaciones, en el periodo 2015-2016. La primera autora fue la investigadora principal, el segundo autor, coinvestigador, y el tercer autor, asesor teórico y metodológico.

## Introducción

Los usos figurados del lenguaje, entre los que se cuentan las metáforas (*mi profesora es un ángel*), los modismos o frases hechas (*deberíamos dar la cara*), las metonimias (*el Palacio de Nariño emitirá próximamente un comunicado al respecto*), por citar algunos, lejos de constituir meros ornamentos estilísticos, se han definido como importantes recursos del lenguaje y el pensamiento (Lakoff & Johnson, 2001). No solo permiten la adquisición y configuración de nuevos conceptos en diversas disciplinas sino que, incluso, nos dan la posibilidad de representar nuestra experiencia cotidiana y el mundo exterior (Gibbs, 1994). En virtud de la investigación desarrollada sobre estas expresiones en los últimos cincuenta años, hoy sabemos que, por ejemplo, una adecuada comprensión de modismos se halla estrechamente vinculada con un alto rendimiento en lectura (Cain *et al.*, 2004; Cain *et al.*, 2005; Cain & Towse, 2008; Levorato *et al.*, 2004) y que la metáfora cumple un rol cognitivo esencial que contribuye a la adquisición de diversos tipos de conocimiento (Mayer, 1993; Petrie & Oshlag, 1993).

Al hilo de lo anterior, distintos estudios han puesto de manifiesto que usamos numerosas expresiones figuradas en nuestros intercambios comunicativos a diario y que los contextos escolares no escapan a esta realidad. Kerbel & Grunwell (1997) determinaron que un grupo de maestros de educación básica primaria, hablantes nativos de lengua inglesa, emitía un promedio de 1,73 modismos por minuto en las interacciones académicas sostenidas con diversos grupos de alumnos. Contrario a lo que se cree comúnmente, los usos figurados del lenguaje tienen un efecto relevante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Font *et al.*, 2010; Martín, 2003; Moll & Acevedo, 2003) y pueden facilitar o dificultar la comprensión de nuevos conceptos, ideas, teorías, entre otros, según y cómo se empleen (Mayer, 1993).

A tenor de estos hallazgos, el presente trabajo se propuso indagar las concepciones que posee un grupo de maestras integrales de educación inicial<sup>1</sup> sobre el procesamiento y la utilidad de expresiones figuradas en la escuela. En la actualidad, sabemos que los niños menores de siete años de edad cuentan con capacidades para comprender usos no literales del lenguaje (Gibbs, 1994; Pouscoulous & Tomasello, 2019; Seitz, 1997) y que el despliegue de estos contribuye y se relaciona con la adquisición de habilidades metalingüísticas y metacognitivas necesarias para el éxito escolar, en particular, y para la vida en general (Gibbs, 1994; Gibbs & Colston, 2012). Identificar las concepciones de los maestros sobre este importante recurso cognitivo puede contribuir a enriquecer las estrategias pedagógicas que se usan en el aula, de manera que el aprendizaje sea más productivo y contribuya a fortalecer el desarrollo cognitivo y social de todos los estudiantes (Csorba, 2015; Levin & Wagner, 2006; Wang & Plotka, 2018).

## Fundamentación teórica

### Teorías que abordan el procesamiento y utilidad del lenguaje figurado

Diversos modelos teóricos han estudiado cómo se procesa el lenguaje figurado, qué utilidades tiene, especialmente a nivel educativo, y los efectos de no comprenderlo adecuadamente. Sin embargo, a la fecha no encontramos trabajos que exploren creencias de docentes sobre el procesamiento y uso del lenguaje figurado en la escuela o en otros escenarios de la vida. Por ello, este estudio se enfocó en caracterizar las creencias de maestras de educación inicial, con base en dos agrupaciones de las perspectivas teóricas más ampliamente abordadas en las últimas tres décadas sobre el tema: la teoría pragmática estándar (en adelante TPE) y las teorías contemporáneas del procesamiento del lenguaje figurado (en lo sucesivo TC). Estas últimas comprenden, en particular, el modelo de emparejamiento estructural desarrollado por Gentner y Wolff (1997) y Wolff y Gentner (2000), el modelo de inclusión de clases propuesto por Glucksberg (2001, 2008) y la hipótesis de la saliencia gradual de Giora (2003).

---

1 Es importante señalar que aunque educación inicial o ciclo cero en la educación pública colombiana (o preescolar en diversas instituciones privadas del país) acoge solamente los grados prejardín, jardín y transición (o prekínder, kínder y preparatorio en la denominación de algunos colegios privados), esta investigación extendió el alcance de dicho nivel educativo hasta primero de primaria, cubriendo así las edades comprendidas entre los 3 y 7 años de edad, por considerarse que en este intervalo de tiempo se consolidan la mayoría de habilidades psicolingüísticas y mentalistas que permiten la adquisición de diversas expresiones figuradas, particularmente, metáforas y modismos (Gibbs, 1994; Levorato & Cacciari, 1992).

Desde la TPE, los usos figurados se consideran desviaciones del lenguaje literal, cuya única función es el embellecimiento del discurso (para una revisión al respecto, véase Black, 1979). Así las cosas, los significados literales son aquellos prioritarios, automáticos, que pueden derivarse sin necesidad de la presencia de un contexto de uso. En pocas palabras, son significados fijos e invariables. Por el contrario, los significados figurados son opcionales y precisan descartar primero la interpretación literal del enunciado que, al no ser coherente con la intención del hablante, sugiere que debe buscarse una interpretación adicional (Searle, 1979). De ahí que, para los proponentes de esta teoría, interpretar usos figurados del lenguaje constituya una tarea más costosa cognitivamente que procesar significados literales y exija, entre otras cosas, reestablecer las máximas conversacionales de cualidad y relevancia que debe atender todo hablante cuando se comunica con otros (Grice, 1975). Derivado de este modelo, lo figurado, entendido bajo el concepto de *figuras retóricas*, compete solo a los últimos años de la educación media vocacional y se circunscribe a la enseñanza de la literatura y la poesía.

Al contrario de esta teoría, y pese a sus múltiples diferencias, las TC comparten el planteamiento de que los significados figurados y los literales no se hallan separados y pueden procesarse acudiendo a los mismos mecanismos cognitivos (Gibbs & Colston, 2012; Marulanda & Igoa, 2021). En ese orden de ideas, el lenguaje figurado no es opcional ni más costoso cognitivamente, comparado con el literal, además de que resulta esencial para la comunicación y el desarrollo del pensamiento (Gentner & Wolff, 1997; Prat *et al.*, 2012). Desde estas teorías, los usos figurados del lenguaje, en particular la metáfora, contribuyen a generar nuevos conceptos o conceptos *ad-hoc* que resultan esenciales para comprender la mayoría de nuestras experiencias cotidianas (Romero & Soria, 2021). Para estos tres modelos, las variables de las expresiones (*v.gr.*, su familiaridad, sus características lingüísticas, etc.), así como las características de los hablantes (*v.gr.*, su intención comunicativa, sus conocimientos previos, etc.) y los contextos de uso de los enunciados son todos elementos fundamentales a la hora de estudiar cómo se procesan los usos figurados, en el entendido de que constituyen un conjunto muy variado de enunciados (Cacciari & Padovani, 2012; Glucksberg, 2008).

En línea con estas consideraciones, las TC asumen que el contexto en el que se enuncia una expresión, sea figurada o literal, es vital para poder activar su significado acorde a la pretensión del interlocutor, contrario a lo que propone la TPE (Giora, 2003). Nuevos desarrollos basados en estas teorías también han constatado que ciertos usos figurados, como las ironías, algunos tipos de modismos, los proverbios y los sarcasmos, exigen, además, otros procesos cognitivos adicionales al lenguaje, entre los que se cuentan la teoría de la mente y las funciones ejecutivas (Kalandadze *et al.*, 2018; Marulanda & Igoa, 2021; Saban-Bezalel & Mashal, 2019).

A la luz de las aportaciones de las TC, distintos académicos han abordado el lugar de los usos figurados en la escuela, en especial, el de la metáfora. Así pues, ha podido establecerse que los niños y adolescentes emplean metáforas para resolver problemas científicos y mientras aprenden conceptos matemáticos y geométricos (Yee, 2012). De igual modo, se sabe que los maestros emplean metáforas para enseñar conceptos de diverso tipo, y la claridad y precisión con la que los estudiantes recuerdan dichos conceptos depende, en gran medida, de las metáforas empleadas por sus docentes (Font *et al.*, 2010).

Más recientemente, desde la teoría de la mente encarnada, otros estudiosos han confirmado que diversas ideas abstractas se conceptualizan como metáforas, a partir de experiencias corporales recurrentes (*v.gr.*, “éxito” es estar arriba, “progreso” es caminar adelante) (Gibbs & Colston, 2012). Así las cosas, el uso en el aula de las denominadas *metáforas enactivas*, esto es, aquellas que permiten involucrar aprendizajes experienciales con el propio cuerpo, movilizando procesos afectivos, sensoriales y motores, se vincula con un mejor rendimiento escolar y mayor comprensión de diversos conceptos en distintos dominios de conocimiento (Gallagher & Lindgren, 2015). La evidencia empírica también ha constatado que el uso consciente y adecuado que realicen los maestros de los usos figurados del lenguaje afecta la comprensión de conceptos por parte de los estudiantes (Hendriana & Rohaeti, 2017; Jakobson & Wickman, 2007; Moll & Acevedo, 2003).

### **Las concepciones de los maestros sobre el lenguaje figurado: ¿ornamento o herramienta transformadora?**

Los usos figurados del lenguaje en general y de la metáfora, más específicamente, implican múltiples maneras para caracterizar y describir las representaciones que los maestros poseen sobre el aprendizaje y la enseñanza (Aparicio & Pozo, 2006; Earle, 1995; Marshall, 1990; Thomas & McRobbie, 1999). Aun así, a la fecha no se han situado estudios que aborden, en concreto, qué creen o piensan profesores de cualquier nivel educativo sobre lo que es el lenguaje figurado, cómo se procesa, su relevancia o si puede ser de alguna utilidad en el aula y en qué sentido.

Los trabajos disponibles al respecto han buscado determinar la presencia de estas expresiones en el discurso de aquellos docentes que imparten temáticas relacionadas con las ciencias o las matemáticas (Font *et al.*, 2010) y su efecto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Moll & Acevedo, 2003). No son pocas las investigaciones que se han detenido en la importancia de usar diversos tipos de metáforas en la enseñanza de las ciencias, y al hilo de esta consideración, cómo deben elegirse y emplearse en la práctica educativa (para una revisión, véase Hendriana & Rohaeti, 2017; Mayer, 1993; Ortony, 1993; Petrie & Oshlag, 1993). Otro tópico que

también se ha abordado en los últimos años tiene que ver con la necesidad de enfatizar en la comprensión pragmática y la enseñanza de usos figurados con estudiantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Erdmann, 2016; Pérez, 2004). Distintos académicos han indagado en torno a los usos espontáneos de metáforas por parte de los estudiantes mientras aprenden conceptos científicos y sobre la manera como estos reflejan o no una adecuada comprensión de aquello que el maestro les quiere enseñar (Levin & Wagner, 2006). Se ha visto que incluso en educación inicial pueden introducirse ciertos conceptos matemáticos y científicos, apelando a usos figurados del lenguaje. Gracias a esto, niños entre 5 y 6 años de edad aprenden con mayor facilidad y precisión nociones relacionadas con la forma, el tamaño, la ubicación y la posición de los objetos (Arriagada & Reyes-Santander, 2016), así como atributos de los seres vivos (Alba Villaseñor, 2020).

## Metodología

Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación más amplio, cuyo objetivo principal fue caracterizar cómo se aprenden metáforas y modismos durante los primeros años de la escolaridad. Uno de nuestros propósitos era recoger la voz de los maestros, indagando por sus concepciones respecto de lo figurado y su relevancia en la escuela. El presente artículo responde a esta finalidad.

Cabe señalar que el diseño metodológico empleado se corresponde con un estudio de tipo comprensivo descriptivo, dado que su pretensión fue abordar en profundidad un número reducido de informantes del total de la población a considerar, con el fin de comprender un determinado fenómeno social (Ameigeiras *et al.*, 2014).

## Participantes

Se consideraron veinte maestras integrales de educación inicial, denominadas así porque todas asumen la mayoría de los procesos formativos de los niños que tienen a cargo. En este orden de ideas, la totalidad de docentes elegidas comparte el 70 % o más de la jornada escolar con su grupo de estudiantes. Once maestras laboran en el sector de la educación pública distrital, mientras que las nueve restantes trabajan en colegios del sector privado. Todas se desempeñan en Bogotá o en municipios aledaños.

El muestreo fue incidental, dado que las docentes se seleccionaron con base en dos criterios previamente establecidos por los investigadores, a saber: (a) contar con un mínimo de tres años de experiencia continua en trabajo de aula en el nivel de educación inicial; y (b) poseer estudios en educación de pre o posgrado. Las características sociodemográficas de las participantes pueden consultarse en la tabla 1.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de las maestras que formaron parte del estudio

|    | Pseudónimo | Edad | Formación <sup>2</sup> | Curso en el que se desempeñan (todas son directoras de grado) <sup>3</sup> | Años de experiencia profesional |
|----|------------|------|------------------------|--|---------------------------------|
| 1  | JCR        | 28   | LPI, MDI (c)           | T, CPB   | 5                               |
| 2  | DCA        | 31   | LEE, ME                | P, CP  | 4                               |
| 3  | CLP        | 24   | NS, LPP, ME (c)        | P, CPII  | 3                               |
| 4  | JRZ        | 34   | LPI, ME                | P, CPII  | 14                              |
| 5  | LAP        | 34   | PLEE, EPS, ME          | K, CPB   | 8                               |
| 6  | MLB        | 38   | LPI                    | P, CPB   | 15                              |
| 7  | SVM        | 40   | LEP, EPL               | J, CP  | 17                              |
| 8  | AFF        | 44   | LEP, EGPI              | T, CP  | 20                              |
| 9  | SPM        | 35   | LEI                    | P, CP  | 12                              |
| 10 | MOT        | 29   | LEI, EDLE, ME (c)      | J, CP  | 8                               |
| 11 | MCT        | 25   | LPI y PL               | T, CPII  | 4                               |
| 12 | LMB        | 57   | P, EPA, ME             | P, CPB   | 30                              |
| 13 | DCP        | 28   | LPI                    | P, CPII  | 4                               |
| 14 | JCN        | 27   | LPI                    | K, CPII  | 4                               |
| 15 | CBM        | 27   | P, ME                  | PK, CPII   | 4                               |
| 16 | LFF        | 34   | LPI, ME                | T, CP  | 10                              |
| 17 | LPA        | 34   | LEI, EPL, EEA          | P, CPII  | 10                              |
| 18 | LME        | 29   | LPP, ME                | P, CP  | 7                               |
| 19 | CAG        | 42   | LEP, ME                | T, CP  | 20                              |
| 20 | CEM        | 36   | LEI, ME                | P, CP  | 10                              |

Nota: elaboración propia

### Procedimiento de recogida y análisis de los datos

La información se recolectó mediante entrevistas individuales semiestructuradas. Estas se configuraron con base en un instrumento previo creado en un proyecto anterior sobre el mismo tema, del cual dos de los tres autores firmantes fueron coinvestigadores. Dicho instrumento fue validado por

- 2 Las siglas se corresponden con las siguientes denominaciones: NS: normalista superior; LPI: licenciada en pedagogía infantil; LEI: licenciada en educación infantil; LEE: licenciada en educación con énfasis en educación especial; LEP: licenciada en educación con énfasis en educación preescolar; LPP: licenciada en psicología y pedagogía; P: psicóloga; PL: politóloga; PLEE: profesional en lenguajes y estudios socioculturales; EPA: especialista en problemas de aprendizaje; EPL: especialista en pedagogía de la lúdica; EPS: especialista en proyectos sociales; EDLE: especialista en didácticas para la lectura y la escritura; EEA: especialista en educación ambiental; EGPI: especialista en gerencia de proyectos educativos institucionales; ME: magíster en educación; MDI: magíster en desarrollo infantil; (c): candidata a.
- 3 Las siglas aluden a los siguientes grados y colegios: PK: prekínder; K: kínder; J: jardín; T: transición; P: primero. CPB: colegio privado bilingüe; CPII: colegio privado con inglés intensivo; CP: colegio público.



cuatro expertos en adquisición del lenguaje figurado, dos españoles y dos colombianos. Además de las preguntas para recabar los datos demográficos, el guion de la entrevista que permitió orientar el proceso de conversación con cada maestra se dividió en cuatro bloques, los cuales se presentan en la tabla 2, junto con algunos ejemplos de las cuestiones formuladas. Las entrevistas tenían una media de veinticinco preguntas<sup>4</sup> y duraron, aproximadamente, noventa minutos cada una.

Dado que algunas de las docentes no sabían a qué se refería el término *lenguaje figurado*, posterior a las preguntas sobre sus ideas en torno a este concepto se les aclaró qué se entendía en este proyecto por la expresión, de cara a poder avanzar en el diálogo. Para ello se elaboró la siguiente definición, que se leyó textualmente: “El lenguaje figurado está compuesto por expresiones como metáforas (tus ojos son diamantes, esa casa es una cárcel, esa profesora es un ángel), modismos o frases hechas (dar papaya, dar la cara), ironías, sarcasmos, entre otros”. Una vez hecha la aclaración en los que casos en que procedía, se continuó con la entrevista.

Tabla 2

*Estructura del guion de entrevista y ejemplos de las preguntas utilizadas*

| Bloques   | Ejemplos de preguntas  |
|---|--|
| <b>Bloque 1:</b><br>Conceptualización del lenguaje figurado, contextos de uso y diferencias con el lenguaje literal | <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué crees que es el lenguaje figurado?</li> <li>¿Qué piensas en torno a la relación entre lenguaje figurado y lenguaje literal?</li> </ul>   |
| <b>Bloque 2:</b><br>Procesamiento y comprensión del lenguaje figurado. Requisitos, capacidades y dificultades       | <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué dirías que se necesita para comprender adecuadamente usos figurados del lenguaje?</li> <li>Hay quienes piensan que cualquier niño que conozca la gramática y vocabulario básico de su lengua materna podría producir y comprender cualquier tipo de expresión figurada. ¿Qué consideras al respecto de esta afirmación?</li> </ul> |
| <b>Bloque 3:</b><br>Funciones, relevancia y utilidad del lenguaje figurado en la vida escolar y cotidiana           | <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué funciones crees que cumple el lenguaje figurado en el ámbito escolar?</li> <li>Hay quienes afirman que el lenguaje figurado cumple principalmente una función estética y es embellecer el discurso, ¿cuál sería tu opinión al respecto?</li> </ul>   |
| <b>Bloque 4:</b><br>Roles de la escuela en la enseñanza y el aprendizaje de los usos figurados del lenguaje         | <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué rol crees que tienen los maestros de educación inicial en la enseñanza de usos figurados del lenguaje?</li> <li>¿Creerías que usar textos con expresiones figuradas en educación inicial tiene algún efecto en el aprendizaje de los niños?</li> </ul>   |

Nota: elaboración propia

4 Dada la naturaleza del estudio, estas cuestiones se usaron como brújula para la recolección de los datos; no obstante, en todos aquellos casos donde se hizo necesario profundizar, aclarar o replantear distintas cuestiones, se añadieron o suprimieron preguntas.

Cabe señalar que, para todos los casos, se recogieron consentimientos informados antes de dar inicio a la entrevista. Todas las entrevistas se grabaron, manteniendo la confidencialidad y anonimato de cada docente. Posteriormente, el material fue transcrito con apoyo en el software Express Scribe. El trabajo de campo tuvo lugar entre los meses de enero y agosto de 2020.

Las respuestas de las maestras se procesaron usando análisis de contenido. Como unidades de registro se tomaron extractos de las entrevistas que aludieran a las distintas categorías que alimentaron el trabajo, siguiendo la lógica propuesta por Bardin (2002). Dichas categorías se generaron usando un procedimiento de doble vía. En primera instancia, se configuró un conjunto de categorías por vía deductiva, es decir, acudiendo a la evidencia teórica sobre el tema. Posterior a esta clasificación, y por vía inductiva, las categorías previas se enriquecieron con otras nuevas que no estaban consideradas en aquellas que emergieron conceptualmente. Este ejercicio se adelantó luego de realizar un primer análisis de los datos.

Así las cosas, las clasificaciones de las unidades de registro se llevaron a cabo de la siguiente manera. En principio, buscamos identificar aquellas unidades de registro de las entrevistas que se hallaban en acuerdo con cada uno de los modelos teóricos elegidos para este trabajo, tal y como los presentamos previamente (TPE o TC). Para la categorización por vía inductiva, elegimos las unidades de registro que versaban sobre un mismo tema y las agrupamos bajo distintas subcategorías (*v.gr.*, características, dependencia, enriquecimiento cognitivo, etc.). Atendiendo a la afinidad de estas últimas, las organizamos en cinco categorías (tabla 3).

Tabla 3  
Sistema de categorías y subcategorías del estudio

| Categoría  | Teoría pragmática estándar  | Teorías contemporáneas  |
|--|---|---|
| Relaciones y tensiones entre lenguaje figurado y literal                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características</li> <li>• Funciones</li> <li>• Dependencia</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características</li> <li>• Funciones</li> <li>• Entornos</li> </ul>                                    |
| Requisitos que exige la comprensión de usos figurados del lenguaje               | Competencias cognitivas   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias cognitivas</li> <li>• Factores contextuales</li> <li>• Gradualidad</li> </ul>             |
| Presencia y utilidad del lenguaje figurado en el discurso científico y académico | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Literalidad</li> <li>• Ornamento</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitación</li> <li>• Relevancia</li> </ul>  |
| Presencia y utilidad del lenguaje figurado en la educación inicial               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desbordamiento</li> <li>• Ornamento</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enriquecimiento cognitivo</li> <li>• Enriquecimiento socioemocional</li> <li>• Facilitación</li> </ul> |
| Efectos de la no comprensión de usos figurados del lenguaje                      | Ninguno   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades cognitivas</li> <li>• Dificultades socioemocionales</li> </ul>                            |

Nota: elaboración propia

El sistema de categorías fue validado mediante un análisis interjueces, en el que participaron tres docentes universitarias con trayectoria investigativa en temas de lenguaje y educación. Se consideró como criterio para aceptar las distintas categorías y subcategorías un acuerdo de 85 % o más entre las jueces. Una vez estuvo avalado el sistema de categorías en su totalidad, se procedió al análisis de las veinte entrevistas.

Las definiciones de las categorías y subcategorías se detallarán en la sección de resultados cualitativos y serán ilustradas con respuestas de las maestras participantes. Enseguida, presentaremos los resultados cuantitativos, luego de procesar las unidades de registro y, posteriormente, los resultados cualitativos. Para los análisis estadísticos usamos el software SPSS 26 y para los análisis cualitativos nos apoyamos en el programa NVivo 12.

## Resultados

### Resultados cuantitativos

Una vez leídas las transcripciones de la totalidad de entrevistas, identificamos un total de 726 unidades de registro, divididas entre las 5 categorías del estudio. De estas unidades, 230 fueron clasificadas en la TPE y 496 en las TC. Vale la pena aclarar que en distintas categorías las maestras produjeron más de una unidad de registro en una única respuesta y en algunas no hubo ninguna unidad de registro.

Para este análisis implementamos una prueba T-Student para muestras relacionadas con base en las frecuencias de las respuestas, a través de la cual comparamos las respuestas de las docentes para cada una de las cinco categorías del estudio, con el fin de reconocer posibles diferencias significativas en función de los dos conjuntos de modelos teóricos detallados previamente. En términos generales, encontramos diferencias significativas ( $p= 0,000$ ) entre las respuestas de las maestras a la categoría 2 (requisitos que exige la comprensión de usos figurados), la categoría 4 (presencia y utilidad del lenguaje figurado en la educación inicial) y la categoría 5 (efectos de la no comprensión de usos figurados), todas a favor de las TC. La tabla 4 evidencia las medias y desviaciones típicas para cada categoría, discriminadas según las teorías.

Como complemento al análisis anterior, y con el fin de identificar posibles relaciones entre las cinco categorías del trabajo y los dos conjuntos de teorías que usamos como referentes conceptuales, hicimos un análisis de correlaciones empleando la prueba de Spearman. Encontramos correlaciones significativas entre la categoría de "relaciones y tensiones entre lenguaje figurado y literal" y la TPE ( $r= 0,55$ ;  $p< 0,01$ ), así como entre la categoría de

“requisitos que exige la comprensión de usos figurados” y las TC ( $r= 0,71$ ;  $p< 0,01$ ). De igual manera, fueron significativas las correlaciones entre la categoría denominada “presencia y utilidad del lenguaje figurado en educación inicial” y las TC ( $r=0,56$ ;  $p< 0,01$ ) y entre estas últimas y la categoría de “efectos de la no comprensión de usos figurados” ( $r= 0,68$ ;  $p< 0,01$ ). Las demás correlaciones no resultaron significativas.

Tabla 4

*Medias y desviaciones típicas de las respuestas de las docentes participantes*

| <b>Categoría</b>   | <b>Teoría pragmática estándar</b> | <b>Teorías contemporáneas</b> |
|--|-----------------------------------|-------------------------------|
| Relaciones y tensiones entre lenguaje figurado y literal                         | M= 4,15<br>DT= 2,05               | M= 3,15<br>DT= 1,89           |
| Requisitos que exige la comprensión de usos figurados del lenguaje               | M= 2,95<br>DT= 2,50               | M= 7,10<br>DT= 1,33           |
| Presencia y utilidad del lenguaje figurado en el discurso científico y académico | M= 2,45<br>DT= 1,93               | M= 1,95<br>DT= 1,35           |
| Presencia y utilidad del lenguaje figurado en la educación inicial               | M= 1,75<br>DT= 1,94               | M= 6,25<br>DT= 1,11           |
| Efectos de la no comprensión de usos figurados del lenguaje                      | M= 0,20<br>DT= 0,52               | M= 6,35<br>DT= 1,69           |

Nota: elaboración propia

Aunque estos resultados cobrarán más sentido en los análisis cualitativos, podemos afirmar que un porcentaje importante del discurso de las maestras es cercano a los planteamientos de las TC (68,3 %). Su discurso es más afín a la TPE solamente en dos categorías: las relaciones que perciben entre lenguaje figurado y lenguaje literal y el lugar que otorgan al lenguaje figurado en el discurso científico y académico.

### **Resultados cualitativos de la teoría pragmática estándar**

Con respecto a esta teoría, como ya se dijo previamente, el discurso de las maestras estuvo centrado en dos categorías: las “relaciones y tensiones entre lenguaje figurado y literal” y la “presencia y utilidad del lenguaje figurado en la ciencia y el discurso académico”. Si bien encontramos afirmaciones compatibles con este modelo para las categorías de “requisitos que exige la comprensión de usos figurados” y “presencia y utilidad del lenguaje figurado en la educación inicial”, en ambas primaron aquellas referidas a las TC. En la última categoría, esto es, “efectos de la no comprensión de usos

figurados”, solo el 3 % de las respuestas estuvo cercano a la TPE. A continuación, presentamos nuestros hallazgos para cada categoría.

### Relaciones y tensiones entre el lenguaje figurado y el literal

En esta categoría se ubican aquellas maestras que aluden en su discurso a una relación de dependencia entre el lenguaje figurado y el literal, siendo este último el que se desarrolla previamente y da lugar al primero. Estas docentes consideran que el lenguaje figurado embellece el discurso y se emplea, fundamentalmente, para cautivar al interlocutor. Por el contrario, definen el lenguaje literal como exacto, preciso, directo o, en sus palabras, básico y concreto. Se ubicaron aquí 83 unidades de registro.

*-Características:* Las maestras afirman que el lenguaje figurado es más complejo que el literal y se adquiere posterior a este último. Asimismo, mencionan que el lenguaje figurado es inferencial, ambiguo, indirecto, disfraza el discurso, se adquiere sin esfuerzo, es poético, apoya a la literalidad y nace de esta y es más difícil de procesar que las expresiones literales. Por otra parte, mencionan que el lenguaje literal es concreto, real, descriptivo, aterrizado, formal, académico, puntual, más sencillo que el figurado (cincuenta extractos). He aquí un ejemplo de una de las respuestas:

El lenguaje literal es algo que pasa, sí o sí, pasa. Es muy concreto, es algo fijo, algo muy estructurado. Lo figurado, en cambio, es ese lenguaje bello, armónico que usamos para decir las cosas de otro modo, embellecido, bonito, ¿sí? [...] Claro, lo figurado está basado en lo literal, depende de esos significados básicos para que lo podamos construir. (AFF1: 20-25)<sup>5</sup>

*-Funciones:* Las docentes aluden a funciones ornamentales del lenguaje figurado, mientras que sitúan el lenguaje literal como aquel que media el aprendizaje (diez extractos). Un ejemplo de una respuesta al respecto es el siguiente:

Creo que a través de esas figuras literarias se puede lograr transmitir un mensaje, cómo te digo, que puede ser el mismo mensaje, pero de forma más adornada, más poética. Aunque no cambie necesariamente el mensaje como tal, y siga siendo el mismo que lo literal, sí lo hace más bonito, más agradable. Básicamente lo que cambia con el lenguaje figurado es la forma como se transmite, pero no el contenido. (JCN1: 17-24)

5 De esta forma se citan la cuartilla y las líneas de la entrevista, de acuerdo con las transcripciones adelantadas en el programa Express Scribe. Las siglas se corresponden con el pseudónimo asignado a cada participante.

-*Dependencia*: Las maestras mencionan que el lenguaje figurado depende del literal, en particular, para su desarrollo y comprensión. Varias aluden a la idea de “sustitución”, propia de la TPE, en cuanto a que todo lo que se dice figuradamente puede parafrasearse de modo literal (23 extractos). A continuación, una respuesta que refleja esta idea:

En el uso común de las metáforas yo creería que sí. Porque pues la metáfora es el reemplazo precisamente de una palabra o de una acción literal, entonces sí puede parafrasearse con esas palabras más básicas, claro que puede. (CAG2: 25-28)

### **Requisitos que exige la comprensión de usos figurados**

En esta categoría se incluyen las declaraciones de las maestras en cuanto a que el lenguaje figurado solo puede adquirirse si los niños ya poseen un vocabulario literal suficientemente desarrollado y cuentan con habilidades de “pensamiento abstracto” que les permitan comprenderlo adecuadamente. A estos elementos los recogimos en lo que denominamos *competencias cognitivas* (59 extractos). Un ejemplo de este tipo de respuestas es el siguiente:

Yo creo que debe haber un proceso cognitivo, un pensamiento desarrollado, más complejo, ese vocabulario básico en el cual puedan tener, eh, las nociones a las cuales se está refiriendo lo figurado. Si se está comparando, eh, una persona, una cosa o una cualidad y si todavía no se tienen esas nociones literales, pues digamos que no hay esa conexión para hacer esa comparación. (SVM3: 19-24)

### **Presencia y utilidad del lenguaje figurado en el discurso científico y académico**

Aquí situamos aquellas unidades de registro referentes a que el lenguaje figurado no tiene lugar en la ciencia, y si aparece allí cumple la función de embellecer el discurso o adornarlo (subcategoría *ornamento*, 20 extractos). Asimismo, se ubican aquellas respuestas de las maestras referentes a que el lenguaje científico es literal y no hay cabida en este para usos figurados (subcategoría *literalidad*, 29 extractos). Un ejemplo de este tipo de declaraciones es el siguiente:

Ahí lo veo realmente ajeno. Por lo que tiende a ser, eh, lo académico tiende a ser riguroso en la posibilidad de comunicar las cosas. No sé... Si pienso en un texto científico, me parece un poco complejo poder hablar de lenguaje figurado allí. La ciencia es literal y específica. Ahí lo figurado como que no tiene cabida. (CLP13: 3-8)

### **Presencia y utilidad del lenguaje figurado en la educación inicial**

En esta categoría ubicamos las declaraciones de las docentes referentes a que el lenguaje figurado desborda las capacidades cognitivas de los niños por lo que, aunque esté presente en el aula, no será comprensible para ellos. El discurso que se recoge aquí plantea que lo figurado en este nivel educativo puede, incluso, dificultar la comprensión, por lo que es mejor tender a la literalidad (subcategoría *desbordamiento*, 15 extractos). De otro lado, se ubicaron en esta categoría las respuestas en las que se afirmaba que el lenguaje figurado en las aulas infantiles servía para hacer el discurso agradable, bonito, ameno o bello para los niños (subcategoría *ornamento*, 20 extractos). Un ejemplo de este tipo de respuestas es el siguiente:

Si tú les das una metáfora que no es apropiada para su edad porque exige mucho pensamiento, pues los niños no van a entender. Los vas a confundir, todo se hace más difícil. Porque su desarrollo todavía no abarca ese tipo de visiones, de expresiones. Ellos son muy literales. Por eso siempre es mejor hablarles en los términos en que ellos entiendan, o sea, yendo a lo concreto, a lo literal, como son ellos. (SVM2: 30-35)

### **Efectos de la no comprensión de usos figurados**

En esta categoría solo encontramos cuatro respuestas en las que dos de las veinte docentes entrevistadas afirmaron que no comprender usos figurados no afectaría, a su juicio, la vida escolar de los niños y niñas. Una de estas respuestas es la siguiente:

Yo veo los usos figurados como algo del cotidiano. No los veo en escenarios académicos o formales. De pronto sí permiten mejorar la socialización, pero no creo que incidan en que alguien tenga una buena comprensión lectora, por ejemplo. No creo que sean fundamentales para leer o para el desarrollo intelectual. Yo creo que esas son dos cosas independientes. (LPA7: 14-19)

### **Resultados cualitativos de las teorías contemporáneas**

Con relación a estos modelos, el discurso de las maestras fue muy nutrido en 3 de las 5 categorías del estudio. Contamos con 142 extractos para la categoría de "requisitos que exige la comprensión de usos figurados", seguidos por 127 extractos para "efectos de la no comprensión de usos figurados" y, finalmente, 125 respuestas para la "presencia y utilidad del lenguaje figurado en la educación inicial". Enseguida, presentamos los hallazgos detallados para cada categoría.

## Relaciones y tensiones entre lenguaje figurado y literal

En esta categoría encontramos alusiones de las docentes a que el lenguaje figurado y el literal se adquieren en paralelo, están presentes los dos en diversos entornos de la vida de niños y niñas, y que el lenguaje figurado contribuye a dar profundidad a nuestras ideas, a suavizar el discurso y a impactar al interlocutor (63 extractos).

*-Características:* Se recogen las respuestas de las maestras en las que afirman que el lenguaje figurado no es parafraseable en términos literales y no es más difícil que el literal. Mencionan que el lenguaje figurado no es opcional, ni una sustitución de lo literal. No perciben que sea el único dependiente del contexto, pues afirman que lo literal también requiere conocer las intenciones del interlocutor para poderse comprender. De igual modo, sitúan ambos lenguajes (figurado y literal) en el mismo nivel y afirman que se pueden aprender usos figurados sin dominar completamente los significados literales del lenguaje (quince extractos). Un ejemplo de las respuestas de las docentes es el siguiente:

Es que depende. La riqueza de vocabulario, una riqueza de expresiones de todo tipo es importante. Para todo, ellos necesitan comprender lo que las personas del entorno les pueden estar diciendo. Para todas las expresiones tienes que comprender el propósito comunicativo, el contexto en el que se utilizan esas palabras. Sean literales o figuradas, ¿no? (DCA6: 6-12)

*-Funciones:* Las docentes aluden a que el lenguaje figurado contribuye a potenciar y dar profundidad a las ideas que se quieren compartir. Facilita la adquisición de conceptos complejos, suaviza el discurso y permite transmitir con pocas palabras mensajes cargados de múltiples significados (treinta extractos). Enseguida, se muestra un ejemplo de lo que dicen las profesoras al respecto:

Muchas veces uno utiliza ese lenguaje [figurado] no para embellecer, sino para ir más allá de lo que quiere decir, ¿sabes? A veces incluso para que suene más suavcito un insulto, por ejemplo, o una cosa con la que no estoy bien, y quiero que suene más suave, que el otro vea lo que hizo y caiga en la cuenta. Y eso no se logra diciéndolo así, con las palabras literales, básicas. (SPM8: 30-38)

*-Entornos:* Las docentes mencionan que el lenguaje figurado está presente en diversos entornos de los niños y niñas y es tan relevante para su desarrollo social y cognitivo como el lenguaje literal (dieciocho extractos). Las maestras afirman cosas como esta:



Uyy, está en todos los contextos. Dentro de la familia, dentro del hogar propiamente. En la escuela lo usamos todo el tiempo. En los contextos mientras juegan con otros, mientras comparten. Y les ayuda a la imaginación, a crear mundos posibles, les da una riqueza impresionante. (CLP3: 13-15)

### Requisitos que exige la comprensión de usos figurados

En esta categoría encontramos declaraciones que valoran la familiaridad de los enunciados para los niños y niñas, como una condición importante para su adquisición. También, el hecho de que estén expuestos a ambientes enriquecidos, con acceso a literatura y experiencias culturales a través de las cuales puedan aprender expresiones figuradas de diversa índole. Las maestras afirman que los usos figurados no son homogéneos y se aprenden gradualmente, en función de las demandas cognitivas propias de cada uno. En particular, mencionan que la ironía y el sarcasmo son más complejas para los niños y niñas que, por ejemplo, los modismos o las metáforas.

*-Competencias cognitivas:* Las maestras mencionan que los usos figurados se aprenden apelando a procesos psicolingüísticos de diversa índole (léxicos, sintácticos, pragmáticos). Aluden a otras habilidades para el aprendizaje de estas expresiones, como las funciones ejecutivas o las habilidades de teoría de la mente. Si bien declaran que lo figurado precisa alcanzar un desarrollo del pensamiento que facilite a los niños y niñas hacer ciertas inferencias, no mencionan que deba estar acabado para que puedan comprenderse expresiones no literales. Más bien, plantean una relación interdependiente, en la que aprender usos figurados contribuye al desarrollo cognitivo y viceversa (cuarenta extractos). Un ejemplo de estas respuestas es el siguiente:

En esas primeras edades hay un desarrollo de múltiples habilidades. Todas esas habilidades tienen que ver con cómo van aprendiendo lo figurado. Ellos están expuestos a múltiples situaciones en las que, pues, digamos que se desarrolla la base de los aprendizajes de su vida. Y es un proceso constante. Por eso tal vez en una primera infancia comprenden de una forma este lenguaje figurado, tienen habilidades del lenguaje y leen a su manera lo que quieren decir los demás, y así, y todo eso es importante. Lo van entendiendo y apropiando, según cómo va su pensamiento también. (MOT4: 18-25)

*-Factores contextuales:* En línea con lo que proponen las tres teorías incluidas en las TC, las docentes aluden a la importancia de que los niños se familiaricen con las expresiones figuradas en sus contextos conversacionales cotidianos para aprenderlas y a que crezcan en ambientes culturales

enriquecidos para acercarse a estos usos e incorporarlos (64 extractos). A continuación, mostramos una respuesta que ejemplifica estas afirmaciones:

Donde hay papás que leen bastante y bastantes tipos de textos e inculcan a sus hijos el amor por la literatura se ve mucho más reflejado ese uso de metáforas y de estas expresiones, que en familias que son alejadas de ese mundo literario [...]. He visto el caso de amigos que no suelen ser lectores ávidos y sus hijos son mucho más literales. (LAP3: 33-39)

*-Gradualidad:* Las docentes indican que los usos figurados no se adquieren de manera homogénea y algunos resultan más difíciles que otros o hacen uso de diversos recursos cognitivos (38 extractos). Una muestra de estas declaraciones se expone a continuación:

Yo creo que todas no se aprenden igual. Creo que los modismos son más complejos en cuanto a que son muy culturales [...]. En cambio, digamos las metáforas, pues tú con el tiempo sí puedes darte cuenta de lo que te están diciendo, ¿no? Las ironías sí son muy difíciles, porque van mucho más allá de las palabras. Están en los gestos, en el tono de la voz, en todo eso. Entonces no se aprenden igual y tienen diferentes retos para los niños. (CBM7: 2-16)

### **Presencia y utilidad del lenguaje figurado en el discurso científico y académico**

En esta categoría incluimos todas las declaraciones de las maestras que indicaban que el lenguaje figurado se puede usar en textos científicos para acercar, ejemplificar, clarificar o hacer comprensibles conceptos técnicos o ideas que no resultan fáciles para personas no expertas (subcategoría *facilitación*, 21 extractos). De igual forma, se agruparon todas las respuestas en las que se decía que el lenguaje figurado permite dar fuerza a las ideas que se comparten en ciencia, así como aglutinarlas y condensarlas en pocas palabras para así transmitir de una mejor manera conceptos que no se podrían comunicar de otro modo (subcategoría *relevancia*, 18 extractos). Un ejemplo de estas respuestas se cita a continuación:

Servirían mucho para darle como fuerza a la investigación, como para convencer un poco a los otros de la importancia de la investigación y darle relevancia y no solo centrarse o limitarse a la presentación de datos, sino para realzar la importancia de lo que estoy contando. (MCT6: 10-14)

### **Presencia y utilidad del lenguaje figurado en la educación inicial**

En esta categoría reunimos las declaraciones de las maestras en cuanto a que el lenguaje figurado constituye un insumo fundamental para el

desarrollo social, cognitivo y emocional de niños y niñas en la primera infancia. Las docentes aluden, con especial énfasis, al valor pedagógico de la metáfora en este nivel educativo, de cara a facilitar la comprensión de conceptos complejos y poder vincularlos con la vida cotidiana.

*-Enriquecimiento cognitivo:* En esta subcategoría consideramos todas las respuestas en las que las maestras refieren que el lenguaje figurado contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas como el pensamiento, la comprensión de conceptos, la comprensión lectora, la imaginación, la metacognición, etc. (25 extractos). Un ejemplo de sus declaraciones es el siguiente:

[El lenguaje figurado] les permite desarrollar habilidades a nivel de argumentación, les ayuda con ese bagaje lingüístico, sí, mucho. También es bien interesante metacognitivamente lo que puede influir en el niño. Con todo lo que pasa en la escuela, trabajarles en que comprendan esos lenguajes les va a permitir hacer mejores razonamientos, hacer mejores argumentaciones, hacer ese proceso de análisis de por qué esta expresión quiere decir otra cosa, no quiere decir realmente lo que es, sino otra cosa. (MLB5: 26-34)

*-Enriquecimiento socioemocional:* Para esta subcategoría consideramos las respuestas que hacían referencia a la importancia de lo figurado para la vida social y emocional de los niños y niñas. Las maestras afirmaron que fortalecía sus capacidades de relación con otros, promovía la presencia de conductas empáticas, les ayudaba a hacer amigos, fortalecía su habilidad para comprender las emociones propias y ajenas, entre otros (35 extractos). Un ejemplo de sus declaraciones es el siguiente:

No acceder a los lenguajes figurados les va a limitar la socialización, la comunicación con otros, eso creo. Por ejemplo, ahora con la pandemia, ahí hay muchas cosas de lo social que se están perdiendo. Y en la medida en que esa socialización no se da, los niños no conversan con otros niños, no se dan cuenta de que hay unos usos del lenguaje figurado que están presentes allí. Entonces se están perdiendo de esa riqueza de entender nuevas metáforas, ironías, conocer otras expresiones de esas en lo que leen en el colegio, porque en sus casas tampoco hay libros, ni cuentos, ni ese tipo de oferta cultural. (CLP13: 14-20)

*-Facilitación:* Aquí incluimos las declaraciones de aquellas docentes que consideran que el lenguaje figurado, y en particular, las metáforas, pueden contribuir a aclarar o facilitar el acceso a conocimientos poco familiares o complejos. En concreto, las conciben como un recurso pedagógico que se basa en comparaciones perceptivas, esto es, de atributos que pueden

evidenciarse por medio de los sentidos. Tales metáforas se construyen contrastando el concepto que es poco familiar para el niño con otro muy frecuente o familiar. Las entrevistas abundan en ejemplos al respecto: la altura de una persona se puede comprender comparándola con una jirafa, el peso contrastándolo con un elefante, el color de los ojos aludiendo a distintas piedras preciosas, y así sucesivamente (65 extractos).

### **Efectos de la no comprensión de usos figurados del lenguaje**

Para esta categoría se consideraron todas aquellas declaraciones en las que las maestras percibían efectos negativos debido a la ausencia o escasa comprensión del lenguaje figurado en la vida emocional y social de los niños y niñas (subcategoría *dificultades socioemocionales*, 75 extractos). En particular, mencionan que se vería aminorada su capacidad de empatía, no podrían hacer amigos fácilmente, serían objeto de violencia escolar o *bullying*, tendrían dificultades para establecer vínculos y relaciones afectivas o pertenecer a grupos sociales. También consideramos las respuestas en las que las maestras aludían, como potenciales efectos de no comprender usos figurados, a limitaciones en el desarrollo cognitivo (subcategoría *dificultades cognitivas*, 52 extractos). Las docentes afirman que podrían verse afectadas las capacidades de comprensión lectora a nivel inferencial y crítico, con lo que surgirían problemas de metacognición, dificultades para desarrollar ciertos procesos de razonamiento y no se rendiría apropiadamente en pruebas estandarizadas como las pruebas Saber. Un ejemplo de las respuestas para esta categoría se muestra a continuación:

No comprenderlos le va a generar esa distancia con los demás. Puede caer en *bullying*, en que lo molesten y no tenga cómo defenderse. Ese distanciamiento, esa dificultad social también debería ser una preocupación de la escuela. Y claro, puede tener que ver con no entender esas expresiones figuradas, los chistes, las ironías, los modismos. (DCA7: 8-14)

### **Discusión**

A tenor de los resultados antes detallados, podemos ver que el discurso de las maestras está permeado, en su mayoría, por declaraciones acordes con las TC. Así las cosas, las docentes reconocen que las expresiones figuradas no son un conjunto unitario ni homogéneo de enunciados, sino que comportan demandas cognitivas diferenciadas, en función de su complejidad. Es notorio el valor que le dan a los contextos de uso y a la familiaridad de los niños con los enunciados, como dos elementos claves para poderlos comprender e incorporar en su vocabulario. Este hallazgo

es congruente con los presupuestos de las TC (Giora, 2003; Glucksberg, 2008; Marulanda & Igoa, 2021).

Asimismo, las maestras sitúan, como requisitos para aprender usos figurados, elementos que resaltan las propias TC. En particular, hacen referencia a la necesidad de que los niños adquieran destrezas mentalistas (*v.gr.*, leer las intenciones y propósitos comunicativos del interlocutor, interpretar lo que quiere compartir con su tono de voz, con su lenguaje corporal, etc.) y aluden a cómo estas pueden potenciar la comprensión de enunciados figurados. También resaltan la importancia de que los niños estén expuestos a interacciones sociales y comunicativas, para la adquisición de vocabulario no literal, y cómo el progresivo fortalecimiento de sus habilidades de razonamiento contribuye a que comprendan, cada vez más, los usos figurados. Es llamativo e interesante que resalten el razonamiento analógico como elemento importante para enriquecer la comprensión de metáforas, en línea con lo que plantea el modelo de emparejamiento estructural (Gentner & Wolff, 1997).

Por otro lado, las docentes también encuentran que el lenguaje figurado constituye una herramienta que potencia el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños y las niñas, tal y como lo han planteado diversos teóricos que han logrado nuevos desarrollos conceptuales con base en las TC (Levorato *et al.*, 2004). Las docentes también reconocen el papel de lo figurado en la escuela y, en particular, el rol de facilitación que ofrece la metáfora para poder adquirir conceptos y comprender ideas complejas o abstractas (Alba Villaseñor, 2020; Hendriana & Rohaeti, 2017).

Pese a todo lo anterior, se hizo patente que algunas de las maestras entrevistadas aún evidencian creencias cercanas a la TPE, con relación a aquello que caracteriza el lenguaje figurado y su relación con el literal, y el papel que dichos usos tienen en el discurso científico. Así las cosas, ocho de las veinte participantes todavía persisten en la idea de que el lenguaje figurado está condicionado por el literal y depende de este último para su desarrollo. Es llamativo que algunas de ellas mencionen la importancia de lo figurado en el aula infantil y los potenciales efectos sociales y cognitivos derivados de no acceder plenamente a la comprensión de estos usos, y aun así consideren que los niños y niñas de educación inicial no cuentan con capacidades suficientes para procesar el lenguaje figurado, hasta que no completen lo que denominaron como vocabulario “básico o literal”.

En este subgrupo de maestras, en particular, notamos una contradicción en sus declaraciones. Mencionan diversas utilidades del lenguaje figurado en educación inicial y sitúan consecuencias derivadas de no comprenderlo plenamente, todas alineadas con las TC, pero su concepto de dicho lenguaje se halla anclado en argumentos de la TPE. Para todas ellas,

el lenguaje figurado pareciera ocupar un doble lugar. Cuando describen su creencia sobre lo que es y cómo se relaciona con lo literal, lo ubican como secundario y opcional. No obstante, cuando hacen declaraciones sobre sus usos en el aula, lo consideran una herramienta esencial para el desarrollo de los niños y las niñas, especialmente a nivel social y emocional. Esta tensión podría ser objeto de estudio en investigaciones posteriores.

Finalmente, algunas maestras del grupo también evidenciaron creencias contrapuestas en su percepción del rol del lenguaje figurado en el discurso científico. Mientras que doce señalaron que la ciencia era literal, concreta y no apelaba a usos figurados, las ocho docentes restantes mencionaron que el lenguaje figurado, en especial la metáfora, constituía un recurso que podría facilitar la comprensión de conceptos científicos complejos a personas no expertas. Este resultado es especialmente llamativo, teniendo en cuenta que once docentes del grupo afirmaron que no comprender usos figurados podría tener efectos negativos en el desarrollo de habilidades cognitivas diversas (argumentación, comprensión de lectura, análisis, síntesis, etc.). Vale la pena seguir indagando a este respecto al contrastar, por ejemplo, las creencias sobre lo figurado en maestros de ciencias “duras” (matemáticas, biología, física, química, etc.) y maestros de artes y ciencias sociales y humanas (teatro, música, literatura, filosofía, etc.).

## Conclusiones

El objetivo del presente estudio fue describir las creencias de un grupo de docentes de educación inicial en torno al procesamiento y uso del lenguaje figurado, en especial, en el ámbito escolar. Nuestros hallazgos permiten concluir que, si bien las concepciones de las maestras coinciden en un elevado porcentaje con los planteamientos de las TC, todavía conservan elementos de la TPE. Notamos contradicciones en las declaraciones del grupo de participantes, dado que definen el lenguaje figurado y lo vinculan con el literal en línea con lo que proponen los teóricos de la TPE, pero encuentran potencial en dichos usos para promover procesos cognitivos y socioemocionales de diversa índole en sus aulas, al tiempo que reconocen los efectos de no comprenderlos, todo ello en consonancia con las TC.

Asimismo, más de la mitad de las docentes consideran que la ciencia es literal y no da cabida a usos figurados, pero creen importante que los niños los aprendan para potenciar en ellos habilidades cognitivas diversas y mejorar sus procesos de pensamiento. En ocasiones proponen que lo figurado es predominantemente ornamental, aunque luego declaran que la ausencia de estos usos o el no comprenderlos puede tener consecuencias nefastas en

la comunicación y en las vinculaciones con otros. Dado que, a la fecha, no encontramos estudios similares con los cuales contrastar nuestros hallazgos, será prioritario seguir indagando en las tensiones y contradicciones que emergieron de nuestros datos en nuevas investigaciones que consideren muestras más amplias de docentes, no solo de educación inicial, sino de otros niveles educativos. También será necesario desplegar procesos formativos en estos temas para docentes y otros agentes educativos, a través de los cuales se ahonde en la relevancia del lenguaje figurado en educación, su rol en el discurso científico, y se desmitifique la idea de que depende y está condicionado por lo literal.

### **Agradecimientos**

El tercer autor se desempeñó como asesor del proyecto. Su apoyo fue esencial en la adaptación de las categorías que sirvieron de eje para el desarrollo de esta meta del estudio, y sus aportes permitieron adaptar y reconfigurar el instrumento de entrevista que se empleó en esta investigación, con base en otro previo, producto de un proyecto de investigación anterior en el mismo tema, del que él y la primera autora fueron coinvestigadores.

### **Sobre los autores**

**Elena Marulanda-Páez** es doctora en psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora titular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Su trayectoria investigativa se ha centrado en el ámbito del lenguaje figurado, su adquisición y alteraciones en niños y adultos. También ha trabajado en el ámbito de la educación inclusiva y la diversidad. Forma parte del grupo de investigación Innovus, registrado en Colciencias.

**Miguel Ángel Pérez-Jiménez** es doctor en filosofía por la Universidad de Granada, España. Profesor titular del Departamento de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Sus áreas de investigación son la filosofía del lenguaje pura y aplicada, y la filosofía de la psicología, especialmente el campo del desarrollo infantil. Ha dirigido los grupos de investigación De Interpretatione (A) y Problemas de Filosofía (A1).

**Félix Antonio Gómez-Hernández** es magíster en educación por la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente es decano y profesor asistente de la Facultad de Educación de esta misma universidad. Su trayectoria investigativa se ha centrado en el terreno de las ciencias cognitivas, con especial interés en la creatividad, la innovación educativa y el lenguaje. Forma parte del grupo de investigación Innovus, registrado en Colciencias.

## Referencias

- Alba Villaseñor, V. (2020). El uso de metáforas en el discurso de construcción científica en estudiantes de educación preescolar. *Etnografías: Niñas, niños y jóvenes en contextos educativos*, 20(11), 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.598>
- Ameigeiras, A., Chernobilsky, L. B. Giménez, V. y cols. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Aparicio, J. A. & Pozo, J. I. (2006). De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En J. I. Pozo y cols., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 265-284). Graó.
- Arriagada, G. L. & Reyes-Santander, P. (2016). Metáforas y desarrollo del pensamiento matemático: ¡Cuánto antes mejor! *Revista Electrónica Científico Pedagógica Transformación*, 13(13), 15-30.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Black, M. (1979). More about metaphor. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 19-40). Cambridge University Press.
- Cacciari, C. & Padovani, R. (2012). The development of figurative language. En M. J. Spivey, K. McRae & M. F. Joanisse (Eds.), *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics* (pp. 505-522). Cambridge University Press.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Cain, K., Oakhill, J. & Lemmon, K. (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90(1), 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.09.003>
- Cain, K. & Towse, A. (2008). To get hold of the wrong end of the stick: Reasons for poor idiom understanding in children with reading comprehension difficulties. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(6), 1538-1549. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0269\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0269))
- Csorba, D. (2015). Metaphor in Science Education. Implications for teacher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 765-773. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.200>
- Earle, R. (1995). Teacher imagery and metaphors: Windows to teaching and learning. *Educational Technology*, 35(4), 52-59.
- Erdmann, S. (2016). Figurative language and multicultural education: metaphors of language acquisition and retention. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(2), 184-198. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1053810>
- Font, V., Bolite, J. & Acevedo, J. (2010). Metaphors in mathematics classrooms: analyzing the dynamic process of teaching and learning of graph functions. *Educational Studies in Mathematics*, 75, 131-152. <https://doi.org/10.1007/s10649-010-9247-4>



- Gallagher, S. & 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>
- Gentner, D. & Wolff (1997). Alignment in the processing of metaphor. *Journal of Memory and Language*, 37(3), 331-355. <https://doi.org/10.1006/jmla.1997.2527>
- Gibbs, R. (1994). *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge University Press.
- Gibbs, R. & Colston, H. (2012). *Interpreting figurative meaning*. Cambridge University Press.
- Giora, R. (2003). *On our mind. Salience, context and figurative language*. Oxford University Press.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding figurative language. From metaphors to idioms*. Oxford University Press.
- Glucksberg, S. (2008). How metaphors create categories – quickly. En R. W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 67-84). Cambridge University Press.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Speech acts: Syntax and semantics*. (vol. 3, pp. 41-58). Academic Press.
- Hendriana, H. & Rohaeti, E. E. (2017). The importance of metaphorical thinking in the teaching of mathematics. *Current Science*, 111(13), 2160-2164. <https://doi.org/10.18520/cs/v113/i11/2160-2164>.
- Jakobson, B. & Wickman, P. O. (2007). Transformation through Language Use: Children's Spontaneous Metaphors in Elementary School Science. *Science and Education*, 16, 267-289. <https://doi.org/10.1007/s11191-006-9018-x>
- Kalandadze, T., Nourbury, C., Naerland, T. & Naess, K. A. (2018). Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review. *Autism*, 22(2), 99-117. <https://doi.org/10.1177/136236131666865>
- Kerbel, D. & 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), 113-123. <https://doi.org/10.1177/026565909701300201>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980/2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Levin, T. & 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. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-6929-x>
- Levorato, M. C. & Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity. *Journal of Child Language*, 19(2), 415-433. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011478>
- Levorato, M. C. & Cacciari, C. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(2), 261-283. <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1041>
- Levorato, M. C., Nesi, B. & 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>

- Marshall, H. (1990). Beyond the workplace metaphor: Toward conceptualizing the classroom as a learning setting. *Theory into Practice*, 29(2), 94-101.
- Martín, M. (2003). Metáforas y simulaciones: Alternativas para la didáctica y la enseñanza de las ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), 377-398.
- Marulanda, E. & Igoa, J. M. (2021). Figurative language: Advances and new research perspectives. *Studies in Psychology*, 42(2), 185-192. <https://doi.org/10.1080/02109395.2021.1914391>
- Mayer, R. (1993). The instructive metaphor. Metaphoric aids to students' understanding of science. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 561-578). Cambridge University Press.
- Moll, F. & Acevedo, J. I. (2003). Fenómenos relacionados con el uso de metáforas en el discurso del profesor. El caso de las gráficas de funciones. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 405-418.
- Ortony, A. (Ed.). (1979/1993). *Metaphor and thought*. Cambridge University Press.
- Pérez, M. (2004). Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2. En *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 646-654). Universidad de Sevilla.
- Petrie, H. & Oshlag, R. (1993). Metaphor and learning. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 579-609). Cambridge University Press.
- Pouscoulous, N. & Tomasello, M. (2019). Early birds: Metaphor understanding in 3-year-olds. *Journal of Pragmatics*, 156, 160-167. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.05.021>
- Prat, C. S., Mason, R. A. & Just, M. A. (2012). An fMRI investigation of analogical mapping in metaphor comprehension: the influence of context and individual cognitive capacities on processing demands. *Journal of Experimental Psychology: Meaning, Memory and Cognition*, 38(2), 282-294. <https://doi.org/10.1037/a0026037>
- Romero, E. & Soria, B. (2021). Metaphorical conceptualization from an ad hoc source concept. *Studies in Psychology*, 42(2), 193-220. <https://doi.org/10.1080/02109395.2021.1909251>
- Saban-Bezalel, R. & Mashal, N. (2019). Different factors predict idiom comprehension in children and adolescents with ASD and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 4740-4750. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04193-9>
- Searle, J. (1979). Metáfora. En L. Valdés Villanueva (Ed.), *La búsqueda del significado* (pp. 583-617). Tecnos.
- Seitz, J. A. (1997). The Development of Metaphoric Understanding: Implications for a Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, 10(4), 347-353. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1004\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1004_6)
- Thomas, G. & McRobbie, C. (1999). The potential of metaphor for investigating and reforming teachers' and students' classroom practices. *Educational Practice and Theory*, 21(2), 87-102.
- Wang, X. L. & Plotka, R. (2018). Lending a helping hand for English-Chinese bilingual children's idiom comprehension and retention: Implications for early childhood educators. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 38(3), 298-315. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1258693>

- Wolff, P. & Gentner, D. (2000). Evidence for role-neutral initial processing of metaphors. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 26(2), 529-541. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.26.2.529>
- Yee, S. P. (2012). *Students' metaphors for mathematical problem solving* [Electronic Dissertation]. Kent State University. [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=kent1340197978](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=kent1340197978)