

## Metáforas y modismos en la educación inicial y primaria: un tesoro para aprovechar en el aula\*

Metaphors and Idioms in Early and Primary Education: A Treasure to be Used in the Classroom  
Metáforas e expressões idiomáticas no ensino inicial e básico: um tesouro a aproveitar na sala de aula

Elena Marulanda Páez<sup>a</sup>  
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia  
emarulanda@javeriana.edu.co  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4077-3484>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.mmei>

Laura Natalia Reina Gómez  
Centro Colombo Americano, Colombia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2245-3137>

Recibido: 06 abril 2022  
Aceptado: 30 septiembre 2022  
Publicado: 30 diciembre 2022

### Resumen:

Este trabajo constituye un artículo de reflexión que surge del proyecto de investigación titulado *Aprendizaje de dos usos figurados en la primera infancia. Retos e implicaciones para la educación*, financiado por la Pontificia Universidad Javeriana entre los años 2015 y 2020. Se analiza la necesidad de que maestras y maestros de educación inicial y primaria realicen un uso consciente y explícito de metáforas y modismos en sus prácticas pedagógicas de aula, teniendo en cuenta las particularidades lingüísticas que caracterizan a estas expresiones y su relevancia para el aprendizaje desde tempranas edades. Asimismo, se ofrece una propuesta que permite incorporar en las aulas de estos niveles educativos metáforas y modismos, de manera paulatina y creciente, teniendo en cuenta las habilidades de comprensión pragmática de los niños y las niñas.

**Palabras clave:** lenguaje figurado, metáforas, modismos, infancia, educación.

### Abstract:

This paper constitutes a reflective article arising from the research project entitled *Learning two figurative uses in early childhood. Challenges and implications for education*, funded by the Pontificia Universidad Javeriana between 2015 and 2020. It analyzes the need for early childhood and primary school teachers to make a conscious and explicit use of metaphors and idioms in their classroom pedagogical practices, taking into account the linguistic particularities that characterize these expressions and their relevance for learning from early ages. Likewise, a proposal is offered that allows the incorporation of metaphors and idioms in the classrooms of these educational levels, in a gradual and increasing way, taking into account the pragmatic comprehension skills of the children.

**Keywords:** figurative language, metaphors, idioms, childhood, education.

### Resumo:

Este trabalho constitui um artigo de reflexão que surge do projeto de pesquisa intitulado *Aprendizagem de dois usos figurados na primeira infância. Desafios e implicações para a educação*, financiado pela Pontificia Universidade Javeriana entre 2015 e 2020. Analisa-se a necessidade de as professoras e os professores da primeira infância e do ensino fundamental fazerem um uso consciente e explícito de metáforas e expressões idiomáticas nas suas práticas pedagógicas em sala de aula, levando em conta as particularidades linguísticas que as caracterizam e sua relevância para a aprendizagem desde a mais tenra idade. Mesmo, é colocada uma proposta para incorporar metáforas e expressões idiomáticas nas aulas desses níveis educacionais, de maneira gradativa e crescente, levando em conta as habilidades de compreensão pragmática das crianças.

**Palavras-chave:** linguagem figurada, metáforas, expressões idiomáticas, infância, educação.

## Introducción

El lenguaje figurado está constituido por una amplia gama de expresiones de diverso tipo, que abundan en el discurso oral y escrito (Gibbs, 1994). Dentro de estas, la metáfora ha ocupado un lugar de privilegio.

### Notas de autor

<sup>a</sup>Autora de correspondencia. Correo electrónico: [emarulanda@javeriana.edu.co](mailto:emarulanda@javeriana.edu.co)

En la actualidad, se sabe que nuestro pensamiento es de naturaleza metafórica, como también que las metáforas configuran nuestras representaciones de la realidad y nos ayudan a conceptualizar emociones, ideas, experiencias y conceptos de distinta clase (Lakoff y Johnson, 1980). En la escuela, la metáfora es usualmente empleada para facilitar la comprensión de teorías complejas, no obstante, no siempre se usa de modo consciente e intencionado por parte de los docentes (Marulanda, 2022).

En contraste con estas consideraciones, estudios recientes en torno a las creencias de maestras y maestros de educación infantil y básica primaria sobre la relevancia de los usos figurados en la escuela, han puesto de manifiesto que gran parte de los docentes poseen ideas contradictorias en cuanto a la adquisición del lenguaje figurado y su relevancia en el aula (Marulanda et al., 2022a; Marulanda et al., s. f.; Pérez y Marulanda, 2022). Si bien ubican la metáfora como una herramienta que puede facilitar el desarrollo del pensamiento, no encuentran que sea útil antes de la educación secundaria y consideran que el discurso científico y los conceptos e ideas que se aprenden en el aula son de índole literal (Marulanda, 2022; Marulanda et al., s. f.). Los modismos, desde su perspectiva, cobran relevancia únicamente en los espacios de ocio y esparcimiento, pese a que diversos trabajos han encontrado una estrecha relación entre adecuadas habilidades de comprensión lectora y una elevada capacidad de comprensión de modismos (Cain y Towse, 2008; Marulanda et al., 2022b).

Así pues, las maestras de educación infantil, en particular, encuentran que la metáfora solo se manifiesta a través de enunciados verbales y definen las imágenes de los cuentos y materiales pedagógicos como literales. La mayoría refiere que los niños menores de 7 años no cuentan aún con recursos cognitivos suficientes para comprender modismos o metáforas y por ello su tendencia a la literalidad (Pérez y Marulanda, 2022).

No obstante, y en tensión con estos hallazgos, los modelos de desarrollo de la competencia figurada, entre los que resaltan el *Modelo de Elaboración Global*, formulado por Levorato y Cacciari (1995; 2002), y recientes propuestas de Pouscouluos y Tomasello (2019), Pouscouluos (2011) y Özçaliskan (2005; 2007), han constatado que los niños y las niñas entre los 3 y 7 años de edad pueden comprender ciertos tipos de metáforas y modismos, ajustados a su conocimiento del mundo y a su competencia léxica. La evidencia empírica actual permite concluir que la comprensión de usos figurados apela a los mismos recursos y mecanismos cognitivos que se usan para adquirir otras expresiones del lenguaje (Levorato y Cacciari, 2002) y, por tanto, no se desarrolla aislada ni precisa operaciones o recursos excepcionales (Cacciari y Padovani, 2012). En tanto que las expresiones figuradas forman parte del lenguaje como función psicológica, se adquieren progresivamente y a lo largo del ciclo vital, iniciando en los años preescolares (Marulanda, 2022).

Dada su relevancia para conceptualizar el mundo y adquirir adecuadas habilidades de lectura inferencial y crítica (Cain et al., 2005), potenciar el uso de expresiones figuradas en el aula constituye una tarea inaplazable. Esto es de especial relevancia para las metáforas y los modismos, en tanto constituyen los usos figurados más ampliamente vinculados con el aprendizaje escolar (Marulanda, 2022; Ortony, 1993).

En línea con estos argumentos, este trabajo pone de manifiesto la necesidad de que los maestros y las maestras de educación inicial y primaria conozcan cómo se desarrolla la comprensión y expresión de estos usos en los primeros años de la vida y cómo favorecerlos en el aula, a través de prácticas pedagógicas que los incorporen en el discurso y en las actividades que se desarrollen con los niños y las niñas, de manera consciente e intencionada.

## **Lenguaje figurado en la primera infancia: el lugar de las metáforas y los modismos**

Durante varias décadas se creyó que el desarrollo de la competencia figurada y la capacidad de comprender metáforas y modismos, en particular, se alcanzaba sobre inicios de la adolescencia (Gibbs, 1994; Winner et al., 1976). No obstante, recientes trabajos sobre estos tópicos han permitido entrever que los niños cuentan con habilidades pragmáticas para comprender metáforas y modismos de cierto tipo (Stites y Özçaliskan, 2013;

Pouscoulous, 2011; Pouscoulous y Tomasello, 2019). Nuevos análisis sobre los diseños metodológicos de los estudios que proponen que los niños y las niñas son literales durante los primeros años de la vida, develan dificultades en los instrumentos usados por los investigadores y/o limitaciones en las técnicas de recolección de la información (Cacciari y Padovani, 2012; Marulanda, 2022). Al parecer, la mayoría emplea tareas de parafraseo de las expresiones, lo cual requiere habilidades metalingüísticas que aún no están plenamente desarrolladas entre los 3 y 7 años de edad, o acude a expresiones que escapan al vocabulario o al conocimiento cultural que podría tener un niño o niña de estas edades. Todas estas constituyen barreras metodológicas que subestiman la habilidad de comprensión de usos figurados en poblaciones de la primera infancia (Cacciari y Padovani, 2012).

Estudios de años recientes que han subsanado estas dificultades y emplean tareas y enunciados ajustados a los conocimientos y habilidades psicolingüísticas de los niños y niñas, encuentran que desde los 3 y 4 años de edad se comprenden adecuadamente cierto tipo de metáforas y expresiones figuradas. Así las cosas, Pouscoulous y Tomasello (2019) encontraron que niños de 3 años de edad, hablantes monolingües de alemán, comprendían enunciados metafóricos del tipo [X con Y], siendo el sintagma Y figurado (ej., el perro con *zapatos amarillos*, la torre con *un sombrero*, etc.), y en ningún caso los niños percibieron las expresiones de manera literal o como errores del hablante. En línea con estos hallazgos, Ösçalışkan (2005) encontró que niños de 4 años de edad podían comprender expresiones metafóricas en las que un dominio abstracto (el tiempo, las ideas) se conceptualizaba en términos de movimiento (*el tiempo vuela*, *las ideas pasan a través de la mente de las personas*, *las enfermedades se arrastran por el cuerpo*), siempre y cuando los enunciados se presentaran enmarcados en un contexto de apoyo (ej., una historia contada a través de una secuencia de viñetas). Estos resultados son coincidentes con estudios posteriores (Ösçalışkan, 2007; Pouscoulous, 2011; Stites y Ösçalışkan, 2013; Rubio-Fernández y Grassman, 2016).

Una mirada detallada a los análisis de otros trabajos previos permite constatar que los niños entre los 3 y 4 años de edad interpretan oralmente de modo adecuado metáforas perceptuales (ej., *el sol es una naranja*), en las que el tópico o tenor (sol) comparte atributos físicamente evidentes con el vehículo o término metafórico de la expresión (naranja). Esta comprensión se ve facilitada si los enunciados pueden parafrasearse como símiles metafóricos sin perder su significado (*el sol es como una naranja*) (Vosniadou y Ortony, 1983; Pearson, 1990; Castillo, 1998). Así las cosas, los niños desde tempranas edades acceden al significado correcto de metáforas analógicas, esto es, aquellas en las que los dominios de los dos términos de la expresión comparten atributos perceptivos (ej., *la luna es un queso*, *los árboles son sombrillas*, *un banano pelado a la mitad es una flor*) y más tardíamente comprenden metáforas atributivas, es decir, aquellas en las que los dos términos de los enunciados no tienen rasgos perceptivos compartidos (p. ej., *ese niño es un terremoto*, *ese maestro es una biblioteca*) (Marulanda, 2022). En el desarrollo progresivo de la competencia figurada, los niños se hacen capaces de comprender, finalizando la primera infancia, “metáforas que describen rasgos de personalidad en términos de sensaciones físicas” (Stites y Ösçalışkan, 2013, p. 4) (ej., *una persona cálida es amorosa*, mientras que una persona *fría es de mal carácter*). En otras palabras, la comprensión de metáforas se ve condicionada en su desarrollo no solo por la edad de los niños o sus habilidades psicolingüísticas y/o cognitivas (nivel de vocabulario, conocimiento del mundo, capacidad de hacer analogías, etc.), sino también por las características de las expresiones. Los niños y las niñas de entre 3 y 5 años pueden asignar atributos animados a objetos con los que habitualmente juegan o interactúan (el carro tiene sed o la muñeca tiene sueño), si bien tienen dificultades para comprender metáforas que involucran dominios que no conocen o que son abstractos (*ese guarda de seguridad es una roca* o *el tiempo es dinero*) (Gibbs, 1994; Ösçalışkan, 2005; 2007).

En lo que corresponde a los modismos o frases hechas (ej., dar la cara, hacer el oso, echar el bulto), diversos investigadores coinciden en que estas no son expresiones unitarias ni homogéneas, de modo que su comprensión se adquiere de modo paulatino. Encontramos modismos de diversa clase, entre los que cabe destacar modismos ambiguos (*romper el hielo*) y no ambiguos (*matar el tiempo*). Los primeros tienen dos significados plausibles, uno literal y uno figurado, mientras que los segundos solo poseen un significado

figurado. Los modismos ambiguos pueden dividirse, a su vez, en modismos transparentes (*cerrar el pico*) y opacos (*arrimar el hombro*). En los transparentes el significado literal de la expresión es cercano al figurado, y se caracterizan, además, por ser composicionales. Esto último quiere decir que los significados independientes de los distintos elementos de la expresión resultan útiles para extrapolar su sentido no literal<sup>1</sup>. Por su parte, los modismos opacos tienen dos significados posibles, no obstante, el literal no resulta cercano al figurado (ej., *llevar los pantalones* literalmente no tiene relación con el sentido figurado de la expresión [liderar, tener el poder]). Así las cosas, algunos modismos opacos son composicionales (*lavarse las manos*)<sup>2</sup>, mientras que otros no (*quemarse las cejas*). Los modismos no ambiguos se adquieren como cadenas largas de palabras, puesto que no tienen significados literales posibles (*romperse el coco*) (Cacciari y Glucksberg, 1995; Cacciari y Padovani, 2012; Gibbs, 1994; Karuppali y Bhat, 2012).

En línea con estas consideraciones, el *Modelo de Elaboración Global* propuesto por Levorato y Cacciari (1995; 2002) alude a que la comprensión de usos figurados, especialmente de modismos, no es una competencia todo o nada, desligada de las variables de las expresiones como tampoco de las habilidades psicolingüísticas de los niños y las niñas. En ese sentido, las autoras proponen que niños y niñas aprenden modismos desde tempranas edades, y entre los 3 y 6 años de edad utilizan como estrategia para comprenderlos, la descomposición de los enunciados en los elementos lingüísticos que los constituyen. Si bien en ciertos casos los niños pueden realizar interpretaciones literales de las expresiones, esto ocurre especialmente si los enunciados no son familiares para el niño o la niña o la estrategia de descomposición semántica no le sirve de apoyo para construir su significado. Si las expresiones resultan altamente familiares, son composicionales y se presentan en contextos que contribuyan a derivar su sentido figurado, los niños y las niñas tienden a dar interpretaciones no literales, ajustadas, en su mayoría, al significado figurado correcto (Levorato y Cacciari, 1995). Distintos trabajos han constatado que los modismos transparentes y opacos composicionales se comprenden primero, incluso sobre los 5 años de edad, mientras que los opacos no composicionales y los no ambiguos se interpretan adecuadamente finalizando la infancia (Cain y Towse, 2008; Le Sourn-Bissaoui et al., 2012). Adicionalmente, diversos estudios han corroborado que ciertas habilidades de teoría de la mente y psicolingüísticas constituyen elementos centrales para la comprensión de modismos composicionales. Así, la capacidad de toma de perspectiva conversacional, en virtud de la cual se puede diferenciar entre los dos niveles de representación semántica de los enunciados (lo dicho o literal vs. lo pretendido o figurado), resulta esencial para acceder a los sentidos no literales de este tipo de expresiones (Caillies y Le Sourn-Bissaoui, 2006, 2008; Le Sourn-Bissaoui et al., 2012). Aunque aún no es claro qué variables lingüísticas correlacionan, específicamente, con la comprensión de modismos no composicionales y no ambiguos, estudios previos indican que la capacidad de comprender creencias de segundo orden, así como un desarrollo adecuado de las funciones ejecutivas para inhibir información contextual no relevante y priorizar y organizar inferencias semánticas acordes con la intención de quien profiere el enunciado, resultan vitales de cara a construir un significado figurado acertado (Marulanda e Igoa, 2021). Más aún, hoy se sabe que una adecuada comprensión de modismos se vincula estrechamente con apropiadas habilidades de lectura crítica (Cain et al., 2005; Cain y Towse, 2008).

A tenor de los argumentos previamente expuestos, podemos concluir que: a) la comprensión de usos figurados del lenguaje no constituye una habilidad aislada del desarrollo psicolingüístico y cognitivo y, por ende, se ve influenciada por variables como la edad de los niños y las niñas, su vocabulario, el conocimiento del mundo que posean, el despliegue de habilidades mentalistas, entre otros; b) no inicia tardíamente en el ciclo vital, sino que comienza desde tempranas edades; c) ocurre de manera progresiva y escalonada; y d) para poderla evidenciar, debemos atender a las características de las expresiones y al tipo de tarea que proponemos a los niños y las niñas.

## **Creencias sobre el lugar de las metáforas y los modismos en educación inicial. Nuevos lugares para reflexionar**

Las metáforas, en particular, se han empleado ampliamente para caracterizar y describir las creencias de los maestros sobre diversos tópicos. Contamos con sólidas líneas de trabajo que han indagado las metáforas del discurso docente sobre el aprendizaje y la enseñanza, y cómo perciben el rol del estudiante en la construcción del conocimiento (Aparicio y Pozo, 2006; Font et al., 2010). De igual manera, aunque en menor medida, tenemos algunos trabajos que han sistematizado el uso intuitivo de metáforas por parte de adolescentes, mientras aprenden temáticas relacionadas con la biología y la matemática, y el uso intencionado, por parte de profesores de educación secundaria, al emplear metáforas específicas para potenciar la comprensión de conceptos complejos, especialmente en el ámbito del cálculo y la geometría (Hendriana y Rohaeti, 2017).

Aparte de la línea de trabajo iniciada en 2015 por nuestro grupo de investigación, no encontramos, a la fecha, trabajos que describan o caractericen las creencias de docentes de distintos niveles educativos, en torno a la utilidad o la relevancia de los usos figurados del lenguaje (no solo la metáfora) en el aula de clase. En ese sentido, retomamos aquí los resultados obtenidos en dos estudios previos desarrollados con maestros de educación básica primaria y secundaria (Marulanda et al., 2022a) y con maestras de educación inicial (Marulanda et al., s. f.; Pérez y Marulanda, 2022), todos pertenecientes a colegios públicos y privados de la ciudad de Bogotá, cuyo objetivo era caracterizar sus creencias, entre otras cosas, sobre la presencia y relevancia del lenguaje figurado en la escuela<sup>3</sup>.

Vale la pena recordar que, para el primer estudio, contamos con la participación de 72 maestros de primaria y secundaria de colegios públicos y privados de la ciudad de Bogotá, de los cuales un 65,3 % impartía asignaturas de las ciencias sociales (lenguaje, educación religiosa escolar, filosofía, sociales, etc.), un 20,8 % laboraba en las ciencias “duras” (matemáticas, biología, informática, física y/o química), un 8,3 % refirió ser docente de lenguas y un 6 % se catalogó como maestro/a de educación artística (artes, música, teatro), educación física o danzas. Usamos un cuestionario tipo Likert con 4 opciones de respuesta y 23 afirmaciones que oscilaban entre 1 (muy poco de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Pedimos a los docentes que nos dieran sus percepciones en torno a cuatro categorías: a) sus creencias en torno a qué se denomina lenguaje figurado; b) sus ideas sobre cómo se procesan este tipo de expresiones y a qué recursos cognitivos apelan; c) las funciones del lenguaje figurado en la vida cotidiana; y d) la enseñanza de expresiones figuradas en la escuela (Marulanda et al., 2022a).

Para el segundo trabajo, entrevistamos a 20 maestras integrales de educación inicial de colegios públicos y privados de la ciudad de Bogotá. La entrevista semiestructurada que diseñamos valoraba categorías similares a aquellas que se consideraron para el trabajo anterior. A cada maestra le preguntamos por su concepción de lenguaje figurado, cómo consideraba que se aprendían y procesaban estas expresiones durante el ciclo vital, qué funciones tenían en la vida cotidiana y en la vida escolar y, finalmente, el rol de la escuela y, en particular, de la educación inicial en el aprendizaje de los usos figurados (Marulanda et al., s. f.; Pérez y Marulanda, 2022). Así las cosas, contamos con la mirada de 92 docentes con más tres años de experiencia continua en el trabajo de aula con niños, niñas y adolescentes. Los resultados más relevantes de estos trabajos, y que consideramos importante recordar aquí, se explican a continuación.

### **Relaciones entre lenguaje literal y lenguaje figurado**

En cuanto a este tópico, los dos estudios muestran dos tendencias en las respuestas de los maestros y las maestras. Por una parte, encontramos un subgrupo configurado por doce profesoras de educación inicial y un subgrupo de los maestros del primer trabajo (profesores de educación básica, sin posgrados, que imparten

ciencias “duras”), para quienes existe una relación de dependencia entre el lenguaje literal y el figurado. En ese sentido, el lenguaje figurado exige conocer, de antemano, el significado literal de las palabras que componen los enunciados para poderse comprender adecuadamente y todas las expresiones figuradas pueden parafrasearse siempre como enunciados literales. Inclusive, algunos de estos maestros y maestras piensan que podemos hablar y escribir sin apelar a usos figurados. Para las maestras de educación inicial, en concreto, el lenguaje literal es sinónimo de “lenguaje académico” y se percibe como abstracto y complejo. En esa medida, exige procesos de pensamiento y razonamiento avanzados, en tanto que lo figurado se adquiere de manera natural, con base en las interacciones sociales con otros y no precisa enseñanza explícita ni formal. Cuanto más escuche el niño las expresiones, mejor comprensión tendrá de su significado. Estas docentes perciben que las metas de aprendizaje van encaminadas a interiorizar conceptos literales, si bien lo figurado puede ayudar o facilitar su comprensión. Así pues, coinciden en que lo figurado *baja el discurso*, en tanto desagrega y descompone lo literal, para que luego *suba* de nuevo, ya decantado y comprendido.

En línea con este argumento, lo figurado puede ser útil para *subir* el ánimo o la motivación de los niños y las niñas y facilita decirles las cosas de manera más humana y sensible (instrucciones, llamados de atención), pero no permite la construcción de conceptos disciplinares, sino solo su clarificación. En relación con este hallazgo, los profesores aquí agrupados reconocen que lo figurado sí está muy presente en las asignaturas o temáticas que movilizan emociones, como las artes, la literatura, la poesía, la danza, la música, entre otras.

En contraste con estos resultados, situamos un segundo subgrupo de docentes que recoge a los maestros de educación básica con posgrados en educación que laboran en asignaturas de ciencias sociales y educación artística del primer estudio, y ocho de las veinte maestras entrevistadas, en el segundo. Todos ellos están transitando hacia nuevas perspectivas. Así las cosas, las maestras de educación inicial plantean que lo figurado contribuye al desarrollo del pensamiento y la metacognición. En línea con esta consideración, las docentes mencionan que aprender usos figurados, especialmente metáforas, puede *subir o elevar* las habilidades de razonamiento abstracto, si bien se percibe una brecha entre esta idea y el hecho de que las metáforas no tengan aún un lugar claro en su discurso, en lo que tiene que ver con la configuración de modelos o conceptos de las ciencias (especialmente, ciencias “duras”). Por su parte, los profesores del estudio de Marulanda et al. (2022a) que se compilan aquí están de acuerdo en que los usos figurados no constituyen desviaciones del lenguaje literal, deben trabajarse en el aula y son importantes para la competencia lectora. Estos maestros no piensan que lo figurado en el aula deba limitarse solo al estudio de la literatura y coinciden en que los estudiantes pueden fracasar en la escuela por poseer una baja comprensión de este tipo de expresiones.

## El lugar del lenguaje figurado y el lenguaje literal en el aula y en la escuela

En consonancia con lo antedicho, el subgrupo de docentes que imparte ciencias “duras” y no tiene posgrados del estudio de Marulanda et al. (2022a) y las docentes del trabajo de Pérez y Marulanda (2022) que sitúan el lenguaje figurado como dependiente del literal, perciben este último como aquel predominante en el discurso del aula. A su juicio, los usos figurados pertenecen a los espacios de ocio (el recreo, los descansos, los tiempos en familia, las vacaciones). Algunas docentes relacionan, incluso, las dificultades para evitar el *bullying* o las violencias escolares con una dificultad de los niños y las niñas para comprender, en sus comunicaciones cotidianas, expresiones como bromas, burlas, ironías, etc. Cabe señalar que ninguno de estos profesores vincula potenciales dificultades con la comprensión de usos figurados y la presencia de alteraciones o limitaciones en el aprendizaje escolar (ej., ligadas a la lectura crítica, a entender ideas o conceptos matemáticos o adquirir modelos o teorías de las ciencias, etc.).

Las maestras de educación inicial, en particular, perciben que el lenguaje figurado hace a los niños y las niñas más competentes para comunicarse e interactuar cotidianamente con otros, pero no tiene lugar en el aula cuando se está aprendiendo ciencia, filosofía, matemáticas o informática, o no, al menos, para construir o

abordar conceptos académicos, a menos que estos sean complejos y se precise ejemplificarlos con experiencias de la vida cotidiana. Aquí la metáfora podría tener cabida. En este grupo notamos una clara dicotomía entre el discurso *fuera del aula* y lo que acontece *dentro del aula*. Al interior del aula se debe ser transparente, directo y literal, y las ambigüedades y emociones, lo figurado, solo se permite cuando se sale del salón de clase. En ese sentido, el aula exige *ser literal* y es en este escenario en el que se puede aprender ciencia, mientras que *ser figurado* se homologa con la idea de ser exitoso socialmente y comunicarse efectivamente en lo cotidiano, pero esto no necesariamente es compatible o va de la mano con *ser literal*.

El segundo subgrupo identificado en la sección anterior, que recoge a maestros y maestras de ciencias sociales y artes, con posgrados en educación, y aquellas docentes de educación inicial que sitúan las expresiones figuradas como relevantes para el desarrollo cognitivo, considera que lo figurado sí tiene un lugar en el aula, especialmente la metáfora. Para las maestras de educación inicial, las metáforas constituyen, entre otras cosas, herramientas facilitadoras que son relevantes para la comprensión de conceptos complejos. Desde su perspectiva, las metáforas promueven, además, la capacidad de hacer analogías y razonamientos de diversa clase. La tensión que se detecta en su discurso tiene que ver con que las metáforas se definen solo como recursos o herramientas para cualificar el pensamiento, pero no constituyen, en sí mismas, objetivos de aprendizaje, en tanto no están a la base de los conceptos y las ideas que se aprenden en la escuela. Estos son, a su parecer, literales. Para los docentes del estudio de Marulanda et al. (2022a) que se sitúan aquí, la escuela se configura como un escenario importante para aprender usos figurados que no se agotan en lo que puede adquirirse fuera del aula.

## El lugar de las metáforas y los modismos

Para los y las docentes participantes, las metáforas se perciben arriba, más complejas de comprender y procesar que los modismos, los cuales se sitúan abajo. Estos últimos basta con escucharlos repetidamente en las conversaciones cotidianas, mientras que las metáforas exigen un acervo de vocabulario literal enriquecido y un cierto conocimiento del mundo.

En ese sentido, si hay un uso que pueda estar presente en el aula, aunque solo sea opcional, será la metáfora. Los modismos, por su parte, forman parte de lo que las maestras de educación inicial denominan “lenguaje coloquial”, derivado de lo cual su lugar está en las interacciones sociales y comunicativas informales o del día a día. Para ellas, los modismos constituyen expresiones unitarias y homogéneas que se adquieren todas del mismo modo.

## Nuestra propuesta: una progresión pedagógica para el uso intencionado y explícito de metáforas y modismos en el aula

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, podemos ver una escisión entre lo que la evidencia empírica plantea en cuanto al desarrollo y adquisición de usos figurados del lenguaje y las creencias que al respecto poseen los docentes de educación inicial y educación básica participantes de nuestros estudios. Si bien es cierto que algunos están transitando a concepciones más cercanas a lo que propone la evidencia científica, estos no constituyen la mayoría y su discurso aún deja ver tensiones y contradicciones. A esto debemos sumar lo que diversos estudios han establecido en cuanto a la relevancia de la metáfora, no solo como un recurso de facilitación de cara a comprender conceptos científicos, sino como elemento constitutivo de nuestro pensamiento y, por tanto, esencial para configurar modelos, teorías e ideas de diversas disciplinas (Gibbs y Colston, 2012; Ortony, 1993). Adicionalmente, es importante resaltar el vínculo que

ya se ha establecido entre la adecuada comprensión de modismos y habilidades elevadas de lectura crítica y metacognición (Marulanda et al., 2022b).

En este sentido, se hace necesario acercar las creencias de los maestros y las maestras a la evidencia científica y desmitificar algunas de sus ideas, de forma que puedan reconocer en la competencia figurada no solo un apoyo para acercar conceptos complejos o un instrumento para socializar, sino un conjunto de habilidades lingüísticas y del pensamiento que permiten comprender, teorizar y resignificar experiencias cotidianas, como también aprender modelos e ideas de diversas ciencias. Así pues, consideramos que el profesorado debe ser formado en lo que son los usos figurados y su relevancia en el aula, con el fin de que puedan modificarse algunas de las creencias que se consignan en la tabla 1.

TABLA 1.  
Creencias a desmitificar en el profesorado de educación inicial y educación básica en torno al lenguaje figurado.

Creencia	Qué dice la evidencia
1. El lenguaje figurado no es propio del aula de clase.	El lenguaje figurado abunda en todas las interacciones sociales humanas.
2. Los niños menores de siete años no cuentan con habilidades lingüísticas y cognitivas para comprender usos figurados.	Desde los tres años de edad se pueden comprender metáforas y modismos que estén graduados al vocabulario y conocimiento del mundo de los niños y las niñas. El tipo de tarea puede enmascarar y/o subestimar la competencia figurada en la primera infancia, por lo que debemos ser cuidadosos con las tareas y materiales que empleamos.
3. La metáfora sirve, en esencia, como recurso de facilitación para comprender conceptos complejos.	Si bien las metáforas pueden facilitar el acercamiento a ideas o conceptos complejos, hoy en día sabemos que gran parte de las teorías y conceptos de la ciencia son de origen figurado (ej., la mente es un computador; los números son puntos en una recta; etc.). Lakoff y Núñez (2000) detallan los tipos de metáforas que constituyen el pensamiento matemático (de anclaje y de vinculación) y cómo están presentes desde que inicia el aprendizaje de esta disciplina, en los primeros años de la vida escolar.
4. Los modismos son necesarios para el desarrollo social y afectivo, pero no tienen incidencia en las habilidades académicas de los estudiantes.	Diversos trabajos han constatado que una adecuada comprensión de modismos se vincula con apropiadas habilidades de lectura crítica. Reciente evidencia permite constatar que los estudiantes con dificultades de lectura, sin diagnósticos clínicos asociados, evidencian como una característica importante, limitaciones para asignar el significado correcto de modismos ambiguos opacos, en ciertos contextos de lectura.
5. El lenguaje académico y científico es literal.	Los usos figurados construyen el pensamiento, más allá de ser adornos o embellecedores del discurso.
6. El lenguaje figurado es impreciso, ambiguo, enmascarado, indirecto, mientras que el literal es directo y no ambiguo.	En diversas ocasiones, el lenguaje figurado nos permite condensar y decir en pocas palabras y de manera directa, ideas, opiniones, creencias, desacuerdos que, dichos literalmente, podrían ser imprecisos y de bajo impacto emocional. El lenguaje figurado no es una desviación del literal, y muchas expresiones literales son ambiguas sin ser figuradas (ej., cuando decimos <i>estuve un largo tiempo en el banco</i> , podemos referirnos a la entidad financiera o una silla en un parque).
7. Los usos figurados se aprenden solo con la exposición continua a las expresiones en las interacciones cotidianas.	Los usos figurados se aprenden, entre otros, en la escuela. Los niños y las niñas no podrían saber que <i>sumar es arriba, dividir es repartir</i> , que <i>la digestión es un sistema</i> o que <i>el poder tiene ramas</i> como la ejecutiva o la judicial, etc., si no asistieran a sistemas educativos formales. En esa medida, aprender expresiones figuradas depende no solo de la exposición o familiaridad, sino también de la enseñanza explícita, el nivel de desarrollo del vocabulario y los procesos de pensamiento, de habilidades de teoría de la mente, entre otros.



Es indispensable que los y las docentes aprendan a elegir intencionadamente usos figurados (metáforas y modismos, particular) y los empleen explícitamente en sus aulas, máxime si estos son constitutivos de los conceptos o ideas que desean construir con sus alumnos y alumnas (ej., *el cuerpo humano es una máquina, el tiempo es un tesoro, sumar es arriba y restar es abajo*, etc.). Si este objetivo se alcanza, las expresiones figuradas elevarán la comprensión e interiorización de diversos aprendizajes escolares, cuya naturaleza es figurada, y es factible que se eleve, asimismo, la competencia de lectura crítica, si los maestros y las maestras enseñan a sus estudiantes a leer enunciados figurados en contextos de uso específicos. Asimismo, es vital que el profesorado reconozca que tales expresiones están presentes en el aula desde siempre, y que niños y niñas de incluso 3 y 4 años de edad cuentan con recursos cognitivos para comprenderlos, si se ajustan a sus características, vocabulario y conocimientos del mundo.

Ligado a lo anterior, resulta fundamental romper con esa dicotomía “vida académica-vida cotidiana”, que subyace tras la división entre ser literal y ser figurado, y fundir esas dos realidades, toda vez que tener adecuadas habilidades sociales y un desarrollo afectivo pleno es esencial para aprender ciencia, para construir conocimientos, teorías y modelos de la matemática, la ciencia, la informática, etc. Por una parte, el conocimiento se construye con otros para luego ser interiorizado (Vygotsky, 2003) y, por otro lado, esas expresiones que consideramos “coloquiales” son vitales para conceptualizar modelos científicos. Pensemos, por ejemplo, en la metáfora *el cuerpo es una máquina*. En distintos espacios (escolares y no escolares) se dice que *los alimentos son la fuente de energía de nuestro cuerpo, los órganos de nuestro cuerpo se engranan y se sincronizan para funcionar adecuadamente, nuestro cuerpo se apaga cuando no tiene nutrientes si dormir nos enciende y nos hace funcionar bien*, etc. Todos estos enunciados dan cuenta de cómo usamos la metáfora en la vida cotidiana, y resultan fundamentales para comprenderla desde el punto de vista científico, para así introducirnos en el funcionamiento del cuerpo humano.

A la luz de estas consideraciones, proponemos una progresión pedagógica para incorporar en las aulas los dos usos figurados objeto de este trabajo, de manera explícita y deliberada. El profesorado puede elegir qué metáforas y modismos desea usar para construir ciertos conceptos e ideas, si serán verbales, visuales (dibujos, viñetas) o multimodales (ej., objetos en ciertas disposiciones espaciales atravesados por enunciados verbales que detallan lo que se quiere mostrar) y qué atributos deben cumplir para resultar asequibles a los y las estudiantes. Será esencial reconocer si el material de trabajo a emplear (guías de textos, páginas de libros de contenido, cuentos, talleres, etc.) comporta usos figurados y de qué tipo y características, si es preciso generar ayudas para comprenderlos, si deben modificarse, ampliarse, etc. Asimismo, es prioridad trabajarlas desde los primeros grados de la educación inicial. Este último podría desarrollarse a partir del análisis crítico y comentado de libro álbumes, a través de los cuales las y los docentes impulsen explícitamente la comprensión de aquellos usos figurados que identifiquen como importantes para que su alumnado interiorice ciertos conceptos científicos, cuya adquisición inicia en el preescolar (ej., el de tamaño, el de cantidad, el de peso, etc.).

En cuanto a las metáforas, resulta esencial iniciar por metáforas analógicas, esto es, aquellas en las que los dos dominios que constituyen la expresión se comparan para así poder conceptualizar el tópico o tenor de una nueva manera (según los atributos que comparte con el vehículo). En las metáforas analógicas, tópico y vehículo provienen de dominios cercanos o que pueden contrastarse entre sí (árbol y sombrilla, luna y queso, cuerpo y máquina, etc.) y, por ende, ambos dominios son, generalmente, concretos (Gibbs y Colston, 2012). Seguidamente, finalizando la educación inicial, podemos introducir metáforas atributivas, es decir, aquellas en las que los dos términos de los enunciados pueden ser abstractos y sus dominios no se hallan cercanos (abogado y cerdo, mujer y volcán, vida y vela, etc.). El mecanismo de comprensión de estas expresiones exige crear una categoría figurada *ad-hoc* para el vehículo de la expresión (cerdo, volcán, vela) que luego se proyecta o atribuye al tópico o dominio que se está caracterizando (abogado, mujer, vida). La categoría *ad-hoc* que se asigna al vehículo, por lo general, no comparte atributos con el significado literal del término. Así, por ejemplo, decir que *Sara estaba tan alterada que era un volcán* o *ese abogado es un cerdo*, no puede comprenderse adecuadamente si solo activamos el significado literal de volcán o cerdo (Glucksberg, 2008) o, incluso, si no

inhibimos ese significado o lo que no es útil del mismo, de cara a construir uno nuevo, ajustado a lo que se dice en el contexto de la expresión (Marulanda e Igoa, 2021).

En cuanto a los modismos, debemos iniciar por aquellos ambiguos, transparentes y composicionales, pues en estos los significados de las piezas individuales contribuyen a construir la acepción figurada de la expresión (cerrar el pico). Enseguida, podemos emplear modismos no ambiguos opacos y composicionales en los que sea factible emparejar elementos de la expresión con elementos del contexto en el que esta se sitúa, de modo que pueda interpretarse figuradamente (ej., cuando decimos: *todos ayudamos a Luisa a recuperar su dinero y arrimamos el hombro*, emparejamos *el hombro* con el dinero que dieron las personas y *arrimar*, con la idea de entregarlo a Luisa para que esté mejor). Muy seguramente, los niños y las niñas aprenderán en sus interacciones comunicativas cotidianas modismos ambiguos opacos no composicionales y modismos no ambiguos, si bien podemos impulsar su comprensión en el aula, usándolos para construir conceptos complejos (ej., la idea de *responsabilidad* puede vincularse con *dar la cara* [asumir los errores sin ocultarlos] y/o *quemarse las cejas* [ser perseverante hasta lograr la meta]).

## Conclusiones

Este artículo tuvo como objetivo reflexionar sobre la necesidad de que los y las docentes de educación inicial y básica primaria incorporen, de manera intencionada, escalonada y planificada, metáforas y modismos en sus aulas. Los resultados obtenidos en cuanto a las creencias de maestros y maestras de estos niveles educativos permiten concluir que sus ideas sobre el concepto y la relevancia del lenguaje figurado se hallan aún lejanas de los avances que la ciencia ha hecho al respecto. Si bien es cierto que algunos docentes reconocen en las metáforas recursos de facilitación para el aprendizaje de conceptos o creen que exponer a los niños y las niñas a estas expresiones contribuye al desarrollo del pensamiento y la metacognición, no logran identificar cómo podría vincularse esta idea con sus prácticas de aula. En consecuencia, la mayoría de los y las docentes de nuestros estudios afirma que la escuela emplea predominantemente el lenguaje literal y que los usos figurados son parte de los espacios informales, de ocio y esparcimiento que ocurren fuera del salón de clases. Las metáforas se usan si se necesitan, para ejemplificar o aclarar, pero son opcionales.

Así las cosas, resulta urgente trabajar con el profesorado en torno a sus creencias sobre lo figurado, expuestas previamente, para hacerles ver caminos de transformación y que aprendan a identificar usos figurados en sus discursos, en los materiales que emplean en clase, en los conceptos que construyen en el aula, entre otros. Esto será de capital importancia, porque solo así los y las docentes podrán desarrollar herramientas para evaluar si dichas expresiones están o no ajustadas a las características y conocimientos de sus estudiantes y apuntan o no a lo que desean lograr.

Si nuestra cognición tiene una naturaleza metafórica e interpretamos y damos sentido al mundo con base en lo figurado, es necesario potenciar y desarrollar una competencia figurada en la escuela. Dicha competencia podrá ayudar a comprender y expresar, progresivamente, diversos tipos de modelos, teorías e ideas de las ciencias, como también distintas maneras de relacionarnos empáticamente con otros o regular nuestras emociones, lo cual permitirá a las escuelas lograr ese anhelado sueño de formar ciudadanos cooperativos y no competitivos que se cuiden mutuamente y aprendan a pensar críticamente y trabajar en equipo. Sin duda alguna, esa competencia figurada permitirá que los maestros fusionen áreas del conocimiento y trabajen desde la interdisciplinariedad, en tanto los usos figurados y las metáforas, en particular, suponen poner en relación dominios que, aparentemente, no guardan relación (ej., pensar profesiones en términos de animales: los abogados son zorros, los ingenieros son hormigas, los arquitectos son castores, etc.). Todo esto permitirá que los dominios académico y cotidiano se fusionen y, a largo plazo, el aula transite hacia los espacios informales de aprendizaje.

## Referencias

- Aparicio, J. A., y 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.
- Cacciari, C., y Glucksberg, S. (1995). Understanding idioms: Do visual images reflect figurative meanings?. *European Journal of Cognitive Psychology*, 7(3), 283-305. <https://doi.org/10.1080/09541449508402450>
- Cacciari, C., y Padovani, R. (2012). The development of figurative language. En M. J. Spivey et al. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics* (pp. 505-522). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139029377.026>
- Caillies, S., y Le Sourn-Bissaoui, S. (2006). Idiom comprehension in French children: A cock-and-bull story. *European Journal of Developmental Psychology*, 3, 189–206. <https://doi.org/10.1080/17405620500412325>
- Caillies, S., y Le Sourn-Bissaoui, S. (2008). Children's understanding of idioms and theory of mind development. *Developmental Science*, 11, 703-711. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00720.x>
- Cain, K., Oakhill, J., y 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., y 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))
- Castillo, L.C. (1998). The effect of analogy instruction on young children's metaphor comprehension. *Roeper Review*, 21(1), 27-31. <https://doi.org/10.1080/02783199809553922>
- Font, V., Bolite, J., y 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>
- Gibbs, R. (1994). *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge University Press.
- Gibbs, R., y Colston, H. (2012). *Interpreting figurative meaning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139168779>
- 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. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.006>
- Hendriana, H., y 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>
- Karuppali, S., y Bhat, J. S. (2012). The development of idiomatic understanding. A review. *Language in India*, 12(7), 230-251.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980, 1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Le Sourn-Bissaoui, S., Caillies, S., Bernard, S. Deleau, M., y Brulé, L. (2012). Children's understanding of ambiguous idioms and conversational perspective-taking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112, 437-451. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.02.003>
- 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(2), 261-283. <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1041>
- Levorato, M. C., y Cacciari, C. (2002). The creation of new figurative expressions: Psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults. *Journal of Child Language*, 29, 127-150. <https://doi.org/10.1017/S0305000901004950>
- Marulanda, E. (2022). Adquisición de metáforas y modismos en la infancia: Implicaciones educativas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.ammi>

- Marulanda, E., Gómez, F. A., Belinchón, M., y Igoa, J. M. (2022a). Hay que estar en la jugada: Percepciones de maestros colombianos de básica primaria y secundaria sobre el lenguaje figurado y su importancia en la escuela. En E. Marulanda *et al.* (Eds.), *Lenguaje figurado y educación: Creencias implícitas, usos e implicaciones prácticas* (pp. 73-98). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Marulanda, E., Gómez, F. A., y Pérez, M. A. (s. f.). Concepciones del lenguaje figurado en educación inicial. Retos y desafíos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*.
- Marulanda, E., 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>
- Marulanda, E., Igoa, J. M., y Belinchón, M. (2022b). Cuando ponerse las pilas no es suficiente: La comprensión de metáforas, modismos e ironías en un grupo de malos lectores y uno de jóvenes con Autismo de Alto Funcionamiento. Principales hallazgos. En E. Marulanda *et al.* (Eds.), *Lenguaje figurado y educación: Creencias implícitas, usos e implicaciones prácticas* (pp. 124-159). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ortony, A. (1993). *Metaphor and thought*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173865>
- Ozaliskan, S. (2005). On learning to draw the distinction between physical and metaphorical motion: Is metaphor an early emerging cognitive and linguistic capacity? *Journal of Child Language*, 32(2), 1-28. <https://doi.org/10.1017/S0305000905006884>
- Ozaliskan, S. (2007). Metaphors we “move by”: Children’s developing understanding of metaphorical motion in typologically distinct languages. *Metaphor and Symbol*, 22(2), 147-168. <https://doi.org/10.1080/10926480701235429>
- Pearson, B. Z. (1990). The comprehension of metaphor by preschool children. *Journal of Child Language*, 17, 185-203. <https://doi.org/10.1017/S0305000900013179>
- Pérez, M. A., y Marulanda, E. (2022). 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. En E. Marulanda *et al.* (Eds.), *Lenguaje figurado y educación: Creencias implícitas, usos e implicaciones prácticas* (pp. 99-123). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pouscoulous, N. (2011). Metaphor: for adults only? *Belgian Journal of Linguistics*, 25, 64-92. <https://doi.org/10.1075/bjl.25.04pou>
- Pouscoulous, N., y 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>
- Rubio-Fernández, P., y Grassman, S. (2016). Metaphor as Second Labels: Difficult for preschool children? *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(4), 931-944. <https://doi.org/10.1007/s10936-015-9386-y>
- Stites, L. J., y Özaliskan, S. (2013). Teasing apart the role of cognitive and verbal factors in children’s early metaphorical abilities. *Metaphor and Symbol*, 28, 116-129. <https://doi.org/10.1080/10926488.2013.768511>
- Vosniadou, S., y Ortony, A. (1983). The emergence of the literal-metaphorical-anomalous distinction in young children. *Child Development*, 54, 154-161. <https://doi.org/10.2307/1129872>
- Vygotsky, L. S. (2003). Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas. Tomo IV*. Visor y Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Winner, E., Rosenstiel, A., y Gardner, H. (1976). The development of metaphoric understanding. *Developmental Psychology*, 12, 289-297. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.12.4.289>

## Notas

- 1 Por ejemplo, en una situación social en la que no conocemos a los demás y aplicamos la expresión *romper el hielo*, *el hielo* podría equipararse a la situación de desconocimiento de los otros y *romper* aplicaría a nuestro deseo de cambiar esa situación, partirla o fragmentarla para poder entrar en contacto con los otros.

- 2 En este caso, aunque el significado literal de las expresiones no sea cercano al figurado, descomponer la expresión en sus constituyentes podría ayudar a derivar su acepción no literal. En el ejemplo, *las manos* se emparejaría con aquello que no se quiere asumir (una responsabilidad, una falta) y *lavarse* con el hecho de quitársela o zafarse de esta.
- 3 Para conocer en detalle las características de los participantes, los instrumentos y los resultados de cada trabajo, de modo independiente, véanse Marulanda et al. (2022a), Pérez y Marulanda (2022) y Marulanda et al. (s. f.).

\* Artículo de reflexión.

El presente trabajo forma parte de los productos de investigación derivados del proyecto *Aprendizaje de dos usos figurados en la primera infancia. Retos e implicaciones para la educación*. La investigación se llevó a cabo entre las Facultades de Educación y Filosofía de la PUJ, gracias a la convocatoria de Proyectos Interdisciplinarios de la Vicerrectoría de Investigaciones de la PUJ celebrada en el año 2015.

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

*Cómo citar este artículo:* Marulanda Páez, E., y Reina Gómez, L. N. (2022). Metáforas y modismos en la educación inicial y primaria: un tesoro para aprovechar en el aula. *Signo y Pensamiento*, 41. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.mmei>