

Opción, Año 32, No. Especial 9 (2016): 511 - 528
ISSN 1012-1587

El poder del pensamiento: una aproximación sociocognitiva a la enseñanza

Graciela Nuez

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
graciela.delanuez@ulpgc.es*

Resumen

Tras siete reformas desde 1970 el sistema educativo español no refleja mejoras significativas. Nuestra hipótesis propone que la dificultad del sistema, entre otros aspectos de complejidad, sea posiblemente de naturaleza conceptual. El presente trabajo reflexiona sobre las teorías implícitas de profesores en servicio a través de las metáforas que utilizan. Analizamos expresiones adoptadas por los profesores en su práctica docente utilizando el marco metodológico y teórico de la metáfora conceptual de Lakoff & Johnson 1980, 1992. La metáfora del conducto resultó estructurar sus teorías implícitas, lo que refleja significativamente una aproximación reduccionista a la enseñanza.

Palabras clave: Teorías implícitas, metáfora, profesores, aprendizaje.

The Power of Thought: A Sociocognitive Approach to Teaching

Abstract

After seven reforms since 1970 the Spanish educational system does not reflect significant improvements. Our hypothesis proposes that the difficulty of the system, among other complexity aspects, is possibly

of conceptual nature. The present paper reflects on the implicit theories of in-service English teachers through the metaphors they use. We analyze expressions adopted by professors in their teaching practice using the methodological and theoretical framework of the conceptual metaphor developed by Lakoff & Johnson 1980, 1992. We found out that the conduit metaphor was structuring their implicit theories, which shows significantly a reductionist approach to teaching.

Keywords: Implicit theories, metaphor, professors, learning.

Parafraseando a Elliot Eisner, es hora de que la investigación sobre el pensamiento del profesorado diseñe un único barco en las aguas que busca surcar
(Jiménez & Feliciano, 2006:117)

INTRODUCCIÓN

Toda una vida para desaprender la gastada falacia que nacemos con nada y que nada tenemos. Que hemos de tener por medio de la transmisión de los conocimientos de los grandes para ser, que la vida es adquirir para que un día ya preparados nos ganemos la vida. Y ¿no es acaso eso de “ganar-se la vida” una de las expresiones hechas más absurdas? ¿Cómo te vas a “ganar” algo que ya tienes? ¿No es más bien el afán de ganar-te lo que más te pierde y te aleja precisamente de lo que eres? ¿Dónde se formó tal expresión? ¿Quién la dijo primero? ¿Por qué la dijo? ¿Qué quiso decir? ¿Se emplea en otros lugares? ¿Puede ganarse la vida o es que la vida solo puede vivirse? Tal vez incluso puede vivirse sin darse cuenta. Precisamente en los intervalos en los que no te tienes que ganar nada. Y de repente me viene, me piensa y atrapa, otra de esas expresiones como la de “Date prisa que mi tiempo es oro”. Nos referimos a expresiones que usamos y que en sí mismas nos descubren la manera que hemos aprendido de percibir el mundo y así nos descubrimos viviendo de metáforas como LA VIDA ES TRABAJO/GANAR o el TIEMPO ES ORO/DINERO.

En el presente trabajo queremos indagar en estos constructos culturales convencionales implícitamente aprendidos en el ámbito educativo, para así posibilitar la reflexión y ver más allá de las “verdades” de nuestras convenciones. Con esta luz podemos entonces tener la opción de sustituir esas estructuras conceptuales de vida por otras, como por ejemplo lo hacía nuestro estimado José Luis Sampedro, un sabio de la “Tribu

Europea” de la que Caryl Phillips escribió allá por el 1987, con su magnífico comentario “EL TIEMPO NO ES ORO, EL TIEMPO ES VIDA”.

Nos rodean las palabras y las que adoptamos sigilosamente nos gobiernan. Palabras y más palabras construidas sobre suposiciones que heredamos de algún lugar, pensamientos ya fabricados por no sé qué mentes que acogemos sin darnos ni cuenta. Y es que la mente no es como algunos pensaron algo individual sino social. Una actividad. Un continuo, una acción encarnada por un organismo vivo que experimenta el mundo a través de su cuerpo, de sus sentidos. La palabra nos sirve como punto de acceso a toda una red de conocimiento y de estructuras conceptualizadoras. No codifica el pensamiento en su compleja totalidad sino que más bien lo guía. Facounnier indicó en 1994 que el lenguaje no es más que la punta de un iceberg de estructuras y modelos cognitivos de construcción de significado y esto ocurre entre bastidores.

Bueno llegado este momento ¡Me tengo que poner seria que esto es la introducción! Otra vez se cuele otra expresión ya hecha “¡Ponte seria!”. Y es que estamos rodeados de constructos que pensamos y que nos piensan, como Emmanuel Lizcano comentaba, ese “imaginario en que cada uno habitamos y que nos habita” (2006:43). Y es precisamente ese imaginario el que “educa la mirada, una mirada que no mira nunca directamente las cosas: las mira a través de las configuraciones imaginarias en las que el ojo se alimenta” (Lizcano, 2006:42). Para adentrarnos en esas configuraciones imaginarias o estructuras conceptualizadoras nos valdremos del enfoque de la poética sociocognitiva y los métodos que toma de los fundamentos teóricos de la lingüística cognitiva. Este enfoque nos posibilita un estudio científico riguroso para profundizar en las dinámicas sociocognitivas de construcción de significados (estructuras conceptuales) y de conocimiento del mundo (procesos de conceptualización) del objeto de nuestra investigación, que es el entramado de configuraciones conceptuales de los profesores en el ámbito español. Para ello tomaremos como punto de acceso el lenguaje en uso en los centros educativos. Es decir la construcción de la realidad educativa vigente por medio de las expresiones que utiliza a diario el profesorado y que al final *inconscientemente* les gobierna.

Y es que el mundo se sostiene de palabras, multitud de ellas unas grandes otras chicas, unas chispeantes otras apagadas como Eduardo Galeano también quería describir en su texto el Mundo y su mar de fueguitos. “Mientras que la pedagogía tradicional se ha centrado en el traba-

jo de lo visible, la recuperación del *inconsciente* nos lleva a considerar lo *invisible* al mismo nivel de importancia y sospechar tanto de lo que ocurre en el exterior como en nuestra aula” (Acaso, 2012:40). Y la puerta de acceso para la recuperación del *inconsciente* en nuestro estudio precisamente son las palabras. La búsqueda de estructuras conceptualizadoras a través del lenguaje de los profesores desde la perspectiva sociocognitiva.

1. EDUCANDO LA MIRADA HACIA LO IMPLÍCITO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pretendemos hacer visible aquello que lleva mucho tiempo presente pero que se ha dejado de ver. Es como cuando entras a tu cocina y de repente te fijas que tienes colgado un cuadro de una pera porque algún invitado te comentó “¡Qué hermoso cuadro!”. Lo observas y te parece verlo como por primera vez. La pera de tanto verla se había camuflado con el resto de objetos decorativos y se había vuelto invisible a tu mirada aunque siempre estuvo ahí. En el presente trabajo abordamos la tarea de hacer visible las teorías implícitas de profesores que están en activo y que media su práctica docente. Recuperar como María Acaso exclama en su libro *Pedagogías Invisibles* “el realismo mágico en la literatura académica” (2012:12) donde se favoreciera la sospecha como un sistema permanente de trabajo respecto a los mundos que nos rodean y en los que nos movemos. “La idea central parte de las bases de la semiótica: para tener un pensamiento autónomo resultaba necesario desarrollar este mecanismo de sospecha permanente que precediera al análisis de aquello de lo que sospechamos” (Acaso, 2012:13) La unión de la semiótica con la pedagogía consigue que el docente entienda su trabajo como una “sucesión de actos que configuran un discurso que debe analizarse desde el punto de vista de su significado” (2012:14). Configurar una gramática de lo educativo a través del análisis semiótico resulta vital para por ejemplo percatarse como indica María que puede que tus “contenidos en el aula sean muy innovadores y modernos pero si el formato que utilizas para comunicarlos no van más allá de la clase magistral te encuentras en una profunda contradicción” (2012:17).

Pretendemos despertar un proceso de análisis semiótico en nuestras aulas con nuestros profesores y estudiantes para activar la reflexión sobre usos del lenguaje. Desarrollar una semiótica del acto pedagógico posibilitando como anteriormente hemos citado una hermenéutica de la

sospecha que nos posibilite repensar nuestra labor como docentes y adentrarnos a la poética *poiesis* (Guerra, 2011) entendida como fábrica o mecanismo de construcción del acto pedagógico. Sociocognitivo en cuanto que consideramos social al fenómeno cognitivo y no puramente o modularmente individual. Entendemos que las lenguas humanas existen solo en forma de actividad social (Bernárdez, 2007). Cognición, lenguaje y cultura se integran dentro de un complejo entramado dinámico. Partiendo de las condiciones generales de uso del lenguaje en el ámbito educativo nos centramos en las estructuras en las que se manifiesta. Lo cognitivo y lo social forman parte de una misma actividad en cualquier aula.

En definitiva nos adentramos en un proceso de educación de la mirada, un proceso de disipación de disciplinas, de disolución pensada para permitir la emergencia de las nuevas formas de mirar lo que siempre ha estado ahí. Y que nos lo posibilita en este estudio las ciencias cognitivas de segunda generación. Emplearemos los fundamentos teóricos de la lingüística cognitiva y en particular la metodología de análisis de la Teoría de la Metáfora Conceptual de Lakoff y Johnson. A continuación definiremos qué entendemos por teorías implícitas, sus aportaciones fundamentales así como carencias.

Y finalmente presentaremos lo que la lingüística cognitiva puede aportar con una de sus Teorías sobre la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1980).

2. LA TEORÍAS IMPLÍCITAS COMO DINAMIZADORES SOCIALES

Comenta María Acaso en su texto *Pedagogías Invisibles* (2012) sobre autores como Bourdieu y Passeron (2008) cuando explicitan que la función de gran parte de las instituciones educativas es la de *reproducir* el orden político, moral, social y cultural vigente. Ambos identifican la idea del acto pedagógico como un acto violento desde su raíz y donde ciertos grupos sociales mantienen su situación de poder frente a otros eligiendo qué conocimientos deben integrar la cultura dominante. Asimismo esto propicia la creación y perpetuación de normas *invisibles* a través de las cuales mantener una situación de poder pero sin hacer explícito el proceso de dominación. Siendo la *invisibilidad* un rasgo prominente que tiene este tipo de violencia y que se denomina por los autores mencionados *pedagogía implícita* (2008:64). María lo describe como “una violen-

cia que se disfraza de otra cosa” obligándonos por ejemplo a vestir de una determinada forma o a estar sentados y quietos por horas (2012:83).

Los seres humanos poseen un conjunto de *conocimientos* que les posibilita relacionarse con su entorno y que se fundamenta en su *experiencia* con el mismo. En las ciencias sociales estos *conocimientos* se han definido como creencias y opiniones y en la psicología cognitiva como esquemas, *scripts* o *frames*, teorías implícitas o teorías subjetivas (Presas & Martín de León, 2011:95). De manera general las teorías implícitas se puede definir como “agregaciones eclécticas de proposiciones causa-efecto provenientes de muchas fuentes: reglas básicas, generalizaciones sacadas de la experiencia personal, creencias, valores, predisposiciones y juicios previos” (Clark, 1988:5). En 1995 Mitchell añade los componentes que la integran como son principios, creencias, metas, expectativas, valores, concepciones, imágenes, metáforas, reglas y modelos de la práctica. Una teoría subjetiva o implícita se puede definir como “un conjunto de representaciones mentales” que surgen como hemos anotado anteriormente de la experiencia y puede ser modificado a través de la instrucción (Presa & Martín de León, 2011:95).

Se han propuesto dos formas para el aprendizaje del conocimiento. El aprendizaje *explícito* por medio de la instrucción donde los sujetos formulan hipótesis y reglas para fundamentar su propio proceso de construcción de conocimiento, y por otro lado el aprendizaje *implícito* donde no hay instrucción directa pero juega un papel vital en la adquisición de conocimiento complejo y que no se trata de un fenómeno marginal en la cognición humana (Presa & Martín de León, 2014). El conocimiento adquirido de manera *implícita* o *inconsciente* se ha estudiado bajo distintos términos: entendimiento cotidiano, teorías implícitas, creencias, teorías subjetivas, teorías populares... Estas teorías han sido estudiadas por distintas disciplinas como son la psicología social, la psicología cognitiva, la psicología evolutiva, la sociología, la filosofía del lenguaje y la pedagogía (2014:276). Teniendo en común aspectos tales como la representación de las teorías implícitas, su organización, su base experiencial, el papel que juegan en el sistema cognitivo, su naturaleza inconsciente, su capacidad de modificación a través de la instrucción, etc.

Las teorías implícitas son en definitiva un conjunto organizado y coherente de conocimientos sobre el mundo físico o social y su carácter implícito supone que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia (Rodrigo, 1994). En la arena educativa, las teorías implícitas se definen

como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (Marrero, 1993:245). Tienen carácter individual en cuanto que su soporte es el sujeto pero a esto hemos de añadirle su componente social y cultural, lo cognitivo y lo cultural se integran en el modelo socio-constructivista. Rodrigo (1993) se acerca a este fenómeno por medio de los modelos dinámicos de conocimiento para describir cómo se almacenan las teorías implícitas en la mente de los sujetos cómo se organizan y cuáles son sus funciones (Jiménez & Feliciano, 2006:112-113).

El desarrollo de la investigación en torno a las teorías implícitas del profesor ha aportado datos importantes sobre la enseñanza como los siguientes: es una actividad cognitiva compleja, es contextual, interactiva y provisional, aumenta la comprensión de los procesos didácticos, ha fomentado la visión del profesor como constructor de pensamiento e investigador entre otros aspectos. No obstante se pueden también observar sus limitaciones como son: empleo de un marco teórico cognitivo débil que no incluye el elemento social, tiende a ser una investigación descriptiva, carece de modelo explicativo del proceso enseñanza-aprendizaje donde situar los estudios del profesor, se requiere un modelo ecológico del aula, necesita profundización rigurosa en la génesis del pensamiento del profesorado y configuración de las concepciones de la enseñanza, no diferencia claramente entre pensar y ejecutar entre otras (Jiménez & Feliciano, 2006:114). De entre las carencias detectadas la más destacable es su concepción estática de la mente, lo que sabemos ya no corresponde con la realidad; la falta de unificación en cuanto a la terminología empleada que genera confusión; necesidad de indagar en cómo se estructuran y organizan los conceptos del docente, cómo se construyen y como se vinculan con la acción docente.

En este punto proponemos que el paradigma teórico de las ciencias cognitivas puede subsanar muchas de las carencias que anteriores aportaciones han detectado, siendo en nuestro caso revelador la aportación y posibilidades de desarrollo al campo de estudio que la lingüística cognitiva facilita. En cuanto a la unificación de perspectivas que defina el constructo desde el que estudiar cómo construye el profesor todo ese entramado conceptual de estructuras en los que se sustenta su hacer y pensar profesional. Entendemos que lo cognitivo y lo social forman parte como hemos apuntado anteriormente de un todo en nuestras aulas.

Partiendo de las condiciones generales de uso del *lenguaje* podemos ir a las *estructuras* en las que se manifiesta pero para ello es necesario primero profundizar en cómo funciona en sí el *lenguaje*. Lo hemos de analizar desde su nivel *pre-conceptual*, es decir lo que es procesado por nuestra mente a través de nuestro cuerpo. Lo que se denomina la cognición corporeizada (*embodied cognition*). Esta información recibida por nuestros sentidos es elaborada en nuestro cerebro en forma de conocimientos, creencias y experiencias anteriores, deseos etc. que se van organizando en una serie de elementos básicos a los que se les denomina “esquemas imaginísticos” (Lakoff & Johnson). Como por ejemplo el esquema del contenedor, del centro-periferia, del enlace, del origen-camino-meta (trayectoria), escalas... A su vez estos esquemas se van estructurando en unidades más complejas como serían los Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) y así sucesivamente se configura el complejo entramado conceptual con el que construimos (o nos construyen más bien por convenciones sociales) los significados y el conocimiento del mundo.

Un *modelo* o *esquema* es un patrón recurrente, una forma y una regularidad en o de las actividades de ordenamiento de las experiencias. Estos patrones surgen como estructuras significativas sobre todo a partir de nuestros movimientos corporales en el espacio, nuestras manipulaciones de objetos y nuestras interacciones físicas (Johnson, 1987). Cada esquema o modelo es una estructura compleja completa, indica Carlos Muñoz en su texto *Hacia una teoría de la mente inteligente*, una *gestalt* que usa cuatro tipos de principios estructurantes con los que podemos estudiar la manera en la que conceptualizamos el mundo. Las **estructuras esquema-imagen** que como antes vimos son imágenes esquemáticas básicas como la de la trayectoria, el contenedor, etc. **Estructuras proposicionales** que son los marcos o *frames* que aportan información esencial donde situar un elemento por ejemplo el verbo vender evoca el marco de transferencia comercial que a su vez activa todo los agentes involucrados en él (vendedor, comprador, dinero, tienda, etc.). **Proyecciones metafóricas** que son proyecciones de una estructura esquemática o proposicional en un dominio del espacio físico (dominio fuente) a otra del espacio conceptual (dominio meta). Por ejemplo “Sigue adelante no te detengas” la vida es un camino. Por último las **proyecciones metonímicas** son estructuras de alguno de los tipos anteriores donde se proyecta en un mismo dominio conceptual tanto origen como destino. Por ejemplo “Este Picasso en mi favorito”.

Por lo tanto, si como anteriormente comentamos la lengua no es más que la punta de un iceberg de construcción de significados que ocurre implícitamente o que ocurre como Facounnier (1994) decía entre bastidores. Podríamos decir que el lenguaje que usa un profesor es por tanto un punto de acceso a su manera de construir la realidad educativa. Este nos permite adentrarnos en el entramado de configuración conceptual que como vimos previamente tiene cuatro principios estructuradores base de conceptualización del mundo. En este caso no posibilitaría el estudio de cómo construye el profesor su realidad profesional. En el presente estudio hemos decidido centrarnos en uno de los principios estructuradores para aplicarlo al corpus que son las proyecciones metafóricas y en algún caso también metonímicas.

3. METODOLOGÍA: LA METÁFORA CONCEPTUAL ALGO MÁS QUE UN TROPO LITERARIO

“Los modos de indicar o insinuar estas secretas simpatías de los conceptos resultan, ilimitados (...). Algún día se escribirá la historia de la metáfora y sabremos la verdad y el error que estas conjeturas encierran” (Borges, 1998:84-85).

Manteniendo el enfoque sociocognitivo, nos acercaremos a la dinámica de construcción de significado del docente utilizando la metáfora (conceptual) como instrumento de análisis. La metáfora resulta ser un valiosísimo instrumento de análisis para acceder a la realidad encubierta que pretendemos estudiar, así como un enfoque eficaz para descubrir las teorías implícitas que forman parte de la cultura de las escuelas y no son como algunos autores han opinado meros constructos personales aislados del contexto y las convenciones donde se han formado. Ni tampoco son meros tropos literarios ornamentales, ni mucho menos débiles instrumentos de análisis debido a su carácter difuso connatural. No suponen un acercamiento vago e insustancial al objeto de estudio puesto que las proyecciones metafóricas son, como hemos apuntado anteriormente, tipos de principios estructurantes con los que podemos estudiar la manera en la que conceptualizamos el mundo.

Inevitablemente el acercamiento es siempre incompleto, es decir, parcial puesto que la realidad ya es en sí misma compleja e inabarcable en un trozo de discurso hablado o escrito, pero sí es un poderoso instrumento de análisis que “continuamente actúa en la definición de las rela-

ciones interpersonales, en las estructuras de poder, en determinación de actitudes en la acción educativa, en encubridora de la ideología y las visiones dominantes y hegemónicas” (Vázquez, 2007:139).

Entender la utilidad de la metáfora como instrumento de análisis es reconocer el poder que tiene el *lenguaje* en la constitución y el mantenimiento de cualquier sistema organizativo, en nuestro caso el educativo, puesto que su empleo revela un modo de pensar y un modo de ver que viene a ser el “reflejo del silencio micropolítico”; las metáforas “declaran y delatan los modelos de pensamiento” operantes que sacamos a luz a través de una imponente serie de imágenes escondidas que forman ya parte de nuestro lenguaje cotidiano (Vázquez, 2007:140). Su estudio nos permite conocer el sistema sobre el que se sustenta el pensamiento inevitablemente impregnado por los juicios de valor que activa esa imagen asociada, podemos decir que la metáfora es un mecanismo que “atrapa al sujeto inconscientemente” (Vázquez, 2007:141).

Para acceder a ese entramado de realidad encubierta hemos adoptado la *Teoría de la Metáfora Conceptual* de Lakoff & Johnson (1980). Nuestra cognición se fundamenta en nuestra imaginación y la metáfora es una operación básica de construcción de significado. Proyectamos estructura de un dominio físico (fuente) a otro dominio (meta). Por ejemplo construimos el concepto ‘amor’ tomando prestado estructura del mundo físico ‘viaje’. La metáfora conceptual sería EL AMOR ES UN VIAJE. Podemos verlos en expresiones como “Seguimos adelante”, “No hay vuelta atrás”, “Cada uno tomó su camino”, “Hasta aquí hemos llegado”, “Tu por tu lado yo por el mío”, “Esta relación no avanza”, “Contigo hasta el fin del mundo”. Empleamos para poder construir el concepto amor la estructura de un viaje que a su vez se fundamenta en el principio estructurante imagen-esquemática del camino y la trayectoria con su origen recorrido y meta. Como este proceso es habitual, no percibimos este mecanismo de construcción de significado y de conocimiento del mundo dada la naturaleza corporeizada e imaginativa de nuestros procesos mentales (Facounnier, 1994) pero ocurre constantemente por lo que podemos constatar que la metáfora es un mecanismo cognitivo presente en nuestro lenguaje cotidiano y no un recurso literario ornamental.

Mientras que la metáfora asocia entidades provenientes de dos dominios distintos, la metonimia asocia dos entidades contiguas que pertenecen al mismo dominio.

En las metonimias conceptuales la proyección ocurre dentro de un mismo dominio. Por ejemplo, “El batería de este grupo es muy bueno”, “¡Sírvale el plato al cliente ya!”, “No he vuelto a ver un Matisse desde el último viaje”. Las oraciones emplean la metonimia conceptual denominada EL CONTENIDO POR EL CONTINENTE o LA PARTE POR EL TODO. La metonimia es un mecanismo esencialmente *referencial* con el que nos ‘referimos’ a una estructura implícita por medio de otra de mayor preeminencia. Hacemos alusión a una estructura implícita (zona activa) a través de otra explícita (el punto de referencia). La metáfora por otro lado, es un mecanismo *analógico*, por el que entendemos un concepto de un dominio en términos de otro. Este mecanismo facilita la comprensión de conceptos complejos y difíciles de definir como pueden ser la vida, el tiempo, el amor, la tristeza, la muerte, etc.

Ambos mecanismos de construcción de significado y de conocimiento del mundo pueden darse a la vez. Por ejemplo “María se quedó con la boca cerrada”. La interpretación metafórica de esta frase se constituye sobre la base de una metonimia. Donde la locución “Quedarse con la boca cerrada” o “Quedarse con la boca abierta” se relaciona con la idea de callarse y asombrarse, donde la boca representa una parte de ese todo y a su vez se relaciona metafóricamente con la acción de hablar. La alusión directa a cierta parte del cuerpo nos orienta en nuestra interpretación. El dominio cuerpo, la situación de la boca con respecto al mismo y la acción de cerrar o abrir implican silencio/asombro. La interpretación se fundamenta en una deducción metonímica: el contenido por el continente.

4. ANÁLISIS: PRINCIPIOS ESTRUCTURANTES QUE CONSTRUYEN NUESTRA REALIDAD EDUCATIVA

La metáfora estructura objeto-evento y la metáfora estructura ubicación-evento son según Lakoff & Johnson (1980) las dos metáforas que empleamos para estructurar eventos. En la metáfora objeto-evento los acontecimientos se entienden como la adquisición o pérdida de unos bienes vistos como posesiones. El aprendizaje y la enseñanza se suelen conceptualizar a través de estas metáforas: LA ENSEÑANZA ES TRANSMISIÓN, EL APRENDIZAJE ES ADQUISICIÓN, LOS CONCEPTOS O PRINCIPIOS SON OBJETOS. En la primera la enseñanza se ve como la transmisión o entrega del conocimiento a los alumnos. Lo que nos conecta con el estudio de Reddy sobre la comunicación humana entendida a través de la me-

táfora del conducto. El lenguaje que utilizamos sobre comunicación nos dirige la mirada a la imagen del canal. Limitando la comunicación a “poner ideas” u “objetos” en palabras que son como recipientes y enviamos a través de un conducto a otros. Si bien esta metáfora no es acertada pues evoca una visión no constructivista del lenguaje cuya tarea principal es como hemos visto fabricar significado. La metáfora del conducto tiene adosadas otras metáforas como LA MENTE ES UN CONTENEDOR e incluso LA MENTE ES UNA MÁQUINA U ORDENADOR (Nuez, 2014).

El segundo tipo de metáfora para estructurar eventos es la metáfora de ubicación-evento. Los eventos se conceptualizan como cambios de estado entendidos como ubicaciones. El esquema de imagen base sería el del CAMINO. La educación se conceptualiza a través de la metáforas como: LA EDUCACIÓN ES UN VIAJE, EL APRENDIZAJE ES UN VIAJE, LA LECCIÓN ES UN VIAJE, LA LECCIÓN ES UN OBJETO QUE SE MUEVE, EL APRENDIZAJE ES UN PROCESO MECÁNICO O COMPUTACIONAL, EL CONOCIMIENTO ES UN PAISAJE POR EL QUE SE PASA (Nuez, 2014).

A continuación nos centramos en una frase, creemos muy significativa, empleada habitualmente en el contexto educativo de gran parte de nuestras instituciones educativas. Siendo una muestra representativa para ejemplificar todo lo anteriormente dicho. Emplearemos el método para identificación de expresiones metafóricas MIP (Metaphor Identification Procedure 2007). Estudiaremos aquellas palabras utilizadas metafóricamente en la expresión: “*Tengo que dar la clase*”. Localizaremos y seguidamente explicaremos según el procedimiento de identificación metafórica MIP el lenguaje metafórico empleado dentro del desarrollo de un discurso real. A continuación indicaremos los diferentes pasos a seguir en el procedimiento:

1. Leer el texto completo- discurso donde se ubica la expresión seleccionada.
2. Separar las unidades léxicas de la selección.
3. (a) Por cada unidad léxica, señalar su significado contextual teniendo en cuenta lo que le antecede y precede.
(b) Por cada unidad léxica, determinar si tiene un significado contemporáneo básico en otros contextos además del que es objeto de estudio. El significado básico tiende a ser más concreto, relacionado con acción corporal, e históricamente más antiguo.

- (c) Decidir si el significado contextual contrasta con el significado básico pero a su vez puede entenderse en comparación con él.
4. En caso afirmativo puede considerarse la unidad léxica como metafórica.

Aplicación del método en el texto seleccionado:

Tengo / que / dar / la / clase

Tengo:

(a) Significado contextual: En este contexto, “tengo” indica obligación. Denota la necesidad, precisión o determinación del hacer lo que el verbo pospuesto significa. En este caso lleva implícito llevar una carga (la clase, la lección...) por parte del sujeto en primera persona del singular.

(b) Significado básico: El significado básico del verbo “tener” es asir o mantener algo asido, sujetar, poseer, dominar incluso. Viene del latín *tenere* “dominar, retener”

(c) Significado contextual vs significado básico: el contextual contrasta con el básico pero es perfectamente entendible al ser comparados.

Vemos que sí está usado metafóricamente. Según Ruíz de Mendoza también se le podría atribuir a la unidad léxica una carga metonímica de “control”. La relación entre obligación y posesión entra en lo que sería un área imaginaria o metonímica de control. Modelo cognitivo de control (Ruiz de Mendoza, 1998) o un modelo cognitivo abstracto de índole proposicional relacionado a su vez con el esquema de imagen del contenedor.

que:

(a) Significado contextual: Introduce una oración subordinada y denota la necesidad del hacer lo que el verbo pospuesto significa.

(b) Significado básico: Conj. Introduce una oración subordinada sustantiva con función de sujeto o complemento directo. Quiero que estudies. Recuerda que eres mortal. Es imposible que lo olvide.

No está usado metafóricamente.

dar:

(a) Significado contextual: Ofrecer materia, impartir una lección, pronunciar una conferencia o charla, comunicar, transmitir, empeñarse en ejecutar algo, accionar el fluir de algo o cualquier mecanismo u objeto.

(b) Significado básico: Donar, entregar, ofrecer, proveer. Verbo en infinitivo que viene del latín *dare*.

Sí está usado metafóricamente.

la:

(a) Significado contextual: artículo determinado en género femenino.

(b) Significado básico: artículo determinado en género femenino.

clase:

(a) Significado contextual: el contenido, la lección que toca transmitir, la materia, el programa señalado, asignatura.

(b) Significado básico: aula, conjunto de niños/as de un mismo grado. Proviene del latín *classis* que desde antaño los romanos relacionaron con el verbo *calare* “llamar públicamente o convocar”, división del pueblo romano según eran convocados por grupos de edad cada vez que se los reclutaba para la guerra.

Sí esta usado metafóricamente y metonímicamente.

El verbo analizado “dar” implícitamente refleja la metáfora del conducto y con ello desvela todo un modo de ver la comunicación y por lo tanto la enseñanza. Por otra parte “la clase” encierra un importante desplazamiento metonímico, como un objeto que será entregado por el profesor a los alumnos. Siendo la interacción entre metáfora y metonimia el rasgo más saliente o central de la frase. En esa interacción *emergen* esos otros significados implícitos y con posibilidad de adaptabilidad a los distintos entornos educativos. El sustantivo “clase” posibilita varios sentidos. Por un lado el aula o espacio físico donde se desarrolla la actividad educativa, por otro el grupo de alumnos.

Dentro del contexto donde se utiliza la frase estimamos que el segundo es el significado básico en la frase porque está marcadamente motivada por la intención o carga significativa del docente. Si el significado básico es el grupo de alumnos como hemos indicado y el metafórico la

acción o el proceso que tiene lugar en el aula, en este ejemplo se produce además una reificación del concepto, que pasa a ser un objeto que se puede entregar (y esto por efecto de la metáfora del conducto, o por el uso de “dar”). De todos los posibles saltos que da la “clase” el de mayores consecuencias epistemológicas posiblemente sea el de su cosificación, es decir el paso de proceso o experiencia a objeto.

La semántica tradicional entiende la comunicación según la metáfora de *canalización* que como hemos desvelado se acerca a una idea atomista del lenguaje y por lo tanto de la enseñanza. Por otro lado la semántica cognitiva entiende de manera muy distinta la comunicación en términos de la metáfora del *escenario* de discurso. Se oponen dos visiones distintas de la actividad educativa. La metáfora del canal o del conducto está presente y nos revela que nutre en gran medida la realidad educativa de cualquier asignatura. A su vez desvela la visión de lenguaje que sería algo así como un material u objeto transportable, incluso podría entenderse por mercancía que hay que entregar en un contexto de negocio, lo que es en esencia una visión reduccionista frente a lo que sería una visión más acorde a los descubrimientos en ciencias cognitivas del lenguaje como sistema orgánico que se autorregula, adapta y tiene capacidad de crecimiento.

Según Alice Deignan la relación entre lenguaje y pensamiento es una interacción bidireccional dentro de un mismo *sistema complejo* y la metáfora surge fruto de esa dinámica de interacción que es a la vez conceptual y lingüística. “Our data suggests that the affective -the beliefs, attitudes, values, and emotions of participants- plays a central, but often neglected, role in the emergence of particular forms of metaphor” (Cameron & Deignan, 2006:674). La perspectiva *emergente* que adoptan logra aunar los aspectos lingüísticos, conceptuales y socio-culturales de la metáfora en uso. Utilizando para ello una unidad nueva de análisis y aprendizaje denominado el *metaforema* (Cameron & Deignan, 2006). “An important dimension of the dialogics of metaphor is its use to express affect and attitude along with ideational content” (2006). Resulta interesante añadir que María Acaso sustituye la expresión “dar la clase” por el término “acto pedagógico” ya que nos conecta con la idea de la educación expandida, así como sustituye el término alumnos por estudiantes por resultar más proactivo (2012:23).

5. CONSIDERACIONES FINALES

En el presente estudio hemos reflexionado sobre las dinámicas sociocognitivas (consideramos social el fenómeno cognitivo y no únicamente individual) de construcción de significados así como de conocimiento del mundo para adentrarnos en las teorías implícitas de profesores en servicio a través de las metáforas que utilizan. Nos hemos centrado en una expresión, muy habitualmente utilizada en el entorno educativo por los profesores en su práctica profesional: “Tengo que dar la clase”. Y a continuación valiéndonos de los instrumentos de análisis que nos ofrece la Teoría de la Metáfora Conceptual de Lakoff & Johnson 1980, 1992, hemos profundizado en las dinámicas internas de construcción de significado vislumbrando sus posibilidades semánticas. Por último hemos detectado que la metáfora del conducto resultó estructurar las teorías implícitas de los docentes que emplean la locución en cuestión, lo que refleja significativamente una aproximación reduccionista de la enseñanza en contraposición al acercamiento organicista que nos podría haber dado otra metáfora como la del escenario de discurso, de la interacción dinámica de sistemas vivos, no cosificado en ninguna de sus formas.

Referencias Bibliográficas

- ACASO, María. 2012. **Pedagogías invisibles**. Los libros de la Catarata. Madrid (España).
- ACASO, María. 2013. **rEDUvolution hacer la Revolución en la Educación**. Paidós. Barcelona (España).
- BERNÁRDEZ, Enrique. 2007. “Synergy in the construction of meaning” en FABISZAK, M. (ed.). **Language and Meaning**. pp 15-37. Peter Lang. Frankfurt am Main (Alemania).
- BORJES, Jose Luis. 1998. “La metáfora”. En Borges, J.L. (1985) **Historia de la eternidad** [1995]. Alianza editorial. Madrid (España).
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON Jean-Claude. 2008. **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Editorial Popular. Madrid (España).
- CAMERON, Lynne y DEIGNAN Alice. 2006. “The emergence of metaphor in discourse”. **Applied Linguistics**. Vol. 27. Nº4:671-690.
- CLARK, Christopher. M. 1988. “Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking”. **Educational Research**. Vol 12. Nº 2:5-12.

- FAUCONNIER, Gilles. 1994. **Mental Spaces: Aspects of meaning construction in natural language**. Cambridge University Press. Nueva York (Estados Unidos).
- GUERRA DE LA TORRE, Juana Teresa. 2011. "Cognitive poetics and biocultural (con)figurations of life, cognition and language". Towards a theory of socially integrated science. **Pensamiento**. Vol 67. Nº 254:843-850.
- JOHNSON, Mark. 1987. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason**. University of Chicago Press. Chicago (EEUU).
- JIMÉNEZ LLANOS, Ana Beatriz y FELICIANO GARCÍA, Luis. 2006. "Pensar el pensamiento del profesorado". **Revista española de pedagogía**. Nº 233:105-122.
- LAKOFF, George y JOHNSON, Mark. 1980. **Metaphors we live by**. The University of Chicago Press. Chicago (EEUU).
- LIZCANO, Emmanuel. 2006. **Metáforas que nos piensan**. Ediciones Bajo Cero. Madrid (España).
- MARRERO, Acosta Javier. 1993. "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, A. (Comp). **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. pp. 243-276. Aprendizaje Visor. Madrid: España.
- MITCHELL, Jim. 1995. Teacher's implicit theories concerning questioning. **British Educational Research Journal**. Vol 20. Nº1:69-84.
- NUEZ, Graciela. 2014. "Anatomía Educativa Española: El lenguaje del profesor como punto de acceso al sustrato de su realidad profesional". **Nuevo Impulso Educativo: Fórmulas renovadas para la docencia superior**. pp. 311-332 Visión Libros Madrid (España).
- RODRIGO, María José. 1993. "Representaciones y procesos en las teorías implícitas" en RODRIGO, M. J.; RODRIGUEZ, A. y MARRERO, J. (Eds). **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. pp 95-122. Aprendizaje Visor. Madrid: España.
- RODRIGO, María José. 1994. "Etapas, contextos y teorías implícitas en el conocimiento social", en RODRIGO, M.J. (Eds). **Contexto y desarrollo social**. pp. 21-43. Síntesis Psicología. Madrid: España.
- RUIZ DE MENDOZA IBAÑEZ, Francisco José. 1998. "Understanding through metonymy: the role of metonymy in communication and cognition" en PENAS, B. (ed.). **The Pragmatics of Understanding and Misunderstanding**. pp 197-208. University of Zaragoza, University Press. Zaragoza (España).

- PRAGGLEJAZ GROUP. 2007. "MIP: a method for identifying metaphorically used words in discourse". **Metaphor and Symbol**. Vol. 22. N° 1:1-40.
- PRESAS, Marisa y MARTÍN DE LEÓN, Celia. 2011. "Teorías implícitas de traductores principiantes. Una investigación cualitativa en traductología cognitiva". **Sendebor**. Vol 22:87-111.
- PRESA, Marisa y MARTÍN DE LEÓN, Celia. 2014. "The role of implicit theories in the non-expert translation process". **MonTI** Special Issue- Minding Translation: 273-302.
- VÁZQUEZ RECIO, Rosa. 2007. Las metáforas: una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros. **REICE**. Vol.4. N°3:137-151.