

## **Creencias sobre el aprendizaje y dominio ELE mediante la metáfora explícita suscitada**

### ***Beliefs in proficiency and learning Spanish as FL through elicited explicit metaphor***

**Ana María Macías García**

*Universidad de Aalborg (Dinamarca)*

anammm@cgs.aau.dk

#### **RESUMEN**

Este estudio de carácter cualitativo tiene por objeto presentar, identificar y analizar la naturaleza de las creencias sobre el aprendizaje de ELE de un grupo de estudiantes universitarios daneses. Los participantes completaron los enunciados *Aprender español es como... porque* y *Saber español es como... porque*. Mediante sus respuestas, accedimos a su conceptualización de aprendizaje y dominio del español. La metáfora se presenta como una herramienta cognitiva que posibilita observar los mecanismos del pensamiento y nos permite identificar la experiencia de los estudiantes sobre sus creencias implícitas. Los resultados corroboran que la conceptualización metafórica es eminentemente somática. La corporeidad es fundamental en la configuración mental de la experiencia a través de imágenes más accesibles, complejas y completas.

Palabras clave: Aprendizaje, creencias, lengua extranjera, metáfora explícita

#### **ABSTRACT**

*This qualitative study aims at presenting, identifying and analysing the beliefs shown by a group of Danish university students about language learning and proficiency in the context of Spanish as Foreign Language. Participants completed the prompts "Learning Spanish is like... because" and "Knowing Spanish is like... because". Their answers allowed us to access their conceptualization of learning and mastery. Metaphor elicitation allowed us to gain insight into the mechanics of metaphoric thought. A significant part of the students opted for embodied experiences as means of metaphoric conceptualization. The elicited metaphors allowed both students and researcher to acknowledge a much more accessible, complex and comprehensive perception of learners construe their learning experience.*

Keywords: Beliefs, foreign language, learning, explicit metaphor

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una lengua extranjera (en adelante LE) en contextos académicos implica la elección de currículo y material de enseñanza adecuados. Además, supone considerar las características individuales de los estudiantes que conforman los grupos de los cuales somos facilitadores e integrantes.

Los estudiantes acuden al aula llevando consigo conocimientos adquiridos, habilidades concretas, creencias personales, actitudes individuales y experiencias previas. Todas estas son observaciones que el profesor ha de tener en cuenta si desea identificar y comprender cuál es el punto de partida cognitivo y afectivo tanto del individuo como del grupo.

En las dos últimas décadas, hemos asistido a un cambio notable dentro de la didáctica de LE. El papel que se da al estudiante en el proceso de aprendizaje es el eje de este cambio. El documento de Bolonia ha introducido un cambio pedagógico esencial en la vida universitaria de la Unión Europea. El planteamiento de este cambio subraya la importancia del facilitador, a la vez que enfatiza el carácter activo y reflexivo del alumno en el aprendizaje (Morales Vallejo 2005).

El estudio de las diferencias individuales está intrínsecamente relacionado con las estrategias de aprendizaje, formas de aprendizaje y dominio afectivo. Algunos autores sugieren que estas categorías son inseparables (Erhman et al. 2003). Por su parte, Larsen-Freeman (2009) sugiere que existe una correlación entre las diferencias individuales y el grado de desarrollo y producción lingüística del estudiante.

En el campo de la lingüística aplicada, el interés por las creencias comenzó a surgir a mediados de la década de los años ochenta (Kalaja y Ferreira Barcelos 2003), momento a partir del cual se empezó a subrayar la importancia de las contribuciones del aprendiente, así como sus experiencias de aprendizaje, pensamientos, necesidades y creencias (Ferreira Barcelos 2015). En el marco de enseñanza y aprendizaje de LE, la investigación sobre las creencias es actualmente reconocida como un área consolidada dentro de la lingüística aplicada y cuenta con amplio número de publicaciones.

El interés que ha suscitado el estudio sobre las creencias está justificado, de alguna manera, por un cambio de enfoque en el cual el aprendiente es el centro de atención en el proceso de aprendizaje. Hay una transición del enfoque informativo, teniendo al profesor como fuente de conocimientos, al enfoque comunicativo-formativo donde el sujeto de interés es el estudiante considerado como sujeto social dinámico (Pérez Gómez et al. 2009). El estudiante como agente activo tiene, además, potencial de gestionar su propio proceso de aprendizaje (Ramos 2007).

De este cambio se deriva, por una parte, la valoración e importancia de la calidad del aprendizaje y la consiguiente reflexión sobre la eficacia de los medios posibilitadores de aprendizaje; por otra, el reconocimiento de la individualidad del estudiante.

El presente estudio plantea recoger, categorizar y analizar las reflexiones efectuadas por un grupo de estudiantes daneses de español como LE sobre los conceptos de aprendizaje y dominio de esta lengua. Esperamos que esta tarea permita a los estudiantes explorar su experiencia como aprendientes y verbalizar, reflexionar y clarificar sus creencias implícitas. Por otra parte, los datos obtenidos podrían facilitarnos la comprensión de las creencias como resultado de un proceso cognitivo que nos permite hablar de conceptos y fenómenos abstractos mediante mapeos de dominios conceptuales.

## 2. LAS CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

El interés en las creencias dentro del área de enseñanza y aprendizaje de LE comenzó a surgir a mediados de los años setenta. Este interés fue motivado a partir de la discusión sobre las características del buen estudiante de LE. En este sentido, las diferencias individuales se presentaron como una posible explicación ante el éxito o fracaso en el aprendizaje. La importancia de las creencias en el aula viene fundamentada por su incidencia en el aprendizaje. Además, según Ramos (2007), las creencias tienen un carácter evaluativo, es decir, actúan como un filtro a través del cual se percibe y se valora el proceso de aprendizaje, así como las habilidades propias y el trabajo que se realiza en el aula.

Según Naiman et al. (1978), las creencias son un factor preexistente al aprendizaje, así como un componente interactivo del mismo. Estudios sobre el tema sugieren una relación significativa entre las creencias del aprendiente y su influencia en el aprendizaje de LE. Según los mismos autores, creencias de cariz positivo y de autoestímulo sirven de catalizadores para el aprendizaje y pueden determinar de forma directa o caracterizar la actitud y motivación del estudiante. De este modo, las creencias preconditionan el éxito o el fracaso en el aprendizaje. Muchos aprendientes exitosos desarrollan creencias conscientes sobre el proceso de aprendizaje de una LE, así como sobre sus propias habilidades, aptitudes y el uso de estrategias efectivas que facilitan el aprendizaje (Bernat y Gvozdenko 2005).

De acuerdo a un estudio práctico realizado por Ramos (2007), las creencias representan la realidad contemplada desde la perspectiva del aprendiente, son sostenidas como verdaderas y abarcan multitud de áreas del conocimiento. En este estudio de carácter etnográfico, la autora investiga las creencias sobre el aprendizaje de un grupo de estudiantes universitarios alemanes sometidos a un cambio de paradigma didáctico. Los resultados confirman investigaciones previas sobre la dimensión afectiva en el aprendizaje y, a su vez, la importancia de la cultura específica de la clase. Para Ramos (2007), el éxito y los logros individuales en el aprendizaje modelan las creencias del estudiante sobre lo que es o no eficaz a la hora de aprender una lengua. La misma autora también subraya que las creencias pueden estar limitadas por la cultura de aprendizaje del individuo.

Por su parte, Richardson (1996) observa, además, el carácter directivo de las creencias y su incidencia en el aprendizaje. La autora examina el papel que las creencias y actitud desempeñan en la educación de un grupo de estudiantes de magisterio y establece una correlación entre estas variables individuales y la manera en que los estudiantes procesan nueva información, reaccionan a los cambios y ponen en práctica el conocimiento adquirido.

Las investigadoras Larsen Freeman (2001) y Ormeño y Rosas (2015) advierten que el carácter direccional de las creencias proporciona al aprendiente una base de acción en concordancia con las mismas.

Las creencias —también denominadas mini teorías o filosofías de aprendizaje— no siempre han tenido un papel tan relevante en el contexto educacional. Su carácter popular, contextual, subjetivo y falto de rigor científico cuantificable presenta escaso valor para algunos autores (Preston 1991; Riley 1989 y 1997).

En este sentido, Dörnyei y Skehan (2003) señalan que hay diferencias individuales —especialmente la aptitud y la motivación— que han generado predictores de logro en el aprendizaje más constantes y coherentes. Estos autores desarrollan el concepto de desafío correlacional, esto es, el reto de poder establecer relaciones entre las diferentes variables personales y su repercusión en el aprendizaje.

Horwitz (1987) y Alanen (2003) ofrecen una aproximación a las creencias desde diferentes posiciones metodológicas. Ambas autoras coinciden en destacar que creencias de carácter negativo pueden producir desinformación y ansiedad. Estos factores pueden inhibir el aprendizaje e inducir a los aprendientes a creer que para aprender una LE son necesarias aptitudes específicas que ellos no poseen.

### **3. CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LE**

El interés que han despertado las creencias en la investigación sobre adquisición de LE ha dado lugar a diversas aproximaciones que responden a las perspectivas ontológicas y epistemológicas adoptadas por los investigadores.

En los años ochenta, se producen trabajos especialmente inspirados por la aproximación normativa. Según este enfoque, las creencias sobre adquisición de una LE son indicadores del comportamiento futuro de los estudiantes como aprendientes autónomos (Ferreira Barcelos 2003). Algunos de los estudios realizados dentro del enfoque normativo emplean aproximaciones positivistas convencionales, tales como el modelo BALLI de Horwitz (1985). El modelo BALLI -Beliefs About Language Learning Inventory- es un instrumento para medir las creencias de los estudiantes con respecto a su proceso de aprendizaje. La propuesta de Horwitz incluye treinta y cuatro afirmaciones relacionadas con el aprendizaje de LE. Estas afirmaciones cubren áreas como la aptitud, la dificultad de la lengua meta, la naturaleza del aprendizaje, estrategias de aprendizaje, comunicación y motivación. La investigadora suministró el cuestionario a treinta y dos estudiantes universitarios de inglés como LE. Los resultados obtenidos mostraron un alto porcentaje de respuestas que indicaban que, por ejemplo, los niños aprenden LE con más facilidad, la necesidad de repetición y práctica, la importancia de aprender la lengua meta en un país angloparlante y que algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras. Este tipo de estudios de corte normativo permite la inclusión de un número elevado de informantes cuyos datos son analizados mediante estadística descriptiva. El uso de BALLI –en su forma original o con modificaciones– ofrece cierta claridad y precisión en los resultados. No obstante, presenta algunas limitaciones. Por una parte, las afirmaciones responden solo a criterios preestablecidos, es decir, creencias identificadas como tales por Horwitz. Por otra parte, una construcción tan compleja y rica como es el sistema de creencias personales no se puede apreciar en su totalidad por medio de respuestas descontextualizadas. Es incluso probable que los participantes pudieran considerar más relevantes y significativos otros tipos de creencias que no están presentes en la encuesta.

A finales de los años ochenta y durante la década de los noventa se comienza a dar importancia al papel activo del alumno en la autorregulación de los procesos de aprendizaje. El estudiante puede ser autónomo y capaz por sí mismo de ejercer control y de reflexionar sobre estos procesos. Asimismo, se subraya que el alumno tiene la capacidad de comprender su proceso particular de aprendizaje y es, a su vez, capaz de utilizar este conocimiento para gestionar de una manera más efectiva el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, obtener mejores resultados.

Los estudios dentro de esta aproximación determinan las creencias como conocimiento metacognitivo (Wenden 1998, 1999, 2001; Victory y Lockhart 1995). Más en detalle, las creencias se definen como individuales, subjetivas, estables, perdurables en ciertos casos, con clara repercusión en los resultados de las actividades de aprendizaje. Desde esta aproximación, las creencias se caracterizan por una fijación o un compromiso que no se

registra en el conocimiento consensuado general (Wenden 1998). Los datos que se recogen suelen ser muestras verbales recopiladas mediante entrevistas semiestructuradas, cuestionarios e informes de los estudiantes. Wenden (1987) estudió las creencias de veinticinco estudiantes universitarios de inglés como LE. Su objetivo era establecer alguna posible relación entre las creencias manifiestas y las estrategias de aprendizaje. La autora concluyó que las creencias que propician un aprendizaje autónomo conducen a estrategias de aprendizaje exitosas. Asimismo, estableció una correlación entre estrategias comunicativas y creencias sobre el uso del lenguaje.

Ferreira Barcelos (2003) critica este modelo y señala que, en este paradigma, las creencias son consideradas exclusivamente como conocimiento metacognitivo. La autora añade que este conocimiento, además, no se infiere de acciones, sino que se deduce de intenciones y afirmaciones. Ferreira Barcelos señala, a su vez, que la intención que subyace en estudios de este tipo es el propósito de transformar a los usuarios en aprendientes mejores y más efectivos y, en consecuencia, crear el arquetipo del aprendiente ideal. Según la misma autora, los estudios dentro de este enfoque no consiguen explicar la función de las creencias de los estudiantes en contextos específicos. Por su parte, Kalaja (1995) cuestiona la aproximación metacognitiva por considerar las creencias como un fenómeno descontextualizado de carácter exclusivamente abstracto y mental.

Estudios más recientes han comenzado a investigar las creencias de forma contextualizada y desde perspectivas heterogéneas. Los estudios realizados dentro de la aproximación contextual coinciden en considerar las creencias como construcciones sociales, dinámicas y emergentes que están ocasionadas, determinadas, ligadas e integradas al contexto específico en el que se producen. El aprendiente es considerado como un ser social que interactúa y procede en entornos concretos. Uno de los objetivos de esta aproximación es lograr una comprensión más completa y matizada de las creencias de los estudiantes en un entorno específico.

La recopilación de datos en el enfoque contextual puede incluir interacciones directas o mediadas con los estudiantes a partir de entrevistas, diarios, observaciones etnográficas, narrativas, análisis del discurso y uso de metáforas (Alarcón et al. 2015; Leavy et al. 2007; Fisher 2013; Martínez et al. 2000; Baş y Gezegin 2015; Sykes 2011). Leavy et al. (2007) examinan las creencias sobre aprendizaje y enseñanza de ciento veinticuatro estudiantes de magisterio. Las autoras utilizaron la elicitación metafórica durante un periodo de diez semanas. Tras el análisis, los resultados arrojaron luz sobre el cambio en las creencias, el potencial explicativo que ofrecen las metáforas, así como la importancia de incorporar actividades posibilitadoras y de retroalimentación para facilitar una reflexión metacognitiva.

Sin embargo, hay algunas limitaciones observables en esta metodología. Estos estudios requieren selección de datos, cierto grado de subjetividad interpretativa y tienen validez en el contexto específico estudiado, con lo cual la aplicación de los resultados obtenidos a otros grupos de estudiantes es limitada. Según Ferreira Barcelos (2003), este hecho no debería considerarse problemático. El interés principal de este paradigma radica esencialmente en considerar la individualidad del aprendiente como ser social que interactúa en un medio o contexto concreto al que acude con unas experiencias particulares. Investigar en contexto significa, pues, indagar sobre las causas que empujan a los estudiantes a manifestar un tipo particular de creencias, identificar relaciones entre creencias dentro del mismo sistema y observar la interacción entre las creencias y acciones (Woods 2003). Como señala Kramsch (2003), se trata de estudiar a los emisores de las creencias, no las creencias en sí mismas.

La presente investigación se sitúa dentro de la aproximación contextual. Desde nuestra perspectiva, la contextualización de las creencias facilita la comprensión y, en cierta manera, la aceptación de la contingencia y variabilidad de los datos analizados. Por otra parte, abre espacio a posibles inconsistencias en las construcciones particulares de realidad por parte de los estudiantes.

#### 4. NATURALEZA DE LA METÁFORA

El estudio de la metáfora en la tradición clásica ha sido dominio exclusivo de filósofos y críticos de literatura. La metáfora era considerada, esencialmente, bien como un recurso creativo y retórico o bien como un uso desviado de la norma lingüística.

A partir de los años ochenta, la metáfora pasó a ser centro de interés y de investigación en la psicología social y psicolingüística defendiendo con especial énfasis su importancia en el lenguaje y cognición humanos (Lakoff y Johnson 1980; Cameron y Low 1999).

Uno de los postulados más representativos de la lingüística cognitiva es la premisa que considera el lenguaje como capacidad integrada en la cognición general (Ibarretxe Antuñano y Valenzuela 2012). En este sentido, la capacidad lingüística se ha de entender como un elemento interdependiente de otras facultades cognitivas que pueden facilitar propuestas y explicaciones al funcionamiento del lenguaje. Aceptando esta premisa, la Lingüística Cognitiva pretende buscar conexiones entre la facultad lingüística y otras facultades cognitivas como la sensación, memoria, percepción o categorización.

El Cognitivismo presenta algunas observaciones críticas a la retórica clásica que considera a la metáfora como una desviación de la normalidad o un fenómeno poético de carácter estético, inusual y distanciado del lenguaje cotidiano. Para la teoría cognitivista, sin embargo, no existe siempre un desvío de la normalidad. En este sentido, las metáforas permean el lenguaje cotidiano y el hablante recurre a ellas de forma reiterada e inconsciente. Según Lakoff y Johnson (1980:39), la metáfora impregna la vida cotidiana tanto en el plano lingüístico como en el pensamiento y la acción.

Lakoff y Johnson (1980) consideran que su teoría sobre la metáfora se inscribe dentro del paradigma experiencialista. Para estos autores, el pensamiento tiene su origen y depende de nuestra experiencia física y sus proyecciones metafóricas. Nuestro acceso a la realidad se lleva a cabo por medio de la experiencia corpórea.

Un concepto interesante dentro del marco de la metáfora conceptual es el término de esquema de imagen. Johnson (1991) habla de esquemas de imagen y los define como la representación cognitiva generada a partir de ocurrencias generalizadas de acciones, artefactos, percepciones o relaciones. Un esquema es, por tanto, una pauta recurrente que contribuye a la regularidad, coherencia y comprensibilidad de nuestra experiencia y entendimiento (Johnson 1991:127). En este sentido, los esquemas son modelos abstractos de aplicabilidad inmediata y procesamiento rápido. Lakoff y Turner (1989) observan que los esquemas de imagen contienen unos slots, o espacios de estructura, que se intuyen y completan. La cognición, añaden estos autores, se organiza a partir de un inventario limitado de esquemas de imagen y de sus correspondientes estructuras metafóricas. A su vez, el conocimiento que adquirimos a través de los esquemas es la base de nuestra forma de ser y proceder en el mundo.

La teoría cognitiva destaca el papel de la metáfora principalmente en el plano del razonamiento, pensamiento y acción y solo de forma secundaria en el plano lingüístico (Lakoff

y Johnson, 1980). Según la aproximación a la metáfora de corte cognitivista, nuestro principal mecanismo de acceso al pensamiento y razonamiento abstracto se realiza precisamente a través de la metáfora. En este marco, se define la metáfora como la proyección de características, relaciones y cualidades entre un dominio conceptual fuente —experiencias somáticas directas— y un dominio conceptual meta —ideas abstractas. Esta proyección o mapeo no se basa en similitud, sino en la correlación de experiencias en ambos dominios y nuestra habilidad de estructurar unos conceptos mediante otros. Se propone, entonces, que las correspondencias entre dominios forman una lógica particular para cada metáfora (Lakoff y Johnson, 1980; Soriano, 2012; Alarcón, et al. 2014). De acuerdo con esta perspectiva, las metáforas surgen a través de las relaciones interactivas que se establecen entre sistemas, es decir, relaciones que surgen cuando se establecen vínculos entre sistemas comunes de correspondencia ligados por áreas de concordancia o puntos de confluencia. Una vez establecida esta confluencia, se desarrollan nuevos procesos cognitivos. Lakoff (1992) propone que las generalizaciones que sustentan y dirigen las expresiones metafóricas no están en el lenguaje, sino en el pensamiento. Son relaciones metafóricas o mapeos ontológicos generalizados que cruzan dominios conceptuales. El mapeo es primario dado que impone el uso del lenguaje del dominio de partida o fuente, así como los patrones de inferencia para los conceptos en el dominio de llegada o meta. El mapeo, además, tiene como característica su convencionalidad, es decir, es una parte propia de nuestro sistema conceptual. Lo más interesante en este sentido es que cuando emitimos metáforas no nos limitamos exclusivamente a concebir los términos en su calidad de sustituyentes o sustituidos, sino que aplicamos una sucesión de conexiones entre ambos términos que desencadenan unas relaciones concretas en casos determinados. El papel que desempeñan el cuerpo y la experiencia somática dentro de la cognición situacional resalta que el conocimiento se construye y está intrínsecamente unido al contexto, actividad y cultura en la que se aprende. Es precisamente la somatización lo que da forma a la cognición humana cotidiana y es una parte esencial de esta, dado que nos ayuda a dar sentido a nuestra experiencia del mundo.

Lakoff y Turner (1989) sostienen que mediante las metáforas hacemos que el mundo que nos rodea cobre sentido. De esta manera, almacenamos mapeos metafóricos como esquemas mentales a los que recurrimos de forma automática cuando construimos la realidad. Siguiendo esta línea, las metáforas organizan nuestro sistema de pensamiento y por lo tanto también nuestro sistema de creencias (Fisher 2013).

Steen (2008) realiza una contribución interesante a la teoría cognitiva de la metáfora. El autor elabora un modelo tridimensional que reúne las dimensiones lingüística, conceptual y comunicativa. En este modelo, Steen sitúa las formas lingüísticas de la metáfora y su estructura conceptual en un marco comunicativo en el que la metáfora puede ser estudiada dentro del uso lingüístico en actividades discursivas. Esto significa que la metáfora no solamente se manifiesta a través de una forma lingüística y una estructura conceptual, sino que también adquiere una función comunicativa (Steen, 2008:221).

En su forma lingüística, el autor distingue entre metáforas directas e indirectas. La metáfora directa se caracteriza por su uso intencionado en situaciones en las que se desea cambiar la perspectiva del receptor sobre el tópico o referente que compone el dominio meta de la metáfora. El receptor, entonces, contempla el tópico desde un dominio conceptual que funciona como fuente. En la dimensión conceptual, Steen (2008:219) propone distinguir entre metáforas nóveles y convencionales. El autor señala que las metáforas nóveles establecen nuevas correspondencias o mapeos entre dominios conceptuales mientras que las

metáforas convencionales se basan en relaciones habituales o de convención entre dominios. En la dimensión comunicativa, el autor incluye las metáforas deliberadas y no deliberadas. Según Steen (2008:223), la metáfora deliberada es una estrategia discursiva consciente cuyo objetivo es producir unos efectos retóricos determinados. Los mapeos entre dominios que caracterizan a las metáforas deliberadas requieren el uso expreso, tanto en producción como en recepción, de un dominio fuente que facilite la reconsideración del dominio meta.

### 3.1 La metáfora como instrumento para estudiar las creencias

Existe un número interesante de publicaciones cuyo enfoque principal recae sobre el estudio de las creencias de profesores -tanto en formación como en ejercicio- mediante metáforas, considerándose estas como un instrumento válido para indagar en la identidad profesional de los sujetos (Alarcón et al. 2015). Asimismo, existe un gran interés en estudiar las creencias de los estudiantes. Una de las razones de la proliferación de este tipo de estudios es la importancia que se da actualmente a los estudiantes como actores en el proceso de aprendizaje o, por lo menos, como agentes no desvinculados del proceso de enseñanza. La metáfora nos ofrece un medio de reflexión sobre experiencias, relaciones, sentimientos e identidades y puede ser también considerada como punto de partida a una intervención posible que facilite cambios en la autopercepción del estudiante (Alarcón et al. 2015). Sobre el uso de la metáfora en la didáctica de la lengua, Alarcón et al. (2015) -citando a Cuadrado y Robisco, 2011- señalan la eficacia de su práctica en las clases puesto que funcionan como estímulo y facilitan su almacenamiento en la memoria a largo plazo debido a la correspondencia entre los dominios conceptuales. El estudio de creencias a través de metáforas es, por tanto, aceptado como una valiosa herramienta de investigación (Cameron 1999, Ellis 2001, Kramsch 2003, Kalaja et al. 2008, de Guerrero y Villamil 2000 y 2002, Zapata y Lacorte 2007). El papel afectivo de la metáfora, por el contrario, ha recibido una atención más escasa (Fisher 2013). Algunos estudios han reconocido el valor de la importancia afectiva y social de la metáfora y sugieren que su uso puede desempeñar un importante papel para iniciar a niños en disciplinas académicas (Fisher 2013).

Los métodos más comunes para la recogida de metáforas usan por regla general dos enfoques: el procesamiento metafórico –*metaphoric processing*– y el procesamiento de la metáfora –*processing metaphor*– (Kramsh en Kalaja y Ferreira Barcelos 2003). El primero de ellos consiste en la lectura metafórica de producciones espontáneas, generalmente diarios de profesores o estudiantes (Ellis 2001, Kramsch 2003, Cameron y Deignman 2006). El segundo enfoque recurre a la obtención directa de la metáfora (Kramsch 2003, Leavy et al. 2007, Alarcón et al. 2015). La observación del procesamiento metafórico llevado a cabo por Ellis (2001) se realizó a través de la lectura y posterior análisis de los diarios pertenecientes a un grupo de seis estudiantes adultos a lo largo de diez semanas. En este estudio, el interés central se centraba en analizar las metáforas conceptuales que emergían de forma discursiva espontánea.

Otros trabajos, como los de Alarcón et al. (2015), Fisher (2013), Sykes (2011), utilizan el enfoque de procesamiento de la metáfora. Alarcón et al. (2015) describen las metáforas de estudiantes de pedagogía. Los resultados arrojan luz sobre la imagen social del pedagogo y su rol en la sociedad. Los autores concluyen que los resultados pueden permitir discusión y análisis en las instituciones formadoras de manera que los contenidos ofrecidos se ajusten a las necesidades percibidas. Por su parte, Sykes (2011) utilizó la metáfora suscitada, explicaciones escritas y entrevistas. El autor concluyó que las metáforas recogidas eran

representativas de las creencias implícitas y que el proceso facilitó a los estudiantes una reflexión sobre su papel como aprendientes. Fisher (2013) ofrece un estudio diacrónico en el que recoge lo que denomina metáforas imaginativas. La comparación entre las categorías aporta datos sobre cambio en las creencias. Todos estos estudios tienen en común la obtención de metáforas a las que se accede mediante la explicitación del dominio meta - según el tema que se investigue- y la obtención del dominio origen.

Siguiendo el modelo tridimensional de Steen (2008), tratamos de acceder a las creencias de los estudiantes mediante metáforas directas y deliberadas. La metáfora deliberada puede ser considerada afín a la metáfora explícita suscitada (Low 2015) que ha sido el procedimiento de recolección de datos que hemos seguido. A pesar de que todos los estudios consultados sugieren que es posible acceder a la complejidad de las creencias de los estudiantes a través de la metáfora, se podría cuestionar si la fuente para recopilación de material es la más idónea en nuestro caso específico. Por una parte, se podría pensar que las metáforas que ocurren en producciones espontáneas pueden representar mejor las creencias implícitas. No obstante, existe el riesgo de recopilar material que no se pueda enmarcar como metáfora. Por otra parte, se podría considerar que, de esta manera, el investigador puede estar seguro de recoger metáforas (Cameron y Low 1999; Low 2015) y, por lo tanto, su identificación no sería tan problemática como podría ser el caso en las producciones discursivas espontáneas. La mayor parte de las investigaciones consultadas trabajan con formatos del tipo A es B o A es como B (Low, 2015:17). En el caso del formato A es como B, los investigadores siguen el supuesto implícito de Lakoff y Johnson (1980, 2003) de considerar el símil como una metáfora encubierta (Low, 2015:22), lo cual ha vertido críticas de varios investigadores. Siguiendo a Steen (2007), en este trabajo, la metáfora se define en base a mapeos de dominios conceptuales, en los que el dominio meta se entiende mediante el dominio fuente. Según Steen, (2007), la metáfora no tiene por qué tener una forma lingüística concreta. Cualquier otra forma de lenguaje figurativo, como un símil, puede ser tratado como metafórico.

#### **4. METODOLOGÍA**

La presente investigación se ha llevado a cabo gracias a la colaboración de un grupo de quince estudiantes del departamento de Español y Estudios Internacionales de la Universidad de Aalborg (Spansk og Internationale Studier) Dinamarca. La recogida de datos se realizó mientras cursaban el quinto semestre de su grado en español. Los participantes –12 mujeres y tres hombres– pertenecen a la misma promoción de estudios y sus edades oscilan entre los 21 y 26 años. Todos los estudiantes tienen danés como lengua materna y dos de ellos son bilingües en farsi, arameo y sueco. El requisito de entrada a los estudios exige un nivel A del sistema danés, cuyo equivalente sería un A2 según el marco europeo. En el momento de realizar este trabajo, su nivel de español era de un B1-B2 según el MCER. Todos los estudiantes habían participado con anterioridad en una reunión semestral –del primer al tercer semestre– con la investigadora. En las reuniones, se cubrían asuntos diversos relacionados con el desenvolvimiento académico del estudiante.

Todos los informantes manifestaron previamente por escrito intención expresa de participar en este muestreo el cual incluía dos reuniones presenciales e individuales con la investigadora. En la primera de estas reuniones, se elicitaban los enunciados correspondientes a aprender y saber. En la segunda reunión, se contempló la metáfora de forma retrospectiva, esto es, la investigadora recordó al estudiante el enunciado explicitado y pidió al estudiante que aportara algunas reflexiones sobre la contribución de la actividad en su desarrollo

metacognitivo. Durante las reuniones, la investigadora tomó nota tanto de los enunciados metafóricos como de las explicaciones posteriores.

Como ya expusimos anteriormente, elegimos el método de procesamiento de la metáfora explícita suscitada. En las tareas facilitadoras que habíamos realizado con anterioridad en las clases, se pudo comprobar la dificultad intrínseca que ofrecía elaborar metáforas en español para algunos de los estudiantes. Por esta razón, se llevaron a cabo actividades previas de trabajo con metáforas en las clases de español oral. En estas unidades lectivas, se indujo a los estudiantes a observar que las metáforas no son solo una construcción meramente estilística o un adorno retórico, sino que son vehículos que estructuran nuestro pensamiento y la percepción del mundo. A su vez, otro punto importante era especificar que no hay metáforas mejores que otras, aunque algunas nos puedan parecer más o menos sorprendentes por inesperadas o insólitas. Algunas de las actividades propuestas, por ejemplo, tenían por objeto observar si los estudiantes eran capaces de distinguir expresiones metafóricas en enunciados diversos; otras actividades facilitaban establecer generalizaciones del tipo A es B mediante enunciados que los estudiantes tenían que ordenar de acuerdo a su grado de compatibilidad con sus propias ideas.

La explicitación de la metáfora se considera un método de investigación indirecto. Sería, pues, legítimo preguntarse por qué no preguntar directamente a los estudiantes sobre su opinión sobre el aprendizaje de ELE. Según Wan y Low (2015), la recolección de datos directos no suele conducir a respuestas explicativas, explicitación de creencias o preferencias. En este sentido, tampoco se puede exigir que los estudiantes puedan argumentar sobre teorías o métodos. Por otra parte, mediante un método directo, los estudiantes podrían responder con enunciados elegidos solamente para agradar a la investigadora. Como señalamos, los estudiantes han participado en reuniones semestrales con la investigadora en las que se trataban temas recurrentes como, por ejemplo, la mejor manera de aprender, aspectos que inciden en el aprendizaje y actitud proactiva del estudiante fuera del entorno académico. Por ello, aunque el aprendizaje sigue siempre siendo relevante, se decidió usar un acercamiento original que animara a los estudiantes a considerar un nuevo ángulo.

Las reuniones servían un propósito doble: por una parte, desde el punto de vista institucional y didáctico, nos ofrecen la oportunidad de preguntar al estudiante sobre aspectos intrínsecos de su desempeño académico y, por otra parte, se brindaba como una ocasión para recoger las metáforas directas deliberadas. Se incidió en el hecho de que no era necesario realizar una preparación previa para el día de la entrevista y de que podían elegir la lengua vehicular: danés o español. El lugar de la entrevista fue una oficina de la universidad donde la entrevistadora y los participantes pudieron establecer una conversación previa y distendida sobre cada estudiante para, después, suscitar la metáfora. Las traducciones del danés al español de los comentarios se han hecho tratando de respetar en todo momento los enunciados originales. Los estudiantes eligieron español para la elaboración de las expresiones metafóricas, alternando entre las dos lenguas en las explicaciones posteriores.

La tarea de obtención se llevó a cabo mediante una instrucción sintáctica explícita —*Aprender español es como ... porque* y *Saber español es como ... porque*. Esta manera de proceder se justifica como una forma de enfatizar semejanza conceptual entre la fuente o imagen —su respuesta— y el tópico o meta —la instrucción sintáctica (Saban et al. 2007). Las conversaciones posteriores permitían discutir o profundizar la explicación a la que daba pie la conjunción causal *porque* y, de esta manera, asegurar una interpretación adecuada. Siguiendo a Low (2015:26), en enunciados del tipo X es como Y se acepta que el enunciado que se obtenga puede ser sublimado a una metáfora conceptual. De acuerdo con Steen

(2003) y Strugielska (2015), tratamos la respuesta obtenida como un dato discursivo y consideramos, a su vez, la argumentación que sucede tras *porque*. La necesidad de manifestar y enunciar de forma explícita el contenido de la metáfora conceptual, tal y como se propone en este trabajo, comporta considerar la forma lingüística –símil– como equivalente a la metáfora, siempre y cuando se especifiquen los elementos semánticos que se proyectan en el mapeo conceptual (Pohlig 2006). Siguiendo esta línea, Cameron y Low (1999) señalan que la metáfora es una construcción cognitiva que forma parte intrínseca de nuestro aparato conceptual. Por lo tanto, bien podría suceder que la expresión lingüística presentara diferentes formas. En lo sucesivo, llamaremos enunciado lingüístico, expresión metafórica o enunciado metafórico a las producciones individuales de los estudiantes y metáforas a la proyección conceptual que representan. La metáfora, pues, invita a establecer similitudes.

Como hemos mencionado, en el encuentro se pidió a los estudiantes que completaran las expresiones *Aprender español es como ... porque* y *Saber español es como ... porque* y, de esta manera, obtener enunciados a partir de los cuales podríamos acceder a sus creencias en torno al proceso de aprendizaje y su idea de dominio y capacidad objetiva o deseada del uso del español.

El proceso de aprendizaje de una lengua implica la adquisición de conocimientos sobre el medio y código lingüístico, así como los conocimientos necesarios para ligar estos conocimientos a usos lingüísticos y habilidades concretas. En nuestro caso, se hace hincapié en que el estudiante observe la primera pregunta como una invitación a la creación de un enunciado y a una reflexión en torno al proceso de aprendizaje, así como sobre las actividades y experiencias ligadas al proceso.

En la segunda expresión, *Saber español es como... porque*, el interés radica en descubrir qué significa para el estudiante ser capaz de usar español, es decir, la capacidad de comportarse de una manera eficaz y adecuada usando español. Por tanto, es necesario que el uso lingüístico se inscriba en una comunidad de habla y que esté referido a unos contenidos relacionados con unas necesidades y situaciones comunicativas concretas. A su vez, la explicación posterior permite clarificar posibles malentendidos en la interpretación y clasificación de los enunciados, así como también facilitar que el entrevistado profundice y explique sus respuestas.

## 5. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

Posteriormente, se procedió a la clasificación de los enunciados de acuerdo a nuestra propia interpretación basada, principalmente, en el contenido proposicional y en las explicaciones posteriores de los estudiantes. Las explicaciones nos permitieron adentrarnos en las características particulares de cada estudiante, indagar sobre sus estrategias de acción, producción y reflexión lingüística, así como también posibilitar en cierto modo su reflexión y autocrítica ante posibles creencias que pudieran impactar de forma negativa o mediatizaran un desarrollo lingüístico satisfactorio. Se clasificaron en total quince enunciados y se asignó a cada una de ellos las explicaciones correspondientes obtenidas de los informantes, lo cual nos serviría como referencia para la agrupación de los enunciados en temas conceptuales.

Una de las dificultades más evidentes en la clasificación fue el carácter multifuncional de orientación y sistematización de las expresiones metafóricas, dado que algunas de ellas pueden tener cabida en varias categorías simultáneamente. Durante la etapa de agrupación,

se localizaron las características o rasgos distintivos que pudieran determinar la categoría conceptual o tema que representan.

El sistema de anotación que usaremos en la exposición de resultados presenta las metáforas conceptuales en versalitas; los enunciados metafóricos producidos por los estudiantes se indican en cursiva y negrita. Por último, las explicaciones facilitadas por los participantes se señalan en cursiva.

## **5.1 Metáforas conceptuales sobre Aprender español es ...**

A continuación, presentamos en esta sección los enunciados obtenidos y las metáforas conceptuales correspondientes a la primera pregunta detonante. Las metáforas parecen ser elaboraciones del esquema de imagen RECORRIDO (Johnson 1991), base de metáforas conceptuales como las que a continuación veremos. A su vez, estas metáforas podrían estar englobadas en otra, como, por ejemplo, ACTIVIDADES CON PROPÓSITO SON VIAJES HACIA UNA META. Slots como VIAJERO, TRAYECTORIA, ORIGEN y META son espacios de la estructura del esquema de imagen que están presentes. Los desafíos encontrados durante el camino, barreras franqueables y el desplazamiento necesario para llegar al objetivo son características de las metáforas propuestas. Extractos detallados de metáforas y sus correspondientes explicaciones por parte de los estudiantes pueden encontrarse en el anexo.

### **5.1.1 Aprender español es un recorrido: énfasis en desafío**

Las expresiones metafóricas (cuatro de un total de quince) englobadas en la categoría conceptual APRENDER ESPAÑOLES UN RECORRIDO —con énfasis en el desafío— equiparan la experiencia formativa con procesos que subrayan y definen el aprendizaje de español a través de imágenes de tareas físicas extenuantes asociadas con el dolor y que demandan resistencia física (por ejemplo: *un maratón duro y largo, hay que mantener el ritmo y luchar durante el camino; largo maratón en el que todavía estoy; ir arriba y abajo todo el tiempo*) y también fatiga y desaliento (*es necesario seguir estudiando para volver a subir, nunca se llega a la meta, no hay fin*).

Estas expresiones confieren ideas de esfuerzo extraordinario a pesar de la práctica anterior —nadie corre una maratón sin entrenar previamente— y del empeño continuo. No obstante, hay una meta incluida, aunque no especificada. En conversaciones posteriores, estos estudiantes manifestaron el abatimiento que, en algunas circunstancias, les produce el aprendizaje, dado que son conscientes de que el proceso nunca va a acabar y saben que no podrán dominar por completo el español. El hecho de que ahora saben más español que cuando comenzaron sus estudios hace dos años, así como el recuerdo de experiencias exitosas de uso del español en sus viajes o estancias en universidades hispanohablantes parece paliar los efectos del desánimo en algunos de los casos.

En estas cuatro expresiones metafóricas, el camino es presentado como un desafío que se debe a dos factores principales: limitaciones físicas y a las características del medio en que se desarrolla la acción elegida. La dimensión espacial de las expresiones captura de forma singular la somatización de la experiencia de aprendizaje y se presenta también como una manera apropiada de referir a las dificultades léxicas y gramaticales a través de las que el estudiante evoluciona.

### 5.1.2 Aprender español es un recorrido: énfasis en superar obstáculos

El aspecto más destacado de las seis expresiones metafóricas siguientes reúne características comunes de experiencias relativas a los conceptos de ambición, logro y desarrollo personal ante tareas que, por naturaleza, son complejas y demandan dedicación continua. Al igual que en la categoría anterior, la idea de meta subyace en todos los enunciados ya que, al fin y al cabo, es lo que impulsa a la superación de los obstáculos: la motivación se fundamenta en llegar al objetivo. Por muy ardua que sea la tarea de aprendizaje, uno no puede quedarse a medio camino —una carrera de obstáculos con vallas de diferentes alturas que hay que confrontar y pasar— y, además, o bien se poseen los instrumentos adecuados que facilitan el logro académico (p.ej., *una montaña muy alta con hielo que hay que subir, y se puede subir porque yo tengo el equipo pero tengo que saber usarlo*), o bien la habilidad intrínseca de sortear y salir de una situación gracias a un esfuerzo (*nadar en aguas profundas y a veces parece que te ahogas, pero nadas y sigues*).

Las ideas de dedicación y perseverancia también van ligadas al planteamiento del proceso de aprendizaje como acción gradual. Verbos de movimiento —correr, entrar, avanzar, subir, nadar, pasar— ponen de manifiesto el aspecto procesual de esta conceptualización. La idea de superación durante el proceso se evidencia a través de acciones que ponen en orden, clarifican y dan coherencia a la confusión y el desorden inicial (así, por ejemplo, *entrar a una habitación muy oscura con caos y avanzas y ves luz al final; un caos, poco a poco ves al final*). Hay un énfasis más positivo en estas metáforas si se comparan con las que observamos en la categoría anterior. La actividad de aprendizaje es difícil, exige trabajo y esfuerzo, pero no es imposible. El trabajo realizado reporta beneficios que se traducen en ser capaz de sobreponerse a las dificultades y dar solución a los problemas iniciales. De esta manera, muestran que se han desarrollado recursos reflexivos y de motivación para superar posibles obstáculos; como señala uno de los estudiantes: (...) *puedes tropezar, pero no caer*.

Los estudiantes justifican la elección de los enunciados mediante explicaciones que refuerzan la idea de superación, como, por ejemplo: *es necesario seguir poco a poco hasta encontrar la solución, el hilo conductor y se ve algo nuevo; por fin he llegado a la meta, pero sé que el proceso va a seguir porque tengo que aprender más vocabulario, recordar estructuras, captar la ironía y el humor y más cosas; la situación se soluciona y el protagonista es feliz*. La superación puede realizarse a través de un agente externo en un contexto no basado en una realidad experimentada, aunque sí intuida —*vivir en un cuento de hadas y pasar por la historia del cuento*.

Uno de los puntos más interesantes de esta categoría conceptual recae en el hecho de que la experiencia cognitiva de aprendizaje muestra un anclaje definitivamente corpóreo, fruto de la experiencia de realidad física que nos rodea. Las actividades cognitivas relacionadas con el proceso de aprendizaje (por ejemplo: comprender, pensar, procesar, conocer, considerar, analizar, ignorar) se ven ligadas a diferentes formas de propiciar la superación (ver, subir, entrar, correr, evitar, nadar, resolver). Vemos, pues, que una misma conceptualización puede referir a múltiples actividades cognitivas según la percepción particular de cada estudiante.

### 5.1.3 Aprender español es un recorrido: énfasis en viaje

El siguiente grupo recoge cinco enunciados metafóricos que subrayan la idea de movimiento y desplazamiento físico. Las acciones presentadas (por ejemplo: viajar, caminar, descubrir, explorar, buscar, entrar) conceptualizan eventos de movimiento y acción, subrayando el carácter dinámico del aprendizaje. Asimismo, el esquema de recorrido es lo

suficientemente flexible como para permitir la existencia de diferentes tipos de viaje. De forma paralela, es destacable también la implicación personal del estudiante en las actividades señaladas y las experiencias específicas a ellas adscritas. La idea de desplazamiento y trayectoria –bien física o a través de un medio externo– representa una realidad compartida, auténtica y experimentable que está anclada y es determinada contextualmente.

A través de viaje como conceptualización, podemos inferir una serie de conceptos relacionados con recorrido y, a su vez, la necesidad de medios de transporte, la idea de un proceso a través de un continuum, así como la existencia de un contexto común en el cual la idea de viaje se relaciona con procesos y actividades en su mayor parte positivos. El viaje nos desvela fascinación por lo nuevo (por ejemplo: *es como un viaje, un proceso de descubrir, explorar y fascinarse*), representa inicio a nuevas formas de experimentar el mundo (*explorar un mundo nuevo y probar cosas nuevas; entrar a otra forma de sentir el mundo*), siendo conscientes de que este tránsito presenta dificultades e inconvenientes (por ejemplo: *conducir por una carretera en obras; un viaje a través de un camino con subidas y bajadas*) e incluso sentimientos contradictorios (*explorar un mundo nuevo fascinante pero que también da miedo*).

La idea de viaje con meta prevista parece concordar bien con la percepción y conceptualización del aprendizaje como evolución o como una actividad de larga duración, sujeta a numerosas variables contingentes –obstáculos, encrucijadas, dilemas, subidas y bajadas.

## 5.2 Categorías conceptuales sobre saber español es ...

La mayor parte de los estudios consultados se centran particularmente en metáforas obtenidas sobre el aprendizaje de LE. En nuestro caso, reviste una importancia particular indagar las creencias de los estudiantes sobre lo que ellos consideran qué es saber español. En el momento de las entrevistas, los alumnos se encontraban en el quinto semestre de sus estudios en el Departamento de Lenguas y Estudios Internacionales y debían decidir su futura especialización. A lo largo de cinco semestres, los estudiantes han adquirido una capacidad lingüística mayormente anclada en un marco institucional. Era de esperar que, una vez llegados a esta fase, los estudiantes supieran qué tipo de competencias vincularían con saber español, y que fueran capaces de evaluar sus propias competencias en relación con el objetivo con el que comenzaron los estudios. También sería interesante observar si, de alguna manera, se sentían próximos a esa meta.

Las categorías que a continuación proponemos parecen ajustarse también al esquema de imagen RECORRIDO al cual nos referimos anteriormente. Las ideas de logro, consecución y deleite, que veremos a continuación, refieren a un tipo de actividades previas con un propósito inherente que posibilitan un fin o una meta posterior.

### 5.2.1 Saber español es recorrido: enfoque en capacitación

La primera conceptualización agrupa seis expresiones metafóricas que señalan el carácter facilitador e instrumental asociado al concepto saber. Este hecho conlleva que el estudiante se ve capaz de realizar un tipo de actividades que se asocia con saber español. Las expresiones subrayan la utilidad del conocimiento adquirido (por ejemplo: *tener una caja de herramientas para aprender y comprender culturas desconocidas; tener acceso con la lengua a culturas y maneras diferentes de hacer cosas; abrir la puerta con la lengua*) y su condición

posibilitadora de actividades (por ejemplo: *vivir nuevas aventuras y conocer a gente; conocer un mundo nuevo; una puerta que se abre a un mundo nuevo*). Los enunciados presentan una visión positiva y prometedora del estudiante como actor inmerso tanto en la experiencia como en la proyección personal, y especialmente social, que implica el saber español. Los estudiantes se autoperceben como dueños de un conocimiento –*caja de herramientas, lengua*– que les va a propiciar nuevos planteamientos y proyecciones en el futuro –*ver un mundo nuevo, culturas y formas diferentes de hacer las cosas, aprender y comprender culturas desconocidas*. Puede ser el inicio a un nuevo camino, un cambio de rutina –*ya no tienes que seguir estudiando*– o la transición de lengua como estudio de carácter individual, privado y académico a lengua como la puesta en escena del conocimiento del sujeto en un contexto exterior, social, creativo y performativo –*tener acceso a culturas, vivir nuevas aventuras, conocer a gente*. La figura de la puerta, presente en tres de las expresiones, señala e insiste en la idea de frontera espacial y de paso, así como tránsito o traslado a través de un umbral. Este paso se ve posibilitado por competencias generales y destrezas prácticas que permiten al estudiante participar en nuevas experiencias y en nuevos marcos de interpretación en los que puede incorporar nuevos conocimientos.

### 5.2.2 Saber español es recorrido: enfoque en meta

Los enunciados correspondientes a esta conceptualización (siete sobre un total de quince) coinciden en señalar que saber está ligado a las propiedades distintivas y objetivos asociados con el concepto meta. Según las expresiones recogidas, podemos presuponer que, tras esta meta, se ha de recrear que saber es el resultado de una serie de pequeñas victorias anteriores, enfatizando que la organización del aprendizaje está compuesta de una serie de dificultades que se deben confrontar. El objetivo último del aprendiente es la sobrepasar los problemas y finalizar (por ejemplo: *llegar a la cima de la montaña y tener una buena vista; acabar el maratón; salir victorioso del primer round en boxeo*). Asimismo, entender la metáfora conceptual requiere contemplar el concepto meta como resultado de un logro permanente y absoluto –*nadar en una piscina olímpica, por fin no necesito parar; tener finalmente un Ferrari; vivir la aventura del cuento de hadas*– o un logro temporal (por ejemplo: *salir victorioso del primer round de boxeo, estar en el último piso de un edificio y ver apartamentos que necesitan decoración*). Los estudiantes necesitan esforzarse y enfrentarse a las dificultades que presenta el aprendizaje para poder, en el futuro, elaborar producciones en la lengua meta sin necesidad de pausas o errores (como, por ejemplo: *tengo un buen fondo y puedo hacer un largo de un tirón*). Según se recoge en las explicaciones posteriores de los estudiantes, estas dificultades se centran sobre todo en la competencia lingüística (es decir, problemas de expresión oral, falta de vocabulario, dificultad en algunas estructuras). Hay un estudiante que explica *saber* en términos de uso de la habilidad lingüística conforme a las reglas pragmáticas compartidas por miembros de la comunidad de lengua meta (por ejemplo: *puedo hablar español sin pararme a pensar, con mucha fluidez, en muchos contextos*). La expresión lingüística no está necesariamente vinculada a la intención del hablante. Esta característica señala el aspecto complejo, situacional, multidimensional e interactivo inherente a la lengua que parece subyacer en parte de los comentarios.

Algunas estudiantes consideran saber como un producto inalterable e inmutable y parecen señalar que este es el estándar mediante el que tanto proceso como objetivo pudieran estar evaluados (por ejemplo: *nadar en una piscina olímpica; llegar a la cima de la*

montaña; acabar la maratón; es como finalmente tener un Ferrari; vivir la aventura del cuento de hadas, la protagonista ya es feliz).

En sus explicaciones, podemos observar el carácter estático e inalterable de saber. Los estudiantes se posicionan en un sistema cerrado, en un punto en el tiempo y en el espacio. A partir de este punto, no hay proceso evolutivo ni involutivo. La conservación del *momentum* generado por el aprendizaje ha posibilitado llegar a una meta en la que se permanecerá y que hará posible que el estudiante conserve las destrezas adquiridas, la fluidez alcanzada en un punto e incluso el nivel de comprensión y producción lingüística —*puedo hablar español sin pararme a pensar, con mucha fluidez, en muchos contextos; después de mucho esfuerzo y problemas comprendo y puedo hablar; no me faltan las palabras; ya no necesito seguir esforzándome al ritmo de los demás; tengo algo que puedo usar y sé que puedo hacer lo que quiera porque no voy a tener problemas para usarlo*— señalando, de este modo, un mapeo que se ajusta a ambos dominios.

Cabe mencionar que dos de los estudiantes aportan en sus explicaciones causas y factores intrínsecamente relacionados con el contexto de aprendizaje reglado. Estos informantes comentan el alivio que supone no tener que hacer más exámenes y no verse obligados a estar en un contexto donde pueden apreciar desajustes entre su nivel y el resto del grupo. Estas explicaciones nos llevan a pensar que puede existir un desfase entre su comprensión del concepto de aprendizaje, la evaluación del mismo y su experiencia en un contexto académico concreto. Para estos dos estudiantes la meta es la salida del contexto académico y no el saber español en sí.

La metáfora conceptual SABER ESPAÑOL ES RECORRIDO se representa a través de una realidad que se vincula de forma directa y concreta con experiencias vividas y articuladas por parte de los estudiantes. Son conscientes de que saber español es el resultado de un proceso de aprendizaje acumulativo y continuo —*aunque hay más rounds, pero en el primero hay una victoria; por fin he llegado a la meta, pero sé que el proceso va a seguir porque tengo que aprender más vocabulario, recordar otras estructuras y captar la ironía y el humor y más cosas*.

Asimismo, estos estudiantes demuestran también una actitud bastante autónoma, reflexiva y planificadora, tanto del propósito como del proceso de aprendizaje y toman la iniciativa para crear, planear y gestionar oportunidades para aprender (como, por ejemplo: *aprendo palabras todos los días y escucho por lo menos 30 minutos de noticias por internet al día; practico con mi buddy casi todas las semanas*).

### 5.2.3 Saber español es deleite

Dos expresiones metafóricas de las quince recogidas se agrupan en esta metáfora conceptual: SABER ESPAÑOL ES DELEITE. El común denominador que vincula estas expresiones metafóricas es que muestran actividades de percepción sensorial agrupadas en torno al sentido del gusto (por ejemplo: *comer de un bocado un flan suave; poder comer las fresas de la tarta de fresa; acceder y saborear la sustancia oculta*). Este tipo de expresiones asocian de manera directa la experiencia de saber con comer o saborear alimentos concretos (*fresas y flan*) o genéricos (*sustancia*). Lo saboreado se caracteriza por tener un conjunto específico y estable de propiedades que les hacen singulares por su sabor, textura o rareza. Saber español se correspondería, pues, con paladear con deleite alimentos agradables —postres dos de ellos— que nos predisponen a pensar en situaciones de disfrute y recompensa personal posibilitadas gracias a una buena elección previa. Según la apreciación de los estudiantes, la ausencia de obstáculos (*ingerir un flan suave; acceder a la sustancia oculta*) y la recompensa

—META— tras un duro trabajo (comer las fresas del pastel que todo el mundo quiere; saborear la substancia que antes era oculta y ahora no) son percepciones asociadas y en consonancia con lo que para ellos significa saber español. Saber es, en definitiva, un premio que se disfruta con placer y agrado después de una trayectoria posibilitadora.

La reunión de carácter retrospectivo a la elicitación facilitó el acceso a las reflexiones de los informantes. La mayor parte de ellos afirmó que usar las metáforas para objetivar su aprendizaje y dominio les había parecido interesante ya que nunca se habían parado a pensar en la metáfora como un fenómeno omnipresente. Otros estudiantes señalaron su intención de integrar este conocimiento en tareas de expresión escrita de carácter creativo porque se dice lo mismo, pero con más palabras. Como habíamos anticipado en la sección de metodología, la propuesta de usar un acercamiento original para indagar sobre el aprendizaje animó algunos estudiantes a considerar nuevas propuestas expresivas y a observar la legitimidad de poder expresarse mediante este tipo de recursos; como señala un estudiante: ahora, si no se algo, quizás puedo tratar de explicarlo a mi manera con metáfora. En el aspecto relativo a las creencias, algunos de ellos manifestaron que verbalizar su experiencia les permitió relacionar estas con actividades concretas a las que les remontaban las expresiones metafóricas obtenidas. Es interesante observar que todos manifestaron que tanto las actividades facilitadoras como las reuniones habían sido una buena oportunidad para aprender y reflexionar sobre procesos de pensamiento.

Tratar de comprender el andamiaje y procesos que estructuran y dan lugar a las creencias es importante no solo en la formación profesional y prácticas pedagógicas (Alarcón et al. 2018), sino también en la formación del estudiante de LE. Las creencias facilitan a profesores y aprendientes cierta comprensión sobre conceptos que no suelen ser detallados dentro del aula. Mediante el tratamiento de las creencias, se puede comprender cómo piensan los alumnos, cómo se perciben las situaciones de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, cómo se reacciona ante ellas, qué estrategias de aprendizaje se aplican y cómo se gestiona el proceso de aprendizaje (Ramos 2010).

## 6. CONCLUSIONES

Podemos observar que nuestros resultados presentan similitudes respecto a algunos de los estudios consultados. Nuestro estudio coincide señalar que la metáfora nos facilita la conexión verbalizada entre un contexto vivencial y otro subjetivo. Además, los resultados obtenidos corroboran y coinciden con otras investigaciones en señalar el papel que juega la experiencia corpórea en la configuración mental de la experiencia. La somatización de la experiencia contribuye a formar imágenes y verbalizar explicaciones más accesibles, complejas y completas.

Las creencias, vistas como espacios mentales explicitados a través de las metáforas, nos alejan de la metodología tradicional normativa. A través del enfoque elegido, hemos podido captar cómo los estudiantes construyen espacios de creencias subjetivos y funcionales.

A lo largo de este trabajo exploratorio, hemos partido del supuesto de que las metáforas son un instrumento útil y apropiado para investigar las creencias sobre el proceso de aprendizaje y la noción personal de logro o dominio lingüístico. Las metáforas se nos presentan como una herramienta cognitiva importante que nos posibilita observar los mecanismos del pensamiento y su sistematicidad.

Sin embargo, también es cierto que las metáforas halladas indican únicamente el estado de conciencia particular de individuos concretos sobre su sistema implícito de creencias en un entorno institucional, social y temporal determinado. En principio, este planteamiento no debería ser un obstáculo. Toda experiencia de aprendizaje, así como sus resultados, se encuentran anclados en la contingencia de una serie de elementos que forman parte de cada situación concreta y de un sistema dinámico de pensamiento. Sería, pues, interesante observar las creencias desde un punto de vista dinámico y diacrónico para considerar su evolución.

Somos conscientes de que no se pueden generalizar los resultados obtenidos. Este hecho nos anima a pensar que llevar a cabo este tipo de investigaciones es aún más importante y necesario si, como profesionales en la enseñanza, queremos facilitar posibilidades de acción futuras que integren a los actores incluidos en el proceso de aprendizaje.

Como señala Kramsh (2003), lo interesante en el estudio de las creencias no son las creencias en sí, sino los emisores de las creencias y las bases de práctica a través de las cuales crean espacios de creencia. Estos espacios representan la construcción particular de cómo cada individuo articula y da coherencia a la experiencia concreta de aprendizaje y capacidad deseada del uso del español.

El carácter eminentemente cualitativo de este estudio parte esencialmente de la premisa constructivista de que el conocimiento es el resultado de un proceso dinámico e interactivo de interpretación y reinterpretación de la realidad existente. Los facilitadores también desempeñan un papel en la construcción de los espacios de creencia mediante prácticas que son, en parte, fruto en de su sistema personal de creencias.

En nuestro caso, los datos obtenidos pueden considerarse desde la perspectiva de enseñanza y aprendizaje de ELE dado que nos permiten evidenciar cómo los estudiantes, de forma propia, construyen y objetivizan espacios de creencias. Tal y como hemos podido observar a través de las explicaciones de los estudiantes, la atribución de la creencia no es arbitraria, está justificada y motivada por las experiencias de los informantes. Siguiendo en esta línea, la metáfora se nos ha brindado como una herramienta valiosa para examinar no solo la experiencia subjetiva, sino también la representación de la experiencia.

Uno de los focos principales de este estudio ha sido escuchar las voces de los estudiantes para comprender, desde su propia perspectiva, sus experiencias y expectativas y, de alguna manera, facilitar y fortalecer una reflexión sobre gestión de aprendizaje y crítica autónomos, aunque sin pretender ningún tipo de intervención. Durante el proceso, los estudiantes han llevado a cabo actividades cognitivas de reflexión, organización y crítica que les han dado oportunidad de llegar a un conocimiento más detallado sobre su yo como aprendiente. También han podido considerar áreas de conocimiento lingüístico y de anclaje de este conocimiento dentro de una realidad bastante más compleja, contingente, integradora y completa, más cercana a la realidad.

Un mismo concepto puede estructurarse con distintas metáforas que destacan aspectos diferentes del concepto. La verbalización de las creencias ha hecho posible que los estudiantes reflexionen, analicen y razonen sus respuestas, propiciando una discusión sobre proceso y objetivos de aprendizaje. En caso de intervención, las respuestas de los estudiantes podrían ser el punto de partida que nos permitiera formular propuestas didácticas teniendo en cuenta las circunstancias y agentes integrantes específicos.

Con este estudio esperamos haber contribuido a ayudar a los estudiantes a posicionarse ante su propia realidad para conferirle sentido. Esperamos también haber despertado su

curiosidad y haber mostrado la importancia que su forma de entender y experimentar el mundo confiere a su experiencia cognitiva y académica.

Algunas posibles líneas de investigación y acción futuras podrían vincular tanto la experiencia subjetiva como la representación en acciones y comportamientos fuera del aula. La creación de espacios de posible acción y discusión entre profesores y aprendientes podría facilitar y fomentar prácticas de aprendizaje diferenciadas y apropiadas que promuevan el desarrollo lingüístico y cognitivo de cada estudiante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learner's beliefs about language learning. En: Kalaja, P., y Ferreira Barcelos, A.M. F. (eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrech: Kluwer Academic Publishers, 55-85.
- Alarcón, P., Díaz C., Tagle, T., Ramos, L. y Quintana, M. (2014). Conceptualizaciones metafóricas sobre el rol del profesor en estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos XL*, 2, 27-44.
- Alarcón, P., Vergara, J., Díaz, C. y Poveda, D. (2015). Análisis de creencias sobre el rol docente en estudiantes chilenos de pedagogía en inglés a través de la metáfora conceptual. *Folios*, 42, 161-177.
- Baş, M. y Gezeğin, B.B. (2015). Language learning as losing weight: Analysing students' metaphorical perceptions of English learning process. *Procedia* 199, 317-324.
- Bernat, E., Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications and New Research Directions *TESL-EJ* 9, 1-21.
- Cameron, L. (1999). Operationalising metaphor for applied linguistic research. En L. Cameron y G. Low (eds). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-28.
- Cameron, L. y Low, G. (1999). *Researching and applying metaphor*. Oxford: Oxford University Press.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.
- Cameron, L. y Deignan, A. (2006). The Emergence of Metaphor in Discourse. *Applied Linguistics*, 27, 671-90.
- De Guerrero, M.C.M. y Villamil, O. (2000). Exploring ESL teacher's roles through metaphor analysis. *TESOL Quarterly*, 34, 341-351.
- De Guerrero, M.C.M. y Villamil, O. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language teaching research*, 6, 95-120.
- Dörnyei, Z. y Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. En: C. J. Doughty y M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell, 589-630.
- Erhman, M., Leaver, B. y Oxford, R. (2003). *A brief view of individual differences in second language learning*. Elsevier Ltd.  
[www2.hlss.mmu.ac.uk/wp-content/uploads/2010/08/MATEFLPreProgrammeTaskAppendix1.pdf](http://www2.hlss.mmu.ac.uk/wp-content/uploads/2010/08/MATEFLPreProgrammeTaskAppendix1.pdf)  
[consultado el 16 de febrero 2018]
- Ellis, R. (2001). The metaphorical constructions of second language learners. En: Michael Breen (ed.), *Learner's contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson, 65-85.
- Ferreira Barcelos, A.M. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. En: P. Kalaja y A.M. Ferreira Barcelos, *Beliefs about SLA: New Research and Approaches*. Springer Science+Business Media, LLC, 7-33.
- Ferreira Barcelos, A.M. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5, 2, 301-325.

- Fisher, L. (2013). Discerning change in young students' beliefs about their language learning through the use of metaphor elicitation in the classroom. *Research Papers in Education*, 28, 373-392.
- Horwitz, E. K. (1985). Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18, 333-340.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying students' beliefs about language learning. En: A.L. Wenden y J. Robin (eds.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 119-132.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). La lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. En: I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela, *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 13-38.
- Johnson, M. (1991). *La mente en el cuerpo*. Madrid: Debate.
- Kalaja, P. (1995). Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 2, 191-204. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1995.tb00080.x>
- Kalaja, P. y Ferreira Barcelos, A.M.F. (2003). *Beliefs about SLA: New Research and Approaches*, Springer Science+Business Media, LLC.
- Kalaja, P., Alanen R., Dufva, H., (2008). Self-portraits of EFL learners: Finish students draw and tell. En P. Kalaja, V. Meneces y A.M. Ferreira Barcelos, (eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008: 186-198.
- Kramsch, C. (2003). A sociocultural approach to young language learner's beliefs about language learning. En: P. Kalaja, y A.M.F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrech: Kluwer Academic Publishers, 109-128.
- Leavy, A.M., Mc.Sorley, F.A., Boté, L.A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservices teacher's beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 23, 1217-1233.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide To Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1992). Contemporary Theories of Metaphor. En: A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press.
- Larsen Freeman, D. (2001). Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. En Michael Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Routledge, 12-25.
- Larsen-Freeman, D. (2009). *Adjusting Expectations: The Study of Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Acquisition*. Oxford Journals of Applied Linguistics. Volume 30, Issue 4: 579-589. <http://applied.oxfordjournals.org/content/30/4/579.short> [consultado el 16 de febrero 2018]
- Low, G. (2015). A practical validation model for researching elicited metaphor. En: W. Wan y L. Graham (eds.), *Elicited metaphor analysis in educational discourse*. John Benjamins Publishing Company, 15-37.
- Martínez, M., Sauleda, N. y Huber, G. (2000). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 17, 965-977.
- Morales Vallejo, P. (2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas*, 64, 11-38.
- Naiman, N., Frochlich, M., Stern, H., Todesco, A. (1978). The good Language learner. The Ontario Institute for Studies in education. Reimpresión en 1996 en Clevedon: Multilingual Matters.
- Ormeño, V. y Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2), 207-228. <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v17n2/v17n2a04.pdf> [consultado el 16 de febrero 2018]
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M.J. (2009). *Espacio Europeo de Educación Superior. Aprender en la Universidad: El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Ediciones Akal.
- Pohlig, J.N. (2006). *A cognitive analysis of similes in the Book of Hosea*. Ph.d. dissertation. <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/1471> [consultado el 16 de febrero 2018]

- Preston, D. (1991). Language teaching and learning: Folk linguistic perspectives. En: J.E. Alatis (ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Georgetown University Press, 583-603.
- Ramos Mendez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: ASELE Colección monografías, 10.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En: Sikula, J., Buttery, T.J. y Guyton, E. (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, 102-119.
- Riley, P. (1989). Learner's representations of language learning. *Melanges Pedagogiques*. <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6riley-4.pdf> [consultado el 16 de febrero 2018]
- Riley, P. (1997). The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. En: Benson, P. y Voller, P. (eds.), *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 114-131.
- Saban, A., Kocbecker, B. y Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instrucción*, 17, 123-139.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En: I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (eds.), *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 97-121.
- Steen, G. (2008). The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor. *Metaphor and symbol*, 23, 4, 213-241.
- Strugielska, A. (2015). A hybrid methodology of linguistic metaphor identification in elicited data and its conceptual implications. En: Wan, W. y Low, G. (eds.), *Elicited metaphor analysis in educational discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 65-92.
- Sykes, J. (2011). Facilitating Reflection on Implicit Learner Beliefs through Metaphor Elicitation. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15, 1, 91-113.
- Victory, M. y Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23, 2, 223-234.
- Wan, W. y Low, G. (2015). *Elicited metaphor analysis in educational discourse*. John Benjamins Publishing Company.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 4, 515-537.
- Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics (Special Issue). *System*, 27, 435-441.
- Wenden, A. (2001). Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable. En: M. Breen (Ed.), *Learner contribution to language learning: New directions in research*. Singapore: Pearson, 44-64.
- Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. En: P. Kalaja y A.M. Ferreira Barcelos, *Beliefs about SLA: New Research and Approaches*, Springer Science+Business Media, LLC., 201-229.
- Zapata, G.C. y Lacorte, M. (2007). Preservice and inservice instructors' metaphorical constructions of second language teachers. *Foreign Language Annals*, 40, 3, 521-534.

## Anexo

Extracto 1-APRENDER ESPAÑOL ES UN RECORRIDO. Énfasis en desafío

**Largo maratón.** *Todavía estoy en la maratón. Nunca se llega a la meta, no hay fin. Y cuando acabe los estudios sé que todavía no sabré español como un nativo. Me falta mucho vocabulario, pero sé más que hace dos años. Es como en el deporte. Es necesario trabajar para llegar a la meta.*

**Un maratón, duro y muy largo.** *Es un recorrido muy largo y no sé dónde está el fin porque siempre va a haber algo que no sé o no comprendo. Necesito prepararme y mantener el ritmo para poder seguir las clases. A veces es demasiado y no tengo fuerza. Cada vez hay más cosas para aprender y cuando creo que ya sé algo no puedo usarlo correctamente.*

**Ir arriba y abajo todo el tiempo.** *Parece que sabes una cosa, pero hay más que no sabes. Nunca se acaba. Hay días que entiendo mucho y otros que no entiendo nada. Cuando eso pasa es importante recordar que ahora puedo más que antes, pero no suficiente.*

**Un camino con subidas y bajadas.** *Cuesta mucho subir, pero no sé si estoy en forma. Es necesario recordar por qué elegí estudiar español y no solo enfocar en lo complicado.*

Extracto 2 -APRENDER ESPAÑOL ES UN RECORRIDO. Énfasis en superar obstáculos

**Una carrera de obstáculos con vallas de diferente altura que hay que saltar** *Hay veces que nos va mal, pero es necesario aprender de los errores y seguir. Puedes tropezar, pero no caer.*

**Una montaña muy alta hay que subir y hay hielo.** *Se puede subir, porque tengo el equipo necesario y creo que puedo usarlo. No es fácil, pero sigo.*

**Nadar en aguas profundas sin tocar con el pie.** *A veces parece que te ahogas con las olas, pero luchas y sigues y al final no te ahogas porque aprendes y no haces tantos errores y vas entendiendo más.*

**Entrar a una habitación muy oscura, con caos y luz al fondo.** *Hay que seguir poco a poco, evitando muebles, es necesario seguir poco a poco hasta encontrar la solución, el hilo conductor y se ve algo nuevo.*

**Vivir en un cuento de hadas y pasar por la historia del cuento.** *A lo largo del cuento hay momentos difíciles que hay que pasar. Al final se soluciona y el protagonista (yo) es feliz. Por fin he llegado a la meta, pero sé que el proceso va a seguir porque tengo que aprender más vocabulario, recordar estructuras, captar la ironía y el humor y más cosas.*

**Una relación amorosa.** *Lo amas y odias al mismo tiempo. Es necesario aceptar y pasar el tiempo difícil para llegar a estar mejor.*

Extracto 3 -APRENDER ESPAÑOL ES UN VIAJE

**Conducir un coche por una carretera en obras.** *Voy a tener que conducir con cuidado para pasar no romper el coche.*

**Es como viajar.** *Un proceso de descubrir, explorar, fascinarse y buscar nuevos destinos. Es explorar un mundo nuevo y probar cosas nuevas.*

**Es como viajar y explorar un nuevo sitio.** *Es fascinante pero también da miedo. Es entrar a otra forma de sentir el mundo.*

**Explorar un mundo nuevo.** *Poder conocer nueva comida, naturaleza, lengua, costumbres, palabras nuevas.*

**Es como un viaje a través de un camino con subidas y bajadas.** *Cuesta, pero se puede avanzar y se ve muy bien cuando miras atrás y ves lo que has andado, pero queda mucho.*

Extracto 4 -SABER ESPAÑOL ES RECORRIDO. Enfoque en capacitación.

**Vivir nuevas aventuras y conocer a gente.** *Porque ya no tienes que seguir estudiando, es suficiente lo que sabes y puedes vivir y abrirte a un mundo diferente.*

**Tener una caja de herramientas para aprender y comprender culturas desconocidas.** Cuando yo sepa español bien tendré en mis manos todo lo que necesito y podré comprender y aprender culturas desconocidas.

**Conocer un mundo nuevo.** Ya puedo ver que ese mundo nuevo se está abriendo. Puedo hacer más cosas, comprender.

**Tener acceso con la lengua a culturas,** maneras diferentes de hacer cosas. Si no sé la lengua no puedo captar los matices y me pierdo cosas.

**Una puerta que se abre a un mundo nuevo.** Muchas posibilidades y diferentes perspectivas que están delante de mí para trabajar, disfrutar, comprender.

**Una puerta al mundo, abrir la puerta con la lengua.** Gracias a la lengua puedo, comprender contextos y puedo ser parte de ese mundo.

Extracto 5 -SABER ESPAÑOL ES RECORRIDO. Enfoque en meta.

**Nadar en una piscina olímpica finalmente.** *Por fin no necesito parar porque tengo buen fondo, puedo hacer un largo de un tirón. Puedo hablar español sin pararme a pensar, con mucha fluidez, en muchos contextos.*

**Llegar a la cima de la montaña y tener una buena vista.** *Después de mucho esfuerzo y problemas comprendo y puedo hablar. No me faltan las palabras.*

**Acabar la maratón.** *Ya no necesito seguir esforzándome al ritmo de los demás.*

**Es como finalmente tener un Ferrari.** *Algo que funciona sin problema y que nada puede pararlo. Tengo algo que puedo usar y sé que puedo hacer lo que quiera porque no voy a tener problemas para usarlo.*

**Vivir la historia del cuento de hadas.** *Al final del cuento, después de los problemas, se vive la aventura. La protagonista ya es feliz. Es cuando la aventura de verdad comienza. No necesito hacer más exámenes.*

**Salir victorioso del primer round en boxeo.** *Aunque haya más rounds, pero al menos en el primero hay una victoria. Nunca voy a saber español totalmente, pero hay pequeñas victorias en el camino, por ejemplo, aprendo palabras todos los días y escucho por lo menos treinta minutos de noticias por internet al día.*

**Estar ya en el último piso del edificio.** *Veo que hay apartamentos que necesitan decoración. Por fin he llegado a la meta, pero sé que el proceso va a seguir porque tengo que aprender más vocabulario, recordar otras estructuras y captar la ironía y el humor y más cosas. Y por eso practico con mi "buddy" casi todas las semanas.*

Extracto 6 -SABER ESPAÑOL ES DELEITE

**Comer de un bocado un flan suave o poder comer las fresas de la tarta de fresa.** *Puedes comerlo entero. No hace daño y es dulce. Me imagino que es así poder hablar español un día. Es lo mejor, todo el mundo lo quiere, pero hay que esforzarse para conseguirlo.*

**Acceder a saborear la sustancia oculta,** *entrar a todas las formas culturales. No tengo obstáculos para entender y puedo tener acceso a lo más profundo y satisfactorio. Eso ahora no es posible todavía.*