COMUNICACIONES DE LENGUA[1]

[1] El contenido de los textos publicados en estas Actas es responsabilidad exclusiva de sus respectivos autores.

La enseñanza/aprendizaje de metáforas conceptuales a estudiantes brasileños de a1/a2: una instrucción basada en el uso de la danza[1]

Alessandra Haro Atanaka

RESUMEN

Brasil mantiene vínculos políticos, comerciales y culturales con países de habla española, reconoce la gran importancia del idioma en la comunicación mundial y siete de las diez fronteras que establece son con países hispanohablantes. Pese a eso, al determinar que el español como Lengua Extranjera (ELE) no debe componer las asignaturas obligatorias de la Enseñanza Básica, la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) estableció un retroceso colosal en los itinerarios formativos de la educación básica brasileña. En ese contexto, a partir de las clases de danza en español ofrecidas en el proyecto «Atrévete a bailar: *dança e espanhol articulados na escola*» —cuyo propósito es unir el aprendizaje de ELE a la práctica de la danza y sus innúmeros beneficios—, en São Caetano do Sul, São Paulo, y apoyado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) que destaca la importancia del papel del componente emocional, social y comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se ha desarrollado un estudio preexperimental. Presentado como Trabajo de Fin de Máster (TFM) para la obtención del Título Universitario Oficial de Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad Nebrija, su intención es diseñar y pilotar una propuesta didáctica de uso de la danza como herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de diferentes metáforas conceptuales en español.

Los objetivos específicos del estudio fueron analizar y describir el efecto de la enseñanza de metáforas conceptuales basada en el empleo de la danza como recurso didáctico y determinar si tal tratamiento influyó sobre el número de aciertos obtenidos al final de la intervención. El estudio se realizó en julio de 2024, justo antes de los exámenes oficiales y de las vacaciones escolares, por eso la participación en el proyecto fue voluntaria. El grupo de muestra, seleccionado por conveniencia, estuvo compuesto por diez jóvenes brasileños, con edades entre 15 y 22 años y un nivel de conocimiento de ELE A1/A2. El estudio fue desarrollado en tres sesiones de aproximadamente dos horas cada una e incluyó un *pre-test* (Anexo I),

[1] Orientación del TFM realizada por la profesora Dra. Zeina F. D. Alhmoud (Universidad Nebrija).

una actividad de expresión corporeizada en grupos —basada en la representación corporeizada de una historia con 10 metáforas estructuradas a partir de los conceptos «arriba = positivo/felicidad» y «abajo = negativo/tristeza»—, una intervención centrada en la danza —coreografía—, un *post-test* (Anexo IV) —estructurado a partir del pre-test—, y una sesión final de *focus group* (Anexo V). Además, se utilizó un diario de investigación para registrar las observaciones y reflexiones de la investigadora durante las sesiones. El análisis de los resultados fue principalmente cualitativo, aunque también se incluyeron algunos datos cuantitativos.

Palabras clave: español como lengua extranjera; metáforas; corporeización; danza

1. BASE TEÓRICA DEL ESTUDIO

Desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, el lenguaje se concibe como un reflejo del pensamiento, y los pensamientos, parte intrínseca de la vida cotidiana, son reflejados en el lenguaje y permiten la estructuración de la experiencia.

Para González (2017), la lingüística cognitiva plantea que toda emisión refleja una conceptualización de la experiencia que se desea comunicar. La autora explica que los dominios concretos empleados como base para comprender otros más abstractos están basados en la experiencia corporal individual de cada persona. En este contexto, la representación de las imágenes constituye esquemas que sirven para estructurar y organizar el significado, y estos significados generalmente siguen una dirección que va desde lo tangible y concreto —determinado por la interacción del cuerpo con su entorno— hacia lo más abstracto.

Según la tesis de la «mente extendida», de Clark y Chalmers (1998, citado por Cherubini, 2011: 2), el entorno desempeña un papel importante en los procesos cognitivos, por lo que es necesario considerar estos como situados, corporeizados y dirigidos a la consecución de objetivos concretos. Los autores señalan que:

> los recursos externos (organizaciones, fábricas, oficinas, instituciones, otras) son parte del paquete básico de recursos cognitivos que nosotros tenemos para movernos en el mundo diario. Cada persona, por pertenecer a una comunidad, siente, de alguna forma, el reforzamiento social que corresponde a las estructuras sociales de esa comunidad (Clark y Chalmers, 1998, citado por Cherubini, 2011: 5).

Así, el cuerpo y su interacción con el mundo conduce el pensamiento humano y actúa consciente o inconscientemente en los significados y en el lenguaje, es decir, en la vida cotidiana. Los diversos usos atribuidos al lenguaje, en distintas situaciones cotidianas, muestran que la lengua, además de ser un acto puntual, se constituye como un componente fundamental de la interacción social.

Desde la Antigüedad y a lo largo de la historia, el ser humano utilizó el movimiento como medio para comunicarse; la danza —actividad social, ritual, de en-

tretenimiento y de comunicación— ha sido una parte fundamental de las diversas culturas de todo el mundo, y una valiosa forma de expresión y comunicación de los pueblos. En ese contexto, Wengrower y Chaiklin (2008: 20-21) explican que se entiende como danza el movimiento corporal en su sentido más amplio, lo que puede suponer desde un simple gesto hasta algo que involucre al sujeto en su totalidad.

Según Rueda-Villén y López-Aragón (2013: 142), la danza es una forma de expresión vital que ha existido en todas las culturas humanas desde tiempos remotos y ha evolucionado con el transcurso de los años. De acuerdo con los autores, la comunicación a través del movimiento combina tiempo y espacio, genera expresividad y significado, y permite expresar ideas, sentimientos o emociones de forma no verbal: «A veces, cuando nos resulta difícil expresar un sentimiento con palabras, utilizamos nuestro cuerpo y energía para lograrlo» (Rueda-Villén y López-Aragón, 2013: 147).

Para Álvarez-Angulo (2001: 18-19), la manera como interpretamos los enunciados y los elementos que influyen en la construcción del sentido están profundamente vinculados al contexto y a la situación comunicativa, lo que supone que el lenguaje, en sus muchas formas, no puede ser estudiado aislado de su uso cotidiano.

De acuerdo con Turamuratova (2013: 213), antes del siglo xx, y especialmente hasta las décadas de 1960 y 1970, los estudios sobre la metáfora no reconocían su papel de representación de la realidad. Sin embargo, posteriormente, los estudios de George Lakoff y Mark Johnson revelaron que las metáforas están profundamente integradas en el lenguaje cotidiano y tienen un papel crucial en la comprensión y en la expresión de ideas abstractas, sirviéndose de conceptos más concretos y familiares como base.

Sapir y Whorf (1956, citados por Lakoff y Johnson, 1980/2022: 10) explican que la estructura gramatical de cada idioma constituye un sistema conceptual particular estrechamente vinculado a la realidad percibida por los hablantes y este sistema lingüístico, a su vez, refleja las representaciones mentales y la perspectiva del mundo de quienes lo utilizan. En este marco, Lakoff y Johnson (1980/2022: 35) sostienen que las metáforas, lejos de ser solo un recurso literario o creativo, están profundamente arraigadas en la vida cotidiana, influyendo en la manera en que estructuramos nuestros pensamientos y afectando significativamente las percepciones internas del hablante.

En este sentido, el lenguaje humano se fundamenta, de manera mayoritaria e inconsciente, en un sistema conceptual basado en metáforas, que da lugar a una amplia gama de expresiones. No obstante, cuando la metáfora se emplea como recurso literario o retórico, al igual que la metonimia y la sinécdoque, se produce un desplazamiento semántico, es decir, la metáfora, en este sentido, constituye un recurso expresivo tradicionalmente considerado como una comparación que supone una cosa mediante el nombre de otra con la cual tiene una relación de

semejanza —como en los ejemplos «ser un toro» o «ser un león»—, y se distinguen de las metáforas conceptuales, que sistematizan la experiencia humana y utilizan el lenguaje cotidiano, los campos metafóricos, relacionados con la realidad, con la experiencia humana, para orientar la expresión de diversos fenómenos en la configuración de las experiencias.

En el estudio titulado «O uso da metáfora no texto do jornalismo econômico» («El uso de la metáfora en el texto del periodismo económico»), Nogueira (2003) explica que culturalmente en Brasil las rosas y el color rojo son asociados al amor, lo que lleva a que el 12 de junio, *día dos namorados* («día de los enamorados»), las rosas rojas de las floristerías brasileñas se agoten. Sin embargo, en otras culturas, ese tipo de flor o el color rojo pueden tener diferentes significados, lo que resalta la importancia de la cultura en la interpretación adecuada de las metáforas conceptuales.

De la misma manera, en muchas culturas, como la brasileña y la española, se tiene la creencia de que levantarse por la mañana, salir de la cama y mantenerse erguido al caminar, es decir, en posición vertical, significa estar vivo, y está íntimamente vinculado con la acción, la salud, la felicidad y el bienestar. Por otro lado, lo opuesto, estar tumbado en posición horizontal se asocia a lo fúnebre, a la enfermedad y a la inactividad, lo que simboliza tristeza, descontento e infelicidad.

En este sentido, en esas culturas es común que se emplee la relación entre arriba y abajo para transmitir la idea de que algo va bien, está en buen estado o es positivo —arriba—, o que algo va mal, está en mal estado o es negativo —abajo—. Por ejemplo: las expresiones populares «levantar el ánimo a alguien» o que alguien «esté por las nubes» simbolizan algo bueno, diferente de las expresiones «estar por el piso» o «caer enfermo», que figuran como algo negativo.

Lakoff y Johnson (1980/2022: 50-51) subrayan que, aunque el concepto de «arriba» (bueno/positivo) se repita en las metáforas de muchas lenguas —aunque no todas las culturas otorgan la misma prioridad a la orientación arriba-abajo—, la sistematicidad interna de cada metáfora varía, pues las experiencias sobre las que se construyen son distintas. Por lo tanto, aunque términos como «más», «feliz», «sano» y «racional» se asocien con la idea de «arriba», es decir, con un estatus social positivo, la forma en que cada una de estas experiencias se conceptualiza verticalmente no es la misma.

En ese contexto, Holme (2003, citado por Ramírez-Rodríguez, 2024) afirma que «la metáfora, como entidad culturalmente arraigada en las sociedades, refleja las percepciones y conceptualizaciones específicas de una comunidad lingüística», y Alousque (2010, citado por Ramírez-Rodríguez, 2024) explica que «las diferencias culturales en las metáforas pueden generar malentendidos y obstáculos en la comunicación, lo que subraya la importancia de su estudio en el aula de ELE».

Es importante señalar que la enseñanza de ELE ha experimentado una serie de transformaciones a lo largo del tiempo y los enfoques pedagógicos han evo-

lucionado notablemente para integrar nuevas técnicas de enseñanza y atender a las necesidades emergentes de los estudiantes y de las sociedades. Debido a su importante papel en la comprensión, tanto del idioma como de la cultura de los países hispanohablantes, el uso y la interpretación de las metáforas conceptuales en el lenguaje cotidiano se han vuelto elementos fundamentales en el aprendizaje de ELE. Igualmente, Guevara, Hurtado y Suárez (2019, citado por Bautista, 2023) afirman que la práctica de la danza desarrolla la memoria auditiva y motriz, e incluye prácticas importantes que propician el fortalecimiento de las relaciones intrapersonales e interpersonales, como el trabajo en equipo, el respeto, la tolerancia y, además de la comunicación, la transmisión de emociones y sentimientos, lo que refuerza la posibilidad de aplicación de la danza, unida a la enseñanza de metáforas conceptuales, como herramienta pedagógica.

En el contexto de enseñanza y aprendizaje de metáforas culturales, es importante observar cómo los estudiantes logran entender las expresiones. Según Ferreira (2007), en cuanto a la capacidad —y facilidad— de interpretar y crear analogías metafóricas, existen dos tipos de perfiles: aquellos que tienen un pensamiento más «literal» y tienen dificultades para captar los significados cotidianos de las metáforas, y aquellos que poseen más imaginación y parecen tener una «inteligencia metafórica» más desarrollada. Es fundamental subrayar que, en este proceso, la imaginación desempeña un papel crucial para la comprensión adecuada y el desarrollo de la competencia metafórica del estudiante.

En su investigación titulada «El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de español como lengua extranjera», Turamuratova (2013) se propone observar las distintas dificultades que encuentran los estudiantes al intentar incorporar la competencia metafórica durante el aprendizaje de ELE. Tras realizar actividades con los estudiantes para ilustrar cómo trabajar con la metáfora orientacional arriba-abajo —donde arriba = felicidad y abajo = tristeza—, y fomentar el desarrollo de la competencia metafórica en la clase de ELE, concluye que dicha competencia es esencial para profundizar las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Para Littlemore (2001, citado por Pich, 2009), «las metáforas están tan presentes en el lenguaje que sería imposible que una persona pudiera hablar sin usarlas nunca, ya sea conscientemente o no», pues constituyen un recurso comunicativo clave, lo que les otorga un gran potencial pedagógico en la enseñanza de ELE.

Se hace importante destacar que, de acuerdo con Salinas (2005: 54), como el portugués y el español son lenguas muy similares, la enseñanza del español como lengua extranjera para hablantes de portugués debería tener en cuenta esa proximidad y ofrecer enfoques adaptados, como materiales didácticos específicos para estudiantes brasileños, ya que gran parte de los recursos disponibles en Brasil —especialmente los libros de texto— están diseñados para hablantes de cualquier lengua materna. Debido a esta cercanía entre los dos idiomas, el autor considera al estudiante brasileño de español un «falso principiante». No obstante, Fanjul

y González (2014: 9-11) sostienen que, aunque existe una clara similitud entre ambos idiomas, esto no es más que una «ilusión» o un «desencuentro», pues la aparente facilidad para traducir «término a término» se ve limitada por factores lingüísticos y discursivos, haciendo que las similitudes entre los idiomas se vuelvan relativas en el uso cotidiano.

2. FASES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

2.1. Diseño del estudio

Con la finalidad de comprender cómo perciben los aprendientes brasileños de ELE de nivel A1/A2 el tratamiento basado en el empleo de la danza como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de metáforas conceptuales en español, se ha realizado un estudio de tipo preexperimental, caracterizado como un primer acercamiento al problema de investigación que se quiere observar y estudiar, y se ha buscado verificar, a partir de una intervención corporeizada en un único grupo compuesto por 10 participantes lusohablantes con nivel de conocimientos de ELE nivel A1/A2, si existe una mejora en la comprensión de 10 metáforas orientacionales en español, cinco con orientación para «arriba», es decir, asociadas al estado de felicidad o a algo bueno, y cinco con orientación para «abajo», asociadas al estado de tristeza o a algo malo.

Tabla 1

Expresiones que suponen felicidad: expresadas con movimientos hacia arriba
1. He despegado
2. Estoy en la cresta de la ola
3. Me he venido arriba
4. Estoy en la cumbre
5. He tenido un subidón
Expresiones que suponen tristeza: expresadas con movimientos hacia abajo
6. Estoy hundido
7. Tengo un bajón
8. Estoy bajo de nota
9. Estoy tirado
10. Estoy derrumbado

Expresiones metafóricas presentes en el estudio

Antes de incluir esas expresiones en el estudio, se realizó una verificación de su empleo con 20 hablantes nativos de español provenientes de diez países

diferentes. Estos incluyeron cuatro personas de España, un mexicano, una cubana, una venezolana, dos ecuatorianos, cuatro colombianos —uno de ellos residente en México y otro que vive en Colombia, pero estudia de manera semipresencial en Argentina—, tres argentinos —dos de los cuales han vivido varios años en España—, dos peruanos, dos bolivianos y una chilena. Las observaciones fueron las siguientes (Tabla 2):

Tabla 2

	Sí se usa.
	Sí, pero no es común.
	No se usa, pero se entiende.
	No se usa.

Expresión metafórica	**Suelen utilizarla en**
1. He despegado.	**Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela.**
2. Estoy en la cresta de la ola.	**Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela.**
3. Me he venido arriba.	**Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela.**
4. Estoy en la cumbre.	**Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela.**
5. He tenido un subidón.	**Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela.**
6. Estoy hundido.	**Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela.**
7. Tengo un bajón.	**Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela.**
8. Estoy bajo de nota.	**Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela.**
9. Estoy tirado.	**Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela.**
10. Estoy derrumbado.	**Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela.**

Países donde se suelen utilizar las expresiones utilizadas en el estudio

2.2. Preguntas de investigación

Las preguntas que dieron origen al estudio fueron las siguientes:

- ¿Existe una mejora en la comprensión de metáforas conceptuales tras el tratamiento basado en el empleo de la danza como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje?
- ¿El número de aciertos obtenidos por los participantes es independiente del tratamiento?, es decir, ¿existe una diferencia significativa entre el número de aciertos en el pre-test y el número de aciertos en el post-test?
- ¿Cómo perciben los alumnos brasileños de ELE de nivel A1/A2 el tratamiento basado en el empleo de la danza como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de las metáforas conceptuales?

2.3. Definición de las variables

Para contestar las dos primeras preguntas de investigación, se han tenido en cuenta como instrumentos las cuestiones abiertas y cerradas presentes en el pre-test y en el post-test. Las variables de esta parte del estudio han sido:

- Variable independiente: tratamiento —instrucción a través de la danza o uso del movimiento/expresión corporal/corporeización.
- Variable dependiente: número de aciertos obtenidos por los informantes en el pre-test y el post-test —prueba previa y prueba posterior.

Para el análisis cualitativo —última pregunta de investigación—, se han tenido en cuenta como instrumento o herramienta para la recogida de datos las respuestas abiertas recibidas en el pre-test, en el post-test, en el *focus group* y las observaciones registradas en el diario de investigación durante las tres sesiones.

2.4. Hipótesis

A partir del análisis de la literatura, se identificó que la incorporación del cuerpo en los procesos educativos ejerce un impacto positivo en el aprendizaje. Esto llevó a formular las siguientes hipótesis para este estudio: la danza constituye una herramienta didáctica positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de metáforas conceptuales en ELE a estudiantes brasileños de nivel A1/A2, y su aplicación en contextos de enseñanza-aprendizaje de metáforas orientacionales ilustra de manera efectiva diferentes experiencias, estados de ánimo y sentimientos como tristeza y felicidad, por eso se ha defendido que, tras la aplicación del experimento, habrá mejoría en los resultados obtenidos en el post-test.

2.5. Elaboración del pre-test

El pre-test fue diseñado con tres objetivos principales: conocer las características del grupo, evaluar el nivel de conocimiento previo de los participantes sobre el tema del estudio y sobre las 10 expresiones metafóricas incluidas en él (Tabla 1), y verificar la capacidad de los participantes de identificar los contextos adecuados para el uso de esas metáforas. El pre-test se presentó a través de un formulario de Google, dividido en tres secciones: la primera, orientada a presentar los documentos relacionados con los consentimientos para el uso y tratamiento de imágenes, audios y videos; la segunda, dedicada a recolectar los datos sociodemográficos de los participantes —como nombre, edad, correo electrónico, nivel educativo y conocimientos de español como lengua extranjera—, y la tercera, compuesta por tres partes que buscaban evaluar —mediante preguntas abiertas y cerradas— si los participantes sabían qué es una metáfora, si consideraban que el término «metáfora» tiene el mismo significado en portugués y en español, y si conocían y podían utilizar las metáforas seleccionadas en la comunicación.

Con el fin de revisar y mejorar la estructura del pre-test, el formulario fue analizado por un grupo de profesores de ELE y de danza días antes de la primera sesión (Tabla 3).

Tabla 3

1 lingüista (profesora de lengua portuguesa)
8 profesores de ELE
5 profesores de danza
1 profesor de danza y de ELE
1 profesor de danza nativo (argentino)

Profesionales que verificaron el pre-test antes de su aplicación

2.6. Intervención corporeizada: propuesta didáctica

A partir de los objetivos, de las preguntas de investigación y de las hipótesis del estudio, la intervención ha sido idealizada como se verifica en la Tabla 4:

Tabla 4

Carga horaria	6 horas divididas en 3 sesiones de 2 horas cada una
Idioma	Español
Contenido lingüístico	Metáforas conceptuales de orientación

Tabla 4 (cont.)

Contenido corporal	• Percepción: tiempo y espacio • Codificación del movimiento • Expresión y comunicación por el movimiento • Calidad del movimiento • Interacción
Actividades 1.ª sesión	• Realización individual del pre-test (primer contacto con el contenido que será explorado en el estudio). Duración: 30 minutos. • Estiramiento. Duración: 10 minutos. • Presentación del texto base para la coreografía (Anexo 2) – lectura compartida del texto. Duración: 15 minutos. • Experimentación (creación en grupos). Duración: 10 minutos. • Intercambio (compartir lo que han producido con los colegas). Duración: 15 minutos. • Inicio de la secuencia coreográfica creada por la profesora. Duración: 25 minutos. • Estiramiento final, relajación y meditación. Duración: 15 minutos.
Actividades 2.ª sesión	• Estiramiento. Duración: 15 minutos. • Repaso de la secuencia coreográfica iniciada en la primera sesión (Anexo 3). Duración: 15 minutos. • Continuación de la práctica. Duración: 1:15 minutos. • Estiramiento final, relajación y meditación. Duración: 15 minutos.
Actividades 3.ª sesión	• Estiramiento. Duración: 10 minutos. • Repaso de la secuencia coreográfica desarrollada en las dos primeras sesiones. Duración: 30 minutos. • Ejecución de la secuencia coreográfica con música y narración. Duración: 20 minutos. • Estiramiento final, relajación y meditación. Duración: 15 minutos. Realización del post-test y conversación/ reflexión sobre la experiencia (focus group). Duración: 45 minutos. • Agradecimientos y sorteo de regalos.

Resumen de la propuesta didáctica para la intervención corporeizada

2.7. Resultados

Durante la realización del pre-test, muchos participantes expresaron dudas y demostraron frustración, lo que hizo evidente que la experiencia no fue positiva para la gran mayoría de los participantes. Sin embargo, tras la segunda parte del taller, durante la lectura del texto, se observó un notable aumento en el interés y

en la motivación del grupo, lo que demuestra la importancia de contextualizar las expresiones durante el proceso de aprendizaje de un idioma.

Para Gyóri (1997), la lengua y la cultura, conjuntamente, forman la clave del aprendizaje de los idiomas extranjeros. Las personas nacen en el seno de una lengua y cultura materna, y la escuela y el entorno contribuyen para el aprendizaje de esa lengua y cultura; ya la adquisición de las lenguas extranjeras pasa por procedimientos mucho más complejos. Para la autora, al aprender una lengua extranjera, «nos apoyamos sin querer, sin darnos cuenta, en nuestras «informaciones», ideas recibidas a lo largo de la adquisición de la lengua y cultura maternas, en los clichés y representaciones que conllevaban, a veces explícita, otras veces implícitamente, acaso nunca en forma verbalizada» (Gyóri, 1997: 79). Por eso, en ese proceso, las ideas, imaginaciones y representaciones preconcebidas relacionadas a las lenguas y culturas extranjeras, es decir, los clichés o estereotipos, tendrán que ser confrontadas con la realidad de esas culturas.

Aunque la mayoría de los participantes haya demostrado haber comprendido la actividad y el significado de las metáforas al representarlas físicamente en grupos —a partir del texto—, los resultados del post-test, aunque más positivos que los del pre-test, no indicaron un dominio completo de las metáforas por parte de los participantes. Se observó que el aprendizaje de ELE para hablantes de portugués es mucho más fácil cuando las expresiones están en un contexto, lo que aumenta la motivación y el interés de los estudiantes por aprender.

Tabla 5

Descriptivos					
	N	**Media**	**DT**	**ET**	**Coeficiente de variación**
Aciertos antes	43	3.326*	3.092	0.471	0.930
Aciertos después	43	8.419*	1.694	0.258	0.201

=, Test-T, p<0,001.

Contraste T para Muestras Emparejadas						
Medida 1	**Medida 2**	**t**	**gl**	**p**	**D de Cohen**	**ET D de Cohen**
Aciertos antes	Aciertos después	-12943	42	<.001	-1.974	0.248

Nota. Contraste *t* de Student.

El análisis estadístico con el Test-T Clásico para muestras emparejadas (Tabla 5) reveló una diferencia significativa en la comprensión de metáforas conceptuales orientacionales entre los momentos pre y post intervención ($t(42)=12.947$, $p<0.001$), lo que confirma que hubo una mejora en la comprensión de las expresiones metafóricas por parte de los participantes y un aumento en el número de

aciertos entre el pre-test y el post-test. Los resultados también respaldan las hipótesis iniciales del estudio, demostrando que la danza es una herramienta didáctica efectiva para la enseñanza y el aprendizaje de metáforas conceptuales en ELE para estudiantes brasileños de nivel A1/A2, y su aplicación en contextos de enseñanza-aprendizaje de metáforas orientacionales ilustra de manera efectiva diferentes experiencias, estados de ánimo y sentimientos como tristeza y felicidad.

A partir de las respuestas obtenidas en el pre-test, se pudo verificar y reforzar lo registrado en el diario de investigación: principalmente el estado de inseguridad generado por el desconocimiento del idioma por los participantes, a pesar de las innúmeras similitudes que las lenguas portuguesa y española presentan. No obstante, todos estuvieron de acuerdo en que el formato del test era adecuado, aunque reconocieron que el tema de las metáforas es demasiado avanzado para su nivel de conocimiento del ELE. Los participantes evaluaron positivamente el formato del taller, los materiales, las dinámicas aplicadas y la metodología utilizada, considerando que el post-test fue muy útil como herramienta de repaso de los contenidos.

Un participante señaló como aspecto negativo el hecho de limitar el estudio a solo dos emociones, felicidad y tristeza, esa observación abre precedentes para que existan futuras líneas de investigación relacionadas al tema del estudio. Además, se sugiere ampliar el diseño del estudio incluyendo más participantes —brasileños o personas de diferentes nacionalidades—, y realizar observaciones comparativas entre dos o más grupos.

Según las respuestas registradas en las preguntas abiertas del focus group, se observó que la mayoría de los participantes del estudio tuvo una percepción favorable del uso de la danza como recurso didáctico para enseñar metáforas conceptuales en español, respondiendo positivamente la tercera pregunta de investigación del estudio. En una escala del 1 al 5, donde 1 significa «nada» y 5 significa «mucho», el 60 % de los participantes dieron una puntuación de 5 al considerar que la coreografía, es decir, la representación física del texto, les ayudó a comprender el significado de las metáforas en español. Cuatro participantes asignaron una puntuación de 4, mientras que 3 clasificaron con la escala 3.

Asimismo, después de la intervención corporeizada, todos los participantes reportaron sentirse más seguros al realizar el post-test, lo que indica que el aprendizaje a través de la danza —a pesar de algunas limitaciones como la falta de acondicionamiento físico o poca coordinación motora de algunos participantes—, contribuyó para mejorar sus conocimientos sobre los temas tratados en el taller.

3. CONCLUSIONES

La lengua no es solo un medio de comunicación, es una puerta de entrada que contribuye a una mayor comprensión y aprecio de la riqueza cultural y lingüística de diversas culturas. El aprendizaje de una segunda lengua abre caminos para el

conocimiento y el contacto con nuevas culturas y posibilidades, principalmente en contextos sociales globalizados.

El MCER ha reconocido que el aprendizaje desvinculado de la experiencia puede dar lugar a estereotipos y a malentendidos, por lo que ha incorporado la competencia sociocultural entre sus competencias esenciales. Esta competencia aborda aspectos clave de las sociedades, como sus valores, creencias y costumbres cotidianas, además de incluir el lenguaje corporal como instrumento de comunicación. En ese contexto, es importante destacar que las metáforas conceptuales son indisociables del lenguaje y su producción se debe a la experiencia humana y a su interacción con el ambiente y con su cultura. Del mismo modo, las metáforas establecen estrecha conexión con los sentimientos y, a partir de ellas, se hace más fácil comprender conceptos abstractos expresos, muchas veces, en expresiones de uso popular. Una vez que las metáforas están fuertemente relacionadas con la vida cotidiana, es fundamental enseñarlas a los estudiantes de lenguas extranjeras y, como están íntimamente conectadas con la expresividad, enseñarlas a partir de la corporeización, más específicamente por el uso de la danza, genera dinamismo al ambiente de enseñanza y auxilia el aprendizaje, creando una alternativa a los métodos tradicionales de enseñanza.

Al no incluir el español como asignatura obligatoria en la Enseñanza Básica, la implementación de la BNCC en Brasil ha sido un retroceso en la educación básica del país, lo que refuerza la relevancia de la investigación realizada en la Universidad Nebrija que busca presentar una alternativa para mantener la enseñanza de ELE en las escuelas mientras promueve el desarrollo cognitivo y corporal de los estudiantes. El estudio empírico demostró que el movimiento puede vincular diez metáforas conceptuales relacionadas con las emociones de felicidad y tristeza, y esa experiencia acercó a los participantes al idioma español y a sus culturas, permitiéndoles reflexionar e interactuar a partir del idioma, además de desarrollar habilidades relacionadas con el espacio y la comunicación a través del movimiento. Aun así, se espera que esa propuesta pueda abrir futuras líneas de investigación a partir de diseños más robustos.

Aunque el portugués y el español son lenguas estrechamente relacionadas y presentan muchas similitudes, los participantes del pre-experimento demostraron desconocimiento de las metáforas orientacionales presentadas en el pre-test, lo que ha reforzado la idea de que, a pesar de las similitudes entre ambos idiomas, y consecuentemente entre algunas metáforas presentes en el estudio, la comprensión y el uso de metáforas conceptuales en español pueden resultar complejos para los hablantes de portugués brasileño, contrariamente a lo que sugieren algunos estudios sobre los estudiantes brasileños de ELE.

Durante el experimento, se observó que, al no entender las metáforas, los participantes recurrieron a la traducción palabra por palabra, lo que refleja el fenómeno de «desencuentro» o «ilusión» en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además de las interferencias lingüísticas, también se notó la presencia de estereotipos

culturales relacionados con las lenguas extranjeras. Sin embargo, la inclusión de los gestos en el contexto didáctico resultó ser un factor crucial para la correcta comprensión de las metáforas por parte de los participantes.

Los resultados del análisis de las respuestas dadas por los participantes en el pre-test y en el post-test demostraron que la intervención basada en la danza tuvo un impacto positivo en la comprensión de las metáforas estudiadas, destacando la relación entre comunicación, cuerpo y contexto sociocultural. A pesar del número limitado de participantes, se observó una diferencia significativa en los resultados entre ambos momentos, lo que confirma que la danza es una herramienta útil para enseñar metáforas conceptuales en ELE para estudiantes brasileños de nivel A1/A2.

Finalmente, los participantes expresaron en el focus group que la danza como recurso didáctico no solo fue positiva, sino que también aumentó su motivación para aprender español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Ângulo, T. (2001). *El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Cervantes, Centro Virtual (2025). «Competencia sociocultural». *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm.

Cherubini, E. (2011). *Empatía y mente extendida* (presentación de trabajo). I Jornadas de Estudiantes del Departamento de Filosofía. Universidad Nacional de Córdoba.

Fanjul, A. P., y González, N. M. (2014). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. Parábola Editorial.

Ferreira, L. C. (2007). *A compreensão da metáfora em língua estrangeira*. Tesis doctoral. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. LUME - Repositório Digital UFRGS. Disponible en: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31044/000593077.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

González, D. S. (2017). «El cuerpo en la lingüística cognitiva. La metáfora conceptual y el *embodiment*». *Correspondencias & Análisis*, 7, 187-195. Disponible en: https://ojs.correspondenciasyanalisis.com/index.php/Journalcya/article/view/169/147.

Guevara, K.; Hurtado, E., y Suárez, L. (2019). «La danza como herramienta pedagógica en la formación integral de los estudiantes de Managua», en O. F. C. Bautista (2023): *El pasillo colombiano: una estrategia pedagógica para la construcción de memoria biocultural en los jóvenes del Colectivo Independiente Seres*. Bogotá.

Gyóri, A. (1997). *¿Cómo proceder con los estereotipos en la enseñanza de lenguas extranjeras?* xxxii Congreso Español: uniendo culturas. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_32/congreso_32_10.pdf.

Lakoff, G., y Jonhson, M. (1980/2022). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Nogueira, A. C. de O. (2003). *O uso da metáfora no texto do jornalismo econômico*. Anais do ii Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (ECLAE). Universidade Federal da Paraíba. Disponible en: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/o%20uso%20da%20met%C3%A1fora/principal.htm.

Pich, M. J. (2009). «Inteligencia metafórica en el aula». *Revista de la Escuela de Lenguas Puertas Abiertas*, *1*(5). Disponible en: http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5/inteligencia-metaforica-en-el-aula-1.

Ramírez-Rodríguez, P. (2024). «La metáfora como recurso didáctico fraseológico en el aula de ELE: un enfoque cultural y lingüístico contrastivo». *Normas*, *14*(1), 141-154. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9488776.

Rueda-Villén, B. de, y López-Aragón, C. E. (2013). «Música y programa de danza creativa como herramienta de expresión de emociones (Music and creative dancing programme as a tool to transmit emotions)». *Retos*, 24, 141-148. Disponible en: https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34545.

Salinas, A. (2005). «Ensino de Espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma?». En J. Sedycias (org.): *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, São Paulo: Parábola Editorial, pp. 54-59.

Turamuratova, I. (2013). *El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Universidad Estatal Uzbeka de Lenguas del Mundo de Tashkent, pp. 213-219. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_47/congreso_47_22.pdf.

Wengrower H., y Chaiklin, S. (2008). *La vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Gedisa Mexicana S.A.