

# Metáforas en la práctica docente universitaria: Una oportunidad creativa presentada por las tecnologías móviles.

Carolina S. Sager

Grupo TecMovAE (Tecnologías Móviles Aplicadas a la Educación)  
Facultad Regional San Nicolás, Universidad Tecnológica Nacional  
tecmovae@frsn.utn.edu.ar  
csager@frsn.utn.edu.ar

## Resumen

*La irrupción de los dispositivos móviles dentro de la educación exige repensar los modos de comunicación pedagógica. Por ello, el análisis de la utilización de metáforas mediadas por TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) podría otorgar alternativas para romper asociaciones habituales y posibilitar mayores perspectivas de entendimiento para los estudiantes universitarios. Este estudio es una línea de trabajo del proyecto “Tecnologías Móviles en la Universidad. Prácticas sociales, desafíos y oportunidades en el primer año de la Universidad”; que, puntualmente, analiza las percepciones de los estudiantes sobre el uso de metáforas en el nivel secundario, sus expectativas en la universidad y su contraste al finalizar el primer año. Los resultados muestran que la mayoría de los docentes afirma que introduce metáforas en sus clases; sin embargo, comentan que no utilizan videos ni galerías fotográficas para dictar los temas. A su vez, los alumnos sugieren mayor utilización de recursos multimedia para el dictado de las clases en la universidad. Por ende, es necesario continuar estudiando las potencialidades que ofrecen las TIC para incrementar los recursos didácticos cercanos a los modos en que interactúan los estudiantes y para otorgar solidez a la conformación del docente como artífice de sus propios recursos.*

**Palabras clave:** dispositivos móviles, metáfora, práctica docente.

## 1. Introducción: Las netbooks en las aulas y las nuevas oportunidades.

La llegada de las netbooks a muchas escuelas argentinas, mediante el Plan Conectar Igualdad, entreteje ópticas disímiles. Por un lado, aquellas que ven a la iniciativa con un exceso de idealismo consecuente con discursos impactantes y, muchas veces, alejados de la realidad áulica. En esta orilla, el docente cede cierto protagonismo a la máquina. La misma facilitará el aprendizaje por parte de los estudiantes, hará las clases más dinámicas y cumplirá todas las promesas que viene realizando el sistema educativo desde su inicio.

Otra mirada, más estrecha y temerosa, se sustenta en el sentimiento de inseguridad. Los inconvenientes de infraestructura, la continuidad del soporte técnico y la desconfianza de los docentes ante sus propias capacidades de respuesta dentro del nuevo escenario, son algunos puntos que hacen tambalear la puesta en marcha del cambio propuesto. Las netbooks no propician igualdad, no son puentes hacia un futuro equitativo, más bien, sirven como dispositivos demagógicos y amplían las oportunidades de dispersión dentro de la clase.

Sin dudas, considerar únicamente las percepciones que se ubican en los extremos del fenómeno impide abarcar la complejidad que, por sí, conlleva otorgar una computadora por alumno.

Es por esta razón que, últimamente, las opiniones de expertos sobre esta temática han redundado en términos como: desafío, aventura, oportunidad y posibilidad. Es decir, se unen semánticamente las ideas de mejora, desnaturalización de los inconvenientes y protagonismo en las decisiones. Parafraseando a Freire (1993), podríamos decir que esta tercera posición

considera que enseñar exige la convicción de que el cambio es posible, de que enseñar exige riesgos, asunción de lo nuevo y, sobre todo, requiere de reflexión crítica sobre la práctica.

Desde este enfoque, se podría decir que si las nuevas tecnologías permiten otras experiencias y que, a su vez, la percepción de las mismas es elaborada y comprendida mediante el lenguaje; es de vital importancia conocer las amplias opciones que éste brinda. En efecto, la práctica docente, es decir la acción educativa orientada por los saberes, las creencias, los valores y las interpretaciones subjetivas; sólo se establece a partir de la mediación que ejerce el lenguaje. De acuerdo con los postulados de Benveniste (1977), el lenguaje organiza el mundo, categoriza la realidad y, asimismo, cumple una tarea mediadora entre el individuo y la sociedad. Su principal función es la simbolizante, o sea aquella que permite re-presentar y re-crear al mundo; en otras palabras, volverlo a construir por medio de la subjetividad que funda el propio lenguaje en quien enuncia. Es por este motivo que Benveniste destaca el principio creativo del lenguaje, aquel que impide la identidad entre los signos emitidos, los recibidos y el entorno referenciado.

Insistiendo en lo dicho, podríamos afirmar que el lenguaje es esa facultad humana que permite categorizar el mundo que nos rodea y que, en el quehacer educativo, esa construcción simbólica guía de forma decisiva la práctica docente. En este sentido, nunca se encontrará un proceso de representación homogéneo, sin fisuras y armónico, entre docentes, contenidos, alumnos y sociedad. Sólo por mencionar un ejemplo, podemos recordar las metáforas utilizadas para nombrar históricamente a la práctica docente. Notaremos que cada una de ellas otorga puntos de vista diferentes, y que con éstos se evidencian categorizaciones que corresponden a cosmovisiones disímiles. Seguramente, la tarea docente se verá modificada si se la interpreta en relación con roles familiares –madre, padre o tía en Brasil como comenta Freire-, el apostolado, el mundo profesional y su acorde remuneración, la gestión del

conocimiento o de las formas de aprendizaje colaborativas propiciadas por el avance tecnológico. La pregunta es si da lo mismo denominar a un docente como madre, apóstol con vocación de entrega, trabajador, fuente de conocimiento, facilitador o, recientemente, community manager, algo así como gestor de comunidades en red. Por supuesto que no da lo mismo. El análisis de la utilización de metáforas, concebidas por Scolari (2004) como potentes agentes modeladores de la percepción, se establecería como un camino válido para resignificar una de las tantas opciones que otorga el lenguaje para ordenar la expresión de los fenómenos.

## **2. Marco teórico: La metáfora y sus posibilidades**

La presentación de ciertos fenómenos eléctricos en relación con los hidráulicos, la representación jerárquica mediante el gráfico de una pirámide, manifestar que Internet es una agrupación descentralizada de redes de comunicación o mostrar la foto de un árbol para dar cuenta de la relación “troncal” entre algunos conceptos, son sólo algunos ejemplos de metáforas que permiten el abordaje de un concepto complejo para facilitar su comprensión. Shuster (2005) postula que *“la metáfora facilita la visualización de nuevas conexiones (...), funcionan como puentes entre disciplinas, extendiendo los significados de un contexto establecido para propiciar claridad en otro.”* Desde esta perspectiva, que se alinea con la de intelectuales como Ricoeur (2001), Lakoff y Johnson (1995) y de experiencias de utilización dentro de ámbitos educativos como Gordillo (2003), Acevedo Nanclares (2007), Porta Simó, Marín Amatller y Cadado Martínez (2012), Rodríguez Diéguez (1988) y Littlemore, MacArthur, Cienki y Holloway (2012); efectivamente, la figuración metafórica revestida con intenciones pedagógicas es una vía de acceso, un lugar de paso, incluso un atajo, que puede conducir a nuevos entendimientos. El motivo de su creación, como así también el de su composición, poseen justificaciones que trascienden a su

propio fin. Es evidente que su importancia dentro de las ciencias de la educación reside en el movimiento de lo próximo, en aquello que viene después, en romper la lógica de lo obvio para acercar lo que se pensaba lejano. En esa conmoción es donde el conocimiento se expande y las ideas se agitan, donde todo deja de ser lo que era para componer otra realidad.

### 3. Objetivos y Metodología

El principal objetivo de este trabajo fue determinar las expectativas de los estudiantes frente al uso metafórico -en términos didácticos- de sus docentes y contrastarlas con el uso efectivo percibido luego de concluir el primer año universitario. Por otro lado, también se intentó conocer si los docentes, que efectivamente utilizaban metáforas en sus clases, mediaban su figuración metafórica con TIC.

La metodología utilizada en la investigación se enmarcó dentro del trabajo de campo y de recolección de datos llevados a cabo por TecMovAE durante el 2012, destinado al proyecto de investigación “Tecnologías Móviles en la Universidad. Prácticas sociales, desafíos y oportunidades en el primer año de la Universidad”. En líneas generales, consistió en la construcción de datos a través de la realización de encuestas a alumnos y docentes, al iniciar y finalizar el año, y entrevistas a docentes una vez finalizado el cursado; y su posterior tabulación y análisis.

En la primera encuesta realizada a alumnos se preguntó sobre la utilización de metáforas, videos y galerías fotográficas por parte de sus profesores en el último año del nivel medio y sus expectativas en la universidad.

Asimismo, en la encuesta realizada a los docentes de primer año de la Facultad a principio de año, se indagó sobre la incorporación actual de metáforas con fines didácticos dentro de sus clases y sobre los problemas y beneficios de dicha aplicación.

Luego, se realizaron nuevas encuestas a docentes y alumnos con el fin de contrastar las opiniones y expectativas con la experiencia real.

### 4. Resultados

Al focalizar en los resultados obtenidos, se podría afirmar que, según los alumnos ingresantes a la universidad encuestados, sólo el 33,9% sostiene que sus docentes del nivel medio utilizaron metáforas para ayudarlos a comprender un concepto complejo mediante palabras, imágenes o sonidos que referían a otros temas. Incluso, cuando se consultó a los mismos estudiantes si para hacerlo sus docentes usaron netbooks u otra tecnología móvil, ellos expresaron que únicamente el 25% de sus docentes de secundaria construyó metáforas mediante alguna tecnología móvil.

Concibiendo a la metáfora en términos de Culler (2000), podríamos afirmar que es una estructura más de nuestro lenguaje y, por eso, una versión más de un modo primordial de conocimiento: conocemos algo viéndolo como otra cosa. Esta idea de conexión con el mundo, muchas veces imperceptible, podría justificar por qué el 79,8% del total de los estudiantes presupone la utilización por parte de los docentes universitarios de imágenes o conceptos conocidos para explicarles algo más complejo. Este porcentaje podría resaltar el interés de los estudiantes por obtener dentro de la clase formas de abordaje del conocimiento partiendo de la posibilidad figurativa que admite el lenguaje. Esta sospecha se afirmaría cuando se observa que el 86,4% de los estudiantes que sí percibieron que sus docentes de nivel medio generaban metáforas con fines didácticos, es decir el ya mencionado 33,9% del total de los encuestados, esperan que sus profesores universitarios también lo hagan.

El 45,8% aseguró que nunca utilizaron galerías fotográficas para introducir un tema en la secundaria y el 40,3% supone que tampoco lo hará en la universidad; lo cual podría implicar que los docentes aún no reconocen la oportunidad pedagógica del recurso y, en consecuencia, tampoco los estudiantes.

En relación con las imágenes en movimiento, sólo el 3,6% de los encuestados publicaron algún video de lo realizado en clase durante su educación secundaria. Sin

embargo, el 40,3% afirmó haber realizado un video o producto multimedia. La diferencia entre los porcentajes indicaría la brecha que existe aún entre los hábitos de los adolescentes fuera de la escuela y las formas seleccionadas por los docentes para diagramar sus prácticas.

Por otro lado, ninguno de los docentes de primer año de la UTN - FRSN consultados afirma que en la materia que dicta ha introducido un tema mediante una galería fotográfica o produjo algún video con fines didácticos; y sólo el 7,62% confirma haber realizado un video para otros usos. Sin embargo, el 61,17% asegura haber incorporado metáforas dentro del desarrollo de sus clases dentro de la Universidad.

La confrontación de estos datos permitiría conjeturar que las metáforas utilizadas por los docentes se centran mayormente en aquellas que se ubican por fuera de las tecnologías actuales, más allá que muchos comentan algunos beneficios particulares que podrían ofrecer los dispositivos móviles para favorecer el uso de metáforas. Algunas posibilidades mencionadas son: observar gráficos, videos e imágenes, por ejemplo en temas de química relacionados con movimiento de átomos y movimiento en el espacio. Además, se hace referencia a aplicaciones en 3D, armado de gráficos, redes mediante CMAP Tools, entre otros.

Finalmente, el 93,5% de los estudiantes encuestados afirmó que poseen algún dispositivo móvil y que lo utiliza para aprender. Este número no se debería desestimar, justamente porque explicita la necesidad de reubicar los recursos didácticos dentro de los mecanismos de aprendizaje que los mismos alumnos manifiestan utilizar.

Del análisis de los datos obtenidos luego de la segunda encuesta realizada a fines del 2012, es decir aquella que se llevó a cabo luego de que los estudiantes concluyeron su primer año universitario, surge que un 74% afirma que sus docentes usaron imágenes o conceptos conocidos por los alumnos para explicar algo que se suponía más complejo. Sin embargo, un 64,8% nunca publicó un video de lo realizado en clase y un 63,6% nunca introdujo un tema

utilizando una galería fotográfica. Incluso, sólo el 23,3% afirma que sus docentes universitarios utilizaron las netbooks para darles más oportunidades de aprendizaje. Otros datos importantes, el 50% de los estudiantes sostiene que le gustaría saber más sobre el uso de software para gráficos (Photoshop, Flash, etc.); 42,8% sobre el uso de software para creación de audio (Audacity, Garageband, etc.); y el 41,5% sobre el uso de software para creación de video (MovieMaker, iMovie, etc.), de todas maneras, el 31,1% afirma que sus habilidades satisfacen sus necesidades de uso.

## 5. Conclusiones

A partir de los datos mencionados, podríamos presumir que la mayoría de los alumnos espera que sus docentes universitarios realicen figuraciones metafóricas para ayudarnos en los procesos de interpretación y que, en líneas generales, esas expectativas son cumplidas una vez finalizado el primer año de cursado universitario. Sin embargo, sólo una minoría afirma que sus docentes han utilizado las netbooks para facilitar el aprendizaje, incluso, cuando se les consulta –mediante una pregunta abierta– cuáles serían las sugerencias que realizarían a sus docentes para mejorar el uso de las netbooks en la universidad, muchos estudiantes responden simplemente: “usarlas”; y muchos otros proponen mayor utilización de recursos multimedia. Por otro lado, los docentes afirman que introducen metáforas en sus clases; no obstante, comentan que no utilizan videos ni galerías fotográficas para dictar los temas.

Es evidente que, como sostienen Lakoff y Johnson (1995) la metáfora “*impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción*”; es decir que “*nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metáfora.*” Por lo tanto, la utilización metafórica como recurso didáctico no es ningún descubrimiento, ya que básicamente nuestra vida está atravesada por la posibilidad metafórica que

nos brinda el lenguaje. La verdadera cuestión radica en cuáles son las potencialidades que ofrecen las TIC para incrementar los recursos didácticos tradicionales. Estos nuevos elementos debería estar cercanos a los modos en que interactúan los estudiantes y para su eficiencia se consideran, por lo menos dos requisitos importantes: conocer los intereses y hábitos de los estudiantes y, por otro lado, comenzar a percibir al docente como artífice de sus propios recursos. Es así como la inserción de un signo (lingüístico, visual, sonoro, etc.) alejado semánticamente en un contexto disciplinar específico pero retomado intencionalmente por sus grandes ventajas explicativas, sumada a la potencialidad de las TIC; podrían contribuir con el establecimiento de oportunidades de aprendizaje más cercanas a los medios de conocimiento utilizados por los estudiantes. Al fin y al cabo, nunca hay una explicación absoluta que se imprima en todos los estudiantes de forma simultánea, muy pocas veces el tema muestra amabilidad en sus comienzos y jamás el recurso, por sí mismo, viene a solucionar todos los inconvenientes. Por eso, la energía y la creatividad del docente, junto con las herramientas de construcción tecnológicas, son necesarias para revestir las puertas de acceso al contenido, disponerlas como hologramas, como figuras mutables que varían sus colores y texturas ante las miradas y las diversas formas de aprender de los estudiantes. La metáfora posee esa naturaleza holográfica, es un pliegue de lo dado que duplica su apariencia para fundar otras, y lo mejor de todo es que es ubicua; casi no hay instancia de la vida en donde no exista una metáfora. Sin embargo, ubicar al estudiante en un más allá de lo dado, en un espacio relacional donde el saber es fundado por asociaciones visuales y sonoras, por ejemplo aquellas ofrecidas por las tecnologías vigentes, es una tarea que exige trabajo, inventiva y protagonismo docente (Spiegel, 2006).

Por tales motivos, es fundamental continuar profundizando la reflexión sobre su latente empleo pedagógico, más aún articulando los avances tecnológicos actuales, con el fin de

instaurar nuevas posibilidades didácticas. La práctica docente universitaria está inmersa en un fenómeno potencialmente productivo, si se considera globalmente su anverso y su reverso: las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) brindan nuevos elementos para la implementación de la metáfora como recurso didáctico y, por otro lado, las metáforas ofrecen opciones menos triviales, es decir más ingeniosas, del uso de las TIC.

## Referencias

- Acevedo Nanclares, J. (2007) Fenómenos relacionados con el uso de metáforas en el discurso del profesor. El caso de las gráficas de funciones. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Benveniste, E. (1997) *Problemas de lingüística general*. Tomo 1 y 2. Editorial Siglo XXI, México.
- Freire, P. (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- Gordillo, M (2003) "Metáforas y simulaciones: alternativas para la didáctica y la enseñanza de las ciencias." *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 2, N° 3, 377-398.
- Lakoff, G y Johnson, M. (1995) *Metáforas de la vida cotidiana*. Editorial Cátedra, Madrid.
- Littlemore, J., MacArthur, F., Cienki, A. and Holloway, J. (2012) How to make yourself understood by international students: The role of metaphor in academic tutorials, British Council English Language Teaching Research Partnership Award Project Final Report.
- Porta Simó, L. Marín Amatller, A. y Cadado Martínez, C (2012) Uso didáctico del video en la web: potencialidades y requerimientos tecnológicos. *Actas de Xornada de innovación Educativa 2012*. Área de innovación educativa. Vicerreitoría de Alumnado, docencia e Calidade. Universida de Vigo.
- Ricoeur, P. (2001) *La metáfora viva*. Editorial Trotta, Madrid.
- Rodríguez Diéguez, J. (1988) "Las metáforas en la enseñanza." *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, N° 6, 205-222.

Schuster, F. G. (2005) “Metáfora y analogía en el descubrimiento científico” en Klimovsky, G. (compilador), *Los enigmas del descubrimiento científico*, Editorial Alianza, Buenos Aires.

Scolari, C. (2004) *Hacer Clic. Hacia una sociosemántica de las interacciones digitales*. Editorial Gedisa, Barcelona.

Spiegel, A. (1999) *Docente Protagonista: Docente Compositor*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires,