

# LAS METÁFORAS DE LA COMPRENSIÓN: ANÁLISIS DE SIGNIFICACIONES EN AULAS UNIVERSITARIAS.

Lic. Mónica Matilla  
Facultad de Educación Elemental y Especial  
[mmatilla@uncu.edu.ar](mailto:mmatilla@uncu.edu.ar)

## 1-Introducción

En el marco de un proyecto de investigación más amplio (tres fases) se propone para la discusión los resultados de la primera fase, cuyo objetivo fue: Generar categorías teóricas, desde el análisis de metáforas conceptuales básicas, de discursos docentes en clases cuyo objeto de enseñanza es la comprensión.

La decisión de focalizar el objeto de investigación en la enseñanza de la comprensión en la Universidad, busca contribuir a la construcción del campo de la didáctica, como disciplina que aborda las teorías generales de la enseñanza.

El proceso de investigación se plantea como una secuencia de acciones espiraladas en las que se van articulando las instancias de generación de nuevos conocimientos, con los procedimientos de validación y fiabilidad, propuestos por la comunidad científica.

Las decisiones metodológicas se realizaron desde una lógica en la que se articuló de modo permanente: construcción-descubrimiento, inducción-deducción, generación-verificación. Esto permitió construir categorías teóricas a partir de las expresiones metafóricas que espontáneamente usan los docentes para referirse a la comprensión.

El análisis de las metáforas permitió sintetizar las significaciones de los docentes respecto de la comprensión en las siguientes categorías conceptuales: Comprender es ver. Las ideas son objetos. La comprensión es un camino. La comprensión se da en un recipiente. La comprensión es una pesquisa. La comprensión es un software. La comprensión es entrenamiento.

## 2- Desarrollo

La intención central de la investigación, que da origen al presente trabajo, fue: “Generar marcos conceptuales que den cuenta de las significaciones que los docentes explicita respecto de la comprensión, cuando se constituye en su objeto de enseñanza.” Enmarcado el objeto de investigación en las significaciones que atribuyen los docentes a la enseñanza de la comprensión en la universidad. Se planteó como pregunta inicial de esta primera fase: ¿Cuáles son las significaciones, que pueden inferirse de los discursos de los docentes, cuando enseñan qué es comprender en un curso de ingreso a universidad?

La necesidad de transparentar las significaciones que los docentes producen cuando tienen a la comprensión como objeto de enseñanza, es consecuencia de considerarla no como un contenido exclusivo del área de Lengua, sino como una estrategia necesaria para que el sujeto

logre formar estructuras cognitivas de lo que ve, huele, toca o escucha en el mundo, y para que pueda usar estas estructuras de modo pertinente y contextualizado.

Considerar las significaciones que los docentes producen en el acto de enseñar, implica situar a la enseñanza como un hecho social. Esto imprime al proceso investigativo la incertidumbre propia del dinamismo y complejidad del proceso de construcción y reconstrucción permanente de significaciones por parte de los sujetos que interactúan.

Al mismo tiempo, al introducirse en el campo el investigador va construyendo, junto con los sujetos observados, nuevas significaciones que emergen de sus análisis e interpretaciones. Aún en los momentos en los que el investigador comienza a unir expresiones con significados, reaparecen nuevas construcciones, reconstrucciones y preguntas que le dan al proceso la forma de tornillo sin fin.

El tratamiento de la comprensión se enmarca en la ciencia cognitiva; se toman los postulados del paradigma de la enacción y, dentro de él, se consideran las relaciones teóricas entre lenguaje y pensamiento planteados por la psicolingüística cognitiva.<sup>ii</sup> El marco de referencia específico lo constituye la teoría de la metáfora y el modelo de proyección conceptual de Lakoff y Johnson.<sup>iii</sup>

Plantear que el sistema conceptual se estructura en términos de metáforas, implica identificar el proceso de comprensión como un proceso de estructuración metafórica, que posibilita al sujeto dinamizar un mecanismo para expresar conceptos complejos sirviéndose de otros más básicos y conocidos. La metáfora es un fenómeno presente en el lenguaje cotidiano y en todas las esferas de la relación comunicativa. Son reveladoras de modelos cognitivos idealizados.

La especificación del marco conceptual permite, por un lado, comprender la comprensión como proceso de conceptualización a partir de la proyección metafórica de las experiencias corporales, sociales y culturales Y por otro lado, develar las significaciones que los docentes ponen en juego cuando enseñan a comprender, y por lo tanto encontrar vinculaciones nuevas entre las categorías metafóricas del concepto de comprensión.

En síntesis se busca comprender las significaciones que emergen en el discurso de los docentes, cuando tienen como intencionalidad enseñar a comprender a sus alumnos. Por lo tanto se consideran los postulados de la teoría de las metáforas como referentes básicas para la comprensión de los discursos docentes.

Los autores de referencia postulan que el sistema conceptual es fundamentalmente de naturaleza metafórica. Consideran que, en la vida cotidiana, la metáfora impregna no sólo el lenguaje sino también el pensar y el actuar de los sujetos. Plantear que el sistema conceptual se estructura en términos de metáforas, implica identificar el proceso de comprensión como un proceso de estructuración metafórica que posibilita al sujeto dinamizar un mecanismo para expresar conceptos complejos, sirviéndose de otros más básicos y conocidos.

La metáfora es un fenómeno presente en el lenguaje cotidiano y en todas las esferas de la relación comunicativa. Es importante tener en cuenta que las metáforas conceptuales básicas no pueden observarse directamente, sino que se infieren a partir de efectos o productos imaginarios. Se adquieren por experiencia directa con el mundo o a través de la cultura. Tienen capacidad de resistencia al tiempo y se encuentran arraigadas en determinados grupos sociales; por ejemplo: “la mente es una máquina”, o “comprender es ver,”o “las ideas son objetos”. Si se tiene en cuenta que la práctica, los hábitos y la vida social inciden en su construcción, entonces tampoco el experto está libre de usar metáforas conceptuales básicas, las usa habitualmente, aunque comparta la interacción con otros más o menos expertos; es algo que activa porque son culturales e incluso llevan hasta articulaciones con representaciones físicas.

El modo de operar en el presente trabajo de investigación se direcciona de modo inductivo, de tal manera que, a partir del análisis y comparación de los datos, se van encontrando propiedades y categorías que emergen del análisis de las prácticas de la enseñanza, como discursos sociales.

Respecto de la posición que ocupa la teoría en este trabajo de investigación, queda claro que, desde el comienzo del proceso, el marco de referencia teórico es el que determina la selección del problema y la intencionalidad de la investigación. Sería necio pensar, desde una postura puramente inductivista, que estas opciones (problema y objeto) se realizan sólo desde una mirada neutra del terreno, y que la generación del conocimiento parte sólo de la recogida y análisis de los datos de la realidad del aula. Tampoco puede considerarse que la teoría sea utilizada desde una postura deductivista, para corroborar o verificar con ejemplos los postulados teóricos emanados de las teorías. Tampoco es utilizada para realizar diferentes aplicaciones de las mismas en la realidad del aula.

Se puede afirmar que la teoría desempeña, en este diseño, un doble rol: por un lado, aporta categorías teóricas que permiten comprender, la comprensión como proceso de conceptualización a partir de la proyección metafórica de las experiencias corporales, sociales y culturales. Y por otro, aportan elementos para resignificar las metáforas como herramientas metodológicas que permiten al investigador en ciencias sociales transparentar los significados de los diferentes modos de actuación social y, por lo tanto, encontrar vinculaciones nuevas entre las categorías metafóricas del concepto de comprensión.

El trabajo está organizado tomando como punto de referencia la tridimensionalidad del proceso metodológico de la investigación, propuesto por la Dra. Sirvent (1999), quien afirma: “el proceso metodológico es el conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre un material teórico-conceptual y un material empírico. Estos procedimientos posibilitan la construcción del dato científico (...) El dato científico es todo dato que vincula un estado de cosas del mundo externo con un concepto: mediante la ejecución de un procedimiento aplicable a aspectos considerados observables de dicho concepto. Las tres dimensiones del proceso

metodológico son: Dimensión epistemológica, Dimensión de la estrategia general y dimensión de Recolección y Análisis de información empírica”.iv

La dimensión epistemológica tiene como intención definir las características del conocimiento que se pretende investigar. La búsqueda de categorías conceptuales que den cuenta de los significados atribuidos por los docentes a la enseñanza de la comprensión en el ingreso a la Universidad, sitúa las decisiones epistemológicas frente a un conocimiento que se construye en un proceso de interacción comunicativa. Por lo tanto, el dinamismo y complejidad propia de los estudios de los hechos sociales deben ser tenidos en cuenta, no sólo para la focalización y recorte del objeto de investigación, sino también en la definición del problema de investigación, y en la formulación de los objetivos y la elaboración del encuadre teórico-conceptual.

La dimensión de la estrategia general define las decisiones metodológicas referidas a la elección de la lógica cualitativa como modo de operar de la investigación, la definición del universo y las unidades de análisis, la selección de casos y las características del diseño de investigación; finalmente, se define el rol del investigador.

La dimensión de recolección y análisis de la información empírica, definen a la observación como técnica clave para la recolección de la información; las técnicas y procedimientos para el análisis de los datos y, finalmente, el análisis de categorías emergentes y recurrentes y la construcción de categorías conceptuales.

### **3- Conclusiones**

Generar categorías teóricas que den cuenta de las significaciones que sobre la comprensión construyen los docentes en sus clases, implicó desde una estrategia inductiva de análisis, la utilización de las evidencias recogidas como orientaciones para la búsqueda de categorías emergentes que, una vez seleccionadas y realizado el primer análisis fueron dibujando un esquema conceptual que posibilitó el descubrimiento e identificación de las recurrencias de significaciones.

Las decisiones referidas a las técnicas de procesamiento de los datos se enmarcaron dentro de una lógica cualitativa de investigación; fue necesario seleccionar de los abultados registros narrativos sólo aquellos segmentos, metáforas, que fueron convertidos en datos de análisis.

Desde la necesidad de contar con herramientas que faciliten la comprensión de los datos empíricos, es que se incorporó la teoría de las metáforas como marco de referencia que aporta herramientas para la sistematización de la información. Es importante aclarar que, al momento de elaborar el diseño de investigación, una de las dudas más fuerte giraba en torno a la determinación de las herramientas que facilitarían el acceso a los significados de los docentes.

Por sugerencia y bajo la Dirección del Dr. Gustavo Zonana, es que no sólo se encontró en

la teoría de las metáforas una herramienta para la comprensión de las significaciones que los docentes le atribuyen a la comprensión, sino que al mismo tiempo permitió encontrar un marco teórico conceptual que define la comprensión como un proceso de estructuración cognitiva desde una mirada enactiva.

El procedimiento analítico de comparación constante y el uso de los postulados de la teoría de las metáforas como procedimiento de codificación explícita, favoreció que la generación de categorías teóricas se realizara de modo sistemático, combinando la codificación explícita y el análisis de los datos de manera constante y simultánea a la generación de categorías teóricas. De este modo, fue posible responder a la demanda propia del proceso investigativo, respecto de la necesidad de realizar una constante definición, redefinición y nueva integración de las nociones teóricas a medida que se va avanzando en la comprensión de los datos empíricos.

Con el objetivo de organizar el análisis y la discusión para la construcción de las categorías teóricas –que en este momento particular pueden considerarse como emergentes de la realidad estudiada se propusieron diferentes preguntas que fueron dibujando y mostrando las categorías teóricas que dan cuenta de la comprensión de las significaciones que los docentes construyen de la comprensión, como objeto de enseñanza.

En un primer nivel de análisis se seleccionaron las expresiones metafóricas que daban cuenta de significados asociados con “metáforas conceptuales básicas” resultó fascinante descubrir la pregnancia del corpus de metáforas conceptuales elaborado por Lakoff.

Las expresiones metafóricas que espontáneamente usan los docentes para referirse a la comprensión, posibilitaron sintetizar las significaciones que le atribuyen a la comprensión en las siguientes categorías conceptuales: Comprender es ver. Las ideas son objetos. La comprensión es un camino. La comprensión se da en un recipiente. La comprensión es una pesquisa. La comprensión es un software. La comprensión es entrenamiento.

La teoría de la metáfora ha proporcionado un excelente marco de referencia tanto teórico como metodológico. Ha permitido comprender la comprensión como proceso de proyección conceptual, mediante el cual los sujetos captan y estructuran conceptos abstractos en términos de otros más concretos, es decir aquellos conceptos que están basados en la experiencia corporal en el espacio y en el movimiento, en la percepción y en la experiencia que proporciona el vivir en una determinada cultura y sociedad. Es importante tener en cuenta que no ha sido intención de este trabajo proponer el uso de metáforas como estrategia de enseñanza, desde el convencimiento que cada sujeto comprende articulando de modo personal e individual sus experiencias físicas, sociales, emocionales y culturales, para estructurar conceptos abstractos.

A partir de esta afirmación, quedan como interrogantes:

- ¿Las metáforas que usan los docentes para referirse a la comprensión desde la especificidad de las diferentes disciplinas, presentan características similares en las diferentes carreras o familias de carreras de la UNCuyo?

- ¿Qué categorías teóricas sobre la comprensión son representativas de los modos de concebirla, desde los docentes de diferentes campos de formación disciplinaria en la Universidad?

Finalmente, es importante rescatar el valioso aporte de la teoría de las metáforas como herramienta básica para el análisis e interpretación de los datos que provienen del campo de la educación como hecho social. La afirmación de Clark "... las raíces de la inteligencia y la comprensión no se encuentran en la presencia y la manipulación de estructuras de datos explícitos, sino en algo más terrenal. El ajuste de respuestas básicas a un mundo real que permite al organismo corpóreo sentir, actuar y sobrevivir..."v, queda totalmente cristalizada en las expresiones metafóricas que los docentes usan en sus clases cuando enseñan a comprender a sus alumnos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BELTRÁN, J. (1993), Procesos, estrategias y técnicas de aprendizajes, Madrid, Síntesis.
- BENBENASTE, N. (1995), Sujeto=política por estado sobre mercado, Buenos Aires, Dpto. de Impresiones CBC, UBA.
- BOLÍVAR, A. (1995), El conocimiento de la enseñanza, Granada, Force.
- CAMILLONI, A. y otros (1998), La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós.
- CLARK, A. (1999) Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva. Paidós. Buenos Aires.
- CHURCHLAND, P.S. y SEJNOWSKI, T.J. (1990), "Neural representation and neural computation". En: Lycan, W.G. (1990), Mind and Cognition, Cambridge, Basil Blackwel.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), La educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción. Biblioteca Virtual de la OEI, <http://www.campus-oei.org/revista> (consulta: 6 abril 2003).
- CUBO DE SEVERINO, L. y otros. (1999), Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora, Mendoza, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.
- CUENCA, M. J. y HILFERTY, J. (1999), Introducción a la lingüística cognitiva, España, Ariel.
- CULLEN, C. (s/d). "El debate epistemológico de fin de siglo...". En: Novedades Educativas, Nº 62.
- DRAAISMA, D; (1998), Las metáforas de la memoria: una historia de la mente, Madrid, Alianza.
- ESTEBARANZ, A. (2000), Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa, España, Universidad de Sevilla.
- FOX KELLER, E. (2000), Lenguaje y vida: metáforas de la biología en el siglo XX, Buenos Aires, Manantial.
- GENTNER, D. (1983), "Structure Mapping: A Theoretical Framework for Analogy", En: Cognitive Science, 7, pág. 157–170.
- GENTNER, D. y JEZIORSKI, M. (1998), "The Shift from Metaphor to Analogy in Western Science", En: Ortony, A. (Ed.), Metaphor and Thought... Edición original 1993.
- GENTNER, DERDRE y MARKMAN, Arthur B. (1997), "Structure Mapping in Analogy and Similarity", En: American Psychologist, Vol. 52, Nº 1, pág. 45–56.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967), The Discovery of the grounded theory, Aldine. Publisher New

- YORK (Traducción Sirvent, M.T.).
- GOETZ, T. y LE COMPTE, M. (1998), Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid, Morata.
- GÓMEZ DE ERICE, M. V. (2000), Desarrollo cognitivo y competencias: documento de trabajo, Mendoza, FEEyE, UNCuyo
- GÓMEZ DE ERICE, M. V. y ZALBA E. M. (2003), Comprensión de textos: un modelo conceptual y procedimental, Mendoza, EDIUNC (Serie trayectos cognitivos).
- GÓMEZ DE ERICE, M.V. (2005), La problemática del discurso, Mendoza, FEEyE, UNCuyo.
- GONZÁLEZ, M. C. (1994), Psicología de la instrucción: el profesor y el estudiante, Universidad de la Coruña.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1991), Metáforas de la vida cotidiana, 2ª edición, Madrid, Cátedra, Teorema.
- LANGACKER R. (1988) Foundatiosn of Cognitive Grammar: TheoreticalPrerrequisites. En Ruzka - Ostyn. Volumen colectivo. Topics in Cognitive Linguistics
- LITWIN, E. (1997), Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior, Buenos Aires, Paidós.
- LITWIN, E. (2006), <http://www.Litwin.com.ar/site/investigaciones.asp>. (consulta marzo 2006).
- LITWIN, E. y otros (1996), Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.
- MATILLA, M, SAYAVEDRA, M, OZOLLO, M. (2004), La enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva cognitiva, Mendoza, EFE (Serie Documentos de Cátedra).
- MATILLA, M. (2004), La enseñanza basada en competencias. Documento base para la discusión, Mendoza, Secretaría Académica, Rectorado, UNCuyo. Programa "Articulación Universidad Escuela media."
- Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación de la Nación, (1993), Resolución Nº 33/93. Documento General. Recomendación 2692. Buenos Aires.
- MONEREO, C. (1991), Enseñar a pensar a través del currículo escolar, Barcelona, Casals.
- MONEREO, C. (1997), Profesores y alumnos estratégicos: cuando aprender es consecuencia de pensar, Madrid, Pascal.
- MONEREO, C. y otros (1994), Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela, Barcelona, Graó.
- MONEREO, C. y POZO, J. (2001), La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía, España, Síntesis.
- OLIVA MARTÍNEZ, J. M. (2004), "El papel del razonamiento analógico en la construcción de histórica de la noción de fuerza gravitatoria y del modelo de sistema solar. (Primera parte)", En: Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias, Vol. 1, Nº 1.
- PERKINS, D. (1995), La escuela inteligente, Barcelona, Gedisa,
- PERKINS, D. (1995), La escuela inteligente, Barcelona, Gedisa.
- POZO, J. I. (1996), Aprendices y maestros, Madrid, Alianza.
- POZO, J. I. y MONEREO, C. (1999), El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo, Madrid, Santillana.
- POZO, J. I. y POSTIGO (1995). "Aprendizaje de estrategias para la solución de problemas en ciencias". En: Alambique, Nº 5, Barcelona, Graó.
- RESNICK, L. y KLOPFER, L. (1997), Curriculum y cognición, Buenos Aires, Aique.
- RESNICK, I. y KLOPFER, I. (1997), Curriculum y cognición, Buenos Aires, Aique.

- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y GIL FLORES, J. y otros (1996), Metodología de la investigación cualitativa, Málaga, Aljibe.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G; GIL FLORES, J. y otro (1996), Metodología de la investigación cualitativa, Málaga, Aljibe.
- RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. (2003), Las reformas educativas actuales: Europa y América Latina. (Ponencia) III Coloquio internacional sobre gestión Universitaria en América del Sur, Buenos Aires, Mayo 2003.
- SÁNCHEZ, M. de (1997), Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos Básicos del Pensamiento, México, Trillas.
- SANTOS DOMÍNGUEZ, L. A. y ESPINOSA ELORZA, R. M. (1996), Manual de semántica histórica, Madrid, Síntesis.
- SIRVENT, M .T. (1999), Ficha de cátedra N° 1. El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- SIRVENT, M .T. (1999), Ficha de cátedra N° 2, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- SIRVENT, M. T (2000), Ficha de cátedra N° 3, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- SIRVENT, M. T (2000), Los diferentes modos de operar en investigación social, Ficha de cátedra, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- SPIELMANN, G. (Comp.) (1997), Breve diccionario Sirvent: conceptos iniciales básicos sobre investigación en ciencias sociales, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- UNGERER, F. y SCHMID, H.J. (1996), An introduction to cognitive Linguistics, Lonfres, Longman.
- VARELA, F. J. (1990), Conocer las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas, Barcelona, Gedisa,
- VARELA, F.J. y otros (1991), The embodied mind. Cognitive Science and human experience, Cambridge, The MIT Press.
- VARELA, F.J. y otros. (1992), De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana, Barcelona, Gedisa.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1992), Métodos cualitativos I, Buenos Aires, CEIL.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1992), Métodos cualitativos I, Buenos Aires, CEIL.
- VERGNAUD, G. (1997), Aprendizajes y didácticas: ¿qué hay de nuevo?, Buenos Aires, Edicial.
- ZABALA, A. (1995a). Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula. Barcelona, Graó.
- ZABALA, A. (1995b), La práctica educativa: cómo enseñar, Barcelona, Graó.
- ZONANA, V. G. (2000), Metáfora y humor: sobre la producción de efectos cómicos mediante metáforas convencionales en el humor gráfico argentino, Mendoza, UNCuyo-CONICET.
- ZONANA, V. G. (2001), Lingüística cognitiva, análisis cognitivo de los tropos en el discurso literario y otros discursos. Aplicaciones, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo).
- ZONANA, V. G. (2005), Metáforas, analogías: resolución de problemas en la ciencia y la educación a través de estas herramientas cognitivo discursivas. Mendoza, Seminario en el marco del Doctorado en Gestión y Planificación para la calidad Educativa en la Sociedad del siglo XXI, UNCuyo.

- 
- <sup>i</sup> Se toman como referentes básicos del paradigma de la enacción a:
- Varela, F.J. y otros (1992), *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Barcelona, Gedisa.
  - Clark, Andy, (1999) *Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Paidós. Buenos Aires.
- <sup>ii</sup> Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, España, Ariel.
- <sup>iii</sup> Lakoff, G. y Johnson, M (1991), *Metáforas de la vida cotidiana*, 2ª edición, Madrid, Cátedra, Teorema.
- <sup>iv</sup> Sirvent, M .T. (1999), *Ficha de cátedra N° 1*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pág. 3
- <sup>v</sup> Clark, Andy, (1999) *Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Paidós. Buenos Aires. Pág.42