

La importancia del componente metafórico en el aprendizaje de E/2L. Acercamiento pragmático

Ana García Caballero
Profesora de lengua y literatura y doctoranda en pragmática
en la Universidad Complutense de Madrid
anagar27@ucm.es



Ana García Caballero se ha especializado en la enseñanza de español como segunda lengua. Ha cursado el grado en Filología Hispánica (Universidad de Extremadura), el Máster de Formación de Profesores de Español como 2L (UNED) y el Máster en Formación del Profesorado (UCM). Ha trabajado como Auxiliar de Conversación en Francia, donde se formó en la lengua francesa. Se encuentra matriculada en el doctorado de Lengua española y sus literaturas, dentro del departamento de Lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas (UCM) y trabaja como profesora de lengua castellana y literatura.

Resumen (español)

El tratamiento de la competencia metafórica en el aula de español es esencial para que los alumnos puedan aspirar a realizar producciones similares a las nativas. Además, como herramienta cognitiva facilita los procesos de adquisición de la segunda lengua.

Los principales objetivos de este artículo son: analizar la situación de la metáfora en la enseñanza de segundas lenguas y señalar los principales factores que afectan a la competencia metafórica de los hablantes no nativos.

Hemos llevado a cabo un análisis empírico guiado por los postulados de la Lingüística Cognitiva y la Teoría de la Relevancia, con el fin de analizar tanto el proceso cognitivo subyacente al uso metafórico como su representación en el lenguaje. En este estudio práctico hemos considerado las clasificaciones propuestas por diferentes autores, atendiendo a las características formales, funcionales y contextuales de la metáfora, con

el fin de determinar los factores que influyen de manera más relevante en los procesos de detección, comprensión e interpretación de las mismas.

Abstract (English)

The treatment of the metaphorical competence is essential in Spanish classroom. Without this competence students could not make productions similar to native linguistic behaviour. In addition, as a cognitive tool it facilitates the process of acquisition of the second language.

Thus, the main objectives of this work are to analyse the situation of metaphor in teaching of second languages and identify the main factors that affect the metaphorical competition from non-native speakers.

In the empirical analysis, we have been guided by the principles of Cognitive Linguistics and Relevance Theory in order to analyse both the cognitive process underlying the metaphorical use and its representation in language. In this study we have considered the classifications proposed by different authors, considering the formal, functional and contextual characteristics of metaphor, in order to determine the most relevant factors in the processes of detection, understanding and interpretation.

Palabras clave

Pragmática, lingüística aplicada, competencia semántica, competencia sociolingüística.

Keywords

Pragmatics, applied linguistics, semantic competence, sociolinguistic competence.

Artículo

En los últimos años, el procesamiento del lenguaje figurativo, sus consecuencias para la comunicación y las aplicaciones que puede tener en el aprendizaje de la L2 se están convirtiendo temas emergentes en el plano académico. La descripción de la *competencia metafórica*¹ ha preocupado a numerosos autores en la enseñanza de segundas lenguas.

¹ En nuestro caso, seguiremos la definición propuesta por Azuma (*apud* Hoang, 2014), en la que interpreta esta competencia como el reconocimiento de las expresiones metafóricas, el uso de las mismas en la actuación y la comprensión de los conceptos subyacentes en las metáforas existentes tanto en la L1 como la L2.

Este interés se debe al reconocimiento de que la producción de un discurso similar al de un hablante nativo no solo se caracteriza por un buen uso de las competencias lingüística y comunicativa, sino también por el manejo de las estrategias que permiten una interacción entre ambas, donde adquiere un papel esencial la comprensión y el uso del lenguaje figurativo en general, y las expresiones metafóricas en particular. Además, como señalan Foncubierta y Rodríguez (2016), las clases de español son menos productivas cuando nos limitamos al lenguaje puramente referencial, sin la carga emocional a la que está indisolublemente ligado en el discurso nativo.

Asimismo, estos autores determinan que en la producción e interpretación de un enunciado intervienen de forma simultánea diferentes contextos, que generan diferencias según la situación comunicativa en la que se dan. Estos contextos afectan a nuestra representación mental a largo plazo, no solo al momento de la comunicación. De esta forma, para que un alumno llegue a introducirse en una cultura concreta y pueda interpretar y comportarse adecuadamente en ella, debe aprender a aunar las distintas dimensiones del lenguaje (cognitiva, afectiva y contextual) (Foncubierta y Rodríguez, 2016).

La mayor parte de los estudios sobre la competencia metafórica de los aprendices de una L2 coinciden en que los problemas que se presentan en la producción –más que del conocimiento de la L2– proceden del sistema conceptual que el alumno crea, en el que se pueden advertir interferencias conceptuales de su lengua y cultura nativas².

Determinados autores, como Hashemian y Nezhad (2006), han intentado definir los distintos factores concernientes a la metáfora y el uso figurativo del lenguaje que tienen relevancia para la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. Según estos autores, la dificultad que puede observarse comúnmente en los niveles superiores de aprendizaje de una segunda lengua es la falta de fluidez conceptual³, es decir, el alumno habla y escribe con facilidad y corrección, pero utiliza para sus producciones la organización conceptual de su L1, que puede originar errores en la organización conceptual del discurso (Hashemian *et al.*, 2006). Sin embargo, en los niveles más básicos de

² Según un estudio práctico realizado por Littlemore, Chen, Koster y Barnden en 2011 (apud Hoang, 2014), el 42% de las palabras y expresiones que presentaban problemas para los alumnos estaban usadas en los textos de forma metafórica. Los participantes no comprendían correctamente el 41% de estas, e incluso cuando conocían las palabras solo eran conscientes del 4% de los significados problemáticos.

³ Concebida por estos autores como la habilidad de usar y comprender los conceptos de una lengua concreta.

aprendizaje, el alumno tiende a simplificar el significado del término, debido a la escasez de vocabulario y la limitación en el uso de las estructuras gramaticales, lo que le lleva a realizar una interpretación literal.

Distintos estudios han probado la importancia de la localización e interpretación de las metáforas en la comprensión textual y en la adquisición de vocabulario, así como la ayuda que suponen en el almacenamiento de la información a largo plazo, pues relacionan los datos adquiridos con los conocimientos previos y forman patrones conceptuales que permiten formar un sistema comunicativo más rico (Cuadrado y Robisco, 2011). Asimismo, como exponen Foncubierta y Rodríguez (2016: 27), dentro del aula la metáfora también puede desempeñar un papel esencial, debido a su carácter multimodal y simbólico, su poder narrativo y su capacidad de educar la mirada.

Dentro de la pragmática, tanto la Lingüística Cognitiva (Lakoff y Johnson, 1995) como la Teoría de la Relevancia (Wilson y Sperber, 2004) han defendido, desde puntos de vista diferentes, el papel de los usos metafóricos en la comunicación.

La Lingüística Cognitiva defiende que el pensamiento humano es metafórico por naturaleza y que los conocimientos nuevos se adquieren gracias a este mecanismo, de forma que los usos metafóricos no son más que un reflejo de esta estructura mental. Según esta idea, todo lenguaje proviene de un uso metafórico que pretende explicar los nuevos conceptos de la realidad y que pasa a convertirse en un uso literal cuando los hablantes pierden la conciencia de simulación que tiene en el origen (Acquaroni, 2008: 73).

No obstante, también debemos tener en cuenta que la pervivencia y la utilización de ciertos usos figurativos dentro de una cultura tiene más relación con los usos culturales que con el conocimiento innato e individual, según lo que Tomasello (*apud* Escandell, 2008) denomina *doble herencia*.

Por su parte, la Teoría de la Relevancia relaciona este tipo de usos con una mayor relevancia⁴ de los contenidos, lo que facilita que la situación comunicativa se lleve a cabo con éxito.

Además, la primera, en lo que concierne a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, predice que los aprendices que posean una mayor conciencia metafórica aprenderán de

⁴ Favorece el balance coste-beneficio de los enunciados gracias a que relaciona los conocimientos nuevos con elementos previos.

forma más efectiva, pues la universalidad de la metáfora conceptual como procedimiento cognitivo puede facilitar el aprendizaje de una lengua. Esto se debe a que el proceso cognitivo que el aprendiz realiza es el mismo, aunque se presenten diferencias en la concreción lingüística.

Tendahl (2009) propone unir ambas corrientes para crear una teoría híbrida sobre la metáfora, que aúne los puntos fuertes de cada una de ellas y descarte los problemas que presentan, dando lugar a nuevos supuestos a los que no han llegado por el rechazo y la ignorancia mutua. Esta teoría híbrida está basada en la idea de la Teoría de la Relevancia de que construimos los conceptos *ad hoc*, en el procesamiento de los enunciados. Defiende que las palabras están asociadas a dominios conceptuales que contienen información independiente y dependiente del contexto, que se relacionan a las estructuras externas del conocimiento para crear un concepto *ad hoc*. Además, estas estructuras están seleccionadas según los procesos de relevancia, es decir, solo se aceptan los elementos que contribuyen a la relevancia final del enunciado.

Sin embargo, a la hora de abordar la metáfora en el aula de español –forma explícita o implícita– los autores presentan divergencias de criterio. Cuadrado y Robisco (2011) defienden que la reflexión sobre las necesidades concretas de los alumnos es imprescindible para determinar qué cantidad de información que se les da; cuándo debe aportarse la información metafórica y en qué grado; así como reflexionar sobre el propósito que tiene la enseñanza. El profesor debe sensibilizar a los alumnos sobre las diferencias conceptuales existentes entre las dos lenguas y mostrarles el sistema conceptual de la L2, para que sepan producir e interpretar adecuadamente el uso metafórico de los términos. La secuenciación de las metáforas en la programación del curso debe centrarse en el tipo de metáfora que se trata. Además, esta gradación debe responder al esfuerzo que representa cada tipo de metáfora para los alumnos y el dominio que tienen del tema propuesto en su L1.

En conclusión, el tratamiento de los usos metafóricos en la enseñanza de una L2 no solo permite que los alumnos realicen producciones cercanas a las nativas, sino que se constituye como una herramienta universal que facilita el aprendizaje y permite un análisis más profundo de la nueva lengua. Para lograr un aprendizaje significativo es importante que, como profesores, secuenciamos adecuadamente el tipo de metáfora que se presenta, analicemos su frecuencia de uso y ajustemos la enseñanza a las necesidades de los alumnos. Asimismo, es importante presentar los usos figurativos a través de

actividades que permitan tanto el reconocimiento y procesamiento como la propia producción.

1. Factores implicados en la competencia metafórica

En el reconocimiento intervienen numerosos factores: internos o relacionados con los conceptos implicados; externos o de la propia estructura de la metáfora; y factores dependientes de la relación que se establece entre la L1 y la L2. Por tanto, para llevar a cabo una correcta explotación didáctica de esta competencia en el aula de L2, es imprescindible conocer qué características de las metáforas influyen significativamente en la complejidad de interpretación y localización de las mismas. Para nuestro estudio, hemos conjugado las taxonomías propuestas por diferentes autores:

Lakoff y Johnson (1995) establecen distintos tipos de metáforas conceptuales según los dominios conceptuales en los que se establece la relación y el tipo de relación que se establece (estructurales, orientacionales, ontológicas, recipiente o personificación).

López-Casanova (1994: 93-96) propone una clasificación según la estructura externa (símil, imagen, metáfora, imagen verbal o adjetiva) que puede servir a nuestros fines, aunque el autor utilice una nomenclatura diferente a la de los estudios pragmáticos. A este respecto, también hemos considerado la estructura simple o compleja de la metáfora y su estructura explícita o implícita.

Así mismo, hemos considerado el nivel de lexicalización que presentan las metáforas.

Por último, hemos estudiado la influencia de las características estructurales y contextuales de las metáforas, propuestas por Steen (2004), como su situación en el enunciado o la categoría gramatical a la que pertenece.

Además, en el plano comunicativo, el reconocimiento de la metáfora está relacionado con la función comunicativa de la misma dentro del enunciado, el párrafo y el texto: serán más fácilmente reconocibles aquellas metáforas que aparezcan en la parte que contiene la información nueva para el receptor, aquellas utilizadas en la apertura y cierre del párrafo y las que se encuentren en la parte final del texto⁵. Cuanto mayor y más detallado sea el contexto que se proporciona, más sencillo será el reconocimiento y la interpretación de los usos figurativos.

⁵ Son las zonas del texto que presentan una mayor relevancia y el contexto del que dispone el receptor es más amplio.

Como factores concernientes al receptor, hemos considerado que influyen en la competencia metafórica: el dominio de la L2; el estilo cognitivo que presenta el aprendiz; el tipo de aprendizaje que ha llevado a cabo; y la lengua y la cultura nativas, así como la relación que tienen estas con la lengua y la cultura meta.

2. Análisis práctico

En el estudio que hemos realizado de las metáforas hemos tenido en cuenta todas las características anteriores. Es decir, las que provienen tanto de la relación conceptual y la estructura de la propia metáfora, como de su relación con el texto y las características del aprendiz que pueden influir en el estudio.

Las principales hipótesis de las que partimos son que:

Las metáforas que menos problemas de reconocimiento y comprensión presentarán serán las que establezcan una personificación o las orientacionales, mientras que la más complicadas serán las ontológicas, estructurales y de recipiente.

En cuanto a la forma, pensamos que serán más fácilmente reconocibles las que tienen forma de símil o imagen y más complicadas las metáforas e imágenes verbales o adjetivales.

Respecto a la estructura simple o compleja, creemos que presentarán menos problemas las segundas. Esta característica está relacionada con la contextualización de las metáforas y con los usos metafóricos que se encuentran repetidos en el texto, pues facilitarán al lector el reconocimiento de metáforas similares.

Pensamos que el grado de lexicalización que tengan las metáforas afectará de manera diferente a los dos grupos: para el grupo control será más complicado el reconocimiento de las metáforas totalmente lexicalizadas, pues realizan un uso inconsciente de las mismas. Sin embargo, creemos que la interpretación será más difícil en las metáforas más creativas, puesto que las características que se aplican al término meta no son convencionales. Por el contrario, presumimos que para el grupo de hablantes nativos la dificultad para reconocer e interpretar las metáforas dependerá sobre todo del dominio del léxico que tengan y la capacidad de extraer la semejanza de los dos referentes, además de la influencia de su lengua materna.

En cuanto a la influencia de las características que presentan los receptores, pensamos que será más fácil cuanto más similitud haya en los usos de la primera y la segunda lengua. También creemos que presentarán menos problemas los alumnos con un mayor dominio de lengua.

Partimos de la hipótesis de que los alumnos con un estilo cognitivo verbal tendrán más facilidades para descodificar el mensaje metafórico, pues su estilo se relaciona con la formación de conceptos a partir de las palabras y los alumnos que se centren en la imagen presentarán procesarán de manera más sencilla las metáforas imagen, según las conclusiones expuestas anteriormente sobre el estudio realizado por Caballero (2003). Respecto a la caracterización en estilo perceptivo/intuitivo, pensamos que esta dimensión está estrechamente ligada a la lexicalización o creatividad de las metáforas.

a. Descripción y justificación metodológica

Para la realización del estudio metafórico hemos partido de un análisis de las metáforas presentes en el texto *Botella al mar para el dios de las palabras*, pronunciado por el escritor colombiano Gabriel García Márquez con motivo del I Congreso Internacional de la Lengua Española.

A mis 12 años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: «¡Cuidado!»

El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: «¿Ya vio lo que es el poder de la palabra?» Ese día lo supe. Ahora sabemos, además, que los mayas lo sabían desde los tiempos de Cristo, y con tanto rigor que tenían un dios especial para las palabras.

Nunca como hoy ha sido tan grande ese poder. La humanidad entrará en el tercer milenio bajo el imperio de las palabras. No es cierto que la imagen esté desplazándolas ni que pueda extinguirlas. Al contrario, está potenciándolas: nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual. Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad; habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono, los altavoces públicos; gritadas a brocha gorda en las paredes de la calle o susurradas al oído en las penumbras del amor. No: el gran derrotado es el silencio. Las cosas tienen ahora tantos nombres en tantas lenguas que ya no es fácil saber cómo se llaman en ninguna. Los idiomas se dispersan sueltos de madrina, se mezclan y confunden, disparados hacia el destino ineluctable de un lenguaje global.

La lengua española tiene que prepararse para un oficio grande en ese porvenir sin fronteras. Es un derecho histórico. No por su prepotencia económica, como otras lenguas hasta hoy, sino por su vitalidad, su dinámica creativa, su vasta experiencia cultural, su rapidez y su fuerza de expansión, en un ámbito propio de 19 millones de kilómetros cuadrados y 400 millones de hablantes al terminar este siglo. Con razón un maestro de letras hispánicas en Estados Unidos ha dicho que sus horas de clase se le van en servir de intérprete entre latinoamericanos de distintos países. Llama la atención que el verbo pasar tenga 54 significados, mientras en la República de Ecuador tienen 105 nombres para el órgano sexual masculino, y en cambio la palabra condoliente, que se explica por sí sola, y que tanta

falta nos hace, aún no se ha inventado. A un joven periodista francés lo deslumbran los hallazgos poéticos que encuentra a cada paso en nuestra vida doméstica. Que un niño desvelado por el balido intermitente y triste de un cordero dijo: «Parece un faro». Que una vivandera de la Guajira colombiana rechazó un cocimiento de toronjil porque le supo a Viernes Santo. Que don Sebastián de Covarrubias, en su diccionario memorable, nos dejó escrito de su puño y letra que el amarillo es «la color» de los enamorados. ¿Cuántas veces no hemos probado nosotros mismos un café que sabe a ventana, un pan que sabe a rincón, una cerveza que sabe a beso?

Son pruebas al canto de la inteligencia de una lengua que desde hace tiempo no cabe en su pellejo. Pero nuestra contribución no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus fierros normativos para que entre en el siglo venturo como Pedro por su casa. En ese sentido me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarlos a nosotros. Humanicemos sus leyes, aprendamos de las lenguas indígenas a las que tanto debemos lo mucho que tienen todavía para enseñarnos y enriquecernos, asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir, negociemos de buen corazón con los gerundios bárbaros, los qué endémicos, el dequeísmo parasitario, y devuélvamos al subjuntivo presente el esplendor de sus esdrújulas: váyamos en vez de vayamos, cántemos en vez de cantemos, o el armonioso muéramos en vez del siniestro muramos. Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer lagrima donde diga lágrima ni confundirá revólver con revolver. ¿Y qué de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una?

Son preguntas al azar, por supuesto, como botellas arrojadas a la mar con la esperanza de que le lleguen al dios de las palabras. A no ser que por estas osadías y desatinos, tanto él como todos nosotros terminemos por lamentar, con razón y derecho, que no me hubiera atropellado a tiempo aquella bicicleta providencial de mis 12 años.

La elección de este texto responde a su planteamiento con el fin de que sea recitado. Este tipo de texto, como indica Cassany (1987) en lo que él denomina el texto «escrito para ser dicho», se ajusta a una situación de comunicación mixta: el texto está pensado para ser escuchado. Así, presenta características tanto del código oral como del escrito, lo que lo hace idóneo para nuestro estudio, pues favorece el tono asociado al código oral y la aparición de metáforas del lenguaje cotidiano⁶ (Tusón, 1991).

⁶ Aparecen marcas de oralidad como: repetición de la información; falta de una estructura clara, pues las ideas se secuencian como en el discurso oral, sin división en temas o ideas; inclusión del interlocutor en el discurso a través de deícticos de la primera persona del plural; paralelismo en las construcciones sintácticas; aparición de expresiones anafóricas, como 'que una vivandera de la Guajira', 'que un niño

Hemos utilizado una adaptación propia de este texto como base para un cuestionario que pretende determinar la dificultad de detección y procesamiento de las metáforas. Hemos clasificado las metáforas presentes en el texto según los factores estructurales y contextuales estudiados y hemos efectuado una selección de aquellas que pensamos que pueden causar problemas en el reconocimiento o el procesamiento, para comprobar si influyen realmente en la percepción de los usos figurativos. Las metáfora seleccionadas son:

	Estructura	Relación conceptual	Creativa Semilex. Lexicalizada	CORRESP. L1
Café - ventana	Imagen verbal	Sinestesia	Creativa	No existe
pan - rincón		Ontológica		
Cerveza - beso	imagen	Sinestesia	Creativa	No existe
Balido - faro		Ontológica		
Silencio - derrotado	Imagen adjetival	Personificación	Seemilex.	Persofinif. similares en todos los idiomas
Palabras – maltratadas	Imagen adjetival	Personificación	Creativa	Francés / inglés / italiano / húngaro
Babel – vida actual	Imagen	Estructural	Lexicalizada	Inglés / francés / italiano / húngaro
Penumbras – amor	Imagen	Ontológica	Creativa	No existe
Fierros normativos	Imagen adjetival	Personificación	Creativa	Húngaro
Tratado de límites – g y j	Metáfora	Estructural	Creativa	No existe
Meterla en cintura –palabras	Imagen verbal	Recipiente	Lexicalizada	Expresiones distintas en los demás idiomas
Cocimiento de toronjil – Viernes Santo	Imagen verbal	Metáfora y sinestesia	Creativa	No existe (cultural)
Enterrar las haches rupestres	Metáfora	Estructural	Creativa	francés/inglés/alemán/italiano
Dequeísmo parasitario	Imagen adjetival	Personificación	Creativa	Húngaro / italiano / inglés / francés / alemán
Como Pedro por su casa	Símil	Recipiente	Lexicalizada	Distintas expresiones
Jubilar	Imagen verbal	Personificación	Lexicalizada	Húngaro
Abuelos españoles	Metáfora	Metonimia estructural	Lexicalizada	No existe
Cuna	Metáfora	Metonimia estructural	Lexicalizada	Húngaro / francés / italiano / inglés

En cuanto a los factores relacionados con las características de los alumnos, hemos procedido de diferente forma según la característica que pretendíamos analizar:

Para el análisis del nivel de lengua hemos optado por realizar el test a alumnos con un nivel de lengua elevado –entre B2 y C1–, para salvar el escollo que representa el

desvelado’, ‘que don Sebastián de Cobarrubias’, etc.; además de la escasez de marcadores y conectores por la concatenación de ideas.

dominio de vocabulario. Pero, debido a la necesidad de igualar este factor, no podremos considerar la influencia de cada nivel en la identificación y el procesamiento de las metáforas, por lo que nos centraremos en la descripción del procesamiento por parte de los alumnos de un nivel alto. También hemos tenido en cuenta en el test el tiempo de estudio de español, la forma de estudio y el contacto con hablantes nativos.

Por otra parte, para determinar el estilo cognitivo de los participantes, estrechamente relacionado con el estilo de aprendizaje, hemos seleccionado del test *Index of learning styles questionnaire*⁷ –diseñado por Soloman y Felder (Felder y Henriques, 1995)– las preguntas relacionadas con los dos ejes que consideramos implicados en la competencia metafórica, perceptivo/intuitivo y visual/verbal.

	VISUAL	VERBAL
CUANDO RECUERDAS ALGO O PIENSAS SOBRE ALGO, LO HACES MEDIANTE	IMÁGENES	PALABRAS
PARA COMPLETAR NUEVA INFORMACIÓN PREFIERES	MAPAS, DIBUJOS Y ESQUEMAS	INFORMACIÓN VERBAL O ESCRITA
EN LAS CLASES, PREFIERES	EXPLICACIONES EN LA PIZARRA	EXPLICACIONES ORALES
RECUERDO MEJOR LO QUE	VEO	ESCUCHO
EN TU TIEMPO LIBRE PREFIERES	VER LA TV, UNA PELÍCULA...	LEER UN LIBRO
	PERCEPTIVO	INTUITIVO
CUANDO ESTUDIAS, PREFIERES	DATOS Y HECHOS CONCRETOS	TEORÍAS Y RAZONAMIENTOS
¿QUÉ TE PARECE MÁS SENCILLO DE COMPRENDER?	HECHOS	CONCEPTOS
PREFIERO A LOS ESCRITORES QUE	ESCRIBEN LO QUE QUIEREN DECIR	ESCRIBEN DE MANERA CREATIVA
RECUERDO MEJOR LO QUE	HE HECHO	SOBRE LO QUE HE PENSADO

El procedimiento metodológico que hemos seguido para realizar la prueba a los alumnos ha consistido en el diseño de un test que hemos presentado mediante la herramienta ‘formularios’ de GoogleForms. Hemos agrupado y analizado los resultados en distintas listas ‘Excel’ y hemos estudiado los resultados mediante gráficos

⁷ Cuestionario basado en cuatro dimensiones cognitivas, de las cuales hemos seleccionado las dos citadas. Disponible en línea en: < <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>>

autogenerados –por un lado los datos de los alumnos extranjeros y por otro los del grupo control–.

Respecto a las características internas, el test está compuesto por dos apartados:

El primero es el titulado «Antes de comenzar». En esta sección se pide a los alumnos que realicen una breve descripción de sí mismos –nacionalidad y lengua materna, sexo, relación con el español y estudios– y se les presenta un test para determinar su nivel de lengua⁸ y una serie de preguntas para establecer el estilo cognitivo de aprendizaje de cada individuo.

En el segundo apartado del test los alumnos deben leer el texto de Gabriel García Márquez. En relación con el texto, se presentan distintos grupos de preguntas:

Antes de comenzar a trabajar sobre el procesamiento y la comprensión, para comprobar el grado de *identificación* de las mismas por parte de los participantes, les pedimos que señalen al menos cinco metáforas que hubieran reconocido. Este procedimiento nos permite al mismo tiempo ver el grado de identificación por parte del alumno y descubrir cuáles son las metáforas más accesibles para cada uno.

El siguiente apartado se centra en la *interpretación* de las metáforas. En él se presentan diferentes enunciados en los que se inserta un uso metafórico del lenguaje y se pide a los alumnos que expliquen su interpretación del mismo. Las respuestas de este apartado están parcialmente guiadas. Hemos escogido y analizado los enunciados que contienen las metáforas más relevantes para nuestro estudio⁹.

Por último, incluimos un apartado que tiene como fin averiguar el grado de comprensión de la relación conceptual subyacente a las metáforas lingüísticas. Para ello, guiamos la atención del participante hacia los aspectos relativos a los campos conceptuales que participan en cada metáfora lingüística. Proponemos la reflexión sobre la intención del emisor en la formulación de cada enunciado, con el fin de que se percaten de la razón del uso metafórico y la intención comunicativa subyacente.

Después del test estudiamos los resultados obtenidos de los dos grupos por separado, para concluir qué factores influyen en el reconocimiento y la comprensión y en qué grado lo hacen.

⁸ Es test utilizado es el propuesto por el Instituto Cervantes en el AVE. Disponible en línea en: <http://ave.cervantes.es/prueba_nivel/default.htm>

⁹ La selección de las metáforas que se ha realizado puede consultarse, junto a su clasificación, en el Anexo III.

b. Grupo de análisis y grupo de control

El grupo de análisis está formado por dieciséis informantes, once mujeres y cinco hombres, de diferentes nacionalidades –italiana, francesa, inglesa, austriaca, alemana, escocesa y húngara–. Sus edades oscilan entre los veinte y veintisiete años y tienen un nivel académico universitario o de posgrado y un nivel de español entre el B2 y C2.

	NAC. Y L1	SEXO	EDAD	NIVEL ESTUDIOS	APRENDIZAJE O ADQUISICIÓN	RELACIÓN CON ESPAÑOL	NIVEL DE LENGUA	ESTILO COGNITIVO	TIEMPO
P ¹⁰ .1	HÚNGARO HÚNGARO	H.	27	UNIV.	6 A. APREND. 9 A. ADQUIS.	ESPAÑA, COSTA RICA Y HUNGRÍA	C2	VISUAL PERCEPTIVO	1 H. 2 MIN.
P. 2	ITALIANO ITALIANO	H.	24	UNIV.	2 A. APREND. 5 M. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VISUAL PERCEPTIVO	1 H. 19 MIN.
P. 3	FRANCESA FRANCÉS	M.	24	UNIV.	5 A. APREND. 6 A. ADQUIS.	ESPAÑA. RELACIÓN NATIVO	C1	VISUAL PERCEPTIVO	1 H.
P. 4	FRANCESA FRANCÉS	M.	25	UNIV.	8 A. APREND.	ESPAÑA ESPORÁDICO	C1	VERBAL PERCEPTIVO	1 H. 30 MIN.
P. 5	HÚNGARO HÚNGARO	H.	23	UNIV.	14 A. APREND. 6 M. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VERBAL INTUITIVO	55 MIN.
P. 6	ALEMANA ALEMÁN	M.	24	UNIV.	3 A. APREND. 9 M. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VISUAL PERCEPTIVO	1 H. 5 MIN.
P. 7	ITALIANA ITALIANO	M.	27	UNIV.	4 A. APREND. 9 M. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VISUAL PERCEPTIVO	20 MIN.
P. 8	FRANCESA FRANCÉS	M.	20	UNIV.	4 A. APREND.	ESPAÑA ESPORÁDICO	B1	VISUAL PERCEPTIVO	1 H. 20 MIN.
P. 9	ESCOCESA INGLÉS	M.	27	UNIV.	4 A. APREND. 2 A. ADQUIS.	ESPAÑA Y PAÍSES LATINOAMERICANOS	C1	VISUAL INTUITIVO	55 MIN.
P. 10	ITALIANA ITALIANO	M.	25	UNIV.	4 A. APREND. 5 M. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VISUAL INTUITIVO	25 MIN.
P. 11	ITALIANA ITALIANO	M.	18	UNIV.	2 A. APREND. 3 M. ADQUIS.	ESPAÑA	B1	VISUAL INTUITIVO	1 H. 8 MIN.
P. 12	FRANCÉS FRANCÉS	H.	25	UNIV.	6 A. APREND. 1 A. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VISUAL PERCEPTIVO	53 MIN.
P. 13	INGLESA INGLÉS	M.	23	UNIV.	5 A. APREND. 1 A. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VERBAL PERCEPTIVO	1 H. 35 MIN.
P. 14	AUSTRIACA ALEMÁN	M.	24	UNIV.	8 A. APREND. 1 A. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VISUAL INTUITIVO	1 H. 19 MIN.

¹⁰ En las tablas señalaremos a los participantes del grupo de análisis con una P. y a los del grupo de control con una C.

P. 15	FRANCÉS	H.	23	UNIV.	4 A. APREND.	ESPAÑA Y ESPAÑOL EN FRANCIA.	C1	VISUAL	46 MIN.
	FRANCÉS				1 A. ADQUIS.			PERCEPTIVO	
P. 16	IRLANDESA	M.	34	UNIV.	A. ADQUIS.	FAMILIA Y PAREJA	C1	VISUAL	31 MIN.
	INGLÉS							PERCEPTIVO	

Hemos creado un grupo control constituido por nueve hablantes nativos, todos de nacionalidad española –aunque de diferentes zonas–, de perfiles similares a los participantes del grupo de análisis, que se sitúan en las mismas edades y pertenecen a distintos campos de estudio, aunque dentro del mismo nivel educativo que los participantes extranjeros. La realización de este grupo se debe a la necesidad de establecer unos parámetros que sirvan como base para poder determinar en qué medida influye la lengua materna y el estilo cognitivo en la competencia metafórica.

	SEXO	EDAD	NIVEL ESTUDIOS	ESTILO COGNITIVO	TIEMPO
C. 1	MUJER	24	UNIV.	VERBAL ABSTRACTO	30 MINS.
C. 2	MUJER	24	UNIV.	VISUAL CONCRETO	27 MINS.
C. 3	HOMBRE	28	UNIV.	VERBAL CONCRETO	30 MINS.
C. 4	HOMBRE	26	UNIV.	VISUAL CONCRETO	31 MINS.
C. 5	MUJER	24	UNIV.	VISUAL CONCRETO	1H. 2 MINS.
C. 6	MUJER	30	GRADO SUP.	VISUAL CONCRETO	45 MINS.
C. 7	MUJER	27	UNIV.	VISUAL CONCRETO	18 MINS.
C. 8	HOMBRE	31	GRAD. SUP.	VERBAL CONCRETO	1 H. 18 MINS.

El reducido número de participantes en el grupo de análisis se debe a la necesidad de limitar el estudio a alumnos con un nivel alto de dominio de la lengua¹¹. Hemos

¹¹ Conocemos las limitaciones que presenta un grupo reducido en cuanto a la obtención y extrapolación de los resultados y la generalización de las conclusiones. Somos conscientes de que la fiabilidad de los

procurado incluir sujetos de diferentes campos de estudio, que no estuvieran directamente relacionados con el estudio de la lengua y la lingüística y que tuvieran distintas lenguas maternas.

3. Muestra obtenida y conclusiones

a. Identificación

En primer lugar, hemos analizado los datos obtenidos en el primer apartado del test, centrado en la identificación de las metáforas del texto de forma abierta por parte de los alumnos, para estudiar la influencia que tienen los distintos factores referentes al receptor y las características expuestas de la metáfora en esta fase.

METÁFORAS	GRUPO ANÁLISIS	GRUPO CONTROL
« ME SALVÓ CON UN GRITO»	1	0
« (...) BAJO EL IMPERIO DE LAS PALABRAS.»	2	0
«NO ES CIERTO QUE LA IMAGEN ESTÉ DESPLAZÁNDOLAS NI QUE PUEDA EXTINGUIRLAS. AL CONTRARIO, ESTÁ POTENCIÁNDOLAS»	0	0
«(...) PALABRAS CON TANTO ALCANCE, AUTORIDAD Y ALBEDRÍO»	0	0
«(...) LA INMENSA BABEL DE LA VIDA ACTUAL»	4	3
«NO: EL GRAN DERROTADO ES EL SILENCIO»	4	2
«PALABRAS INVENTADAS, MALTRATADAS ¹² O SACRALIZADAS POR LA PRENSA, (...)»	3	1
«(...) LOS LIBROS DESECHABLES (...)»	0	0
«(...) GRITADAS A BROCHA GORDA (...)»	1	2
«(...) EN LAS PENUMBRAS DEL AMOR»	2	0
«LOS IDIOMAS SE DISPERSAN SUELTOS DE MADRINA, SE MEZCLAN Y CONFUNDEN, (...)»	2	0
«LOS IDIOMAS (...) DISPARADOS HACIA EL DESTINO INELUCTABLE DE UN LENGUAJE GLOBAL»	0	0
«LA LENGUA ESPAÑOLA TIENE QUE PREPARARSE PARA UN OFICIO GRANDE (...)»	0	1
«LA LENGUA ESPAÑOLA (...) EN ESE PORVENIR SIN FRONTERAS»	2	1
«(...) POR SU VITALIDAD, SU DINÁMICA CREATIVA, SU VASTA EXPERIENCIA CULTURAL, SU RAPIDEZ Y SU FUERZA DE EXPANSIÓN»	0	0
«(...) SUS HORAS DE CLASE SE LE VAN EN SERVIR DE INTÉRPRETE (...)»	0	0
«A UN JOVEN PERIODISTA FRANCÉS LO DESLUMBRAN LOS HALLAZGOS POÉTICOS (...)»	1	0

resultados está condicionada por la extensión de la muestra y que el estudio (válido como análisis de caso) puede ser sometido a futuras revisiones, que apoyen o desechen las conclusiones extraídas.

¹² Las negritas pretenden resaltar la parte de la metáfora más reconocida por los participantes.

«QUE UN NIÑO DESVELADO POR EL BALIDO INTERMITENTE Y TRISTE DE UN CORDERO DIJO: «PARECE UN FARO»»	4	4
«(...) UN COCIMIENTO DE TORONJIL PORQUE LE SUPO A VIERNES SANTO»	2	2
«(...) DEJÓ ESCRITO DE SU PUÑO Y LETRA»	0	0
«(...) EL AMARILLO ES «LA COLOR» DE LOS ENAMORADOS»	3	1
«¿(...) UN CAFÉ QUE SABE A VENTANA, UN PAN QUE SABE A RINCÓN, UNA CERVEZA QUE SABE A BESO?»	10	3
«(...)NO CABE EN SU PELLEJO»	2	3
«(...) METERLA EN CINTURA»	4	1
«(...) LIBERARLA DE SUS FIERROS NORMATIVOS»	3	1
«(...)QUE ENTRE EN EL SIGLO VENTURO COMO PEDRO POR SU CASA»	1	2
«(...) ANTES DE QUE LA GRAMÁTICA TERMINE POR SIMPLIFICARNOS A NOSOTROS»	0	0
«HUMANICEMOS SUS LEYES, (...)»	1	2
«(...) ASIMILEMOS PRONTO Y BIEN LOS NEOLOGISMOS TÉCNICOS Y CIENTÍFICOS ANTES DE QUE SE NOS INFILTREN SIN DIGERIR»	0	0
«NEGOCIEMOS DE BUEN CORAZÓN CON LOS GERUNDIOS BÁRBAROS, LOS QUÉS ENDÉMICOS, EL DEQUEÍSMO PARASITARIO (...)»	4	1
«(...) Y <i>DEVUÉLVAMOS</i> AL SUBJUNTIVO PRESENTE EL ESPLENDOR DE SUS ESDRÚJULAS»	1	0
«JUBILEMOS LA ORTOGRAFÍA»	1	5
«(...) TERROR DEL SER HUMANO DESDE LA CUNA»	0	0
«ENTERREMOS LAS HACHES RUPESTRES (...)»	2	0
«(...) FIRMEMOS UN TRATADO DE LÍMITES ENTRE LA GE Y JOTA»	2	2
«(...) LOS ABUELOS ESPAÑOLES NOS TRAJERON (...)»	1	1
«SON PREGUNTAS AL AZAR, POR SUPUESTO, COMO BOTELLAS ARROJADAS A LA MAR CON LA ESPERANZA DE QUE LE LLEGUEN AL DIOS DE LAS PALABRAS»	4	2

Hemos separado los resultados del grupo de análisis y el grupo de control para poder compararlos en cada metáfora. Según las respuestas obtenidas hemos llegado a una serie de conclusiones, en relación con los diferentes factores implicados:

Las metáforas más reconocidas comparten la característica de establecer, en su mayoría, una relación conceptual en forma de metáfora ontológica o personificación. Además, son mayoritariamente creativas, como la relación entre el ‘balido’ y el ‘faro’, el ‘silencio’ como ‘perdedor de guerra’ o las ‘preguntas’ y las ‘botellas al mar’. Esto se debe a que la creatividad de la imagen tiene asociado un alto grado de novedad, que

crea sorpresa en el receptor y, por tanto, implica una mayor atención, según lo expuesto por la Teoría de la Relevancia.

La clasificación según la estructura externa propuesta por López-Casanova (1994) también influye en el reconocimiento de los usos metafóricos de manera muy marcada. Las metáforas más reconocidas se corresponden con una estructura de imágenes y símiles, asociadas a una estructura explícita. Las imágenes verbales que se identifican son menos numerosas y siempre se establece una personificación del concepto con el que se asocia.

Así, podemos decir que la lexicalización de la metáfora, combinada con la estructura implícita de la misma, dificulta la identificación del uso figurativo por parte de los hablantes extranjeros.

Además, los resultados nos indican que la identificación de las metáforas en relación con la L1 de los informantes está ligada al grado de lexicalización que presentan. Es decir, si una metáfora se encuentra lexicalizada en la lengua materna, es difícil de identificar como un uso figurativo, como sucede en «cuna de la humanidad», «dequeísmo parasitario» o «jubilar la ortografía», cuyo uso aparece en las lenguas maternas de algunos participantes y, sin embargo, no han sido reconocidos.

Por su parte, en el grupo de control, mientras que los usos figurativos de ‘cuna’ o ‘parasitario’ han pasado inadvertidos, o su identificación ha sido más compleja que en otros tipos de metáforas, el reconocimiento del uso metafórico de ‘jubilar’ aparece en cinco participantes del grupo de control. Creemos que este alto reconocimiento se debe a que la inclusión de este sentido ha sido reciente, por lo que los hablantes todavía pueden apreciar la relación con el dominio de origen.

Así, podemos concluir que influye en la localización tanto la presencia/ausencia de la metáfora en la L1 como el grado de lexicalización que presenta en la L1 y L2, teniendo en cuenta el resto de factores que influyen en su reconocimiento.

En relación a la influencia del estilo cognitivo, la mayor parte de los informantes presentan rasgos de los dos polos de cada estilo cognitivo, pues sus características forman parte de un *continuum* en el que normalmente se presentan rasgos de los dos polos. Sin embargo, para delimitar el estudio, hemos situado a los participantes en uno u otro según el rasgo que más sobresalía en sus respuestas.

Dentro del estilo visual, la diferencia en la muestra del estilo cognitivo perceptivo al intuitivo consiste en una mayor presencia de metáforas lexicalizadas en el primer estilo, mientras que el estilo intuitivo recoge más metáforas creativas. Además, el estilo intuitivo asociado al visual se corresponde con una mayor presencia del símil como estructura externa.

En los participantes con un estilo verbal perceptivo, las metáforas más reconocidas tienen forma de imagen verbal o símil, lexicalizadas y son simples e implícitas. En el estilo verbal intuitivo se han recogido metáforas más creativas, en forma de imágenes o símiles y se puede apreciar una mayor creatividad en las metáforas identificadas.

En conclusión, los resultados nos indican que el estilo perceptivo está más ligado al reconocimiento de metáforas lexicalizadas, mientras que el estilo intuitivo reconoce más fácilmente las metáforas creativas. En cuanto al estilo visual, prefiere la estructura de imagen, ya sea propiamente dicha o a través de verbos y adjetivos, mientras que en el estilo verbal aparecen más metáforas con estructura de símil.

b. Interpretación

El problema que se presenta en la interpretación se debe a la falta de los conocimientos culturales requeridos para llevar a cabo las inferencias necesarias. Podemos corroborar esta afirmación con los resultados de los participantes nativos, ya que todos son españoles, por tanto, no conocen las tradiciones colombianas y tampoco han sabido realizar correctamente las inferencias que relacionan la infusión de toronjil con la consumición de ciertas hierbas en Viernes Santo, que procede de la creencia de su poder mágico y curativo. Gracias a esta metáfora podemos ver de forma manifiesta que en muchos casos lo verdaderamente determinante son los rasgos culturales compartidos entre el emisor y el receptor, independientemente de la L1.

De esta manera, los resultados nos conducen a afirmar que los problemas de interpretación debidos a la influencia de las lenguas maternas proceden, sobre todo, de las diferencias culturales y la presencia o ausencia de los mismos referentes en ambas lenguas. También debemos reconocer que algunas dificultades pueden haber sido causadas por la propia complejidad del léxico del texto, así como a interferencias por el desconocimiento del léxico.

Además, como cabía esperar, este factor está estrechamente relacionado con el nivel de lengua –como puede comprobarse en la dificultad de la participante francesa, que tiene

menor nivel de lengua, que no se presenta en la participante italiana que presenta el mismo nivel– y también con el contacto con la cultura española, pues la mayor parte de los problemas de interpretación se presentan en los participantes que no han tenido relación con la cultura hispana, o el contacto ha sido menor.

Según el estilo cognitivo de los participantes, hemos podido extraer diferentes conclusiones: los estilos perceptivos (unido tanto al plano verbal como al visual) presentan problemas en la interpretación de las metáforas implícitas, mientras que los estilos visuales (tanto perceptivo como intuitivo) tienen problemas en la relación de dos sentidos perceptivos diferentes.

c. Comprensión

En este apartado nos hemos centrado en las relaciones conceptuales que los participantes han establecido en cada metáfora. Lo hemos contrastado con los resultados obtenidos de la muestra control para sacar conclusiones.

El principal problema que se repite en la comprensión de todas las metáforas que hemos presentado es que, en la identificación del dominio subyacente o dominio de origen de un uso figurativo, las relaciones que establecen los participantes identifican otros campos conceptuales ligados a los mismos usos figurativos de los verbos, pero no el campo origen de la metáfora, independientemente de la lengua meta o el estilo cognitivo. Este problema se presenta tanto en los participantes del grupo de análisis como los del grupo de control. Sin embargo, hemos podido comprobar un mayor número de aciertos, asociado a una menor dificultad, en las metáforas que implicaban una personificación o relacionaban el dominio meta con un concepto muy concreto, como ‘digerir’ > ‘incorporar al vocabulario’.

d. Factor tiempo

Los hablantes nativos han tardado cuarenta y dos minutos de media en la realización del test, incluyendo la identificación, la interpretación y la reflexión sobre las relaciones conceptuales subyacentes. Por su parte, los participantes extranjeros han tardado, de media, cincuenta minutos en realizar el test. Por tanto, podemos deducir que existe una dificultad en el procesamiento cognitivo de este tipo de lenguaje asociado a una lengua extranjera y se necesita un mayor tiempo de reflexión.

Con respecto a los estilos cognitivos, los que más tiempo han necesitado en los dos grupos son los del estilo visual perceptivo, seguidos por los del visual intuitivo y los que menos tiempo han necesitado son los del estilo verbal perceptivo y verbal intuitivo. Estos datos nos llevan a la conclusión de que necesitan menos tiempo para procesar el lenguaje metafórico los estilos verbales que los estilos visuales, y que este estilo es más relevante que la diferencia entre estilos perceptivo e intuitivo.

4. Conclusión

De todos estos resultados podemos sintetizar que en la identificación¹³ de los usos metafóricos la creatividad facilita la tarea. Por tanto, las que más problemas presentan son las que están lexicalizadas o en las que no existe correspondencia en la L1.

En cuanto a la forma externa de las metáforas, son más fáciles de identificar las que tienen forma de imagen o símil, aunque también aparecen imágenes verbales que establecen una personificación.

Los estilos cognitivos de aprendizaje también condicionan los resultados: podemos afirmar que el estilo visual se relaciona con una mayor identificación de metáforas con una estructura externa de imagen, mientras que el verbal identifica más fácilmente la estructura de símil y, mientras que el estilo perceptivo se relaciona con metáforas más lexicalizadas, el intuitivo lo hace con metáforas que presentan una mayor creatividad.

En la interpretación de la metáfora son condicionantes muy relevantes la manera de conceptualizar que tienen los aprendices en su L1 y el conocimiento o correspondencia cultural que exista entre su cultura materna y la cultura hispana. Asimismo, estos factores están estrechamente relacionados con el nivel de lengua que poseen los alumnos, pues, como hemos podido comprobar en una de las metáforas, dos alumnas de diferentes lenguas maternas –italiano y francés– pero con el mismo nivel de lengua –B1, nivel inferior al de los demás participantes– han tenido resultados diferentes en la interpretación. Así, el origen de los aprendices, unido al nivel de lengua que poseen, determinará si estos serán capaces de realizar una interpretación de ciertos usos figurativos.

Como hemos podido corroborar con los resultados de la interpretación del uso metafórico de ‘ventana’, ‘beso’ y ‘rincón’, la creatividad unida a la subjetividad de las

¹³ Nos referimos a la simple identificación de las mismas, independientemente de su correcta interpretación y del reconocimiento de la relación subyacente entre los dominios de origen y destino.

inferencias que produce el uso figurativo complican la interpretación. Así, los alumnos interpretan más fácilmente las metáforas semilexicalizadas o lexicalizadas, que tienen asociadas ciertas inferencias más concretas o cerradas. En este caso, la dificultad del léxico también es relevante en el grado de dificultad de la interpretación.

En cuanto a la forma de las metáforas, hemos llegado a la conclusión de que las más sencillas de interpretar son las imágenes, los símiles y las imágenes adjetivales y verbales que conforman una personificación. Por el contrario, las metáforas, que no presentan el concepto relacionado en el enunciado, y las imágenes verbales que no están asociadas a una personificación son las que más problemas presentan, tanto para la interpretación como para la identificación de la relación conceptual subyacente.

Por otro lado, los conocimientos culturales influyen de manera muy importante en la comprensión de gran número de metáforas, debido a que es necesario un conocimiento cultural profundo para poder inferir un significado aceptable. Aunque los alumnos pueden identificarlas como usos figurativos e incluso realizar una interpretación apoyada en el contexto en el que se sitúa la metáfora, la comprensión de la misma se verá condicionada. Por tanto, el tipo de aprendizaje que el participante haya llevado a cabo –aprendizaje o adquisición– será determinante en su capacidad de interpretación de ciertas metáforas.

El estilo cognitivo de aprendizaje determina que los participantes con un estilo visual interpretarán más fácilmente las metáforas con una estructura de imagen, mientras que los de un estilo perceptivo están más orientados hacia las metáforas con estructura de imagen verbal.

En la comprensión de los usos figurativos y la profundización para determinar los campos subyacentes que se encuentran relacionados, hemos podido sistematizar ciertos problemas:

Todos los participantes identifican como dominio de origen de la metáfora campos conceptuales que utilizan las mismas relaciones, pero que no son el origen de la misma. Sin embargo, sí reconocen fácilmente las características del dominio fuente y, aunque no son capaces de explicarlo de manera explícita, insinúan las características por las que se relacionan ambos dominios. En este caso, las metáforas que más dificultades presentan, sobre todo para el grupo control, son las lexicalizadas, de las cuales no son capaces de extraer la relación subyacente.

En la consideración global del texto, hemos podido observar que tanto en el ejercicio de interpretación como en el de comprensión, los resultados favorables se incrementan en las últimas metáforas presentadas. Este hecho está relacionado con dos factores: en primer lugar, la familiarización con la tarea que pedimos a los participantes y, en segundo lugar, la contextualización más rica que tienen las metáforas al final del texto, pues todas se relacionan con el campo conceptual relativo a la importancia de los idiomas y fuerza de las palabras.

Por último, el tiempo también es un indicador de las dificultades de identificación, interpretación y comprensión de los usos figurativos. Así, el estilo cognitivo que mejores resultados ha obtenido ha sido el verbal, que ha necesitado de media menos tiempo para realizar la prueba. Asimismo, aunque el tiempo empleado por algunos participantes extranjeros se acerca al de ciertos nativos, también se pueden apreciar claras diferencias en el tiempo invertido. De la misma forma, en resultados de interpretación y comprensión similares, los extranjeros han invertido casi el doble de tiempo que los nativos.

En cuanto a la realización y extracción de respuestas del test, debemos reconocer diferentes limitaciones: en primer lugar, la naturaleza subjetiva de las metáforas, que conlleva la posibilidad de diferentes interpretaciones de un mismo enunciado, sin que una sea expresamente la correcta frente a las demás, complica el estudio, por lo que nos hemos limitado a señalar la interpretación más reproducida y hemos dado por válida las diferentes interpretaciones que se podían ajustar al enunciado. Además, somos conscientes de que saber interpretar una metáfora no es lo mismo que saber explicar la interpretación. Para paliar este problema hemos procurado tener una postura abierta en las interpretaciones.

Bibliografía

- Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Caballero, M. (2003). How to talk shop through metaphor: bringing metaphor research to the ESP classroom. *English for specific purposes*(22), 177-194. Recuperado el 30 de 07 de 2015, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490602000157>
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Felder, R., & Henriques, E. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31. Recuperado el 25 de 05 de 2017, de <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/FLAnnals.pdf>
- Hashemian, M., & Nezhad, M. R. (2006). The Development of Conceptual Fluency & Metaphorical. *Linguistik online*(30), 41-56. Recuperado el 25 de 05 de 2017, de http://www.linguistik-online.de/30_07/hashemianNezhad.pdf
- Hoang, H. (2014). Metaphor and second language learning: the state of the field. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(2). Recuperado el 25 de 05 de 2017, de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej70/ej70a5/>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra. Recuperado el 25 de 05 de 2017, de <http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Lakoff%20y%20Johnson%20-%20Metáforas%20de%20la%20vida%20cotidiana%20-%20Selección%20de%20Caps.pdf>
- López-Casanova, A. (1994). *El texto poético. Teoría y metodología*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Steen, G. (2004). Can discourse properties of metaphor affect metaphor recognition? *Journal of Pragmatics*, 36, 1295-1313. Recuperado el 25 de 05 de 2017
- Tendahl, M. (2009). *A hybrid theory of metaphor. Relevance Theory and Cognitive Linguistics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tusón, A. (1991). Las marcas de la oralidad en la escritura. *Signos. Teoría y práctica de la Educación*(12), 14-19.
- Wilson, D., & Sperber, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, vol. VII, 237-286.

