

# La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia

OCARINA MASID BLANCO  
*Universidad Nebrija*

Recibido: 12 enero 2016 / Aceptado: 31 julio 2016  
ISSN: 1697-7467

**RESUMEN:** El objetivo de este trabajo es demostrar la importancia de la enseñanza de la metáfora lingüística en ELE como parte constitutiva del léxico general del español y como componente facilitador de acceso al léxico polisémico. El fundamento teórico de esta investigación es la Lingüística Cognitiva, concretamente la Teoría Cognitiva de la Metáfora de Lakoff y Johnson (1980). Se desarrolló un pre-experimento con alumnos eslovacos con diferentes niveles de competencia lingüística en español (A2, B1 y B2) para relacionar el número de aciertos en la interpretación/producción de metáforas somáticas con el tratamiento y el nivel de español de los participantes

**Palabras clave:** ELE, Lingüística Cognitiva, Teoría Cognitiva de la Metáfora, metáforas somáticas.

**Linguistic metaphor in Spanish as a Foreign Language (SFL). Pre-experimental study in three levels of competence**

**ABSTRACT:** The purpose of this research is to demonstrate the importance of teaching linguistic metaphors as part of Spanish as a Foreign Language (SFL), as they are a constituent part of general Spanish vocabulary and help foreigners access the different meanings of that same vocabulary. The theoretical framework is Cognitive Linguistics, specifically the Cognitive Theory of Metaphor of Lakoff and Johnson (1980). A pre-experiment was developed with Slovaks students with different linguistic skill levels (A2, B1 y B2) by relating the number of correct interpretations/creations of somatic metaphors with the treatment and the level of Spanish proficiency of the participants.

**Keywords:** SFL, Cognitive Linguistics, Cognitive Theory of Metaphor, somatic metaphors.

## 1. INTRODUCCIÓN

El léxico es un componente esencial de la lengua, de su aprendizaje y de su enseñanza. En el léxico confluyen los principales factores que determinan la construcción de los procesos de comunicación, los distintos aspectos que forman parte de la competencia léxica y su interacción, tales como los procesos mentales que se emplean en su adquisición, la forma en que se distinguen las variantes significativas y las relaciones asociativas que se establecen entre las unidades léxicas para su almacenamiento y su posterior utilización. El objetivo principal de este trabajo es demostrar la necesidad de enseñar explícitamente la metáfora

lingüística, con la intención de favorecer la expresión, la comprensión y el enriquecimiento comunicativo que supone para el alumno de ELE el buen manejo de este recurso tan presente en la lengua española, en su léxico y por ende en el uso, incluso de modo inconsciente.

Para abordar el objeto de estudio, se toman como base las aportaciones de la Lingüística Cognitiva (LC) y, más concretamente la Teoría Cognitiva de la Metáfora que inicia su desarrollo en 1980 con la publicación de *Metáforas de la vida cotidiana* de Lakoff y Johnson. Si, tal y como afirma la LC, es imposible hablar sin metáforas, cabe preguntarse: ¿Es posible enseñar una lengua sin ellas? Además, el hecho de que las metáforas estén presentes de forma constante en la lengua hace que constituyan un claro reflejo de cómo una determinada sociedad percibe la realidad, de cómo piensa, de cómo comprende el mundo, en definitiva, de su idiosincrasia. Si esto es así, cabe también preguntarse si no se intuye cardinal la enseñanza de las metáforas lingüísticas propias de una determinada lengua cuando se enseña esta como L2/LE. Esta investigación surge de un planteamiento principal: los aprendientes de segundas lenguas (L2) necesitan que se dedique en clase una atención explícita a la enseñanza de las metáforas lingüísticas ya que favorecería el desarrollo de las competencias comunicativas y de las destrezas básicas.

A partir de esta consideración, cuando este estudio comenzó a diseñarse, se plantearon varios interrogantes que podrían concretarse en las siguientes formulaciones: ¿Qué papel juega la metáfora lingüística en el aprendizaje de ELE?, ¿es adecuado el tratamiento que se hace de la metáfora lingüística en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y en los materiales para la enseñanza de ELE? Con el fin de responder a estas preguntas se llevó a cabo un análisis del PCIC y de manuales de ELE. El PCIC no ofrece una propuesta concreta de cómo debe enseñarse la metáfora lingüística en ELE; incluye metáforas lingüísticas en su inventario, pero de forma en cierto modo inconexa y solo a partir del nivel B2. El análisis de manuales desarrollado en esta investigación reveló que la enseñanza de la metáfora lingüística en el aula de ELE no se ve reflejada en los materiales didácticos. En prácticamente todas las unidades didácticas se podría dar cabida a la enseñanza de la metáfora lingüística, ya que es un recurso que está cotidianamente presente en todos los contextos y registros comunicativos; y, para una competencia lingüística adecuada, es necesario que el alumno identifique los desplazamientos semánticos y sea capaz de emplearlos de forma autónoma. Asimismo, la metáfora es un ámbito íntimamente relacionado con el componente cultural de la lengua que suele resultar muy atractivo para los alumnos extranjeros. Sin embargo, el análisis demuestra que la metáfora lingüística rara vez figura en los programas didácticos, y, en los pocos casos en los que aparece, la presentación es breve y poco clara.

Este trabajo se inició con el propósito de demostrar la importancia de la enseñanza de la metáfora lingüística en ELE como parte constitutiva del léxico general del español y como componente facilitador de acceso al léxico polisémico. Con este fin se desarrolló un estudio empírico que atiende a un diseño pre-experimental con estudiantes eslovacos de ELE de niveles A2, B1 y B2.

## 2. TEORÍA COGNITIVA DE LA METÁFORA

En el marco de la LC la metáfora deja de considerarse un mero recurso estilístico para ser considerada un recurso cognitivo esencial ya que:

Impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica. (Lakoff y Johnson 1980:39)

La metáfora es el origen del lenguaje, el instrumento cognitivo mediante el que el hombre asimila la experiencia de la realidad, y se crea una representación de ella. Además, su carga expresiva la hace idónea para referirse a realidades inexpresables literalmente, es decir, es el medio ideal para transmitir lo inefable. La metáfora serviría para rellenar lagunas léxicas y crear una representación del mundo, siendo así un instrumento de conceptualización. Cualquier campo léxico que se amplíe para cubrir nuevos ámbitos de experiencia o nuevas realidades se estructura metafóricamente, es decir, sobre las primeras acepciones se crean, por extensión metafórica, las nuevas acepciones.

Si las metáforas son necesarias para conceptualizar nuestra percepción del mundo, el sistema conceptual a través del cual pensamos es también de naturaleza metafórica. Hay infinidad de conceptos importantes para el ser humano que son abstractos o no están claramente delineados en nuestra experiencia (emociones, ideas, nociones temporales, etc.), por lo que es necesario captarlos por medio de otros conceptos que entendemos con mayor claridad (orientaciones espaciales, objetos, etc.). Según la Teoría Cognitiva de la Metáfora, el pensamiento es de naturaleza metafórica, en consecuencia, la lengua también lo es. Algunas metáforas son compartidas por diversas lenguas y culturas: las más representativas son las que permiten hablar del dominio de lo mental en términos del dominio del cuerpo, como VER ES TOCAR (*No podía apartar sus ojos de ella*), o ENTENDER ES VER (*Ve lo que dices, pero no estoy de acuerdo*) o ENTENDER ES DIGERIR (*Esa idea no es fácil de digerir*). La metáfora, como mecanismo lingüístico y cognoscitivo, se da en todas las lenguas, hasta el punto de que puede considerarse un universal lingüístico y cognitivo; sin embargo, no necesariamente se dan las mismas metáforas en todas las lenguas. Es decir, aunque la metáfora sea común, como mecanismo cognitivo, a todas las lenguas, el proceso de metaforización y los referentes no tienen por qué coincidir, por lo que, las metáforas resultantes, en su expresión lingüística, pueden ser diferentes en cada lengua:

Aunque no podemos esperar que se den las mismas metáforas en todas las lenguas, tampoco podemos negar que existen metáforas generales que corresponden a la experiencia humana universal. [...] Puesto que la teoría de la metáfora conceptual describe procesos y estructuras centrales del pensamiento humano, esta no puede ser específica de una lengua y, por consiguiente, es de gran utilidad para la investigación interlingüística. (Gutiérrez: 2010:16).

A partir de términos que literalmente significan lo mismo, los hablantes de diversas lenguas pueden hacer diferentes transferencias metafóricas. Las diferencias culturales y lingüísticas pueden llevar a malas interpretaciones, ya que conceptos como ‘corazón’, ‘cabeza’ o ‘mente’, tienen asociaciones conceptuales diferentes en varios idiomas. Todas las lenguas tienen metáforas que se refieren al cuerpo y a las acciones humanas básicas, pero no son iguales en todos los idiomas, ya que no todos los grupos humanos asignan el mismo valor simbólico a los mismos referentes. Por eso, una metáfora de una cultura puede entenderse de una manera diferente en otra cultura. Por ejemplo, ‘lobo’ tiene español la connotación de ‘feroz’, mientras que en chino ‘feroz’ se asocia con ‘tigre’ y ‘lobo’ evoca ‘lascivo’.

La lengua materna (LM) juega un papel tanto positivo como negativo en la adquisición de las metáforas porque los aprendices de una lengua extranjera ya tienen almacenadas un conjunto de metáforas, propias de su LM, que inevitablemente dan lugar a una serie de transferencias metafóricas. Los estudiantes tienden a traducir al pie de la letra las metáforas de su LM a un idioma extranjero o trasladar las metáforas que consideran convencionales a otro contexto lingüístico y cultural. Las transferencias positivas se producen con aquellas metáforas que coinciden conceptualmente con otra metáfora en la lengua receptora. Las transferencias negativas gramaticalmente pueden ser correctas, pero el problema supera el plano lingüístico para instalarse en el conceptual porque con la transferencia metafórica se produce un transvase conceptual que vierte en la lengua meta metáforas y dominios cognitivos ajenos a la lengua y al sistema conceptual nativos (Lamarti, 2011:33).

### 3. COMPETENCIA METAFÓRICA

La competencia metafórica (CM) es un concepto relativamente reciente, de finales de los años 80 y ha sido investigada, entre otros autores, por Danesi, Low, Littlemore, y Acquaroni. Danesi (1986:7) la definió como “el conocimiento del modo en que una determinada lengua representa o codifica los conceptos, fundamentalmente abstractos, de acuerdo con el razonamiento metafórico”.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras el estudio de la CM, ha adquirido gran relevancia en las últimas décadas. Desde que Danesi define el concepto, la CM se ha convertido en un tema de investigación recurrente (Azuma: 2005; Littlemore y Low: 2006; Hashemian y Talebi: 2007; Acquaroni: 2008).

Los estudiantes de lenguas extranjeras necesitan recursos válidos y lógicos para poder expresar el significado que tienen en su mente de manera adecuada al contexto. La descripción que la LC hace de la lengua le ofrece esos recursos. La lengua, según el cognitismo, no es un conjunto estable y rígido de léxico y reglas, sino que está constituida por una red flexible, motivada y dinámica de significados que el aprendiente irá conociendo poco a poco. La investigación cognitivista sobre cómo representaciones mentales compartidas por varios grupos humanos pueden expresarse en distintas lenguas es similar a la investigación empírica que realiza el aprendiz para comunicarse en la L2. Los aprendientes de una L2 suelen evitar la dimensión metafórica de la lengua que aprenden, y se inclinan hacia una antinatural literalidad discursiva. Sin embargo, cuando alcanzan un determinado nivel de competencia quieren expresarse en la lengua meta del mismo modo en que lo hacen en su lengua materna, por lo tanto, el desarrollo de la CM en L2 es un factor crucial que raramente se tiene en cuenta ya que el valor de la metáfora no se encuentra solo en que sea un rasgo generalizado del discurso cotidiano sino en que su dominio implica el conocimiento formal y funcional de la lengua. (Acquaroni: 2008: 137).

Low (1988) enmarca la CM dentro de las destrezas porque esto le sirve para circunscribirla dentro de las actividades a realizar en el aula de L2. Comienza justificando la necesidad de que la metáfora destaque más en la enseñanza de la lengua ya que no solo constituye un elemento central en el uso del lenguaje sino que impregna gran parte del sistema lingüístico y además ya se conoce lo suficiente sobre ella para poder incorporarla. Desde la década de los 70 las diversas investigaciones han demostrado que la metáfora juega un papel central

en la conducta humana; pero, aun así, hay pocos trabajos de investigación con respecto a L2, lo que conlleva la escasez o inexistencia de materiales didácticos y programaciones. Para que la metáfora deje de pertenecer al plano teórico y pase también al aplicado, Low afirma que debe reinterpretarse y lo hace en términos de destrezas ya que esto será más productivo para el diseño de materiales didácticos.

Littlemore y Low afirman que “[...] ésta [la metáfora] está involucrada en todos los niveles/áreas del lenguaje que los aprendices necesitan usar, comprender o aprender, y que puede ayudar en el aprendizaje incluso de aquellas palabras y expresiones que los nativos no pueden procesar activamente como metafóricas (Littlemore y Low: 2006: 269). Tomando como base el esquema de las competencias de Bachman (1990:85), Littlemore y Low van un paso más allá y colocan la CM, además de en las competencias lingüísticas, en la competencia comunicativa, que engloba a la estratégica y a las lingüísticas. Para estos autores la CM tiene un papel central en todas las subcompetencias y no puede circunscribirse sólo a una:

La competencia metafórica tiene, de hecho, un importante papel que jugar en todas las áreas de la competencia comunicativa. En otras palabras, puede contribuir en la competencia gramatical, textual, elocutiva, sociolingüística y estratégica. La metáfora es altamente relevante para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de una L2, desde los más tempranos estadios de aprendizaje hasta los más avanzados. (Littlemore y Low: 2006: 268)

Sin embargo, aunque se intuya tan importante, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) no reconoce la CM, no hace referencia a ella ni a dónde circunscribirla, ni con qué competencias relacionarla. Se habla de *metáforas lexicalizadas* al referirse a los *modismos*, dentro de lo que el MCER llama *expresiones hechas* que pertenecen a los *elementos léxicos* (apartado 5.2.1.1). Afirma que a menudo son “semánticamente opacas”, pero no por ello hace hincapié en su enseñanza.

Proliferan los estudios sobre la metáfora y la CM desarrollados con estudiantes de diversos países en el ámbito de la enseñanza de inglés como segunda lengua (ESL). Hashemian, Roohani y Forouzandeh (2013) realizan un estudio con 126 alumnos de ESL de dos universidades iraníes para averiguar si existe relación entre la CM, la inteligencia intrapersonal y el género. Los resultados de su experimento indican que hay una correlación positiva entre el nivel de CM y la inteligencia intrapersonal. En otra universidad iraní, Teymouri y Dowlatabadi (2014) investigan la relación entre la CM y el dominio del idioma en 60 estudiantes de ESL. Los resultados muestran que existe una correlación positiva entre las dos variables: los participantes con un dominio más alto del inglés son los que tienen una CM mayor. Otros ejemplos, son los trabajos de Gao y Meng (2010), Zhao, Yu y Yang (2014) o Wan (2014) con alumnos sinohablantes; o el de Erel, Bulut y Mannasoglu (2015) con estudiantes turcos.

En el ámbito de la enseñanza de ELE, Lamarti (2011) realiza un estudio con quince adultos taiwaneses de nivel intermedio y hablantes bilingües de taiwanés y chino mandarín. Se trata de un estudio contrastivo en el que se pretende observar la CM, las diferencias de los sistemas conceptuales chino y español y las transferencias metafóricas de la LM a la L2. El trabajo de Lamarti y el nuestro no son comparables porque no persiguen los mismos objetivos ni estudian las mismas variables, pero, sobre todo, porque, como es habitual en

la didáctica de la metáfora en ELE, trabaja con unidades fraseológicas, frases hechas y se busca la creatividad. Un claro ejemplo de esta orientación son las propuestas didácticas de Kaitian (2011; 2012), que se inscriben en la misma tendencia que el taller de escritura creativa desarrollado en la investigación de Acquaroni (2008).

Las metáforas relativas al léxico somático aparecen en todas las lenguas. Existen estudios de metáforas corporales incluso en lenguas tan dispares como las africanas mwan (Perekhval'skaya: 2008) y kifipa (Lusekelo y Kapufi: 2014). Son muy comunes los estudios de estas metáforas de forma contrastiva en dos o más lenguas: inglés y español (Díez Velasco: 2000); inglés e italiano (Deignan y Potter: 2004); polaco y español (Stepien: 2007); chino e inglés (Song: 2009); danés, inglés y español (Nissen: 2011); chino, ruso e inglés (Hsieh y Kolodkina: 2011) o chino y español (Hsieh y Lu: 2013).

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. Diseño de la investigación

Este estudio empírico se propone como objetivo demostrar la necesidad de enseñar explícitamente la metáfora lingüística en la clase de ELE. Se llevará a cabo un pre-experimento con tres grupos con diferentes niveles de español (A2, B1 y B2) para analizar los resultados obtenidos, antes y después de un tratamiento experimental, en la interpretación y la producción de metáforas lingüísticas. Siguiendo la terminología de Larsen Freeman y Long (1991:29): “Un tipo de diseño pre-experimental es el llamado diseño de grupo, en el que se aplica un test al principio y al final”. Tomamos como variables independientes el tratamiento experimental y el nivel de español de los participantes, y analizaremos si influyen en la variable dependiente: el número de aciertos. Se han formulado dos preguntas de investigación:

1. ¿Es el número de aciertos en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas independiente del tratamiento? Es decir, ¿hay diferencia significativa entre el número de aciertos del pretest y el número de aciertos del posttest en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas?

2. ¿Existirán diferencias significativas entre los diferentes niveles del MCER en cuanto a número de aciertos con respecto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas en pretest y posttest?

### 4.2. Muestra

Se ha desarrollado un estudio multicéntrico con alumnos de dos instituciones educativas diferentes: en el *Gymnázium Bilingválne* de Žilina (Eslovaquia) y en el *Gymnázium Federica Garcíu Lorcu* de Bratislava (Eslovaquia).

La muestra está integrada por un total de 90 estudiantes eslovacos de entre 14 y 18 años divididos en tres grupos. Los sujetos se han distribuido en tres grupos (G1, G2 y G3) y pertenecen, respectivamente, a 1.º de Secundaria (35 alumnos con nivel de español A2), 2.º de Secundaria (40 alumnos con nivel de español B1) y 3.º de Secundaria (15 alumnos con nivel de español B2) que no han recibido con anterioridad instrucción explícita sobre la metáfora lingüística.

Se trata de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los sujetos no han sido asignados al azar a los grupos, sino que son grupos intactos, es decir, ya estaban formados con anterioridad a las pruebas, son grupos escolares preexistentes y cada uno de ellos constituye un grupo experimental. Consideramos que al tratarse de una investigación en el área educativa, el hecho de que los grupos estén previamente establecidos hace que la muestra tenga mayor validez ecológica al ser más representativa de la realidad: contextos educativos en los que los grupos de clase suelen estar preestablecidos por norma, los grupos con los que hemos trabajado se corresponden con agrupamientos de clases reales, prototípicos y representativos de los que un profesor se encuentra en su labor docente fuera de un contexto experimental porque la muestra no ha sido manipulada ni controlada por la investigadora. Así, la muestra empleada para el análisis es una muestra no probabilística de sujetos-tipo: alumnos de ELE de distintos niveles en enseñanza reglada.

### 4.3. Recogida de datos

El pre-experimento se ha llevado a cabo en una plataforma virtual en la que han realizado las pruebas y han recibido el tratamiento a través de una página web específicamente diseñada para un curso online sobre metáforas lingüísticas somáticas. Por las características de la investigación fue necesario acotar el objeto de estudio y restringirlo a un campo semántico determinado, ya que según los fundamentos teóricos en los que nos basamos resultaría incongruente acumular vocabulario de diversos campos léxicos que no tuvieran relación entre sí. Se seleccionó el léxico somático por varias razones: todas las lenguas tienen metáforas relacionadas con las partes del cuerpo, es un léxico de gran frecuencia en diferentes registros y contextos, sufre numerosos desplazamientos semánticos y se enseña desde los niveles más bajos.

La finalidad de crear la página web fue poder llevar a cabo el pre-experimento con alumnos de Secundaria que se encontraban en Eslovaquia, interfiriendo lo menos posible en la programación de las clases de Español de sus institutos y, al mismo tiempo, teniendo el mayor control posible de la instrucción que reciben. El curso fue diseñado para desarrollarse en dos sesiones que se corresponden con tres etapas o actuaciones: 1.ª sesión, dos etapas, con una duración estimada de dos horas (realización del pretest y tratamiento); y 2.ª sesión, tercera etapa, con una duración estimada de media hora consistente en la realización del postest.

El curso fue diseñado para alumnos de Secundaria con distintos niveles de español, así que antes de comenzar con el pretest se llevó a cabo un breve repaso del vocabulario de las partes del cuerpo humano. Al terminar el repaso comenzó la realización del pretest. El objetivo de esta prueba fue comprobar el conocimiento que los informantes tenían de las metáforas lingüísticas pertenecientes al léxico somático previamente a haber recibido instrucción explícita sobre ellas. El pretest incluía diez metáforas lingüísticas relacionadas con el léxico del cuerpo humano, distribuidas en dos ejercicios: uno de comprensión y otro de producción. Se seleccionaron cinco partes del cuerpo humano (*cabeza, boca, ojo, brazo y corazón*) y se trabajó solo con algunos de los desplazamientos semánticos; es decir, solo con algunas de las acepciones de dichas palabras, atendiendo a su frecuencia y productividad, que fueron determinadas previamente a través del análisis de corpora de referencia como el *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES XXI) y el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) de la Real Academia Española, y el *Corpus del Español: Cien millones de palabras*, 1200s-1900s de Mark Davies .

La instrucción se rigió por los principios constructivistas de intervención educativa, plasmados en una metodología de orientación inductivo-deductiva: en la fase inductiva o heurística los alumnos han construido su propio conocimiento mediante la observación, el análisis, la comparación, la abstracción de lo común y la síntesis del léxico presentado. En la fase deductiva han fijado los conocimientos alcanzados mediante verificación, ejemplificación y aplicación. La materialización de estas dos fases en la instrucción se ha dado en una parte de carácter teórico y otra práctica. En la primera parte (teórica) los alumnos observan, analizan y extraen una síntesis de los contenidos presentados. En la segunda, ponen en práctica y fijan el léxico aprendido con la realización de ejercicios.

Para la parte teórica se elabora un video explicativo<sup>1</sup> con los siguientes contenidos: explicación del objetivo de la actividad (que los alumnos comprendan e interpreten metáforas lingüísticas con el léxico somático); se introduce al alumno en el fenómeno metafórico, explicando el concepto de metáfora según la LC y, por lo tanto, los conceptos de metáfora conceptual y expresión metafórica y se aportan varios ejemplos de ambas; se explica para qué sirve, principalmente, la metáfora lingüística: para transmitir lo inefable y para la extensión, el cambio y la creación del significado de las palabras, así como para ampliar campos léxicos; se explica que la metáfora está en la base de la polisemia del español y se explican las metáforas lingüísticas que están detrás de algunos de los desplazamientos semánticos de *boca*, *brazo* y *corazón*.

A continuación los desplazamientos semánticos de *cabeza* y *ojo* se explican a través de una profesora virtual con la que el alumno puede interactuar y que le guía en la deducción de las distintas acepciones. Después realizaron actividades de refuerzo tanto de producción como de interpretación.

El postest se llevó a cabo veinte días después de la realización del pretest. El objetivo del postest fue comprobar que los informantes habían mejorado su conocimiento de las metáforas lingüísticas pertenecientes al léxico somático. Incluyó diez metáforas lingüísticas relacionadas con el léxico del cuerpo humano, distribuidas en dos ejercicios: uno de comprensión y otro de producción.

#### 4.4. Técnicas de análisis de datos

Los datos extraídos del pre-experimento se analizan desde un punto de vista descriptivo, se resumen los datos obtenidos y se organizan mediante medidas de tendencia central (media) y medidas de dispersión (desviación típica); e inferencial.

Se aplicará el test T-Student para muestras relacionadas, si se cumplen las hipótesis necesarias (normalidad de los datos), si no se utilizará la técnica no paramétrica de la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

Para la segunda pregunta, se comparan los resultados de los grupos con la prueba de ANOVA cuando se cumpla la normalidad de los datos y con las pruebas no paramétricas, prueba de la mediana y test de Kruskal Wallis, cuando no se cumpla.

---

<sup>1</sup> Dado que a este curso acceden alumnos de distintos niveles, en el video de la clase existe la posibilidad de activar subtítulos en español para facilitar la comprensión de la explicación a los participantes de niveles más bajos.

## 5. RESULTADOS

Para responder a la primera pregunta de investigación acerca de si el número de aciertos en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas es independiente del tratamiento, es decir, si el haber recibido o no instrucción explícita sobre las metáforas somáticas influye significativamente en los resultados; comparamos en cada grupo los resultados del pretest con los del postest. Para esto se ha creado la variable *Diferencia de número de aciertos (Pretest-Postest)* en cada uno de los grupos y se ha comprobado con la prueba de Shapiro Wilk que en ninguno de los grupos se cumple la hipótesis de normalidad (G1  $W=0,001$ / G2  $W=0,003$  y G3  $W=0,035$ ). Al no cumplirse la normalidad se aplica la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas en todos los grupos:

Tabla 1: Diferencia n° de aciertos entre pretest y postest de G1 (A2)

	Número de aciertos...			Significación Wilcoxon
	N	Media	D.T.	
Total Aciertos Pretest		4,77	1,114	<b>0,000</b>
Total Aciertos Postest	35	8,49	0,919	

Tabla 2: Diferencia n° de aciertos entre pretest y postest de G2 (B1)

	Número de aciertos...			Significación Wilcoxon
	N	Media	D.T.	
Total Aciertos Pretest	40	5,40	1,61	<b>0,000</b>
Total Aciertos Postest	40	8,40	1,17	

Tabla 3: Diferencia n° de aciertos entre pretest y postest de G3 (B2)

	Número de aciertos...			Significación Wilcoxon
	N	Media	D.T.	
Total Aciertos Pretest		4,60	1,29	<b>0,001</b>
Total Aciertos Postest	15	8,73	1,03	

En las tablas se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas en todos los grupos en cuanto al número de aciertos obtenidos en el pretest y el postest ya que el p-valor de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon es en todos los casos  $<0,05$ . Esto nos permite rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y afirmar que sí existe relación entre el número de aciertos y el tratamiento. Además, las medias de aciertos son siempre mayores en los postest que en los pretest, lo que evidencia una mejora significativa en los resultados, por lo que el tratamiento ha influido positivamente en la interpretación/ producción de metáforas lingüísticas somáticas.

En la segunda pregunta de investigación nos planteábamos si existirían diferencias significativas en cuanto a número de aciertos en pretest y postest en función del nivel de español de los informantes. Para responder a esta pregunta se han comparado las pruebas de los tres grupos. Para comparar el número total de aciertos en las pruebas de cada nivel se han realizado primero las pruebas de bondad de Shapiro Wilk y Kolmogorov-Smirnov y se comprueba que no hay normalidad ni en los pretest ni en los postest:

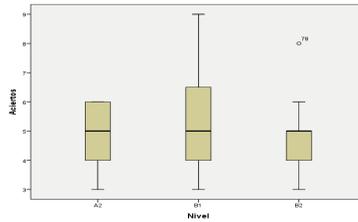


Fig. 1: Comparación de los resultados del pretest de los grupos G1 (A2), G2 (B1) y G3 (B2).

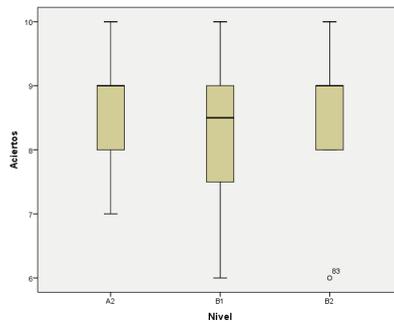


Fig. 2: Comparación de los resultados del postest de los grupos G1 (A2), G2 (B1) y G3 (B2)

Se realizan la prueba de la mediana y el test de Kruskal Wallis. Las dos pruebas concluyen, tanto para el pretest como para el postest, en que debemos aceptar la  $H_0$ . En la comparación de los pretest los resultados son 0,155 ( $>0,05$ ) en el test de Kruskal Wallis y 0,173 ( $>0,05$ ) en la prueba de la mediana, por lo que podemos afirmar que el número de aciertos en el pretest no depende del nivel de español de los participantes. En la comparación de los postest las pruebas revelan los mismos resultados: el número de aciertos en el postest tampoco depende del nivel de español de los participantes, con 0,546 ( $>0,05$ ) en el test de Kruskal Wallis y 0,568 ( $>0,05$ ) en la prueba de la mediana.

## 6. ALCANCE Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Para reforzar la validez interna de la investigación se comprobó si podría haber transferencias idiomáticas. Todos los participantes hablan inglés además de su LM que es el eslovaco, por tanto, se han traducido al inglés y al eslovaco todas las expresiones metafóricas somáticas seleccionadas para el estudio empírico.

La comparación de las respuestas a los pretest de los diferentes grupos con las traducciones de las expresiones metafóricas permite concluir que los participantes no han utilizado sus conocimientos de inglés como estrategia para responder al pretest ya que muestran el desconocimiento de metáforas somáticas en español que tienen una traducción literal en inglés, aunque no en su LM. Esto sucede con varias expresiones, como por ejemplo el uso de *corazón* en su acepción de 'centro de algo', acepción que no existe en eslovaco y que, a pesar de utilizarse en inglés (*the heart of the city*), desconoce la mayoría de los participantes. El hecho de que los participantes no recurran al inglés para la interpretación/ producción de metáforas somáticas en español puede deberse a que no han desarrollado esta estrategia de aprendizaje o a que, al ser en su totalidad estudiantes de secundaria, su nivel de competencia en inglés sea similar a su nivel de competencia en español.

En cuanto a las transferencias desde la LM, también podemos afirmar que no son significativas porque muchas de las metáforas seleccionadas no tienen una traducción literal en eslovaco y porque algunas de las metáforas somáticas que tienen correspondencia literal en la LM son precisamente algunas de las que más errores han presentado. Un ejemplo es *tener cabeza*, que desconocen muchos de los participantes eslovacos aunque existe en su LM con el mismo significado de 'talento, inteligencia' (*má na to hlavu*).

Con respecto a las metáforas somáticas que no tienen correspondencia en inglés ni en la LM de los participantes, las que han provocado un mayor número de errores han sido: *cabeza de la manifestación*, *brazos del árbol* y *tener ojo* (en su acepción de 'cuidado, atención') en los pretest de los tres grupos.

El contraste de las respuestas a los pretest de los diferentes grupos con las traducciones de las metáforas somáticas al inglés y a la LM, para lo que se ha recurrido a expertos validadores, permite afirmar que no ha habido transferencia metafórica en las prepruebas.

Somos conscientes de que cuantas más variables independientes se manejen aumentan las manipulaciones que deben hacerse y, por lo tanto, el número de grupos requeridos para validar el pre-experimento; y también de que en toda investigación influyen otras variables que se escapan al control del investigador, variables intervinientes, y que son muy difíciles de medir (influencia de otros profesores, el entorno sociocultural, los medios de comunicación, etc.); pero consideramos que la muestra es lo suficientemente amplia como para que el grado de significación de estas variables no invalide la investigación, ya que a mayor cantidad de individuos de una muestra sobre la que se va a realizar el estudio empírico, la incidencia de la variabilidad individual de los sujetos es menor. Si bien es cierto que los grupos son no equivalentes y que existe cierta desproporción entre el tamaño de unos y otros (por ejemplo, 40 participantes en G2 y 15 participantes en G3) hay que aclarar que el tamaño de la muestra en estudios de adquisición del lenguaje no se considera en todos los casos como un factor determinante en los resultados, sino que hay que tener también en cuenta otros factores como el propio diseño de la investigación, el tema objeto de estudio o el tipo de datos que se recogen (Seliger y Shohamy, 1989: 99).

En el análisis estadístico se han utilizado pruebas no paramétricas (prueba de rangos con signo de Wilcoxon y test de Kruskal Wallis) porque se ha comprobado que no había normalidad de los datos. Conviene ser cautos con las significatividades obtenidas con las pruebas no paramétricas ya que estas se consideran menos potentes que las paramétricas y tienen un mayor margen de error. Sin embargo, en el ámbito de las Ciencias Sociales es habitual el uso de pruebas no paramétricas puesto que es frecuente que muchas variables no sigan las condiciones de parametricidad. Dichas condiciones se refieren al uso de variables cuantitativas continuas, distribución normal de las muestras, varianzas similares y tamaño de las muestras. En el caso de que no se cumplan estos requisitos, y sobre todo cuando la normalidad de las distribuciones de la variable en estudio esté en duda y el tamaño de la muestra sea menor a 30 casos (como ocurre con el grupo de B2), está indicado el empleo de las pruebas no paramétricas con un nivel de significación previamente especificado y que en el caso de esta investigación se ha establecido en 0.05, es decir, con una seguridad del 95%; por lo que consideramos que los resultados obtenidos en las pruebas realizadas son válidos y no se deben al azar (Rubio y Berlanga: 2012).

## 7. CONCLUSIONES

Para la primera pregunta de investigación se planteó la hipótesis alternativa ( $H_a$ ) de que el tratamiento sí que estaba relacionado con el número de aciertos en la interpretación/producción de metáforas somáticas, por lo tanto, para responder a esta pregunta nos basamos en la comparación de los resultados del pretest con los resultados del postest de cada uno de los grupos. En los tres grupos la media de aciertos es mayor en el postest que en el pretest, es decir, después del tratamiento siempre mejora la media de aciertos.

Si interpretásemos el pretest como un examen, solo la media de uno de los grupos llegaría al aprobado, el de B1 (5,4), mientras que después del tratamiento la media de todos los grupos supera el 8. Debemos asumir, por tanto, que la diferencia existente entre los resultados de las prepruebas y las pospruebas se debe al tratamiento aplicado. Según las pruebas estadísticas realizadas, la diferencia entre las medias de acierto de pretest y postest es estadísticamente significativa lo que permite afirmar que el tratamiento sí influye, positivamente, en el número de aciertos y se acepta la  $H_a$ .

Para la segunda pregunta de investigación, la  $H_a$  planteada fue que existirían diferencias significativas en el número de aciertos con respecto a los diferentes niveles de español de los informantes. Las pruebas realizadas nos obligan a rechazar esta hipótesis y aceptar la  $H_0$  ya que demuestran que no hay diferencias significativas entre el número de aciertos en unos niveles y otros, es más, el grupo de B2 es el que muestra una menor media de aciertos en el pretest y no el grupo de A2, como cabría esperar. Este mismo grupo de B2 es el que más incrementa su media tras el tratamiento, pero el grupo de B1 es el que menos aciertos obtiene en el postest. El grupo con un nivel de español más bajo, el de A2, consigue más aciertos que el de B2 en el pretest y más que el de B1 en el postest.

Una vez relacionados los resultados obtenidos con las preguntas y con las hipótesis de investigación, las conclusiones extraídas se resumen en los siguientes aspectos: el tratamiento influye en el número de aciertos en actividades de interpretación y producción de metáforas

lingüísticas somáticas; pero dicho número de aciertos no está relacionado con el nivel de español de los participantes.

Si el tratamiento mejora considerablemente el número de aciertos en todos los niveles se puede concluir en que la enseñanza explícita de la metáfora lingüística facilita el acceso léxico de los alumnos de ELE. El hecho de que no haya diferencias significativas en el número de aciertos en el pretest en los distintos grupos demuestra que el nivel de CM de los grupos antes de recibir el tratamiento es similar, a pesar de que sus niveles de dominio del español son diferentes. Esto demuestra la necesidad de tratar explícitamente la metáfora lingüística en ELE, ya que el escaso tratamiento que recibe hace que el nivel de CM de un grupo de A2 sea equiparable al nivel de CM de un grupo de B2, lo que conlleva serias carencias en cuanto al dominio del léxico polisémico

Además, de acuerdo con los resultados de los pretest, podemos afirmar que el nivel de desconocimiento inicial de las mismas metáforas lingüísticas era semejante en los distintos niveles, pero los postest muestran que el aprendizaje no ha sido más costoso para los grupos de niveles más bajos. Esto reafirma nuestra idea de que la enseñanza de la metáfora lingüística no supone una recarga cognitiva para el aprendiente de ELE y, contrariamente a lo que propone el PCIC, es conveniente adelantar su enseñanza a niveles más bajos ya que, como demuestra nuestro estudio, los alumnos de A2 no presentan mayores dificultades de aprendizaje de la metáfora que los alumnos de B2.

Como se expone en el apartado anterior, para validar los resultados del experimento se ha comprobado con las respuestas de los pretest que no hay transferencia de la LM ni del inglés en la interpretación/producción de metáforas somáticas. Los participantes no han utilizado la conexión entre lenguas como estrategia de aprendizaje; sin embargo, es necesario señalar que en el aula de ELE es muy importante hacer que los alumnos desarrollen estas estrategias, especialmente en el caso de la metáfora, ya que hay metáforas conceptuales que son comunes a muchas lenguas y, en algunos casos, incluso existe coincidencia de las expresiones metafóricas, como ocurre con algunas de las metáforas somáticas seleccionadas para ella investigación que se traducen literalmente en inglés y en eslovaco.

Los resultados del estudio empírico proporcionan algunas pautas a considerar para la enseñanza de la metáfora. Partiendo de las unidades semánticas, porque cognitivamente así funciona el marco léxico, no se trata en ningún caso de enseñar todas las acepciones sino de seleccionar lo más útil/productivo, explicar los desplazamientos y vincularlos textualmente. Es necesario desarrollar las unidades léxicas más frecuentes en relación con la acepción más frecuente, es decir, seleccionar lo más productivo, tanto para interpretación como para producción. El significado está relacionado con un ámbito metafórico cognitivo, así que es fundamental seleccionar y ofrecer los usos contextuales respectivos a ese uso para facilitar el acceso léxico polisémico de los alumnos de ELE. Una vez demostrada la necesidad del alumno de ELE de recibir una instrucción explícita sobre las metáforas lingüísticas, es necesario que el profesor disponga de las herramientas pertinentes, es fundamental determinar qué criterio debe seguir una programación didáctica a este respecto. El tratamiento que recibe la metáfora en el MCER y en el PCIC es muy escaso y conlleva que los manuales de ELE no la incluyan en sus programaciones. De ahí también la necesidad de reconocer la CM como un tipo de competencia especial y revisar la propuesta del PCIC adelantando la enseñanza de la metáfora a los niveles más bajos, para que los profesores y los creadores de manuales puedan desarrollar actividades que tengan en cuenta la CM, tal como ya se

defendía en el trabajo de Teymouri y Dowlatabadi (2014) postulando para la enseñanza de ESL la enseñanza de la metáfora lingüística desde los niveles más bajos.

La LC ha demostrado que la metáfora está muy presente en el sistema, pero no es únicamente una cuestión del lenguaje, ya que los procesos mentales son en gran medida metafóricos: empleamos metáforas cada día y constantemente. El tratamiento de las metáforas lingüísticas en el aula de ELE supone un elemento fundamental para el acceso léxico por parte de los alumnos. Es, por lo tanto, necesario dirigir la atención de los estudiantes hacia significados literales de las palabras y su extensión, trabajando con la comprensión de los mecanismos conceptuales de la metáfora. No se trata de enseñar al alumno a metaforizar, sino de introducirlo en las estructuras metafóricas y en los dominios cognitivos de la lengua que aprenden. Al enseñar la polisemia de las palabras es necesario explicar la relación entre el significado básico de una palabra y otras acepciones para facilitar la comprensión, ya que las metáforas son un recurso muy empleado para la extensión, el cambio y la creación del significado de las palabras. Fomentar en el aula el desarrollo de la CM resulta muy rentable y productivo y, además favorece las destrezas básicas y la competencia comunicativa. Si el pensamiento es de naturaleza metafórica y, por lo tanto, prácticamente todo lo que decimos también lo es, la lógica impone que si es imposible hablar sin metáforas también lo es aprender una lengua sin ellas.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni Muñoz, 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*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Azuma, M. (2005). *Metaphorical competence in an EFL context: The mental lexicon and metaphorical competence of Japanese EFL students*. Tokyo: Toshindo Publishing.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya-Instituto Cervantes- MEC.
- Danesi, M. (1986). "The role of metaphor in second language pedagogy" en *Rassegna italiana di Lingüística Applicata*, 18, 3, pp. 1-10.
- Davies, M. (2002). *Corpus del Español: Cien millones de palabras, 1200s-1900s*. Disponible en <http://www.corpusdelespanol.org> (acceso 13/09/2016)
- Deignan, A. y Potter, L. (2004). "A corpus study of metaphors and metonyms in English and Italian", *Journal of Pragmatics*, 36, Elsevier, pp. 1231-1252.
- Diez Velasco, O. I. (2000). "A cross-linguistic analysis of the nature of some hand metonymies in English and Spanish", *Atlantis*, vol. XXII, nº2, pp. 51-67.
- Erel, S., Bulut, D. y Mannasoglu, H. (2015). "Metaphorical language use in Turkish EFL students' writing", *Third Learner Corpus Research Conference*. Radboud University, Nijmegen, The Netherlands. Disponible en: [www.ru.nl/publish/pages/776571/dogan\\_bulut.pdf](http://www.ru.nl/publish/pages/776571/dogan_bulut.pdf) (acceso 13/09/2016)
- Gao, L. y Meng, G. (2010). "A study on the effect of metaphor awareness raising on Chinese EFL learners' vocabulary acquisition and retention", *Canadian Social Science*, 6, pp. 110-124.

- Gutiérrez Pérez, R. (2010). *Estudio cognitivo-contrastivo de las metáforas del cuerpo: análisis empírico del corazón como dominio fuente en inglés, francés, español, alemán e italiano*. Berna: Peter Lang.
- Hashemian, M. y Talebi Nezhad, M. R. (2007). “The development of conceptual fluency & metaphorical competence in L2 learners”, *Linguistik online*, 30.
- Hashemian, M., Roohani, A. y Forouzandeh, F. (2013). “On the Relationship Between L2 Learners’ Metaphorical Competence and Their Intrapersonal Intelligence”; *Learn Journal: Language Education And Acquisition Research Network*. Bangkok, Tailandia: Thammasat University.
- Hsieh, S. C. y Kolodkina, E. (2011). “Emotion Expressed with Eyes and Hands in Three Languages”. In Alm-Arvius, Christina, Nils-Lennart Johannesson & David C. Minugh (eds), *Selected Papers from the 2008 Stockholm Metaphor Festival*, pp .155–78.
- Hsieh, S. C. y Lu, H. (2013). “What does ‘hand’ express in Chinese and Spanish?” *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* (RLA).51 (1), pp. 13-31.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kaitian, L. (2011). “Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica”, Artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2011/23\\_aplicaciones\\_03.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/23_aplicaciones_03.pdf) (acceso 13/09/2016)
- Kaitian, L. (2012). “Unidades didácticas: Greguerías del amor y del beso”, *Tinta china*, nº3. Consejería de Educación de la Embajada de España en China, pp. 19-22.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Traducción al español de Carmen González Marín (1986). Madrid: Cátedra.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lamarti, R. (2011). *La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de ELE*. Memoria de Máster, Universidad de Barcelona. *SinoELE*, nº 5. Disponible en <http://www.sinoele.org/index.php/component/content/?id=143&Itemid=76&lang=es> (acceso 25/11/2015)
- Littlemore, J. y Low, G. (2006). “Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability”, en *AppliedLinguistics*, 27, 2, pp. 268-294.
- Low, G. (1988). “On teaching metaphor”, *Applied Linguistics*, 9, 2, pp. 125-147.
- Lusekelo, A. y Kapufi, D. I. (2014). “An analysis of metaphoric use of names of body parts in the bantu language kifipa”, *International Journal of Society, Culture and Language*, 2 (1), pp. 106-118.
- Nissen, U. (2011). “Metaphors and metonymies of mouth in Danish, English and Spanish”, en Maalej, Zouheir A. and Ning Yu (eds.), *Embodiment via Body Parts: Studies from various languages and cultures*, John Benjamins Publishing Company, pp. 71–92.
- Perekhvalskaya, E. (2008). “Body parts and their metaphoric meanings in Mwan and other South Mande languages”, *Mandenkan*, 44, pp. 53-62.
- Real Academia Española: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del español del siglo XXI*. Disponible en: <http://www.rae.es>
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. Disponible en: <http://www.rae.es>
- Rubio Hurtado, M. J. y Berlanga Silvente, V. (2012). “Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas tdeStudent y ANOVA en SPSS. Caso práctico”. *REIRE, Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, vol. 5, núm. 2, 83-100.

- Seliger, H. W. y Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Song, M. (2009). "Cognitive analysis of chinese-english metaphors of animal and human body part words", *International Education Studies*, vol. 2, n° 3, Canadian Center of Science and Education.
- Stepien, M. (2007). "Metáfora y metonimia conceptual en la fraseología de cinco partes del cuerpo humano en español y polaco" en *Anuario de Estudios Filológicos*, vol. XXX, pp.391-409.
- Teymouri Aleshtar, M. y Dowlatabadi, H. (2014). "Metaphoric competence and language proficiency in the same boat", *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 98, pp.1895-1904.
- Wan, W. (2014). "Constructing and developing ESL students' beliefs about writing through metaphor: An exploratory study", *Journal of Second Language Writing*, 23, pp. 53-73.
- Zhao, Q., Yu, L. y Yang, Y. (2014). "Correlation between receptive metaphoric competence and reading proficiency", *English Language Teaching*, 7, pp. 168-181.