

LA DETECCIÓN Y TRADUCCIÓN DE METÁFORAS COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DE UNA L2 PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO: DESCRIPCIÓN FRENTE A PRESCRIPCIÓN

RAÚL VICTORIA SÁNCHEZ
raul.victoria@educa.madrid.org

93

1. Introducción

En las últimas décadas han predominado los enfoques comunicativos frente a otras perspectivas didácticas en la enseñanza de una L2. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (MCER), (2002), los principios metodológicos aplicados en la enseñanza de una L2, en el caso del presente estudio la lengua inglesa, deben promover un aprendizaje autónomo, adecuado a las características del alumnado. Para ello deben tenerse en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, proponiendo tareas y actividades que permitan una interacción comunicativa e incidan en el desarrollo de las destrezas oral, escrita, auditiva y lectora. Con el fin de ampliar el abanico de estrategias que pueden incidir en la capacidad de analizar textos escritos en una L2, así como en la comprensión lectora de los estudiantes de bachillerato, presentaremos una aplicación práctica para la identificación y la traducción de metáforas en textos periodísticos en el aula de una L2.

En este trabajo de investigación nos planteamos dos objetivos fundamentales, cuya posible consecución consideramos que puede incidir en la enseñanza de una L2 para alumnos de bachillerato: por una parte, analizaremos las metáforas identificadas por dos grupos de informantes en textos periodísticos, con el fin de evaluar si la aplicación de una aproximación descriptiva realizada por un

grupo o una aproximación prescriptiva elaborada por el otro pueden incidir en mayor o menor grado, respectivamente, en la capacidad de los informantes de identificar metáforas. Por otra parte, tras recopilar las traducciones que los dos grupos de informantes elaboraron de las metáforas que habían detectado, desde un enfoque descriptivo uno y prescriptivo el otro, efectuaremos una valoración de la muestra recogida, teniendo en cuenta el enfoque respectivo aplicado. Respecto a la distribución de las cuestiones relativas al marco teórico de nuestro estudio, trataremos ciertas aproximaciones descriptivas y prescriptivas sobre la detección de metáforas en el apartado 2, y sobre su traducción en el apartado 3. En el apartado 4 veremos algunos aspectos didácticos de una L2 relacionados con las perspectivas descriptiva y prescriptiva que los informantes han seguido en su trabajo práctico para detectar y traducir metáforas. A continuación, el apartado 5 contiene una sección que trata las diferentes variables aplicadas para analizar los resultados obtenidos, y dichos resultados distribuidos en las cuatro secciones siguientes. Por último, el apartado 6 está dedicado a las conclusiones.

2. La detección de metáforas: la retórica tradicional frente a la aproximación cognitiva

Desde un enfoque tradicional, la metáfora era considerada únicamente como un fenómeno lingüístico (Mortara, 1991). Sin embargo, desde hace algunas décadas, mediante la aplicación a su significación de los principios de la lingüística cognitiva, la metáfora se trata como un tipo de estructura de pensamiento, extensivo a distintos contextos de nuestra vida cotidiana (Lakoff & Johnson 1980; Ortony 1993; Croft & Cruse 2004; Barcelona Sánchez 2000; Ruíz de Mendoza 2005; Eubanks 2011). Según Glucksberg (2001: 8), ambos enfoques pueden coexistir. A través de su aproximación semántico-pragmática a la concepción de la metáfora, hace distintas reflexiones en comparación con la consideración de la metáfora como un fenómeno cognitivo, llegando a algunas conclusiones tras analizar los tres principios que consideran la metáfora desde un enfoque semántico-pragmático:

1. Literal meaning is basic and has unconditional priority.
2. Figurative meaning is derived from the literal and can be discovered by discovering the nature of the substitution of the metaphorical for the literal.
3. [...] metaphor understanding is more complex and requires more cognitive work than literal understanding. Metaphor understanding also requires the use of contextual information, which literal understanding, by definition, does not.

A partir de los principios enunciados, afirma que la interpretación del texto puede realizarse gracias a la información que aportada el contexto se produce tras la

descodificación, pues la primera –la interpretación– comporta mayor dificultad que la segunda –la descodificación–. Glucksberg analiza el concepto de metáfora y el proceso de su comprensión, enunciando dos características fundamentales de su representación que se daban por supuestas:

- Una referencia dual (una literal y otra apartada de aquella).
- Los diferentes papeles que pueden desempeñar los “temas” (“topics”) y los “vehículos” (“vehicles”), utilizados de forma interactiva en el proceso de comprensión de la metáfora.

Desde la perspectiva tradicional, la metáfora se considera como una figura retórica que consiste en la desviación del sentido literal de la palabra, motivada por la transferencia de su significado hacia otra expresión con la que es posible identificar un cierto parecido, es decir: “la sustitución de una palabra por otra cuyo sentido literal posee cierta semejanza con el sentido literal de la palabra sustituida” (Lapesa 1985; Mortara 1991). Dicha definición, que atañe solo al aspecto lingüístico, es la que se toma como referencia para detectar las metáforas desde un punto de vista prescriptivo. La diferencia entre la metáfora y otras figuras retóricas, como la metonimia y la sinécdoque, puede resultar difícil de establecer (Vázquez Ayora 1977:314), por lo que hemos optado por aportar la definición del manual de Lapesa (1985:119), que define la metonimia como una figura retórica que:

“consiste en designar una cosa con el nombre de otra, que está con ella en estas relaciones: causa a efecto, continente a contenido, lugar de procedencia a cosa que de allí procede, materia a objeto, signo a cosa, significado abstracto a concreto y significado genérico a específico”.

La distinción entre la metáfora y la metonimia ha sido señalada con el fin de caracterizar, de la forma más clara posible, las metáforas desde ambas perspectivas: el enfoque tradicional, que las considera un recurso literario y está basado en los principios teóricos de la retórica tradicional (Le Guern 1976; Lausberg 1966; Mortara 1991) y el cognitivo, desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, fundamentada en la comparación de una expresión textual que hace referencia a hechos de la vida cotidiana, permitiéndonos así crear una estructura en nuestro pensamiento para establecer y comprender dicha comparación (Lakoff & Johnson 1980; Ortony 1993; Barcelona Sánchez 2000; Glucksberg 2001; Kövecses 2002). De esta manera, quizá sea posible identificar de un modo más apropiado la metáfora, aunque a menudo puede resultar difícil de discernir, ya que, mientras que la relación establecida entre los dos conceptos implicados en una metáfora se realiza en base a su similitud, las dos entidades de una metonimia aparecen relacionadas a través de su contigüidad (Kövecses 2002).

En todo estudio sobre la detección de metáforas, consideramos que los informantes deben conocer el significado de la palabra en cuestión, así como el de

la palabra sustituida, ya que de este modo puede resultar posible identificar las dos características de la metáfora mencionadas, a las que hace referencia Glucksberg (2001), interpretando la referencia dual de la palabra y relacionándola con posibles “temas” y “vehículos” que impliquen diferentes significados. Kövecses (2002:68) aporta, además, desde un punto de vista tradicional a través de un ejemplo (“The roses on her cheeks”) algunas características básicas que no se consideran desde una perspectiva cognitiva:

1. Metaphor is decorative or fancy speech. [...]
2. Metaphor is a linguistic, and not a conceptual, phenomenon. [...]
3. The basis for using the Word “roses” to talk about somebody’s cheeks is the similarity between the color of some roses (pink or red) and that of the color of a person’s cheeks (also pink or some light red).[...]
4. It is this preexisting kind of similarity between two things that constrains the possible metaphors speakers can employ for skins of some color.

Sin embargo, el mismo autor apunta que tales características no pueden aplicarse en todos los casos, ya que algunas expresiones metafóricas no manifiestan referencias a una realidad preexistente. Con esta afirmación parece aludir a las metáforas novedosas, cuya significación depende de su contexto, en contraste con las metáforas lexicalizadas, también denominadas estándar (Newmark 1988:108). Las metáforas lexicalizadas son las pertenecientes al sistema lingüístico del hablante y aparecen casi todas en los diccionarios bilingües; son “aquellas que el hablante ha dejado de percibir como tales y que han pasado a formar parte del sistema lingüístico y cultural y que, por tanto, se utilizan dentro de los límites de “normalidad” que imponen las reglas del polisistema” (Rabadán Álvarez 1991:142). Por otra parte, las metáforas novedosas son aquellas creadas por el autor del texto en la Lengua Origen (Newmark 1988). Como define Rabadán (1991:136), “son aquellas que presentan el grado máximo de violación de las reglas lingüísticas y literarias del polisistema sincrónico” y, por tanto, su aspecto temporal resulta “esencial en su caracterización, pues lo que hoy se considera novedoso [...] puede llegar a fosilizarse en una metáfora lexicalizada”. Estas metáforas solo pueden comprenderse mediante una interpretación realizada en el contexto en el que se producen, teniendo en cuenta los elementos que contribuyen a su significación desde un punto de vista pragmático (Goatly 1997:34).

En contraste con la interpretación tradicional, la metáfora está considerada, desde un punto de vista cognitivo, como una estructura conceptual. La estimamos como una posible elección sobre la que conceptualizamos una relación entre una experiencia y el conocimiento previo. Dicha relación es la que se establece entre un dominio fuente, en el que reside el significado literal de la metáfora, y un dominio diana que se refiere al hecho descrito en la realidad (Lakoff & Johnson 1980;

Barcelona Sánchez 2000; Samaniego 2000; Croft & Cruse 2004; Ruíz de Mendoza 2005). Desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, la metáfora se define como “understanding one conceptual domain in terms of another conceptual domain” (Kövecses 2002:4), es decir, se diferencia de una expresión lingüística ya que, a través de ella, podemos concebir una estructura conceptual, que puede manifestarse mediante distintas palabras o expresiones referidas a la misma metáfora, entendida como una estructura de pensamiento (Barcelona Sánchez 2000; Samaniego Fernández 2002). La perspectiva cognitiva de la metáfora puede proporcionar a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre el uso de la L2, tomando conciencia de la relación establecida entre las expresiones lingüísticas y los hechos a los que hacen referencia. No obstante, creemos que ambas aproximaciones a la identificación de metáforas, tanto la tradicional como la explicada desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, pueden resultar de utilidad en la clase de una L2, ya que para realizar la detección de las metáforas los estudiantes deben ser capaces de identificarlas (Heywood et al. 2002; Pragglejaz Group 2007), a través de la lectura comprensiva y el análisis del texto, para posteriormente proceder a su traducción.

3. Distintos enfoques de la traducción de metáforas: una aproximación didáctica de la descripción frente a la prescripción

97

Los métodos de enseñanza de una L2 puestos en práctica desde los años ochenta, que siguen los principios metodológicos acordes con los enfoques comunicativos, intentan fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos, basándose en el uso inmediato de la L2. De este modo, procuran evitar el uso de la L1 en el desarrollo de las clases, con el fin de que los alumnos formulen todos los procesos necesarios para su aprendizaje en la propia L2. Sin embargo, la utilización de la traducción como estrategia de enseñanza parece posible y adecuada en algunos casos, dependiendo del contexto, el nivel de competencia de los alumnos en la L2 y los objetivos propuestos dentro de la programación, especialmente con referencia a la competencia escrita (Duff 1989; Harmer 1998; Malmkjaer 1998).

La traducción ha mantenido una relación directa con la didáctica de una L2 a través del tiempo y ha constituido una herramienta fundamental en su estudio, especialmente mediante el método de la “Gramática-traducción”. Sin embargo, a partir del final del siglo XIX y de forma más categórica tras la Segunda Guerra Mundial, se produce un rechazo generalizado hacia dicho método, que pretende excluir el uso de la L1 en el proceso de aprendizaje de una L2, llegando hasta la década de los años setenta, en el siglo XX. A partir de este momento, en el que surgen los Estudios de Traducción como una disciplina independiente de la lingüística

(Holmes 1972), aparecen diferentes corrientes en la traducción (Munday 2008); algunos teóricos consideran la tipología textual y las características del texto como factores determinantes en su traducción (M. Snell-Hornby 1988; A. Neubert & G.M. Shreve 1992). Snell-Hornby (1988) diseña un enfoque “integrado” para la traducción, en el que considera que las normas son aplicables no solo al idioma sino a todos los niveles de la vida social, variando de una comunidad a otra; otros teóricos son partidarios de realizar un modelo de estudio del texto más pormenorizado y continúan en los años noventa siguiendo los principios de la corriente funcionalista, como C. Nord (1991), cuyo modelo de traducción es aplicable a todo tipo de textos y situaciones. Dicho modelo está basado en tres nociones fundamentales que se refieren a la jerarquía funcional de los problemas de traducción, el papel del análisis del Texto Origen y la importancia de aspectos relacionados con el texto, como sus funciones, el emisor y el receptor, el medio, la motivación y el tiempo y el lugar de la recepción del texto.

Posteriormente surge la teoría del Polisistema (Even-Zohar 1979; Toury 1995). Even-Zohar (1979), siguiendo las ideas de los formalistas rusos de la década de los años veinte y criticando el enfoque de la estética tradicional respecto a los géneros literarios. El Polisistema es concebido como un conjunto heterogéneo y jerarquizado de sistemas, que interactúan procurando un proceso dinámico de evolución, adecuado para cada clase de obra literaria traducida. Este conjunto de sistemas también tiene en cuenta las posibles diferencias existentes en las condiciones socioculturales, que pueden determinar la traducción de las obras literarias (Munday 2008). Años más tarde, Toury (1995:55), que trabaja en colaboración con Even-Zohar, desarrolla una teoría, creando una estructura detallada de los Estudios Descriptivos de Traducción, que resulta fundamental a raíz de su definición del concepto de normas, relacionadas con el comportamiento social del individuo, ya que considera la traducción como un hecho influenciado por distintos factores socio-culturales. Toury clasifica dichas normas con respecto a la traducción, en iniciales, preliminares y operacionales. Las normas iniciales se refieren a la elección que el traductor hace al adoptar una perspectiva centrada en el TO (“adecuación” o traducción literal) o en el Texto Meta (“aceptabilidad” o traducción libre). Las normas preliminares tratan la transferencia del texto, teniendo en cuenta la documentación que el traductor debe realizar sobre el texto, o la posible política de traducción relativa a una lengua o un tipo textual concreto. Por último, las normas operacionales describen la presentación y las características lingüísticas y estilísticas del texto, en relación con el propio proceso activo de traducción.

Desde una perspectiva prescriptiva, la traducción se centra en el contenido del TO, procurando transmitirlo de forma literal. Según García Yebra (2004: 312) el proceso de la traducción abarca dos fases: la comprensión y la expresión. Él

mismo resume el procedimiento: “Decir *todo y solo* lo que dice el original, y decirlo *lo mejor posible*”. También Newmark (1988:69) se manifiesta como defensor de la traducción literal, “literal translation is correct and must not be avoided, if it secures referential and pragmatic equivalence to the original”, y la describe a través de su procedimiento: “Literal translation ranges from one word to one word, [...], through group to group, [...], collocation to collocation, [...], clause to clause, [...], to sentence to sentence”.

En cuanto a la traducción realizada utilizando una perspectiva descriptiva, nos centramos en el contenido del TM. Se propone la traducción como un proceso que culmina en un producto, en cuya realización debemos considerar ciertas premisas, teniendo presente el sistema sociocultural al que está dirigido. Aunque existen distintas teorías, que hemos citado respecto a la traducción descriptiva, nos hemos acogido a las normas propuestas por Toury (1995), con las que pretende establecer una clasificación de los distintos tipos de estrategias de traducción llevadas a cabo, dentro de un contexto determinado, en el que considera de vital importancia un proceso dinámico de evolución, respecto a los propios sistemas que la integran. Toury propone una metodología de la traducción distribuida en tres fases:

1. Localizar el texto dentro del sistema de la cultura meta observando su significado o aceptabilidad.
2. Comparar los cambios en el TO y el TM, identificando relaciones entre pares de binomios textuales de segmentos del TO y el TM.
3. Intentar generalizaciones, reconstruyendo el proceso de traducción para cada binomio del TO y TM.

Por último, respecto a la solución acerca de la dificultad que supone la traducción de la metáfora en particular, Toury (1995) propone distintas posibilidades que el traductor puede escoger dependiendo de cada caso:

- | | |
|--|-----------------------------|
| — Metáfora por la misma metáfora. | — Metáfora por Ø. |
| — Metáfora por una metáfora diferente. | — No-metáfora por metáfora. |
| — Metáfora por no-metáfora. | — Ø por metáfora. |

Pese a que los Estudios de Traducción constituyen actualmente una disciplina independiente, algunos teóricos han relacionado la traducción con la enseñanza de una L2, postulando su utilización como una estrategia práctica en dicha enseñanza (Duff 1989; Zaro 1999; Deller & Rinvolucrí 2002; González Davies 2004), como también hemos pretendido a través del presente estudio.

A continuación veremos ciertos aspectos didácticos de una L2, relacionados con nuestro trabajo de investigación y analizaremos los resultados obtenidos, aportando ciertas conclusiones.

4. Diseño de un estudio para la utilización de textos periodísticos en el aula de L2 en Bachillerato

De acuerdo con la legislación vigente en los países de la Unión Europea, en la Ley Orgánica de Educación del 3 Mayo de 2006, en todo el territorio español, y en el Decreto 67/2008 del 19 de Junio, en la Comunidad de Madrid, se enuncian las medidas legislativas que han de aplicarse en la enseñanza de lenguas en bachillerato. La programación diseñada para estos alumnos debe incluir textos extraídos de distintos medios de comunicación, de lenguaje cotidiano y real, para su estudio y aprendizaje, con cuyo uso en el aula se pretenden distintos objetivos (BOCM 27/6/2008, p. 39-42):

- Leer de forma autónoma textos narrativos, procedentes de un medio de comunicación, sobre temas relacionados con los intereses académicos, personales y profesionales de los alumnos.
- Identificar los elementos textuales y el propósito comunicativo en textos periodísticos actuales que emplean un lenguaje real y de uso cotidiano, introduciendo aspectos culturales de interés.
- Analizar el lenguaje empleado en los textos periodísticos, centrando la atención sobre las expresiones que reflejan un sentido implícito y facilitando su comprensión.

100

Creemos que dichos objetivos, recogidos en el marco legal, son fundamentales para los programas de enseñanza de una L2 y deben considerarse en su diseño. Teniendo presentes tales objetivos, pretendemos que, a través de la identificación y la traducción de las metáforas halladas en textos periodísticos, los alumnos analicen el vocabulario y las construcciones sintácticas de estos textos, en los que se emplea un lenguaje real. Estas actividades pueden permitir a los alumnos de bachillerato establecer una relación entre los nuevos contenidos de la L2 y sus conocimientos previos, adaptándolos al nivel de competencia requerido (Widdowson 2003; Hinkel 2006; Lightbown & Spada 2006; Ellis 2005). No obstante, el nivel de dificultad en la comprensión de los artículos periodísticos seleccionados para nuestra investigación puede resultar, a priori, algo elevado para algunos alumnos y necesitarán la colaboración del profesor en su análisis, completando la realización de su trabajo fuera del aula.

Para comparar el impacto de los dos tipos de enfoque, descriptivo y prescriptivo, sobre el aprendizaje de la L2 en los alumnos, tanto en la detección de metáforas en los artículos periodísticos como en su traducción, se ha necesitado la colaboración de dos grupos de informantes (14 alumnos en cada uno), integrantes de una misma clase, que son estudiantes de la modalidad de bachillerato de humanidades y ciencias sociales, del mismo nivel, el primer curso, de edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, en el instituto Gómez-Moreno, ubicado en el distrito de Ciudad Lineal de Madrid. Los grupos han sido designados de forma aleatoria, sin

considerar el nivel de conocimientos en la L2 ni otro factor distintivo, ya que en la clase hay 28 alumnos y se han distribuido en dos grupos de igual número, siguiendo el orden alfabético del listado. En el programa de L2 para el primer curso de bachillerato, en nuestro caso la lengua inglesa, esta se imparte durante tres períodos semanales de 55 minutos de duración, a lo largo del curso académico, lo que ha supuesto un total de 112 períodos lectivos en este curso. Se ha podido desdoblarse el grupo de 28 alumnos durante un período lectivo semanal, lo que ha permitido dedicar, aproximadamente, un tercio de las clases del curso al análisis de los textos periodísticos con cada uno de los grupos de 14 alumnos, de manera alternativa. Respecto a los datos examinados en este artículo, se han recopilado después del transcurso de tres clases, impartidas en tres semanas consecutivas, respectivamente, durante el mes de enero de 2009. En cuanto al nivel de competencia en la L2 de los estudiantes, puede ubicarse entre el A2 y el nivel de Umbral o “Threshold”, B1, establecidos por el MCER, ya que los objetivos alcanzados por los estudiantes tras cursar el bachillerato coinciden con algunos de los definidos en dichos niveles.

A ambos grupos de alumnos se les han explicado ciertas nociones fundamentales, de carácter teórico, relativas a conceptos tratados en los dos apartados anteriores, dedicados a la detección y traducción de metáforas, respectivamente, a lo largo de seis sesiones (tres relacionadas con la detección de metáforas y otras tres, con los distintos enfoques de la traducción, en cada grupo), impartidas durante las seis primeras semanas del curso, ya que los textos analizados en esta investigación forman parte de una muestra textual, tratada a lo largo del curso académico 2009-2010, que está siendo examinada para una tesis doctoral. En el primer grupo, en el que se ha efectuado un enfoque tradicional de la metáfora, se la ha considerado como un recurso literario, que sirve para enriquecer la expresión lingüística del texto exclusivamente, sin hacer ninguna referencia a aspectos cognitivos relacionados con estructuras de pensamiento. Para la puesta en práctica de este trabajo, hemos definido algunas pautas que los informantes han seguido para realizar la detección de las metáforas desde una perspectiva prescriptiva o literalista:

- Lectura comprensiva del texto, con la ayuda de un diccionario bilingüe y las notas descritas acerca del vocabulario recogido en cada artículo periodístico.
- Identificación de las palabras que manifiestan una posible desviación en su significado literal, con la intención de establecer una comparación con otras expresiones lingüísticas que no están reflejadas en el texto, a las que este hace alusión y con las que comparten algún rasgo común.
- Detección y recopilación escrita de las metáforas existentes en los textos, a partir de la definición dada de metáfora, entendida como figura literaria: “la sustitución de una palabra por otra cuyo sentido literal posee cierta semejanza con el sentido literal de la palabra sustituida”, teniendo en cuenta la diferencia expresa con la metonimia y otras figuras literarias.

A continuación, solo al mismo grupo, que ha tratado la detección de metáforas desde una perspectiva tradicional, se le han explicado ciertas pautas básicas basadas en principios teóricos aplicables dentro de un enfoque prescriptivo de la traducción. Desde esta aproximación, la atención debe centrarse en el texto escrito en la LO, en este caso, en lengua inglesa, de una forma tradicional o literal, atendiendo a la caracterización apuntada por algunos autores relevantes, mencionados anteriormente. Considerando el TO como punto de partida, hemos tomado las recomendaciones descritas por Newmark (1988), como referencia para la traducción de la metáfora y le hemos dado determinadas indicaciones al grupo que utiliza la aproximación prescriptiva:

- Lectura comprensiva del TO. (En este caso nos referimos a las metáforas que ya han sido detectadas como figuras retóricas y recopiladas previamente).
- Traducción literal, con ayuda de un diccionario, del TO, procurando conseguir el mayor grado de equivalencia formal posible (Vázquez Ayora 1977) en la Lengua Meta, (o la mayor “adecuación” posible), fundamentalmente respecto a las unidades léxicas, y considerando las características de los artículos periodísticos.
- Lectura comprensiva del TM. Revisión del TM: comprobación de la corrección en su sintaxis, morfología y signos de puntuación.

102

Mientras tanto, en el segundo grupo de informantes se ha explicado un enfoque cognitivo de la metáfora, contemplándola como una estructura de pensamiento que nos permite comprender una situación o un hecho contextualizado al compararlo con un evento real o cotidiano. A este grupo le hemos indicado las siguientes pautas de detección de las metáforas, desde una perspectiva cognitiva:

- Lectura comprensiva del texto, con la ayuda del diccionario bilingüe y las notas descritas acerca del vocabulario recogido en cada artículo periodístico.
- Identificación de las expresiones que manifiestan una posible desviación en su significado literal y establecen una comparación que, al mismo tiempo, puede relacionarse con una metáfora conceptual, representativa de la metáfora lingüística señalada en el texto.
- Detección y recopilación escrita de las metáforas existentes en los textos a partir de la definición dada, “la comprensión de un dominio conceptual en términos de otro dominio conceptual” (Traducción propia).

El mismo grupo, que ha detectado las metáforas desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, ha aplicado ciertas normas descriptivas de traducción, definidas por Toury (1995) en base a la teoría del Polisistema, reflejadas anteriormente:

- Lectura comprensiva del TO. (En nuestro caso se trata de las metáforas detectadas y recopiladas desde el punto de vista de la lingüística cognitiva).
- Traducción descriptiva, con ayuda del diccionario, del TO en la LM, procurando aplicar la noción de “aceptabilidad” en el TM –según las normas iniciales explicadas (Toury, 1995)–, y teniendo en cuenta las características del texto periodístico.

- Lectura comprensiva del TM. Revisión del TM: comprobación de la corrección en su sintaxis, morfología y signos de puntuación.

En nuestra investigación, los segmentos son las metáforas que los informantes han detectado en los textos periodísticos y han traducido posteriormente. La traducción que ellos han realizado constituye la muestra del TM sobre la que han reflexionado, identificando las relaciones existentes entre sí y buscando la opción más correcta, ajustada al TM, que es transmitida a la audiencia.

Con referencia a la elección de los textos periodísticos, hemos considerado que pueden aportarnos un tipo de lenguaje característico, en el que podemos distinguir diferentes recursos literarios, entre los que destacan las metáforas con una gran profusión (Bell 1991; Fowler 1991; Van Dijk 1988). Se han seleccionado artículos pertenecientes al periódico *The Times*, dentro de la sección de opinión, como “news articles”, cuyo lenguaje es un ejemplo de lengua estándar de prestigio reconocido a nivel nacional e internacional. *The Times* se considera un periódico perteneciente al grupo de los “up-market”, es decir, por su formato con hojas de gran tamaño se engloba entre los “broadsheet” y los temas que trata y el contenido de sus artículos se califican de “cultos” frente a los “tabloids”, de menor tamaño y contenido más popular, en algunos casos incluso sensacionalista, como el diario *The Sun* (Henry, 1986). Dentro de la tipología textual a la que pertenecen estos artículos, seleccionamos sus rasgos más relevantes poniendo de manifiesto, en primer lugar, su contenido temático, que contempla distintos aspectos culturales de actualidad. Se trata de textos narrativos cuya coherencia textual está marcada por la expresión de un objetivo determinado, un aspecto temporal durante el que se desarrollan los hechos, su ubicación, los agentes implicados, los propios objetos u hechos y las relaciones establecidas entre ellos. Los hechos son descritos de forma breve, a través de la visión subjetiva del autor de cada artículo, secuenciados temporalmente y en una estructura que presenta una idea general seguida de otras particulares (Werlich 1983; Van Dijk 1988; Bell 1991).

Los artículos escogidos han sido recopilados de manera electrónica, teniendo en cuenta su extensión (no más de 300 palabras, ya que si no, no podrían tratarse por completo durante una clase), el tema tratado y la posibilidad de ser analizados durante un período lectivo, considerando el grado de dificultad que entraña la comprensión de su contenido. Para contribuir a la comprensión del vocabulario y las posibles expresiones idiomáticas que pueden obstaculizar el trabajo propuesto a los alumnos, se ha elaborado una selección de palabras y expresiones con algunos sinónimos, al pie de cada artículo, basándonos en el *Oxford English Dictionary* (2003), el *Collins Spanish-English English-Spanish Dictionary* (1992) y un diccionario de sinónimos, *Thesaurus* (1985). Dicha selección se ha llevado a cabo teniendo en cuenta el nivel de dificultad del vocabulario de los textos periodísticos y los conocimientos requeridos a los alumnos que cursan el bachillerato. Además

ha sido necesario el uso del diccionario bilingüe por parte de los alumnos y la colaboración activa del profesor, durante los períodos dedicados a esta tarea. También ha sido preciso que los informantes dedicaran cierto tiempo al estudio de los textos fuera del aula para que el trabajo pudiera completarse debidamente.

Dentro de los textos de la muestra, utilizados en nuestra investigación, hemos seleccionado, de manera aleatoria, tres artículos de opinión, pertenecientes al periódico *The Times*, publicados los días 8, 10 y 12 de Marzo de 2009, respectivamente, disponibles a través de la página de internet del periódico *The Times* (citados entre nuestras fuentes primarias), sobre los que aportaremos los datos recogidos, relativos a la detección y traducción de metáforas que los informantes han llevado a cabo desde los dos enfoques mencionados.

5. Criterios de análisis de los resultados y presentación de los datos obtenidos

Al comparar los resultados que cada uno de los dos grupos ha obtenido al elaborar sus respectivos trabajos hemos aplicado ciertas variables para su análisis, indicadas a continuación. Dichas variables han tenido en cuenta características intratextuales que consideramos inherentes al propio texto, así como otras de tipo extratextual, que pueden incidir de forma significativa sobre la interpretación de la muestra de metáforas identificadas y traducidas que se ha recopilado (Nord 1991; Hatim & Mason 1995).

En primer lugar, hemos realizado una estimación de las metáforas detectadas por cada uno de los grupos de informantes, señalando aquellas que coinciden en la muestra recogida por los dos grupos de alumnos. A continuación hemos considerado ciertos factores extratextuales para su análisis, (en relación con el texto de las metáforas detectadas y no con su traducción), con el objetivo de comprobar si han incidido en la identificación que los alumnos han hecho de las metáforas en los textos: el registro, la función y el propósito de dichas metáforas. Hemos tratado la función y el propósito de manera conjunta, ya que se producen de forma correlativa en los textos recopilados, tomando como referencia para su clasificación la propuesta de ciertos teóricos (Werlich 1976; Nord 1991; Hatim & Mason 1995).

En cuanto al registro, hemos tomado como referencia el término de “variación lingüística” (Hatim & Mason 1995: 39). Sobre este factor influyen distintas características contextuales (geográficas, sociales, temporales, etc.) propias del emisor del mensaje, además de otros tres aspectos fundamentales, referentes al uso lingüístico: el modo, el campo y el tenor. El modo hace referencia al medio en el que se desarrolla el acto comunicativo. Por otra parte, el campo refleja la función social del texto. No obstante, en nuestra investigación no hemos analizado estos

dos factores –el modo y el campo–, ya que consideramos que podrían ser objeto de estudio de un trabajo de investigación más amplio y detallado. En cuanto al tenor, pueden distinguirse dos tipos: personal y funcional. El tenor personal es la categoría del discurso que refleja el tipo de relación existente entre el emisor y el receptor del mensaje (Hatim & Mason 1995:50), mientras que el tenor funcional indica la categoría que describe la finalidad con la que se utiliza el lenguaje en una determinada situación. En lo tocante al tenor personal de las metáforas detectadas en este estudio hay que tener en cuenta la amplia escala de categorías graduales (íntima, coloquial, formal, oficial, etc.), que podemos encontrar entre una relación formal y una informal en la que participan el emisor y el receptor del mensaje.

Como hemos visto, existen distintos condicionantes que inciden sobre el registro, complicando su clasificación. En este trabajo hemos considerado tres tipos diferentes de registro: formal, neutro e informal, entre los que hemos distribuido las metáforas detectadas por los informantes. El tipo de registro neutro no aparece marcado por ninguna elección lingüística del emisor del mensaje, es decir, no presenta rasgos típicos de un registro formal, ni tampoco muestra características morfológicas, semánticas o sintácticas del discurso informal. El registro formal se caracteriza por un conjunto de opciones lingüísticas que expresan un respeto marcado entre un emisor y un receptor desconocidos entre sí. Por último, el registro informal se caracteriza por una relación social dada entre un emisor y un receptor que se conocen, manifestada a través de expresiones coloquiales, formas abreviadas, etc. (Werlich 1976; Hatim & Mason 1995).

Por otra parte, hemos aplicado a los resultados obtenidos las variables intratextuales que consideramos de mayor relevancia: el tipo de metáforas clasificadas por su forma, y también por su uso, y el tipo de traducción realizada según su aceptabilidad (más libre y enfocada hacia la LM) o adecuación (enfocada hacia la LO). En relación con el enfoque en la traducción, hemos considerado en el polo de adecuación las traducciones elaboradas “palabra por palabra” que presentan una correspondencia en el número de unidades léxicas traducidas con el TM, obteniendo una traducción literal de las metáforas (Vázquez Ayora 1977; Newmark 1988; Samaniego Fernández 2007). La aceptabilidad se manifiesta en las traducciones que no presentan una equivalencia formal entre el TO y el TM, descartando el concepto de “fidelidad”; el grado de neutralidad está marcado por una diferencia formal relativa, marcada en ciertas unidades léxicas entre el TO y el TM. Así mismo, también hemos contrastado el número de versiones elaboradas por cada uno de los dos grupos de alumnos de las traducciones de las metáforas identificadas y el número de palabras traducidas, así como su porcentaje respecto a las de los textos analizados.

En las cuatro secciones siguientes presentaremos los resultados obtenidos relativos a las variables aplicadas, en las cuatro secciones siguientes. La clasificación de

las metáforas, respecto a los factores extratextuales mencionados, y la distinción entre las metáforas atendiendo a su uso y a su forma no las han realizado los informantes, puesto que su tarea se ha limitado a la identificación y a la traducción de las metáforas de los textos periodísticos.

5.1. Resultados obtenidos en el número de metáforas detectadas

El grupo que ha aplicado el enfoque descriptivo (en lo sucesivo, grupo 1) ha detectado un 29,17% más de metáforas que el grupo que ha utilizado el enfoque prescriptivo (en lo sucesivo, grupo 2). Con respecto a estos datos, que pueden deducirse de los reflejados en la Tabla 1, podemos afirmar que el grupo 1 ha demostrado un mayor grado de capacidad para identificar los distintos tipos de expresiones metafóricas halladas en los textos que el grupo 2.

	GRUPO 1 (enfoque descriptivo)				GRUPO 2 (enfoque prescriptivo)			
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Total	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Total
N.º de metáforas	8	8	8	24	8	3	6	17

106

TABLA 1: Número de metáforas detectadas por los informantes

Creemos que el enfoque prescriptivo ha ejercido cierta influencia restrictiva en los informantes, limitando su capacidad para identificar expresiones metafóricas a través de normas de la retórica tradicional. No obstante, ambos grupos coinciden en la detección de cierto número de metáforas, como se puede observar en la figura 1: hay un 54,16% de coincidencia en las metáforas detectadas en el grupo 1, frente al 82,35% de las coincidentes, entre las detectadas por el grupo 2.

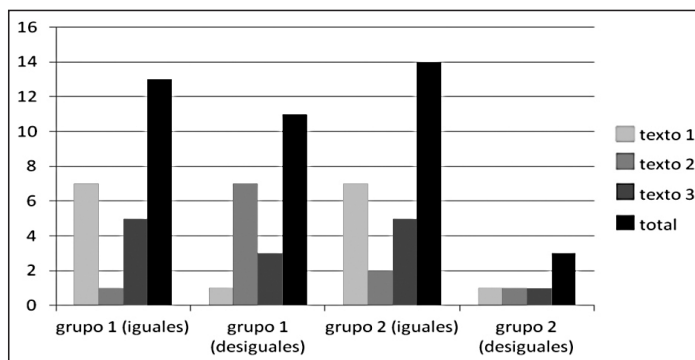


FIGURA 1: Coincidencia en las metáforas detectadas

El porcentaje señalado en la coincidencia de las metáforas por el grupo 2, en referencia al grupo 1, consideramos que se debe en parte, al hecho de que el grupo 2 ha identificado un menor número de metáforas, lo que posibilita dicha coincidencia en el número de ejemplos detectados, respecto a la totalidad de la muestra. También es posible que el nivel similar de competencia lingüística de los informantes haya limitado su atención en ciertos casos, lo que les ha llevado a omitir otros posibles ejemplos que había en los textos; a este factor habría que añadir además el efecto restrictivo que comporta el enfoque prescriptivo, tal como se menciona arriba. Por otra parte, no hemos considerado la totalidad de los ejemplos existentes en los textos, ya que nuestro objetivo era valorar el contraste entre ambas perspectivas, descriptiva y prescriptiva, a la hora de que los estudiantes detecten metáforas, en particular, y aprendan una L2, en general.

5.2. Resultados de la aplicación de variables extratextuales

5.2.1. Función y propósito

Entre los resultados obtenidos en la muestra, referidos exclusivamente a la comparación de las metáforas recopiladas por los informantes con respecto a la totalidad de las metáforas detectadas en los textos periodísticos, por los dos grupos de informantes, se manifiesta un predominio de la función expositiva, así como del propósito informativo. El grupo 1 ha detectado, entre las metáforas que ha encontrado, un 45,83% de aquellas cuya función es expositiva y tienen un propósito informativo, mientras que el grupo 2 ha detectado un 41,17%, sin aportar ninguna diferencia significativa al respecto. Creemos que esta función predomina en los casos analizados debido al tipo de discurso de los textos periodísticos tratados (Werlich, 1976; Nord, 1991; Hatim & Mason 1995), pero no parece reseñable en cuanto a la detección de las metáforas que presentan estas características, por parte de ningún grupo de informantes en particular. No obstante, veamos en el cuadro 2 una misma metáfora detectada por ambos grupos, en la que hemos valorado ciertos contrastes debidos al texto identificado que forma parte de ella en cada caso, respecto a su función y su propósito:

He bears the image, from bearing and clothing, of wealth and contentment as a successful man of the theatre and a landowner might evince.	He bears the image, from bearing and clothing.
---	--

TABLA 2: Ejemplo de una metáfora detectada coincidente en el grupo 1 (enfoque descriptivo), a la izquierda; el grupo 2 (enfoque prescriptivo), a la derecha

En el texto aportado por el grupo 1 apreciamos una función expresiva a través del símil “of wealth and contentment as a successful man of the theatre and a landowner...”, que ha sido identificado como una metáfora, desde la perspectiva

descriptiva, cuyo propósito parece ser el de deleitar; sin embargo, el texto del grupo 2 puede interpretarse como una metáfora lexicalizada, centrada en la expresión “bears the image...”, cuya función consideramos expositiva, ya que se limita a transmitir una descripción, y cuyo único propósito es el de informar sobre dichos datos. Consideramos que el grupo 1 manifiesta a través de este ejemplo una mayor atención hacia el texto, fundamentada en el mayor porcentaje de palabras traducidas. Creemos que con ello el grupo 1 demuestra un mayor grado de comprensión del texto, comparado con el grupo 2, cuya aplicación de las normas prescriptivas parece haber restringido la detección de su ejemplo.

Sin embargo, en el Texto 1 analizado por los informantes, posiblemente debido a que se trata de un discurso de contenido político, la función argumentativa es la que hemos identificado en mayor frecuencia, así como el propósito de persuadir a la audiencia, a través de las metáforas detectadas por ambos grupos, como apreciamos en los ejemplos del cuadro 3, de una metáfora novedosa y otra lexicalizada:

<p>“We are game-changing players in the United Nations, the EU, Nato, the World Trade Organisation and the G8”</p>	<p>“It is precisely because we love Scotland so much that we do not want to see it weakened by leaving the UK”</p>
--	--

TABLA 3: Ejemplo de metáfora novedosa

Ejemplo de metáfora lexicalizada

108

5.2.2. Registro

Los resultados demuestran una preponderancia del tipo de registro neutro en ambos grupos: un 62,5% en el grupo 1 y un 64,69% en el grupo 2, que no aportan contrastes significativos entre los datos de las metáforas detectadas. Por ello, podemos afirmar que, respecto a los factores extratextuales analizados, no parece que estos hayan tenido ningún efecto restrictivo, desde ninguno de los enfoques aplicados en nuestra investigación.

5.3. Resultados de la aplicación de variables intratextuales

5.3.1. Clasificación de las metáforas detectadas atendiendo a su forma

Respecto a esta clasificación, se registra un mayor número de metáforas puras en el grupo 1, con un 83,33% frente a un 41,21% en el grupo 2, teniendo en cuenta que, desde el punto de vista cognitivo, solo se han distinguido la metáfora y la metonimia, como ya hemos mencionado. No obstante, destaca el matiz de diferencia entre ambas aproximaciones y podemos afirmar que el grupo 1 demuestra una mayor capacidad para detectar las distintas manifestaciones metafóricas de acuerdo con la clasificación establecida.

Como observaremos en el siguiente ejemplo del cuadro 4, ambos grupos han detectado la misma metáfora lexicalizada que, atendiendo a la clasificación según su

forma puede considerarse bien una personificación desde la perspectiva prescriptiva “will kill electric cars”; bien una metáfora desde la descriptiva:

This is the conversation that will kill electric cars as a truly mass-market carbon-reduction tool.	This is the conversation that will kill electric cars.
---	--

TABLA 4: Ejemplo de una metáfora lexicalizada, detectada por el grupo 1 (enfoque descriptivo), a la izquierda; el grupo 2 (enfoque prescriptivo), a la derecha

El siguiente tipo de metáfora detectado con más frecuencia en nuestra clasificación es la personificación, con un 17,64%, registrada únicamente en el grupo 2. El resto de las metáforas detectadas, en el mismo grupo, pertenece a distintas clases representadas por los tropos que, en cierta medida, están basados en la expresión de una comparación, cuya clasificación hemos aplicado mediante las definiciones que aparecen en los manuales que hemos utilizado (Lausberg 1966; Lapesa, 1985; Mortara 1991), –metonimia, sinécdoque, antonomasia, litote, énfasis, hipérbole, juego de palabras, símil, personificación, alegoría y sinestesia–.

5.3.2. Clasificación de las metáforas detectadas atendiendo a su uso

Con relación a este aspecto, partiendo de la definición aportada por algunos de los teóricos citados anteriormente (Newmark 1988; Rabadán Álvarez 1991), el grupo 1 ha detectado un 25% de metáforas novedosas en su muestra y un 75% de metáforas lexicalizadas; en el grupo 2, un 17,64% son metáforas novedosas frente al 82,36% de metáforas lexicalizadas. Dichos porcentajes se desprenden, como podemos observar, de los datos aportados mediante la clasificación que hemos realizado, expresados en la figura 2.

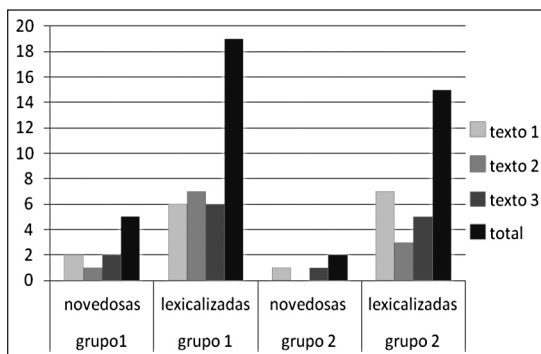


FIGURA 2: Tipo de metáforas según su uso

El porcentaje superior de metáforas novedosas identificadas por el grupo 1 (teniendo en cuenta los datos recopilados, las características de los informantes, el tipo de textos y los demás factores que pueden haber influido en los resultados obtenidos en esta investigación) parece demostrar una mayor capacidad de dicho grupo para reconocer esta clase de metáforas, ya que para su detección, es necesaria la comprensión de elementos contextuales y de aspectos temporales del texto (Rabadán Álvarez 1991; Goatly 1997), que no aparecen recogidos en los diccionarios. Por ello, la perspectiva de la lingüística cognitiva parece haber resultado de mayor efectividad frente a la perspectiva de la retórica tradicional, aportando estrategias cognitivas para la detección de metáforas que pueden incidir en el desarrollo de la comprensión lectora.

5.4. Resultados de las traducciones recopiladas de las metáforas detectadas

Veamos, a continuación, las distintas versiones de la traducción de las metáforas detectadas en los ejemplos del cuadro 3, realizadas por cada grupo:

110

<p>“Estamos para cambiar el juego político de las Naciones Unidas / Nosotros somos sustitutos en la política / somos moneda de cambio / somos un cambio radical en la política de las Naciones Unidas / somos jugadores en la política / Somos jugadores en el juego en la política en las Naciones Unidas”.</p>	<p>“Somos jugadores suplentes en un juego político / somos la moneda de cambio de un juego cambiante / Somos unos jugadores en un cambiante juego de las Naciones Unidas, de la UE, de la OTAN, de la OMC y del G8.”</p>
<p>“Es precisamente porque amamos tanto a Escocia que no queremos verla debilitada por abandonar el Reino Unido / Debido a que la tenemos mucho aprecio a Escocia, no queremos verla abandonada, pobre, por separarse del Reino Unido.”</p>	<p>“Es precisamente que amamos tanto a Escocia que no queremos verla debilitada por abandonar el Reino Unido / Es precisamente por lo que amamos Escocia, tanto que no queremos verla debilitada por abandonar el Reino Unido”.</p>

TABLA 5: Traducciones descriptivas del grupo 1 Traducciones prescriptivas del grupo 2

Las versiones de la traducción de la metáfora novedosa del grupo 1 recogidas en el cuadro 5, “estamos para cambiar el juego político” y “somos un cambio radical”, parecen transmitir el sentido del TO y presentan un alto grado de aceptabilidad como TM. Sin embargo, las versiones del mismo grupo “somos jugadores en la política” y “somos jugadores en el juego en la política” se aproximan a la adecuación del TO, omitiendo el sentido de la expresión “game-changing”, que ha sido traducido de una forma más libre en las otras versiones del mismo grupo. Por otra parte, consideramos que la primera versión de la metáfora lexicalizada del mismo grupo tiende a la adecuación del TO, al igual que en las aportadas por

el grupo 2, en las que puede apreciarse una correspondencia entre los elementos léxicos, referidos a la metáfora lexicalizada, con los elementos que forman parte de su traducción. Creemos que hay una redundancia en la versión “somos jugadores en el juego”, debido a la falta de destreza y de conocimientos sobre el proceso de traducción de los informantes que la han elaborado.

Las traducciones realizadas por los dos grupos de informantes de las metáforas detectadas presentan un predominio en la tendencia hacia la adecuación de los textos, como podemos apreciar en la figura 3. Es decir, que las traducciones elaboradas por ambos grupos están enfocadas hacia el TO en una proporción mayor, siendo el 45,85% de las versiones traducidas por el grupo 1 y el 52,77% en el grupo 2, las que presentan esta característica. Creemos que dicha tendencia se debe al nivel de competencia lingüística de los informantes y al hecho de que la traducción que han realizado no es profesional, ya que carecen de la formación y de la experiencia necesarias.

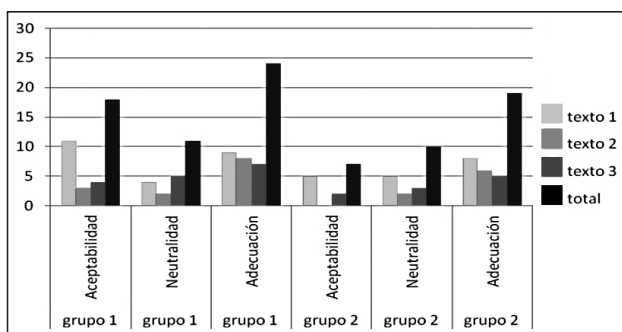


FIGURA 3: Tipo de traducción de las metáforas según el enfoque

En cuanto al número de versiones recopiladas de las traducciones de las metáforas identificadas de la muestra (expresadas en la tabla 6), el grupo 1 registra un 32,08% más de versiones que el grupo 2. Este hecho confirma las afirmaciones anteriores respecto a la perspectiva descriptiva, que fomenta la atención de los informantes hacia el texto, permitiendo el reconocimiento de distintas opciones posibles a la hora de traducir las metáforas, mediante la expresión de diferentes versiones dentro de una tendencia hacia la aceptabilidad en el TM. En esta investigación, la traducción de metáforas realizada desde una perspectiva descriptiva les ha aportado a los alumnos una concepción más flexible del propio proceso de la traducción, consiguiendo que les presten una mayor atención al texto y a su comprensión y relacionando las metáforas detectadas en los textos con los “dominios diana” o conceptos a los que aluden.

	GRUPO 1 (enfoque descriptivo)				GRUPO 2 (enfoque prescriptivo)			
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Total	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Total
N.º de metáforas	8	8	8	24	8	3	6	17
N.º de versiones de su traducción	5/2/6/1/2 5/2/1(24)	1/1/2/2/1/3/ 1/2(13)	1/3/2/1/3/ 1/1/4(16)	53	4/2/1/1/3/ 5 1/1 (18)	3/2/3 (8)	1/3/3/1/1/ 1 (10)	36
Porcentaje de palabras traducidas	48,5%	42,37 %	36,99 %	43,05 %	40,12 %	11,86 %	34,14 %	28,58 %

TABLA 6: Número de metáforas detectadas, versiones de sus traducciones y porcentaje de palabras traducidas parcial y total de los textos periodísticos

Por último, el porcentaje de las palabras traducidas por el grupo 1 respecto al total de las de los textos de muestra (43,05%) es muy superior al del grupo 2 (28,58%), como se aprecia en la Tabla 6.

Consideramos fundamental tener presente la percepción de la realidad que sugiere la metáfora (Hatim & Mason, 1995:14), procurando dotar del mayor grado de aceptabilidad posible al texto resultante de la traducción. Los informantes, que han aplicado el enfoque descriptivo a la traducción, adaptándose a la aproximación cognitiva de la metáfora (Lakoff & Johnson, 1980), han procurado crear un texto dotado de corrección y ubicado en la cultura de la LM, en nuestro caso el español, que presente un grado de equivalencia aceptable. No obstante, debemos tener en cuenta que los informantes son dos grupos de estudiantes de bachillerato que, aunque han aplicado las nociones relacionadas con ambos enfoques de detección y traducción de metáforas respectivamente, no son traductores expertos.

112

6. Conclusiones

Con respecto a los objetivos propuestos en este trabajo de investigación, los resultados obtenidos demuestran que los informantes del grupo 1 tienen una mayor capacidad para identificar metáforas, tanto lexicalizadas como novedosas, ya que han detectado en los artículos seleccionados un 29,17% más de metáforas que los del grupo 2. Entre los ejemplos detectados únicamente por el grupo 1, que ha realizado una aproximación descriptiva, figuran algunas metáforas lexicalizadas, como “The so-called Flower portrait, is clearly copied from Droeshout rather than from life” (Texto 2) o “Professor Stanley Wells, a leading Shakespearean scholar” (Texto 2) y otras novedosas, como por ejemplo, “chargetastic” (Texto 3). Respecto a dicha distinción, puede resultar de interés que el porcentaje de metáforas novedosas detectadas (grupo 1, 25%; grupo 2, 17,64%), es mucho menor al de las lexicalizadas (grupo 1, 75%; grupo 2, 82,36%) en los dos grupos.

En la muestra de metáforas detectadas hay algunos ejemplos coincidentes de metáforas lexicalizadas, que han sido identificados por ambos grupos como queda reflejado, por ejemplo, en “this is the conversation that will kill electric cars” (Texto 3), o “It is precisely because we love Scotland so much that we do not want to see it weakened by leaving the UK” (Texto 1). Consideramos que la superioridad en el número de metáforas lexicalizadas detectadas por los dos grupos, en contraste con las novedosas, se debe quizás al nivel de competencia lingüística de los informantes, y a su adecuación a las pautas indicadas para llevar a cabo el proceso de detección. Ambos factores parecen haber ejercido una influencia restrictiva, especialmente respecto al Texto 1, en el que estimamos que existen más ejemplos de metáforas novedosas que podían haber sido detectados. No obstante, a la vista de los resultados obtenidos, creemos que la identificación de metáforas ha resultado una estrategia práctica, que ha estimulado la capacidad de comprensión lectora de los informantes, especialmente desde la perspectiva de la lingüística cognitiva. Asimismo, pensamos que la distinción entre las metáforas novedosas y las lexicalizadas podría ser objeto de futuras investigaciones, puesto que ambos grupos han identificado metáforas pertenecientes a las dos clases mencionadas.

Con respecto al enfoque realizado en la traducción que cada uno de los grupos ha aplicado, observamos que ambos tienden a utilizar la adecuación como técnica de traducción, aunque el porcentaje de traducciones recogidas que muestran estas características es superior en el grupo 2, cuyo enfoque era el prescriptivo. Dicha tendencia, marcada en ambos grupos, puede estar motivada por el nivel cultural y de competencia lingüística y traductora de los informantes que, como estudiantes de bachillerato, aún deben desarrollar. Resulta interesante observar la correspondencia entre las unidades léxicas, que caracteriza a las traducciones que manifiestan una tendencia a la adecuación del TO, en las siguientes versiones de las traducciones de metáforas lexicalizadas, detectadas por el grupo 1: “es precisamente porque amamos tanto a Escocia que no queremos verla debilitada por abandonar el Reino Unido”, o, “ésta es la conversación que terminará con los coches eléctricos”. Sin embargo, los resultados obtenidos demuestran, parcialmente, que la aplicación de ambas aproximaciones ha sido realizada poniendo en práctica las pautas indicadas de manera coherente: en el grupo 1, cuyo enfoque era el descriptivo, las versiones de traducciones orientadas hacia la aceptabilidad (33,96%) superan a las recopiladas por el grupo 2 (19,44%), cuyo enfoque era el prescriptivo. No obstante, consideramos que sería necesario un mayor nivel en la competencia lingüística de los informantes, que posibilitara la realización de traducciones con un mayor grado de aceptabilidad en el TM.

Creemos que tanto la detección de metáforas como su traducción han resultado estrategias útiles, que han estimulado la atención de los informantes y su capacidad

de análisis léxico de los textos seleccionados. No obstante, sería necesario realizar con la colaboración de otros grupos de informantes nuevas investigaciones que pudieran determinar mediante criterios objetivos, a través de datos empíricos, el grado de mejora en las destrezas de la comprensión lectora y de la traducción. Consideramos que no se deben extrapolar los resultados obtenidos en el presente trabajo sin un estudio más amplio. Por ello, a través de futuras investigaciones, pretendemos obtener resultados que aporten más datos e información más detallada al respecto.

Bibliografía

Fuentes primarias

Collins Spanish-English, English-Spanish Dictionary. 1992. Glasgow / New York: HarperCollins Publishers.

“Hairline distinction”. 2009. *The Times*. (March, 10) London: Times Newspapers Ltd.

FISHBURN, A. 2009. “Chargetastic”, *The Times*. London: Times Newspapers Ltd.

<http://www.thetimesonline.co.uk>

MACLEOD, A. 2009. “Scotland ‘most influential small nation on Earth’”. *The Times*. London: Times Newspapers Ltd.

MOREHEAD, A. T. & MOREHEAD P. D. (1985) *The New American Roget's College Thesaurus*, New York: New American Library Penguin Inc.

Oxford English Dictionary. 2003. Oxford: Oxford University Press.

Obras citadas

BARCELONA SÁNCHEZ, A. (ed.) 2000. *Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.

BELL, A. 1991. *The Language of News Media*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

BERNÁRDEZ, E. 2008. *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza.

CROFT, W. & D. A. CRUSE. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

DE CRETO 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato; Madrid: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid del 27 de Junio de 2008.

DELLER, S. & M. RINVOLUCRI. 2002. *Using the mother tongue – making the most of the learner's language*. London: Delta Publishing.

DUFF, A. 1989. *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. 2005. “Principles of Instructed Language Learning”. *Asian EFL Journal*, Vol. 7, Issue 3: 9-24.

EUBANKS, P. 2011. *Metaphor and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

EVEN-ZOHAR, I. 1979. “Polysystem Theory”. *Poetics Today*, 1 (1-2): 287-310.

FOWLER, R. 1991. *Language in the News*. London: Routledge.

GARCÍA YEBRA, V. 2004. *Traducción y enriquecimiento de la lengua del traductor*. Madrid: Gredos.

GLUCKSBERG, S. 2001. *Understanding Figurative Language*. New York: Oxford University Press.

GOATLY, A. 1997. *The Language of Metaphors*. London/ New York: Routledge.

GONZÁLEZ DAVIES, M. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- HARMER, J. 1998. *How to teach English*. London: Longman.
- HATIM, B. & B. MASON. 1995. *Teoría de la Traducción. Una aproximación al discurso*. Trans. Salvador Peña. Barcelona: Ariel.
- HENRY, H. 1986. *The Dynamics of the British Press 1961-1984. Patterns of Circulations and Cover Prices*. Oxford: The Advertising Association.
- HEYWOOD, J. et al. 2002. "Linguistic metaphor identification in two extracts from novels". *Language and Literature*, 11, (1): 35-54. London: SAGE Publications.
- HINKEL, E. 2006. "Current Perspectives on Teaching the Four Skills". *TESOL QUARTERLY*, Vol. 40, N° 1:109-131
- HOLMES, J. S. (ed.) 1972. *The Nature of Translation. Essays on the Theory and Practice of Literary Translation*. Bratislava: Mouton.
- KÖVCESES, Z. 2002. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- LAKOFF, G. & M. JOHNSON. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LAPESA, R. 1985. *El lenguaje figurado*. Madrid: Gredos.
- LAUSBERG, H. 1966. *Manual de Retórica Literaria: Fundamentos de una Ciencia de la Literatura*. Trans. José Pérez Riesco. Madrid: Gredos.
- LE GUERN, M. 1976. *La metáfora y la metonimia*. Trans. Augusto de Gálvez-Cañero y Pidal. Madrid: Cátedra.
- LIGHTBOWN, P. M. & N. SPADA. 2006. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- MALMKJAER, K. (ed.) 1998. *Translation and Language Teaching. Languages Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2002. Madrid: Instituto Cervantes/ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Editorial Anaya.
- MORTARA GARAVELLI, B. 1991. *Manual de Retórica*. Madrid: Cátedra.
- MUNDAY, J. 2008. (2nd ed.) *Introducing Translation Studies*. London: Routledge.
- NEUBERT, A. & G. M. SHREVE. 1992. *Translation as Text*. Kent: Kent State University.
- NEWMARK, P. 1988. *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall International Limited.
- NORD, C. 1991. *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- ORTONY, A. (ed.) (2nd ed.) 1993. *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRAGGLEJAZ GROUP. 2007. "MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse", *Metaphor and Symbol*, 22 (1): 1-39, Amsterdam: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- RABADÁN ÁLVAREZ, R. (1991) *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia translémica inglés-español*. León: Universidad de León.
- RUIZ DE MENDOZA, F. J. 2005. "Construing meaning through conceptual mappings". En *Lengua y sociedad: Investigaciones recientes en lingüística aplicada*. (Fuentes Olivera, P. A., coord.). Valladolid: Universidad de Valladolid: 19-38.
- SAMANIEGO FERNÁNDEZ, E. 2000. "Diseño y aplicación de un marco de análisis de la traducción de la metáfora". (Unpublished doctoral thesis). Alicante: Universidad de Alicante.
- . (2002) "Prescripción y descripción: la metáfora en los estudios de traducción" en Revista *TRANS*, nº 6, pp. 47-61.
- . 2007. "El impacto de la lingüística cognitiva en los estudios de traducción". En Fuentes Olivera, P. (coord.) *Problemas lingüísticos en la traducción especializada*. Valladolid: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Valladolid: 119-154.
- SNELL-HORNBY, M. 1988. *Translation Studies: An Integrated Approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- TOURY, G. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

VAN DIJK, T. 1988. *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

VÁZQUEZ AYORA, G. 1977. *Introducción a la traductología*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

WERLICH, E. 1976. *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

WIDDOWSON, H.G. 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ZARO, J.J. 1999. "La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje". En Salaberri, S. (ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Universidad de Almería: 531-555

Received: 1 April 2012

Revised: 23 August 2012