

## Metaphorization in language learning. The role of culture in the metaphorical competence

### La metaforización en el aprendizaje de lenguas. El papel de la cultura en la competencia metafórica

Luis A. López-Castillo<sup>a</sup>, Rafael Saldívar-Arreola<sup>b</sup>, Jorge A. Lázaro-Hernández<sup>c</sup>,  
Elizabeth Alvarado-Martínez<sup>d</sup>.

---

#### Abstract:

Language teaching is characterized for assisting students in the development of the linguistic competence. Thus, students interact and are able of communicating efficiently in real situations. However, the metaphorical side of the learning process is nearly explored by language teachers. Currently, several researchers, such as Acquaroni (2008), Lamartí (2011) and Domínguez (2020) show evidence that metaphors play a more important role than expected. Along with this statement, the role of culture in metaphors and cognitive processes are relevant and crucial elements that should be included in language teaching. The relevance of this work relies on the role of culture and society in metaphorical processes and English learners. Language learning and language teaching can benefit from methodologies based on metaphors, according to the ideas stated by the researchers mentioned previously. This qualitative research, with a descriptive approach, shows results that support the hypothesis that there are sociocultural elements present in the L1 that generate, or inhibit, the linguistic transfer, and are evidenced in the development of the metaphorical competence in the L2. The changes in the current sociolinguistic contexts, the new teaching techniques and their approaches, and the closeness that students have with different linguistic elements foreign to their own language, predict the emergence of cognitive phenomena that can set ground for new strategies based on the use of metaphors. Finally, these ideas agree with Lakoff and Johnson (2003) say about metaphor and communication, stating that most of the daily activities (arguing, problem solving, organizing time, etcetera), are metaphors in nature.

#### Keywords:

Culture, language learning, metaphors, metaphorical competence, society

---

#### Resumen:

La enseñanza de lenguas se caracteriza por coadyuvar a los alumnos en el desarrollo de la competencia lingüística. Así, el alumno interactúa y es capaz de comunicarse de eficientemente en situaciones reales. No obstante, el apartado metafórico en el aprendizaje es poco explorado por los profesores de lenguas, en muchos casos. Actualmente, estudios, como los de Acquaroni (2008), Lamartí (2011) y Domínguez (2020), evidencian que la metáfora juega un papel más significativo del que se tiene contemplado. Aunado a esto, el papel de la cultura en la metáfora y los procesos cognitivos son elementos relevantes y cruciales que deberían incluirse en la enseñanza de lenguas. De ahí, la importancia de este trabajo en donde se analiza el papel de la cultura y de la sociedad en los procesos metafóricos y el aprendizaje del idioma inglés. Esta investigación con enfoque cualitativo y con alcance descriptivo muestra resultados que sustentan la hipótesis de que existen elementos socioculturales en la L1 que generan, o inhiben, la interferencia lingüística, y se evidencian en el desarrollo de la competencia metafórica en L2. Los cambios en los contextos sociolingüísticos, las nuevas técnicas de enseñanza, así como sus enfoques, y el acercamiento que los alumnos tienen con distintos elementos lingüísticos ajenos a su propia lengua, predicen el surgimiento de fenómenos cognitivos que pueden dar pie a nuevas estrategias en el uso de las metáforas, como sugiere el fenómeno Age-Grading de Hudson (1980), en el cual los niños crean sus propias formas de expresarse al interactuar entre ellos.

#### Palabras Clave:

Aprendizaje de lenguas, competencia metafórica, cultura, metáforas, sociedad

<sup>a</sup> Luis Antonio López Castillo, Universidad Autónoma de Baja California, <https://orcid.org/0000-0003-1454-1206>, Email: [antoniolc71@gmail.com](mailto:antoniolc71@gmail.com)

<sup>b</sup> Rafael Saldívar Arreola, Universidad Autónoma de Baja California, <https://orcid.org/0000-0003-4541-5835>, Email: [rafaelsaldivar@uabc.edu.mx](mailto:rafaelsaldivar@uabc.edu.mx)

<sup>c</sup> Jorge Adrián Lázaro Hernández, Universidad Autónoma de Baja California, <https://orcid.org/0000-0002-4859-5408>, Email: [lazaroj@uabc.edu.mx](mailto:lazaroj@uabc.edu.mx)

<sup>d</sup> Elizabeth Alvarado Martínez, Universidad Autónoma de Nuevo León, <https://orcid.org/0000-0002-3849-5809>, Email: [elizalv@yahoo.com.mx](mailto:elizalv@yahoo.com.mx)

Received: 29/08/2021, Accepted: 22/09/2021, Published: 05/11/2021



## INTRODUCCIÓN

Dentro del aprendizaje de lenguas existen diversos elementos que influyen de manera positiva la forma en la que el alumno desarrolla su competencia lingüística hasta el momento que es capaz de comunicarse de forma eficiente en situaciones reales. Entre ellos está la interacción que el alumno tiene con el profesor, con sus compañeros, la realia, o material auténtico, el material didáctico, etcétera. Sin embargo el apartado metafórico en el aprendizaje es poco explorado por los profesores de lenguas, en la mayoría de los casos, se valen de las expresiones idiomáticas que el propio material provee. En décadas recientes, diversos estudios, como los de Acquaroni (2008b), Lamartí (2011) y Domínguez (2020), entre otros, evidencian que la metáfora juega un papel más significativo del que se tiene contemplado.

Antes de entrar a fondo con el tema que compete este documento, se dará una definición de la metáfora y algunas explicaciones en cuanto al funcionamiento de éstas en la comunicación. La metáfora se define como un proceso de cambio de sentido, es un mecanismo por el cual se da a entender un concepto u objeto en término o palabras de otro (Lakoff & Johnson, 2003). En español, frases y expresiones como *lo que te digo te entra por un oído y te sale por el otro, estoy bajoneado o siento mariposas en el estómago* dan muestra de la presencia de formas figurativas y metafóricas en la lengua que ayudan a que los hablantes puedan expresar situaciones concretas y abstractas de formas sencillas para sus oyentes. Dalton (2021) explica esta funcionalidad al decir que la metáfora tiene el potencial de crear puentes entre sentidos y significados en contextos inciertos, volátiles o inesperados para un hablante. Desde una perspectiva más profunda, las metáforas son fuerzas que condicionan, desde un punto de vista macrosocial, cómo los hablantes piensan de sí mismos y de otros, de eventos e, incluso, de naciones, así, las metáforas afectan el pensamiento sutilmente, pero significativamente (Berliner, 2016); no obstante, esto no quiere decir que las metáforas sean inmutables. Se puede decir que las metáforas son un fenómeno de cambio de sentido de un mensaje que, en la mayoría de los casos, contendrán parte de la idiosincracia y conocimiento cultural del hablante.

Durante los años 80, los estudios de la metáfora tomaron un nuevo enfoque. Saliendo de las visiones psicológicas y filosóficas que habían venido estudiando la metáfora desde el aspecto poético y retórico del lenguaje, Lakoff y Johnson, en 1980, cambian estos paradigmas con su trabajo titulado *Metaphors we live by*. Este trabajo, a diferencia de todo lo que se había hecho anteriormente, trae a la luz una nueva visión de la metáfora, al mencionar que muchas de las actividades diarias del ser humano son metáforas por naturaleza (Lakoff & Johnson, 2003). A pesar de que el trabajo de *Metaphors We Live By* se

enfoca en textos en inglés, la naturaleza metáfora y la manera en la que funciona dentro de los sistemas conceptuales, hace que su estudio pueda ser ampliado a otras habilidades, como la comunicación oral o visual. Además, los autores lo ejemplifican con la siguiente frase *Time is money*; a primera vista esta oración se puede entender de forma sencilla, sin embargo, ésta presenta diversos elementos cognitivos y culturales que le proporcionan dicho significado, esto es porque esa frase representa una metáfora conceptual. Esta forma de ver a la metáfora implica el conocer cómo son sus constituyentes. Las metáforas conceptuales constan de un *dominio origen* (concepto concreto) y un *dominio meta* (concepto abstracto) que se manifiestan en el lenguaje en forma de expresiones metafóricas (Cuberos, 2014). Para ejemplificar esto, se utilizará el ejemplo de *Time is money*, pero llevado al español, *El Tiempo es Dinero*. El dominio origen es la idea o concepto base de la cual la metáfora será creada, en este caso, el tiempo. El dominio meta es la forma conceptual y referencial a la cual se quiere llevar el concepto base, aquí es el dinero. Entonces, al tener el dominio origen, Dinero, y el dominio meta, Tiempo, se pueden realizar metáforas que cumplan con estas características, incluso identificar sus constituyentes conceptuales y poder categorizarlos de una forma más óptima.

En la cultura occidental, el tiempo puede ser invertido, gastado, perdido, ahorrado, ganado, entre otras expresiones similares, esto pasa porque, en la teoría de la metáfora (Demjén, 2018), los dominio origen son físicos o concretos; esto permite entender lo más abstracto de un dominio meta al momento de describir una idea, en este caso, el tiempo. Éste al ser una dimensión inventada por el ser humano para medir el distanciamiento entre un evento y otro, el tiempo no tiene efectos directos y tangibles en la vida de las personas. Aún así, las personas, de acuerdo a sus experiencias y conocimiento del mundo, catalogan el tiempo como un bien acumulable y finito, en la mayoría de los casos, pudiendo comunicarlo y entenderlo con diferentes personas. Ese contacto con otras personas es uno de los motivos más importantes por los cuales las metáforas se producen, por la interacción social (Martínez & Pineda, 2019).

Un ejemplo que puede ser fácilmente identificable lo proporciona Domínguez (2016) respecto a la estructura conceptual *Anger is Heat*, la cual es una metáfora conceptual que del inglés que puede presentar expresiones como *I grew hot under the collar* y *This is a heated argument*. Asimismo, estos ejemplos pueden presentar equivalencias en el español con frases como *Me hierve la sangre del coraje* y *Estoy que echo humo*. Sin embargo, uno de los ejemplos más famosos del trabajo de Lakoff y Johnson (2003), y que ayuda a entender mejor el fenómeno de la metáfora es la oración *El argumento es una guerra*. A partir de este ejemplo, los autores mencionan que la utilización de este tipo de construcciones conceptuales

muestra la forma en la que los hablantes vinculan la lengua con su entorno. Esto se puede observar en el debate.

En dicha actividad, se hallan dos individuos que tienen una postura contraria, uno al otro, estas posturas pueden ser de diversas índoles: intelectual, política, ideológica, religiosa, etcétera. A partir de ahí, las ideas del contrario, así como sus argumentos pueden ser puestos en duda, refutados y desacreditados, en otras palabras, puede ser *atacado*, sin la necesidad de recurrir a ninguna agresión física. De acuerdo con Lakoff y Johnson (2003), la metáfora *El argumento es una guerra* se puede ver en expresiones que contengan vocabulario relacionado con la guerra, por ejemplo, atacar una posición, indefendible, estrategia, nueva línea de ataque, salir victorioso, ganar terreno, entre otras, conforman una manera sistemática de hablar sobre aspectos bélicos del argumento. Por otro lado, los autores presentan un escenario hipotético, si una cultura viera el argumento como un baile, entonces, los artistas serían vistos como intérpretes, cuya meta sería bailar de manera balanceada y estética, muy diferente a lo que se planteó anteriormente.

Otro de los postulados presentados por los autores en este libro fue el de las metáforas orientacionales. Dentro de la taxonomía de metáforas manejadas en la obra, Lakoff y Johnson dicen que las metáforas orientacionales se caracterizan por seguir una estructuración conceptual basada en la percepción espacial: *Arriba-Abajo, Dentro-Fuera, Delante-Atrás, Encima-Abajo, Profundo-Superficial, Central-Periférico* (Lakoff & Johnson, 2003). Los autores explican que esta orientación espacial se genera debido al tipo de cuerpo que poseen los humanos y cómo funcionan en el ambiente físico. Estas metáforas no son arbitrarias, sino que tienen una base enfocada en la experiencia física y cultural (Lakoff & Johnson, 2003) que el cuerpo puede percibir como natural y lógica. En inglés esto puede percibirse de manera evidente mediante los verbos frasales. Éstas son frases que se componen de un verbo y un adverbio o preposición, los cuales, juntos, trabajan como un sólo verbo (Cambridge University Press, 2020). Muchas de estas frases son acompañadas de preposiciones de espacio que afectan el sentido de la palabra y la relación que tiene con el significado que se quiere expresar, tal y como se aprecia en las variaciones de la palabra LOOK: Look up, look down, look forward, look backwards, etcétera. Estas frases tienen su propio significado, el cual puede variar de acuerdo al contexto en el que se usen, esto puede ir desde una significación que trate el concepto de buscar un objeto hasta acciones más introspectivas que hagan alegoría a la búsqueda de objetos inexistentes o carentes de substancia, por ejemplo: *I look backwards in my memories to know what really happened*. Un caso similar ocurre al hacer la relación HAPPY IS UP y SAD IS DOWN. Esta relación entre concepto y espacio se puede encontrar en expresiones que tienen como núcleo un verbo que exprese incremento, decrecimiento, movimiento, posición espacial, etcétera. Incluso se puede hacer la ejemplificación de este fenómeno de la

metáfora en el español con uno de los ejemplos presentados al principio, *Estoy bajoneado*.

### LA METAFORIZACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Dentro del aprendizaje de lenguas se realizan un número considerable de procesos que llevan al alumno al dominio de la lengua meta. Factores tanto externos, propios del contexto sociolingüístico donde se realiza el aprendizaje, como internos, en relación a la idiosincrasia y el conocimiento del mundo que posee el alumno, trabajan en conjunto para el desarrollo pleno de la competencia comunicativa. Bermúdez y González (2011) sostienen que la competencia comunicativa es un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participan en la producción de la convivencia de las relaciones interpersonales e intergrupales, definición que es totalmente aplicable en cualquier idioma. Con esto, se puede entender que la competencia comunicativa no solamente ayuda en el aprendizaje de una nueva lengua, sino que le brinda herramientas al alumno para que pueda desenvolverse de manera efectiva en situaciones sociolingüísticas diferentes a la suya. Eliason (1994) decía que el aprendizaje de una segunda lengua, a diferencia de la primera, está controlado por factores sociales y psicológicos, esto presenta una variable más en el alumno al considerar sus motivaciones para el aprendizaje de la lengua meta. Si se considera lo mencionado anteriormente, el cómo funciona la competencia comunicativa, el contexto y el propio alumno, es lógico pensar que, en el resultado final, aunque el alumno haya desarrollado dicha competencia y pueda desenvolverse con fluidez en contextos comunicativos reales, las formas de comunicarse, las herramientas y procesos mentales entre un alumno y otro serán diferentes. Llevando esto un poco más allá, Littlewood (2004) incluso menciona que en las formas en las que el aprendizaje de una lengua es afectado por el conocimiento de otros idiomas, además de la lengua materna, es un área de cuestionamiento por sí misma.

El aprendizaje de lenguas conlleva diversos procesos y fenómenos presentes. Elementos como el input, los materiales, el contacto e interacción entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante, y fenómenos como la interlengua, entre otros, construyen y guían el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, una de las variables más significativas en este tema está relacionada al modelo de aculturación y a la teoría de la identidad social (Littlewood, 2004). La primera de éstas, el modelo de aculturación, de acuerdo con John Schumann (1978) establece que el aprendizaje de una lengua involucra un proceso de aculturación y, por ende, depende del grado de distancia social y psicológica que los alumnos perciben entre ellos mismos y los hablantes de la lengua meta. La segunda de éstas, la teoría de la identidad social, dice que la identidad de un hablante está basada en influencias mutuas entre el lenguaje y la propia identidad. Littlewood (2004) agrega que el lenguaje es uno de los medios por el cual se construye la

identidad y ésta, a su vez, afecta las formas en las que se utiliza el lenguaje. Esto es porque éste es tratado como dinámico y, mientras una persona consolida su identidad dentro de una nueva comunidad, su habilidad para hablar y aprender el lenguaje incrementa.

En este punto, es importante enfatizar que el aprendizaje de una lengua se relaciona no sólo con el alumno, con su lugar como persona, y con el entorno social, sino con la metáfora, la cual juega su propio papel. La metáfora se puede usar para ilustrar el proceso de cambio de significado de las palabras, así, el estudiante puede usar la L2 con más creatividad y autonomía al enseñado con una metodología que esté basada en la teoría de la metáfora conceptual (Karsha, 2020). En el aprendizaje de una lengua, la metáfora le facilita al alumno el acercamiento semántico y conceptual a las estructuras metafóricas que se encuentran en el sistema conceptual de la lengua meta, esto debido a que la metáfora se encuentra en el lenguaje cotidiano, así como en determinados vocablos que se usan en determinados contextos en ciertas comunidades culturales (Cuberos, 2014). Así, el modelo de aculturación (Schumann, 1978), y la teoría de la identidad social (Littlewood, 2004), junto a la teoría de la metáfora ayudarían a comprender que el aprendizaje de una lengua y elementos metafóricos de la lengua meta benefician al alumno, incluso más de lo que se tiene estimado en los programas de educación actuales. Esto último se justifica porque los estudios de la metáfora involucran un rango amplio de enfoques teóricos y metodológicos, así como aplicaciones en contextos tan diversos como la política, la psiquiatría, neurociencia, mercadotecnia y, como se ha venido planteando, en la enseñanza de lenguas (Demjén, 2018).

A la par con la competencia comunicativa, se tiene la competencia metafórica que, según Acquaroni (2008a), es un compendio de habilidades, estrategias y procesos mentales que ayudan a la inferencia, procesamiento y construcción de metáforas. Al ser una competencia, puede ser desarrollada y trabajada en el alumno, como mencionan Taki y Branch (2011), desarrollar esta competencia permite adquirir una mayor conciencia y mejores estrategias para la creación y comprensión de metáforas. Tal y como puntualiza Domínguez Ángel en su trabajo “la promoción de su desarrollo (la CM) podría mejorar significativamente el rendimiento general de los estudiantes en la lengua meta, dado que las metáforas no son sólo recursos retóricos o herramientas para la construcción de la lengua, sino una faceta fundamental de la cognición humana” (Domínguez, 2020, p. 2), y esto va de la mano con el hecho de que muchos de los ítems metafóricos e idiomáticos presentados en libros de texto de enseñanza del inglés como lengua extranjera son metáforas convencionales que, en mayor o menor medida, han perdido su practicidad dentro de los actos de habla. Esto se debe al creciente contacto que hay entre hablantes de distintos idiomas y culturas. En apoyo a esto, Raymond y Gibbs (2017) sostienen que uno de los aspectos más significativos de la

metáfora es que muchas veces se puede recibir alguna de ellas sin saberlo; para identificar metáforas se tiene que estar consciente de que algunas palabras están haciendo algo diferente en el discurso (Raymond & Gibbs, 2017). Algunas de las estrategias más comunes a las cuales recurre el alumno para hacer inferencia de expresiones idiomáticas y metáforas son inferencias a partir de las similitudes semánticas en la L1 y L2, inferencia a partir del contexto, inferencia desde la familiaridad que tenga con el tema de la metáfora, y hacer inferencias partiendo desde el conocimiento de trasfondo que posea (Domínguez, 2014); mismas estrategias que pueden ser aprovechadas por el docente para emplear diversas actividades y planeaciones de clase que estén relacionadas con la metáfora.

Durante la evolución del aprendizaje una lengua, el alumno desarrolla sub-competencias que trabajan en conjunto hasta alcanzar un nivel óptimo en la propia competencia comunicativa. Littlewood (2002) presenta las siguientes: la competencia lingüística, la que involucra el conocimiento léxico, gramatical, semántico y fonológico; la competencia discursiva, que permite a los hablantes entablar un discurso ininterrumpido al enlazar ideas en escritos, mantener turnos de habla prolongados, participación en la interacción y apertura, y clausura de las conversaciones; la competencia pragmática, la cual permite que un hablante de la segunda lengua (L2) use sus recursos lingüísticos para interpretar y transmitir significados en situaciones reales, incluyendo aquellos donde se encuentre en problemas debido a la falta de ciertos conocimientos; la competencia sociolingüística, misma que consiste en el conocimiento de cómo se usa el lenguaje apropiadamente en situaciones reales, por ejemplo, transmitiendo grados de formalidad adecuados o asertividad; y la competencia sociocultural, que incluye el ser consciente del conocimiento y la cultura de trasfondo a través de asunciones que pueden afectar el significado, los cuales, pueden llevar a malentendidos en una comunicación intercultural. Con lo anterior, se puede apreciar que el aprendizaje no solo es cuestión de enviar y recibir conocimientos, hay que considerar procesos internos que involucran matices del conocimiento del alumno sobre la lengua madre, la lengua meta y lo que conoce sobre la cultura de ambas.

Klett (2004) señala que en el proceso de aprendizaje existe un principio básico que dice que, en el aprendizaje de un segundo idioma, mientras más diferencias haya entre los idiomas, mayor será el grado de interferencia y el problema de aprendizaje de una segunda lengua. Procesos y fenómenos del aprendizaje de lenguas, como la interlengua se vuelven más presentes en esta etapa. Boers (2000), en su estudio, observó que las lenguas maternas, alemán y francés, son cercanas a la lengua meta, inglés, esto lo llevó a determinar que los temas metafóricos detrás de las expresiones figurativas en inglés, proporcionadas a los participantes, eran similares a las expresiones pertenecientes a la lengua materna de los mismos (Boers, 2000). En este punto,

Boers (2000) hace una diferenciación importante entre los niveles *principiante*, *intermedio* y *avanzado* en el alumno de lenguas que, en esta investigación, le da sustento a la hipótesis postulada en este trabajo.

Durante el año 2000, Boers observó cómo los idiomas, alemán y francés, de alumnos de inglés *intermedio*, como segunda lengua, son cercanos a la lengua meta (inglés). Esto lo llevó a formular que los temas metafóricos de expresiones figurativas; en la lengua meta eran similares a las expresiones que pertenecían a la lengua materna de los participantes. A continuación, Boers (2000) puntualiza que la habilidad de comprensión de estudiantes del nivel *principiante*, hacia las expresiones figurativas, estaría limitada debido a la falta de recursos léxicos que el alumno posee, mínimamente, en ese nivel. No obstante, alumnos de nivel *avanzado* son menos propensos a enfrentar ese tipo de problemas, por tanto, estarían en una posición de mayor ventaja debido a una mejor conciencia de los ítems metafóricos (Boers, 2000) como se espera de un alumno que tiene un mayor contacto con el idioma y, por consiguiente, con la cultura de ésta, su conocimiento es más cercano al nivel de un nativo-hablante a diferencia de los otros dos niveles. Finalmente, Boers (2000) menciona que los alumnos de nivel avanzado tienden a dudar acerca de la transferibilidad de expresiones idiomáticas de la lengua materna (L1) a la lengua meta (L2) (Kellerman, 1978), debido a esto, son más cautelosos al realizar traducciones directas.

Si se lleva esta diferenciación al estudio de la metáfora en el aprendizaje de lenguas, se tienen un precedente de cómo la competencia metafórica se desarrolla en el alumno. Se tiene el nivel principiante donde el alumno, mayormente, se valdrá del conocimiento de la lengua materna para producir y entender metáforas. En el nivel avanzado, al poseer conocimiento lingüístico, discursivo y conceptual de la cultura de la lengua meta, el alumno no tendría mayor dificultad para entender y producir metáforas competentes para un acto comunicativo con un nativo hablante del inglés. No obstante, el nivel principiante, al ser el puente entre conocimiento lingüístico, discursivo, cultural y pragmático entre la lengua materna y la lengua meta, se presentarían diversos elementos culturales y lingüísticos de una lengua y otra, tal y como se presentan en el fenómeno de la interlengua (Littlewood, 2004) y la interferencia lingüística (Kellerman, 1978). Un ejemplo de esto podría verse en la expresión *I feel sorry for you*. Esta oración presenta elementos conceptuales que se encuentran en el español (tal es el caso de sentir pena o tristeza por alguien); si se le pidiera al alumno, que en ese momento está en el nivel intermedio del dominio de la lengua, que construya una expresión metafórica a partir de ese tema conceptual, es probable que ésta presente elementos sintácticos y semánticos que estén más cercanos a la lengua materna que a la lengua meta, o que, dependiendo del desarrollo de la competencia metafórica, puede ser una equivalente a la expresión mencionada. Kellerman (1978) explica este resultado

al decir que la utilización de la transferencia, como estrategia lingüística, corre el riesgo de que haya interferencia de la lengua materna, puesto que el uso de estrategias de transferencia es más probable que se dé cuando el alumno perciba que los dos idiomas son *cercanos*. En adición, Boers (2000) señala que los estudiantes de *un idioma distante* (por ejemplo, un estudiante nativo hablante del chino aprendiendo español) pueden presentar problemas para comprender expresiones metafóricas debido a las diferencias interculturales en temas metafóricos convencionales, o comunes. Esto último trae a colación una investigación realizada por Lamartí en 2011. En la misma, Lamartí observó el comportamiento del proceso de comprensión de metáforas en estudiantes taiwaneses de nivel maestría que estaban aprendiendo español. Como parte del experimento, se les pidió encontrar el significado oculto de varios enunciados metafóricos, por ejemplo: *Escaparse como un fantasma* (Lamartí, 2011). Esto a manera de que los participantes utilicen la inductiva para proyectar ese concepto desde su lengua materna a la lengua meta; Lamartí (2011) afirma que esto puede repercutir en su lengua nativa, a manera de que la relación semántica de ambos conceptos puede chocar con las diferentes formas en la que hablantes de los idiomas español y chino construyen unidades metafóricas alrededor del concepto de Escapar.

Tras los resultados, Lamartí (2011) dice que la traducción literal al chino de *Escaparse como un fantasma* pierde sentido y se desinfla. Su equivalente es una hipérbole, la cual arroja un enunciado que, traducido al español, dice lo siguiente: *Desaparecer sin dejar sombra ni rastro*. Con base en los resultados de este experimento, se observa cómo la metáfora tiene la habilidad de enunciar distintas acciones en diferentes categorías, pero ésta se ve influenciada por la interferencia lingüística que existe cuando se trata de transmitir mensajes de una lengua materna a una lengua meta. Esto da como resultado expresiones cuyas equivalencias pueden o no presentar una metáfora conceptual en concreto, las cuales, al ser traducidas o interpretadas por oyentes cuyas lenguas maternas sean diferentes a la propia, proporcionarían elementos pertenecientes a la lengua de origen. Por otro lado, si un estudiante de lenguas no tiene una metáfora conceptual equivalente en la L1, probablemente experimentará dificultades para hallar el sentido de la expresión metafórica en la L2 (Aardal, 2014).

A partir de lo que se ha presentado se puede hacer un análisis entre el aprendizaje de lengua, sus fenómenos, la metáfora y la competencia metafórica. En adición al fenómeno de la interlengua (Littlewood, 2004) se tiene la hipótesis del input+1 (Krashen, 2013). Krashen (2013), quien es precursor de esta hipótesis, explica que el alumno, al recibir un input lingüístico (el cual se puede definir como información lingüística nueva), éste se mueve del *i* (input) al *i+1* al entender que ese input contiene información nueva que lo convierte en un *i+1*. Este proceso conlleva que se utilicen herramientas lingüísticas adquiridas anteriormente durante el aprendizaje, un ejemplo de estas herramientas, es el conocimiento y la habilidad de discernimiento de lo que se sabe de la lengua meta, en cuanto a

sus partes lingüísticas, y el contexto en el cual se está utilizando el idioma. Este un proceso gradual que conlleva la recepción de nuevos inputs que, de acuerdo al orden natural (Krashen, 2013), serán más difíciles a los previos, pero no a un nivel que el alumno no sea capaz de procesarlo y entenderlo. La afirmación anterior choca con el modelo de habilidades de aprendizaje cognitivo (*The Cognitive Skill-Learning*) que presenta Littlewood (2004). Este modelo precisa que el aprendizaje es, en esencia, moverse de los planos de dominio inferiores hacia un nivel de procesamiento automático. Littlewood (2004) agrega que el lenguaje adquirido, mediante el input en el aprendizaje, es más importante y forma las bases de una comunicación espontánea. Krashen sustenta lo último al señalar que el acto de habla no es práctico para mejorar la competencia lingüística, ya que el lenguaje se adquiere mediante el input y no el output. Esto, según la defensa de su argumento, es así porque, no importa cuanta producción lingüística (oral o escrita, por ejemplo) se realice, el aprendizaje solo se dará al recibir nuevos inputs; y Krashen ejemplifica: *“If you speak French out loud to yourself every morning while driving to work, your French will not improve. Rather, the ability to speak is the result of language acquisition, not the cause”* (Krashen, 2013, p. 4). Al tomarse en consideración ambas posturas, se entiende que el dominio de idioma solo mejora cuando se recibe nueva información, y la práctica queda en segundo plano. Sin embargo, hay autores que no concuerdan con estas afirmaciones.

Las posturas de Krashen y Littlewood, especialmente la de Krashen, colisionan con la visión que tiene el enfoque llamado Communicative Approach en la enseñanza de lenguas, presentado por Spratt, Pulverness y Williams en su libro *The TKT Course Modules 1, 2 and 3*, del 2011. Por su parte, Krashen defiende que el aprendizaje se haya, primordialmente, en la recepción del conocimiento de la lengua, por ejemplo, mediante inputs auditivos y textuales, ya que, en este punto, el alumno está recibiendo, no sólo de su salón de clases, sino el ambiente y contexto lingüístico en general, los inputs necesarios para su desarrollo como hablante de dicho idioma meta. El proceso se lleva a cabo internamente por el alumno donde, ayudado de su conocimiento del mundo y el contexto (Krashen, 2004), así, puede aprender de lo que los demás le puedan decir. Por el otro lado, Spratt, Pulverness y Williams (2011) dicen que la comunicación, o la expresión y envío de mensajes, son lo más importante del aprendizaje, ya que a través de ella se pueden comunicar funciones, gramática, vocabulario, discurso y habilidades del idioma.

A pesar de que la visión de Krashen tiene validez, en cuando a la construcción del conocimiento y el dominio de la lengua meta, su visión, respecto a la adquisición de los idiomas entra en conflicto con teoría sociocultural de Vygotsky. En el trabajo de Forutan y Mehpour (2015), se explica esto al afirmar que Vygotsky cree que el lenguaje crece completamente de la

interacción social y la comunicación, y que los niños son capaces de desarrollar un nivel avanzado de conocimiento únicamente al emplear el lenguaje en un ambiente interactivo beneficioso (Forutan & Mehpour, 2015. p. 36). Esta visión interaccional y personal del aprendizaje de Vygotsky puede ser reforzada con lo que dice el enfoque constructivista de la enseñanza de lenguas. Dice McLeod (2019) que este enfoque permite al alumno aprender al construir, o crear, activamente, su propio conocimiento a través de la puesta en práctica del conocimiento del idioma. De esta forma, su realidad está definida por las experiencias del estudiante (Elliot et ál, 2000). Esto cobra peso, y es relevante, dentro de los estudios de la metáfora y el aprendizaje de lenguas, ya que, de acuerdo al constructivismo, planteado a partir de las teorías de Vygotsky, el significado es una construcción personal del alumno que puede cambiar a través de la experiencia y la interacción, esto quiere decir que el propio significado estará influenciado y guiado por el contacto entre conocimientos previos y sucesos nuevos (McLeod, 2019).

Con todo lo anterior mencionado se puede hacer un análisis del desarrollo de la competencia metafórica, utilizando las posturas expuestas, el modelo del input, la teoría sociocultural y el enfoque comunicativo. Por un lado, Krashen defiende el crecimiento y desarrollo de la adquisición de lenguas por medio de la recepción de nuevos conocimientos y elementos lingüísticos durante el aprendizaje de una lengua, y por el otro, Vygotsky y Spratt, Pulverness y Williams mencionan que la interacción es la clave del desarrollo de la competencia comunicativa, y, a pesar de las discrepancias que existen entre las visiones de los autores, ambas posturas son válidas dentro del desarrollo de la competencia metafórica. Esto se debe porque el alumno necesita estar en contacto con nuevas unidades metafóricas, o inputs metafóricos, que sean accesibles y entendibles, de acuerdo a su nivel, asimismo, éstas deben ser capaces de poder utilizarse dentro de un contexto comunicativo, así, el alumno puede aceptar e integrar ese nuevo elemento metafórico o rechazarlo. Acquaroni, (2008b) defiende lo anterior diciendo que parte de la competencia metafórica establece que el valor de la metáfora no solo se encuentra en que sea un rasgo generalizado del discurso cotidiano, sino que en que su dominio implica el conocimiento formal y funcional de la lengua (Acquaroni, 2008b). El enseñara los alumnos a que estén más conscientes sobre la existencia de la metáfora, cómo las metáforas conceptuales sirven para organizar el conocimiento cultural y la lengua, y cómo éstas estructuran conjuntos de expresiones en su lengua materna y en la lengua meta puede tener un impacto positivo en términos de mejorar el acercamiento a la lengua meta, el ritmo del aprendizaje y la retención de vocabulario (López & Palanques, 2019; Boers, 2000)

Hasta ahora, se han visto las principales posturas de la metáfora, dentro de la lingüística cognitiva, el aprendizaje de lenguas y el

desarrollo de la competencia metafórica. Se ha explicado y reflexionado de cómo la metáfora tiene un lugar importante en el aprendizaje y enseñanza de lenguas, por medio de diversos procesos y fenómenos que involucran procesos metafóricos de una u otra forma. Sin embargo, queda un elemento que cuya relevancia e impacto son cruciales en estos temas, el papel de la cultura en la metáfora y los procesos cognitivos.

### **METÁFORA, COGNICIÓN Y CULTURA**

Algo a considerar de la metáfora es que no está sujeta a reglas estáticas dictadas por el lenguaje, ni por la lengua, sino por los hablantes. Con esto, se deja de lado la visión ornamental de la metáfora para darle paso a una más completa, una que involucra aún más la acción de los hablantes. Con esto, cabe preguntarse ¿cuál es la relación entre las metáforas y la forma en la que se ve el mundo? Según Moix Queraltó (2006), los humanos suelen generalizar, y etiquetar, el pensamiento en blanco y negro para ordenar la realidad, puesto que es la forma más sencilla de categorizar su visión del mundo y lo que lo conforma. Lakoff, en 1987, en su libro, *Woman, Fire, and Dangerous Things*, hacía precedente de esto al decir que la propia realidad es metaforizable y categorizada de acuerdo a las relaciones conceptuales que los hablantes tienen con el mundo. De esta forma, si se considera que los hablantes dividen y categorizan su mundo en extremos opuestos, desde su propio conocimiento y experiencias, esto quiere decir que la realidad no es independiente del observador (McNamee & Gergen, 1996), sino que cada persona posee su propia realidad y, por tanto, no existen realidades más reales que otras (Moix, 2006).

Las metáforas, como medio para transportar y facilitar el entendimiento de significados, conllevan conocer lo que se está hablando y a qué se puede estar refiriendo una persona, he ahí la razón por la cual las metáforas sean diferentes entre una lengua y otra, y más aún entre culturas, se exponen las realidades de los hablantes a través de la metaforización y la significación. Guiraud (1960) definió la significación como un proceso que asocia un objeto, ser, noción, acontecimiento, a un signo susceptible a evocarlos, y ejemplifica diciendo que una nube es un signo de lluvia, un fruncimiento de ceño es signo de perplejidad, el ladrido de un perro es un signo de enojo, la palabra “caballo” es el signo del animal (Guiraud, 1960). Cuando un individuo le otorga significado a un elemento de su entorno, tanto interno como externo, se llevan a cabo procesos mentales y semánticos que resultan en una nueva forma de mentalizar y referirse a determinado elemento. Así como un movimiento de mano puede significar un saludo o una despedida, en México, a la palabra *madre* se le adscriben diferentes significados y valoraciones, dependiendo de cuándo y cómo se use, mismos que puede diferir en gran medida si se quisieran utilizar en culturas diferentes.

Para explicar y mostrar cómo funciona la significación de entidades de acuerdo a la cultura, Octavio Paz (2004) planteó el

fenómeno del concepto de la palabra madre en su libro, *El Laberinto de la Soledad*, diciendo que, para los mexicanos, la mujer es un ser oscuro, secreto y pasivo. No se le atribuyen malos instintos: se entiende que ni siquiera los tiene. Mejor dicho, no son suyos sino de la especie; la mujer encarna la voluntad de la vida. De acuerdo con Paz (2004), se justifica que, culturalmente, la mujer y la madre son categorías conceptuales que se presentan en diversos matices y conceptualizaciones con connotación positiva; contradictoriamente, estos matices, en los cuales se puede utilizar dichas categorías conceptuales, suelen ser actos discursivos cuya connotación es negativa, o tabú, en el contexto discursivo mexicano. Frases como *Me vale madre* y *No tienes madre*, al ser recibidas por una segunda persona perteneciente, o relacionada; a la cultura mexicana, puede entender su significado y uso, incluso, tomarlo como una ofensa, a diferencia de la forma en la que la cultura de otro idioma pudiera interpretar estas frases. Personas de diferentes culturas verían sus respectivas realidades de forma diferente (Holme, 2009), y parte de la diversidad fraseológica en los idiomas se da por esta razón.

Ambos fenómenos, la significación y la relación del hablante con la cultura, impactan directamente cómo las metáforas son construidas y a partir de qué son formadas; la intencionalidad y los motivos por los cuales una u otra metáfora son usadas también influyen en el hablante y sus procesos de metaforización. Van Dijk (1992) señala que los hablantes son los únicos que determinan la aceptación (o rechazo), el logro (o fracaso) o la idoneidad (o insuficiencia) de los enunciados y sus elementos, se puede decir que la transmisión de mensajes a través de metáforas es un mecanismo que se puede ver en casi cualquier parte de una lengua, desde el señalamiento de un ente o concepto por medio de una palabra, como sucede en el caso de las metonimias, hasta eventos intrincados que pueden resumirse en la forma de una expresión o enunciado metafórico.

La cultura y el contexto en el discurso se relacionan de forma cercana. La cultura dicta las condiciones del contexto, y Van Dijk (2012) apoya esto al decir que el contexto es entendido como una abstracción de la *situación social real* en la que la gente habla, y éste contiene todas las propiedades *socialmente pertinentes* de la interacción. Un individuo que se comunica con alguien más hablará de una cierta manera esperada, no solo porque el tema lo indique, sino porque las características que rodean la situación así lo marcan. Tanto registro, estilo de discurso, secuencias de turnos y la finalidad de una conversación se ven afectados directamente por el contexto. Kövecses (2018) describe cuatro tipos de contextos que impactan la producción y entendimiento de metáforas: el contexto situacional, la cual incluye flora, fauna, aspectos climáticos, la percepción del hablante ante diferentes situaciones, etcétera. Otro es el contexto discursivo, el cual relaciona directamente al contexto lingüístico, discursos previos de ese mismo tema y las formas dominantes del discurso

relacionados a un tema en particular. El tercero es el contexto corpóreo. Este contexto, a diferencia del contexto situacional, no conceptualiza a partir de lo que tiene en su entorno, sino que crea referencias que se pueden percibir desde el cómo está hecho el cuerpo humano y cómo es utilizado; para ejemplificar de manera breve se puede decir, tomando el tema de la política, que la *derecha es conservadora* y la *izquierda es liberal*. Así, a la lateralidad del cuerpo se le otorgan propiedades específicas que se relacionan con el modo de vida de una comunidad y su forma de visualizar conceptos abstractos como ideologías políticas. Por último, se tiene el contexto conceptual cognitivo. Este contexto implica un conocimiento y entendimiento más profundo sobre ideologías, conocimiento de eventos pasados, intereses, preocupaciones, elementos del discurso, entre otros. De acuerdo con Kövecses (2016), este tipo de contextos muchos conceptos (origen y dominio) mantienen una relación metafórica el uno con el otro en la memoria de largo plazo.

Ahora, cuando se añade el conocimiento de una segunda lengua por uno o más individuos, la situación se vuelve más compleja. En relación a la metáfora, Ricoeur (1975) señala que es misión de los contextos cribar, o definir, las variantes del sentido apropiadas y crear, con palabras polisémicas, discursos aceptados como relativamente unívocos, es decir, que no den lugar más que a una sola interpretación que el locutor quiere dar. Esto se puede apreciar en la manera en la que los grupos y comunidades de habla crean sus propios sistemas figurados para comunicarse entre ellos. Estos pertenecen al mismo país, por tanto, existe un conjunto de ítems fraseológicos e idiomáticos que es compartido por todos desde la perspectiva nacional, por todos esos elementos culturales que comparten y conocen, sin embargo, esto no significa que no puedan crear sus propios conjuntos figurativos que son exclusivos de sus grupos de habla, y si se añade la variable bilingüe los posibles signos lingüísticos aumentan más.

Además de las metáforas, uno de los elementos clave de esta investigación es la cultura de los idiomas, más en concreto, los idiomas español o inglés. Parte de este escrito definió, brevemente, que las diferencias entre un idioma y otro van más allá que solo diferencias gramaticales, estructurales o léxicas. Las lenguas, al ser reflejos de las sociedades y sus elementos idiosincráticos, llevan consigo cargas culturales importantes que incluso, dentro de las propias lenguas, existen diversas diferencias en cuanto a quiénes están usando dicho idioma; por tanto, cada cultura tiene su forma de llevar adelante una conversación, o cualquier tipo de interacción comunicativa (de Santiago Guervos, 2010). Tanto el español de México, como el inglés de Estados Unidos, tienen formas pragmáticas características que los separan de aquellos países y culturas con los que comparten la lengua mayoritaria. La proximidad geopolítica de estos países les ha permitido intercambiar elementos léxicos característicos, como son los préstamos lingüísticos. Aun así, estos préstamos están más presentes en la

zona fronteriza que une a ambos países. Debido a esta cercanía se dan casos de interculturalidad que enriquecen ambas comunidades lingüísticas. La interculturalidad representa un esfuerzo por la comunicación entre culturas diferentes para integrarse, recíprocamente, en la cultura de otro (de Santiago Guervos, 2010). Esto es principalmente notorio al contar con individuos, de ambos países, que cruzan la frontera diariamente para realizar diferentes actividades, desde lo recreativo hasta lo laboral. Ahora, al tener tal flujo de gente yendo y viniendo todos los días, adaptan y crean unidades léxicas y fraseológicas que, debido a su practicidad, son asimiladas y normalizadas en el discurso cotidiano, hablando del español utilizado en la frontera de México.

Esto no solo se queda en el nivel lingüístico, este tipo de interacciones permea en las identidades de los hablantes. Taki y Branch (2011) explican esto diciendo que la comunicación internacional e intercultural es un proceso de hibridación intercultural que produce nuevos tipos de identidades en los grupos de habla en distintas ciudades. Dicho sea de otra forma, entre más comunidades de habla estén en contacto con una o más lenguas extranjeras, y la respectiva cultura de cada una, mayor será la diversidad y las diferencias entre estos grupos de habla, así como la manera en la que desarrollan sus propias formas de comunicarse. El libro *Hablando a la Mexicana, Frases, Verbos y Más* (2019) expone y explica el habla del mexicano de una forma humorística, provee una explicación apropiada en relación a los procesos metafóricos y lingüísticos que se encuentran en México. Dice: “Del país en el que cantinflear y catafixear son una palabra, pero no significan lo mismo, es de esperarse que haya un montón más de estas *mexicanadas*. Que si usamos mucho la CH por *chida*, que si le cambiamos el sonido a la X a diestra y siniestra, lo que sea, pero: al resto de hispanohablantes *les* cuesta *uno* y la mitad del *otro* entendernos” (Algarabías, 2019. p. 1). Se puede ver que la pragmática de la metáfora se desarrolla desde los distintos niveles del análisis lingüístico; partiendo desde la parte más básica de la lengua, la fonología, hasta los estratos más complejos como son el significado y la propia pragmática; se puede decir que, en esencia, la lengua es metafórica.

### METODOLOGÍA, CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación mixta, con alcance descriptivo, tiene como base la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (2003). La misma explica, principalmente, que el lenguaje humano está semánticamente constituido por construcciones conceptuales bases de las cuales, de acuerdo con la experiencia y conocimiento de los hablantes y su interacción con su entorno social y lingüístico, los hablantes crean diversas metáforas. Esta teoría es importante dentro de la metodología del presente trabajo porque marca un antecedente de cómo las metáforas pueden ser tratadas e identificadas.

Antes de entrar en detalle con la descripción de los participantes de esta investigación, se tratarán los puntos base de este trabajo y el contexto sociodemográfico en el cual se llevó a cabo el experimento. El objetivo general de este trabajo es identificar cómo los diferentes elementos socioculturales influyen en el desarrollo de la competencia metafórica de estudiantes en el proceso de aprendizaje del idioma inglés. La pregunta formulada para esta investigación dice: ¿Qué elementos sociolingüísticos influyen en la construcción de metáforas en el proceso de aprendizaje del inglés como L2? La hipótesis de este trabajo sugiere que existen elementos socioculturales en la L1 que generan, o inhiben, la interferencia lingüística, y se evidencian en el desarrollo de la competencia metafórica en L2. Así, desde la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (2003), se busca explicar cómo los elementos de la cultura de la L1 impactan en la producción de metáforas hacia la L2, teniendo como la variable más significativa la cultura de la lengua materna.

De acuerdo con el INEGI, hasta el día 16 de marzo del 2021, Mexicali cuenta con 988, 417 habitantes, contando tanto a todos aquellos que viven tanto en la ciudad como en la zona rural conocida como el Valle de Mexicali. El SANDAG (2020), San Diego Association of Governments, estimó que, en el año 2019, el total de personas que cruzaron la frontera de Mexicali a Calexico fue de 12,352,000 en la garita oeste, mientras que en la garita este el total fue de 6,176,000, considerando tanto el cruce de peatonal, en vehículos privados y pasajeros de autobuses. Esto quiere decir que, al día, en ambas garitas, el cruce diario promedio está alrededor de las 50,700 personas. Esto representa un número considerable de movimiento poblacional de un lado hacia el otro.

Vega (2014) añade que gran parte de los cruces se hacen con diferentes fines: estudiar, trabajar, realizar turismo y compras. Agrega también que un porcentaje considerable de personas del lado estadounidense, de San Diego, Calexico y California, visitan ciudades fronterizas mexicanas por cuestiones de turismo, compras, visitas familiares, o para buscar servicios médicos de todo tipo, ya que suelen ser más económicos y fácil de obtener que en Estados Unidos. Estas cifras muestran un flujo de personas constante en la frontera de la región. Es importante señalar estos datos, ya que esto proveen una perspectiva de la magnitud en la interacción social y cultural que tienen las personas tanto en México como en Estados Unidos. Los alumnos que se encuentran estudiando una lengua extranjera en esta zona tienen la oportunidad de probar sus habilidades en situaciones reales en cualquier actividad que requiera interacción comunicativa. Si bien, en Calexico hay una gran cantidad de habitantes que hablan español, esto no significa que no se den escenarios donde haya contacto entre las lenguas y culturas de ambos países.

Con lo anterior se puede tener un precedente del tipo de contacto lingüístico y cultural que los alumnos tienen con el inglés, sin mencionar el acceso que tienen a internet, y, por ende, a diversos medios audiovisuales. Así, con lo dicho, se pasará a describir a la población que participará en el experimento. La aplicación de esta metodología se hizo en 15 estudiantes de tercero de secundaria que cursaron la materia de inglés intermedio. Los participantes, de acuerdo con el sistema

de nivelación del propio colegio en el que estudian, pertenecieron al nivel *intermedio* de dominio del idioma inglés. Acorde al libro que se usa en este grado, MOVE IT 4, de la editorial Pearson, el contenido del libro dirige sus temas y actividades al desarrollo de dominio del idioma inglés en el nivel B1, de acuerdo a la página oficial de la editorial Pearson Japan. Asimismo, los participantes estudiaron en un colegio privado que se encuentra en la zona norte-oriente de la misma ciudad.

La metodología usada en esta investigación constó de 3 fases, la primera fase siendo la recolección de datos para el diseño de los instrumentos, la segunda fase la aplicación del instrumento que está dividido dos partes: la primera parte está enfocada en el uso de metáforas conceptuales a través de un ejercicio de opción múltiple en el cual los participantes tenían que elegir, entre tres metáforas (una frase convencional del inglés, una frase convencional del español traducida directamente al inglés y la tercera opción fue una respuesta abierta para que proporcionaran una frase propia, en caso de que las anteriores no fueran lo suficientemente adecuadas; la segunda parte constó de una serie de ejercicios de símiles en los cuales los participantes tenían que completar la frase proporcionada con lo que considerara como la mejor respuesta; siguiendo la estructura *X is like Y*. La tercera fase constó de una serie de entrevistas a 4 de los participantes para conocer las motivaciones que los llevaron a elegir las respuestas que proporcionaron.

A continuación, se presentan los resultados más sobresalientes de la prueba. En los resultados, concretamente en la primera parte, la de opción múltiple, se observó que las respuestas de los participantes estuvieron más inclinadas hacia la metáfora de habla inglesa, aproximadamente en un 60% de los casos, de los 16 participantes. Una posible explicación a esto puede deberse a que los estudiantes, en el nivel intermedio, empiezan a incursionar a niveles de dominio conceptual más elevados, tal y como señala la hipótesis del orden natural de Krashen (2013), el cual dice que la adquisición se da de una manera predecible y gradual, yendo desde lo más sencillo hasta lo más complejo; asimismo se cumple con las características del nivel B1, según Boers (2000) y Kellerman (1978). Algunos ejemplos de las respuestas seleccionadas, mayormente por los participantes, se encuentran en oraciones 1) *When I saw Abel kissing that girl in the park...* y 5) *When I saw her getting in, and walking towards me...* cuyas respuestas fueron *My heart went down to pieces* y *My heart jumped out of my chest*, respectivamente. Mismas respuestas que, de acuerdo con Lakoff y Johnson (2003), son metáforas orientacionales ya que se están relacionando una dirección espacial con un concepto metafórico. Una de las razones por las cuales estas respuestas fueron elegidas puede ser debido a que aquellas expresiones metafóricas que comparten una base conceptual en la L1 y en la L2 son más fácilmente comprensibles para un estudiante de lenguas (Torres, 2020). Por otro lado, una parte significativa de las respuestas está enfocada en la selección de la categoría conceptual de *madre*. Gran parte

de los participantes eligieron las respuestas *Don't have a mother* y *Doesn't give a mother* en las oraciones 4) *People who abandon animals...* y 6) *Did he take the car? He is drunk! – He...*, respectivamente. Aquí se puede apreciar la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff & Johnson, 2003) en relación a la conceptualización de entes e ideas. La cultura y el modo de vida de los hablantes impacta en el proceso creación de metáforas y cómo se utilizan en los diversos contextos sociolingüísticos.

En la segunda parte de la segunda fase se tiene el ejercicio de símiles. Como se mencionó previamente, los símiles siguen la estructura de *X es igual a Y*, de esta forma, se hace una relación conceptual o comparación entre dos objetos o ideas. En este ejercicio se les pidió que, de acuerdo a su conocimiento, completaran los símiles con lo que consideraran más apropiado, por ejemplo, *Love is like...*, y aquí los participantes harían la relación conceptual o comparativa con aquello que sea lo más cercano o equivalente al concepto del amor, esto se hizo con la finalidad de observar la presencia de elementos culturales o lingüísticos de la lengua materna al momento de llevarlos de realizar dicho ejercicio en inglés. Sin embargo, debido a que las muestras no proporcionaron indicios de interferencia de la lengua materna, no se ahondará demasiado en las respuestas. No obstante, cabe resaltar que este tipo de respuestas evidencian que los participantes tienen desarrollada la competencia metafórica. El símil 1 dice *Learning English is like...*, y de las respuestas proporcionadas fueron: 1) *cross borders*, 2) *it's like orange juice, sometimes sweet sometimes bitter*, y 3) *eating avocado, there are people who love it, there are people who hate it and there are people who cannot eat it, but at least it is important to consume it because of the vitamins that it provides us*. Estas respuestas no pueden considerarse como expresiones idiomáticas convencionales, sino metáforas noveles. Sin embargo, resulta interesante como es que los participantes hicieron la relación conceptual de aprender inglés con alimentos, en el ejemplo 2 se hace la relación de los sabores dulce y amargo con el cómo se puede sentir un estudiante al aprender un idioma y lo expresa al usar como concepto base el jugo de naranja. Por otro lado, en el ejemplo 3 se hace una relación similar que se puede representarse en la estructura conceptual *Alimentos son Sentimientos*. A partir de esto, el participante relacionó no solo el sabor del aguacate con el sentir aprecio u odio por aprender inglés, al decir que existe gente a la que le gusta y gente a la que no tanto el aguacate como aprender inglés, sino que también hizo la relación conceptual de *Vitaminas son Aprendizaje* diciendo que, al igual que al consumir vitaminas, el aprendizaje aporta beneficios a las personas. Estas relaciones conceptuales no presentan elementos culturales de la lengua materna de manera explícita como se vieron en la primera parte de la segunda fase, pero sí expresan la forma en la que los participantes entienden y relacionan los elementos de su entorno de acuerdo a sus experiencias. Lakoff y Johnson (2003)

explican esto al decir que toda experiencia es cultural en todo sentido porque, a medida que el hablante experimenta el mundo, la cultura está presente en dicha vivencia y causa que las expresiones proporcionadas contengan muestras de la cultura a la cual pertenecen los participantes, por eso, estas respuestas, al igual que varias en el resto de los reactivos, presentan patrones ligados a los conceptos de SABORES y SENTIMIENTOS.

En la fase 3, las entrevistas, se les hicieron preguntas relacionadas a qué son las metáforas, de acuerdo a su conocimiento y lo que los llevó a elegir algunas de las respuestas proporcionadas. En la entrevista se les preguntó por qué eligieron las respuestas *Doesn't give a mother* y *Doesn't have a mother*. Una de las respuestas más sobresalientes fue: *“no me refería a tanto en sólo pensar en sí como una grosería porque, pues, no me refería, así como que, de que las personas que maltratan a los animales o así de que tal vez. O sea, no tienen esa sensibilidad, o no, no le tienen respeto. Entonces, por eso, sí creo que fue como la idea más conveniente; que me parece más conveniente porque, pues, está la madre, se le respeta y todo eso. Entonces pues por eso quise ponerlo se me hizo lo correcto”*. Apoyando así lo que Paz (2004) explicó sobre la conceptualización de la madre en el habla mexicano. Las frases donde se aparecían estas respuestas como opciones fueron *“People who abandon animals \_\_\_\_\_”* y *“Did he take the car? He is drunk! He \_\_\_\_\_”*. Al tener este tipo de reactivos con las respuestas proporcionadas, *Doesn't give a mother* y *Doesn't have a mother*, se puede interpretar que los participantes, que eligieron estas respuestas, hicieron la relación conceptual de *Madre* con conceptos como el desinterés y la imprudencia debido a la naturaleza y flexibilidad que tiene la palabra *madre* en el habla del mexicano, basado en sus propios conocimientos y experiencias. Al hacer la correlación entre lo que dice Paz (2004) en relación a la idealización y conceptualización de la figura de la madre en México, y lo que dicen Lakoff y Johnson (2003), sobre que toda experiencia es cultural, se puede apreciar que las idealizaciones y conceptos de ideas y entes tienen un impacto significativo en la manera en la que las metáforas se construyen y entienden. En México, el concepto de madre tiene características polisémicas, y el contexto sociolingüístico es el que definirá concretamente el significado que esa palabra tendrá en ese momento. Así, se pueden construir diversas estructuras conceptuales que cuyos dominios origen sea la palabra madre: *Madre es Responsabilidad, Madre es Bueno, Ausencia de Madre es Malo*, entre otros tipos de variaciones.

### CONCLUSIONES

Como se ha visto a lo largo de este documento, la metáfora se presenta desde diferentes aspectos de la vida cotidiana, desde la significación de un solo elemento hasta la conceptualización de situaciones que ayudan a transmitir la idea con un mensaje sencillo y fácil de entender para los que están familiarizados con la cultura y la lengua. Al agregar la variable de la metáfora en el

aprendizaje de una lengua, no basta solo con enseñar aquellos ítems metafóricos convencionales que aparecen en los libros, sino que se tiene que enseñar, al menos de forma preliminar, las formas metafóricas e idiomáticas más actuales. De acuerdo con los datos obtenidos durante la fase experimental y las respuestas obtenidas en las entrevistas, se puede ver que, en mayor o menor medida, los elementos culturales más significativos y relevantes del mexicano tienen su presencia en la producción metafórica en la lengua meta, especialmente en los estudiantes de nivel intermedio. Esto marco un antecedente para que los docentes de lenguas consideren el apartado metafórico durante sus clases. El docente, a través de una metodología basada en metáforas, puede enseñar a sus alumnos a entender y producir metáforas más ricas y útiles en contextos de comunicación reales. Domínguez (2020) afirma que, conforme la globalización se hace más presente y conecta cada vez más a personas de diversas partes del mundo, es importante desarrollar la competencia metafórica, ya que se tiene a la mano una herramienta lingüística que permite la transmisión de mensajes de una forma más extensa y variada. Aunque, para aprender más sobre el procesamiento y producción de metáforas, y el papel de la metáfora en la comunicación es necesario seguir investigando cómo las personas entienden y usan metáforas. Para los profesores de lenguas, sus alumnos se exponen, fuera del salón de clases, a discursos auténticos es cada vez más frecuente y menos controlado (Domínguez, 2020). El significado no está en los sustantivos, ni en la percepción del pensados, sino que es una propiedad de un principio organizador en el sistema que incluye todos esos elementos (Dalton, 2021).

## REFERENCIAS

- [1] Acquaroni, R. (2008a). El desarrollo de la competencia metafórica a través de un taller de escritura creativa. Madrid.
- [2] Acquaroni, R. (2008b). 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.
- [3] Aardal, C. (2014). Metaphor comprehension in the EFL classroom. An investigation of metaphor comprehension in the EFL classroom based on the textbook Targets for Vg1 students in the general education program.
- [4] Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. QUÓRUM ACADÉMICO, 95-110.
- [5] Boers, F. (2000). Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics*, 553-571.
- [6] Cambridge University Press. (2021). Cambridge University Press. Consultado el 14 de Enero de 2021. <https://www.cambridge.org/>
- [7] Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- [8] Cuberos, M. d. (2014). El enfoque léxico y la competencia metafórica: Una propuesta didáctica. Barcelona.
- [9] Dalton, C. (2021). Metaphor as useful jump from sense-making to meaning-making in management education. *Academia Letters*.
- [10] De Santiago Guervos, J. (2010). La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias. *Lenguas de especialidad y su enseñanza*, 113-130.
- [11] Demjén, Z. (2018) *Metaphor studies and English*.
- [12] Domínguez, A. (2014). Successful idiom solving strategies while Reading and reading time with trained and untrained learners. *The Reading Matrix*, 96-108.
- [13] Domínguez, A. (2016). Learners' Beliefs about the Notion of Idiom. *English Linguistics Research*, 62-71.
- [14] Domínguez, A. (2020) La competencia metafórica en español y su relación con la retención de frases idiomáticas en inglés. *MEXTESOL Journal Vol. 44, No. 2, 2020*.
- [15] Eliason, W. (1994). La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza. New Jersey.
- [16] Elliot, S. N.; Kratochwill, T. R.; Littlefield Cook, J., & Travers, J. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning* (3rd ed.). Boston: McGraw-Hill College.
- [17] Guiraud, P. (1960). La Semántica. BREVIARIOS del Fondo de Cultura Económica.
- [18] Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Department of English, The Hong Kong Institute of Education. Palgrave Macmillan.
- [19] Hudson, R. (1980). *La Sociolingüística*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- [20] INEGI. (s/f). Población. Consultado el 18 de octubre de 2021. <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/#Mapas>
- [21] Karska, K. (2020). Conceptual Metaphors as Didactic Tools. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 307-329.
- [22] Kellerman, E. (1978). Giving learners a break: native language intuitions as a source of prediction about transferability. *Working Papers in Bilingualism*, 59-92.
- [23] Klett, E. (2004). Bilingüismo y lengua materna. *BilingLatAm*, 167-174. Recuperado el 3 de marzo de 2011 de: <http://www.essarp.org.ar/bilinglatam/papers/Klett.pdf>
- [24] Krashen, S. (2013). *Second Language Acquisition Theory, Applications, and Some Conjectures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [25] Kövecses, Z. (2018). *Metaphor universals in literature*.
- [26] Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago University Press.
- [27] Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- [28] Lamartí, R. (2011). La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE. Selección de artículos del III Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP) (pp. 170-181). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- [29] Littlewood, W. (2004). *Second Language Learning*. In A. Davies, & C. Elder, *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 501-524). Victoria: Blackwell Publishing.
- [30] López, A., & Palanques, V. (2019) Conceptual metaphors and emotion expressions in the English for Specific Purposes Classroom. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 135-152.
- [31] Martínez, Y. d., & Pineda, Y. L. (2014). Análisis sociolingüístico de la metáfora en el habla de Cartagena. Cartagena
- [32] McLeod, S. (2019). Constructivism as a theory for teaching and learning. Consultado el 05 de Mayo de 2021. <https://www.simplypsychology.org/constructivism.html#:~:text=Cognitive%20constructivism%20states%20knowledge%20is,their%20stage%20of%20cognitive%20development.&text=Learners%20construct%>

- 20new%20knowledge%20on%20the%20foundations%20of%20their%20existing%20
- [33] McNamee, S., & Gergen, K. L. (1996). La terapia como construcción social.
- [34] Mehrpour, S., & Forutan, A. (2015). Theories of First Language Acquisition. *Journal of Language, Linguistics and Literature*, 30-40.
- [35] Moix Queraltó, J. (2006). Las metáforas en la Psicología cognitivo-conductual. *Papeles del Psicólogo*, 116-122.
- [36] Paz, O. (2004). El laberinto de la soledad. POSDATA Vuelta a “El laberinto de la Soledad”. Fondo de Cultura Económica.
- [37] Pearson. (s/f). Move it!. Consultado el 18 de octubre de 2021. <https://www.pearson.com/english/catalogue/secondary/move-it.html>
- [38] Pulverness, A.; Spratt, M., & Williams, M. (2012). *The TKT Course Modules 1, 2 and 3*. Cambridge: MPG Books Group.
- [39] Raymond, W., & Gibbs, J. (2017). *Metaphor Wars Conceptual Metaphors in Human Life*. Cambridge University Press.
- [40] Ricoeur, P. (1975). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.
- [41] SANDAG. (2020). 2019 CALIFORNIA BAJA CALIFORNIA BORDER CROSSING AND TRADE STATISTICS.
- [42] Santoy, A. (2019). *Hablando a la Mexicana. Frases, Verbos y Más*. Algarabía Editorial. [34] Schumann, J. 1978. The pidginization process: a model for second language acquisition.
- [43] Schmidt, G. (2015). Applying Conceptual Metaphor Theory in cross-linguistic and translation research.
- [44] Taki, S; & Branch, S. (2011). Cross-cultural communication and metaphorical competence. *International Journal of Language Studies*, 47-62.
- [45] Torres, J. (2020). La diversidad del lenguaje metafórico: un estudio picante de las metáforas de los sabores en español e inglés y su aplicación a la enseñanza de ELE.
- [46] Van Dijk, T., A. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós Comunicación. Ediciones Paidós.
- [47] Van Dijk, T., A. (2012). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo Veintiuno Editores.
- [48] Vega, G. (2017). Población commuter de la frontera norte: el caso de Mexicali-Calexico y Tijuana-San Diego. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 207-238.