



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN
LINGÜÍSTICA

**Malentendidos del lenguaje metafórico en aprendientes de
español como segunda lengua**

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL
GRADO DE: MAESTRA EN
LINGÜÍSTICA APLICADA

Presenta: Paloma Pérez
Alvarado

Tutora: Dra. Laura
García Landa

ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y
TRADUCCIÓN

Ciudad Universitaria, CDMX, DICIEMBRE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS:

A mi mamá y a mi papá, sin los cuales nada de esto sería posible. Gracias por todo el amor y la paciencia.

Al CONACYT que brindó su apoyo económico para la elaboración del proyecto de investigación.

A mi asesora quien siempre me apoyó y otorgó su tiempo para que la investigación se llevara a cabo.

A mis lectores quienes participaron en la corrección de este escrito con paciencia y rapidez.

A Axel por su amor sencillo, abrazo cotidiano, risas muy fuertes y besos sinceros. Un pedacito de mi vida es tuyo.

También gracias a Alondra, que de vez en cuando me escuchó quejarme del proceso de titulación.

お世話にして連れていてくれてありがとう。どこにもいる抱き締めたい

Viena

Billy Joel

Slow down, you crazy child
You're so ambitious for a juvenile
But then if you're so smart
Tell me why are you still so afraid?

Where's the fire?
What's the hurry about?
You better cool it off before you burn it out
You got so much to do and only so many hours in a day.

But you know that when the truth is told
That you can get what you want or you can just get old
You're gonna kick off before you even get halfway through.

Slow down, you're doing fine
You can't be everything you wanna be before your time
Although it's so romantic on the borderline tonight
Tonight.

Too bad, but it's the life you lead
You're so ahead of yourself that you forgot what you need
Though you can see when you're wrong
You know, you can't always see when you're right
You're right.

You've got your passion, you've got your pride
But don't you know that only fools are satisfied?
Dream on, but don't imagine they'll all come true.

Girl, when will you realize
Vienna waits for you?

Slow down, you crazy child
And take the phone off the hook and disappear for a while
It's all right, you can afford to lose a day or two (...)

Este es un recordatorio de que, al cumplir 27 años, sentí estar llegando tarde a mi propia vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
1. Marco teórico	11
1.1 La lingüística cognitiva entorno al uso de metáforas en estudiantes	11
1.1.1 Un acercamiento a la sociolingüística cognitiva	15
1.2.2 Los límites de la sociolingüística cognitiva	18
1.2 Sobre el material auténtico	23
1.3 Acercamiento a la competencia sociolingüística	25
1.4 La relación entre el material auténtico y la competencia sociolingüística	28
1.5 Sobre el concepto de metáfora, una aproximación	29
1.5.1 Antecedentes	36
1.5.2 Esbozo sobre metáforas en inglés americano	36
1.5.3 Esbozo sobre metáforas en portugués brasileño	39
1.6 Metáforas estudiadas en México	42
1.6.1 Metáfora conceptual y metáfora enculturada	45
1.6.2 Metáforas en titulares de prensa	76
1.6.3 La metáfora en la enseñanza de segundas lenguas	77
1.7 Sobre los titulares de prensa	79
1.7.1 Revisión tipológica de la prensa mexicana	83
1.8 Contenidos socioculturales en los actos de habla	90
1.9 Malentendidos	91
2 Metodología	97
2.1 Descripción del corpus	99
2.1.1 Principales características del corpus	105

2.1.2 La relación del corpus con la enseñanza de Segundas Lenguas (L2)	108
2.2 Caracterización de hablantes	109
2.3 Un estudio de caso	114
2.4 Métodos para la recolección de datos	118
2.5 Acercamiento a la actividad escrita asincrónica	120
2.5.1 Acercamiento a la entrevista semiestructurada	122
3. Análisis de resultados	127
3.1 Propuesta de análisis de malentendidos	127
3.2 Propuesta de análisis para elementos experienciales	134
4. Presentación de resultados	139
4.1 Presentación de resultados 1A	140
4.1.1 Malentendidos 1A	140
4.1.2 Elementos experienciales 1A	145
4.2 Presentación de resultados 2N	147
4.2.1 Malentendidos 2N	146
4.2.2 Elementos experienciales 2N	151
4.3 Presentación de resultados 3K	154
4.3.1 Malentendidos 3K	154
4.1.1 Elementos experienciales 3K	158
4.4 Discusión de resultados	160
5. Conclusiones y perspectivas investigativas	161
6. Propuesta para abordar didácticamente la metáfora en el ELE	168
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorización metafórica	76
Tabla 2. Caracterización ideológica de periódicos. Lawson (2002)	88
Tabla 3. Propuesta de entrevista semi estructurada	124
Tabla 4. Propuesta de entrevista semi estructurada	125
Tabla 5. Propuesta de entrevista semi estructurada	126
Tabla 6. Reinterpretación del fallo sociopragmático	132
Tabla 7. Ejemplo y descripción de un malentendido parcial	133
Tabla 8. Ejemplo y descripción de un malentendido total	134

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gradación de complejidad de las metáforas según el MCER	75
Figura 2. Proceso de toma de datos y análisis de los mismos	98
Figura 3. Ejemplo del cuestionario aplicado	121
Figura 4. Descripción del fallo sociopragmático. Garín Martínez (2002, p. 144)	131
Figura 5. Diagrama para la propuesta didáctica	173
Figura 6. Actualización de diagrama para implementación de ejercicio	177

RESUMEN

Las construcciones metafóricas requieren un conocimiento sociolingüístico extenso para una comprensión adecuada. Por ello, pueden llegar a constituir un gran problema para los estudiantes de español como lengua extranjera. Por tal razón, en la reflexión contemporánea en torno a la metáfora se ha despertado interés por analizarla desde la pragmática, con un énfasis en la instancia del discurso y los usos del lenguaje.

El alumno de lenguas debe adquirir vocabulario y gramática para su propia producción lingüística, es decir, transponer realidad y pensamiento. Al mismo tiempo, necesita interactuar con otros hablantes e integrar la lengua en códigos comunicativos diversos. En el caso particular de la metáfora, el estudiante necesita poder acceder al significado metafórico como un sentido convencionalizado y no como la suma de semas. En otras palabras, es imprescindible una competencia comunicativa, no sólo gramatical.

Debido a lo anterior, no es raro que, en la actualidad, nuevas propuestas pedagógicas busquen construir corpus de elementos metafóricos adecuados para introducirse en la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, estos son conformados en función de una variante estandarizada que no da cuenta de la diversidad sociocultural metafórica, lo que representa un espacio en blanco en el conocimiento acerca de este tema. Por esta razón, esta investigación pretende conocer el lenguaje metafórico de un contexto que no ha pasado aún por el filtro académico en el campo de la enseñanza de segundas lenguas: los titulares.

El presente trabajo busca describir los malentendidos que puedan surgir en el ejercicio de comprensión de lenguaje metafórico por parte de aprendientes de español en niveles avanzados (C1). Las preguntas de investigación que se busca responder son: 1) ¿cuáles son las construcciones metafóricas que producen más malentendidos? Y; 2) ¿cuál es el rol de la competencia sociolingüística? Los objetivos que derivan de ellas son: a) explorar malentendidos de carácter sociolingüístico; b) describir manifestaciones de comprensión de lenguaje metafórico; c) identificar las características de la competencia sociolingüística y; c) contrastar y comparar el desempeño de los sujetos. En primer lugar, a partir de la metáfora cognitiva se pretenden entender los procesos de percepción, memoria, atención y afectividad. Posteriormente se establece y caracteriza la relación entre el material auténtico y la competencia sociolingüística. Ésta última es entendida como la identidad social que se construye por medio del idioma, la comprensión de la interrelación entre sociedad e idioma y la expresión de significados pertinentes a un contexto dado.

Posteriormente, se revisan los antecedentes en estudios de metáforas, desde la tradición retórica griega hasta la metáfora conceptual, pasando por la estilística del siglo XIX. La

metáfora conceptual, también llamada cognitiva, se refiere a la comprensión de una idea o dominio conceptual en términos de otro, por ejemplo, como una direccionalidad. Existe la hipótesis de que la asignación de dominios conceptuales corresponde a conexiones neuronales. Por otra parte, se recapitulan las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de lenguas al enfrentarse a metáforas conceptuales tanto en contextos de clase como de uso cotidiano.

Después, se establecen las principales características discursivas de los periódicos que nutrieron el corpus. Se definió el criterio de selección y la taxonomía de los géneros periodísticos. Finalmente, se trata la metodología. Para ello se contó con la colaboración de tres alumnas de español como lengua extranjera de la UNAM, FES Acatlán. Como instrumento se les aplicó un cuestionario de *Google Forms* y una entrevista por videollamada en las cuales se les solicitó que interpretaran metáforas del corpus obtenido.

En la sección escrita fueron muchos menos los malentendidos en comparación con la entrevista oral. Además, ninguno de estos tuvo relación con el elemento metafórico, debido a que se trataba de metáforas con un alto grado de universalidad. Por su parte, la entrevista produjo más malentendidos y una mayor diversidad de los mismos.

Como resultado, se evidenciaron los puntos en común de las aprendientes y se pudo hacer una propuesta didáctica para integrar este tipo de metáforas en la enseñanza de español como segunda lengua.

INTRODUCCIÓN

Las construcciones metafóricas requieren un conocimiento sociolingüístico extenso que permita hacer una comprensión adecuada del significado, sobre otras opciones interpretativas. Entre todas las manifestaciones que existen y exigen un contexto para su comprensión, las metáforas pueden llegar a constituir un gran problema para un estudiante que aprende español (Gutiérrez Haces, 2012) a raíz de su alto contenido connotado. Este ejercicio puede resultar particularmente complicado, si el aprendiente de lenguas ha tenido una exposición a la lengua meta insuficiente o incluso cuando ha estado en un estado de inmersión prolongado y el aprendiente se ha visto expuesto mayoritariamente a un único registro lingüístico, hay posibilidades de una interpretación menos acertada o descontextualizada.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) no reconoce la competencia metafórica; sin embargo, ésta se intuye cardinal en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues se comprende como el conocimiento en el que un sistema representa o codifica los conceptos concretos o abstractos, de acuerdo con el razonamiento metafórico y la habilidad para convertir los esquemas cognitivos en estructuras lingüísticas comunicativas (Danesi, 2004 y Acquaroni, 2008). Desde esta perspectiva, el alumno ha de adquirir vocabulario y gramática de la lengua extranjera aprendida, para su propia producción lingüística, es decir, transponer realidad y pensamiento; interactuar con otros hablantes e integrar la lengua con otros códigos comunicativos.

En la reflexión contemporánea respecto de la metáfora se ha desplegado cierto interés por la pragmática de la misma, pues este punto de vista desarrolla una crítica de la visión tradicional del giro metafórico, centrándose en la instancia del discurso y en los usos del lenguaje, más que en los contenidos léxicos de los términos o en el sentido de los enunciados (González de Requena Farré, 2016); no es raro, que las nuevas propuestas pedagógicas busquen construir corpus potencialmente adecuados para introducirse a la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, surgen otros problemas; una vez que estos corpus quedan conformados se establece también una variante estandarizada; o bien, las metáforas y unidades léxicas con significado connotado provienen de variantes dialectales que ya gozan de un determinado prestigio lingüístico.

Es apropiado examinar la importancia que el texto *Metáforas de la vida cotidiana* (Lakoff y Johnson, 1986) ha tenido durante los últimos treinta años y reflexionar sobre algunas tendencias recientes de la lingüística influidas por el mismo. Para la mayoría de la gente, la metáfora es un recurso de la imaginación poética y reinención estilística. Sin embargo, la metáfora impregna la vida cotidiana, el pensamiento y la acción. El sistema conceptual ordinario, que se piensa y se actúa, es fundamentalmente de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson), este texto dio pie a un concepto fundamental que sería trabajado desde una amplia diversidad de teorías, no sólo las presentes en esta investigación sino para la sociolingüística cognitiva en general, es decir: la metáfora conceptual¹.

Recientemente ha habido mayor inquietud por la metáfora en diferentes disciplinas. En lingüística, por ejemplo, hay una constante preocupación por la actuación pragmática; y un creciente interés por la naturaleza no literal del lenguaje. El punto de vista de esta investigación se acotará a la descripción de los malentendidos que puedan surgir en el ejercicio de comprensión del lenguaje metafórico. Para poder acceder al significado metafórico como un sentido convencionalizado y no como la suma de semas palabra por palabra, es necesario que tanto hablantes nativos como aprendientes de una L2 tengan, lo que se conoce como, competencia comunicativa.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, y estableciendo un diálogo entre la metáfora cognitiva, la sociolingüística cognitiva y la competencia sociolingüística, las preguntas de investigación principales son:

1. ¿Cuáles son las construcciones metafóricas que producen un mayor número de malentendidos (dificultad o errores) en aprendientes avanzados e inmersivos de español como L2?

2. ¿Cómo se manifiesta la competencia sociolingüística en procesos de comprensión del sentido metafórico en titulares de revistas/periódicos mexicanos, por parte de estudiantes de español como L2 en estado de inmersión?

Por lo tanto, los objetivos correspondientes son los siguientes:

¹ Una metáfora conceptual es un mapeo o apareamiento que va desde un dominio conceptual abstracto (dominio meta) a uno conceptual físico-material o una experiencia corporal (dominio fuente).

- Explorar malentendidos de carácter sociolingüístico, en cuanto a significados que no resulten apropiados a un contexto en particular, según los mismos preceptos propuestos por el MCER.
- Describir las manifestaciones de comprensión del lenguaje metafórico provistas por aprendientes avanzados de español como L2.
- Identificar las características de la competencia sociolingüística de aprendientes inmersivos de español como L2 en función de las propuestas de significado y de la comprensión que los aprendientes proporcionen a cada uno de los titulares.
- Contrastar y comparar el desempeño de los sujetos a la luz de las variables destacadas. Y hacer una descripción cualitativa de su quehacer lingüístico.

Si bien ya se han realizado investigaciones que tomen como punto de partida el desempeño y comprensión de estudiantes de lenguas extranjeras, respecto a la lengua meta; así como el análisis de las características formales y léxicas de encabezados de (periódicos y revistas); hay todavía un espacio disponible, desde la perspectiva de la competencia sociolingüística y de la sociolingüística cognitiva, que posibilita un nuevo acercamiento. Este espacio en blanco se focaliza en el dialecto específico del Valle de México, desde un registro coloquial que se encuentra en los titulares de prensa y que, sin duda, es un despliegue del uso de elementos socioculturales y populares mexicanos. Esta investigación planea abordarse tomando en consideración tres ejes principales:

- La interpretación del lenguaje metafórico, en tanto que ésta genere potenciales malentendidos.
- La descripción de dichas realizaciones desde la sociolingüística cognitiva.
- El uso de titulares y encabezados de prensa mexicana para que formen parte de un corpus determinado y de una batería de comprensión de la metáfora cognitiva.

Esta investigación, podría resultar en una fuente de información, en el contexto de enseñanza de español como segunda lengua, en cuanto a cuáles son las construcciones metafóricas que mayormente generan malentendidos entre los aprendientes, especialmente si los grupos son heterogéneos y los alumnos que los conforman provienen de distintos lugares y tienen lenguas maternas distintas. La motivación principal para realizar esta investigación fue

poder constatar que, el registro popular de medios de comunicación impresos queda fuera de la enseñanza de las aulas de español como segunda lengua; aunado al hecho de que, incluso con hablantes inmersivos y alto nivel de *proficiency*, hay un amplio margen para el surgimiento de malentendidos. Desde nuestra perspectiva, no se trata de enseñar al alumno a metaforizar, sino introducirlo en las estructuras metafóricas y en los dominios cognitivos reales/discursivos de la lengua meta.

Una vez que se han expresado los principales intereses de la investigación, es posible señalar que las principales aristas de la misma son la competencia sociolingüística, los titulares de prensa y la metáfora.

Esta tesis está dividida en cinco apartados; cada uno de los cuales tuvo como objeto la exposición profunda de términos teóricos. El primer capítulo corresponde al marco teórico, el cual se dividió a su vez en varios subtemas, por ser diversas las aristas conceptuales que interesaron a esta disertación. Se hizo una presentación de Antecedentes, dicha sección tuvo como objetivo establecer un panorama general de investigaciones pasadas en las primeras lenguas de las participantes,² con la finalidad de marcar una línea investigativa entre ellas y esta disertación. Los criterios tomados en cuenta a forma de puntos de contacto fueron: la revisión de metáfora conceptuales y de alto grado cultural, la descripción de metáforas (junto con otros fenómenos del lenguaje) presentes en titulares de prensa y la importancia de la inclusión de material auténtico en la enseñanza de segundas lenguas.

El segundo subtítulo versa sobre el concepto de lingüística cognitiva, comprendida como una disciplina que trata de dar cuenta del conocimiento lingüístico poniéndolo en relación con otros procesos cognitivos de la mente humana, tales como la percepción, la memoria, la atención, los procesos afectivos. El término no describe una única teoría bien delimitada, sino que bajo ella se conjugan aproximaciones diversas a la comprensión de la lengua. Debido a que los lindes entre disciplinas de estudios son delgados, nos vimos en la necesidad de establecer un continuum entre la sociolingüística cognitiva y otras teorías o niveles de la lengua (aunque abordado de forma distinta), podrían llegar a confundirse, tal es el caso de la pragmática y el análisis del discurso.

Los puntos de contacto en la descripción del objeto de estudio posibilitan hacer comentarios analíticos, echando mano de estas otras áreas de estudio.

² Inglés americano y portugués brasileiro.

Los siguientes tres subtítulos buscaron explicar la relación entre el material auténtico y la competencia sociolingüística³, como una manera no sólo de recrear un repositorio de datos aislados de la lengua meta (o cultura meta), sino una forma de integrar dichos materiales al quehacer discursivo real de los alumnos, especialmente cuando estos alumnos se encuentran en un estado de inmersión. Respecto a la integración del material auténtico al salón de clases, se hizo también una recapitulación de los puntos a favor y en contra del uso de dichos recursos. Para este punto, es importante aclarar que se entendió por competencia sociolingüística a la identidad social que se construye por medio del idioma, la comprensión de la interrelación entre sociedad e idioma por parte del aprendiente y como la lengua expresa el significado de acuerdo con el contexto en el que se desarrolla. Se espera que estudiantes avanzados de español, haciendo uso de la competencia sociolingüística, puedan identificar la relación entre los participantes en una conversación, el grado de formalidad o informalidad; el medio de expresión cara a cara, por medio de medios de comunicación, así como las variaciones y dialectos.

Las metáforas conceptuales tienen el potencial de generar expresiones creativas y adaptarse a la lengua con el paso del tiempo. La metáfora conceptual (también llamada metáfora cognitiva), se refiere a la comprensión de una idea, o un dominio conceptual, en términos de otro, por ejemplo, comprensión en cantidad en términos de direccionalidad. Un dominio conceptual puede ser una organización coherente de la experiencia humana. La regularidad con que diferentes idiomas emplean las mismas metáforas, que a menudo aparecen ser basadas perceptualmente, ha llevado a la hipótesis que la asignación entre dominios conceptuales corresponden a asignaciones de los nervios del cerebro (Feldman y Narayanan, 2004).

³https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm

De igual manera se propuso una recapitulación de antecedentes en cuanto a cuáles son las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de segundas lenguas al encontrarse con el uso de metáforas conceptuales, ya sea en un contexto controlado como lo es el salón de clases o un contexto comunicativo real, como una conversación.

Se establecieron principales características discursivas de los periódicos de los que se extrajo el corpus. La finalidad es proveer luz sobre las temáticas más recurrentes de los periódicos considerados y cuál es el tratamiento discursivo que los hechos, reportados por estas publicaciones, reciben. Por ello se definió el concepto de titular; además de proporcionar las características generales de los mismos, se presentó una caracterización de la prensa mexicana, con el fin de que, desde dos perspectivas diferentes (Salgado Andrade, 2005 y Lawson, 2002), se encontrasen motivos y puntos de contacto entre los encabezados considerados en la constitución del corpus y la línea discursiva de los tirajes a los que pertenecen. Si bien el tema de taxonomía de los géneros periodísticos ha despertado varias polémicas y no existe un consenso en cuanto a su clasificación, lo importante a señalar es que ésta contribuye a la construcción del sentido, además de ofrecer una pauta respecto a la intención discursiva de quien emite la información. Al relacionar la clasificación de los géneros periodísticos con los modos de organización del discurso, es factible caracterizar al género informativo como un modo predominantemente narrativo y descriptivo. Una vez revisados los trabajos anteriores, se hizo una tipificación de los tirajes incluidos en esta disertación.

En Revisión tipológica de la prensa mexicana y Contenidos socioculturales en los actos de habla se abordan los últimos conceptos teóricos a revisar. En vista de que la línea de investigación seleccionada, el malentendido fue comprendidos como una interpretación alternativa a un mensaje, verbal o no. Sus causas pueden ser obviamente variadas. En la comunicación intercultural, los malentendidos suelen achacarse a las diferencias culturales (Martín Butragueño, 2000).

Finalmente se presenta el segundo capítulo, titulado *Metodología*. Para seleccionar los periódicos mediante los cuales se construiría el corpus se tomaron en consideración los datos del 2018 de Lifebelt, en donde se analiza cuáles son los periódicos que mayor número de seguidores tienen en Facebook y más visitas registran al día en sus plataformas digitales.

Esta misma fuente proporciona también información sobre cuáles son los periódicos que son más difundidos por los usuarios de Facebook, el periódico *El Deforma* es el que mayor número de *shares* tiene en México, entre usuarios de 20-30 años. Hay que tener en cuenta que es un periódico satírico, que, en consecuencia, fundamenta su estilo discursivo en la creación de nuevas asociaciones en el lenguaje; por lo que no resulta raro que haya sido una de las principales fuentes para la toma de datos de esta disertación.

Aunado a esto, se retomaron los datos arrojados por la Dirección General de Medios Impresos como dependencia del INEGI, lo cuales hacen alusión a los periódicos con mayor circulación en México en el 2019. Desde el 18 de noviembre del 2020, las publicaciones anteriores han sido monitoreadas con la finalidad de construir un corpus que cuente con las características metafóricas previamente mencionadas. Dichas manifestaciones aparecieron en los periódicos: *El Gráfico*, *El Deforma*, *El Universal*, *Periódico Metro*, *La prensa*, *El sol de México*. El corpus actualmente está conformado por 40 entradas. Es importante mencionar desde ahora que, el tiraje no fue el único rubro considerado para la selección del corpus, se consideraron también los periódicos cuya versión digital fuera visitada no sólo por mexicanos, sino por extranjeros también. Esto se trabajó así, pues son los medios de información disponibles en Internet, que pueden resultar de mayor acceso para las informantes, en tanto que las tres son extranjeras. De igual manera, se hizo un sondeo que permitiera determinar cuáles son los medios (físicos o digitales) que mayoritariamente usan para el consumo de contenido y noticias⁴.

Para este ejercicio y tomando en cuenta lo estipulado con el MCER, se consideró como mínimo apropiado el nivel de aprendizaje C1 de una lengua extranjera, ya que los hablantes de este nivel son capaces de entender las ideas principales y secundarias de textos complejos que tratan de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado fluidez y naturalidad alto de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.

⁴ Las razones para elegir estos dos medios de información *Revista Lífobelt* y Dirección General de Medios Impresos serán explicadas en el apartado correspondiente.

⁵ Si bien se han identificado como clases de Español como Lengua Extranjera, sería más preciso decir que se trata de un proceso de aprendizaje de una segunda lengua, pues las asistentes a la clase viven en un país hispanohablante, en el cual la lengua hegemónica es el español

Las tres alumnas de ELE⁵ de la FES Acatlán al llegar a los grupos avanzados por objetivos específicos, han acreditado 10 cursos de 90 horas cada uno, además el curso avanzado que se encuentren cursando en ese momento consta también de 90 horas lectivas. La competencia sociolingüística de los hablantes será descrita en función de los descriptores de la competencia comunicativa (dentro de la cual se encuentra la competencia sociolingüística) descritos por el MECR. Tipificación de las estudiantes respondieron a las siguientes preguntas:

- Lugar de origen
- Lengua materna
- Lugar de residencia (especificar si el sujeto vive o ha vivido en algún lugar hispanohablante). Lo anterior es importante pues, hasta antes de la pandemia, los cursos avanzados de ELE de la FES Acatlán se llevaban a cabo de manera presencial, por lo que los alumnos que asistían a ellos se encontraban en un ambiente de inmersión. Sin embargo, en la actualidad, la modalidad a distancia abre la posibilidad de que estudiantes que no han estado en un proceso de inmersión, igualmente accedan a estos cursos de idiomas.

Los sujetos escogidos para la toma de datos fueron tres mujeres de mediana edad (28-45 años); dos de ellas tienen el inglés americano como primera lengua, mientras que la última tiene al portugués brasileño como primera lengua. Las tres migraron a México con la finalidad de llevar a cabo estudios superiores, ya fuera de licenciatura o posgrado. Por lo que, hasta antes de la pandemia por coronavirus⁶, estuvieron en un estado de inmersión en el Valle de México, aunado a que las tres completaron los niveles avanzados de español impartidos por el Centro de Estudios de Idiomas en la FES-Acatlán, UNAM.

La caracterización de hablantes se llevó a cabo por medio de un cuestionario en *Google forms*. Las 40 entradas del corpus fueron divididas según su complejidad, las menos complejas fueron integradas en el mismo documento de Google para que fueran respondidas por escrito; mientras que, aquellas compuestas por referentes socioculturales menos claros fueron incluidas en la entrevista verbal. Es importante aclarar que tanto el cuestionario virtual

⁶ Causada por Covid-19 y el confinamiento que devino de ella, a lo largo del 2020.

como la entrevistas fueron diseñados con apoyos visuales, es decir, que se sumaron las fotografías que formaron parte del artículo o nota original. Si bien en un principio el uso de cuestionarios es útil para un primer acercamiento a los datos, debido al número reducido de participantes, se consideró que una metodología cualitativa es la más adecuada, pues permite dar parte del fenómeno de forma más profunda. Lo mismo sucede con la segunda parte de la investigación, los datos arrojados por la batería de comprensión serán complementados con descripciones pormenorizadas de las respuestas proporcionadas por los sujetos seleccionados, en el marco de lo competente a la competencia sociolingüística.

Respecto a los capítulos 3 y 4 (presentación y análisis de resultados) para la recolección de datos es que se consideraron dos versiones de la tabla de análisis de Martínez (2002), por un lado, una correspondiente al cuestionario asincrónico-escrito y, por el otro, la propia de la entrevista oral. En la parte escrita fueron pocos los malentendidos en cuanto al elemento metafórico y ninguno tuvo relación con el elemento metafórico, por tratarse de metáforas con un alto grado universal y que tienen características de uso translingüísticas. Por otro lado, los malentendidos acaecidos en la entrevista semi estructurada resultaron más numerosos y también más variados en los tres diálogos.

Los malentendidos fueron categorizados de manera gradual, siendo estos de corte conceptual, sintácticos o por ambigüedad de uso en un contexto conversacional. Vinculado a lo anterior, y con la finalidad de completar la descripción de los malentendidos, se sumaron datos del desempeño sociolingüístico de la estudiante: la manifestación de competencia sociolingüística (en donde se incluye la competencia metalingüística y el reconocimiento de elementos socioculturales complejos), elemento experiencial o afectivo, las unidades propuestas por el aprendiente similares o equivalentes a la metáfora, en su primera lengua y ejemplos en español en un contexto de uso determinado por ellas mismas.

En la parte final, se presentaron las conclusiones de este texto, junto con el reconocimiento de las limitantes y espacios en blanco, desde los cuales es posible con la labor investigativa. Se evidenciaron los puntos en común entre las tres aprendientes, cuyo objetivo tuvo fue proponer (a manera de colofón) una propuesta de acercamiento didáctico a la enseñanza de metáforas en el aula de segundas lenguas. Nuestro

propósito fue hacer la sugerencia de un ejercicio que no sólo se limitara al uso de encabezados, sino que resultara aplicable a cualquier unidad léxica. Este ejercicio se trabajó tanto en el marco de la lengua oral como escrita.

1. Marco teórico

1.1 La lingüística cognitiva entorno al uso de metáforas en estudiantes

Los estudios sobre el lenguaje han originado múltiples escuelas y visiones acerca del mismo y su relación con los procesos cognitivos. En este contexto es que nace la lingüística cognitiva, reconocida por su naturaleza multidisciplinar, la cual pretende dar cuenta del fenómeno lingüístico sin dejar de considerar sus muchas aristas y sus niveles de complejidad. La aparición de la lingüística cognitiva da importancia a los procesos cerebrales, la experiencia corpórea y su relación con el lenguaje en la configuración de procesos de pensamiento (Fajardo Uribe, 2007, p. 67).

Ibarretxe-Antuñano (2013) afirma que, a pesar de que se suele considerar el nacimiento de la lingüística cognitiva durante los ochenta en la costa oeste de los Estados Unidos, promovido por lingüistas de la Universidad de California; el génesis de la lingüística cognitiva también se desarrolló en Europa, especialmente en Alemania y en los Países Bajos. Fue en Alemania donde se llevó a cabo el primer Congreso Internacional de Lingüística Cognitiva, del que surgió la actual *International Cognitive Linguistics Association*.

La lingüística cognitiva no es una propuesta unitaria, más bien, la confluencia de diferentes líneas de investigación que parten de postulados comunes sobre el lenguaje; variados estudios lingüísticos han dado como fruto diferentes teorías generales. Tales teorías han otorgaron un lugar a distintos modelos gramaticales (Cuenca y Hilferty, 1999).

La lingüística cognitiva se puede considerar como un movimiento que engloba diversos submodelos hasta cierto punto heterogéneos entre sí. Centra su atención en determinadas áreas lingüísticas (principalmente la semántica y la sintaxis), pero que comparten una base epistemológica común. Dentro de las corrientes que han permitido el

surgimiento de la sociolingüística cognitiva, así como un nicho para la investigación interdisciplinaria entre distintos marcos teóricos y metodológicos; se encuentra la teoría de la metáfora y metonimia conceptual, la semántica de marcos (o teoría de los *frames*), la teoría de los espacios mentales e integración conceptual, la(s) gramática(s) de construcciones y la gramática cognitiva, por nombrar algunos.

De acuerdo con Ruiz Mendoza Ibáñez (2001) la lingüística cognitiva (en adelante L C) se ha ocupado de comprender las propiedades de diversas operaciones mentales relacionadas con el razonamiento, la memoria, la organización del conocimiento y el procesamiento y la producción lingüística, entre otras. Sus principales líneas de investigación tienen por objetivo dar parte de los problemas de la categorización conceptual (teoría de los prototipos y de las categorías de nivel básico), de los modos de organizar y almacenar conocimiento dentro de una concepción enciclopédica de la semántica según lo propuesto por Langacker, de la conexión entre la conceptualización y las categorías conceptuales enraizadas en la experiencia sensorial y motora respecto al entorno.

El Centro Virtual Cervantes⁷ señala que a la par de estudiar aspectos relacionados con la adquisición de un sistema de lengua, la lingüística cognitiva se ha interesado también por la explicación de fenómenos lingüísticos en sí mismos. Ha puesto especial atención en la descripción de problemas relativos a la categorización conceptual y a los modos en los que se relaciona el conocimiento específicamente lingüístico con el conocimiento del mundo. Sus mayores esfuerzos se han centrado en los campos siguientes: el estudio de la metáfora y la metonimia, así como su motivación cognitiva con la propuesta de Lakoff (1987) y la comprensión de la motivación cognitiva que tiene su origen en fenómenos gramaticales (Langacker, 1987).

Ahora se hará una revisión de los principales conceptos trabajados a lo largo de esta corriente lingüística desde la perspectiva de Ibarretxe-Antuñano (2013). Pues fue la propuesta de Lakoff y Johnson durante los ochentas, la que marcó un hito para la comprensión del concepto de sociolingüística y dio a conocer una formulación renovada a la ya tan tratada sociolingüística laboviana.

⁷ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticacognitiva.htm

Lakoff (1990) en su texto *The invariance hypothesis: is abstract reason based on image schemas?* postuló el término de compromiso cognitivo, el cual señala que el estudio cognitivista consiste en aceptar la unión entre el lenguaje con las otras facultades cognitivas, ya que tanto la teoría como la metodología han de ser consistentes con lo que se conoce empíricamente sobre la cognición, el cerebro y el lenguaje. Es decir, entre el lenguaje y los demás procesos mentales existe solamente una diferencia de grado. Como consecuencia, “los principios lingüísticos se deben de investigar en relación con otras facultades mentales y han de llevarse a cabo de una forma simultánea” (p. 40).

Otro concepto importante es el de categorización, concebida como la habilidad de juzgar si un elemento en particular pertenece o no a una categoría en concreto. Es otro de los mecanismos fundamentales de la lingüística cognitiva que ejemplifica la relación entre la facultad lingüística y otras facultades cognitivas. La lingüística cognitiva tomó el modelo de categorización propuesto por Rosch y su equipo (Rosch 1973, 1977, 1978, 1983). Es importante mencionar que este modelo estaba a su vez influido por trabajos anteriores como el de Berlin y Kay (1969) sobre la categorización de los colores. Las categorías se consideran entidades graduales con límites que fluctúan dependiendo del individuo o de la sociedad (los cuales no pueden ser separados el uno del otro). Hay dos principios que permiten la categorización. Ibarretxe-Antuñano (2013) rescata los siguientes:

- El principio de economía cognitiva establece que los seres humanos siempre intentan conseguir la mayor cantidad de información de su entorno con el mínimo esfuerzo posible. Se tiende a agrupar en categorías aquellos elementos que son parecidos en vez de almacenarlos individualmente.
- El principio de la estructura del mundo percibido hace que los seres humanos fijen su atención en aquellas características que concurren en la estructura correlacional del mundo que los rodea. Este principio es fundamental para la representatividad o prototipicidad de los elementos que forman la categoría.

La metáfora y la metonimia conceptuales se definen como correspondencias o proyecciones entre dominios conceptuales. Si bien el término de *metáfora conceptual* será abordado en otro apartado, es necesario mencionar que es un fenómeno de la cognición que ocurre en el lenguaje cotidiano y que se codifica a través de expresiones metafóricas (Lakoff y Johnson, 1980).

Se halla también la conceptualización en torno a las propiedades simbólicas del lenguaje. Langacker (1987) afirma que el lenguaje es simbólico porque está basado en la asociación entre la representación semántica y la representación fonológica. El lenguaje no se estructura arbitrariamente. Desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, el lenguaje está motivado, está corporeizado. La corporeización se refiere a la motivación más o menos directa del lenguaje en nuestra experiencia corpórea, física, social y cultural (Johnson, 1987).

Por último, se encuentra el lenguaje comprendido desde su uso, es decir, en un contexto discursivo y pragmático. La idea principal sobre este principio es que, entre el sistema y el uso del lenguaje existe una relación dialéctica, en donde las estructuras gramaticales son un repositorio de conocimientos para el uso y en sí mismas el propio producto del lenguaje. Hay dos perspectivas complementarias de esta concepción del lenguaje basado en el uso. Por un lado, una de las perspectivas tiene que ver con la idea de que toda hipótesis teórica debe estar fundamentada en datos empíricos sólidos. En una segunda propuesta está el punto de vista relacionado con la abstracción de unidades simbólicas del uso regular del lenguaje fundamentan y constituyen el conocimiento del lenguaje de los hablantes (Johnson, 1987). Barlow y Kemmer (2000) junto con Bybee (2001) explicarían esta noción diciendo que lo que se propone es que, a partir de la experiencia humana lingüística continua se crea o se extrapola la gramática tanto de individuos como de grupos específicos.

Es fundamental no olvidar que, por la naturaleza de los colaboradores para la recolección de datos, como aprendientes de español como L2, la inclinación de la L C en el ámbito de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas estriba en la comprensión del modo en el que se integran los nuevos conocimientos lingüísticos. Los datos sugieren que, los nuevos conocimientos no se añaden simplemente a los previos, sino que tienen una reestructuración del saber anterior. De este modo, el aprendizaje tiene como resultado una serie de estadios sucesivos, que suponen modificaciones anteriores. Según ello, el aprendizaje de una segunda lengua se traduce en una serie de interlenguas con reglas cada vez más complejas, que sustituyen anteriores representaciones internas menos complejas (Centro Virtual Cervantes, 2021).

El experiencialismo toma como base la idea de que, nuestra comprensión del mundo

depende de nuestra experiencia respecto de éste, pues no existe el conocimiento absolutamente objetivo y definido, completamente separado de la realidad extralingüística. Desde la postura de Pérez y Rojas (2012) “el modo en que los sujetos experimentan y categorizan el mundo está regulado por experiencias individuales colectivas o sociales, en consecuencia, se otorga significación a un determinado fenómeno. Se pone de manifiesto la existencia de una relación integrativa funcional y experiencial en cuanto lenguaje, pensamiento y realidad” (p. 2).

La idea anterior se ha visto apoyada por Varela, Thompson y Rosch (1991), quienes consideran que la cognición depende de las clases de experiencias que tengan tanto los individuos como las comunidades. Estas experiencias están íntimamente relacionadas con el hecho de tener un cuerpo, con varias capacidades sensoriomotoras; las cuales, a su vez, están implicadas en un contexto que comprende lo biológico, psicológico y cultural.

No es posible hablar de los puentes comunicativos entre el lenguaje y la experiencia, sin tomar en consideración la relación entre la lingüística y la psicología (y otras áreas de estudio sobre el pensamiento y la mente). Ungerer y Schmid (1996) lo han sintetizado en tres principios: la perspectiva experiencial del lenguaje, la de preeminencia y la de atención.

Queda preguntarse entonces cuál podría ser la razón para considerar la experiencia de las informantes dentro de los alcances de la presente tesis. La experiencia puede ser considerada desde los antecedentes/referentes donados por la lengua materna, pero también desde el conocimiento previo (en estado de inmersión) que otorga no sólo la lengua en sí misma, sino los contextos en los que se utiliza. La experiencia en la segunda lengua y el conocimiento de los diferentes registros influye a los hablantes para que elijan entre una u otra opción interpretativa. Son los contextos conversacionales de cada una de las colaboradoras los que permitieron entender una metáfora de determinada manera, o bien, dar pie a un malentendido. De ahí que variables de tipo social hayan sido consideradas, y junto con ellas el elemento experiencial.

1.1.2 Un acercamiento a la sociolingüística cognitiva

Como se verá en el apartado metodológico, las variables consideradas para el análisis de los malentendidos y del procesamiento del lenguaje metafórico, fueron de carácter sociolingüístico. Por mencionar algunas: edad, género, último grado de estudios,

desempeño profesional, lugar de residencia. A la par se recuperó el posicionamiento de F. Moreno Fernández en el texto *Sociolingüística cognitiva. proposiciones, escolios y debates* (2012) en el cual comenta que las aristas propuestas por la sociolingüística laboviana fueron un buen punto de partida, sin embargo, hay otras aristas que también deben ser tomadas en consideración. El propósito de los siguientes párrafos es dar parte de los principales objetivos de la sociolingüística y explicar por qué se eligió esta teoría como un acercamiento explicativo pertinente al objeto de estudio de esta investigación.

Según Moreno Fernández, la sociolingüística cognitiva (en adelante S C) es un “modelo metateórico que presenta como objetivo principal atender a fenómenos de carácter lingüístico y social como realidades analizadas desde la cognición humana”(p. 10). Para este propósito, se recogen propuestas cognitivas en relación con varios planteamientos teóricos, especialmente sociolingüísticos, para comprender la lengua en su uso y explicarla desde la percepción subjetiva del hablante.

A lo largo del capítulo I, Moreno Fernández (2012) explica que la sociolingüística cognitiva se define por tomar como base las ideas de la lingüística cognitiva, pero centrando su atención en el estudio de los recursos cognoscitivos del procesamiento y uso lingüístico contextualizado. La preocupación principal de esta rama de la lingüística es la percepción que los hablantes tienen sobre su propia lengua en un momento determinado, incorporando información de entornos comunicativos (dentro de los cuales se incluyen procesos de interacción, variación, cambios lingüísticos).

La elección de considerar a la Sociolingüística Cognitiva como acercamiento teórico al malentendido (originado por metáforas) no es aleatoria. Según Moreno Fernández (2012) muchos significados lingüísticos surgen de la convención; sin embargo, la interacción desencadena procesos de negociación semántica, ésta tiene como base la interacción y percepción comunicativas, sin embargo, el éxito de las mismas no siempre está garantizado, y es ahí donde entra el concepto de malentendido. De esta manera, no se puede asegurar que lo que el enunciador dice sea lo que el receptor entiende. La idea anteriormente expuesta no es del todo extraña, pues ya Grice (1989) había afirmado que la comprensión en contextos conversacionales parte del principio de cooperación.

La convención surge de la regularidad del comportamiento y funciona como un procedimiento fundamental en el proceso de construcción de cultura humana, por otra parte,

la cooperación lingüística consiste en la elección por parte de un hablante, de unas palabras, en determinadas construcciones gramaticales. La afirmación de Moreno Fernández (2012) en la que más se apoya esta investigación es aquella que señala a la individualidad del hablante y todo su horizonte cultural como un elemento necesario que suma a la comprensión sociolingüística sobre diferentes fenómenos de la lengua⁸.

Ahora bien, el concepto de percepción es fundamental para la comprensión de la S C. Desde este parámetro, los hechos y los fenómenos lingüísticos no sólo se definen por sus rasgos objetivos e intrínsecos, sino que se toma en consideración la subjetividad de los hablantes y la percepción de los mismos respecto a determinadas expresiones. Sería parcialmente útil caracterizar los niveles socioculturales de acuerdo con una jerarquía de profesiones, un espectro de niveles académicos; la edad para saber si expresiones particulares les son familiares o las variantes morfológicas propias de hablantes de distintos grupos. Todo lo anterior da sólo una parte de lo que se debe considerar para la tipificación de informantes. Por ello, en esta investigación se realizaron preguntas que generaran respuestas en torno a factores afectivos, experienciales y anímicos.

Por último, sería pertinente revisar dos nociones importantes: la variación lingüística de las metáforas y, con ella, el grado de lexicalización de las unidades recabadas en los diarios. Debido a la naturaleza del corpus, algunas de las metáforas que las configuran pueden tener variaciones que dependen de usos regionales, sociolectales, etarios, etc. Por ello, tanto en el corpus como en las entrevistas realizadas, se proveyó la versión más lexicalizada de las mismas⁹. En este sentido es útil recuperar la noción de Garfinkel (1967) sobre indexicalidad, que se refiere al fenómeno en el que los contenidos de las expresiones no son fijos (tampoco las palabras que los forman lo son), no vienen definidos de una vez y para siempre, sino que su significado se deriva del medio social donde los actos y experiencias tienen lugar. De ahí que en contextos conversacionales los participantes ponen especial atención en poder entenderse, en evitar/aclarar malentendidos o descifrar ambigüedades derivados del uso de expresiones indiciales (Wolf, 1982). La idea de que la

⁸ El horizonte cultural de las aprendientes entrevistadas será explicado a detalle en el capítulo correspondiente a la metodología y tipificación de hablantes.

⁹ La versión más lexicalizada de las unidades idiomáticas no sustituyó a la utilizada en el titular de un determinado periódico. Ésta sólo fue provista si en el encabezado se encontraba incompleta o con palabras que podrían ser propias de un regionalismo.

experiencia influye la comprensión y formas comunicativas de un sujeto o comunidad (propia de la S C) será, a partir de este momento, el posicionamiento principal de esta disertación.

El estudio de la lengua debe realizarse desde una perspectiva interseccional y multidimensional, pero sin perder de vista que el punto de interés es el lenguaje en su dimensión social y cultural. Sólo desde ahí, la sociolingüística cognitiva puede describir fenómenos de variación (ya sea ésta morfológica, semántica o receptiva por un grupo de hablantes) de manera integral.

1.1.2 Los límites de la sociolingüística cognitiva

Una vez que se ha hecho un esbozo sobre cuáles es el objeto de estudio de la S C, sus principales temáticas y acercamientos investigativos; es conveniente pensar en las áreas con las que el marco sociolingüístico colinda y tiene la posibilidad de generar un continuum de análisis y descripción. Como ya se dijo antes, los malentendidos surgen en entornos de conversación reales, o bien, en hechos de la lengua que no tienen intervención alguna para su comprensión¹⁰; como lo son los titulares de prensa y los juegos de palabras que son naturales en ellos. Ante este hecho, es normal pensar en disciplinas como la pragmática o el análisis del discurso; por lo que conviene hacer una delimitación entre estas áreas de conocimiento y establecer hasta qué grado fueron tomadas en cuenta en la presente disertación. La consideración de estas otras área teóricas y metodológicas radica en que las entradas con las que se conformó el corpus no sólo contienen significados/sentidos competentes para el campo de la sociolingüística; sino que involucran también el conocimiento de los contextos de aparición, los macro discursos en los que se utilizan y la propiedad¹¹ de dichas unidades léxicas en un uso conversacional. Si se retoman los titulares como *Qué ofertón: Hombre aplica un “Calderón” y exige que le vendan botellas* o *Tu crush confiesa que te bateó porque lo aprendió de AMLO*¹² es posible detectar que contienen elementos culturales que sobrepasan lo que el Marco Común Europeo de Referencia le concede al campo de la competencia sociolingüística, de ahí que se ha pensado apropiado la descripción de otras áreas de conocimiento que también podrían dar parte de este tipo de

¹⁰ Como podría ser el caso de los textos de enseñanza para segundas lenguas.

¹¹ *Accuracy*.

¹² Ambos ejemplos forman parte del corpus seleccionado.

emisiones. Además, tanto la pragmática como el análisis del discurso se avocan mayoritariamente a enunciados propios de la oralidad, en contextos naturales de emisión. Lo que resulta de interés para este texto, pues es en los contextos naturales de emisión que surgen los malentendidos y otros elementos propios de la comprensión de metáforas.

Es posible plantear ahora un acercamiento a la pragmática, para ello se consideró a Jenny Rosengren (2011) quien señala que, en el lenguaje cotidiano existen elementos “ocultos”, por lo que se debe también analizar qué es lo que realmente se quiere decir con los códigos elegidos para transmitir información. “Las personas tienen objetivos e intenciones comunicativas que a veces están sobreentendidas en el mensaje, no necesariamente dichas de forma directa. Por lo tanto, es necesario que haya una disciplina que tome en consideración los factores paralingüísticos, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical” (Jenny Rosengren, 2011, p. 6). En este espacio en blanco, es que surge la pragmática con el objetivo de dar parte sobre el significado lingüístico y el significado de las palabras usadas en actos de comunicación .

Una definición propiamente dicha podría ser la de V. Escandell (2006) quien comenta que “el estudio de la pragmática está fundamentado en los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante en una situación comunicativa específica, como su interpretación por parte del destinatario” (p. 16). Desde esta perspectiva, la pragmática tendrá como fin el estudio de los signos (y de los sistemas de signos) en relación con sus usuarios.

Por otra parte, está la perspectiva teórica y metodológica ofrecida por el análisis del discurso. El Análisis del Discurso (AD) es una práctica de investigación que recientemente ha sido de gran utilidad no sólo en el marco de la lingüística, sino también en otras ciencias sociales. De la misma manera, hay no se puede estudiar sólo al discurso en sí, sino a los sujetos y sus prácticas, así como las praxis sociohistóricas, culturales y políticas que operan en las diversas sociedades (Haidar, 2003)

Aunque el objetivo de este apartado no es ahondar sobre las diferentes concepciones que ha recibido la palabra *discurso*, no está demás señalar cuál es la definición más utilizada; y que ha permitido descripciones y análisis en diferentes áreas de conocimiento. En primera instancia se encuentra la línea teórica de Benveniste (1977) y Jakobson (1956) quienes

piensan al discurso como parte de un modelo de comunicación. Desde esta óptica, el discurso se define como una determinada circunstancia de lugar y de tiempo en que un sujeto de enunciación organiza su lenguaje en tanto que un determinado destinatario. Se le da gran importancia a la intención del sujeto hablante y a los enunciados que emite; se busca describir cómo el usuario de la lengua se apropia de ella y se vincula a ésta de una manera específica.

Finalmente, la perspectiva materialista del discurso de Pecheux (1975) y Robin (1973)¹³, lo entiende al mismo tiempo como una práctica social vinculada a sus condiciones de producción, y a su marco de emisión institucional, ideológica cultural e histórica. Pecheux piensa que el sujeto-emitente está determinado por las posiciones ideológicas puestas en juego en los procesos sociales en los que se producen las palabras y dichos procesos ideológicos habrán de manifestarse en su discurso.

El AD es también una metodología, pues incluye un conjunto de procedimientos sobre un cuerpo textual previamente delimitado y sobre el cual se experimentan aplicaciones conceptuales y herramientas de interpretación. Actualmente se consideran las condiciones de uso y las instrucciones implícitas en el texto-discurso para los participantes del proceso de comunicación (Karam Tanius, 2005).

La lengua en función de sus hablantes, la influencia de factores socioculturales y de las intenciones de su enunciadoreceptor son intereses que las tres áreas de investigación antes mencionadas tienen en común. Cómo dilucidar entonces el alcance de dichas disciplinas. Según Lavandera (1992) subdisciplinas como la pragmática, el análisis del discurso o el análisis de la conversación dan mayor prioridad al contexto interaccional que al contexto social; tienen la intención de dar parte sobre los individuos, los contextos de enunciación, así como las estructuras psicológicas de los sujetos que interactúan verbalmente.

Quizá la diferencia más importante entre estos campos se encuentra en los métodos. Por un lado, la sociolingüística emplea métodos típicamente sociológicos o antropológicos (tales como encuestas, estadísticas, cuestionarios, etc.), mientras que los análisis pragmáticos suelen ser de tipo lingüístico (acompañados del análisis de elementos paraverbales) (Cózar Escalante, 1995).

¹³ Representantes importantes de la Escuela Francesa de Análisis del Discurso.

Si se contrasta esa información con lo ya dicho sobre los alcances de la S C es notable que hay entre las distintas perspectivas puntos de contacto, de ahí que se haya elegido comprender a las diferentes subdisciplinas como formantes de un *continuum* en el ejercicio de la lengua. En el apartado metodológico será posible notar que además de pedir a las participantes que dieran una interpretación del titular y de las metáforas incluidas en los mismos, se les asignó una tarea en la que pudieron incluir dicha estructura (a manera de ejemplo) en un enunciado, en un contexto conversacional definido por ellas mismas, lo que podría pensarse como parte del conocimiento pragmático. La delimitación entre una y otra forma de estudio pareciera que en cuestiones prácticas no está tan clara, de ahí que se haya considerado pertinente presentar el concepto de sociopragmática.

El hecho de que dentro de las tareas asignadas a las participantes se haya incluido un ejercicio de contexto conversacional y alcance pragmático no viene en gratuidad; pues el entendimiento de una unidad fraseológica no sólo está en la comprensión y en la suma de las palabras, sino en la competencia necesaria para identificar en que registros dichas estructuras resultan apropiadas y útiles.

Para Leech G. (1983) la “sociopragmática es una línea de la pragmática que permite el estudio de condiciones específicas y correspondientes a un determinado uso del lenguaje” (p. 54). Esta disciplina es la que estudia el uso de la lengua teniendo en cuenta los componentes sociales y culturales. Desde esta óptica, la forma de hablar de los individuos está influida por su relación con el contexto, con respecto a sus posiciones sociales, su familiaridad, así como con la gravedad de la imposición expresada por el acto de habla. En la presente investigación, lo que se busca no es sólo identificar los contextos en los que un hablante avanzado de español es capaz de usar una metáfora, en qué contextos las ha leído/escuchado (y si ha sido capaz de entenderlas), sino de comprender también la influencia que el entorno individual y colectivo da a una determinada interpretación, y si ésta potencialmente guía a un malentendido.

La pretensión de un enfoque sociopragmático establece una consideración del uso del lenguaje en función de premisas socioculturales que determinan cómo se utiliza el discurso y para qué se hace. Efectivamente, el contexto adquiere relevancia desde esta perspectiva. En palabras de Marek Baran (2010) la sociopragmática debe “analizar cómo las conceptualizaciones de tipo social o cultural determinan el uso lingüístico” (p. 119).

Las comunidades lingüísticas no se caracterizan simplemente por compartir la forma general de una lengua, sino que están delimitadas por otros actores sociales. Hymes (recuperado por Duranti, 1992) diría que el aporte del análisis del uso lingüístico en eventos comunicativos implica la comprensión de la forma y del contenido de la conversación diaria, la comprensión que existe a la par de la actividad social en la que el habla tiene lugar.

Ortega Salamanca y Vargas Cortés (2015) comentan que, desde la perspectiva sociopragmática, se reconoce que el uso de las expresiones coloquiales de un grupo de individuos, se fundamenta en la influencia del contexto y en la relación de cercanía entre sus miembros; lo anterior no es inmotivado, pues es allí donde se adquieren los patrones sociales y culturales que luego se reflejarán en las prácticas cotidianas.

“En este sentido, las prácticas se componen de dos partes, en primer lugar, la comprensión de una expresión determinada y, en segundo lugar, el uso activo de esas estructuras en ámbitos orales o escritos. Las normas que regulan el comportamiento lingüístico de los interlocutores expresan la cultura y es esta la que permite referenciar a un individuo como ser cortés o descortés. Estas normas de comportamiento se aprenden, se comparten, se integran y, sobre todo, responden a las necesidades de los interlocutores” (Ortega Salamanca y Vargas Cortés, 2015, p. 31).

En consideración de que los datos fueron recabados de un grupo reducido de estudiantes de español como segunda lengua, se ofrece, a continuación, definición somera de qué es la competencia sociopragmática. Para Thomas (1983), la noción de competencia pragmática se refiere a la capacidad de usar el lenguaje para obtener un propósito específico, ya que el sujeto es capaz de entender el lenguaje en contexto. Saiz Pérez (2004) menciona que la competencia sociopragmática toma como referencia a los factores extralingüísticos, como lo son normas socioculturales; las cuales permiten que los conocimientos adquiridos en una lengua suenen posibles¹⁴. Por ejemplo, para tener una competencia sociopragmática, no basta con conocer las distintas formas del saludo, sino que también es fundamental saber

¹⁴ Es importante mencionar que en este trabajo no estamos de acuerdo con pensar que la meta última de un aprendiente es la alcanzar un nivel nativo como estado único. Hay entre la competencia sociolingüística, la sociopragmática y la puramente pragmática diferentes estados a los que acceder (pensando que éstas forman un continuum), de ahí que un hablante pueda tener diferente nivel de competencia en una o en otra o bien, que alguna de las cuatro habilidades básicas (leer, escribir, escuchar, hablar) se encuentre más desarrollada.

cómo, cuándo y con quién usarlas.

El motivo de esta sección fue establecer los límites de cada uno de los diferentes tipos de competencias comunicativas en tanto que su objeto de estudio, métodos de recolección de datos/análisis y el contexto en el que surge el fenómeno abordado; pero al mismo tiempo, reconocer que no es posible separar del todo cada una de las competencias, pues en un hablante nativo como aquel que está haciendo uso de una L2, estos lindes se tornan borrosos, por ello que en la entrevista semiestructurada se considera incluir actividades híbridas, en consideración de que los malentendidos pueden quedar evidenciados sólo si se piensan en un contexto conversacional con factores de corte sociocultural. Los puntos de contacto entre lo recién expuesto y la presente investigación residen en que, el significado de una expresión, palabra o unidad léxica estará influida por el contexto de enunciación, también así las expresiones connotadas; de ahí que más de una subdisciplina lingüística pueda tomar a la metáfora como objeto de estudio y proveer diferentes marco teóricos y metodológicos para su análisis.

1.2 Sobre el material auténtico

El uso de materiales auténticos en la enseñanza de segundas lenguas ha sido, durante varias décadas, un foco de interés para la Lingüística Aplicada y para la Lingüística general. David Wilkins (1976) fue el primero en introducir, explicar y utilizar el término *auténtico* en un contexto de aprendizaje de L2; su definición fue fruto del contraste de material didáctico y materiales que no hubieran sido explícitamente diseñados para ello. No es raro que haya una discusión vigente sobre qué es considerado como auténtico. Para ello, se ha decidido tomar como definición la propuesta de Vasallo (2006), rescatado a su vez por Santipolo (2014).

Según Vasallo (2006) lo auténtico debe ser comprendido como aquello que resulta útil, término que estará siempre supeditado a lo que el profesor disponga y a las necesidades del grupo o alumno en cuestión. La distancia entre cultura materna y la cultura extranjera es subsanada por la construcción de un camino tanto por los facilitadores como por los estudiantes en la acción didáctica; y el problema de la autenticidad es sustituido por el de la autenticación cultural. Las únicas autoridades reales que pueden legitimar el material utilizado durante el proceso son los sujetos inmersos en la actividad didáctica. Cabe

mencionar que, el punto de vista antes expuesto corresponde a un artículo originalmente en italiano *Il materiale autentico nell'era del costruttivismo* publicado por la revista *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*. Por lo que proporcionar un acercamiento hispanista no está de más.

En principio, resultará pertinente diferenciar algunos conceptos: materiales didácticos y reales, por un lado; materiales didácticos y materiales auténticos, por otro; ya que a veces suelen tomarse como sinónimos a pesar de tener connotaciones diversas. Algunas propuestas de conceptualización sobre material auténtico, recuperadas por Adriana Coscarelli (2014), son: las muestras de la lengua real no producidas especialmente para la enseñanza de la misma (P. Hubbard y otros 1987); los materiales creados con una finalidad distinta a la de enseñar o evaluar: informar, entretener, explicar, avisar, sugerir (Prati, 2007); las muestras del lenguaje, orales o escritas, producidas en su origen para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente, no graduadas desde el punto de vista lingüístico, ni organizadas para mostrar el uso de un contenido o aspecto gramatical concreto (M. García Arreza y otros 1994).

En esta misma línea, Cancelas y Ouviañas (1998) indican que el material auténtico será aquel que permita trabajar aspectos socioculturales de la lengua; proveniente del país donde se habla la lengua meta; y los medios por los que se manifieste serán portadores de la cultura de ese lugar. Se usan con alumnos más avanzados (de nivel intermedio o avanzado) con capacidad de abstraer, pues las estructuras y el vocabulario no están graduados; exigen un mayor conocimiento de la lengua. Están destinados a hablantes nativos; se cree que el reto y la dificultad despiertan más interés y expectativas en el alumno.

Los materiales auténticos forman parte de la vida cotidiana de los hablantes nativos y son textos, imágenes, grabaciones de voces, publicidad, artículos de prensa, textos literarios, canciones, recetas de cocina que estén cargada de significado. Son materiales producidos por y para nativos. Elaborados para cumplir con algún propósito social dentro de una comunidad lingüística (Wallace en Berardo, 2006).

Coscarelli (2014) propone un contraste entre las ventajas y dificultades de usar material auténtico en el aula de segundas lenguas:

- Desarrolla una mayor comprensión global y enriquece el léxico.
- Expone al alumno a situaciones de uso cercanas o similares a las reales donde debe

demostrar su competencia en sentido amplio: comunicativa, lingüística, sociolingüística, pragmática y cultural.

- Posibilita la exposición a una mayor diversidad lingüística en cuanto a tipos de texto, registros y estilos.
- El alumno se siente motivado y se incrementa su interés tanto por la lengua como por la cultura meta.

En cuanto a las dificultades, “no existe graduación de contenidos, lo cual exige un tratamiento simultáneo de elementos de diferente nivel de complejidad, por un lado, y la consideración de las diversas dimensiones del texto y, por otro, se requiere mayor apertura y flexibilidad tanto de los alumnos como de los profesores” (Coscarelli, 2014, p. 34).

Las ventajas derivadas del uso de material auténtico en la clase de idiomas son muchas, pero los riesgos pueden ser numerosos también si no se utiliza (y enseña) de forma adecuada a los destinatarios. Las consecuencias tanto positivas como negativas se reflejarán en los espacios dentro y fuera del salón de clase.

1.3 Acercamiento a la competencia sociolingüística

Si bien es cierto que, en la actualidad, los programas para la enseñanza de segundas (o terceras lenguas) han decidido trabajar con unidades que tengan un vocabulario específico; el cual busca recrear escenarios lo más auténticos posibles, también es verdad que muchos de los elementos socioculturales, propios de contextos conversacionales cotidianos, por el registro al que aparecen no son considerados dentro de un plan de enseñanza. Al respecto, Santipolo (2014) comenta que algunos aspectos del idioma se pueden enseñar sólo por medio de materiales didácticos, otros, debido a su naturaleza variable, esencialmente requieren la autenticidad de material no producido con fines explícitamente educativos. Entre los aspectos que más requieren el uso de material auténtico, destacan la competencia sociolingüística en relación con hablantes nativos, es una de las últimas en desarrollarse, dado su alto grado de convencionalidad y variabilidad.

Una posible definición del término competencia sociolingüística sería: “la capacidad procedimental no sólo para interpretar el valor social de las elecciones lingüísticas realizadas por otros hablantes, nativos y no nativos, sino también para tomar decisiones de forma independiente y de manera adecuada (según lo concebido como adecuación

sociolingüística), de acuerdo con los diferentes temas, contextos, interlocutores y a los objetivos del evento comunicativo” (Santipolo, 2014, p.16).

Antes de que surgiera el concepto *competencia sociolingüística*, D. Hymes en 1971 propuso la noción de competencia comunicativa (abreviada como CC), que abarcaba elementos puramente lingüísticos y también contextuales, incidiendo en la dimensión pragmática de la comunicación, en el conocimiento de las reglas de uso de la lengua, “the necessity of a social approach” (Hymes, 1971, p. 276).

Cuando este concepto fue acuñado como teóricamente útil, hubo otras propuestas que se dedicaron a desarrollarlo y a sumar nuevas perspectivas. Entre los cambios que tuvo este concepto a partir de su formulación explícita, ocupa un lugar esencial el estudio de M. Canale y M. Swain (1980) en el que describen las cuatro subcompetencias o habilidades que integran la competencia comunicativa, y que además se adquieren y desarrollan de forma gradual:

- Competencia gramatical o dominio del código lingüístico
- Competencia sociolingüística (CS) o adecuación del mensaje (forma y significado) a su contexto de producción
- Competencia discursiva
- Competencia estratégica

Según el Centro Virtual Cervantes¹⁵, algunos especialistas en didáctica de segundas lenguas en Europa han tratado la competencia sociolingüística, en trabajos relacionados con los proyectos del Consejo de Europa. Propuestas más modernas han planteado ligeras diferencias de enfoque o de terminología en la definición del concepto; por lo que es posible inferir que, todos los autores que abordan el tema de la competencia comunicativa se refieren a la competencia sociolingüística. La asocian a la competencia sociocultural, otras veces a la competencia discursiva y le confieren una identidad propia, como en el caso de J. van Ek (1986), quien distingue entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social.

Para L. Bachman (1990), la competencia sociolingüística forma parte, junto con la

¹⁵ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasosociolingüística.htm

ilocutiva, de la competencia pragmática ¹⁶e incluye cuatro áreas: la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad; la sensibilidad hacia las diferencias de registro; la sensibilidad a la naturalidad; y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

A continuación, se provee una escala propuesta por M. Santipolo, en su artículo *L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi*¹⁸ (2014), para comprender los niveles de los que se compone la siguiente gradación hay que aclarar que, estos están distribuidos en tres (1-3) niveles, donde el primero resulta el más básico y el tercero el más avanzado.

- 1er grado, Captación lingüística (Coscienza sociolinguistica): reflexiona sobre la estructura sociolingüística de la propia L1.
- 2do grado, Conciencia sociolingüística (Consapevolezza sociolinguistica): Reflexión sobre el significado y la importancia social de la estructura sociolingüística de la propia L1 y presenta un enfoque progresivo en las estructuras equivalente o similares en la L2 que está aprendiendo.
- 3er grado, Competencia sociolingüística (Competenza sociolinguistica): Capacidad para interpretar/procesar el valor social de las elecciones sociolingüísticas tomadas por otros oradores y también para realizar-usar adecuadamente tales opciones¹⁹ (Santipolo, 2014, p.16).

A través de la influencia de la enseñanza del lenguaje comunicativo, se ha vuelto ampliamente aceptado que la competencia comunicativa (junto con todas sus subdivisiones) debe ser el objetivo de la educación lingüística; es central para una buena práctica en el aula, pero también fuera de ella; son los contextos de interacción reales los que exigen más del aprendiente de lenguas, pero son estos mismos contextos reales los que le permiten acceder

¹⁶ Lo que viene muy a la mano en esta investigación pues, como ya se ha expresado antes, en lo concerniente a la competencias comunicativas de las lenguas, éstas establecen un continuum y los límites entre las mismas son delgados; por lo que se configuran y retroalimentan en conjunto.

¹⁸ El uso de materiales auténticos para el desarrollo de la competencia sociolingüística: reflexiones teóricas e ideas operativas.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolinguistica.htm#:~:text=Hace%20referencia%20a%20la%20capacidad,el%20evento%20comunicativo%20en%20el

¹⁹ El Marco Europeo propone, además, una escala ilustrativa de los diversos niveles en que un hablante de una lengua puede mostrar dominio de la adecuación sociolingüística.

a un registro de la lengua meta sin mediación alguna. Esto contrasta con puntos de vista anteriores en los que comúnmente se le daba máxima prioridad a la competencia gramatical.

1.4. La relación entre el material auténtico y la competencia sociolingüística

A continuación, trataremos de señalar las características del material auténtico (como lo son los encabezados de prensa) que propician la adquisición y desarrollo de la competencia sociolingüística: ofrece una imagen real y actualizada de la estructura de la repertorio lingüístico (siempre que el material elegido sea realmente reciente); es inmediatamente imprescindible para comprender e interactuar con el mundo que la lengua meta plantea; gracias a su gran variabilidad, evita el hastío, promueve una comprensión profunda de la lengua meta; y le brinda la oportunidad al profesor la posibilidad de trabajar la construcción de caminos y objetivos particulares de sus alumnos (Santipolo, 2014).

En L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi²⁰ (2014) se sugiere que, si el enfoque del estudio es sociolingüístico, también deben tenerse en cuenta factores diferenciadores entre la distancia sociolingüística de la lengua materna y la lengua de destino. Este tipo de evaluación tendrá que ser atendida en primer lugar por el profesor así como por la contribución explícita que pueden hacer los estudiantes adecuadamente estimulados (preguntando qué registro utilizan en su idioma cuando se dirigen a ciertas personas, si hay variedades de su lengua materna que tienen más dificultades para entender que otros y que se consideran más prestigiosos y por qué).

Las metáforas tienen un poder creativo, además se encuentran en muchos entornos que no se limitan únicamente al salón de clases; la creatividad suele favorecer el entorno de enseñanza-aprendizaje. El poder incluir metáforas, pertenecientes a un nicho periodístico, tienen un carácter heurístico porque ayuda a explorar el mundo de la lengua meta y genera un acercamiento a referentes culturales. El *Diccionario de términos en clave de ELE* (2021) afirma que es el aprendizaje heurístico el que anima al estudiante a adquirir los conocimientos por sí mismo. Al hacer uso del material auténtico se impulsa a los estudiantes a que se enfrenten a nuevo vocabulario, que no ha sido modificado para su uso en el salón

²⁰ El uso de materiales auténticos para el desarrollo de la competencia sociolingüística: reflexiones teóricas e ideas operativas.

de clases. En el marco de esto, el uso de metáforas de medios impresos mexicanos se presenta como un objeto de estudio óptimo, para realizar una aproximación investigativa al desarrollo y desempeño de aprendientes de español como segunda lengua.

En esta investigación, hay dos ejes rectores que determinarán la caracterización de la metáfora. Por un lado, la comprensión del lenguaje metafórico, desde las teorías conceptuales de la LC, pues el razonamiento metafórico se encuentra entre las capacidades cognitivas más importantes del ser humano. Y, por otro lado, el que las metáforas, junto con otras herramientas de la percepción, constituyen una herramienta que permite el desenvolvimiento del sujeto en relación con su entorno.

1.5 Sobre el concepto de metáfora, una aproximación

El propósito de esta sección es hacer una revisión sobre las principales definiciones que se han provisto entorno al concepto de metáfora, los alcances y limitaciones de las mismas, así como proveer un concepto abarcador y adecuado para los fines de esta disquisición. Además, se pretende establecer un nexo entre la importancia de las metáforas y la didáctica de estas en un contexto de enseñanza de segundas lenguas, por medio de materiales auténticos.

La metáfora se presenta como un mecanismo que permite la comprensión del mundo, la organización de éste y la articulación de las concepciones que de él se tengan. “Dado su dinamismo, es la única figura retórica capaz de dar cuenta de la forma cómo se percibe ese constante cambio. La metáfora no solamente organiza o reorganiza la realidad enfrentada por los hablantes de una lengua en particular, sino que es capaz de crearla a partir de las conexiones que se establecen entre los elementos que la constituyen y son identificados en un imaginario colectivo” (Fajado Uribe, 2006, p. 1).

La metáfora ha sido concebida a lo largo de la tradición literaria y estilística como una figura construida sobre tres elementos fundamentales: el comparado, el comparente y la base de comparación (Legarcegui Gutiérrez, 1990). También hay autores, como Tamba, I. que en su texto *Pour une approche énonciative du sens métaphorique " Travaux de linguistique et de littérature "* (1983) la consideran como un fenómeno de superposición, por ejemplo, en la metáfora *cabellos de oro*, se superpondrían dos objetos diferentes: "oro" y "cabello rubio". Hay también otras propuestas terminológicas distintas, pero que parten

del mismo presupuesto teórico, es decir, de aquel que establece un puente de significado (fincado en una propiedad en común) que permite conjuntar al referente metafórico y al referido.

A partir de la década de los ochenta, un grupo de lingüistas cognitivos (George Lakoff, Mark Johnson, Rafael Núñez) trató de enfatizar que la asociación comparativa de ideas, objetos y conceptos, más que la desviación de la norma lingüística con fines poéticos es una base de la estructura de la comprensión humana (Jorge Rocha, 2011).

Desde una tradición más actual, Ricoeur (2001) considera a la metáfora como una desviación, puesto que destruye un orden para producir otro. En términos propios de Ricoeur (2010)

(...) la metáfora es un enunciado pertinente que constituye una predicación no pertinente con relación a la referencia habitual de los términos, y que genera así una nueva referencia, pero también un nuevo sentido que se torna divergente del sentido literal. La presentación de esta nueva impertinencia semántica como el reverso de una innovación de sentido desde el punto de vista de todo el enunciado, obtenida por la distorsión del sentido literal de las palabras” (Ricoeur, 2020, p. 304).

Debido a la naturaleza de este trabajo y a que sus objetivos están focalizados en la descripción de los malentendidos generados por metáforas; se ha considerado pertinente, tanto para establecer la conformación del corpus como para la descripción de resultados, incluir criterios clasificatorios que permitan un comentario más profundo sobre el tipo de construcciones que serán provistas a los aprendientes por medio de una batería de comprensión.

En función de lo anterior, las metáforas encontradas en los titulares serán primero descritas y seccionadas de acuerdo con los siguientes términos:

- El referido metafórico
- El referente metafórico
- El puente de significado

De esta manera, cada construcción lingüística ya sea que se trate de una sola palabra o de más de una tendrá una descripción acertada que justifique su inclusión dentro del corpus.

Simbólicamente las metáforas se pueden denominar según:

- 1) Una visión centrada en la descripción de los rasgos de la metáfora, su estructura y las funciones que desempeña en un texto o un discurso.
- 2) Una visión pragmática y cognitiva que propone comprender la metáfora en relación con la situación comunicativa.

A la par, resulta adecuado sumar una clasificación estructural de las metáforas, con la finalidad de dar parte de cuáles son sus conformantes y el nivel de complejidad cultural que requiere cada una para su comprensión. Hay dos tipos básicos de construcción: hay metáforas "in praesentia" y metáforas "in absentia". Habrá metáfora "in praesentia" cuando exista presencia explícita del término comparado y cuando éste esté unido explícitamente al término comparante por una relación atributiva u oposicional (Román, 1991) y metáfora "in absentia" cuando el término aludido no es explícito y hay un puente de significado de características más opacas.

Cabe hacer la aclaración de que, autores como Elena Beristaín en su *Diccionario de Retórica y Poética* identifican al símil y a la metáfora como dos figuras distintas, sin embargo, parece importante retomar la propuesta hecha por Stephen Ullman (1963) quien considera a la metáfora desde el concepto de "imagen" al pensarla como una figura del lenguaje que expresa alguna semejanza o analogía. Por lo que en su espectro caben tanto la metonimia (asociación por contigüidad) como la metáfora (asociación por semejanza), Ullman propone que ambas figuras estilísticas pueden ser analizadas dentro del mismo rubro pues provienen de la misma observación y comparación de afinidades entre dos elementos aparentemente no relacionados. Desde una perspectiva similar, A. Martínez García (2014) comprende que en la "imagen" pueden incluirse tanto la metonimia como la metáfora.

Poder hacer una tipificación estructural de los titulares que conformaron el corpus abre la posibilidad de dar a cada entrada un significado más acertado y comentar si hay un margen de error relacionado a la estructura de las metáforas, así como con la interpretación que se dé de las mismas.

La metáfora, a partir de procesos de transposición, hibridación u otros similares modifica los significados ya existentes. La interpretación de los elementos no es simplemente la suma de sus componentes. El conocimiento y la experiencia acumulada del sujeto que esté expuesto a dicho contenido, al igual que el contexto de aparición, juegan un

papel primordial en la comprensión de las implicaciones comunicativas de la metáfora (Farjardo Uribe, 2006).

Habría que comentar entonces, cuál ha sido el posicionamiento teórico y las consideraciones que sobre la metáfora ha propuesto la L C. Si bien las metáforas se construyen por medio de un puente de significado que permite la transmisión de sentido del referido al referente, el conjunto de los términos utilizados no siempre tiene una comparación tan evidente.

En su tesis de licenciatura Martínez Martínez y Pineda Martínez (2014) plantean a la metáfora como un cambio de sentido, abordada desde la semántica, disciplina que estudia este fenómeno coincidiendo, en algunos aspectos, con el análisis de las figuras de la antigua retórica. “El lenguaje metafórico es un cambio de sentido o “tropo” que constituye modos más vívidos de comunicación, y explica que este fenómeno es producto de un proceso semántico que él llama significación” (Guiraud, 1997, p. 49). A lo anterior se suma que, la relación establecida entre lenguaje y cognición puede ser explicada desde diferentes modelos teóricos de la lingüística cognitiva, entre otros: la teoría de prototipos o de la categorización, la semántica cognitiva, la teoría de la relevancia, la teoría de la gramaticalización y la teoría de la metáfora. La teoría de la metáfora, en particular, permite dilucidar claramente esta dialéctica de lenguaje y cognición por cuanto la metáfora es una realidad cotidiana y se relaciona de manera especial con la experiencia corpórea.

La L C inicia con los postulados de Lakoff, Johnson y Langacker, proponiendo una nueva alternativa para los estudios del lenguaje; esta nueva alternativa de comprensión defendía la relación entre el lenguaje y otros aspectos cognitivos y perceptivos. Además, afirmaban que las capacidades cognitivas principales que emplea el lenguaje son la categorización y los procesos de metáfora y metonimia. Esta perspectiva de estudio sostiene que toda emisión implica una conceptualización de la experiencia que se busca comunicar, desde la elección de las desinencias flexivas hasta la estructura de la oración (González, 2017).

Metáforas de la vida cotidiana (1983) es un libro escrito por George Lakoff y Mark Johnson, el cual se ha considerado como texto fundamental para la delimitación y descripción de las expresiones metafóricas e imágenes poéticas que se encuentren conformadas por una comparación o sustitución de elementos, aunado a lo anterior, se hace

una propuesta clasificatoria y de análisis de las metáforas que se encuentran injertas en contextos cotidianos, conversacionales y discursivos no literarios que permean a sociedades (independientemente de la lengua dentro de las que se generen estas expresiones). Debido a que la presente investigación se configura desde los parámetros de la lingüística y la sociolingüística cognitiva, y siendo Lakoff uno de los mayores exponentes de esta misma corriente, es necesario expresar lo siguiente: “Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (Lakoff y Johnson, 1998, p. 39).

Desde textos anteriores Lakoff y Johnson (1980) propusieron una visión de la metáfora al establecer que ésta debe dejar de concebirse únicamente como recurso poético y ser considerada “pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action” (Lakoff & Johnson, 1980, p. 3). Ahondaron además en el término de metáfora conceptual que propone la idea de comprender y experimentar una cosa gracias a conceptos relacionados a otra (Lakoff & Johnson, 1980). Ésta constituye un mecanismo cognitivo que permite establecer lazos entre dominios del sistema conceptual, de modo que un individuo pueda concebir el mundo al dar un sentido metafórico a su experiencia social.

Lo que más interesa a Lakoff y Johnson son expresiones tan comunes como "perder el tiempo", pues enunciados como esos son reflejo de conceptos metafóricos que estructuran acciones y pensamientos. Son metáforas en las que se refleja parte de la comprensión y procesamiento de los seres humano, el hecho de que estén fijadas convencionalmente al léxico de una lengua no las hace menos vivas (Lakoff y Johnson, 1998).

La L C siempre ha argumentado que la metáfora no pertenece exclusivamente al lenguaje, sino que es una competencia que se basa en la habilidad humana de concebir un dominio de experiencia en términos de otro. Entendida así, la metáfora no puede ser otra cosa que un fenómeno conceptual (Castaño y Hilferty, 2011).

La Theory of Conceptual Metaphor²⁶(Lakoff y Johnson, 1980, 1999; Lakoff, 1993; Johnson, 1988) sostiene que las metáforas conceptuales no suponen únicamente una proyección de conceptos de un dominio base hacia un dominio meta, sino la transferencia

²⁶ Teoría de la metáfora conceptual.

de una estructura experiencial de uno a otro dominio. Es por ello por lo que una misma palabra es potencialmente funcional en más de una metáfora. El crisol semántico de una palabra puede desdoblarse en distintos contextos interpretativos, los cuales apelan a un sentido primario que, desde un mismo puente de significado, establece alianzas con diferentes referidos metafóricos. Para analizar la multiplicidad de ambientes de comprensión y posibles Lakoff y Jhonson proponen que la expresión *Un discurso es un tejido* da pie a expresiones como: se puede perder el hilo; las ideas pueden estar mal hilvanadas o deshilvanadas; al hilo de lo que iba diciendo; puede faltar un hilo argumental o conductor; un argumento puede ser retorcido; el discurso tiene un nudo y un desenlace; se atan cabos; se pega la hebra, entre otras.

En español se emplea todo un abanico metafórico para referirse a la actividad discursiva oral o escrita. Esta parte del sentido compartido de los hilos que componen un discurso; se puede *urdir una excusa, tramar un buen argumento* o incluso *bordar un discurso*.

Los fundamentos experienciales de las metáforas de español como L2, siempre se han conceptualizado desde el presupuesto de corte cognitivo de que “ninguna metáfora puede entenderse o siquiera representarse adecuadamente de modo independiente de su base experiencial” (Lakoff y Johnson, 1986, p. 56).

También desde el cognoscitismo, Langacker (2007) ofreció una perspectiva y una categorización de la información y de los nuevos significados. Indicó que la metáfora implica una relación categorial en la que una palabra o expresión emerge dentro de un dominio cognoscitivo en el que no lo hace habitualmente y termina por colocarse en un lugar del lenguaje que no corresponde con su punto de origen. Esto es posible, ya que toda expresión lingüística activa un punto determinado dentro de una red semántica, que a su vez está interconectado con otras unidades de significado. Al activarse uno es posible que se activen otros, lo cual explicaría el cambio y/o enriquecimiento del significado.

Las metáforas no son un fenómeno sólo lingüístico como se consideraba en las teorías clásicas, sino que concierne a la categorización conceptual de la experiencia vital, concierne al conocimiento, pues la función primaria de las metáforas es cognitiva y ocupa un lugar preponderante en el sistema de pensamiento y lenguaje (Nubiola, 2000).

Además, es necesario considerar la idea de Bucholtz y Hall (2005) acerca de que

el aspecto sociocultural de la lengua se construye por medio de una variedad de mecanismos semánticos y retóricos, uno de los cuales es el uso característico de la metáfora, ésta última trasciende como parte de la imaginaria y representaciones útiles de pensar e interpretar los discursos de sujetos de diferentes edades.

Y es que, para poder analizar la metáfora desde el punto de vista cognitivo es necesario hablar de dos niveles: el conceptual y el lingüístico que es donde se sitúan las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas. Según Cuenca y Hilferty (1999) esta distinción es muy importante para el análisis cognitivo de la metáfora, ya que permite aclarar generalizaciones que están aparentemente ocultas (p. 100). Desde esta perspectiva, “las metáforas conceptuales son esquemas abstractos que tienen por finalidad agrupar expresiones metafóricas. El nivel conceptual está formado por metáforas conceptuales y sólo se puede acceder a él a través del nivel lingüístico” (Cuenca y Hilferty, 1999, p.100).

Queda entonces explicar cuáles son las características cognitivas que estarán permeando la conceptualización metafórica a lo largo de esta disertación. Para ello, se toman las premisas expresadas por Ruiz Surget (2021) en su tesis doctoral *A los sesenta, preparado para vivir. Análisis semántico-discursivo de las metáforas de espacio-tiempo en narrativas de trayectoria vital*, donde expone que:

- La metáfora es una forma de procesamiento cognitivo que un individuo utiliza en su interacción con otros y con su entorno para construir sentido; lo que deviene en la construcción del mundo mismo.
- La metáfora es una herramienta natural de creación de sentido; ya que el pensamiento es metafórico por naturaleza. Ésta es usual y cotidiana en las manifestaciones discursivas y no discursivas también.
- La metáfora es generadora de discurso al formular y reformular marcos conceptuales; a la vez es una estrategia discursiva que configura discursos. Estos discursos versan sobre lo que el individuo considera como parte de su vida cotidiana.
- La metáfora es una instanciación lingüística producto de la integración conceptual

de dos o más *espacios mentales*²⁷, a través de una serie de principio cognitivos.

A partir de este momento, estas cuatro premisas permearán el análisis sociolingüístico cognitivo que se hará no sólo del corpus, sino de la comprensión (malentendidos) del mismo en la toma de datos, una vez que la entrevista semiestructurada haya sido realizada con las aprendientes.

1.5.1 Antecedentes

El objetivo de los siguientes párrafos es proponer un acercamiento a algunos trabajos previos, que han puesto en el centro de su interés descripciones entorno al lenguaje metafórico o perspectivas contrastivas entre lenguas²⁸. De igual manera, se hace una revisión de investigaciones y propuestas cuyo propósito fue una aproximación a los procesos cognitivos de la comprensión, convencionalización y uso de metáforas en entornos comunicativos diversos.

En los últimos años, se ha puesto de manifiesto que la lengua materna juega un papel importante en el desarrollo de la competencia sociolingüística en una segunda lengua, ya que los estudiantes de lenguas extranjeras/segundas pueden transferir su conocimiento conceptual y lingüístico a la lengua meta. Por esta razón, los estudios contrastivos del lenguaje metafórico resultan una herramienta útil para predecir las dificultades de los estudiantes y guiar la creación de materiales didácticos (Torres Soler, 2020). De ahí que el interés de este apartado sea dar antecedentes de cuáles son los estudios que se han realizado sobre la metáfora, desde perspectivas lingüísticas, en distintos niveles.

Como se verá en apartados siguientes, los sujetos seleccionados para la aplicación de cuestionarios y la recopilación de datos tienen como primera lengua idiomas diferentes al español mexicano; y si bien es cierto que hay metáforas que por su estructura pueden considerarse casi translingüísticas, pues se encuentran en varios sistemas lingüísticos, con tan pocos cambios en su forma, que no repercuten en el significado final de la unidad; también es cierto que hay metáforas presentes en el corpus, que forman parte de un bagaje sociocultural muy local, el cual genera significados particulares en contexto y que sólo se pueden dilucidar si se ha estado en

²⁷ Según los nombra Guilles Fauconnier y Mark Turner en 1984.

²⁸ En el marco del inglés americano y el portugués brasileño, por ser las primeras lenguas de las participantes seleccionadas. Asimismo, los datos completos de las aprendientes, así como los contextos sociolingüísticos.

contacto con el panorama del español mexicano por tiempo suficiente.

1.5.2 Esbozo sobre metáforas en inglés americano

A manera de antecedente se puede comentar la propuesta de Boers y Demecheleer (1997)²⁹, quienes investigaron metáforas de economía en inglés, francés y holandés; y encontraron que se usaban metáforas muy similares, pero que la tasa de recurrencia difería de un idioma a otro. Por ejemplo, las metáforas relacionadas con la jardinería se encontraron con más frecuencia en inglés que en francés, mientras que las metáforas relacionadas con la comida se encontraron con casi la misma frecuencia tanto en inglés como en francés. Explicaron ésto en términos del estatus cultural otorgado a la jardinería y la comida en la cultura inglesa y francesa.

Boers (1999) investigó la variación transcultural en el uso de metáforas a través de estudios cuantitativos basados en corpus del discurso socioeconómico y descubrió que las metáforas de la salud son más productivas en inglés que en holandés. En su estudio, sugirió la existencia de una relación entre la experiencia corporal y el pensamiento abstracto y sostuvo que la materialidad del cuerpo humano en la experiencia diaria conduce a su uso frecuente en mapeos metafóricos.

A manera de ejemplo de perspectivas más modernas, Belkhir (2016) en su artículo *Anger metaphors in American English and Kabyle: The Effect of Culture* da cuenta sobre *la ira* desde el marco de la lingüística cognitiva. Este es un concepto de emoción que comunica sobre el pensamiento humano y que se ejemplifica en el lenguaje por medio de formas metafóricas. Toma como base la clasificación de metáforas de Lakoff y Johnson en los ochenta, en la que estableció el rubro de metáfora de contenedor; Kövecses (2000) afirma que la metáfora del contenedor es casi universal, pero también está sujeta a variaciones (Kövecses, 2005). Este artículo ofrece un estudio contrastivo de las metáforas de la ira en inglés americano y cabila (una variedad de la lengua tamazight hablada en la parte norte de Argelia). Un examen del corpus de 255.736 palabras en las que se basó el estudio reveló 143 expresiones metafóricas. Estas 143 muestras de expresiones connotadas fueron instancias de diversas metáforas de la ira: contenedor, objeto poseído, fuego, carga, etc. Las metáforas de la ira encontradas en el corpus fueron clasificadas según su

²⁹ A few metaphorical models in (Western) economic discourse.

prominencia metafórica.

Por otro lado, Torres Soler (2020) en su tesis de maestría *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 ELE2* tuvo como objetivo explorar la variación interlingüística del lenguaje metafórico, a partir del estudio de las metáforas de los sabores en español y en inglés. Sumado a lo anterior, identificó los distintos parámetros de variación de las expresiones metafóricas y valoró la incidencia de cada uno de estos parámetros y diseñó una propuesta didáctica que abordó el lenguaje metafórico de los sabores en español para estudiantes angloparlantes, teniendo en cuenta los resultados del análisis contrastivo. El texto parte de la hipótesis de que, las metáforas conceptuales al tomar como dominio fuente los sabores pueden ser en cierta medida generales, en tanto que existe una motivación biológica compartida, sin embargo, se encontró cierta variación motivada en lo que fue denominado *tamiz cultural*, es decir, el proceso por el que la experiencia en el entorno cultural modela la conceptualización de la experiencia corporal.

Por mencionar algunos de los resultados obtenidos, la mayoría de estas metáforas conceptuales existen tanto en español como en inglés, como por ejemplo *el agrado es dulce* o *la aflicción es amarga*. Sin embargo, el sabor salado permite conceptualizar emociones diferentes en ambas lenguas. En español, el sabor salado permite aludir a la gracia o a la hilaridad que sentimos los seres humanos ante el humor. En cambio, en inglés, con el sabor salado es posible referirse al estado de ánimo del enfado.

Resulta oportuno mencionar el artículo *Metáforas en notas periodísticas deportivas: estudio contrastivo en español, francés e inglés* de Quintero Ramírez (2018), quien buscó identificar las metáforas más frecuentemente utilizadas en la prensa electrónica deportiva. El corpus consta de 150 notas periodísticas de la versión digital de diarios en tres lenguas diferentes: español, francés e inglés. En los hallazgos se advirtió que, si bien hay campos semánticos particulares explotados en una sola lengua, existe gran variedad en los mismos. Existen incluso campos semánticos de los que se obtienen recursos lingüísticos muy similares para describir realidades deportivas afines en los tres idiomas.

Si se retoma la idea de que para la LC los lindes entre los actos sociolingüísticos, pragmáticos y sociopragmáticos son más bien difusos; y en vez de niveles bien delimitados

hay una *continuum* de actuaciones lingüísticas, no está demás retomar la idea de Searle (1979) que estudio la metáfora como parte del acto de habla. El consideró que los enunciados metafóricos son actos de habla indirectos. Su inferencia pragmática se fundamenta en que, por un lado, hay una forma breve de distinguir lo que un hablante quiere decir al pronunciar palabras, frases y expresiones y, por el otro, lo que las palabras, frases y expresiones significan. Al primero lo llama significado de la expresión del hablante, y al segundo, significado de la palabra o de la frase. El significado metafórico es siempre el significado del discurso del hablante (Searle, 1979). Sostiene que el significado metafórico de la expresión es una parte genuina de la comunicación lingüística. Al formular el problema de la comprensión de las metáforas, Searle (1979) investigó “¿cómo funcionan los enunciados metafóricos y ¿cómo es posible que los hablantes se comuniquen con los oyentes cuando hablan metafóricamente, ya que no dicen lo que quieren decir? ¿y por qué algunas metáforas funcionan y otras no?” (Searle, 1979, p. 83).

Aunque podría pensarse que los cuestionamientos de Searle son anticuados, tomando en cuenta que entre ellos y el presente texto hay más de 50 años de diferencia, el interés en el tema no se ha agotado pues, como se verá en este estudio; pues si bien las tres colaboradoras tienen puntos en común en su desarrollo de competencia sociolingüística, son los usos pragmáticos los que devienen en diferencias.

Según Torda Gabor (2014) las metáforas pueden variar de una cultura a otra por varias razones. La experiencia previa de los hablantes nativos es uno de los aspectos más importantes. Las fuentes más frecuentes de creación de metáforas son las cosas que rodean a las personas en su vida cotidiana. Estas expresiones figurativas están relacionadas con el clima, los animales, las plantas, los colores y las partes del cuerpo humano. Por ejemplo, en muchas *western languages* el bien suele estar relacionado con el arriba en la mayoría de las culturas, por lo que las personas que ocupan posiciones de liderazgo son una cabeza de algunas instituciones. Mientras que el sentido negativo de las cosas está relacionado con lo que se encuentra abajo o va en una dirección descendente.

1.5.3 Esbozo sobre metáforas en portugués brasileño

El presente apartado versa sobre cuáles han sido los estudios más recientes, que se han realizado en torno al uso o descripción de metáforas en portugués brasileiro. José Genival

Bezerra Ferreira (2019) presenta en *Metáforas de fútbol en el portugués brasileiro: una perspectiva cognitiva*, un análisis cualitativo de expresiones metafóricas en el fútbol brasileño con referencia a la Copa Mundial de Fútbol, que tuvo lugar en Brasil, en 2014. La esencia de este tema fue abordada en artículos recopilados de sitios web. Con base en la Lingüística Cognitiva (con énfasis en la teoría de la Metáfora Conceptual) el estudio mostró que la construcción de metáforas en portugués brasileño, en el marco del fútbol, desarrolla diferentes expresiones, tales como: el fútbol es guerra, el fútbol es política. Ante lo anterior, reflexiona sobre la importancia de este deporte en la construcción de la identidad del pueblo brasileño. A continuación, se plantea un breve resumen del escrito.

Se investigaron los mecanismos cognitivos del discurso publicitario del fútbol en portugués brasileño. En cuanto a las metáforas se comprenden de forma integral, es decir, que opera en todos los niveles de la actividad cognitiva. Estos titulares fueron seleccionados de tres sitios web: <https://www.folha.uol.com>, <https://www.veja.abril.com.br> y <https://www.globoesporte.globo.com>. El formulario de análisis en titulares comprende: el propio titular, la frase descriptiva que ubica la información y el enlace que contextualiza el titular. Se limitó a la recopilación de material lingüístico desde noviembre de 2012 hasta finales de febrero de 2013.

El análisis confirma la hipótesis de que los titulares futbolísticos analizados giran en torno a tratar de convencer al lector de que Brasil podría realizar el evento, así como que las construcciones metafóricas futbolísticas son extensiones del lenguaje cotidiano.

Por su parte, el artículo *An experimental study on Brazilian Portuguese metaphor processing* (Carvalho Ribeiro, 2017) pretende incluir al portugués brasileño en la literatura sobre la comprensión de las metáforas, con base en la evidencia empírica de interferencia, familiaridad, adecuación, y las variables de convencionalidad. El experimento 1 fue diseñado para evaluar la familiaridad de los participantes en relación con las metáforas que han sido construidas por el investigador. La familiaridad se entiende aquí como familiaridad subjetiva, se enmarca la experiencia percibida con la metáfora. Cada uno de los participantes escogió, entre tres palabras, la que en su opinión captó el significado que la expresión pretendía comunicar. De acuerdo con las respuestas, se determinó si el vehículo había evocado el significado figurativo o no; y si el significado extendido registrado en los diccionarios de referencia permite inferir si este significado estaba

convencionalizado en el repertorio individual de la muestra.

El experimento 2 fue diseñado para evaluar la idoneidad de las expresiones en el conjunto de 84 metáforas, cuya familiaridad se evaluó en el experimento 1. De acuerdo con la definición más aceptada de aptitud: la medida en que la declaración captura características importantes del tema se pidió a los participantes que calificaran cada una de las expresiones del 1 al 5, evaluando su efectividad en transmitir el significado que pretendido.

Carvalho Ribeiro (2017) señala que, los resultados de los experimentos realizados apoyan la hipótesis defendida por Glucksberg y Keysar (1990), de procesamiento directo de metáforas familiares, de alta aptitud, cuyos vehículos son convencionalizados, según el modelo *Class-inclusion*. No se identificaron diferencias significativas entre el tiempo de lectura de los vehículos metafóricos y las expresiones literales equivalentes. Además, se reporta que no hubo una diferencia significativa entre el tiempo de lectura de vehículos metafóricos y unidades literales de inclusión de clase, lo que sugiere que las metáforas en cuestión se procesaron de acuerdo con la inclusión de clase/referencia dual.

Por último, se revisó la tesis de maestría de Flávia Alvarenga de Oliveira (2019): la cual, a grandes rasgos, describe que el control inhibitorio es un componente importante de la cognición humana, que está presente en los procesos lingüísticos y no lingüísticos.

Este estudio intentó investigar el papel de control inhibitorio (CI) cuando se procesan objetivos cebados metafóricamente. Las participantes leyeron una primera oración metafórica, una oración literal a modo de oración principal y una oración principal de línea de base (Alvarenga de Oliveira, 2019).

La oración literal se cambió a oraciones sin sentido en la mitad de las oraciones experimentales. Los tiempos de reacción para las declaraciones de propiedad con significado metafórico del vehículo fueron más rápidos cuando los participantes leyeron la unidad metafórica y después la unidad literal. Por el contrario, los tiempos de reacción eran más lentos cuando la declaración de adecuación estaba relacionada únicamente con el significado literal básico.

La selección y descripción de las pasadas investigaciones no fue arbitraria. Se consideraron como antecedentes pertinentes, pues retomaron unidades de la lengua similares a las de este trabajo; y si bien la recolección de datos se hizo en el marco de una

primera lengua (en el caso del portugués), la metodología usada para el análisis de los mismos coincide con el propuesto en esta disertación (la corriente de la lingüística cognitiva). De igual manera, se presenta un argumento compartido, la comprensión de las metáforas se encuentra, no sólo en el reconocimiento del sentido connotado, sino en el uso apropiado de estas en un contexto particular. Se decidió tomar estas investigaciones como punto de partida, en cuanto a la conformación del marco teórico, la delimitación del objeto de estudio y el análisis del mismo.

1.6 Metáforas estudiadas en México

Si bien es cierto que las publicaciones consideradas para la conformación del corpus son en su mayoría correspondientes al Valle de México, también es verdad que la pandemia ha venido acompañada de la digitalización de muchos medios de comunicación, por lo que además de los datos arrojados en un estudio³⁰ realizado por la Universidad de Oxford y *The Reuters Institute* en junio del 2020³¹ en torno a cuáles son las publicaciones impresas que tienen mayor preferencia en el público mexicano, también se consideraron plataformas virtuales de los periódicos, el número de visitas a los mismos y las veces que fueron compartidas sus publicaciones (ya fuesen artículos, notas o tuits) en diferentes redes sociales. La implementación del internet como medio de difusión ha venido a borrar en gran medida las fronteras geográficas que limitaban y separaban el alcance de la prensa.

Por lo anterior, es posible que algunas construcciones metafóricas, que se consideraban propias de una variante regional, hayan proliferado y sido comprendidas en otras latitudes. En función de ello, se propone este apartado con la finalidad de discutir sobre cuáles han sido las propuestas clasificatorias y teóricas para describir a las metáforas del español de México. La intención es dar razón de cuáles han sido los estudios anteriores sobre la metáfora en México, y cuáles han sido las perspectivas teóricas desde las que se han abordado.

Jorge Rocha (2011) realizó un acercamiento descriptivo en torno a cuáles son

³⁰ <https://www.forbes.com.mx/noticias-en-que-medios-confiarnos-los-mexicanos-esto-dice-reuters-y-oxford/>

³¹ Presentado en el *Digital News Reports*, esta publicación arroja los datos que ofrecen un panorama realista sobre la industria de los medios y la información en cada país.

algunas de las metáforas a partir de las cuales, los mexicanos construyen su percepción del rumbo actual del país. El objetivo de este artículo fue exponer cómo es que un análisis cualitativo orientado a identificar metáforas en el discurso de los ciudadanos resulta útil para revelar el marco en el cual se da el debate público y, en consecuencia, generar estrategias de comunicación para tratar de influir sobre el sentido de ese debate.

Dentro de los temas que fueron considerados para la generación del corpus se tomó en cuenta la manifestación discursiva sobre fútbol en periódicos de circulación nacional y revistas deportivas. De una rápida revisión de cómo se habla de este evento deportivo en periódicos y medios especializados se recopilaron las siguientes frases: “metió el gol de la honra”, “un pacto de caballeros entre los directivos”, “van a defender el orgullo”, “un duelo contra el odiado rival”, “le dio una estocada”. La interpretación de estas frases permite revelar que todas tienen origen en una metáfora subyacente: el fútbol es “un duelo por el honor” (Rocha, 2011).

Este mismo texto estuvo conformado por datos recuperados de sujetos (organizados en grupo para su estudio). El procesamiento y uso de metáforas, en contextos conversacionales, se relacionó con actitudes lingüísticas. Y otros temas relacionados con la situación política y social del país. De entre las piezas léxicas y discursivas recuperadas, las adversidades son comprendidas como enemigos a vencer, por lo que Rocha (2011) concluye que metafóricamente los mexicanos se ven a sí mismos como “guerreros”; perciben que tienen el temple y la capacidad para luchar y salir adelante. Saben que son capaces de sobrevivir ante las condiciones más adversas; mencionan y recuerdan situaciones de crisis económicas y desastres naturales (terremotos e inundaciones), así como guerras y problemas sociales.

Gabriela Calderón Guerrero y Cynthia Maldonado Ahuamada (2017) presentaron un artículo titulado La comprensión de las metáforas en niños de primaria cuyo objetivo fue describir el desarrollo de la comprensión de las metáforas, así como el tipo de relaciones parte-todo que son capaces de establecer los niños al resolver adivinanzas (con las cuales se conformó el corpus para una batería de comprensión). Los participantes de la investigación fueron 30 estudiantes de una escuela primaria federal del estado de Querétaro (México): 10 estudiantes de segundo, 10 de cuarto y 10 de sexto grado. Se les pidió responder a cuatro adivinanzas metafóricas y explicar qué información habían considerado para llegar a sus

respuestas. Los resultados muestran que: “a) la comprensión de las metáforas presenta un patrón evolutivo ascendente en relación con el grado escolar y, b) los participantes de los grados superiores tienden a construir relaciones parte-todo más integradoras y coherentes que los estudiantes de los grados inferiores, lo que les permite comprender mejor las metáforas de las adivinanzas” (Calderón Guerrero y Maldonado Ahuamada, 2017, p. 103).

Para llevar a cabo el análisis y procesamiento de los datos recabados se transcribieron todas las entrevistas y en función de ellas se elaboró una base de datos en un programa estadístico. La comprensión de las metáforas frente a la tarea propuesta fue analizada de acuerdo con los criterios propuestos por Calderón (2012), Vernon y Carrillo (2012). Dichos criterios tomaron en cuenta fueron:

- Si la interpretación del alumno fue (o no) de tipo metafórico.
- Si la respuesta fue pertinente para el planteamiento de la adivinanza.
- Si el proceso para llegar a la respuesta tomó en cuenta la totalidad de las pistas y si pudo establecer relaciones congruentes entre ellas.

“Las metáforas no constituyen un mero reflejo de la realidad objetiva preexistente sino una construcción de la realidad, a través de una categorización que implica la selección de algunos rasgos como críticos y otros como no críticos, las metáforas pueden utilizarse conscientemente para construir la realidad” (Goatly, 1997), p. 155). Las metáforas se emplean para proporcionar marcos cognitivos desde los que pueden interpretarse problemas sociales complejos, simplificándolos y haciéndolos inteligibles a la audiencia. En los medios de comunicación, resultan útiles para transmitir una determinada ideología, lo que terminará por plasmar creencias y sistemas de valores de grupos sociales particulares (Carolina Figueras, 2007).

Desde la perspectiva cognitiva de que las metáforas pueden ser también comprendidas como imágenes, es que Danièle Dehouve (2013) presenta un método de desciframiento semántico de algunos platillos elaborados durante los rituales de los mexicas en la época de la Conquista y de varios grupos indígenas contemporáneos. En un ritual nada es aleatorio; este texto presenta una reflexión sobre las categorías de metáfora y metonimia vistas como dos mecanismos que estructuran la mente humana, y que se expresan de manera verbal y material. Los alimentos rituales se analizan como *difrasismos* materiales y comestibles que se basan en procedimientos metonímicos, a los cuales se añaden

desplazamientos metafóricos.

Por último, aunque ya había sido mencionada con anterioridad, la tesis doctoral de Ruiz Surget (2021) *A los sesenta, preparado para vivir. Análisis semántico-discursivo de las metáforas de espacio-tiempo en narrativas de la trayectoria vital* cuyo objetivo fue analizar las estrategias discursivas metafóricas que los individuos utilizan para conceptualizar el continuo espacio-tiempo de vida. Desde su punto de vista, para construir un sentido de vida asequible, el individuo se vale de formas de conceptualización en donde se unen los términos de tiempo y espacio; así la vida es un trayecto que se recorre o un recipiente que se llena de experiencias y personas. Desde el eje discursivo, se analizó la metáfora como fenómeno lingüístico. La autora realizó un acercamiento a cómo se integran los rasgos conceptuales del modelo de la integración conceptual. También explicó cómo utilizó el modelo de Dinámica de fuerzas en el análisis de los datos lingüísticos.

En el desarrollo teórico del eje cognitivo, se retomó el paradigma de la sociocomplejidad como la postura desde la cual debe analizarse un fenómeno lingüístico y cualquier otro fenómeno que involucra la vida humana, por lo que se establecieron características del lenguaje como fenómeno complejo.

Se entrevistaron cinco grupos de edad correspondientes a la década en la que se encontraban los informantes: veinte, treinta, cuarenta, cincuenta y sesenta años. Después, se desarrolló el modelo de análisis explicando la integración de los marcos conceptuales pertenecientes a la descripción del fenómeno socio-demográfico con los marcos conceptuales de los individuos entrevistados.

1.6.1 Metáfora conceptual y metáfora enculturada

Como se verá más adelante, el corpus se ha constituido por medio de titulares pertenecientes a periódicos y revistas, y que si bien hay entre ellos puntos de contacto como lo es el tiraje, el número de seguidores que tienen o el género periodístico y discursivo al cual pertenecen; el grado de complejidad de las metáforas presentes en los mismos tiene importantes variaciones.

El objetivo de este subtítulo es proponer una taxonomía que permita describir a las metáforas consideradas para la conformación de una batería de comprensión, tomando en consideración la distinción que clasifica las metáforas en estructurales, ontológicas y

orientacionales (Lakoff y Johnson, 1980), la cual se verá complementada con otra categorización en función del grado de complejidad de cada una de las unidades, de acuerdo con lo estipulado por la competencia sociolingüística, sociopragmática e intercultural (según con los elementos a los que haga referencia cada entrada)³².

En la primera parte de la taxonomía se encuentran las:

- Metáforas orientacionales: organizan un sistema global de conceptos con relación a otro sistema. La mayoría de ellas tienen que ver con la orientación espacial y nacen de la constitución física del ser humano. Las principales son ARRIBA/ABAJO, DENTRO/FUERA, DELANTE /DETRAS, PROFUNDO/ SUPERFICIAL, CENTRAL/PERIFÉRICO. Por ejemplo, LO BUENO ES ARRIBA, LO MALO ES ABAJO: estatus alto, estatus bajo; las cosas van hacia arriba, vamos cuesta abajo; alta calidad, baja calidad; Su Alteza Real; bajeza de nacimiento; LA VIRTUD ES ARRIBA, EL VICIO ES ABAJO: alguien tiene pensamientos elevados o rastreros, si se deja arrastrar por las más bajas pasiones, cae muy bajo o en el abismo del vicio; los bajos fondos; alteza de miras, bajeza moral. FELIZ es ARRIBA, TRISTE es ABAJO: me levantó el ánimo; tuve un bajón, estoy hundido, sentirse bajo; caer en una depresión.
- Metáforas ontológicas: son aquellas por medio de las cuales se categoriza un fenómeno mediante su consideración como una entidad, una sustancia, un recipiente, una persona, etc. Lakoff y Johnson proporcionan los siguientes ejemplos: LA MENTE HUMANA ES UN RECIPIENTE, desde está No me cabe en la cabeza; no me entra la lección; tener algo en mente; o tener la mente vacía; métete esto en la cabeza; tener una melodía en la cabeza; ser un cabeza hueca.
- Metáforas estructurales: en las que una actividad o una experiencia se estructura en términos de otra. Así: UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, o bien en español UN DISCURSO ES UN TEJIDO, de esta expresión surgen otras como: se puede perder el hilo; las ideas pueden estar mal hilvanadas o deshilvanadas, al hilo de lo que iba diciendo; puede faltar un hilo argumental o conductor; un argumento puede

³² Si bien se tomaron como base los contenidos expuestos por el MCER, estos fueron replanteados de acuerdo con del nivel o grado de enculturación de la metáfora descrita.

ser retorcido, el discurso tiene un nudo y un desenlace; se atan cabos, se pega la hebra (Lakoff y Johnson, 1980).

Llama la atención que la taxonomía seleccionada tiene categorías clasificatorias muy rígidas; que podrían no ser idóneas o dar parte con cabalidad de todas las entradas dispuestas en el corpus. Debido a ello, se decidió incluir la propuesta de metáfora conceptual de Kövecses (2010), quien explica en detalle cómo la cultura influye decisivamente en el tipo de metáforas que una comunidad llega a utilizar. Por lo tanto, las metáforas que no puedan ser consideradas dentro de las líneas de Lakoff y Johnson (1980) debido al uso de referentes profundamente enculturados, serán abordadas según el posicionamiento del texto *Metaphor, Language & Culture* de Zoltan Kövecses (2010). En este artículo se expone la idea de que la creación de significado es una empresa cooperativa (lingüística o de otro tipo) que siempre tiene lugar en un gran conjunto de contextos (que van desde el inmediato al trasfondo) y que ocurre con diversos grados de éxito. Personas que pueden participar con notoriedad en este tipo de creación de significado se puede decir que están inmersas en una misma cultura. Los casos espectaculares de participación fallida en la construcción conjunta de significados se denominan “choque cultural”. Claramente, la participación fallida en la creación de significado también puede ocurrir entre miembros de la misma cultura.

Para Kövecses (2016), la metáfora es un proceso cognitivo donde el dominio de la experiencia A (dominio fuente) se conceptualiza en términos de otro dominio de la experiencia B (dominio meta). “Esto quiere decir que el concepto de vida se entiende mediante el concepto de viaje, como en los *recién casados emprenden un largo camino*; y el concepto de guerra, se entiende mediante el concepto de argumento (*discusión racional*), como en la expresión *esa teoría es inaceptable*” (Kövecses, 2016, p. 21). Se concibe a las metáforas como estructuras conceptuales, donde los dominios de origen tienden a ser más concretos, conocidos y ricos en estructura, mientras que los dominios de destino o meta tienden a ser más abstractos, desconocidos e infraestructurados (Kövecses, 2016).

Con la finalidad de poder describir las propiedades comunicativas de cada una de las metáforas y su grado de enculturación, se tomó en consideración el contenido del Marco de Referencia Común Europeo, pues explicita las características de cada una de las competencias y los conocimientos sociolingüísticos, pragmáticos y culturales que potencialmente posibilitan el entendimiento de una expresión (o discurso) en un uso

determinado, dan parte del tipo de referentes a los que se alude y establecen una gradación de la complejidad referencial implicada para su entendimiento. Antes de poder establecer un continuum gradual, conviene explicar brevemente qué es la enculturación y cuál es su relevancia para esta investigación.

La enculturación es llegar a ser miembro de una sociedad particular según Krotz (1997), lo que lleva a un sujeto a la introducción del conocimiento cultural del grupo al que pertenece, puede referirse a los procesos de interiorización de un contexto, por lo tanto “este concepto puede abarcar desde el aprendizaje de normas de conducta hasta la adquisición de toda la cosmovisión vigente en la sociedad en cuestión” (Krotz, 1997, p.18), es decir desde cómo actúa el sujeto en cuestión hasta los elementos culturales del grupo al que pertenece. Este trabajo tiene la idea de que entre mayor sea el grado de enculturación de la metáfora presentada, mayor es la probabilidad de que ocurra un malentendido en la aprendiente.

De esta manera, las características de las metáforas serán explicadas no sólo desde un punto de vista estructural o temático (de acuerdo con la propuesta de Lakoff y Johnson/ Kövecses), sino que también será posible hacer una gradación de la dificultad sobre la comprensión de las mismas, en un contexto de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Para la realización y comprensión de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales según el conocimiento que de determinado idioma tengan. La competencia comunicativa tiene los siguientes componentes:

- Las competencias lingüísticas.
- Las competencias sociolingüísticas.
- Las competencias pragmáticas

La competencia lingüística (también llamada *competencia gramatical*) es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad³³.

³³https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm#:~:text=

El concepto fue propuesto por N. Chomsky en la obra *Estructuras sintácticas* (1957) con el objetivo de hacer explícito el conocimiento implícito sobre la propia lengua que tienen los hablantes. Sin embargo, desde otras disciplinas lingüísticas que atienden a aspectos relacionados con la lengua en uso se ha puesto en entredicho que el mero conocimiento de la gramática de una lengua permita usarla siempre de manera adecuada.

A grandes rasgos, la competencia lingüística es definida como el conocimiento de los recursos formales de un sistema lingüístico y la capacidad para utilizarlos, el uso de estos se ve reflejado en el entendimiento y producción de enunciados gramaticalmente bien formados y significativos. La competencia lingüística está formada por las siguientes sub-competencias: la competencia léxica, la competencia fonológica, la competencia gramatical, la competencia ortográfica, la competencia semántica y la competencia ortoépica.

Si bien ya se ha presentado un apartado que refiere a la competencia sociolingüística³⁴, no está demás retomar las características principales de la misma y sus manifestaciones en el sistema lingüístico. Esta competencia comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Se relaciona específicamente con el uso de la lengua en contextos sociales y conversacionales que aparecen generalmente en el país donde la lengua meta es la L1.

Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales difieren según las distintas lenguas y culturas, dependiendo de factores tales como a) el estatus relativo, b) la cercanía de la relación, c) el registro del discurso, etc. A grandes rasgos el conocimiento y dominio de la competencia sociolingüística comprende los siguientes saberes:

[=La%20competencia%20gramatical%20\(tambi%C3%A9n%20llamada,palabras%20y%20oraciones%2C%20pronunciaci%C3%B3n%20y](#)

³⁴ La decisión de retomar la definición de competencia sociolingüística responde a la necesidad de establecer una analogía entre los niveles de enculturación y las competencias lingüísticas.

Uso y elección del saludo

Uso y elección de formas de tratamiento Convenciones para los turnos de palabra. Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas

Cortesía «positiva» Cortesía «negativa»

Uso apropiado de «por favor», «gracias», etc.

Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía)

Refranes Modismos

Comillas coloquiales

Registro Solemne, Formal, Neutral, Informal, Familiar, Íntimo

Dialecto y acento: clase social, procedencia regional, origen nacional, grupo étnico, grupo profesional. Temas y las perspectivas.

Como último grado de comprensión, se encuentran las competencias pragmáticas, “las cuales se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva); se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional); se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa)” (Marco Común Europeo de Referencia, 2002, p. 5) .

El conocimiento y desarrollo de las competencias pragmáticas pueden condensarse en frases que expresan:

- La organización temática, temporal y causal
- La coherencia y la cohesión
- La ordenación lógica
- El estilo y el registro
- La eficacia retórica
- El principio de cooperación
- Flexibilidad ante las circunstancias
- Turno de palabra
- Desarrollo de descripciones y narraciones
- La organización del texto
- Elaboración y secuenciación de textos escritos (Marco Común Europeo de Referencia, 2010).

La figura que se muestra a continuación es la representación gráfica de la gradación en

cuanto a los niveles de complejidad descritos por el MCER, pero estableciendo una analogía con el nivel de enculturación de las metáforas consideradas para el corpus. De menor a mayor complejidad encontramos a la Enculturación Lingüística, Enculturación Sociolingüística, Enculturación Pragmática y la Enculturación por Conocimiento Sociocultural. Si se tuviera que proponer una correspondencia uno a uno entre los contenidos y la complejidad de las competencias comunicativas con los grados de enculturación, esta sería:

- Competencia Lingüística → Enculturación Lingüística
- Competencia Sociolingüística → Enculturación Sociolingüística
- Competencia Pragmática → Enculturación Pragmática
- Conocimiento Sociocultural → Enculturación por Conocimiento Sociocultural

Es relevante señalar que en los lindes entre el contenido sociolingüístico y sociopragmático hay un continuum que se puede evidenciar por medio de puntos de contacto como lo es el reconocimiento de registros, temas adecuados a contextos conversacionales y toma de turnos. Por lo tanto, la gradación se establece en tanto que el nivel (de menor a mayor) enculturación de los referentes dispuestos en los encabezados; y el conocimiento de que un mismo encabezado puede formar parte de más de una categoría.

Por su parte, la tabla que se exhibe a continuación es una muestra pequeña del análisis que tuvieron las metáforas seleccionadas en el corpus. La primera de las columnas refiere el titular analizado, la segunda sección corresponde a la clasificación de Lakoff y Johnson (1980) a la que se suma la propuesta de Kövecses (2010) que se utilizó cuando el sentido connotado del titular tiene un alto grado de enculturación y no pudo ser clasificado desde el marco de la metáfora conceptual; la tercera columna sugiere la taxonomía de acuerdo con el grado de enculturación (según el MCRE y la temática incluida en el titular).



Figura 1. Gradación de complejidad metafórica según el MCER

Metáfora	Tipología según L. y J. Tipología de Kövecses	Tipología según MCER
<i>Acciones de rastrillos se van a las nubes estos días de forma inexplicable.</i> El Deforma, Feb 2021	Metáfora orientacional Las acciones de los rastrillos se elevaron (encarecieron considerablemente) de forma inexplicable. El encarecimiento es en dirección vertical ascendente.	Metáfora sociolingüística
<i>Joven entra a la vecindad para enfrentar a cuatro sujetos, pero le vuelan la cabeza,</i> El Gráfico, Nov 2020	Metáfora ontológica El puente de significado se construye desde el campo semántico de verbos que permiten entender que un objeto es destruido y potencialmente terminar en pedazos. Además, concibe a la cabeza como entidad-contenedor que puede explotar (volar) en pedazos.	Metáfora sociolingüística
<i>Hermano del Presidente y ajonjolí de todos los moles</i> El Universal, abril 2021	Metáfora conceptual enculturada En la cultura culinaria mexicana popular hay distintos tipos de moles. El ajonjolí se considera un ingrediente que bien puede acompañar al mole en muchas de sus variedades. Esta expresión se usa para referirse a una persona que suele estar presente en diversos eventos o es tema de conversación en varios contextos.	Metáfora sociolingüística Metáfora sociocultural

Tabla 1. Categorización metafórica

Si bien el corpus en su totalidad se compone de cuarenta entradas, por cuestiones de relevancia, en esta sección sólo nos limitamos a los presentes casos pues se consideró idóneo proveer un solo ejemplo por cada una de las categorías clasificatorias. El resto se encuentra en los anexos de esta investigación.

1.6.2 Metáforas en titulares de prensa

Las metáforas pueden emplearse de modo deliberado para construir la realidad (Goatly, 1997). Se emplean persuasivamente al proporcionar marcos cognitivos desde los que interpretar problemas sociales complejos, simplificándolos y haciéndolos asequibles a la audiencia (Charteris-Black 2006). La perspectiva ideológica transmitida con las metáforas está comúnmente asociada a su función evaluativa. Las metáforas se conceptualizan dentro de un contexto, puesto que se relacionan con conceptos convencionales que son parte de la experiencia social y que responden a objetivos de diferentes tipos. En español existe diversidad

de estudios sobre metáforas conceptuales con enfoque cognitivo. En el discurso político, se usan metáforas para favorecer propuestas de gobierno (Adrián, 2010) o para acentuar los conflictos políticos (Cuvardic, 2004). De acuerdo con Carolina Figueras (2017) la interpretación de las metáforas en medios de comunicación escritos trae consigo el concepto de “ad hoc”; y la recuperación de un contenido afectivo o emocional que no puede reducirse a términos conceptuales, pues se plantea un discurso mediático que terminará generar imágenes determinadas en la colectividad.

1.6.3 La metáfora en la enseñanza de segundas lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) no reconoce la competencia metafórica; sin embargo, esta competencia se intuye cardinal en la enseñanza de lenguas extranjeras entendida como una forma de conocimiento en la que una lengua determinada codifica conceptos abstractos, de acuerdo con el razonamiento metafórico y la habilidad para convertir los esquemas cognitivos en estructuras lingüísticas comunicativas (Danesi, 2004, Acquaroni, 2008). El alumno ha de transponer realidad y pensamiento; interactuar con otros hablantes e integrar la lengua con otros códigos comunicativos para encontrarse en contextos lingüísticos, en los que el significado connotado y metafórico sea cada común. La tendencia a la literalidad de los hablantes no nativos vuelve el discurso antinatural.

Lorena Rivera León en *La metáfora como recurso didáctico en el Aula de ELE: un estudio partir de la lingüística cognitiva* (2016) señala que hacer una revisión de la teoría de Lakoff y Johnson es correcta, pero esta revisión toma un sentido diferente si se dedica una reflexión a las aplicaciones que su tesis ha encontrado en la enseñanza de segundas lenguas y que constituyen el punto de partida de nuestra investigación. El rendimiento didáctico a la obra de Lakoff y Johnson fue explorado primeramente por M. Danesi y G. Loow, que escribieron sus primeros artículos al respecto ya en la década de los años ochenta del siglo pasado.

Fue Littlemore (2001) quien definió esta competencia como “la capacidad para adquirir, producir e interpretar metáforas en la lengua meta” (Littlemore, 2001, p. 459). Las reflexiones de dichos autores incluyen no solo a la metáfora, sino también, a la metonimia en el aula de L2. El planteamiento fundamental de estos lingüistas parte de la idea de que, el lenguaje figurado desempeña un papel fundamental en todas las subcompetencias que integran el modelo comunicativo de L. Bachman.

Nuevamente Lorena Rivera León (2016) retoma a Littlemore y Low (2006) para recuperar tres modos prototípicos de tratar la metáfora en los libros de texto. El más tradicional opta por presentarla como un estético exotismo propio del lenguaje figurado. Una segunda opción es tomar las tesis de Lakoff y Johnson (1980) y aplicarlas para crear lecciones monográficas en torno a metáforas conceptuales. Sin embargo, lo cierto es que los manuales que optan por esta opción terminan empleando un lenguaje artificioso; lo que resulta poco útil, pues en las últimas décadas el campo de investigación de las lenguas extranjeras ha insistido mucho en el uso de textos auténticos y contextos conversacionales comunes. "La tercera posibilidad de dar acogida a la metáfora en materiales didácticos consiste en insertarla de manera natural en el libro de texto, haciendo consciente al alumno de las posibilidades que encierra, pero sin exigirle una atención expresa sobre la metáfora conceptual que sería más propia de lingüistas que de estudiantes de L2" (Rivera León, 2016, p. 303).

En la reflexión contemporánea respecto de la metáfora se ha desplegado cierta pragmática de la misma, que también desarrolla una crítica de la visión tradicional del giro metafórico, centrándose en la instancia del discurso y en los usos del lenguaje, más que en los contenidos léxicos de los términos o en el sentido de los enunciados (Juan Antonio González de Requena Farré, 2016); no es raro, que las nuevas propuestas pedagógicas busquen construir corpus potencialmente adecuados para introducirse a la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, surgen otros problemas. Y es que una vez que estos corpus quedan conformados se está estableciendo, también, una variante estandarizada; o bien, las metáforas y unidades léxicas con significado connotado provienen de variantes dialectales que ya gozan de un determinado prestigio lingüístico.

En esa línea, Searle (1993) cuestiona las visiones habituales de la metáfora, como comparación basada en la semejanza o como interacción semántica en el enunciado, ya que las perspectivas más tradicionales no entienden que el giro metafórico no es sino un caso especial de la diferencia que en todo discurso existe entre el significado oracional y el significado intencionado en la preferencia del hablante.

Si se toma por cierta la idea de que, las metáforas establecen un puente comunicativo entre el significado oracional y el significado intencionado (el cual se encuentra en el terreno de la sociolingüística y la sociopragmática), habría que incluir también una descripción en cuanto al ambiente de aparición de las mismas. Como afirma Kövecses (2014) en su texto

Creating metaphor in context, es preponderante poner suficiente atención en “los factores y roles contextuales que moldean lo que al ser humano y la forma en la que concibe el mundo” (p. 22). Lo anterior no viene en gratuidad, pues son muchas veces los contextos individuales o colectivos los que permiten establecer redes semánticas, connotaciones y posteriormente formas metafóricas. Así pues, la metáfora se alimenta de diferencias culturales discursivas, incluso de componentes que se encuentran más allá de la pragmática y la semántica. Con la finalidad de dar cuenta de estos componentes, Kövecses (2014) provee una lista de elementos:

- El conocimiento de los participantes de la comunicación.
- El entorno discursivo.
- Discursos ulteriores del mismo tema.
- Discursos dominantes y de intertextualidad.
- Ideología.
- Entorno físico.
- Situación o rol social.
- Situación cultural.
- Historia.
- Intereses y preocupaciones personales (p.31).

Como se puede ver, esta propuesta concuerda en varios sentidos con la lista de elementos sociolingüísticos y socioculturales del Marco Común Europeo de Referencia (2002). Esto refuerza la idea de que las expresiones metafóricas responden a necesidades significativas específicas. Lo que busca la presente investigación es poder hacer un acercamiento a la metáfora conceptual y la metáfora enculturada, tomando en consideración textos auténticos: como lo son titulares de prensa de revistas y periódicos mexicanos. De esta manera, los sujetos seleccionados podrán enfrentarse a usos reales del idioma, los cuales se construyen con socioculturales y se interpretan desde el conocimiento sociolingüístico y sociopragmático de los aprendientes.

1.7 Sobre los titulares de prensa

La pregunta fundamental con la cual abrir este apartado es *¿Qué es un titular?* Según el *Libro de estilo* de *El País*, “los titulares constituyen el principal elemento de una información.

Sirven para centrar la atención del lector e imponerle su contenido” (1990, p. 43). Su objetivo principal es llamar la atención de los lectores y transmitirles lo más atractivo o lo más relevante de la información. Esta finalidad permite concebir al titular como la expresión lingüística de la operación cognitiva de la atención según Jorques, gracias a su colocación tipográfica en la noticia (2000). Una de las primeras definiciones que se elaboró sobre los titulares de prensa fue aquella en la que se califica los titulares como “letreros que buscan indicar o dar a conocer el contenido, objeto o destino de un escrito impreso en los periódicos” (Alarcos Llorach, 1977, p. 128).

La prominente posición que ocupa el titular, al comienzo y en la parte superior de la noticia o reportaje permite que se constituya como un elemento que controla la atención y proceso de lectura. Los titulares están dirigidos, diseñados y producidos para modificar el grado de conocimiento o ignorancia que sobre un determinado tema tiene el lector, es decir, responden a un determinado plan de lectura e interpretación, de ahí que muchas veces lo que podría considerarse como una ambigüedad semántica o sintáctica sea en realidad un uso deliberado de la lengua.

Los rasgos estilísticos y retóricos más comunes en los encabezados de prensa son las metáforas, paradojas, dobles sentidos, antítesis, hipérboles, juegos fonéticos, frases hechas, etc. Estos recursos son propios de los títulos efectistas, creativos y menos informativos (*El País*, 1990).

Nadal Palazón en *El discurso ajeno en los titulares de prensa mexicana* (2006) rescata a Casado Velarde (1984) quien comenta que los rasgos definatorios de los titulares se construyen sobre una doble prominencia: la gráfica y la discursiva. La prominencia gráfica se debe a que se hallan en letras negritas y son de mayor tamaño que del texto que encabezan, mientras que la prominencia discursiva se fundamenta en que la codificación lingüística de los titulares arroja manifestaciones de la lengua habituales. “Estas manifestaciones se encuentran sometidas a estrategias comunicativas específicas, las cuales representan respuestas pragmáticas a una serie de factores que concurren a la enunciación: limitación del espacio, continuidad del texto al que encabezan, conocimientos previos y bagaje cultural de la audiencia a la que la publicación está dirigida, periodicidad e ideología de la impresión” (Nadal Palazón, 2006, p. 10).

El lenguaje periodístico no es una jerga ya que su finalidad es que sea entendido por el mayor número posible de personas y no sólo por los periodistas. Sin embargo, como los

periódicos digitales con los que se construyó el corpus son mayormente leídos por nativo hablantes de español, los usos particulares del lenguaje han sido escritos *exprofeso* para que habitantes del centro de México los entiendan, lo que no descarta la posibilidad de que otros hablantes también puedan acceder a su significado pero, sin duda, estos representen un reto de entendimiento sociolingüístico. De manera muy general se pueden considerar dos tipos de titulares:

- Titulares informativos: son un resumen breve y conciso de la noticia o texto que viene a continuación de ellos. Los titulares se reproducen en estilo directo por medio de declaraciones y se caracterizan por su objetividad y porque no condicionan al lector a la hora de interpretar la noticia que va a leer.

- Titulares llamativos: prefieren captar el interés del lector y emplean una gran variedad de procedimientos retóricos para impresionar al lector y conseguir que lea el artículo. Tienen claras líneas discursivas sensacionalistas, las cuales condicionan la interpretación o valoración de la noticia que el lector pueda realizar. Algunos recursos utilizados por estos titulares pertenecen a la mejor tradición de la retórica literaria y recuerdan en muchos casos a las frases publicitaria o eslóganes (Zorrilla Barroso, 1996).

Los titulares de prensa mexicana, desde hace más de tres décadas y con el auge de las redes digitales para la divulgación de información, se han convertido en ejemplos de usos metafóricos del lenguaje. Los titulares pueden ser designativos, temáticos, apelativos, referenciales, evocadores, expresivos, temáticos o declarativos. Esta es una clasificación formal de los tipos de encabezados, sin embargo, una vez que se desarrolle la investigación, la propuesta clasificatoria se hará según el tipo de ambigüedad o metáfora que presente. Al ser en ellos donde se condensa el interés de los lectores y el primer contacto con una noticia, son altamente susceptibles a ambigüedades y juegos de significado (Martínez Levy, 2013).

Van Dijk (1997) determina que los titulares son la parte más importante del texto periodístico: no sólo sintetiza el contenido del texto que encabezan, sino que orientan su interpretación; es decir, las ideologías contenidas en un periódico específico pueden manifestarse por medio de las prácticas discursivas que elijan para dar a conocer un hecho. Un mismo acontecimiento puede ser dado a conocer de maneras tan diferentes, que en ocasiones pareciera que narran acontecimientos distintos.

Antonio López Hidalgo en su texto *El titular, manual de titulación periodística*

(2001) retoma a Jesús García Jiménez (1999) quien afirma que, debido a la premura con la que se consumen las noticias y el poco tiempo del que dispone el público para la lectura completa de los hechos, los medios audiovisuales han optado porque una de sus funciones informativas sea precisamente la de poner al día a su audiencia sólo por medio de los titulares de prensa. Tanto la radio como las cadenas televisivas se acercan al espectador por medio de los titulares de las primeras al igual que periódicos. Las características resumidas de los titulares y su limitada extensión orientan la curiosidad de las audiencias antes de que hayan podido comprar los periódicos. Dicho de otra manera, el formato de titular resultó conveniente no sólo para periódicos y revistas, sino para otros medios de comunicación masiva también.

Los encabezados configuran, la mayoría de las veces, las únicas secuencias leídas por los consumidores de diarios, tanto en medios físicos como en digitales. Por su codificación lingüística particular, que arroja enunciados separados, es que Alarcos Llorach (1977) señala a los encabezados como:

(...) fragmentos de un sistema semiológico que, aunque derivado de la lengua, se superpone a ésta. Este sistema supone estrategias discursivas específicas que representan respuestas pragmáticas a una serie de factores que concurren en la enunciación: restricciones de espacio, contigüidad con el texto que encabezan, conocimientos previos que se suponen en el lector, periodicidad de la publicación, ideología del medio informativo y del redactor, etc.(Alarcos Llorach, 1977, p. 130.)

Como lo competente a esta investigación se encuentra en un marco de enseñanza de español como L2, se consideró pertinente revisar el texto *Los titulares de prensa en el aula de español lengua extranjera. Propuestas didácticas* de Paula Gozalo Gómez (2003) en el que se hace mención sobre cómo el Internet facilita el acceso gratuito únicamente a los titulares, no al desarrollo de la noticia. Si se toma en cuenta, el gran porcentaje de personas que se limita a hojear el periódico o lo que es lo mismo, a la lectura de titulares, se puede afirmar que su poder reside también en su capacidad de informar e influir de manera autónoma. La importancia del titular en la realidad cotidiana puede ser trasladada al aula, convirtiendo al titular en un recurso didáctico de indudable valor. En este texto se trabajó únicamente en el titular escrito.

Las ventajas del periódico y de sus componentes y subcomponentes como material

didáctico han sido recogidas en numerosas ocasiones. A continuación, se condensan los más prominentes:

- Su uso fomenta la lectura general en la lengua objeto de aprendizaje dentro y fuera del aula.
- Su valor educativo viene dado no sólo por la actualidad informativa sino por la valiosa información cultural que proporciona sobre el lugar en que se edita.
- Constituyen un buen ejemplo de cambio lingüístico, así como una buena fuente de distintas variedades y registros.
- Las distintas secciones del periódico permiten trabajar la lengua con fines específicos (economía, turismo, etc.).
- Proporciona material aplicable a distintos niveles de aprendizaje.
- Favorece la integración de las distintas destrezas lingüísticas y facilita el desarrollo de las destrezas receptivas (Gozalo Gómez, 2003, p. 655).

Debido a las características formales de los titulares de prensa, en tanto que deben ser sustanciosos y breves al mismo tiempo, además de tener propiedades lingüísticas que apelan al conocimiento sociolingüístico de los hablantes, es que son susceptibles a propuestas lúdicas en donde cabe el fenómeno antes descrito y que, sin duda, son parte del uso real de español de México (independientemente de que las metáforas incluidas en la construcción del corpus sean de registros diferentes). Por esta razón, las desviaciones del lenguaje se encuentran en estas construcciones (deliberadas o no) es que se consideraron como piezas idóneas para formar parte de una actividad de comprensión, pues dentro del vocabulario del que echan mano se presenta más de una opción interpretativa, que debe someterse a un ejercicio de contextualización adecuado al entorno de aparición. De ahí que fueron elegidos como unidad de trabajo y como una arista principal en el desarrollo de esta disertación.

1.7.1 Revisión tipológica de la prensa mexicana

El propósito de esta sección es poder dar parte de cuáles son las principales características discursivas de los periódicos de los que se extrajo el corpus. La finalidad es proveer luz sobre las temáticas más recurrentes de los periódicos considerados y cuál es el tratamiento

discursivo que los hechos, reportados por estas publicaciones, reciben.

La importancia de la comunicación mediática en nuestros días es innegable. “Los medios de comunicación constituyen un conjunto de soportes tecnológicos cuyo rol social consiste en difundir las informaciones relativas a los acontecimientos que se producen en el espacio público” (Charaudeau, 2003, p. 16). Por esta razón, a los medios de comunicación masiva se les adjudica un papel central en la configuración de la cultura moderna, ya que son los mediadores necesarios y omnipresentes entre el acontecer social y los individuos.

De acuerdo con Silvia Gutiérrez Vidrio (2010) los medios de comunicación producen numerosos tipos de discursos que tienen características y estructuras particulares. Una primera característica del discurso de los medios de comunicación es que estos construyen una representación de la realidad a la que aluden. Sin embargo, esa realidad que refieren “es una realidad compleja, diversa y cambiante; es una realidad social poliédrica de la que sólo damos cuenta de algunas de sus caras” (Rodrigo, 2005, p. 47).

La tarea de producción de noticias es un acto de construcción semiótica y significativa de la realidad mediante el cual se transforma, pues la actividad discursiva influye directamente sobre la concepción de la realidad. La noticia es comprendida como el ejercicio o artefacto semiótico que representa simbólicamente lo que pasa en la realidad (Sosa, 2000).

Van Dijk (1996) señala la necesidad de tomar en cuenta las circunstancias específicas de la enunciación para tener, en consecuencia, mejores posibilidades de comprender el discurso analizado y la forma en que es determinado por ellas.

La monopolización en los medios también contribuyó a cambios del escenario periodístico. Ahora muchos periódicos que durante décadas se adueñaron del esquema periodístico nacional, deben competir con otros mucho más recientes, por ejemplo, *Reforma* (que se comenzó a publicar en 1993), o *Milenio Diario* (que inició en el 2000, de manera coyuntural con la intensa campaña electoral). “Hay también publicaciones como *Uno más Uno* o *El Sol de México* que en tiempos pasados gozaron de reconocimiento. Ahora estos medios de comunicación optaron por el uso de plataformas digitales que permiten llegar a un mayor número de lectores, la inclusión de más noticias y el uso de medios multimodales (no sólo limitados a la imagen y al texto sobre la misma)” (Eva Salgado Andrade, 2005, p. 111).

Si bien el tema de taxonomía de los géneros periodísticos ha despertado varias polémicas y no existe un consenso en cuanto a su clasificación, lo importante a señalar es que ésta contribuye a la construcción del sentido, además de ofrecer una pauta respecto a la

intención discursiva de quien emite la información. Al relacionar la clasificación de los géneros periodísticos con los modos de organización del discurso, es factible caracterizar al género informativo como un modo predominantemente narrativo y descriptivo (Gutiérrez Vidrio, 2010). Esta propuesta es útil como punto de partida, en tanto que la forma de escritura puede determinar un género textual, pero conviene ahondar en cuál es el *background* de las publicaciones seleccionadas sobre su inclinación política o temas recurrentes.

La propuesta de Salgado Andrade (2005) coadyuva a la comprensión de las prácticas sociales de fabricación de la noticia y las condiciones de los participantes en la información. La presente tipología se refiere a “prensa” y no a “periódicos”, pues un mismo periódico puede ser ubicado en distintas categorías, en el entendido de que una de ellas pueda ser la que lo defina más cabalmente.

El primer rubro dentro de la clasificación presentada es el de prensa con arraigo, estos medios se encuentran permeados de una legitimidad que les confieren décadas de labor periodística ininterrumpida.

La segunda categoría clasificatoria es la prensa identitaria, ésta es comprendida como punto de identificación para varios lectores. Este fenómeno se inscribe en un proceso mayor, de construcción de identidades. Al comprar uno de estos periódicos (como ocurre en ámbitos académicos con *La Jornada*) se hace presente la necesidad de búsqueda de información o de opiniones y la de identificarse con otros actores sociales, con los que el lector asume compartir opiniones (Salgado Andrade, 2005).

La tercera clasificación es la prensa detectivesca, ésta se concentra en los acuerdos, pactos, alianzas o confrontaciones cotidianas entre quienes integran la clase política, convierten en terreno fértil la acción de periódicos que centran su fuerza de ventas en los hallazgos o primicias que los pongan al descubierto.

Para continuar se presenta el rubro de la prensa panfletaria, se distingue por ser un tipo de publicación que echa mano de diversos medios para favorecer o afectar a algunos personajes públicos.

Por otro lado, la prensa especializada se refiere a los periódicos que se consagran a la información financiera (*El Financiero* o *El Economista*), o deportiva (*Record*, *Ovaciones*). Se establece una especie de complicidad entre el periódico y sus lectores para exprimir al máximo las posibilidades informativas monotemáticas.

El rubro prensa “apolítica” es un estilo de periodismo que se ostenta como

independiente de influencias. Uno de los ejemplos más claros para esta categoría sería *El Reforma*, que carece de editorial formal; al no tener editorial, el periódico pretende no ser ubicado dentro de una esfera política determinada.

Para continuar, la prensa de interés humano narra de forma pública la vida individual de ciudadanos comunes. Se hacen presentes relatos sobre seres humanos con los que el lector puede sentirse identificado; pretenden convertirse en espejos para el lector, en una posibilidad de que se vea reflejado en la vida cotidiana de otros o que, al menos, se olvide por un momento de sus propios problemas. Un ejemplo podría resultar ser *El Reforma*.

La categoría de prensa de la primera página o amarillista es una de las más importantes en la presente investigación, pues un porcentaje importante del corpus fue recabado de este tipo de publicaciones. Desde principios del siglo XX, las noticias de corte amarillista han sido redituables. Mientras más descarnado y explícito sea lo informado, más posibilidades hay de que aparezca en primera plana y que genere encabezados que saquen a relucir desviaciones a la norma lingüística, como lo es la metáfora. En el corpus se encuentran incluidos *El Gráfico* y *La Prensa* que cumplen con las características anteriores.

Para continuar, se encuentra la prensa de catálogo la cual se identifica por un tiraje muy limitado, local y que tiene como contenido ofertas de centros comerciales, nuevos modelos de autos, equipos de cómputo o de telefonía celular, etc. Un ejemplo a la mano es la editorial *Buena Prensa con Catálogos editoriales*³⁷, en donde de manera bimestral de es posible encontrara novedades, artículos de interés, ofertas, semblanzas de autores y recomendaciones cinematográficas, junto con cupones de descuento.

La prensa pasatiempo se encuentra emparentada con la prensa amarillista. Ésta explota otro tipo de recursos: la exhibición de cuerpos femeninos o masculinos. Sin embargo, para los fines de esta investigación y en ánimo de actualizar la tipología presentada, la prensa de entretenimiento será concebida como aquella que tiene por objetivo principal el divertimento de su público, sin que tenga como condición la difamación o escarnio de personajes públicos. *El Deforma* puede ser un buen ejemplo, pues se trata de un contenido que se basa en las opiniones de la audiencia, además de las publicaciones que realizan los lectores. Genera noticias falsas, irónicas, maneja un discurso cómico; además han sido reconocido por su producción de memes, y por la parodización de hechos/noticias reales.

La prensa híbrida, heterogénea o multimodal es presentada por Salgado Andrade (2005) como otra clasificación, sin embargo, desde la perspectiva de esta investigación, ésta

fue catalogada más como un formato que como un género temático o producción discursiva independiente. La creciente irrupción tecnológica y las facilidades que ofrece para el diseño editorial ha dado lugar al surgimiento de periódicos cuyas características casi se asemejan a un portal de Internet. Dentro de esta misma categoría, queda comprendida la prensa en internet, pues se refiere a los periódicos que tienen su propia página de internet, o bien, buscadores de Internet que terminaron por generar páginas de noticias, noticieros en vivo o páginas de consulta; como es el caso de *Yahoo*. Se podría incluir también en este rubro al periódico *EL Deforma* el cual nunca ha tenido otra forma de difusión que no sea la virtual.

Por último, se presenta la prensa “visual”, que da preponderancia a la imagen sobre el texto escrito. Se distingue por sus continuas modificaciones en el diseño; se ha decidido no considerar a este rubro como una categoría en sí, pues su distinción no está determinada por sus temas recurrentes o características discursivas, sino por su formato. Además, las notas y los encabezados, que se han considerado como idóneos para esta disertación, fueron obtenidos de los respectivos sitios de internet.

Antes de poder hacer observaciones que determinen las características de cada uno de los periódicos seleccionados, se plantearán las ideologías plasmadas en cada uno de ellos. Así se establecerán variables o puntos de contacto entre las características discursivas y la línea temática de los contenidos. Para ello se consideró el artículo La orientación política del periódico y su influencia en la presencia de encuadres y asuntos dentro de las noticias, en el cual se expone que, el papel de la orientación política de los periódicos tiene un papel determinante en los contenidos (Rodelo y Muñiz, 2016).

La ideología u orientación política de los periódicos tiene su origen en las actitudes de dueños, editores u otros miembros de la organización de medios, que se manifiestan en forma de sesgos o líneas argumentativas dentro de los contenidos periodísticos; indican preferencia o aversión hacia alguna orientación política (Frida V. Rodelo y Carlos Muñiz, 2016), también hay que considerar que los periódicos tienen mayor o menor apertura a una determinada línea discursiva dependiendo del gobierno que se encuentre en turno durante la impresión de la publicación.

Lawson (2002) afirma que los cambios en la prensa mexicana, asociados a la transición hacia la democracia, se manifiestan por medio de:

1. orientaciones políticas referentes a posturas políticas (ejes

- izquierda-derecha o liberal-conservador).
2. posturas hacia el gobierno (la prensa oficialista o progubernamental.
 3. prensa marginal o de oposición al gobierno).

Los datos de Lawson (2002) acerca de la ideología de los periódicos mexicanos provienen de un análisis a los periódicos principales de la Ciudad de México, entre estos *El Universal*, *La Jornada* y *Reforma*, durante el periodo entre 1995 y 1996. Aunque podría parecer desactualizado, este estudio y el corpus considerado para el mismo permiten dilucidar un punto de partida desde el cual tipificar la línea discursiva de cada uno de los tirajes.

Su análisis se fundamentó en dos tipos de indicadores: “presencia de palabras clave asociadas con cada tendencia ideológica en la portada del periódico y codificación del sesgo ideológico en los contenidos sobre asuntos y temas donde la ideología es relevante” (Lawson, 2002, p. 246). Por cuestiones de brevedad y pertinencia; a continuación, sólo se presentan los resultados que indican cuál es la inclinación política de los tirajes.

Los datos siguientes se comprenden en el marco de que -100 indica ideología totalmente de derecha, mientras que 100 indica ideología totalmente de izquierda.

<i>Periódico</i>	<i>Ideología</i>
<i>El Herald</i>	-26
<i>El Financiero</i>	-13
<i>Reforma</i>	-11
<i>El Diario</i>	0
<i>Economista</i>	0
<i>El Sol</i>	10
<i>Novedades</i>	11
<i>Uno Más Uno</i>	12
<i>El Universal</i>	25
<i>Excélsior</i>	33
<i>El Nacional</i>	41
<i>El Día</i>	48
<i>La Jornada</i>	52

Tabla 2. Caracterización ideológica de periódicos. Fuente: Lawson (2002)

Una vez revisados los trabajos anteriores, es pertinente hacer una tipificación de los tirajes incluidos en esta disertación. Así será posible dar parte de los titulares escogidos y las metáforas que presentan:

- *El Gráfico* es considerado como prensa amarillista. Esta publicación no se encuentra listada en la clasificación de Lawson. Sin embargo, considerando su producción

textual, *El Gráfico* podría pensarse como un discurso apolítico, pues no centra su atención en personajes con cargos públicos, sino en la descripción amarillista de catástrofes sociales. Por las razones anteriores se le asignó un 0, es decir, neutral.

- *El Deforma* es un medio que nació hace más de 5 años como un pasatiempo de sus creadores y, después de ubicarse como una publicación hilarante al público, se convirtió en uno de los medios nativos digitales más leídos en México. *El Deforma* se ha posicionado en el top ten del ranking de medios nativos digitales desde el primer registro que se tiene en el ranking en octubre del 2014. El sitio de parodias es conocido por tener un humor satírico sobre noticias reales.
- *El Universal* es considerado como la prensa de interés humano y prensa con arraigo. En la escala de Lawson tendría una gradación de 25, es decir, ligeramente alejado de la derecha.
- El *Periódico Metro* es considerada como prensa apolítica y prensa especializada, pues casi la totalidad de su contenido está relacionada con deporte o personalidades renombradas del mundo deportivo. Esta publicación no se encuentra dentro del listado, pues su discurso no está centrado en el género político mexicano, por lo que se le ha asignado un 0, es decir, es neutral.
- El *Sol de México* es considerado como prensa de arraigo (pues el periódico se imprime desde 1965) y prensa de interés humano. En la escala de Lawson, esta publicación tiene un 10, es decir, apenas inclinado a la izquierda.
- *La Prensa* puede pensarse como un tiraje amarillista. En la escala de Lawson, esta publicación no aparece y el contenido que maneja no tiene una línea política presente, por lo que se le ha asignado un 0, es decir, tiene un carácter neutral.

El considerar dos propuestas clasificatorias posibilita un campo de visión más amplio sobre el objeto de estudio, de esta manera es posible identificar puntos de coincidencia entre ambos planteamientos. Una vez hecho lo anterior, es posible encontrar un hilo conductor entre el discurso/temática que cada editorial ha decidido para su propio tiraje y las metáforas presentes en sus diferentes números.

1.8 Contenidos socioculturales en los actos de habla

La comprensión de un acto de habla no depende sólo de las condiciones del evento en cuestión, también de contextos socioculturales presentes en la comunidad de pertenencia de los participantes (Bravo, 2019). Sin embargo, desde una perspectiva sociopragmática, los actos de habla no son formulados ni interpretados de la misma manera en todas las lenguas, de ahí que los aprendientes de una segunda lengua tengan problemas al momento de encontrarse expuestos a formas idiomáticas y regionales que escapan a las variantes estandarizadas en el aula de enseñanza de L2. Para Thomas (1983) se requiere tener conocimiento de las creencias y de la visión del mundo por parte del usuario, respecto de la lengua en cuestión.

Aunque la información siguiente volverá a comentarse en el apartado concerniente a la metodología, es importante comentar que, a la par de la descripción y análisis de potenciales malentendidos, hay también una necesidad por explicar las condiciones socioculturales previas y porqué estas resultan una piedra angular entre una interpretación u otra al momento de enfrentarse a un texto o conversación con elementos sociopragmáticos. Para ello se tomará como base la propuesta realizada por Diana Bravo (2019) en el texto *Los contenidos socioculturales de los actos de habla: el contexto del usuario ideal en cuestionarios de hábitos sociales* que expone un acercamiento al contexto del usuario y retoma algunas categorías analíticas que surgieron el Programa EDICE (Estudios del Discurso de la (Des) cortesía en español) desde el año 2002. La finalidad de esto es que, junto con una entrevista de carácter sociolingüístico, se clarifiquen las causas que arrojan a los hablantes a una propuesta interpretativa y señalar si ésta tiene relación con el contexto de enunciación y/o si es la L1 de dichos aprendientes es lo que provoca el malentendido.

Para llevar a cabo un estudio de esta naturaleza, se debe suponer que los participantes en el evento comparten contextos socioculturales, y que gracias a esta circunstancia es posible que se establezca un nivel de competencia sociolingüística similar entre ellos. Así, las interacciones comunicativas, incluso si estas son meramente receptivas (como es el caso de los encabezados con los cuales se estará trabajando) pueden explicarse desde la perspectiva homogénea que comparten dichas aprendientes, es decir, el nivel de competencia comunicativa que tienen en español como lengua extranjera; y la perspectiva heterogénea en la que cada participante habla una L1 diferente y los contextos socioculturales de los

previenen también difieren entre ellos. Bravo (2019) sostiene que establecer diferencias y/o similitudes de etiología sociocultural entre actos comunicativos realizados por hablantes (que pertenecen a distintas comunidades de habla) implica tomar como guía las siguientes preguntas:

- ¿Cuándo, dónde, con quién y por qué se usan?
- ¿Cómo actuarían los usuarios al momento de realizar esos actos comunicativos?
- ¿De qué modo conciben los usuarios el sentido social de esos actos comunicativos?
- ¿Cuáles son los contextos socioculturales que subyacen a su realización? (Bravo, 2019, p. 284)

Las preguntas anteriores se introdujeron en la parte de la entrevista semi estructurada, con la finalidad de poder generar un contexto conversacional y dialógico que permitiese utilizar las unidades metafóricas en expresiones diferentes, lo que denotará el grado de conocimiento sociolingüístico.

1.9 Malentendidos

Se produce un malentendido cuando el interlocutor entiende de una manera diferente lo que se quiso decir en realidad. Como se verá, casi siempre que hay una malinterpretación, indefectiblemente se escuchará algo que parecerá tener cierto sentido, por forzado que sea. “Un malentendido es, entonces, más una bifurcación interpretativa que una vía muerta. Por otra parte, no tiene mucho sentido hablar de malentendidos fuera de conversaciones naturales o registros coloquiales ya sea en contextos escritos u orales” (Butragueño, 2000, p. 374), pues es en estas manifestaciones donde formas estandarizadas y no estandarizadas de la lengua son producidas de forma rápida, esperando que la comprensión entre locutor e interlocutor sea efectiva, aunque no hay garantía de ello, ni siquiera cuando ambas partes comparten la misma L1. Por supuesto hay que pensar en los problemas que surgen cuando hay fenómenos de lenguas en contacto o el contexto corresponde al de un sujeto que no está utilizando su primera lengua.

En este trabajo los malentendidos serán abordados bajo la perspectiva de los actos de habla (pero sólo parcialmente), pues el acento de esta investigación está en la comprensión de los titulares seleccionados (en el marco de la competencia sociolingüística y

sociopragmática), por lo que se espera que estos estén ligados a cuestiones léxicas, sociolingüísticas y, por último, sociopragmáticas.

Martín Butragueño comenta dos tipos diferentes de malentendidos:

- Malentendidos globales: aquellos donde una de las partes del mensaje ha sido entendida completamente diferente, pues entre la primera emisión y la recepción de la misma no hay parecido fonológico, semántico o gramatical.
- Malentendidos locales: una diferente asignación de los lindes de palabra (casi siempre de corte fonético), los cuales se manifiestan por medio de sustituciones, epéntesis, elisiones, fusiones, escisiones, cambios acentuales, cambios en la estructura silábica y cambios en la asignación del linde de palabra (Martín Butragueño, 2000, p. 376).

Jular Merino (2010) señala que cada interlocutor se acerca a la comunicación desde sus normas (culturales y conversacionales), valores, ideologías, poder, expectativas y creencias. Si estos aspectos difieren, el proceso comunicativo se rompe y pueden aparecer malentendidos. Situación que es posible encontrar también en contextos más receptivos y no sólo orales, como lo es la exposición a los titulares de prensa. Los malentendidos existen en este contexto pues los titulares tienen, por sus características discursivas, susceptibilidad a desviaciones lingüísticas de la norma.

De acuerdo con Codó (1999) y Hinnenkamp (2001) los conflictos que surgen en la interacción han recibido muchos nombres que no son completamente sinónimos, aunque a veces la diferencia entre uno y otro no es tan clara. Algunas denominaciones en inglés, debido al gran bagaje de literatura disponible, de este fenómeno son: *misunderstanding*, *non-understanding*, *communication conflict*, *communication breakdown*, *communicative failure*. Para fines de esta investigación, el término en español que se usará es el de malentendido.

Debido a la heterogeneidad de los encabezados considerados para el corpus, es importante tomar en consideración los diferentes grados de interrelación entre la lengua y la cultura; y concebirlas como un continuum que va más de menos a más, pero que no por ello deja de tener un funcionamiento dialógico. Los referentes que conforman dichos titulares apelan a grados de conocimiento sociolingüístico distintos; en este sentido Hong Gao considera (*Language Contact: Misunderstanding, Confusion and Conflicts*, 2002) que la lengua y la cultura se solapan ampliamente. “La dependencia de la lengua con respecto a la

cultura es el hecho de que la lengua es una entidad cultural. A la inversa, la influencia de la lengua en la cultura es que, sin la lengua, un determinado nivel de conocimiento cultural o de desarrollo cultural nunca podría surgir” (Langacker, 1994, p. 30). Las teorías lingüísticas cognitivas incluso reconocen el conocimiento cultural como el fundamento no sólo del léxico, sino también de los hechos centrales de la gramática. Al mismo tiempo, la lengua se transmite culturalmente y es un vehículo principal de interacción y transmisión (Jurado Salinas, 2019).

Elena Merino Jular (2000) retoma la visión más culturalista de Oliveras (2000, 2005), que parte de la narración de malentendidos sufridos por estudiantes de español como lengua extranjera. El análisis de A. Oliveras es importante porque permite conocer el origen de algunos malentendidos: el estilo comunicativo, la gestión de temas, el lenguaje no verbal o los valores; las actitudes y acciones frente al contexto, espacio y tiempo.

Oliveras señala las siguientes preguntas como pertinentes, para iniciar un primer análisis de malentendidos:

1. ¿Qué ha fallado en la comunicación?
2. ¿Qué intención tenía el informante? (qué quería decir, qué imagen quería dar...)
3. ¿Cómo se interpretó? (qué dijo en realidad)
4. El malentendido está relacionado con la diferencia cultural en la expresión y apreciación: del espacio, del tiempo, del contexto.
5. ¿Se podría haber evitado el malentendido? ¿Cómo?
6. ¿Qué estrategias o habilidades podrían haberse utilizado?
7. Si se trata de una situación que no podía haberse evitado: ¿cómo reducirla para no dañar o ‘recomponer’ la imagen de la persona? (Oliveras, 2005, p. 76).

En razón del tipo de corpus, sólo se considerarán los primeros cuatro incisos para la tipificación y descripción de los malentendidos que los aprendientes que potencialmente puedan cometer.

En la mayoría de los casos, el problema puede provenir de la traducibilidad de ciertas palabras que están solo parcialmente traducidas o, por el contrario, trasladadas literalmente en un grado de calco semántico (Hong Gao, 2002). Y si bien las traducciones literales, no son incorrectas, eliminan la comprensión del sentido connotado de expresiones idiomáticas (dentro de las cuales se encuentran las metáforas).

Francisco Julián Corros Mazón en su texto *Aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e interferencias culturales en la enseñanza de ELE en Estados Unidos* (2006) sugiere como necesario añadir un punto de vista pragmático y sociolingüístico a la enseñanza de una L2, pues ésto permitirá dar cuenta del papel que las normas sociales y culturales cumplen en la selección de las formas lingüísticas en las funciones comunicativas, además de cuáles son los procesos de denominación utilizados en la lengua meta; lo anterior no se encuentra en gratuidad, pues desde hace más de dos décadas, el papel de la Sociolingüística en la didáctica de las segundas lenguas empezó a ser destacado y valorado por los especialistas en la enseñanza del inglés, y de la enseñanza de idiomas en general (Corros Mazón, 2006). La integración de los aspectos interculturales, en la enseñanza del español, ha puesto sobre la mesa cuestionamientos en torno a cuál es la variante dialectal estandarizada que se enseña y cómo se seleccionan las frases idiomáticas o lenguaje metafórico incluidos en un plan pedagógico de L2. Aunado a ésto, hay también una reflexión sobre la actitud de los hablantes y los estudiantes del español al enfrentarse a unidades lingüísticas que forman parte de un registro coloquial y, por lo mismo, altamente lexicalizado.

Es posible imaginar situaciones potenciales en las que hablantes nativos y no nativos de una lengua, procedentes de diferentes culturas se juntan. Pueden surgir conflictos debido a los diferentes hábitos del habla que se perciben como naturalmente corteses/apropiados o malentendidos más graves de ciertas palabras y expresiones por falta de creencia mutua, ya que hay una impresión errónea de que las creencias de las personas son automáticamente uniformes y estables (Hong Gao, 2002, p. 112).

La interpretación de los fenómenos sociopragmáticos tiene que basarse en premisas socioculturales, es decir, supuestos del analista acerca de cuál es el contexto del usuario ideal que los participantes en la interacción y/o interlocución actual comparten. El usuario ideal es quien representa los usos habituales de la lengua en la comunidad de pertenencia (Bravo, 2017, 2019). En concordancia con ello, los titulares de prensa son unidades léxicas, que forman parte de un uso regular de la lengua.

Las fallas sociopragmáticas no sólo pueden afectar la producción lingüística, sino que también pueden conducir a una comunicación atravesada por interferencias. Esto se debe a que los enunciados son interpretados, de acuerdo con determinadas normas culturales. Por lo

que algo que suena apropiado para hablantes de una lengua puede ser grosero o descortés para los hablantes de otras lenguas, y viceversa (Stukan, 2018).

Queda entonces revisar, cuál sería la definición apropiada para definir el concepto de *Malentendido*. En primera instancia está la definición de Yus (1999), quien lo concibe como “la incapacidad del destinatario para seleccionar una interpretación, entre todas las posibles interpretaciones que puede tener un estímulo en un contexto (C), que es precisamente la interpretación que el destinatario pretende comunicar; y la incapacidad del destinatario para procesar de manera óptima la información contextual que el entorno sociocultural, por lo que intencionalidad en su comunicación” (p. 218).

Y la segunda definición considerada fue la propuesta de Ardissono et. aAl. (2004) en la que comprende al malentendido como una opción interpretativa de un enunciado que difiere de lo que el locutar en realidad quería significar.

A partir de este momento, cada vez que se habló de malentendidos deberá comprenderse como la interpretación alternativa de una enunciación por parte del comunicante, a la que pretendía el comunicador. Ya sea que el enunciado surja en un contexto conversacional o al enfrentarse a un texto (del que puede haber distintas extensiones). A continuación, se enumeran algunas de las principales causas que pueden llevar a un malentendido:

1. El uso de metáforas³⁵.
2. Pronunciación o significado de las palabras. La incomprensión se debe a una pronunciación que el interlocutor no entiende.
3. Uso del humor. A pesar de que los interlocutores mencionan explícitamente que algunos de los comentarios son una broma, la ausencia de las risas o las risas extemporáneas en el discurso indican que el otro interlocutor no se lo ha tomado como tal.
4. Cuando emergen creencias e ideologías contrapuestas, imbricadas en las opiniones de los interlocutores se produce una discontinuidad en el discurso que afecta al orden conversacional anterior.
5. Valores y normas culturales.
6. Prejuicios.

³⁵ Siendo la más importante para esta investigación.

7. Desconocimiento del contexto o de los referentes a los cuales se está aludiendo en una determinada expresión (Merino Jular, 2010).

A su vez, es importante mencionar que los malentendidos deben ser comprendidos a lo largo del análisis por medio de una gradación, es decir, dependiendo de cuál sea el elemento o referente que cause la bifurcación interpretativa, pueden ser parciales o totales; además, puede tratarse de un malentendido conceptual, sintáctico, por desconocimiento/incomprensión de los referentes mencionados o ambigüedad en relación con el uso de contexto conversacional.

También se establecieron dos polos metafóricos entre los que surgieron los malentendidos. En uno de los extremos se encuentra las metáforas más universales y de propiedades translingüísticas, en el otro extremo se encuentran las metáforas de propiedades más enculturadas y sociolingüísticas. En esta línea discursiva es que acaecen los malentendidos. Entre más enculturada sea la expresión, más posibilidades habrá de que surja un malentendido. Cada interlocutor se acerca a la comunicación desde sus normas (culturales y conversacionales), valores, ideologías, expectativas y creencias. Si estos aspectos difieren, el proceso comunicativo se rompe y pueden aparecer malentendidos (Oliveras, 2000, 2005; Martín Rojo, 2003; Blas Nieves, 2004).

Merino Jular (2010) afirma que, si los interlocutores cuentan con un bagaje cultural diferente, es más probable que se produzca un fallo comunicativo, y éste repercuta en la imagen del otro (debido a los estereotipos ya presentes en el aprendiente). Casi todas las sociedades cuentan con pensamientos a priori sobre los otros y el hecho de que se interactúe con unas culturas determinadas sobre las que ya existen ideas preconcebidas puede llegar a obstaculizar la comunicación porque limitan la mirada a la diferencia u otredad. Al respecto Schütz (1999) describe la situación en que se encuentra un forastero recién llegado a un nuevo lugar: con la incompatibilidad de esquemas entre el pensar habitual y los nuevos esquemas a los que se acerca. Hofstede (2005) explica al choque cultural como el momento en el que un sujeto espera que las personas de su nuevo entorno social se comporten de igual manera que las de la cultura origen; una vez que esto no sucede, surge una confusión y la respuesta/comportamiento del sujeto foráneo deviene un algún tipo de malentendido. Ante lo anterior, es posible preguntarse cuál es la relación entre la comprensión de la metáfora y los malentendidos en un contexto de enseñanza de segundas lenguas. El tener claridad sobre cuáles son las inadecuaciones de comprensión, respecto al lenguaje metafórico permite

identificar los espacios en blanco que han quedado en los procesos didácticos por los cuales atravesaron los aprendientes o los contextos sociolingüísticos en los que han estado inmersas y por qué estos no han podido subsanar su falta de entendimiento de expresiones connotadas.

2. **Metodología**

La finalidad de este capítulo es hacer un recuento de los criterios que permitieron la recolección de datos y el análisis de los mismos. De igual manera, se hace un desglose de los ejemplos integrados a la tesis. Además, se hace una caracterización de las participantes y de sus respectivos contextos de habla.

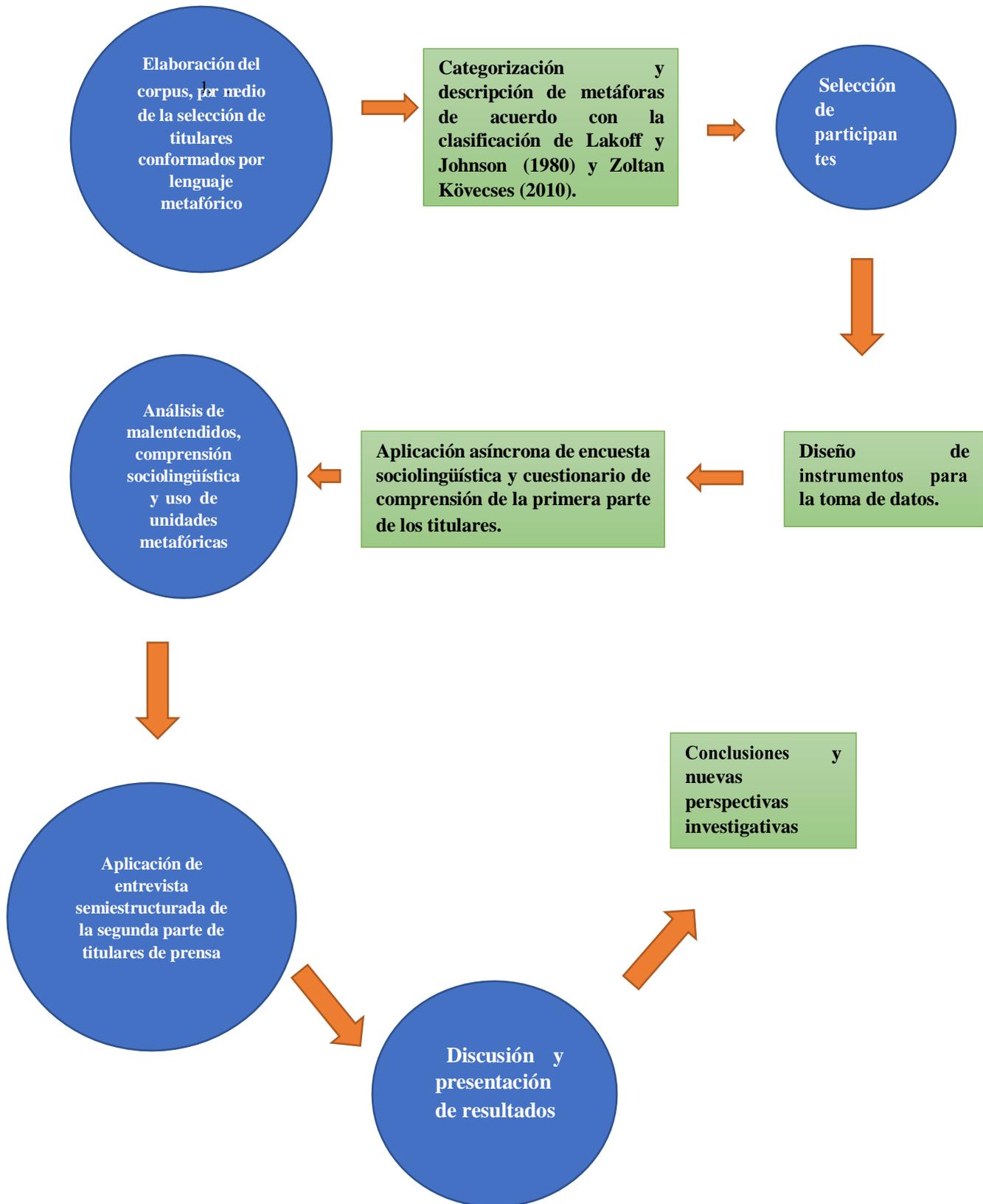


Figura 2. Proceso de toma de datos y análisis de los mismos

2.1. Descripción del corpus

El propósito de este apartado es poder hacer un recuento de cuáles fueron los principios para la recolección del corpus. Además, se proveerán las principales características del mismo en tanto que su estructura, sus temas referidos y las unidades de lengua en las que se presentan las metáforas cuando se encuentran en un contexto de encabezados de prensa.

Una vez delimitado el malentendido como elemento de estudio, se buscaron unidades de la lengua que tuvieran un registro de habla real, es decir, de un español no estandarizado para un ambiente de enseñanza de lenguas. Los titulares³⁶ fueron seleccionados porque resultan accesibles y reconocibles para extranjeros cuya primera lengua no es el español, pero que llevan al menos 5 años viviendo en México (estado de inmersión). Debido a que determinadas desviaciones del lenguaje se encuentran en estas construcciones (deliberadas o no) es que se consideraron como piezas idóneas para formar parte de una actividad de comprensión.

De acuerdo con José Manuel Zorrilla Barroso (1996) en su tesis doctoral *Estudio de los titulares informativos en los diarios de difusión nacional*, el encabezado cumple una función designativa por la que señala directamente los hechos que son noticia. Es decir, tiene un significado propio porque cuenta con elementos semánticos suficientes para que el lector pueda conocer los hechos. La aparente falta de significado de algunos titulares se completa mediante la interpretación que de ellos se hace en el adecuado contexto de referencia. Los titulares se comportan como textos autónomos y suficientes por sí mismos. Esta es la razón por la que las primeras páginas de los periódicos se permiten publicarlos aislados, con llamada a páginas interiores, a través de cuya lectura se entienden perfectamente las noticias. Desde este punto de vista, la mayoría de los lectores de periódicos son en realidad lectores de titulares. Desde la digitalización de la información, y de que sitios como Uno Tv Noticias³⁷ ofrecen servicios informativos de manera automática e inmediata a los celulares de sus suscriptores, las noticias se dan a conocer por medio de mensajería instantánea, a través sólo de titulares que de forma sucinta enumeran los hechos acaecidos en el día (incluso pueden no incluir

³⁶ No son sólo propios de los medios impresos, sino que también se hace uso de ellos en medios multimodales como: radio, televisión y páginas de internet.

³⁷ Uno TV es un generador de contenido mexicano, fundado el 18 de diciembre de 2008. Es una empresa de América móvil, la cuarta compañía de telecomunicaciones más grande del mundo, con presencia en 18 países de América. Cuenta con tres plataformas informativas: televisión, sitio web y telefonía móvil, los cuales transmiten y publican información de México y el mundo para distintos territorios. Difunde las noticias nacionales e internacionales, así como contenidos de entretenimiento, estilo de vida, tecnología y opinión.

imágenes).

Para seleccionar los periódicos mediante los cuales se construyó el corpus se tomaron en consideración los datos del 2018 de Lifebelt³⁸, en donde se analiza cuáles son los periódicos que mayor número de seguidores tienen en Facebook y más visitas registran al día en sus plataformas digitales. Estos son las 10 publicaciones con mayor número de seguidores:

- | | |
|---|--|
| 1. <i>Aristegui Noticias</i> : 7.6 millones | 6. <i>Publimetro</i> : 2.5 millones |
| 2. <i>El Debate</i> : 4.8 millones | 7. <i>Sin Embargo</i> : 1.6 millones |
| 3. <i>SDP Noticias</i> : 4.7 millones | 8. <i>El Financiero</i> : 1.6 millones |
| 4. <i>El Universal</i> : 3.8 millones | 9. <i>Uno Noticias</i> : 1.5 millones |
| 5. <i>La Jornada</i> : 2.9 millones | 10. <i>El Sol de México</i> : 1.3 millones |

³⁸ <https://ilifebelt.com/los-periodicos-digitales-mexico-mas-populares-facebook/2018/02/>

iLifebelt incorpora servicios de gestión de Redes Sociales. Durante el 2020 empresa funcionó como una agencia de marketing digital. Posteriormente se posiciona como una consultora enfocada en servicios de gestión de reputación digital, analítica, monitoreo de crisis en Redes Sociales y Content as a Service con SEO. Debido a que su especialidad es el manejo de las distintas redes sociales en Estados Unidos y México, es que se consideró como una opción idónea para elegir la monitorización de los periódicos digitales.

Los datos presentados con anterioridad proporcionan también información sobre cuáles son los periódicos más difundidos por los usuarios de Facebook, en este sentido. De igual manera, permite visibilizar cuales son las publicaciones que tienen mayor proyección internacional, es decir, que son consultados por usuarios que no radican en México. Por ejemplo, el periódico digital *El Deforma* es el mayor número de *shares* tiene en México, entre usuarios de 16-27 años.

Aunado a esto, se tomaron en consideración los datos arrojados por la *Dirección General de Medios Impresos*³⁹ como dependencia del INEGI y recuperado por *El Economista México*, los cuales hacen alusión a los periódicos con mayor circulación en México en el 2019, de acuerdo con lo anterior *La Prensa* ocupa el primer lugar con 287, 321 de ejemplares físicos diarios, *El Gráfico* con 285 558, *Esto* con 191, 662, *Rumbo de México* con 179, 458, *Ovaciones* con 158, 611, *Estado índigo* con 157,295, *Reporte cinco días* con 143, 029, *Reforma* con 132, 262, *El Universal* con 130, 107 y *Excélsior* con 120, 032 (El Economista México, 2021).

Desde el confinamiento social, a causa de la pandemia por Covid19, muchos medios impresos decidieron digitalizar su contenido y subirlo en su totalidad a plataformas virtuales, algunas se han ofrecido gratuitamente (como es el caso de las revistas de Grupo Editorial Televisa) y otras aún mantienen una cuota por su consumo.

Desde el 18 de noviembre del 2020, las publicaciones anteriores han sido monitoreadas con la finalidad de construir un corpus que cuente con las características metafóricas previamente mencionadas. Dichas manifestaciones aparecieron en: *El Gráfico*, *El Deforma*, *El Universal*, *Periódico Metro*, *La Prensa*, *El sol de México*. El corpus está conformado por 40 entradas. Es importante reconocer que estas 40 entradas no corresponden a la totalidad de encabezados encontrados en los seis tirajes ya mencionados, es decir, no son el universo de unidades lingüísticas que tuvieron un índice de aparición.

Fue necesario acotar el número de encabezados puesto que, debido a que fueron pensados como materiales para el levantamiento de datos en un número delimitado de participantes, la selección no podía extenderse demasiado⁴⁰, asimismo, se eliminaron

³⁹ <https://www.merca20.com/infografia-estos-son-los-periodicos-de-mayor-impacto-en-mexico/>

⁴⁰ Pensando en la aplicación de una batería de comprensión.

metáforas que resultaran demasiado crípticas⁴². Como se verá más adelante, durante el pilotaje que se realizó con dos hablantes nativos de español mexicano (hombre y mujer de aproximadamente 30 años), fue posible determinar que desde un principio hubo titulares con conceptos no comprensibles ni siquiera para ellos, por lo que fueron descartados. En el presente caso quedaron fuera aquellas que se refirieran de manera muy específica a un objeto cultural, que por su especificidad escapa del conocimiento general, ejemplo:

- Rayos on fire. Llega Necaxa al repechaje como el equipo más encendido. Nov 20, 2020 Periódico Metro
- Chorizo al aire. Alcanzan felinos a diablos y los mandan contra las fieras en repechaje. Periódico Metro, Nov 2020
- Aflojan tuercas, desacelera La Máquina de Simboldi y genera dudas de cara a la liguilla. Nov, 2020. Periódico Metro

Para determinar a los elementos que quedaron fuera por su especificidad y *slang* deportivo se levantó un pilotaje con dos hablantes nativos de español mexicano (particularmente del español del Valle de México), un hombre y una mujer, de entre 25-35 años quienes dijeron estar relacionados con el fútbol sin ser particularmente aficionados. Si bien hay expresiones metafóricas que pudieron entender a pesar del contexto, el sentido último del encabezado no pudo ser dilucidado. Razón por la cual fueron descartados del corpus.

Con la intención de sumar al esclarecimiento de los criterios de clasificación y recuperación del corpus, se dejaron fuera encabezados que, si bien podrían presentar algún grado de uso metafórico del lenguaje, tienen presentes elementos de ambigüedad sintáctica⁴³ y semántica⁴⁴ que pueden devenir en un mayor número de malentendidos, pero que salen de los alcances de esta investigación.

No es el objetivo de este apartado hacer una enumeración de todos los elementos

⁴² Por medio de un cuestionario piloto aplicado a hablantes nativos de español mexicano y hablantes del dialecto mexicano como segunda lengua; lo anterior será explicado a detalle más adelante.

⁴³ Ambigüedad sintáctica: sucede cuando una doble lectura del enunciado es posible, ya que las funciones gramaticales dentro de la oración no se asignan con claridad. El español genera numerosos contextos en los cuales la presencia o la ausencia de signos de puntuación hace que algún elemento se interprete de dos maneras o que las funciones sintácticas no se adscriban con precisión según Juan Mayor, Javier González-Marqués y Javier Sáinz. (2018). *La comprensión de la ambigüedad*. Universidad Complutense de Madrid, España.

⁴⁴ Cuando al lector se le presentan dos o más interpretaciones de un mismo enunciado o palabra. La ambigüedad semántica sucede afecta a un elemento de la frase que puede ser interpretado de diversos modos.

que quedaron descartados, sino poder determinar cuáles fueron los criterios que permitieron dejarlos de lado. Para poder tener noción de cuáles son las estructuras ambiguas más comunes en español, se tomaron los ejemplos propuestos por Janusz Bień (2017) en su artículo *Ambigüedad en la prensa tradicional y digital*⁴⁵: ambigüedad sintáctica y ambigüedad semántica.

Retomando la propuesta de Eagles⁴⁶ de 1996, se ha de considerar al corpus como una recopilación de muestras lingüísticas, seleccionadas de acuerdo con una serie de principios. Para poder aplicar esta definición a un tipo de corpus particular es necesario plantear dos cuestiones previas: criterios de selección de los textos y el concepto de representatividad aplicado a los lenguajes de especialidad.

Los criterios de selección de textos fueron los periódicos mexicanos con mayor circulación, que en sus plataformas digitales tuvieron un alto grado de difusión (tomando en consideración el número de seguidores o de shares en distintas redes sociales) y, por último, el número de visitas de lectores internacionales a estas publicaciones en español.

El concepto de representatividad fue comprendido como el ámbito de la variabilidad y las propiedades de una lengua. Esto significa que un corpus debe proporcionar un modelo de las propiedades lingüísticas del lenguaje analizado de la manera más verosímil posible.

De acuerdo con Elena Olivera Soto en su texto *La metáfora en la prensa deportiva* (2003) los periodistas deportivos utilizan variedad de recursos considerados literarios por la gramática tradicional, convirtiendo la sección de Deportes en un lugar de creatividad lingüística, de ahí que se haya escogido trabajar con *Periódico Metro*.

La prensa amarillista es un tipo de periodismo que presenta noticias con titulares llamativos, escandalosos o exagerados para tratar de aumentar sus ventas, aunque por lo general estas noticias no cuenten con ninguna evidencia (o escasas). “Este tipo de prensa sensacionalista incluye titulares de catástrofes y gran número de fotografías con información detallada acerca de accidentes, crímenes, adulterios y enredos políticos” (Martínez-Salanova, 2008, p.102). María de Lourdes Romero Álvarez (*Las figuras retóricas en los titulares periodísticos de la ciudad de México*, 2010) sugiere que, para obtener resultados más significativos, es necesario tomar en consideración géneros periodísticos como textos de

⁴⁵ Ambigüedad en la prensa tradicional y digital. Estudio de titulares en tres lenguas: español, francés y polaco.

⁴⁶ Expert Advisory Group on Language Engineering Standards.

opinión, entretenimiento y crónicas; sin embargo, en lo concerniente a la metodología, hace la mención de que son los diarios de deportes, espectáculos y tirajes corte de amarillista los que resultan particularmente fructíferos en lo que a figuras retóricas se refiere.

Un mismo titular puede presentar más de un uso lúdico del lenguaje, por ello es que se decidió componer el corpus con *El Gráfico*, *El Deforma*, *Periódico Metro*, *La Prensa*. La inclusión de *El sol de México* se fundamenta en que en el universo de estudio estos periódicos presentaron muy bajos índices de aparición, pero no inexistentes. Por ello, y en concordancia con su incidencia en la totalidad de titulares, es que se les tomó en cuenta, pero el número de entradas que proporcionaron es menor que el resto.

Por último, de *El Universal* se obtuvieron numerosas entradas al corpus, aunque a diferencia de los periódicos amarillistas o sensacionalistas, las metáforas no sólo tomaron como tópicos desastres, asesinatos o infortunios.

A continuación, se presenta la totalidad de titulares que se usaron para la recopilación de datos. Se hizo una revisión de los elementos de cada una de las metáforas, lo que justifica que puedan ser consideradas metáforas con propiedades sociolingüísticas⁴⁷:

El Gráfico

1. Atoran a joven revendedor de tarjetas del STC dentro del metro
2. Joven entra a la vecindad para enfrentar a cuatro sujetos, pero le vuelan la cabeza
3. Camioneta de ayuda a grupos vulnerables manda al cielo a un adulto mayor en Neza
4. Comerciantes atoran a dos ladrones en la central de abasto de Toluca
5. Dan último adiós a candidata asesinada en Oaxaca
6. Yanet García compra departamento con el sudor de su frente
7. Al América se lo lleva el chamuco
8. Fernando del Solar revela que le pidieron su tesorito argentino a cambio de protagónicos
9. Laura Pausini alborota la hormona en la alfombra de los Oscar, junto a nominada mexicana.

El Deforma

⁴⁷ Las tablas completas de análisis están incluidas en los anexos de este texto.

10. Acciones de rastrillos se van a las nubes estos días de forma inexplicable
11. A un lado, AMLO: Susana Zavaleta felicitó a Biden a nombre de los mexicanos y se le vinieron encima
12. Estrella en ascenso: Samuel García protagonizará remake del Chavo del Ocho
13. Con las manos en la masa (literal): Policía atrapa mafioso por hacerse youtuber culinario
14. Clásico que te pones tan pedo que te quedas en la calle y piensan que ya te fuiste con Diosito
15. 8 rockeros que ahora son conservadores a los que les urge sentarse
16. Abajo el sistema: Scarlett Johansson demandará a Disney por jugarle chueco con el estreno de Black Widow
17. Qué ofertón: Hombre aplica un “Calderón” y exige que le vendan 2340 botellas de whisky en el Buen Fin
18. Tu crush confiesa que te bateó porque lo aprendió de AMLO
19. El racismo inverso sí existe: una vez me dijeron «pelos de elote»
20. Cajera del Oxxo vestida como “Bayonetta” se robó el día y nuestros corazones
21. Combi nivel: AMLO se da un coco al subirse al avión.
22. A PETA no le gusta: Sale tráiler de Cruella con Emma Stone zumbándose cachorritos
23. Cajera del Oxxo vestida como “Bayonetta” se robó el día y nuestros corazones
24. La esperanza contra el Covid viaja con la fuerza aérea
25. El mexicano que hace ruido en los BAFTA
26. Suspenden a director de hospital por “saltar fila” en vacunación contra COVID19
27. Silvia Pinal rompe el Silencio sobre Frida Sofía
28. Darle un respiro al planeta. La remediación del ecosistema global requiere decisiones inaplazables
29. Hermano del Presidente y ajonjolí de todos los moles
30. Sarita Sosa alista "golpe" por la herencia de José José

Periódico Metro

31. La dura batalla para sofocar gran incendio forestal en Grecia
32. Vienen del mismo palo. Vela y Chicharito encabezan equipo para enfrentar la liga de futbol MX

33. Que no eran de chivo, aclara Sarah que Chicharito sí es padre de su hijo
34. A ver si muy muy. Se le vienen al América pruebas de fuego
35. El TRI vence sin despeinarse a salvadoreño
36. Anida el bicho. Dan positivo Leo Suárez y Roger Martínez
37. Un gallo con muchos huevos. Va el freestyler por la revancha en su segunda internacional

La Prensa

38. Caen dos tras persecución policiaca por homicidio en San Lorenzo Tezonco

El Sol de México

39. Príncipe Felipe, siempre a la sombra de Isabel II
40. Todo cabe en un jarrito sabiéndolo acomodar

Rivadeneira (2010) en Rendón (2004) afirma que:

(...)la alteración de un acontecimiento noticioso para darle una importancia mayor a la que realmente tiene es un recurso muy utilizado. Para resaltar esos acontecimientos, en los medios se utilizan signos de admiración, interrogación y adjetivos que llamen la atención, así como las fotografías (p. 40).

2.1.1 Principales características del corpus

Dentro de los titulares recuperados, las metáforas se presentan a modo de frases hechas o unidades fraseológicas, acompañadas de elementos de carácter idiomático. Esto no es sorpresa pues en Lakoff, G. y Johnson, M. (2003) queda explicado que algunas metáforas pueden alcanzar un grado tan alto de lexicalización que incluso dejan de percibirse como tales, aunque no por esto dejan de serlo. Es decir, terminan por ser consideradas estructuras semifijas.

Por ello, se decidió hacer una revisión de las principales características de las unidades fraseológicas⁴⁸/frases idiomáticas. Debido a la explicación que se dará a

⁴⁸ En la filología española se utilizan diversas propuestas terminológicas con los que referirse a la unidad fraseológica, como: expresión pluriverbal, unidad pluriverbal lexicalizada y habitualizada, unidad léxica pluriverbal, expresión fija o fraseologismo.

continuación, la cual aborda por qué las frases idiomáticas quedan insertas en la clasificación de unidades fraseológicas; de ahí que estos términos vayan a ser utilizados indistintamente. El significado de las unidades fraseológicas no es estrictamente el que podría extraerse de la definición de sus palabras, sino que es un enunciado al que la comunidad de hablantes le asignan un significado concreto.

Este tipo de enunciados es lo que se conoce como unidad fraseológica. Se trata de una combinación de palabras cuyo significado es más bien metafórico. Las unidades fraseológicas se caracterizan por su fijación y su idiomática, es decir, por ser propias de una lengua determinada (La Universidad en Internet⁴⁹, 2021).

Con frecuencia, se suele señalar que una secuencia de palabras será considerada unidad fraseológica en la medida en que cumpla con la fijación e idiomática. Sin embargo, se pueden sumar otros rasgos que están presentes en estas combinaciones léxicas, y que se presentarán próximamente (Castillo Carballo, 1998).

La fijación según Zuluaga (1975, *La fijación fraseológica*) ha de ser entendida en el sentido de algo ya hecho que el hablante almacena y tiende a reproducir sin descomponerlo en sus elementos constituyentes. Por otro lado, la idiomática responde, en el sentido etimológico, a que es propio y peculiar de una lengua y, por otro, “se puede interpretar como el rasgo semántico característico de ciertas construcciones fijas, en las que su significado no puede ser deducido a partir de los elementos que la forman” (Zuloaga, 1980, p. 124), y así es como debe entenderse en el ámbito fraseológico.

Si se toma en consideración el corpus, se podrán encontrar unidades fraseológicas con un alto grado de idiomática, sin embargo, se puede también percibir que algunas de las metáforas presentes tienen un grado determinado de variación. Esta variación puede verse en el cambio de palabras (por aquellas que tienen un sentido sinonímico o un contexto de aparición similar) o en versiones acotadas de la misma expresión. Carneado Moré (1985) señala que una variación fraseológica se manifiesta cuando se dan modificaciones que no alteran los rasgos esenciales de la unidad en cuestión, evitando que se pueda producir una identificación de la variante con una estructura diferente, como si se tratase de otro fraseologismo. De acuerdo con él, “en ningún caso la modificación de un giro fraseológico

⁴⁹ <https://www.unir.net/educacion/revista/unidades-fraseologicas-espanol/#:~:text=Se%20trata%20de%20una%20combinaci%C3%B3n,propias%20de%20una%20lengua%20determinada.>

lo altera si se realiza en aquellos puntos de la estructura que no cumplen una función diferenciadora” (Carneado Moré, 1985, p. 271). Ahora se ofrece una síntesis de los puntos para la selección del corpus:

- Determinar la unidad lingüística que será el objeto de estudio (en este caso los malentendidos como resultado del lenguaje metafórico).
- Hacer un sondeo e identificar los contextos lingüísticos donde dicha unidad tiene mayores índices de aparición (en este caso los titulares de prensa, cuyos discursos permiten desviaciones de la norma lingüística y juegos del lenguaje).
- Determinar las características sociolingüísticas de los informantes (en este caso, aprendientes de español como segunda lengua) y considerar los periódicos que coinciden o tienen un acercamiento a los hábitos de lectoescritura de los participantes seleccionados.
- Identificar las propiedades de los titulares que permiten a los informantes tener un potencial acercamiento a dichas unidades lingüísticas; en este caso que los encabezados fueron seleccionados de dos clasificaciones previamente existentes; por un lado la de, en la que expresa cuáles fueron los periódicos mexicanos con mayor circulación (Dirección General de Medios Impresos, 2018) y, por otro lado, la de *Lifebelt* (2020) en donde se hace un recuento de cuáles son los periódicos que mayor número de visitas tienen en internet, no sólo por usuarios ubicados en México, sino también extranjeros que deciden leer determinadas noticias en español.
- Designar el número de entradas pertinentes para la conformación del corpus.
- Diseñar y aplica una prueba piloto, a sujetos que no serán considerados en la toma final de datos. En este caso, la primera compilación de encabezados fue testeado en dos adultos mexicanos (hombre y mujer de 30 años), cuya primera lengua era el español. Los términos, que resultaron demasiado opacos, fueron descartados.
- Finalmente se consideran aquellos titulares que tienen temáticas distintas y tiene un grado de complejidad sociocultural y sociolingüística diferente.

Una vez que se han revisado las características generales del corpus y se ha comprendido a la unidad fraseológica (con sus respectivas propiedades idiomáticas) como parte de la manifestación de la metáfora, es apremiante poner en un contexto de segundas lenguas dicha información.

2.1.2 La relación del corpus con la enseñanza Segundas Lenguas (L2)

Las expresiones idiomáticas constituyen un componente clave del aprendizaje léxico de una lengua extranjera. Su conocimiento y uso pueden ayudar a los alumnos a mejorar su capacidad comunicativa (Higueras García, 1997).

La idea de complejidad puede verse reforzada por el escaso espacio y tratamiento metodológico que se concede generalmente al elemento fraseológico en los manuales de lenguas extranjeras, esta sensación de dificultad nace en gran parte de la complejidad intrínseca de estas unidades y de los problemas que genera desde los primeros hasta los últimos niveles del aprendizaje del nuevo idioma (Bolly, 2011, p. 109).

No es sorpresa que una vez que los informantes de esta investigación se encontraron en un estado de inmersión, tuvieron que contrastar el conocimiento del idioma español aprendido en las aulas con la variedad de formas idiomáticas que existen un contexto real de la lengua.

Lo que se busca esclarecer son los malentendidos o dificultades de comprensión encontrados en la investigación y proveer un punto de partida para el análisis de resultados. Para ello se consideró lo expuesto en Retos iniciales en la comprensión y memorización de las expresiones en la clase de ELE (Florence Detrey, 2015): Ciertos vocablos, al no ser conocidos o reconocidos por el estudiante extranjero, pueden contribuir a obstaculizar la comprensión del sintagma (Vasiljevic, 2011), queda preguntarse cuáles son esas palabras y qué características tienen

- Palabras que tienen que ver con elementos histórico- socioculturales peculiares del conjunto de locutores del idioma estudiado.
- Las palabras que se relacionan con un tipo de habla poco usado en el aula de ELE; como es el caso de groserías o alburas vulgares.
- “Los componentes que no tienen sentido fuera de la expresión ya que sólo resultan de una deformación o de un juego de tipo fónico: *saber algo de pe a pa*”(García Page, 2010, p. 133).
- Algunos sintagmas son más susceptibles que otros de plantear problemas de aprendizaje: los que se utilizan sólo en forma negativa (*no cabe ni un alfiler*; etc.), los que ofrecen una oración subordinada (*estar que se sube por las paredes*; *no tener un bocado que llevarse a la boca*; etc.), los que contienen un pronombre cuyo referente no está bien definido (*no dárselas con queso*; *estar a la que salta*; etc.) o

los que se caracterizan por un cambio de categoría gramatical en algunos de sus componentes (Florence Detrey, 2015, p. 6)

- Pequeñas diferencias morfosintácticas que pueden existir con la expresión equivalente en la LM del alumno.

Respecto al último punto es importante recalcar que, hay expresiones metafóricas translingüísticas que, si bien no tienen una traducción directa o tienen un cambio de léxico⁵⁰, pueden generar un referente en el aprendiente; lo que, a manera de antecedente, aumenta las posibilidades de interpretar adecuadamente el lenguaje figurado.

Si bien este trabajo no versa sobre unidades fraseológicas, sino sobre las metáforas insertas en las mismas, es fundamental comprender que una expresión puede representar un nivel de dificultad diferente para cada hablante, debido a que, los referentes aludidos pueden no haber tenido contacto con el hablante, el informante podría no tener noción sobre la idiomática, o bien, proveer una traducción literal de una la unidad propuesta.

Desde este paradigma, se establece un punto de partida para poder describir los resultados de los participantes, posteriores a la aplicación del cuestionario y la entrevista semiestructurada.

2.2 Caracterización de hablantes

Los siguientes párrafos tienen como finalidad hacer una descripción del perfil de las participantes en esta investigación. Dichos datos fueron recabados por medio de un cuestionario en *Google forms*, así como por medio de una entrevista semi estructurada. A la par de la descripción de las hablantes, se hizo una revisión de cuáles eran los objetivos de aprendizaje que tiene la institución en la que las tres cursaron niveles avanzados de español y las experiencias de inmersión que podrían sumar a o restar a la comprensión de las aprendientes, con respecto a las encabezados con uso metafórico. Por cuestiones de secrecía, el nombre no fue considerado para la versión final de esta tesis. Por lo que se utilizó un código alfanumérico: los números correspondieron al orden en el que fueron realizadas las entrevistas y las letras, a la inicial del nombre de la entrevistada.

Los sujetos escogidos para la toma de datos son tres mujeres de mediana edad (30-

⁵⁰ Como es el caso de *los trapos sucios se lavan en casa* en español, y *les vêtements sales sont lavés à la maison* del francés que se traduce como la ropa sucia se lava en casa.

43 años); dos de ellas tienen el inglés americano como primera lengua, mientras que la otra tiene al portugués brasileño como primera lengua. El dominio de las tres aprendientes corresponde con el nivel C1 según el Marco Común Europeo de Referencia. Es lo que se conoce como nivel alto u operativo y eficaz en el dominio de una lengua. En este nivel ya no sólo se es capaz de comprender textos complejos, sino que se pueden inferir y hacer deducciones sobre lo que el texto da a entender (si un texto critica, aconseja, pone en duda, resalta un tema en concreto). El estudiante con un nivel C1 puede producir textos bien estructurados y detallados con una amplia variedad de vocabulario y cohesión lingüística. De igual forma, son capaces de utilizar un lenguaje efectivo en un gran número de contextos sociales, profesionales y académicos con naturalidad. Pueden expresarse con fluidez y con expresiones y giros lingüísticos y comete pocos errores. Su pronunciación no dificulta para nada la comprensión del mensaje por el oyente⁵¹ (Marco Común Europeo de Referencia, 2002).

Las tres estudiantes migraron a México con la finalidad de llevar a cabo estudios superiores, ya fuera de licenciatura o posgrado. Por lo que, hasta antes de la pandemia por coronavirus, estuvieron en un estado de inmersión en el Valle de México, aunado a que las tres completaron los niveles avanzados de español impartidos por el Centro de Estudios de Idiomas en la FES-Acatlán, UNAM. A continuación, se presenta el perfil de las colaboradoras:

Informante 1A: nacida en Estados Unidos de Norteamérica en el estado fronterizo de Texas, por lo que su primera lengua es el inglés norteamericano. Tiene 43 años y es asesora financiera; ha vivido en un entorno hispano por 15 años. El español es su lengua de comunicación en contextos públicos, mientras que en ámbitos privados hace uso del llamado *code switching* entre inglés y español, pues desde hace más de diez años se encuentra casada con un mexicano, con quien vive en el norte de México. Su primer contacto con el español se llevó a cabo de forma escolarizada en USA con una maestra de Costa Rica. Cuenta con una segunda especialidad en torno a la certificación de idiomas en español. Realizó una maestría en administración en la Universidad Complutense de Madrid, España; lo que fue su primera experiencia de inmersión respecto a la lengua española. Previo a que resultara

⁵¹ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

seleccionada para ingresar al posgrado, debió presentar diferentes exámenes de dominio del español en las cuatro habilidades básicas. Las respuestas, en la escala de Likert (– No hablo a + Lo hablo muy frecuentemente) que le fue requerida para la participación en esta tesis, son las siguientes:

- Frecuencia y contextos en los que usted habla español:
 - En casa: frecuentemente.
 - En la calle: muy frecuentemente
 - En el trabajo: no lo hablo
- Frecuencia y contextos en los que usted escribe en español:
 - En casa: frecuentemente.
 - En la calle: frecuentemente.
 - En el trabajo: no lo escribo.
- Frecuencia y contextos en los que usted lee en español:
 - En casa: frecuentemente.
 - En la calle frecuentemente.
 - En el trabajo: no lo hablo.

En la escala de Likert (- 1 nunca a + 5 diariamente) su respuesta fue la siguiente:

- frecuencia con la escucha o se encuentra expuesto a noticieros en español:
 - 2

Informante 2N: nacida en Río de Janeiro, Brasil; por lo que su primera lengua es el portugués. Ha vivido en México por 7 años. Tiene 30 años, actualmente vive en la Ciudad de México y tiene una ocupación de estudiante de posgrado, además de trabajar en el ámbito turístico, dando recorridos tanto en portugués como en castellano. El español es su lengua de comunicación en contextos de interacción públicos, así como privados, pues mantiene una relación sentimental con una joven mexicana y su respectiva familia. Tomó clases de español desde la preparatoria y licenciatura mientras aún se encontraba en Brasil, sin embargo, en palabras de ella, no fue hasta que vivió en México que pudo ver una mejoría notable en su competencia y desempeño lingüísticos. Sus primeros maestros fueron nativo hablantes de español y oriundos de Chile y Argentina. Cuenta con el Certificado de Español Académico (CEPE, UNAM). Las respuestas en la escala de Likert (– No hablo a + Lo hablo muy frecuentemente) que le fue requerida para la participación son las siguientes:

- Frecuencia y contextos en los que usted habla español:
 - En casa: muy frecuentemente.
 - En la calle: muy frecuentemente.
 - En el trabajo: en ocasiones.
- Frecuencia y contextos en los que usted escribe en español:
 - En casa: muy frecuentemente.
 - En la calle: muy frecuentemente.
 - En el trabajo: poco.
- Frecuencia y contextos en los que usted lee en español:
 - Durante la entrevista la colaboradora informó leer noticias en español con regularidad⁵². Si bien no está acostumbrada a escuchar noticieros en español (ya sea por radio/Internet o televisión) sí está acostumbrada a leer prensa mexicana, mencionó al periódico *El Universal*.

En la escala de Likert (- 1 nunca a + 5 diariamente) su respuesta fue la siguiente:

- frecuencia con la escucha o se encuentra expuesto a noticieros en español:
 - 2

Informante 3K: nacida en Pensilvania, Estados Unidos, por lo que su primera lengua es el inglés americano. Actualmente tiene 32 años, durante la pandemia por COVID 19 (y hasta el momento de la recolección de datos) su lugar de residencia fue Guadalajara, Jalisco. Ha vivido en un contexto hispano por 9 años y medio. Si bien tuvo clases de español de forma escolarizada en su país de origen, ya había tenido conocimiento del idioma debido a un proceso de aprendizaje autodidacta y a una experiencia de inmersión anteriores. Aunque no cuenta con una certificación internacional en español, realizó una licenciatura en lingüística hispánica (*Linguistics program, Penn State*), posteriormente una maestría en Lingüística en la Universidad Autónoma de Querétaro y actualmente cursa el doctorado en lengua española dentro de la misma Universidad. Utiliza el español como idioma de comunicación en ambientes públicos, pero también en contextos privados, pues desde hace tiempo mantiene una relación sentimental con un joven mexicano con quien vive y habla en español. Las respuestas en la escala de Likert (- No hablo a + Lo hablo muy frecuentemente) que le fue

⁵² Cuando las preguntas no fueron respondidas en el documento de *Google forms*, estas fueron repetidas/replanteadas en la entrevista oral.

requerida para su participación son las siguientes:

- Frecuencia y contextos en los que usted habla español:
 - En casa: muy frecuentemente.
 - En la calle: muy frecuentemente.
 - En el trabajo: muy frecuentemente.
- Frecuencia y contextos en los que usted escribe en español:
 - En casa: muy frecuentemente.
 - En la calle: muy frecuentemente.
 - En el trabajo: muy frecuentemente.
- Frecuencia y contextos en los que usted lee en español:
 - Durante la entrevista la colaboradora informó que no lee periódicos en ningún idioma, sin embargo, por medio de medios multimodales busca y se informa con noticieros en español.
 - En la escala de Likert (- 1 nunca a + 5 diariamente) su respuesta fue la siguiente:
- frecuencia con la escucha o se encuentra expuesto a noticieros en español:
 - 3

Como se puede observar las tres aprendientes tuvieron clases de español institucionalizado, sin embargo, no fue hasta que realizaron un posgrado en un país de habla española que se hizo evidente un progreso en sus competencias sociolingüísticas.

Las tres forman parte del grupo de español avanzado de español del Centro de Idiomas de la FES Acatlán, UNAM. A continuación, se explicitan los contenidos didácticos que imparte la FES Acatlán en torno a las clases de español para extranjeros. Estas se imparten lunes, miércoles y viernes de 10:00 a 13:00 horas. Los cursos especiales se abren según las necesidades de los alumnos y los recursos de la institución.

Los cursos de español para extranjeros se ofertan sólo de forma regular (entre semana), donde se estudia la variante mexicana del español. Se imparte en Plan Global (PG) lo cual comprende el desarrollo de las 4 habilidades de la lengua: hablar, leer, escribir y escuchar. Comprende 6 niveles en total. En las clases se incluyen temas sobre la cultura mexicana en sus diversas manifestaciones: costumbres, arte popular, música, pintura, literatura y gastronomía. Al aprobar cada nivel, la UNAM expide una constancia que incluye calificación y número de horas cursadas. Se otorga constancia de Dominio

del Español al acreditar el sexto nivel. Una vez completados los seis niveles básicos hay un séptimo nivel que, de acuerdo con la misma institución, está diseñado para alumnos avanzados que desean perfeccionar la lengua y conocer más sobre la cultura mexicana. Por último, se encuentran los cursos por objetivos específicos para alumnos avanzados, con intereses particulares, se imparten en torno de: literatura mexicana, latinoamericana o española; historia de México, conversación avanzada, cultura mexicana, arte virreinal, cocina, etc. En cada curso se lleva a cabo una actividad cultural. Puede consistir en una visita guiada de un día a un sitio arqueológico o histórico de interés, o bien en una fiesta típica mexicana (en ambos casos se dan explicaciones culturales). Durante el paseo se da una muestra gastronómica y, en el caso de la fiesta se prepara una comida típica mexicana para todos los alumnos⁵³. Las aprendientes cursaron los primeros siete niveles y cuatro cursos más por objetivos específicos; sumados a las clases regulares del posgrado que recibieron en el posgrado.

Así pues, los puntos de contacto entre las participantes permiten justificar porqué fueron consideradas dentro del mismo criterio de selección, pero las diferencias en sus respuestas (en tanto que malentendidos y manifestaciones de su competencia sociolingüística) resultan interesantes, pues son las que darán parte de los distintas formas en las que la comprensión de las metáforas se lleva a cabo, y cuáles son los elementos cognitivos emergentes que definen el quehacer lingüístico de cada una.

2.3 Un estudio de caso

En primera instancia habría que definir primero, y a grandes rasgos, qué es un estudio de caso. El estudio de caso es una forma de investigación empírica, la cual se apoya en múltiples fuentes de información. Los estudios de caso corresponden al análisis intensivo de características particulares de situaciones y comportamientos, están limitados a un pequeño número de individuos, grupos, organizaciones, programas, procesos, o posiciones organizacionales (Yin, 2008).

Según Luna y Rodríguez (2011) el estudio de caso da organización a experiencias/procesos, momentos y contextos con el fin de identificar sus causas. De esta manera actores externos pueden ayudar a comprender lo ocurrido en esa experiencia o

⁵³ <https://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=82>

proceso.

Los estudios de caso tienen como característica básica que abordan de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución. Puede ser algo simple o complejo; aunque en algunos estudios se incluyen varias unidades, cada una de ellas se aborda de forma individual (Manuel Múñiz, 2010).

Hernández-Pólito, et. Al. (2013) señala que los estudios de caso son cada día más populares entre los académicos y los estudiantes de los programas de ciencias humanas, como medio para la obtención de información y búsqueda de respuestas, pues se apoyan en la descripción exhaustiva tanto de variables metodológicas como de resultados. La justificación de utilizar el formato del estudio de caso es bajo la premisa de que se ha encontrado que el conocimiento de determinados fenómenos; desde la generalización o a partir de la inferencia estadística, no siempre da parte sobre las condiciones y situaciones muy específicas de los fenómenos. Además de los diferentes contextos y del trayecto del tiempo, sobre el cual también se planea generar información.

El estudio de caso como técnica didáctica es utilizado por distintas disciplinas desde hace ya varias décadas porque, como lo subrayan Martínez & Musitu (1995) permite:

- el análisis de los conocimientos y la comprensión de los procesos de diagnóstico e intervención por parte de los especialistas
- la enseñanza de los principios adecuados a cada situación mediante un proceso a menudo deductivo.
- Vincular la práctica con la teoría de manera más asequible.

Estos mismos autores proponen, en el ámbito de la educación, tres tipos de casos: la descripción del caso para que se estudien las personas implicadas en él, el contexto y las relaciones interpersonales; la resolución de problemas con la identificación y la jerarquización de los mismos; la simulación en la cual los participantes se involucran en la situación.

Aguirre Beltrán (2012) comenta que en el ámbito propiamente del español para uso profesional, “el método del caso se basa en plantear una situación que aborde problemas cotidianos y reales que deben ser resueltos [...] teniendo muy en cuenta su entorno inmediato y evaluando las posibilidades de éxito. Es pues un sistema de análisis, decisión, solución y evaluación” (p. 11).

La elección escogida para el desarrollo de este trabajo es el estudio de caso, a través de una metodología de investigación esencialmente de tipo anacrónica, por medio de encuestas y

cuestionarios que las sujetos seleccionadas contestaron en un periodo determinado; la segunda parte del estudio se verá enriquecida con una entrevista semiestructurada que centra su atención en la exploración del elemento experiencial de acuerdo con lo estipulado por la sociolingüística cognitiva.

Si bien hay muchas maneras de emplear la perspectiva y alcance metodológicos que provee el estudio de caso, para esta investigación se ha considerado tomar como punto de partida el modelo y aplicación realizados por Latorre, C. y Puyuelo, M. (2016) en su artículo Análisis del desarrollo lingüístico y comunicativo de un niño con síndrome de Asperger: un estudio de caso, en tanto que a los procesos de entrevista, descripción y análisis de resultados, permiten comprender por qué una muestra cuantitativa y robusta no siempre corresponde con una mayor representatividad; mientras que un estudio de caso posibilita una descripción profunda y detallada de fenómenos que no siempre pueden ser cuantiosos en la realidad extralingüística.

El carácter de la investigación es descriptivo-interpretativo, pues persigue la identificación y descripción de los diferentes factores que influyen en el objeto de estudio (Martínez-Carazo, 2006). Los criterios que han orientado la selección del caso se justifican son: el aliciente de conocer específicamente las características del caso; esto es, el desarrollo lingüístico y comunicativo de un grupo reducido de aprendientes de español como lengua extranjera. En segundo lugar, por la posibilidad de acceder a las factores externos y sociales de dichos aprendientes, cómo estos potencialmente pueden arrojar a los participantes a una opción interpretativa y no otra.

La unidad de análisis de esta investigación se introduce en el marco de los malentendidos, es decir, en las bifurcaciones interpretativas que de un encabezado de prensa pueda dar alguno de los sujetos seleccionados.

Ahora bien, no todos los estudios de caso son iguales, aunque tengan más o menos el mismo alcance. Para ello se ha retomado la propuesta de Merriam (1998) y de Stake, (1994) quienes constituyen una clasificación de estudios de caso, la cual está conformada por cuatro tipos, los cuales fueron recuperados por Manuel Muñiz en su artículo Estudios de caso en la investigación cualitativa (2010):

- Casos “diferentes”. Son personas que representan distintos miembros de un grupo. Pueden variar en edad, género, origen étnico; ser diferentes miembros de una familia o tener alguna otra característica que puede significar una diferente forma de pensar, expresarse o reaccionar ante las situaciones que viven.

- Casos “teóricos”. Pueden ser personas con características semejantes o diferentes, pero cuyo análisis puede contribuir a esclarecer alguna hipótesis o teoría.
- Casos “atípicos”. Son personas con alguna característica peculiar que los hace diferentes de los demás, pueden tener alguna propiedad excepcional, pueden ser personas que están o han estado expuestas a situaciones especiales.
- Caso “típico”. Es una persona que representa a un grupo o comunidad. Pueden estudiarse varias personas que tienen algún aspecto en común, por lo que se espera cierta homogeneidad o coherencia en sus respuestas (p. 3).

En función de las categorías antes presentadas, se considera que el presente estudio de caso se desarrolla en un marco híbrido, pues si bien los participantes son aprendientes de español del mismo nivel, en la misma institución y los conocimientos y contenidos sobre el español como lengua meta han sido los mismos a lo largo de las últimas 450 horas de adquisición escolarizada; sus primeras lenguas son distintas y los usos que hacen del español también difieren. Dicho de otro modo, hay un contexto en común entre las informantes, pero son las variantes particulares las que generan cambios en el procesamiento de las metáforas y, por ello, en los malentendidos sociopragmáticos en los que incurrir.

La elección de la entrevista como instrumento metodológico en esta investigación ha estado motivada por el objetivo de obtener información de primera mano, a través de los actores que participan en el día a día en un marco de lectura de noticias en medios físicos y digitales. Como señala S. Aguirre (1995), la entrevista permite extraer testimonios de los acontecimientos, representaciones y percepciones que los sujetos tienen de los distintos hechos sociales y cuál es el discurso que los periódicos y revistas hacen sobre ellos.

Una vez respondidos los cuestionarios y las respectivas entrevistas semiestructuradas, el procesamiento de los datos se contrastará con las variables de cada sujeto, lo que permitirá explicar las diferencias interpretativas y la incurrencia en malentendidos. Al contraste de datos y a la propuesta de resultados de estos se le llama triangulación. Al respecto Yin (1994) comenta que:

(...) una investigación empírica, que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, necesita un señalamiento preciso de las causas que guían a los participantes a proveer una respuesta particular, los lazos que se tienden hacia los resultados requieren de una revisión meticulosa que genere comentarios investigativos

rigurosos. Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación. (p. 13).

Al tratarse de un número reducido de aprendientes es que se pensó adecuado utilizar una perspectiva analítica que proveyera una revisión profunda de las particularidades lingüísticas acaecidas.

2.4 Métodos para la recolección de datos

La tradición evaluativa de L2 constituye un campo propio de la lingüística aplicada y su evolución va ligada a la de la enseñanza de la lengua. Antes de poder hacer la propuesta correspondiente a un instrumento de descripción, es necesario resolver una ambigüedad que podría llegar a surgir, y es que evaluar y examinar no son lo mismo, porque si bien comparten procesos metodológicos similares, los objetivos son diferentes. En una evaluación se recaban y analizan datos significativos acerca de algo y a partir de ellos se toman decisiones. En una examinación, en principio, también se hace esto, pero su finalidad es medir la actuación de alguien. Así, un examen es un tipo de evaluación (Teresa Bordón, 2015).

Para esta investigación se ha decidido tomar un punto de vista compuesta. En primer lugar, los datos recabados que sí son significativos en relación con la comprensión de titulares, sin embargo, y desde una segunda perspectiva, la actuación y competencia sociolingüística (que son el objeto de estudio que concierne a esta disertación) necesitan una gradación que permita dar cuenta de los malentendidos y del nivel de profundidad de procesamiento de dichas unidades léxicas. No se tiene por objetivo dar una calificación examinativa, lo que se buscará es generar una descripción suficiente, en el paradigma del MCER y de otras propuestas teóricas ya mencionadas, que posibilite develar cuáles son los elementos sociopragmáticos y si los puentes de significado que conforman las metáforas son señalados apropiadamente.

Y si bien, el artículo Balance de Segundas Lenguas (L2). Balances y perspectivas (2015) de Teresa Bordón tiene el ojo puesto en una revisión de exámenes de segunda lengua, en función de su fiabilidad, para este texto se retomó uno de los valores que la autora considera como necesario para una examinación eficaz en lenguas extranjeras. Así pues, el instrumento que se conforme en esta investigación intentará estar orientado a describir un cierto nivel

sociolingüístico, el cual no tiene que haberse adquirido necesariamente a través de una instrucción formal.

Hay mucha literatura disponible en torno a los métodos de evaluación de frases idiomáticas en segundas lenguas. Editoriales dedicadas específicamente a la enseñanza de segundas lenguas (Longman, Oxford, Personal Best, National Geographic) han provisto de muchos materiales evaluativos, de aprendizaje, de memorización y de entendimiento sobre unidades idiomáticas, comprendidas como unidades fraseológicas. En este sentido, Natalia Calderón Pinedo (2010) en su tesis de licenciatura hace un recuento de cuáles son los métodos más utilizados. En este trabajo no se pretende hacer uso de cada uno de ellos, sin embargo, es importante conocer la generalidad de los mismos, pues así se podrá fundamentar porqué de entre los materiales y métodos disponibles se consideró el uso específico de algunos de ellos.

Los materiales de recolección de datos se dividen entre aquellos que buscan determinar si los aprendientes son capaces de reconocer y recordar la estructura fraseológica en cuestión (en este caso las metáforas) y en segundo lugar aquellos ejercicios que buscan señalar el grado de competencia sociolingüística de los estudiantes, pues las unidades fraseológicas buscan introducirse en contextos comunicativos reales. Ahora bien, el segundo grupo de instrumentos cuenta con un mayor grado de complejidad, pues en muchas ocasiones, desde la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, las frases idiomáticas/fraseológicas son provistas de contextos específicos, que pueden ser concebidas por los aprendientes como fijas o determinadas, lo que dificulta que puedan introducirlas e identificarlas en ambientes de aparición ulteriores a los ya conocidos.

- Relacionar columnas.
- Comparar unidades fraseológicas de la lengua materna con la de la lengua que está aprendiendo.
- Redactar un texto nuevo en el cual haya unidades fraseológicas que debe sustituir por otras.
- Señalar las diversas acepciones de una unidad fraseológica homónima, con énfasis en su significado literal y en su idiomática. (Calderón Pinedo, 2013, p. 42).

En el segundo grupo se implementan las siguientes tareas:

- Completar un texto con una unidad fraseológica seleccionada de un conjunto de cuatro opciones.

- Añadir una unidad fraseológica en huecos de textos trabajados ya en clase.
- Buscar distintos contextos en los que pueda insertar una unidad fraseológica homónima.
- Utilizar las unidades fraseológicas en diálogos de libre creación o descripciones acerca de temas cotidianos para verificar si el estudiante es capaz de insertar las unidades vistas de forma oral con soltura.
- Completar los huecos de un texto del cual se han retirado las expresiones idiomáticas. Con el propósito de memorizar estas unidades, el profesor puede solicitar al alumno que:
- Reconstruya las formas originales de ciertos fraseologismos ya conocidos a partir de su mezcla.
- Señale qué unidades fraseológicas se confunden en una especie de sopa de letras que incluye los elementos de diferentes unidades fraseológicas (Calderón, 2010, Pinedo, p. 43).

2.5 Acercamiento a la actividad escrita asincrónica

Las aprendientes respondieron una encuesta y un cuestionario por medio de *Google forms*. La encuesta fue aplicada con la finalidad de generar un marco sociolingüístico de las participantes. A partir de ésta fue posible dar parte de las características de sus respuestas y de los puntos de contacto, que existieron entre ellas; por lo que se evidenciaron las razones que permitieron seleccionarlas.

En la encuesta se les preguntó por: nombre⁵⁴, lengua materna (o primera lengua), lugar de residencia, edad, ocupación, años en los que se ha vivido en un contexto hispanoparlante. Por medio de una escala de Likert se preguntó a las participantes:

- Frecuencia y contextos en los que se practica la lengua meta.
- Frecuencia y contextos en los que se escribe en la lengua meta.
- Frecuencia y contextos en los que se lee en la lengua meta.
- ¿Con qué frecuencia usted escucha o se encuentra expuesto a noticieros en español?
- ¿Lectura de periódicos o revistas en español? De ser así ¿cuáles?
- Señalar si cuenta con alguna certificación en ELE. De ser así, ¿cuál?

El cuestionario en torno a los titulares de prensa contó con 19 entradas. En el titular

⁵⁴ El nombre se les preguntó con la finalidad de tener un diferenciador entre los cuestionarios. Por cuestiones de secrecía, éste ha sido excluido de los informes de la tesis.

seleccionado se resaltó la metáfora a analizar; se adjuntó también la imagen con la que se encontró el titular en la fuente original, como se muestra a continuación:



Figura 3. Ejemplo del cuestionario aplicado

Sobre los titulares de prensa se realizaron las siguientes preguntas:

- ¿Comprendo la totalidad de las palabras?
- ¿Qué palabras no comprendo?
- ¿Qué quiere decir el titular?
- ¿Hay en mi lengua materna una expresión parecida?
- ¿Cuál? Escríbela en tu primera lengua
- Comentarios

Los malentendidos acaecidos en los documentos de Google serán analizados y presentados en el último apartado. La totalidad de los cuestionarios fue incluida en uno de los anexos de esta investigación.

2. 5.1 Acercamiento a la entrevista semiestructurada

Antes de poder hacer una descripción de cuáles son las propiedades de las entrevistas semiestructuradas y el por qué resultan idóneas para los alcances y fines de esta

investigación; es preciso revisar una de las definiciones clásicas sobre las entrevistas de la tradición investigativa-cualitativa: “En la entrevista cualitativa, se pide al informante que a z presente la historia de un área de su interés, en la que participó el entrevistado, en una narración improvisada (...) La tarea del entrevistador es hacer que el informante cuente la historia como un relato coherente desde el principio hasta su final” (Habermas, 1995, p. 183), y si bien este instrumento no está fundamentado en la historia de vida de sus participantes, sí es una técnica de corte cualitativo, lo que establece un punto de partida y un marco de acción del mismo instrumento.

Para Denzin y Lincoln (2005, tomado de Vargas, 2012) “la entrevista es una conversación, que se sedimenta en preguntas y escuchar respuestas. Como técnica de recolección de datos, está fuertemente influida por las características personales del entrevistado, para lo cual se sugiere haber hecho una descripción previa exhaustiva de los participantes” (p. 643).

La entrevista se considera una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa; pues parte de una conversación con un fin determinado distinto al simple hecho, lo que da naturalidad al proceso de toma de datos, dicho de otra forma, es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial (Díaz-Bravo, Laura; Torruco-García, et. Al. 2013). La entrevista es una técnica que tiene ya un valor en sí misma. Tanto si se elabora dentro de una investigación, como si se diseña al margen de un estudio sistematizado (Folgueiras Bertomeu, 2016).

Siguiendo a Delgado y Gutiérrez (1999) se piensa adecuado usar la entrevista cuando los escenarios en los que incurren las prácticas no son accesibles de otro modo; en este caso específico, las prácticas interpretativas y lectura de noticias (y por lo tanto de titulares) suceden en la vida privada, escenario lejano a la mirada del investigador. La entrevista también resulta útil al esclarecer la experiencia humana subjetiva, es decir, aquella vivencia individual del informante siempre permeada por el contexto social. El objetivo de implementar este instrumento es hacer un acercamiento a cuál ha sido el contacto y respuestas de los informantes con las metáforas, propias de la variante dialectal mexicana, las cuales pueden abordar distintos temas y estructuras, dentro de las cuales destaca la forma fraseológica (la cual será explicada en otro apartado).

El principal fin de una entrevista es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos, experiencias, opiniones de personas. Si se está desarrollando una

entrevista a profundidad y semiestructurada, se debe procurar reducir el número de categorías temáticas, de modo que la persona entrevistada disponga de más libertad en sus respuestas (Julio Meneses, David Rodríguez; 2011). La delimitación de los temas de trabajo permite la apertura y profundización de los hablantes respecto a una pregunta, lo que viene muy a la mano, pues dentro de los temas incluidos, que podrían parecer meras anécdotas, se vislumbra la posibilidad de considerar elementos experienciales. Debido a que uno de los ejes de esta disertación es la sociolingüística cognitiva, el contar con la experiencia de los hablantes brinda la posibilidad de descripción sobre la generación de malentendidos.

Previo a la presentación del guion que se implementará en la entrevista, es preciso hacer una revisión de cuál es la perspectiva de Francisco Moreno Fernández entorno a la entrevista sociolingüística, expresada en su texto *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates* (2012). Ahí se plantea a la investigación sociolingüística ha de desarrollarse dentro de un marco conceptual comprensivo, integrador y cognitivamente realista. La sociolingüística cognitiva debe evaluar la alternativa metodológicas más conveniente para enfrentar una realidad compleja siempre de un modo empírico y sistemático. En las proposiciones "sobre los principios del análisis sociolingüístico cognitivo", se reconoce el vínculo fundamental entre los métodos cuantitativo y cualitativo en el análisis, a fin de facilitar una mejor comprensión de la percepción y del uso social de la lengua. Asimismo, se sugiere que este tipo de análisis debe guiarse por la explicitud, la generalidad y la predictibilidad. Finalmente, se caracteriza la entrevista como la técnica para la recuperación de datos de la lengua hablada. Junto con lo anterior, se destaca el rol del cuestionario para acceder al conocimiento de las percepciones subjetivas de los hablantes y de su visión de mundo, así como se enfatiza en que en la aplicación de cualquier técnica debe primar la cuantificación, la responsabilidad y la representatividad.

El texto de Moreno Fernández (2012) plantea la interpretación cognitivista de la entrevista sociolingüística" desglosan los objetivos con que se desarrolla y el modo en que son percibidos por los interlocutores. Además, se destaca el cumplimiento de las máximas conversacionales de Grice (1989) y el hecho de que la entrevista debe responder a un guion cultural establecido. Consecuentemente, se presenta un guion de la entrevista sociolingüística para el entrevistador y otro para el entrevistado, los que pueden resultar de gran ayuda en la aplicación de esta técnica.

Una vez expuesto lo anterior, se presenta el guion de la entrevista. El proceso de

cuestionamiento de cada una de las metáforas se mantendrá constante a lo largo de la misma. Además, las metáforas fueron organizadas temáticamente, para que su presentación a los informantes resultara más sencilla. Esta organización debe ser considerada sólo en lo que concierne a la metodología y al levantamiento de datos, pues la ordenación del corpus (la cual también incluye a las metáforas presentes en el cuestionario escrito) se fijó de acuerdo con su estructura y a su nivel de complejidad.

Todas las participantes fueron previamente informadas de la grabación de la entrevista y dieron su consentimiento para el uso de estas, según los fines que disponga el investigador, siempre manteniendo el principio de discreción. Debido a que las informantes están conscientes de la grabación de la entrevista, existe la posibilidad de que hagan un esfuerzo por autorregular su discurso, por ello se plantearon algunas preguntas introductorias que permitiesen establecer una relación de confianza.

La esquematización de las preguntas fue retomada y reinterpretada de aquella presentada en el artículo El papel de la entrevista en la investigación sociolingüística de F. Donald y Alvarado Castellanos (2010), pues permite plantear las preguntas de acuerdo con una tipología temática y, al mismo tiempo, con los fines que dicha pregunta persigue.

La entrevista fue organizada de la siguiente manera:

Temática	Metáfora	Preguntas	Función sociolingüística dominante
Introducción	-	¿Cuántos años tienes? ¿De dónde eres/vienes? ¿Cuál es tu lengua materna? ¿Cómo fueron tus primeras clases de español? ¿Cuál fue tu experiencia al llegar a México con el idioma? ¿Qué tan cómoda te sientes hablando español en el espacio público? Siéntete con la confianza de decir lo que quieras en esta entrevista.	Romper el hielo, iniciar la conversación.

Tabla 2. Propuesta de entrevista semi estructurada

Temática	Metáfora	Preguntas	Función sociolingüística dominante
Fútbol Celebridades (cantantes, farándula) Coronavirus Política Cultura mexicana	<p><i>Que no eran de chivo, aclara Sarah que Chicharito sí es padre de su hijo</i></p> <p><i>Al América se lo lleva el chamuco</i></p> <p><i>Vienen del mismo palo. Vela y Chicharito encabezan equipo para enfrentar la liga de fútbol</i></p> <p><i>8 rockeros que ahora son conservadores a los que les urge sentarse</i></p> <p><i>Allison Lozz saca más trapos sucios de su faceta actoral, Nov, 2020. TvNotas</i></p> <p><i>Fernando del Solar revela que le pidieron su tesorito argentino a cambio de protagónicos</i></p> <p><i>Abajo el sistema: Scarlett Johansson demandará a Disney por jugarle chueco con el estreno de Black Widow</i></p> <p><i>Anida el bicho. Dan positivo Leo Suárez y Roger</i></p> <p><i>Qué ofertón: Hombre aplica un “Calderón” y exige que le vendan 2340 botellas</i></p> <p><i>Tu crush confiesa que te bateó porque lo aprendió de AMLO</i></p>	<p>A continuación, se te van a presentar titulares que tienen como tema principal cualquiera de las temáticas antes presentadas, por lo que es posible que aparezcan nombres propios, en caso de que alguno de estos referentes no te sea claro se te explicará.</p> <p>¿Comprendes la totalidad de las palabras?</p> <p>¿Qué palabras no comprendo?</p> <p>¿Qué quiere decir el titular?</p> <p>En caso de no comprender el titular se le proveerá al aprendiente la información indicada para su entendimiento.</p> <p>Continuando con la entrevista:</p> <p>¿Qué pensaste que quería decir la metáfora?</p> <p>¿Hay en tu lengua materna una expresión parecida?</p> <p>¿Cuál?</p> <p>¿En qué contexto de lengua (conversacional) la usarías?</p>	Generar respuestas de tipo relacionante-explicativo

	<p><i>Hermano del Presidente</i> y ajonjolí de todos los moles</p> <p><i>El racismo inverso sí existe: una vez me dijeron «pelos de elote»</i></p> <p>Un gallo con muchos huevos. Va el freestyler por la revancha en su segunda internacional.</p> <p><i>A PETA no le gusta: Sale tráiler de Cruella con</i></p> <p><i>Emma Stone zumbándose cachorritos</i></p> <p><i>Confirman que música de mariachi es la ideal mientras se hace el delicioso</i></p> <p><i>Sarita Sosa alista "golpe" por la herencia de José José</i></p> <p>Todo cabe en un jarrito sabiéndolo acomodar</p> <p><i>Cajera del Oxxo vestida como "Bayonetta" se robó el día y nuestros corazones</i></p>		
--	--	--	--

Tabla 3. Propuesta de entrevista semi estructurada

Temática	Metáfora	Preguntas	Función sociolingüística dominante
Cierre de la entrevista	-	<p>En tu experiencia general, ¿cuáles han sido las metáforas que más trabajo de comprensión te han costado del español?</p> <p>¿Hay alguna frase, dicho o refrán que te</p>	Generar respuestas de tipo explicativo-experiencial.

		<p>haya causado extrañeza?</p> <p>¿Cuál es la frase o metáfora del español que más has usado?</p> <p>¿Hay alguna frase, dicho o refrán que te haya causado vergüenza?</p> <p>¿Hay alguna frase, dicho o refrán que te haya causado risa?</p> <p>¿Dónde las escuchaste?</p> <p>¿Las aprendiste por tu cuenta o te las explicaron?</p> <p>-----</p> <p>Gracias por tu tiempo. Me has ayudado mucho.</p>	
--	--	---	--

Tabla 4. Propuesta de entrevista semi estructurada

Cabe hacer la aclaración de que, si bien se manejó un guion para la realización de la entrevista, las colaboradoras tomaron parte activa dentro del diálogo, por lo que hubo preguntas (que debido a su repetición en cada una de las entradas) fueron respondidas, incluso antes de que se les plantearan. Además, existieron intervenciones y temas conversacionales que no necesariamente estaban estipulados en el guion, pero que surgieron debido al ánimo participativo de las informantes. Lo anterior quedará explicitado tanto en el apartado dedicado al análisis de malentendidos, así como en la transcripción completa de las tres entrevistas, la cual se encuentra en los anexos de esta disertación.

3. Análisis de resultados

3.1 Propuesta de análisis de malentendidos

Como ya se ha visto en apartados anteriores, el objetivo principal de esta investigación es señalar y describir los malentendidos que se producen en aprendientes de español como L2. Por un lado, los malentendidos encontrados a lo largo de la batería de comprensión y por el

otro, las características principales de su discurso, desde el marco de la sociolingüística cognitiva. Es importante mencionar que los malentendidos fueron comprendidos por medio de una gradación, es decir, dependiendo de cuál fue el elemento o referente que causó la bifurcación interpretativa:

- pueden ser parciales o totales
- conceptuales
- sintácticos
- por desconocimiento/incomprensión de los referentes mencionados
- por ambigüedad de uso en el contexto conversacional.

Por último, pero no menos importante, los enunciados pedidos a las aprendientes a manera de ejemplo, en un contexto conversacional, fueron también clasificados dentro del ejercicio sociolingüístico y su linde con la praxis sociopragmática.

Garín Martínez (2002) recupera a Jenny Thomas (1983) diciendo que, el fallo sociopragmático proviene de percepciones transculturales diferentes de lo que constituye un comportamiento lingüístico adecuado. Son los desajustes interculturales en la evaluación de la distancia social, el poder relativo, los derechos y obligaciones, etc. que causan fracaso sociopragmático. Es importante señalar que en esta investigación no se adoptó el término de fracaso, pues como ya se ha explicado en el apartado referente a la bifurcación interpretativa. En otras palabras, el fallo sociopragmático⁵⁵ se define como un tipo de desajuste en el comportamiento lingüístico, debido a un error en el cálculo bien de la relación social entre participantes (la distancia que los separa socialmente), bien del grado de imposición del acto de habla que se realiza. En palabras de Jenny Thomas, (1983, 1998) el fallo proviene de percepciones transculturales diferentes de lo que constituye un comportamiento lingüístico adecuado. J. Thomas (1983) distingue dos tipos de errores, los de tipo pragmalingüístico y los de tipo sociopragmático (Escandell, 1996).

- Un *error pragmalingüístico* sucede cuando se usa en una lengua una fórmula propia de otra, con un que la primera no tiene. Este tipo de error pragmático afecta a los aspectos más convencionales, comunes y rituales de las relaciones interpersonales⁵⁶.

⁵⁵ Por retomar la terminología de la misma Garín Martínez (2002).

⁵⁶ Los saludos, las despedidas, las felicitaciones, entre otros.

- Un *error sociopragmático* consiste en el traslado a una lengua de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra. Cambia en estos casos es la interpretación del enunciado y la valoración social que éste recibe.

De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (2022)⁵⁷ en el mismo tenor, pero con distinta terminología, el *error pragmático* es aquel cometido, tanto en la producción como en la recepción, por un desconocimiento de las normas o valores socioculturales de la lengua. Quiere esto decir que para dar cuenta de un error pragmático sólo puede hacerse teniendo en cuenta factores paralingüísticos. En ocasiones, el aprendiente produce o comprende un enunciado gramaticalmente correcto y con un sentido literal idéntico en ambas lenguas, pero con un valor comunicativo distinto en una y otra cultura.

Un ejemplo de lo anterior sería cuando, un hispanohablante oriundo del Valle de México⁵⁸ le pregunta a su interlocutor no nativo *¿Vendrás a la fiesta?* con la intención de invitarlo, puede ocurrir que el no nativo se quede en el significado literal [*pedir información*] y no interprete la intención/el mensaje de que está siendo invitado a asistir.

Según Javier García González (2017)⁵⁹, desde los años 70 y 80, dentro de los ámbitos de la Adquisición/Aprendizaje de Segundas Lenguas se hicieron cada vez más numerosos los trabajos sobre análisis de errores (AE). Desde los estudios de autores fundacionales como P. Corder o L. Selinker, se desarrollaron instrumentos metodológicos que permitieran investigar de manera más precisa, en español como Lengua Extranjera (ELE), desde los años 90 ha ido avanzando paulatinamente los estudios en torno a los llamados fallos sociopragmáticos. Hay una tendencia generalizada a realizar análisis centrados en producciones escritas académicas y pruebas estructurales descontextualizadas. Son escasos los estudios de AE que usan material oral.

Antes de presentar cuál fue la herramienta seleccionada en función de los malentendidos identificados durante la recolección de datos, conviene hacer una revisión somera de las tipologías de análisis de errores, para tener una atmósfera introductoria. En las diferentes tipologías de errores en ELE⁶⁰ existe una confusión entre tipos de errores y mecanismos de error; J. García (2007) establece una tipología de los mismos en el artículo

⁵⁷ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/errorpragmatico.html

⁵⁸ Aunque no exclusivamente.

⁵⁹ Dialectología y sociolingüística, análisis de errores e interlengua, ¿mundos distintos?

⁶⁰ Español como Lengua Extranjera.

Una propuesta de tipología de errores:

- a) Causa o causas: según si interviene la L1 o una L3 o no o por un criterio psicodidáctico.
- b) Competencia o competencias afectadas: errores de pronunciación, errores gramaticales, léxicos, sociolingüísticos, pragmáticos.
- c) Implicaciones pedagógicas: por su extensión y permanencia o por la dificultad de su detección (idiosincrásicos en forma o contenido / congruentes / de uso).
- d) Incidencia en la comunicación: errores no significativos / significativos / ambigüedad en el mensaje / estigmatizantes. Estas interpretaciones alternativas se crean mediante mecanismos lingüísticos y estratégicos de cambio que son universales, en el sentido de que aparecen en cualquier tipo de hablante, nativo o no.

Se ha considerado esta tipología como adecuada pues permite tres aristas que resultan fundamentales en el marco de enseñanza de segundas lenguas, sin embargo, se han hecho adecuaciones terminológicas que permitan explicar al malentendido en el marco de la sociolingüística cognitiva. Es decir, se usará una terminología propia en conjunto con la perspectiva de análisis de J. García (2007).

P. Bou y Garcés Conejos (1994) señalan que, para una apropiada enseñanza de la competencia sociolingüística, se necesita un metalenguaje específico para que los estudiantes puedan analizar la interacción social, ya que no se puede esperar que identifiquen la manera en la codificación de las relaciones sociales están codificadas en el lenguaje sin proporcionarles antes una herramienta apropiada con la que hacerlo.

Se ha tomado la perspectiva de Inmaculada Garín Martínez (2002) en su texto ‘La disminución del fallo sociopragmático en textos escritos’, para así tener un instrumento que permita señalar el malentendido, pero también explicar cuál fue la desviación de entendimiento, por medio de la revisión de sus distintas partes. Cabe señalar que, de acuerdo con la autora, la presente herramienta posee características mutables, pues fue diseñada en un marco de enseñanza de español como segunda lengua, por lo que los textos que generan malentendidos⁶¹ puede ser variados; asimismo, no todas las actividades planteadas a los alumnos deben estar diseñadas con el objetivo de fortalecer la competencia de producción escrita o la comprensión lectora. Las tablas resultan funcionales para observaciones de textos auténticos como didácticos, para planificar un texto nuevo como y para evaluar un

⁶¹ Analizables por medio de este instrumento.

texto ya terminado.

La siguiente imagen corresponde con la tabla original de Garín Martínez (2002), de esta manera es posible notar las adecuaciones que se hicieron por los fines de esta investigación:

Tipo de práctica discursiva (narración, artículo de opinión, carta de queja)
Convenciones del género
Intención comunicativa
Claridad en la expresión de la intención
Estructura del texto
Eficacia de la distribución de la informa. respecto a la intención y al sup. lector
Inicio apropiado
Final adecuado
Información no necesaria o irrelevante
Partes confusas
Información incompleta

Figura 4. Descripción del fallo sociopragmático. Garín Martínez (2002, p. 144)

Ahora bien, no está de más recordar que la toma de datos se realizó en dos partes, la primera de ellas consistió en una actividad escrita, asincrónica por medio de *Google forms*, las aprendientes respondieron una encuesta (sobre factores sociolingüísticos y extralingüísticos) y un cuestionario (con titulares, que también formaron parte del corpus final) el cuál, al igual que la entrevista oral incluyó preguntas relacionadas con la comprensión total de las palabras, inferencia sobre el significado del titular o el contenido de la noticia, la existencia de una forma idiomática equivalente en la L1 de las colaboradoras y su posible inserción en un contexto conversacional. De estas dos etapas para la recolección de datos es que se consideraron dos versiones de la tabla de análisis de Garín Martínez (2002), por un lado, una correspondiente al cuestionario asincrónico-escrito y, por el otro, a la entrevista oral.

Para los malentendidos de tipo escrito se consideraron las categorías pasadas pues son las más apreciables en las respuestas escritas de las participantes. En la parte escrita fueron pocos los malentendidos en cuanto al elemento metafórico, por tratarse de metáforas con un alto grado universal y que tienen características de uso translingüísticas. Sin

embargo, sólo con un fin demostrativo para esta sección, se incluyó un ejemplo de bifurcaciones interpretativas que no tienen que ver necesariamente con el uso de frases idiomáticas o unidades léxicas connotadas.

Se revisará ahora la matriz que se formuló para la toma de datos de *Google Forms*:

Tipo de práctica discursiva	Titular/encabezado de periódico: <i>Atoran a joven revendedor de tarjetas del STC dentro del metro.</i>
Convenciones del género	Breve, atrayente, sintéticos respecto al contenido de la noticia, pueden usar lenguaje denotativo o connotado (por medio de diversas figuras retóricas).
Intención comunicativa	Un joven es detenido por las autoridades de Transporte Colectivo Metro por revender tarjetas de Sistema de Transporte Colectivo
Claridad en la expresión de la intención	Opaca (uso deliberado de metáforas).
Estructura del texto	Oración cuasi refleja en presente del indicativo.
Tipo de Malentendido	No relacionado con el elemento metafórico: “No entiendo que es STC”.
Elementos escritos inadecuados para el contexto de uso	-
Partes confusas⁶²	STC
Comentarios	La aprendiente dilucido correctamente el significado metafórico del verbo atorar, sin embargo, el malentendido emergente no tuvo relación con el lenguaje metafórico, sino con un desconocimiento de las siglas SCT.

Tabla 5. Reinterpretación del fallo sociopragmático

De igual manera, los elementos de análisis tomados en cuenta para la entrevista semiestructurada se consideraron adecuados pues permiten la revisión natural del discurso y la identificación de malentendidos de la oralidad, así la explicitación de las formas o motivos que los generan. Esta herramienta abre la posibilidad de introducir información sobre el titular presentado (y la metáfora que incluye), así como citas de la entrevista que evidencia la interacción entre los participantes.

Los ejemplos tomados para el instrumento propio corresponden a la entrevista aprendientes respondieron / primera informante:

Tipo de práctica discursiva	Titular/encabezado de periódico: <i>Al América se lo lleva el chamuco</i>
Convenciones del género	Breve, atrayente, sintéticos respecto al contenido de la noticia, pueden usar lenguaje denotativo o connotado (por medio de diversas figuras retóricas).
Intención comunicativa	El América está sufriendo como equipo una serie de eventos desafortunados/ ha perdido varios partidos de forma sucesiva.

⁶² En esta parte del análisis se ha planteado introducir fragmentos de las entrevistas, con la función de que se ejemplifique claramente la confusión interpretativa del alumno.

Claridad en la expresión de la intención	Opaca (uso deliberado de metáforas).
Estructura del texto	Oración cuasi refleja en presente del indicativo.
Tipo de malentendido	Malentendido parcial conceptual, con desconocimiento del referente chamuco .
Partes confusas ⁶³	Sustantivo propio <i>Chamuco</i> ¿Le fue mal? <i>Pero nada más porque me diste la pista de que chamuco es el diablo, no conocía la palabra chamuco. Si dirías (sic) Al América se lo lleva otra cosa, sí lo hubiera entendido, creo. Entonces no, no lo hubiera entendido.</i>
Comentarios	Si bien hay una interpretación correcta de la metáfora, la comprensión viene de que se le proporcionó a la aprendiente la frase <i>Se lo llevó el diablo</i> . La incompreensión es de carácter lingüístico, pues la informante no puede reconocer la palabra chamuco, la cual es considerada por el Diccionario chileno de etimologías ⁶⁴ como un regionalismo mexicano. El malentendido fue un híbrido de corte sintáctico (por la incompreensión de la oración cuasi refleja) y de corte conceptual (por el desconocimiento del término chamuco).

Tabla 6. Ejemplo y descripción de un malentendido parcial

Ahora se revisará un malentendido de carácter total:

Tipo de práctica discursiva	Titular/encabezado de periódico: <i>Fernando del Solar revela que le pidieron su tesorito argentino a cambio de protagónicos.</i>
Convenciones del género	Breve, atrayente, sintéticos respecto al contenido de la noticia, pueden usar lenguaje denotativo o connotado (por medio de diversas figuras retóricas).
Intención comunicativa	Fernando del Solar revela que le pidieron su virginidad argentina (por ser oriundo del país rioplatense) a cambio de protagónicos.
Claridad en la expresión de la intención	Opaca (uso deliberado de metáforas).
Estructura del texto	Oración simple en presente del indicativo y oración subordinada en función de complemento directo.
Tipo de malentendido	Malentendido total a causa del desconocimiento del sentido connotado de la palabra tesorito.
Partes confusas	Sentido connotado de la palabra <i>tesorito</i> ⁶⁵

⁶³ En esta parte del análisis se ha planteado introducir fragmentos de las entrevistas, con la función de que se ejemplifique claramente la confusión interpretativa del alumno

⁶⁴ <http://etimologias.dechile.net/?chamuco>

⁶⁵ Con la finalidad de explicitar el momento en el que se lleva a cabo un malentendido, en el apartado correspondiente al análisis se sumará también la cita de la entrevista en la que se haya identificado la bifurcación interpretativa.

Comentarios	El malentendido surge al hacer una asociación de significado entre el tesorito y una relación sentimental amorosa, y no entre la valía del tesoro y la supuesta valía de la virginidad (construcción social que corresponde a un estado previo al mantener relaciones sexuales). Aunado a lo anterior, se suma la idea de que podría tratarse no sólo de una pareja sino de una amante. El contexto no suma a la comprensión del significado.
--------------------	---

Tabla 7. Ejemplo y descripción de un malentendido total

Como se ha podido observar los malentendidos pueden ser de diferentes tipos; parciales porque es posible inferir el significado final del titular, aunque una parte del mismo no resulte clara; totales, pues la metáfora usada es del todo opaca, o porque a pesar de conocer la intención comunicativa el significado connotado es desconocido o incorrecto.

Ahora bien, hay que hacer la aclaración de que en una misma intervención donde se genera un error es posible detectar también elementos cognitivos de carácter sociolingüístico, para describirlos se utilizó el texto del texto *Creating metaphor in context* de Zoltán Kövecses; para profundizar en el análisis de elementos discursivos-cognitivos se ha generado un apartado especial en torno a los mismos.

Si bien se tomó como punto de partida el instrumento de Garín Martínez (2022) en la discusión de los resultados, los mismos datos fueron considerados, pero presentados a manera de redacción (prosa), con la finalidad de evidenciar los comentarios de la investigadora en torno a lo encontrado en la entrevista semiestructurada y en la toma de datos por escrito.

3.1 Propuesta de análisis para elementos experienciales

Si bien en este escrito se retoma el concepto de experiencia, como un conocimiento o repositorio de datos que se obtienen por medio del cuerpo, sino no únicamente se relaciona con los sentidos, sino que se manifiesta también por medio del reconocimiento y uso de elementos socioculturales. De ahí que se haya pedido a las aprendientes que proveyeran una interpretación sobre las metáforas encontradas en los encabezados seleccionados.

La mente humana con frecuencia saca partido de los dominios bien delimitados por la experiencia cotidiana para comprender otros, menos accesibles. Estos dominios concretos de los que se parte para comprender otros están constituidos por la

experiencia corporal de cada persona, dentro de la experiencia corporal se encuentran también niveles afectivos. El ser humano posee un cuerpo con el que se desplaza y que le permite estar expuesto y en contacto con diferentes estímulos y contenidos socioculturales; es este contacto lo que permite que, de conocimientos sencillos (entre los que se encuentra la comprensión y uso de determinados registros de la lengua) se alcance la comprensión de las ideas más abstractas (Soledad González, 2016, p. 31).

De acuerdo con Soledad González (2017) en su texto *El cuerpo en la lingüística cognitiva*. La metáfora conceptual y el embodiment, el abordaje cognitivo-funcional de los cambios en la lengua aporta un enriquecimiento de los estudios sobre este tema, pues toma en consideración los procesos cognitivos del ser humano y considera la lengua como un instrumento de comunicación. En este trabajo se señaló la importancia que poseen dos factores en una concepción cognitivista del lenguaje. El primero de ellos es la metáfora conceptual, noción que se refiere a que constantemente proyectamos ciertos dominios conceptuales sobre otros.

Se decidió utilizar el artículo *Creating metaphor in context* de Zoltán Kövecses (2017) pues se centra en la idea de interacción entre los conceptos metafóricos, los aspectos metafóricos del sistema conceptual y los factores contextuales. Además, se sugiere que los factores conceptuales no conducen automáticamente a diferencias en la conceptualización metafórica de un concepto. En cambio, pueden afectar aspectos no metafóricos de los conceptos.

Se considera una postura de análisis útil, pues el presente estudio está enfocado en los malentendidos y en la comprensión de metáforas por parte de estudiantes de español como segunda lengua. A pesar de que las tres aprendientes han tenido un proceso de inmersión de varios años en México⁶⁶, y han tenido una instrucción escolarizada sobre y en español; son los contextos individuales los que determinan la diferencia entre una opción interpretativa y otra. A continuación, se hará un recuento de cuáles son los elementos presentes en el artículo que fueron considerados para el presente análisis, respecto a los motivos que podrían generar variación en el uso de metáforas de una colaboradora a otra⁶⁷:

- El sistema conceptual y el contexto en el que emerge están en continua interacción. Como el sistema conceptual está influido por el contexto, este sistema conceptual

⁶⁶ Información que ya se ha provisto en apartados anteriores.

⁶⁷ Los resultados de los elementos experienciales también serán presentados a manera de prosa.

ya modificado, es el que se utiliza en la próxima aplicación del sistema. La variabilidad de los contextos y la de las operaciones cognitivas afectadas conduce a sistemas conceptuales diferenciales (Kövecses, 2017).

- Cuando la creación de significado se basa en experiencias humanas elementales, el resultado puede ser un significado casi universal (Kövecses, 2017).
- Las experiencias constituyen un factor importante en la configuración del sistema conceptual. Esto no significa que todas las experiencias den forma a los conceptos, sino que podrían llegar a hacerlo. Cuando las experiencias universales afectan al sistema, contribuyen a establecer los aspectos universales del sistema conceptual (Kövecses, 2017).
- La variación (tanto generativa como de comprensión) es más probable que la variación se produzca de forma intercultural, dentro de la cultura, o de forma individual, así como histórica y de desarrollo (Kövecses, 2017).
- Los elementos principales del discurso incluyen el orador/conceptualizador, el tema del mismo, y el conceptualizador. Conocimiento sobre cualquiera de estos pueden conducir al uso de metáforas que son específicas para una situación particular del discurso.
- A veces es el contexto lingüístico circundante (es decir, lo que viene antes y después de una unidad particular de discurso) influye en la interpretación de las metáforas (Kövecses, 2017).
- Los factores culturales que afectan a la conceptualización metafórica incluyen los valores dominantes y las características de los miembros de un grupo, las ideas o conceptos clave que rigen sus vidas, productos de la cultura, etc⁶⁸. (Kövecses, 2017).
- Los aspectos sociales del entorno pueden igualmente influir y manifestarse por medio de relaciones de poder (como hombre-mujer o maestro- alumno), espacios en los que se espera un determinado estilo léxico y conversacional (sitios académicos) o bien, la emisión de un mensaje que requiere de conocimiento sobre un registro lingüístico particular. Este punto resulta fundamental, pues una parte clave de las pruebas aplicadas consistió en proporcionar un ejemplo, de las metáforas del corpus, en un contexto hipotético de conversación (Kövecses, 2017,

⁶⁸ Esta idea no es del todo nueva, pues ya había sido presentada por el mismo Kövecses en su texto *Metaphor in culture: Universality and variation* (2005).

p. 31).

Ahora se hará una enumeración, a manera de instrumento, de cuáles fueron las categorías mediante las que se manifestó el elemento experiencial, de esta manera se busca dejar en claro el contenido y límite de los criterios de análisis y clasificación. Los ejemplos se rescataron de la entrevista 1A. El orden de aparición de los mismos corresponde al de la entrevista realizada. Por cuestiones de brevedad, se revisará sólo un ejemplo, el resto será incluido en los anexos y comentarios finales.

- Elementos afectivos⁶⁹: son aquellos sentimientos o emociones que se provocan en el individuo como resultado de una relación entre la experiencia vivida y sus necesidades o intenciones, cuando el hablante se encuentra frente a una situación comunicativa. Los elementos afectivos entorno a eventos lingüísticos tanto en aprendientes de segundas lenguas como en nativos hablantes son fundamentales pues dan como resultados actitudes y acciones. Ejemplo:

E⁷⁰: entonces, fíjate bien. Los titulares los acomodé por temáticas. Como tú te habrás dado cuenta en México somos, o bueno, sí muy aficionados del fútbol. Entonces, bueno, a continuación, se te van a presentar titulares que tienen como tema principal el fútbol. Por lo que es posible que aparezcan...

1A⁷¹: **Esta parte la voy a reprobar seguro, porque no sé nada de fútbol (risas).**

- Elementos sociolingüísticos: son aquellas expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas o convenciones de interacción que lo regulan⁷². Comprende también marcadores lingüísticos de

⁶⁹ La ambivalencia de factores afectivos en una misma persona a lo largo de su vida, así como la enorme variedad que puede encontrarse si se analizan grupos de personas, dificulta las investigaciones en este campo al no poder establecer un patrón un método de enseñanza. No obstante, los estudios realizados demuestran que existe un vínculo claro entre los factores afectivos y el éxito en el aprendizaje (Ana Belén Carmona Cantos, 2011, *Factores Afectivos en el Aprendizaje de Idiomas: La actitud*).

⁷⁰ E: Entrevistador

⁷¹ 1A: entrevistado

⁷² https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm#:~:text=Hace%20referencia%20a%20la%20capacidad,el%20evento%20comunicativo%20en%20el

relaciones sociales (saludos y formas de tratamiento, los turnos de palabra, interjecciones y frases interjectivas), las normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, expresiones de creencias, actitudes o valores, etc.), las diferencias de registro, los dialectos y los acentos (reconocimiento de los marcadores lingüísticos: la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico o el grupo profesional), en sus manifestaciones del léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, la paralingüística o el lenguaje corporal. Ejemplo:

1A: Fíjate que mi primera maestra, estee, creo que era de Costa Rica y dijo: “el vosotros ni lo pelen, o sea, nunca lo van a usar, nomás se usa en España”, y obvio que después me voy a vivir tres años en España, entonces batallé más, la verdad, con usar el vosotros. **Así que regresando a, bueno, cuando vine a vivir en México mmmm, me era más fácil de hecho.**

- Elementos metalingüísticos: marcadores discursivos de la participante en torno al conocimiento del alumno sobre su propia lengua para compararla con los elementos de la lengua meta, así como los funcionamientos, semejanzas y diferencias entre ambas en sus particularidades. (Herrera, 2016). Ejemplo:

1A: Ajá. Ok. Este, pues (sin esperar a que se le pregunte, se adelanta a contestar) mijita, ya sabes que todos los hombres son iguales, guarda tu tesorito. **Algo que diría mi abuelita también (risas).**

- Unidades semánticamente similares en la L1: son aquellos elementos lingüísticos, propuestos por la aprendiente, que se cree tienen un sentido connotado similar tanto en la L2 como en la primera lengua del alumno.

[El titular correspondiente fue: *Vienen del mismo palo. Vela y Chicharito encabezan equipo para enfrentar la liga de futbol*]

E: (Al ver la pantalla se adelanta a responder) Son igualitos, son igualitos.

1A: Son igualitos, sí, justo. ¿Y no sé si tú has escuchado la expresión de tal palo tal asilla? 1A: Ajá

E: Ok, justo. Muy bien. ¿Entiendes todas las palabras?

1A: No, pero sí se entiende. Both come from the stick, yeah.

E: ¿Sí? ¿Y por ejemplo tienes alguna expresión en tu lengua materna para poder...? ¿O que se le parezca?

1A: Two of the same, for example or mmm we have like, the apple doesn't fall far from the tree. For the two players, ammm I would, I don't know how we will use that, but... Bueno...

- Propuestas de uso conversacional: son aquellos elementos discursivos que la alumna propone a manera de ejemplo, en lo que ella cree es un contexto de uso real de la lengua.

A: Y tenemos entonces, este primer titular que del diario El Deforma y...

[El titular correspondiente fue 8 rockeros que ahora son conservadores a los que les urge sentarse].

B: Ok. Este, que se callen, que ya dejen de decir bobadas en el público (dudosa).

A: Justo. Perfecto ¿Cómo lo supiste? ¿Viste el meme alguna vez? B: No.

A: ¿No?

B: No. Igual, porque soy de tendencia muy liberal, entonces me hizo sentido (risas) no sé.

A: (Risas).

B: Este, a ella ni le ha pasado nada igual, entonces ni por poco lo puede entender entonces ahora sí, este, le urge sentarse del tema.

4. Presentación de resultados

El objetivo del siguiente apartado es presentar los resultados de cada una de las aprendientes, en torno a los malentendidos que surgieron en ambos ejercicios, tanto en el asíncrono como en la entrevista sincrónica. Todos los malentendidos incluyen una sección de comentarios que describe y da una explicación al fenómeno en los datos recabados, si bien, en las observaciones finales se retomaron algunos detalles descriptivos, el malentendido fue abordado con mayor profundidad en la primera parte. Además, se incluyeron las descripciones del desempeño de la competencia sociolingüística, en el marco de la lingüística cognitiva. Es necesario recordar que las transcripciones completas de las entrevistas se encuentran incluidas en los anexos de esta investigación, así mismo, el código de colores para el análisis de elementos experienciales es el mismo que en el presente capítulo.

4.1 Presentación de resultados 1A

4.1.1 Malentendidos 1A

A continuación, se presentan los principales malentendidos ocurridos durante la entrevista, además, se incluye la descripción de los elementos experienciales y los patrones que formaron los mismos a lo largo del diálogo. Los malentendidos están organizados de acuerdo con el orden de aparición a lo largo de la conversación, sin embargo, estos pueden ser cotejados en su totalidad en las transcripciones de las entrevistas. Los ejemplos incluidos en la siguiente sección fueron tomados en cuenta pues representan distintos tipos de malentendidos presentes en toda la entrevista, la totalidad de los mismo se encuentra en los anexos.

EJEMPLO 1

E⁷³: *Al América se lo lleva el chamuco y es del periódico El Gráfico y salió en abril de este año.*

Y bueno, se lo lleva el chamuco es lo mismo que se lo lleva el diablo, ¿no?, digamos.

1A⁷⁴: *¿Le fue mal? Pero nada más porque me diste la pista de que chamuco es el diablo, no conocía la palabra chamuco. Si dirías (SIC) Al América se lo lleva otra cosa, sí lo hubiera entendido, creo. Entonces no, no lo hubiera entendido⁷⁵.*

En este ejemplo, la noticia hace referencia a que el América, un equipo de fútbol mexicano, lleva una racha de varios partidos perdidos. Esta intención comunicativa es opaca pues hay un uso deliberado de la metáfora. Si bien hay una interpretación correcta de la misma, la comprensión viene de que se le proporcionó a la aprendiente la frase 'se lo llevó el diablo'. La incompreensión es de corte conceptual e híbrido, pues la informante no puede reconocer la palabra 'chamuco', la cual es un sustantivo propio considerado por *El Diccionario Chileno de Etimologías*⁷⁶ (2022) como un regionalismo mexicano. El malentendido es sólo parcial, de carácter conceptual y sintáctico.

EJEMPLO 2

1A: *(Sin esperar a que se le pregunte, se adelanta a contestar) ¿Su amante? ¿Su pareja? ¿Su pareja o amante?*

E: Pues más o menos. Yo, este, lo había escuchado en realidad; más bien con la generación de mi abuela que tiene como ochenta y tantos años; y decir que alguien guarda su tesorito o hablar del tesorito

⁷³ E: Entrevistador

⁷⁴ 1A: primera participante, primera entrevista.

⁷⁵ Debido a que la entrevista se llevó a cabo de manera semiestructurada, y más que esperar una libre conversación, se les planteó a las participantes un ejercicio dirigido, fue que no se considero necesario enumerar cada una de las participaciones y sólo introducir en esta sección el ejemplo que evidencie el elemento de interés.

⁷⁶ CHAMUCO. (2022, October 5). Diccionario Chileno de Etimologías. <http://etimologias.dechile.net/?chamuco>

de alguien tiene que ver con la virginidad o con las relaciones sexuales

1A: *Ah. OK. No sabía.*

1A: Ajá. Ok. Este, pues (sin esperar a que se le pregunte, se adelanta a contestar) mijita, ya sabes que todos los hombres son iguales, guarda tu tesorito. Algo que diría mi abuelita también (risas).

El significado de este titular refiere que a Fernando del Solar se le pidió su virginidad a cambio de papeles protagónicos. La intención comunicativa es opaca pues hace uso deliberado de metáforas. La metáfora se compone de una oración en presente del indicativo con una oración compuesta en función de complemento directo.

El malentendido es parcial de carácter conceptual, y surge al hacer una asociación de significado entre la expresión el tesorito (eufemismo para referirse a la virginidad) y una relación sentimental amorosa. Aunado a lo anterior, se suma la idea de que podría tratarse no sólo de una pareja sino de una amante. El contexto no suma a la comprensión del significado. El malentendido es de carácter conceptual, generado por un sustantivo común *tesorito*. Fue necesario hacer una aclaración en torno al significado de la palabra tesorito pues hubo una confusión en el sentido connotado de la palabra.

EJEMPLO 3:

E: Sí, sí, sí. Y tenemos esta expresión que dice: *Anida el bicho, dan positivo Roger Suárez y Roger Martínez.*

1A: *¿Que un bichito sería como un insecto? ¿O como un virus o algo así? Un bichito. Pero no sé (al ver la pantalla se adelanta a responder). Ah, anidar, ¿de nido?*

E: ¿Habías escuchado el verbo *anidar*?

1A: *No, pero si viene de nido sería hacer un nido, ¿no? Como los pájaros anidan⁷⁷.*

E: Ajá, sí. Los pájaros anidan.

El significado de este titular refiere que el virus del Covid19 se aloja en el cuerpo de los jugadores de fútbol. Dan positivo Leo Suárez y Roger Martínez. La expresión se considera opaca, pues hace uso deliberado de metáforas.: Se compone de dos oraciones simples en presente del indicativo. El malentendido es de carácter parcial conceptual y consta de dos elementos, por un lado, no se tiene claro si la palabra bicho corresponde a otra forma de decirle a un insecto y, por otro lado, la palabra nido tampoco es reconocida dentro del léxico disponible

⁷⁷ Se reconoce que, una vez que las hablantes demostraron dificultad para dilucidar un conocimiento conceptual referente a la metáfora, se les asistió con la definición del término que le pareciera desconocida; se continuó con la recolección de datos, debido a que la segunda parte de los ejercicios planteados tienen el objetivo de plantear objetivos de uso en el discurso.

de la aprendiente, sin embargo, intuye que debe ser una palabra derivada de la flexión de la forma *nido*. Las relaciones léxicas se limitan a asociar al nido con los pájaros, pero no con otro tipo de entidades. Sin embargo, le es posible vincular al lexema bicho con el lexema virus, lo cual no es en gratuidad pues al principio de esta sección se le comentó a la participante que los titulares estarían relacionados con el Covid19.

EJEMPLO 4

1A: (Al ver la pantalla se adelanta a responder) Se portó como Calderón, o hace algo... En inglés sería Man pulls the Calderón, o sea, copia a Calderón o algo que él hizo.

A1: Ajá (a manera de aprobación). Ofertón sería gran oferta.

E: Gran oferta, perfecto. Muy bien.

E: ¿y más o menos te quedan claras todas las palabras?

A1: Ajá (a manera de aprobación). ¿Tiene que ser Calderón? ¿O puede ser...?

A1: A ver, este, es que no quiero entrar en política. Controversias (risas).

E: Y si tuvieras que explicarla en español, ¿cómo lo utilizarías? No, lo que quieras. No te apures (risas). Lo que quieras decir está bien.

A1: A ver, mi amiga aplica una abuelita, y me dice qué poner y cómo vestirme más, este, mostrando menos piel o algo así.

En este ejemplo el titular trabajado fue *¡Qué ofertón! Hombre aplica un Calderón y exige que le vendan 2340 de güisqui en el Buen Fin*. La interpretación sugerida para el titular anterior fue: *¡Qué gran oferta! Hombre aplica una borrachera (comportamiento relacionado con un consumo excesivo de alcohol) y exige que le vendan botellas*. Se consideró una expresión opaca, por el uso deliberado de metáfora. Su construcción sintáctica se compone por una interjección y por dos oraciones coordinadas en presente del indicativo.

EJEMPLO 5

E: Tu crush confiesa que te bateo porque lo aprendió de AMLO. Y la expresión sería batear a alguien.

1A: (Al ver la pantalla se adelanta a responder) **¿Te golpeo porque AMLO es golpeador?**

E: No, bueno es que creo [inaudible] como muy de mi generación cuando habla de que alguien te bateo es como románticamente. O sea, por ejemplo: si el 14 de febrero, ¿no? En Valentine's day, alguien se te declara y te dice que le gustas...

1A: **Ah, entonces es bueno, en vez de ser malo. ¿Ah, entonces eso qué tiene que ver con una declaración en Sn Valentín? No entendí**

E: Pues si te bateó quiere decir que te rechazaron.

El titular trabajado fue *Tu crush confiesa que te bateo porque lo aprendió de AMLO*, cuya expresión sugerida fue: *Tu interés romántico confiesa que te rechazó románticamente porque*

lo aprendió de AMLO. Se consideró una expresión opaca por el uso deliberado de metáforas. Se trata de una oración compleja con doble subordinación: la primera es una oración simple en presente del indicativo; la segunda es una oración subordinada en función de complemento directo y la tercera es una oración subordinada explicativa. El malentendido se encuentra en no dar al verbo batear el contenido metafórico que tiene, sino que es relacionado con el campo semántico literal en el que también se encuentran verbos como atizar, golpear o chocar. El malentendido es de carácter parcial de corte conceptual.

EJEMPLO 6

E: Luego está: A PETA no le gusta... Bueno, Peta es la asociación de protección para animales. Ajá, Peta. Sale Tráiler de Cruella con Emma Stone zumbándose cachorritos.

E: ¿Entiendes todas las palabras?

1A: PETA. **Sí, pero no. Zumbar, no, no, no sé qué quiere decir zumbar o zumbarse.**

1A: ***I would imagine abusing or hurting or doing something negative to the puppies.***

El titular planteado fue *A PETA no le gusta: Sale tráiler de Cruella con Emma Stone zumbándose cachorritos*, cuya interpretación sugerida es A PETA no le gusta: Sale tráiler de Cruella con Emma Stone golpeando (infligiendo daño físico) a cachorritos. Se consideró como una expresión opaca debido al uso deliberado de metáforas. La expresión está compuesta por una oración simple en presente del indicativo, una oración impersonal en presente y oración subordinada de acompañamiento, con una construcción reflexiva. El malentendido es parcial y de corte conceptual, pues la aprendiente no reconoce el concepto *zumbar* en ninguna de sus acepciones. Sin embargo, establece un campo semántico acertado cuando sugiere que es algún tipo de daño físico; el contexto es el que suma a la comprensión del titular, la informante dilucida el significado por la mención de PETA (People for the Ethical Treatment of Animals) por sus siglas en inglés).

Una vez que se han explicitado los malentendidos en los que incurrió la primera aprendiente, es posible hacer un mapeo de las principales estructuras en causar dichas bifurcaciones interpretativas. Asimismo, se provee información con relación al desempeño de la competencia sociolingüística en la entrevista semi estructurada.

En cuanto a los malentendidos ocurridos en el ejercicio de *Google forms*, estos sumaron un total de tres, todos fueron de carácter parcial-conceptual, es decir, alguna de las palabras incluidas en el titular no fueron reconocida como referente por parte de la aprendiente; sin

embargo, ninguna de ellas formó parte de la expresión metafórica. El que se presentara tan poca incidencia de malentendidos en la primera actividad para la recolección de datos no resultó extraña; pues debido a la naturaleza, en su mayoría translingüística, fue posible para la aprendiente comprender el sentido último del encabezado, a pesar del desconocimiento de algunos referentes. Aunado a lo anterior, la colaboradora pudo proveer (en la mayoría de los casos) unidades metafóricas en su L1 que resultaron similares o medianamente equivalentes a la propuesta presentada en español. Debido a que los malentendidos no estuvieron enmarcados dentro del marco del lenguaje metafórico, el reporte de los datos respecto de los mismos fue llevado a los anexos de esta disertación.

Por otro lado, los malentendidos acaecidos en la entrevista semi estructurada resultaron más numerosos y también más variados. Fueron un total de nueve interpretaciones alternativas, de las cuales siete fueron malentendidos parciales de corte conceptual, mientras que los dos restantes fueron malentendidos causados por ambigüedad de uso en un contexto conversacional. En cuanto a los malentendidos causados por el desconocimiento de un referente conceptual, estos fueron explicados debido a la falta de comprensión total del puente de significado entre ambos referentes, por lo que se dificultó proveer una forma metafórica similar en su L1. De los siete malentendidos, pertenecientes a la primera categoría, dos fueron ocasionados por el desconocimiento de un sustantivo y cinco por la poca claridad en cuanto al significado de un verbo conjugado.

Respecto a los malentendidos ocurridos por ambigüedad de uso en un contexto conversacional, estos fueron realizados al presentar a la aprendiente expresiones de un alto nivel enculturado. Aunque la estudiante reconoció haber oído las expresiones expuestas⁷⁸ con anterioridad, no le fue posible plantear un contexto de uso adecuado, ya fuera porque el significado de la expresión no era el correcto o porque el ejemplo conversacional pertenecía a un registro diferente al que normalmente se espera de la expresión metafórica en cuestión.

4.1.2 Elementos experienciales 1A

Vinculado a lo anterior, y con la finalidad de completar la descripción de los malentendidos, se sumaron datos del desempeño sociolingüístico de la estudiante. La disposición en la que se

⁷⁸ *Que no eran de chivo, aclara Sarah que Chicharito sí es padre de su hijo y ¡Qué ofertón! Hombre aplica un Calderón y exige que le vendan 2340 de güisqui en el Buen Fin.*

presentan los siguientes resultados no corresponde con el orden de aparición. No se consideró necesario hacer una presentación cabal de todos los ejemplos, en esta sección serán sólo descritos los más representativos. Las categorías clasificatorias, para la presentación de resultados:

- El **subrayado turquesa** indica la manifestación de competencia sociolingüística (en donde se incluye la competencia metalingüística⁷⁶ y el reconocimiento de elementos socioculturales de difícil acceso⁷⁷).
- El **subrayado gris** indica un elemento experiencial o afectivo.
- Las **letras en negritas** indican las unidades, propuestas por el aprendiente como unidades similares o equivalentes a la metáfora, en su primera lengua.
- Las **letras verdes en negritas** indican los ejemplos en español, propuestos por las aprendientes, en un contexto de uso determinado por ellas mismas.

Es necesario aclarar desde ya que, si bien las categorías de clasificación por una cuestión organizacional se trabajaron de manera discreta a lo largo de la entrevista, estas se presentaron de forma híbrida, es decir, en una misma enunciación se presentaron dos o más de las categorías antes descritas. Cada una de las partes subrayadas se explicó en función del elemento que llamó la atención del investigador y por el cual fue considerado dentro de una determinada clasificación.

EJEMPLO 7

1A: *Fíjate que mi primera maestra, estee, creo que era de Costa Rica y dijo: “el vosotros ni lo pelen, o sea, nunca lo van a usar, nomás se usa en España”, y obvio que después me voy a vivir tres años en España, entonces batallé más, la verdad, con usar el vosotros. Así que regresando a, bueno, cuando vine a vivir en México mmmm, me era más fácil de hecho.*

Parte de la competencia sociolingüística, de acuerdo con lo establecido por el MCER, comprende la capacidad de reconocer dialectos y registros. De ahí que la informante pueda darse cuenta de que en el mundo hispanohablante hay una minoría de la población que utiliza el voseo. Aunado a lo anterior, está el hecho de que ella se percata de que el acento (como rasgo suprasegmental y sociolectal) cambia según sea el entorno en el que el sujeto hablante está inmerso. La informante es consciente sobre cómo se moldeó su propia práctica lingüística.

EJEMPLO 8

E⁷⁹: Y bueno, esta ya es la último y es: *Combi nivel AMLO se da un coco al subirse al avión.*

1A: **He hit his head.**

E: Por supuesto, muy bien.

1A: Ok, ammm, he hit his head, like I can't think of a... *Pues no, ammm, I can't think of an English idiomatic phrase other than he his (sic) his head. But that's not really an expression, it's just a direct translation. Amm, este: Ayer en el closet, al levantarme, me di un coco en la estantería.*

La hablante es capaz de identificar el significado de la unidad metafórica, sin embargo, no proporciona una unidad significativa similar en inglés. Desde la perspectiva de la competencia sociolingüística, es capaz de reconocer y usar terminología metalingüística; asimismo es consciente de que no tiene en su léxico disponible una expresión equivalente que recuerde. La implementación de la metáfora en un contexto de uso es correcta.

EJEMPLO 9

E: Por ejemplo, eh, pues a mí nunca me lo hicieron, pero sí sabía o yo escuchaba, por ejemplo, a mis compañeros de la escuela de cuando estábamos más chiquitos que estaban haciendo algo mal ¿no? y sus papás les decían que ya dejaran de hacerlo, venía este: o te detienes o te zumbo.

1A: Ok, **la chancla** (risas)

Este, I mean, I'm sure we have a lot of words in English; to swat, to hit, to... I mean, all the words you can think of. Smack, maybe, smacking puppies. Ammm... Este, (dudosa) le caché al, le caché al... A mi hijo zumbándole a su amigo y le tuve que regañar.

Desde el marco teórico de la Sociolingüística cognitiva y de la competencia sociolingüística, el referente de **la chancla** indica un conocimiento profundo de referentes culturales mexicanos, como un correctivo físico comportamental usado por generaciones pasadas. Denota también la variación del significante para referirse al castigo físico. La hablante es capaz de identificar el significado de la metáfora y propone una unidad significativamente similar en inglés. Además, la implementación de la metáfora en un contexto de uso, una vez que se ha dado explicación sobre la misma, es correcta.

EJEMPLO 10

⁷⁹ Dentro de lo que comprende la competencia metalingüística se encuentra la conciencia de la variación dialectal, sensibilidad a un cambio de registro o sociolecto, terminología lingüística usada para describir a la lengua misma.

E: Luego tenemos...

1A: (Se adelanta a leer la pantalla) ¡Covid! **Ah, muy bien, muy bien, yeah. Ya noticias de verdad que sí voy a entender mejor** (risas).

E: [Inaudible] (risas). Pues se te ven a presentar temas relacionado un poco con el Covid, o ciertas formas en las que se les ha dicho al Covid. En todo esto de la pandemia, porque, pues ahora hay un montón sobre ello ¿no?

1A: **Me encantó, por ejemplo, la personaje de Susana Distancia. Está padrísimo. (Divide en sílabas mientras canta) Su-sa-na distancia. Sí lo entendí, se me hizo muy, este, muy inteligente. It's really cute. Ajá. It's really cute. Que el español se dio a eso. It doesn't work in english, so ...**

En este apartado se encuentra presente un conocimiento sociolingüístico, pues identifica el juego de palabras fonético en la construcción *Susana Distancia* como viable únicamente en español, por medio del uso de la competencia metalingüística. De igual manera, hay un posicionamiento afectivo y actitudinal, por medio del cual la aprendiente deja ver que no tiene conocimiento sobre fútbol y que, otros ejes temáticos noticiosos le parecen más auténticos que lo relacionado al deporte. Aquí queda demostrado el carácter híbrido de las manifestaciones sociolingüísticas. Dos categorías diferentes pueden aparecer en la misma enunciación.

EJEMPLO 11

E: Cuando, por ejemplo, cuando la pajarita está sobre sus huevitos quiere decir que está anidando. Y, por ejemplo, un sinónimo podría ser incubar o gestar. Cuando las mujeres están embarazadas es como si estuvieran anidando.

1A: **Ok, mmm. I don't know. I don't know how to say that in English. Like, it got worse. It's, yeah, I don't know. And I don't know how to use either.**

La informante no identifica expresiones equivalentes o similares en inglés. La hablante al no conocer el significado conceptual de las palabras antes referidas, tampoco puede insertarlas en un contexto sociolingüístico.

4.2 Presentación de resultados 2N

4.2.1 Malentendidos 2N

Ahora se hará el recuento correspondiente a los resultados obtenidos respecto a la segunda participante. Al igual que en el apartado anterior, primero se explicitarán las interpretaciones alternativas que surgieron en el ejercicio asíncrono de *Google forms* y posteriormente una revisión de los malentendidos y las principales características discursivas que se pudieron

apreciar a lo largo de la entrevista semi estructurada, tanto en relación con los malentendidos como con el desempeño sociolingüístico general.

Debido a las características translingüísticas de las metáforas incluidas en los titulares, no hubo malentendidos en la actividad asíncrona implementada por medio de la herramienta ofrecida por Google, por lo que se decidió proceder y hacer una revisión de las principales propiedades sociolingüísticas al margen de los malentendidos que no sucedieron. De esta manera, la segunda parte ya sólo estará dedicada a la descripción del diálogo sincrónico. De las diecinueve entradas que conformaron el ejercicio asíncrono, siete incisos no recibieron respuesta cuando se cuestionó por unidades connotadas similares en portugués. Por otro lado, los doce incisos restantes sí recibieron una propuesta de unidad connotada similar a la dada en español, sin embargo, todos los casos fueron contestados con traducciones directas del español al portugués. De las doce traducciones directas hubo comentarios en los que la aprendiente dijo no estar segura en cuanto al uso correcto de dicha metáfora en portugués, o incluso dijo no haber oído con anterioridad un ejemplo como ese⁸⁰. La tendencia a generar traducciones directas del español al portugués se mantuvo constante también en la aplicación de la entrevista semiestructurada.

A continuación, se muestran los malentendidos acaecidos a lo largo de la segunda entrevista semi estructurada. La numeración corresponde con el orden de aparición de los malentendidos. Los ejemplos aquí vertidos son sólo los que poseen mayor representatividad, la totalidad de ejemplos comentados se encuentra en los anexos de esta tesis.

EJEMPLO 12⁸¹

E: Entonces, ésta es la primera y apareció en el periódico El Gráfico, el periódico El Gráfico de este año y dice: “Al América se lo llevó el chamuco”.

2N: *Sí. La palabra ‘chamuco’ no la ubico, eh, pero ahí dice, se lo lleva el diablo es la misma expresión. Es que le va muy mal, muy mal, ¿no?*

E: Ok. Sí. ¿Entiendes todas las palabras? ¿El resto de las palabras, las comprendes?

2N: *Sí. Creo que, por contexto, se entiende lo del chamuco, aunque no esté lo del diablo, pero...*

⁸⁰ Los dos titulares en los que se presentó duda en cuanto al uso o forma existente en portugués fueron: *Acciones de rastrillos se van a las nubes de forma inexplicable* y *Camioneta de ayuda a grupos vulnerables manda al cielo a un adulto mayor en Neza*.

⁸¹ Se decidió continuar con la numeración de los ejemplos (en función del apartado anterior), pues de esta manera la referenciación de los mismos resulta más sencilla. Igualmente se hace la aclaración de que, se introdujeron primero los ejemplos en los que aparecen los fenómenos de interés y posteriormente los comentarios sobre los mismos.

El titular trabajado fue *Al América se lo llevó el chamuco*, cuya interpretación sugerida es Al América (equipo de fútbol mexicano) está sufriendo una serie de eventos desafortunados/ ha perdido varios partidos de forma sucesiva. Se consideró una expresión opaca debido al uso deliberado de metáforas. La construcción sintáctica corresponde con una oración cuasi refleja en presente del indicativo. El malentendido es de carácter parcial conceptual, pues es la palabra **chamuco** con la que no está familiarizada, sin embargo, le es posible dilucidar el significado final del titular; además se ayudó de la unidad lexicalizada provista en el mismo ejercicio. Lo anterior se debe a que la palabra chamuco es totalmente enculturada, tanto del entorno y contexto lingüístico y extralingüístico, de la historia mexicana, como del lenguaje (del léxico), es considerada como un regionalismo.

EJEMPLO 13

E: Y, bueno, ¿cómo utilizarías esta expresión, ‘de tal palo, tal astilla’ o ‘vienen del mismo palo’ en español? Digamos, en una oración, en una conversación...

2N: *Ehh, pues sí en una conversación, pero, de hecho, esas expresiones no las uso mucho, que es la parte que luego me cuesta trabajo estar en la conversación, principalmente con hombres mayores de sesenta años.* Creo que son los que utilizan más esta esas expresiones que yo he visto y tal vez son los que leen eso ese tipo de noticias. En... No sé qué ejemplo podría darte pero... Estoy intentando pensar.

2N: *O sea, estos dos amigos vienen del mismo palo están todo el tiempo juntos, no sé. Algo así.*

El titular trabajado fue *Vienen del mismo palo. Vela y Chicharito encabezan equipo para enfrentar la liga de fútbol*, cuya interpretación sugerida es que, ambos sujetos mencionados tienen un origen común y características parecidas. Vela y Chicharito encabezan a un mismo equipo para enfrentar la liga de fútbol. Se consideró una expresión opaca debido al uso deliberado de metáforas. Dicha expresión se compone de una oración compuesta en presente del indicativo, la segunda es una oración subordinada de finalidad. El malentendido es parcial de ambigüedad de uso, pues si bien el sentido compartido de similitud se comprende, lo que se equipara no son los sujetos, sino a las condiciones de ambos que están guiando al equipo a lo largo del torneo.

EJEMPLO 14

E: Y luego tenemos ésta que dice: “Laura Pausini alborota la hormona, en la alfombra de los Óscar junto a nominada mexicana.”

E: ¿Todas las palabras te son claras?

2N: *'Alborota' no la entiendo muy bien. Ésa es como que de, no sé si hay un sinónimo. No me queda muy clara. O sea, la entiendo por el contexto, pero no, o sea, no sé si hay un sinónimo.*

E: Pues, por ejemplo, si tú ves una alberca y el agua está tranquila, cuando le pegas y se crea movimiento, eso quiere decir que se alborota (...).

El titular presentado fue ***Laura Pausini alborota la hormona, en la alfombra de los Óscar junto a nominada mexicana*** y su interpretación sugerida es Laura Pausini es considerada muy atractiva/ llama la atención sexual de los asistentes en la alfombra de los Oscar, junto con nominada mexicana. Se consideró una expresión opaca por el uso deliberado de metáforas. **La estructura es la de una** oración en presente del indicativo; y el malentendido sólo es parcial de carácter conceptual, pues no se posee conocimiento del referente (palabra) alborotar. Sin embargo, se dilucida correctamente el significado con ayuda del contexto.

EJEMPLO 15

E: Ok. Y luego tenemos ésta que dice: "Hermano del presidente y ajonjolí de todos los moles".

2A: *Ése es un poco difícil. Ya la escuché, pero no sé describirlo.*

E: Y, eh, ¿cómo utilizarías esta expresión en español?

2A: *Um, [PIENSA, pues también, o sea, "el presidente de México es...", no sé si lo usa como un adjetivo, así, "... es ajonjolí de todos los moles". Esa es la parte que no entendí. Cómo (SIC) que tú puedes llamar a alguien así.*

El titular trabajado fue ***Hermano del presidente y ajonjolí de todos los moles*** y la expresión sugerida para el mismo es Hermano del presidente y aquel que está presente en varios contextos, asuntos o conversaciones. Se consideró una expresión opaca debido al uso deliberado de metáforas. La expresión se compone de dos sintagmas nominales. El malentendido es de carácter total conceptual total, pues a lo largo de toda esta sección en ningún momento la aprendiente explicitó el sentido connotado de la metáfora. De igual manera, el contexto no fue de ayuda, por lo que tampoco le resultó posible generar una propuesta de uso conversacional.

4.2.2 Elementos experienciales 2N

Vinculado a lo anterior, y con la finalidad de completar la descripción de los malentendidos, se sumaron datos del desempeño sociolingüístico de la estudiante⁸². La disposición en la que

⁸² El **subrayado turquesa** indica la manifestación de competencia sociolingüística; el **subrayado gris** indica un

se presentan los siguientes resultados no corresponde con el orden de aparición. No se consideró necesario hacer una presentación cabal de todos los ejemplos, en esta sección serán sólo descritos los más representativos⁸³. Si bien las categorías de clasificación por una cuestión organizacional se trabajaron de manera discreta a lo largo de la entrevista, estas se presentaron de forma híbrida, es decir, en una misma enunciación se presentaron dos o más de las categorías antes descritas.

EJEMPLO 15

E: Y no sé, por ejemplo, si en tu lengua materna hay una expresión como ésta.

[**Que no eran de chivo. Aclara Sarah que Chicharito sí es padre de su hijo**].

2N⁸⁴: **Sí, pero hay una como, eh, como intercambiar liebre por cabrito, algo así como también una confusión, pero no tiene que ver con comida.** Pero, o decir que es un lobo con piel de carnero es casi, o sea, un engaño ¿no?, algo malo con el exterior [SOLAPAMIENTO] de algo bueno. Pero también tiene que ver con animales, sólo que no con comida.

La aprendiente identifica que sí existen formas idiomáticas equivalentes en portugués, sin embargo, estas no se encuentran en el campo semántico de la comida, sino en la comparación de animales que tienen características muy diferentes entre sí. Es importante notar que las expresiones que consideró como equivalentes en portugués, las tradujo al español, por lo que es posible notar que en el español mexicano también existen: *gato por liebre*, por ejemplo.

EJEMPLO 16

E: [RISAS] Ah, no. Perfecto. Luego tenemos ésta: **“Confirman que música de mariachi es la ideal mientras se hace el delicioso”**.

2N: **Sí. Es ‘hacer el amor’ o algo así.**

E: Ajá. Sí. ¿Quedan claras todas las palabras?

2N: Sí.

(...)

E: Perfecto. ¿Y tienes en en... [INTERRUPCIÓN]?

2N: Um. *No sé realmente. Porque no sé, es que **en Río son muy vulgares en general y no utilizan tantos eufemismos para hablar de eso.** Es que soy de Río, entonces no sé si en otros estados, tal vez tengan, **así como expresiones más eufemismos, ¿no? Para no decir exactamente lo que es, ¿no?***

elemento experiencial o afectivo; las **letras en negritas** indican las propuestas por el aprendiente como unidades similares en su L1; las **letras verdes en negritas** indican los ejemplos en español, propuestos por las aprendientes, en un contexto de uso determinado por ellas mismas.

⁸³ Se mantuvo el mismo código de colores utilizado en el apartado pasado para la presentación de elementos experienciales.

⁸⁴ Participante de la segunda entrevista.

Porque, en general, la gente dice lo que... ¿no? ‘Coger’ o así.

Por medio de su competencia sociolingüística, la hablante identifica que, para referirse al sexo, en la variante dialectal de Río de Janeiro existe el fenómeno de disfemismos. Se opta por un sentido más directo, pues comenta que las personas cariocas tienen un estilo discursivo directo. De ahí que, al hacer una translación del portugués elija el verbo *coger*.

EJEMPLO 17

E: OK. Y, bueno, ¿cómo fueron tus primeras clases de español? y ¿dónde las tomaste?

2N: Tuve clases de eso a los 13 años en la escuela. *Tenía clases de inglés y español. Y fui muy mala desde el inicio, fue cuando las cosas empezaron a salir mal en la escuela fue con español. He tenido clases hasta terminar la prepa, el último año no, sólo tuve inglés y en la licenciatura tomé clases porque estaba estudiando México, en la licenciatura tomé dos años de clase y sentí que no he aprendido mucho. Sólo he aprendido más mudándome a México.*

El referente experiencial sobre cómo fueron sus primeras clases de español da como resultado un elemento emergente afectivo que se traduce en una autopercepción negativa, al denominarse como *muy mala* en cuanto al proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Además, hay una reflexión en torno a su propio desempeño en el que recalca que fue el proceso de inmersión en un contexto hispano el que permitió un aprendizaje profundo y útil, en comparación con el proceso escolarizado que anteriormente había vivido.

EJEMPLO 18

E: Y, eh, tenemos éste éste (SIC) primero que dice: **“Ocho rockeros que ahora son conservadores a los que les urge sentarse”**.

2N: Sí, que ya deberían salir de la vida pública, así como que ya dejar de hablar y dar sus opiniones.

E: Ok. ¿Y todas las palabras te son claras?

2N: Sí.

E: **No, pero, el “ya siéntese, señora” es una, creo que salió de un video, ¿no? Alguien dijo eso en público y hay un video de Shusha que ya está con la niña y la niña empieza a hablarle demasiado** y ella dice, pues, “ya se acabó, Claudia” o si empezaron a utilizarlo para lo mismo. Como que salió también de un video de alguien público diciendo “pues, ya siéntate”, ¿no? ⁸⁵

(...)

E: Perfecto. Y, ¿alguna vez lo llegaste a utilizar en español?

⁸⁵ La interpretación de la unidad metafórica es correcta. Lo que implica que la aprendiente está al tanto de la cultura vigente y popular mexicana, surgida y difundida por medio de plataformas en internet. Identifica más de un contexto en el que ha aparecido y discierne cuál es el uso que se le da en una conversación. Es decir, el pedirle alguien que se siente es el equivalente a que deje de participar.

2N: *Eh, no. No, yo, además, o sea, los “siéntese señora” como que me sonaba muy machista, entonces no lo he utilizado.*

Hay un elemento afectivo emergente: el rechazo. El negarse a utilizar esta expresión se relaciona con la perspectiva de la hablante en tanto que la metáfora le parece machista, por lo que, a pesar de conocer su significado, uso y contexto de aparición DECIDE dejarlo fuera de su discurso. Lo anterior corresponde a un ejercicio metacognitivo y una autorregulación lingüística.

EJEMPLO 19

[A ver si muy muy. Se le vienen al América pruebas de fuego].

E: Claro. Y ¿qué entiendes por el titular?

2N: *Bueno, ‘a ver si muy muy’ es a ver si sí son buenos, ¿no? Que se le viene a América pruebas decisivas para saber sobre el campeonato, probablemente. Para probar que sí son buenos.*

E: Sí. Y, ¿tienes, por ejemplo, en tu lengua materna una expresión que se parezca a ésta?

2N: *Probas de fuogo, también ésa es el... traducirlo directo también quiere decir lo mismo. Y ésa sí se usa, ya la vi más yo.*

Si bien pruebas de fuego fue la unidad considerada como parte del corpus, la aprendiente se percató de que la expresión “muy muy” tiene también un sentido connotado, aunque no metafórico, que explicó correctamente. La interpretación de la unidad metafórica es correcta y la traducción es directa del español al portugués.

EJEMPLO 20

[Un gallo con muchos huevos. Va el freestyler por la revancha en su segunda internacional]

E: Y, ¿tú tienes una expresión que se parezca a esta en portugués?

2N: Um. Creo que el equivalente de tener muchos huevos, creo que sí se utiliza.

E: Ok. Y, eh, ¿cómo utilizarías ésta en español?

2N: *Um. “Un hombre con cinco trabajo bien sucedidos (SIC) es un gallo con muchos huevos”, no sé.*

Si bien la propuesta de la aprendiente tiene inconsistencias gramaticales de número entre el adjetivo y el sustantivo (cinco trabajo), se presume que lo que dijo fue “Un hombre con cinco trabajos bien pagados es un gallo con muchos huevos”. El poder adquisitivo y la fuerza de trabajo son relacionados con el mérito, la hombría y el reconocimiento.

EJEMPLO 21

[El racismo inverso sí existe. Una vez me dijeron pelos de elote]

E: Porque, pues, el elote es amarillo, ¿no? Supuestamente, entonces, eso también. Y, eh, ¿tú tendrás en tu lengua materna, en portugués, una forma de decirle a las personas rubias, por ejemplo?

2N: Am. No rubias exactamente, pero las muy blancas, luego le llaman ‘agua de salchicha’ o ‘pan

con huevo'. Esos son dos expresiones que me recuerdo.

E: Ok. Y, ¿cómo utilizarías ésta en español?

2N: *Um. "A los white mexicans les llaman 'pelos de elote'.*

La propuesta de uso conversacional es correcta. Llama la atención que la metáfora se haya utilizado para referirse a otro término connotado que, si bien es utilizado muy en el español de México, éste se encuentra en inglés.

4.3 Presentación de resultados 3K

4.3.1 Malentendidos 3K

A continuación, se hará el recuento correspondiente a los resultados obtenidos respecto a la tercera participante. Se explicitarán las interpretaciones alternativas que surgieron en el ejercicio asíncrono de *Google forms*, posteriormente una revisión de los malentendidos y las principales características discursivas que se pudieron apreciar a lo largo de la entrevista semi estructurada, tanto en relación con los malentendidos como con el desempeño sociolingüístico general.

Ahora se hará una revisión de cuáles fueron los malentendidos que surgieron a lo largo de la tercera entrevista:

EJEMPLO 22

E: Perfecto, muy bien. Luego tenemos el siguiente titular y dice: "Que no eran de chivo los tamales. Aclara Sarah que Chicharito sí es padre de su hijo".

3K⁸⁶: Ujum.

3K: (RISAS) *Ah, eso de hacer chivo los tamales creo que lo he escuchado, pero no lo, o sea, no conozco el significado. Pero así, en el contexto de que Chicharito sí es el padre, ehm, pues a lo mejor pienso que hacer de chivo los tamales y sí es el padre, como que, a lo mejor, los tamales tienen que ser de otra cosa y se hacen de chivo como para hacerlos pasar por, no sé, tienen que ser de pollo, pero se hacen de chivo o de res, no sé.*

E: Sí, sí, sí. (RISAS)

3K: *Y no sé si lo entendí, bien, pero... (RISAS)*

El titular trabajado fue *8 roqueros que ahora son conservadores a los que les urge sentarse*, cuya interpretación sugerida es la siguiente: 8 rockeros que ahora son conservadores y a los que les urge dejar de participar y dar opiniones en la vida pública. Se consideró como una expresión opaca, debido al uso deliberado de metáforas. La expresión metafórica cuenta con una

⁸⁶ 3K: Tercera participante en la tercera entrevista.

construcción sintáctica compleja con una oración coordinada.; una oración con enlace subordinado en presente del indicativo y una oración coordinada, en presente del indicativo y un sintagma de verbal en infinitivo. El malentendido es de tipo parcial de ambigüedad de uso conversacional, pues si bien se comprende la unidad metafórica, la confusión se encuentra en los elementos periféricos, pues no se explicita quiénes son aquellos a quienes se les denomina como *conservadores*.

EJEMPLO 23

E: Perfecto. Y, bueno, ahora tenemos éste. Y dice: “Fernando del Solar revela que le pidieron su tesorito argentino a cambio de protagonistas”.

3K: *Um. No, ése no sé a qué se refiere su tesorito. Digo, entiendo la palabra, pero no en contexto.*

E: Ok, perfecto, bueno. Y, eh, te voy a explicar, más o menos. Lo que pasa es que, ahora ya no se usa tanto, pero antes, sobre todo a lo mejor la generación de nuestros papás en México, a la virginidad o a tener relaciones sexuales le decían el tesorito.

Entonces, eh, bueno, no sé. ¿Tú qué te imaginas que quiera decir?

3K: (RISAS) No manches ja, ja, ja. Sí.

Ah, ok. “Fernando del Solar revela que le pidieron su tesorito de...” *Ey, no sé. Tampoco sé qué son protagonistas.*

(...)

E: ¿Sí? Ah, ok. Y, eh, bueno, ¿tú cómo utilizarías esta expresión en un contexto conversacional?

3K: Mm. Creo que no lo usaría porque suena, me parece feo (RISAS), pero *pues hablando de la sexualidad, ¿no? A lo mejor alguien que no es muy, no tiene mucha experiencia.*

El titular trabajado fue *Fernando del Solar revela que le pidieron su tesorito argentino a cambio de protagonistas* cuyo significado es: Fernando del Solar revela que le pidieron su virginidad argentina a cambio de papeles protagonistas en televisión. Se consideró como una expresión opaca debido al uso deliberado de metáforas; dicha expresión se compone de una oración principal en presente del indicativo y oración subordinada en función de objeto directo. El malentendido es de carácter contextual y de línea sociopragmática, pues si bien la aprendiente identifica el termino referido, no le es posible dilucidar el sentido metafórico; el segundo malentendido es de carácter conceptual terminológico; el tercer malentendido es de uso en el contexto conversacional.

EJEMPLO 24

E: Ok. Perfecto. Entonces, vamos con ésta. Y, bueno, éste dice: “Laura Pausini alborota la hormona en la alfombra de los Óscar junto a nominada mexicana”.

3K: *Ah. Esa frase no la conozco, esa expresión. O sea, conozco las palabras, pero ‘alborotar la*

hormona' no he escuchado la expresión.

E: ¿No? ¿Cuál palabra no conoces?

3K: No.

El titular presentado fue *Laura Pausini alborota la hormona en la alfombra de los Óscar junto a nominada mexicana* cuya interpretación sugerida es Laura Pausini es considerada muy atractiva/ llama la atención sexual de los asistentes en la alfombra de los Oscar, junto con nominada mexicana a los premios de cine. Fue considerada como una expresión opaca, debido al uso deliberado de metáforas. Su estructura corresponde a una oración en presente del indicativo con complemento circunstancial de compañía. El malentendido es de carácter total conceptual, pues debido a que no le es posible dilucidar el significado de la palabra alborotar, tampoco le es posible llegar a comprender el significado metafórico.

EJEMPLO 25

E: Ok. Luego viene ésta: “Hermano del presidente y ajonjolí de todos los moles”.

3K: Ujum.

Um. Ése sí lo he escuchado, pero no lo conozco, 'ajonjolí de todos los moles'. Eh, mm, en el contexto pensaría que es como, o sea, 'no es especial' porque se va con todos, o algo así. Como que es el mismo ajonjolí que le ponen en todos los moles como que no, no es un ingrediente especial que sólo es de este mole, sino es de... algo así.

E: Ok. Y, ¿todas las palabras te quedan claras?

3K: Sí.

El titular trabajado fue *Hermano del presidente y ajonjolí de todos los moles* cuyo significado sugerido es Hermano del presidente y aquel que está presente en varios contextos, asuntos o conversaciones. La expresión se consideró opaca por el uso deliberado de metáforas. Se compone de dos sintagmas de tipo sustantivo. El malentendido se consideró de carácter parcial de ambigüedad de uso en el contexto conversacional, pues la aprendiente ya la ha escuchado, pero no puede dilucidar adecuadamente el significado metafórico de la expresión, y con ello el correcto uso sociopragmático. Se le explicó a la aprendiente el puente de significado metafórico entre el referido y el referente metafóricos.

EJEMPLO 26

E: (RISAS) Perfecto. Luego tenemos ésta y, bueno, dice: “A PETA no le gusta. Sale tráiler de Cruella con Emma Stone zumbándose cachorritos”.

3K: *Mm. Como que entendería que no sé exactamente qué sería 'zumbar', 'zumbarse cachorritos', pero como que hacerles daño, ¿no? Como que entendería que les está haciendo algo que les lastima o, no sé. No sé si, como golpeándolos o algo así.*

E: Sí. Zumbarse a alguien o darle una zumba a alguien quiere decir que lo golpeas.

3K: Ok.

El titular trabajado fue *A PETA no le gusta. Sale tráiler de Cruella con Emma Stone zumbándose cachorritos* cuyo significado sugerido es: A PETA no le gusta: Sale tráiler de Cruella con Emma Stone golpeando (infringiendo daño físico) a cachorritos. Es una expresión opaca en tanto que el uso deliberado de metáforas. La estructura de la expresión es la de una oración simple en presente del indicativo y oración cuasi refleja, con una construcción subordinada en gerundio. Se considera un malentendido parcial de corte conceptual, pues no se reconoce el significado del verbo zumbiar, sin embargo, la comprensión final de la unidad metafórica es adecuada. Se explicó el sentido denotativo y connotado del verbo, por medio de ejemplos pragmáticos.

Una vez que se han explicitado los malentendidos en los que incurrió la tercera aprendiente, es posible hacer un mapeo de las principales estructuras en causar dichas bifurcaciones

interpretativas. Asimismo, se provee información con relación al desempeño de la competencia sociolingüística en la entrevista semi estructurada.

De los nueve malentendidos acaecidos en la entrevista semiestructurada, uno fue de carácter total, cuatro de corte conceptual y uno de ambigüedad en el uso conversacional. Respecto al malentendido ocurrido por ambigüedad de uso en un contexto conversacional, cabe mencionar éste se presentó al plantear a la aprendiente expresiones de un alto nivel enculturado. Aunque la estudiante reconoció haber oído la expresión expuestas con anterioridad, no le fue posible plantear un contexto de uso adecuado, ya fuera porque el significado de la expresión no era el correcto o porque el ejemplo conversacional pertenecía a un registro diferente al que normalmente se espera de la expresión metafórica en cuestión. Debido a que los malentendidos no estuvieron enmarcados dentro del marco del lenguaje metafórico, el reporte de los datos respecto de los mismo fue llevado a los anexos de esta disertación.

4.1.1 Elementos experienciales 3K

Vinculado a lo anterior, y con la finalidad de completar la descripción de los malentendidos, se sumaron datos del desempeño sociolingüístico de la estudiante. La disposición en la que se presentan los siguientes resultados no corresponde con el orden de aparición. No se consideró

necesario hacer una presentación cabal de todos los ejemplos, en esta sección serán sólo descritos los más representativos⁸⁷. Fueron considerados como más representativos, en tanto que tuvieron incidencia en las tres participantes y presentaron dificultades /malentendidos de índole similar.

Como se verá a continuación, las categorías descritas en esta sección no sólo aparecieron de manera discreta, en una misma enunciación fue posible encontrar más de un elemento de interés.

EJEMPLO 27

E: Ok. ¿Y tuviste clases de español antes de venir a México?

(...)

3K: *Eh, pues la licenciatura la hice, em, en Estados Unidos. Se llama español, pero fue más bien como, había como dos líneas. Una línea de literatura y la de lingüística, entons (sic), más o menos me especialicé en la lingüística del español. Y luego, hice una maestría en lingüística aquí en la Autónoma de Querétaro y ahora estoy haciendo el Doctorado en Lingüística aquí en la Autónoma de Querétaro.*

Al igual que las otras participantes, esta colaboradora obtuvo educación superior y de posgrado en un país de habla hispana, sin embargo, desde la licenciatura contó con una formación especializada en lingüística, después de ello, obtuvo el grado de Máster y actualmente se encuentra cursando el doctorado en lingüística; por lo que se asume que cuenta con una profunda competencia sociolingüística y sociopragmática, así como conocimiento metalingüístico del español, por lo que puede reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

EJEMPLO 28

E: Y, más o menos, ¿en qué contextos aparecen estas metáforas que no entiendes?

3K: *Pero, y la demás gente, como, no sé qué onda con él, que le gusta mucho la variedad y saca cosas que, a pesar de tantos años, nunca ha dicho y yo no he escuchado, ¿no? Pero con otras personas como muy poco frecuente. Pero, a lo mejor, he notado que, justo como en literatura, o cosas así, que a lo mejor usan cosas más antiguas. Porque lo que he notado es que todo lo contemporáneo, o como todo lo coloquial lo manejo muy bien, pero cuando ya es algo un poco, como más antiguo como “ah eso lo diría mi abuelito” o así, yo no tengo abuelitos, así que nunca lo he escuchado.*

La aprendiente reconoce que debe haber un continuum en su proceso de aprendizaje de formas

⁸⁷ El **subrayado turquesa** indica la manifestación de competencia sociolingüística; el **subrayado gris** indica un elemento experiencial o afectivo; las **letras en negritas** indican las propuestas por el aprendiente como unidades similares en su L1; las **letras verdes en negritas** indican los ejemplos en español, propuestos por las aprendientes, en un contexto de uso determinado por las aprendientes mismas.

idiomáticas. La hablante considera que las expresiones coloquiales le son familiares, sin embargo, puede identificar diferencias de léxico por grupos etarios; y considera a las expresiones arcaicas como más complejas y a las que menos acostumbrada está.

EJEMPLO 29

E: (...). Y dice: “Fernando del Solar revela que le pidieron su tesorito argentino a cambio de protagonistas”.

3K: Um. No, ese no sé a qué se refiere su tesorito. Digo, entiendo la palabra, pero no en contexto.

E: Ok, perfecto, bueno. Y, eh, te voy a explicar, más o menos. Lo que pasa es que, ahora ya no se usa tanto, pero antes, sobre todo a lo mejor la generación de nuestros papás en México, a la virginidad o a tener relaciones sexuales le decían el tesorito. Entonces, eh, bueno, no sé. ¿Tú qué te imaginas que quiera decir?

3K: *(RISAS) No manches ja, ja, ja. Sí. Ah, ok. “Fernando del Solar revela que le pidieron su tesorito de...” Ey, no sé. Tampoco sé qué son protagonistas.*

Al tratarse de una tema relacionado con las relaciones sexuales, es normal que haya un elemento experiencial-afectivo emergente, como las risas, con la finalidad de que el tema resulte más cómo y menos tabú. También hay presencia de un malentendido de carácter conceptual, pues la colaboradora no reconoce la palabra protagonistas, por lo que se le explicó el contexto de uso y el respectivo significado.

EJEMPLO 30

E: Ok. Perfecto, muy bien. Ahora tenemos la siguiente. Dice: “Vienen del mismo palo, Vela y Chicharito encabezan equipo para enfrentar la liga de fútbol”. Y bueno, la parte que nos interesa es la que se encuentra destacada (...)

Ok. Y, por ejemplo, si tuvieras que usar esta expresión en un contexto de conversación, ¿dónde la usarías o dónde la has escuchado?

3K: *Ah, ¿específicamente eso de “vienen del mismo palo” o el “de tal palo tal astilla”? Ah, pues “vienen del mismo palo” no creo que lo diría nunca. “De tal palo, tal astilla”, pues tal vez. A lo mejor, influida por el inglés, pues lo usaría hablando de parientes, ¿no? Ah, esa persona es muy similar a sus parientes, o algo así.*

Hay un conciencia del registro propio, así como de otros que resultan diferentes. Por medio de la competencia metalingüística la hablante es consciente de las posibles interferencias entre ambos sistemas lingüísticos.

4.4 Discusión de resultados

	Competencia sociolingüística	Elemento experiencial o afectivo	Propuestas o unidades similares en L1	Ejemplos en español para uso conversacional	Comentarios
1A	●	●	●	●	La hablante fue capaz de comprender el significado connotado de la mayoría de las metáforas. Fue la única que al final de la entrevista hizo uso del <i>code switching</i> entre el inglés y el español.
2N	●	●	-	-	La hablante fue la única que comentó comprender el significado connotado y uso sociolingüístico de una de las metáforas presentadas, sin embargo, debido al sentido de la misma, comentó decidir no usarla pues le parecía machista. De igual manera, cuando se le cuestionó por unidades similares de significado equivalente o similares en su L1, los ejemplos propuestos, proporcionó estas en español, o bien, traducciones directas.
3K	●	●	●	●	Fue la única que presentó rasgos de atrición, en tanto que un declive en el conocimiento lingüístico de la L1, o el control sobre ese conocimiento, basado en la comparación de una situación en el pasado y en el presente.

Tabla 13. Síntesis y contraste de resultados

5. Conclusiones y perspectivas investigativas

La presente tesis tuvo como objetivo indagar los malentendidos de carácter sociolingüístico, en relación con significados metafóricos incluidos en titulares de prensa, según los mismos preceptos propuestos por el MCER; describir las manifestaciones de comprensión del lenguaje metafórico provistas por aprendientes avanzados de español como L2 y, por último, identificar las características de la competencia sociolingüística en función de las propuestas de significado y de la comprensión que las aprendientes proporcionaron a cada uno de los titulares. Cabe recordar que este último punto fue abordado desde diferentes perspectivas: conciencia metalingüística/ reconocimiento de elementos socioculturales complejos, elementos experienciales o afectivos, unidades similares a la metáfora en su primera lengua y uso de las expresiones en contextos en español.

Con la finalidad de contextualizar el problema en un marco de adquisición de segundas lenguas, se revisó la literatura disponible de los conceptos de *malentendido*, *titular* y *metáfora*. También se describió el problema en un entorno lingüístico para dar una visión holística del mismo. Sumado a lo anterior, se revisaron fuentes bibliográficas relacionadas con la línea discursiva de los periódicos utilizados para la recuperación del corpus, uso de material auténtico en el aula de segundas lenguas y la aplicación de métodos sociolingüísticos (cuestionario y entrevista semiestructurada). Finalmente se hizo un estudio de caso con la finalidad de hacer una descripción pormenorizada de los fenómenos acaecidos.

Después de llevar a cabo el estudio, el reporte correspondiente es el siguiente:

1. Confirmando la hipótesis planteada, entre mayor es el grado de enculturación de la metáfora, mayor es la posibilidad de que la aprendiente incurra en un malentendido, ya sea parcial o total. En este sentido, el mayor número de malentendidos fue de carácter parcial conceptual, pues fueron los verbos conjugados y sustantivos propios y comunes, en su significado metafórico, los que mostraron alto grado de desconocimiento por parte de las estudiantes.

1.1 La actividad asíncrona presentó un número mínimo de malentendidos, la primera participante incurrió en tres malentendidos, la segunda en ninguno y la tercera en dos; ninguno de los casos estuvo relacionado con la expresión metafórica presentada. Solo se pidió aclaración de terminología especializada (como es el caso de las siglas STC para describir al Sistema de Transporte Colectivo de la Ciudad de México).

2. En el segundo lugar del índice de aparición se encuentran los malentendidos causados por ambigüedad en el uso conversacional. Es decir, a pesar de que el significado connotado de una determinada expresión fue explicado a las aprendientes, estas no pudieron introducir la metáfora adecuadamente en un contexto de uso. Fue en la entrevista semiestructurada donde se presentó el mayor número de malentendidos.

2.1 Una de las razones que impidió a las estudiantes plantear adecuadamente la metáfora en un contexto de uso fue el desconocimiento del puente de significado entre el referido y el referente, en palabras de una de ellas: *I don't see how these words go together*. De igual manera, al introducir la metáfora en una oración ocurría una confusión porque la función gramatical a nivel palabra u oración no era la adecuada.

3. Los malentendidos totales y sintácticos fueron los menos frecuentes pues, en palabras de las colaboradoras, el contexto y la imagen adjuntas al titular ayudaban a la clarificación del significado⁸⁸.
4. Al preguntar a las aprendientes, no sólo por la metáfora en cuestión, sino por el resto de las palabras también; éstas demostraron participación al decir que, determinadas expresiones no formaban parte de su léxico disponible, o bien, si las entendían no estaban acostumbradas a incluirlas en su línea de discurso, pues les parecían anticuadas o contrarias a ideas propias a su identidad.

Si bien en ambos instrumentos de recolección de datos se abrió un espacio de comentarios, para que las participantes se sintieran libres de ahondar más en su experiencia o en el significado de la expresión planteada; el contenido propuesto en *Google forms* resultó escueto, mientras que en el ejercicio sincrónico (las entrevistas) aquellas demostraron agentividad extendiendo sus temas de conversación, dando lugar a otros fenómenos del lenguaje, no sólo limitados a la comprensión metafórica⁸⁹.

Entorno a la competencia sociolingüística, se reporta lo siguiente:

⁸⁸ Al momento de presentar los titulares a las aprendientes, además del texto se adjuntaron las imágenes que de origen se encontraban en el artículo recuperado.

⁸⁹ Como sensibilidad a rasgos suprasegmentales o identificación de fonemas que en español resultaban en un uso lúdico del lenguaje, mientras que en sus primeras lenguas no sucedía así. Si bien este fenómeno resulta interesante, por estar más allá de los alcances de esta investigación, se decidió no ahondar en él.

1. Debido a que las tres aprendientes se encuentran en un estado de inmersión por más de cinco años y han hecho estudios de educación superior en español, han desarrollado a profundidad su competencia metalingüística⁹⁰, comprendida como el conocimiento del alumno sobre su propia lengua para compararla con los elementos de la lengua meta, así como los funcionamientos, semejanzas y diferencias entre ambas en sus particularidades (Herrera González, L., 2016). De ahí que sean capaces de identificar cuándo sus propias participaciones son traducciones directas, unidades idiomáticas similares, o bien, la ausencia o existencia de las mismas en los dos sistemas lingüísticos que usan.
2. Las tres aprendientes fueron capaces de dilucidar diferencias sociolectales respecto a sus prácticas y clases de español; 1A comentó la diferencia del voseo entre España y México, 2N comentó que sus primeras clases de español fueron con nativo hablantes oriundos de Sudamérica, por lo que notó la diferencia entonativa y la rapidez del habla de esas variantes respecto a la del español del Valle de México.
 - 2.1 La misma competencia sociolingüística les permitió establecer diferencias léxicas en función de un grupo etario; de ahí que pudieran señalar que algunas expresiones les resultaran anticuadas o *algo que diría mi abuelita*.
 - 2.2 Si retomamos el concepto de competencia sociolingüística (dentro de la que se incluye la competencia metacognitiva) (Herrera González, L., 2016) como el conocimiento personal del aprendiente sobre sus recursos habilidades, procedimientos de aprendizaje y cómo optimizarlas conforme a sus propósitos de aprendizaje, es posible notar que las alumnas fueron consientes sobre cómo se vio potenciado su aprendizaje una vez que se encontraron en un estado de inmersión.
3. Fue posible dilucidar elementos experienciales y afectivos respecto a las unidades en sí mismas; esto se manifestó por medio de posicionamientos explícitos con respecto de las metáforas. Tal es el caso de 2N quien dijo que la expresión *ya siéntese, señora*

⁹⁰ Sobre todo, cuando el fenómeno de variación hará referencia sólo a otras formas estandarizadas y Como ya se había comentado antes, desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, hay un *continuum* entre las diferentes competencias de la lengua. Una vez que se les proporcionó el significado conceptual y connotado del verbo, sustantivo o expresión completa las tres aprendientes pudieron dilucidar, en la mayoría de los casos, el uso apropiado de las expresiones, a pesar de no haberlas escuchado previamente.

le parece machista, y si bien reconoce el significado de la misma decide no utilizarla pues no quiere reproducir actitudes misóginas, por lo que no proveyó ningún ejemplo. Por otro lado, 3K manifestó rechazo cuando se le explicó que *pedir el tesorito* equivale a pedir contacto sexual por lo que le pareció “muy feo” y no comprendió porqué podría alguien pedir algo así.

4. Si bien dos de las colaboradoras tienen por primera lengua el inglés norteamericano y han vivido en México por más de 7 años; una de ellas (1A), al final de la entrevista, transitó del code-switching entre español-inglés a sólo usar el inglés, a pesar de que se le preguntara en español, incluso los malentendidos y confusiones fueron expresados en inglés; de igual manera las experiencias respecto a metáforas escuchadas con anterioridad fueron expuestas usando el inglés. Por otro lado, 3K manifestó no poder recordar expresiones similares en inglés, aunque estaba segura de que estas existían, debido a que el inglés es una lengua que cada vez usa menos. De ahí que se haya descrito este fenómeno como atrición. Según la definición ofrecida por Ammerlann (1991) *atrición* es “la percepción del declive en el conocimiento lingüístico, o el control sobre ese conocimiento, basado en la comparación de una situación en el pasado y en el presente” (p. 21).

4.1 La hablante de portugués (2N) proporcionó pocos ejemplos en portugués, reconoció que sus propuestas eran traducciones directas entre ambas lenguas, por lo que podrían no resultar del todo adecuadas en ambos contextos lingüísticos. Contrario a lo que podría esperarse, si bien el portugués y el español son ambas lenguas romances, esta entrevista resultó la menos productiva en cuanto a expresiones metafóricas similares en la L1 de la colaboradora.

5. Se les preguntó a las colaboradoras sobre expresiones que les hubieran generado vergüenza o extrañeza; las dos colaboradoras angloparlantes comentaron no poder recordar en el momento algún ejemplo. La aprendiente brasileña comentó que la expresión *no mames* le resultaba muy vulgar, incluso estando ella acostumbrada al uso de disfemismos sexuales en la variante dialectal de portugués propia de Río de Janeiro. Si se retoma el planteamiento cognitivo sobre la importancia que tiene el cuerpo en los procesos de comprensión del lenguaje, llama la atención que 2N haya dicho que su desagrado *era algo hasta físico. Pues el acto de mamar y amamantar está relacionado con las madres*; de ahí que parezca tan agresivo para

la colaboradora y genere un fuerte rechazo o le parezca incompatible la relación léxica entre la maternidad/amamantar y el campo semántico de lo sexual o lo negativo, como en la expresión *no mames*.

6. Las tres aprendientes fueron capaces de identificar los campos semánticos que resultan más productivos en su L1. De ahí que pudieran señalar cuáles son o no compatibles con el español de México. La competencia sociolingüística se manifiesta por medio del conocimiento metalingüístico. Esta misma competencia sociolingüística es la que permitió a las tres colaboradoras ser susceptibles a las diferencias léxicas y pragmáticas de la lengua entre grupos etarios, o bien, señalar jergas o variedades especiales (como es el caso de las metáforas utilizadas en ambientes deportivos). Esta misma sensibilidad es la que permitió señalar temáticas/jergas más o menos familiares a las aprendientes, tal es el caso de 1A al señalar que, al preguntársele por fútbol, comentó *esta sección la voy a reprobar*.
- 6.1 Al menos en una ocasión cada una de las aprendientes fue capaz de proveer expresiones metafóricas sinonímicas a las presentadas. De igual manera, por medio de su agentividad en la entrevista, mencionaron otros elementos culturales que dan luz sobre su comprensión y contextualización de las metáforas planteadas.

En este trabajo, se buscó dar voz a los aprendientes de español mediante un cuestionario y una entrevista semiestructurada; evidenciando así los aspectos léxicos, de reconocimiento y uso del lenguaje coloquial y aspectos culturales, etc. Mediante la entrevista grabada se recuperó gran variedad de opiniones sobre su percepción al hablar español en espacios públicos o privados, así como conversaciones que mantienen con hispanohablantes de otros estratos sociales o grupos de edad. El poder conocer claramente los elementos enculturados que causan confusión/malentendidos junto con los elementos afectivos puede ayudar al profesorado para el diseño y confección de las unidades didácticas para esta asignatura.

La competencia sociolingüística y la enseñanza de elementos prefabricados para el salón de lenguas extranjeras, no puede sólo componerse de vocabulario estandarizado, que apenas permita a los estudiantes ser conscientes de un fenómeno de variación, sobre todo al nivel que las colaboradoras demostraron. Incluir contenido real y material auténtico en el salón de clase permite completar una experiencia de inmersión y abre la posibilidad de que los

alumnos puedan tomar agentividad en su proceso de aprendizaje; seleccionando o discriminando el contenido al que están expuestos o que deciden incluir en su intake. Sin embargo, para ello, es necesario proveer enunciados que no estigmaticen el lenguaje, sino que generen interacciones eficaces y socialización con hablantes nativos en diferentes situaciones. Además de la socialización con hispanohablantes, vale la pena incluir en programas didácticos léxico y vocabulario que, si bien podría parecer informal o distendido, refleja un uso de la lengua real (no sólo limitado a la oralidad); y es que el lenguaje coloquial es utilizado independientemente de la profesión o estatus social del hablante. En nuestra forma cotidiana de hablar solemos usar un lenguaje llano, carente de sofisticaciones y no necesariamente ceñido a la gramática castellana. Esto no es indicio de deficiencias culturales; al contrario, es un conjunto de herramientas que proporciona el idioma para lograr una comunicación rápida y directa con nuestros semejantes, estableciendo además una identificación identitaria entre grupos que hacen uso del lenguaje de la misma forma. Los registros no sólo se manifiestan en la conversación sino también el texto escrito, tal es el caso de los titulares de prensa.

Preparar un cuestionario e indagar en sus respuestas es una fuente de información que permite determinar los puntos en común del grupo y sus principales diferencias, por otro lado, evidencia sus necesidades y puntos de vista sobre los diferentes niveles de la lengua. La entrevista brindó la oportunidad de obtener datos de primera mano sobre los elementos culturales que definen las producciones discursivas de los estudiantes. Sus opiniones y reflexiones son materiales que devengan en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas⁹¹.

Ningún conjunto de asunciones metodológicas puede ser considerado definitivo; es más, cualquier metodología tiene sus limitaciones. El modelo metodológico perfecto no existe, es necesaria la complementariedad con otros modelos. La principal razón por la que se aborda en este trabajo el enfoque cognitivo es que se cree que facilita el aprendizaje de segundas lenguas y permite de una manera más natural unir nuevas formas con nuevos significados en diversos contextos y, en definitiva, permite adquirir una nueva manera de acercamiento a los hechos reales de la lengua en cuestión. El material auténtico

⁹¹ <https://www.redalyc.org/journal/921/92167147004/html/>

es una realidad lingüística expresada a través de medios comunicativos tangibles e intangibles que se superponen para ser efectivos los procesos gramaticales, culturales y sociales de un grupo de alumnos. Este se define por ser una fuente de información autóctona que asume una función comunicativa, informativa y recreativa de la cultura dentro de un contexto determinado. La correcta implementación de materiales auténticos genera espacios de interacción entre los estudiantes para la resolución de problemas y un acercamiento a escenarios reales que ameritan la participación activa del alumnado; de esta manera las colaboradoras fueron conscientes no sólo del vocabulario que aún queda por adquirir sino de los espacios pragmáticos y sociolingüísticos que surgen de la desviación de la norma lingüística.

El sistema conceptual ordinario del lenguaje es de naturaleza metafórica y organiza las realidades cotidianas, como explicaron George Lakoff y Mark Johnson en *Metáforas de la vida cotidiana* (1980). Por ello, revisar los titulares permite analizar expresiones de la lengua que reflejan una realidad actual y que establecen un diálogo entre las enunciaciones de los hablantes y las publicaciones; dicho de otro modo, el uso de expresiones específicas altamente lexicalizadas alimenta los titulares. Por su lado, los titulares, al incluirlas en su vocabulario, refuerzan su uso y les asignan un estrato y registro específico.

No se puede dar por terminada este texto sin reconocer cuáles son las áreas de oportunidad y los nichos disponibles para continuar el quehacer investigativo, en cuanto al uso de material auténtico en el aula de segundas lenguas y a la lingüística cognitiva desde las diversas teorías que la componen.

Dentro de las limitaciones del estudio, se encuentra el reducido tamaño de la muestra, la ausencia de grupo de control y la falta de diversidad de lenguas maternas de las participantes (dos de ellas tuvieron el inglés americano como L1 y la tercera el portugués brasileiro). En cuanto a las proyecciones de este trabajo, sería interesante aplicar esta intervención con estudiantes de distintos niveles, para observar si existen o no diferencias; o bien, en grupos de alumnas provenientes de instituciones diferentes que hayan estado expuestas a diferentes programas y contenidos didácticos.

Para finalizar, el comportamiento de los estudiantes durante las sesiones sincrónicas y sus respuestas al cuestionario de percepción permiten perfilar futuras investigaciones,

contextualizando las expresiones metafóricas en unidades mayores, asociándolas a dominios conceptuales en vez de enseñarlas como expresiones aisladas, poniendo atención en los elementos experienciales y afectivos. En este sentido, los resultados obtenidos contribuyen de manera significativa en la evaluación de la integración de las expresiones metafóricas en la planificación de clase en distintos niveles.

Queda abierta la continuación investigativa, probando con nuevas variables, aumentando la muestra o el origen de la recuperación del corpus; las metáforas se encuentran en todo tipo de registros (escritos u orales). El aula de segundas lenguas ya sea en un estado de inmersión o no, posibilita una gran variedad de fenómenos a describir y problematizar.

6. Propuesta para abordar didácticamente la metáfora en ELE

La finalidad de los siguientes párrafos es hacer un acercamiento a dos de las aristas de esta investigación: los estudiantes de español como L2 y, con ello, a la inclusión y uso de materiales auténticos en el aula de lenguas extranjeras. Lo anterior busca generar un marco conceptual, que permita esclarecer el uso didáctico efectivo de elementos reales de la lengua y cómo estas unidades léxicas mejoran y profundizan en el desempeño y adquisición de la competencia sociolingüística de aprendientes de L2, particularmente porque se trata de una aparición real y no mediada del español del Valle de México.

Desde la perspectiva de Santipolo (2014), la glotodidáctica es la mejor forma de acercarse a un análisis y plan de enseñanza de lenguas extranjeras. Ante el subtítulo de esta última sección, es normal que surja el cuestionamiento de ¿qué es la glotodidáctica?

Cecilia Ainciburu (2004) comenta que fue hasta los años cincuenta cuando se empezó a incluir bajo el nombre de glotología el estudio de las lenguas vivas poniendo al centro de la discusión el análisis sincrónico de fenómenos gramaticales. “Se adjudica a Titone el término Glotodidáctica, quien comenzó a difundirlo desde su cátedra de Didáctica y Psicolingüística y como asesor de los Centros Didácticos del Ministerio de la Educación durante los años sesenta” (p.4).

A la Glotodidáctica hay que considerarla como parte de la tradición italiana en la

enseñanza de lenguas. La primera cátedra de *Glottodidattica* en tanto que metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras, se instaura en Venecia al inicio de los años setenta y la ocupa Giovanni Freddi. Uno de los grandes aportes de esta área del conocimiento se encuentra en que, las didácticas de las lenguas extranjeras y del italiano L2 se reconocen oficialmente como destinatarias de una enseñanza que no implica la simple derivación de las técnicas aplicadas a las lenguas clásicas (Ainciburu, 2004). Desde esta perspectiva es posible notar que, dentro de la lengua italiana la palabra glotodidáctica tiene el mismo significado que damos en español a la “didáctica de las lenguas extranjeras”.

A grandes rasgos, el objetivo principal de esta disciplina es estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, segundas, étnicas, clásicas, de lenguas sectoriales y de lenguajes. La Glotodidáctica se presenta como una ciencia más práctica más, pues pone su esfuerzo en el estudio del mismo proceso y de sus actores principales, estableciendo con la lingüística general y la lingüística aplicada una relación de afinidad e intensa colaboración con el objetivo de solucionar el problema pedagógico que se manifiesta en el estudio de lenguas, culturas y lenguaje (Visentin, 2003).

La glotodidáctica, desde su hacer pedagógico, opera como un sistema comunicativo; cuyo eje de acción consiste en la participación motivada de los alumnos, encaminada a la posible solución de problemas de su medio escolar o su medio comunitario con una condición prioritaria: el estudio de una la lengua materna como forma de construcción y reconstrucción de conocimientos, teniendo como punto de apoyo epistemológico la investigación-acción participativa aplicada en el aula o localidad (Córdoba Aguilar, 2004, p. 70).

Esta última parte estará centrada en hacer una propuesta didáctica en torno al acercamiento de aprendientes avanzados de español, tomando como material, hechos reales de la lengua, tal como lo son los encabezados y titulares periodísticos. Es necesario decir que no se está proponiendo un curso de lenguas a profundidad, sino sólo un ejercicio didáctico, que permita una aproximación a enunciados que forman parte del uso discursivo del español mexicano.

Antes de hacer una propuesta de acercamiento didáctico, conviene hacer una recapitulación de cuáles son los retos y áreas de oportunidad que enfrenta el docente de segundas lenguas al tratar de impartir clase con materiales predeterminados y previamente

diseñados por editoriales internacionales que buscan la certificación del idioma y la enseñanza de la lengua por delimitadas unidades.

De acuerdo con Liddicoat (2002) en su texto *Getting started with intercultural language learning*, algunos planes de estudios y pedagogías de las lenguas que consideran a la cultura como algo invariable y compuesto por hechos discretos y concretos que pueden enseñarse y aprenderse. Estos modelos de cultura pueden caracterizarse por una visión estática de la misma. Se espera que los alumnos absorban información sobre un país o un pueblo, su vida, su historia, sus instituciones o sus costumbres, o sobre los iconos culturales que estos pueblos han producido, como su literatura, su arte, su arquitectura o su música. Un resultado de esta orientación es que el componente cultural se convierte en algo autónomo y está a menudo muy alejado de la propia lengua. Desde esta perspectiva, no es posible hacer enseñanza de la cultura, pensando al saber sociocultural como una forma de acercamiento a enunciaciones reales de la lengua, que les permitan un conocimiento significativo y útil; como lo es la publicación de noticias en la lengua meta. De ahí la necesidad de buscar generar en el alumno, una competencia sociolingüística auténtica.

Y es que en la clase de lengua casi siempre es el *pensum* morfosintáctico, gramatical y léxico que se encuentra en el primer plano del aprendizaje, mientras lo cultural y lo identitario se relega a aprender datos sobre productos o manifestaciones de una cultura estática meta (Pfleger y Tiburcio Barwis, 2018). En lugar de resaltar y potenciar el análisis de la segunda lengua aprendida, su versatilidad, su articulación interna, su variación y su capacidad expresiva, se fomenta a menudo el aprendizaje mecánico del código prescriptivo con el que se lo suele asociar, sin fundamentarlo en la base gramatical en la que todas esas normas cobran sentido (Bosque y Gallego, 2016).

Hay que advertir también sobre las desventajas y potenciales problemas de ofrecer una cultura estereotipada: con frecuencia los contenidos culturales abarcan solo lo superficial que Kramersch (1993) denomina las cuatro "efes": *facts, food, folklore* y *festivals*. Sin embargo, para interactuar adecuadamente en una lengua y cultura (distintas de la nativa) se necesita muchísimo más, hay que evitar la descontextualización de los materiales didácticos.

Los marcos conceptuales socializados de los estudiantes se ven comprometidos en el contacto con la nueva lengua-cultura. Muchos de los procesos lingüísticos que se tienen que

aprender no encuentran el anclaje conceptual necesario y suficiente para ser entendidos y, en consecuencia, se dificulta el posicionamiento del individuo frente a los nuevos marcos de interpretación. Esto a la vez tiene un efecto negativo sobre la adquisición de la competencia lingüística. El salón de segundas lenguas tradicional no es un espacio que reconozca la agentividad del aprendiente, al contrario, lo concibe como un repositorio de datos enciclopédicos. Aunque en el discurso que permea la enseñanza de segundas lenguas se pretende facilitar el conocimiento al alumno para que logre independencia comunicativa lo cierto es que, en la mayoría de los casos, la información provista no empata con situaciones comunicativas auténticas (Pfleger y Tiburcio Barwis, 2018).

Las experiencialidades en el transcurso del aprendizaje de la lengua son decisivas teniendo una influencia marcada sobre la adquisición de la competencia lingüística, sobre todo, en la inversión de cada estudiante en el proceso de aprendizaje de la lengua (Pfleger y Tiburcio Barwis, 2018). Por esta razón, esta tesis ha puesto como fundamento la idea, propia de la lingüística cognitiva, de que la base experiencial dada a partir de la relación entre el mundo, la percepción y la cognición suman a la comprensión de una L2 (y de una cultura meta también). Lo anterior se debe a que el paradigma lingüístico experiencial, en lo referente al abordaje del lenguaje como fenómeno cognitivo integrado, lo toma como instrumento de conceptualización, de cognición y de expresión de significados, el cual ostenta una doble naturaleza, la simbólica y la cognitiva; es decir, a través de éste no solo se aprehende la realidad sino que se le otorga sentido y debido a la capacidad relacional lenguaje-cognición, experiencia y mundo propia del ser humano (Moreno Mojica, 2016).

Un problema que no puede ser dejado de lado es el de los libros de texto; pues siguiendo una línea discursiva institucionalizada, se restringen a proporcionar una visión cultural del contexto de la lengua-cultura meta y casi nunca incluyen la lengua-cultura de salida, con lo cual no existe, desde el material de estudio, una propuesta que ayude a una estabilización sociolingüística o sociopragmática, aunque estas dimensiones impregnan la mayoría de los contextos comunicativos del español mexicano. Los libros de enseñanza de lenguas se producen en el contexto de la lengua meta y se venden a través de editoriales multinacionales a diferentes países del mundo. No pueden, por tanto, recabar particularidades sobre estilos de habla que resulten altisonantes, pero que no por ello dejan

de ser menos comunes o pierdan su alto valor cultural en la lengua meta. La meta principal de los libros sigue siendo la evasión de estereotipaciones y malentendidos a través del entrenamiento sociopragmático de temas aislados y la transmisión de datos culturales desde la alta cultura y algunos aspectos más folclóricos. Los datos enciclopédicos rara vez resultan útiles en un contexto de inmersión comunicativa, pues no se puede garantizar a los aprendientes la toma de turnos y el uso de un vocabulario estandarizado (como el que se implementa en el salón de lenguas extranjeras). De acuerdo con Maja Andrijević (2010)⁹² para explotar didácticamente un material auténtico los métodos más adecuados serían el comunicativo y el enfoque por tareas, orientados a la acción, ya que usan esos materiales con objetivos concretos, promueven la interacción y la implicación de los alumnos, las tareas significativas, reales y motivadoras, la práctica de las cuatro destrezas y la lengua aprendida en el aula con las actividades realizadas fuera de ella. Antes de empezar a trabajar con el material, se debe realizar primero una serie de actividades previas que tienen como objetivo resolver las posibles dificultades y dudas gramaticales, léxicas o socioculturales que los alumnos puedan tener a la hora de usar el documento. Según Berardo (2006), las dificultades de los textos auténticos se pueden superar simplificándolos en el nivel lingüístico cognitivo y psicológico; sin embargo, de esta manera se pueden eliminar las cualidades discursivas básicas haciendo que los textos sean menos auténticos. Además, después de la explotación del material, las actividades que siguen deben estar centradas en el documento que se utiliza en ese momento en clase y relacionadas con las destrezas comunicativas adecuadas.

En consideración de las razones expuestas por Berardo (2006) es que esta propuesta de herramienta didáctica está pensada para aprendientes avanzados de español, que tengan un nivel de adquisición cercano al C1 y que cuenten con una edad adecuada para comprender referencias de carácter sexual, pues como lo demostró el corpus recuperado para las actividades aplicadas, el lenguaje metafórico y el léxico connotado se encuentra tanto en registros escritos como orales.

Para generar una actividad didáctica se tomó como base el texto de Garín Martínez (2002) La disminución del fallo sociopragmático en textos escritos. La autora señala que

⁹² Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

los ejercicios propuestos deben generar diversidad de acciones lingüísticas, variedad de contextos (situaciones), temas, papeles, donde el grado en el continuo de la deferencia, se desplazan para obligar al aprendiz a una nueva evaluación de la situación discursiva.

La clase es el entorno ideal para practicar y experimentar con las diferentes opciones pragmáticas. Garín Martínez (2002) trabaja el modelo de escritura procesual habitual, en la que se centra la atención en los subprocesos que integran la compleja actividad de escribir, que van desde la generación de ideas a la copia en limpio; se ha de tener en cuenta que la dimensión sociopragmática está presente en todo el proceso, en todas y cada una de las fases, desde la elección de las ideas, hasta la estructuración o la revisión. Garín Martínez (2002) recuperó el modelo de escritura de procesos. R. White y V. Arndt:

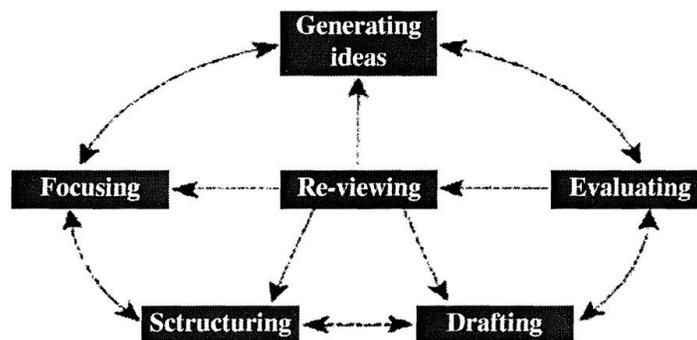


Figura 5. Diagrama para la propuesta didáctica

Todos los pasos son recurrentes, pero desde el primer momento el productor del texto escrito o de la enunciación ha de tener presente a su interlocutor y evaluar la distancia social, la relación de poder entre ambos interlocutores, así como el grado de imposición que el acto de habla implica en esa situación discursiva, el significado de la metáfora y el registro⁹³ al que pertenece dicha expresión. Los procesos sociocognitivos operan en un contexto sociohistórico, inciden y dan forma al texto en tanto discurso que se dirige a alguien y que

⁹³ En el campo de la lingüística, se conoce como registro lingüístico o registro de lengua a las distintas formas con las que se utiliza el lenguaje en diferentes situaciones contextuales, sociales, laborales, y, en general, en distintas circunstancias. Se refiere a la variación en aspectos de la comunicación tales como el tono de voz, la elección de palabras, el lenguaje corporal o el uso de ciertas expresiones, entre otros, en función del contexto en el que se está hablando o comunicando. La elección de uno u otro tipo de registro de lengua depende de variables contextuales relacionadas con: la audiencia, ocasión social, contexto sociocultural en el que se desarrolla la comunicación, canal de comunicación que se está empleando y el idioma en cuestión.

posee una intención determinada.

La escritura y la conversación son los medios y productos que buscará refinar esta propuesta didáctica, pues estas se configuran como un proceso complejo donde las distintas operaciones son recurrentes e interactúan con los distintos niveles (textual, socio cognitivo y sociohistórico). Debido a que la presente propuesta está dirigida principalmente a titulares de prensa que pueden ser considerados como parte del registro coloquial⁹⁴ de la lengua, recapitular un poco sobre sus principales características parece adecuado.

El también llamado *registro informal*, designa la manera de hablar que usamos cotidianamente, en situaciones familiares, relajadas, donde los hablantes sienten confianza y no se preocupan por apegarse a las normas lingüísticas, lo importante es el intercambio de ideas, emociones o informaciones de las vivencias diarias. El registro coloquial se usa básicamente en las enunciaciones orales y escritas, incluidas las que tienen lugar en medios de difusión. Los estudiantes de segundas lenguas deben cobrar conciencia de cuándo es posible usar este registro y cuándo es necesario usar un registro apegado a las normas lingüísticas y convenciones sociales.

- Las características del registro coloquial son:
- Uso de frases cortas
- Aparecen oraciones incompletas
- Hay repeticiones y redundancias
- El vocabulario es reducido, connotado y socialmente codificado.
- El discurso en su conjunto es fragmentado, no tiene cohesión. Sin embargo, a pesar de estos rasgos los hablantes se entienden en lo general, porque desde luego, no dejan de aparecer los malentendidos.
- Los temas referidos pueden ser variados, algunos pueden ser incluso sobre temas considerados tabú: como la muerte, el sexo, partes del cuerpo o enfermedades.

En la lengua escrita, como a la que pertenecen los titulares, el registro coloquial se elige y escribe con plena conciencia de que se están transgrediendo las normas gramaticales. Además, como se observó en el aparato referente a las principales características de los encabezados, el uso léxico de los mismo puede llegar a ser parte de una jerga; por lo que su

⁹⁴ <https://el.portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad1/viciosyerrores/registrocoloquial>

comprensión necesita de una bagaje cultural y lingüístico previo.

El esquema se compone de seis partes, las cuales se encuentran relacionadas entre sí y que posibilitan la mejora sociopragmática comunicativa a lo largo de la realización de la actividad, estas son: esquematizar, estructurar, revisar y clarificar, seleccionar, generar contenido y evaluar⁹⁵. Esta perspectiva se limita únicamente a la competencia sociopragmática escrita, por lo que fue necesaria una actualización del esquema ya existente para poner como foco de la actividad comunicativa sociolingüística.

El MCER (hasta el 2020) propone un enfoque comunicativo centrado en la acción, es decir, un aprendizaje y uso de la lengua en un contexto social amplio y en el que se realizan tareas que activan competencias comunicativas y que requieren el uso de estrategias. Con este objetivo, durante el proceso de aprendizaje se utilizan documentos auténticos y se realizan actividades que intentan imitar fielmente la realidad fuera del aula. Podría pensarse que los titulares de prensa no involucran al receptor en el acto comunicativo que muestran. Sin embargo, el encabezado con lenguaje metafórico permite acercar al aprendiente al contenido de la noticia, a un registro particular y a la comprensión de un uso léxico que potencialmente puede ser parte de su vocabulario y quehacer sociolingüístico. A continuación, se muestra la propuesta de esquema didáctico y actividad:

1. Plantear el encabezado seleccionado.
 - a. Pensemos en los ejemplos: *Que no eran de chivo, aclara Sarah que Chicharito sí es padre de su hijo/ Hermano del presidente y ajonjolí de todos los moles.*
2. Evidenciar la unidad metafórica.
 - a. Plantear una posible interpretación.
3. Plantear escenarios diferentes y potenciales usos.
 - a. Cuando se les pone carne a algunos tamales, normalmente es de puerco, nunca de chivo. Por eso, si a alguien le dan un tamal con otro tipo de carne (como la de cabra) haciéndola pasar por puerco, sería un timo. Esta expresión se usa en contextos coloquiales y se utiliza para expresar algún engaño o

⁹⁵ Revisar el artículo La disminución del fallo sociopragmático en textos escritos en *Lenguaje y textos*, página 142.

alguna infidelidad en relaciones románticas o sentimentales. En la cultura culinaria mexicana popular hay distintos tipos de moles. El ajonjolí se considera un ingrediente que bien puede acompañar al mole en muchas de sus variedades. Esta expresión se usa para referirse a una persona que suele estar presente en diversos eventos o es tema de conversación en varios contextos.

4. Indicar el registro lingüístico al que pertenece dicha expresión.
5. Ambas son expresiones coloquiales.

Con la finalidad de completar la actividad anterior, se puede plantear un ejercicio por medio del cual se pida a los alumnos traer 10 titulares de prensa, cinco de medios físicos y cinco de medios digitales; los cuales tengan un elemento que haya generado malentendido o algún grado de interferencia en el procesamiento del encabezado. En un grupo heterogéneo los titulares pueden enriquecer el contenido de la sesión, pues los estudiantes pueden tener dudas de comprensión diferentes dependiendo su L1 y su contexto sociolingüístico.

Cada uno de los participantes compartirá sus ejemplos con el resto del grupo, para que estos puedan ser revisados tanto por el facilitador como por el resto de los estudiantes. Se pedirá a los aprendientes que realicen las siguientes observaciones: plantear una posible conversación/contexto de uso; y sugerir expresiones metafóricas que puedan tener un significado similar, pero que formen parte de un registro diferente. El lenguaje metafórico puede revisarse no sólo desde de su temática, sino de su estructura; lo que posibilita que se busque en obras literarias metáforas estructuralmente similares.

Entonces, ¿por qué considerar este ejercicio desde la glotodidáctica? La propuesta antes presentada busca un acercamiento capaz de promover aprendizajes lingüísticos eficaces. Se tomó en cuenta la multiplicidad de los factores involucrados en la enseñanza de una segunda lengua, así como la influencia del contexto pragmalingüístico; para dar como resulta soluciones con sólidas justificaciones teóricas, pero sobre todo un discurso práctico y real. La enseñanza de la lengua, desde una visión restrictiva, puede ser considerada únicamente desde un punto de vista 'lingüístico', desde el punto de vista del producto a enseñar. Sin embargo, el cuadro es mucho más complejo.

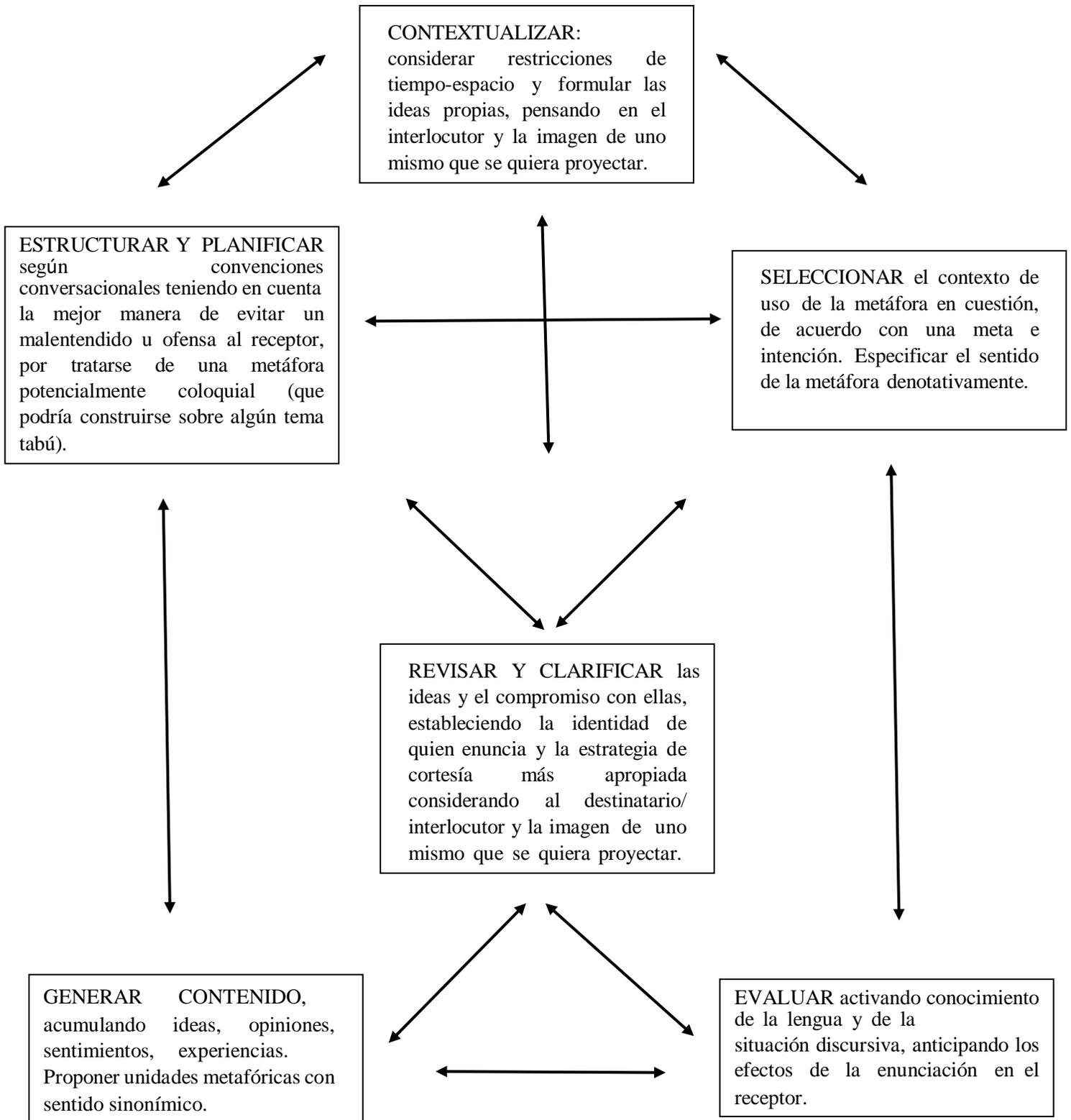


Figura 7. Actualización de diagrama para implementación de ejercicio

Escandell (2004) afirma que:

El proceso de enseñanza de una lengua lleva asociado, por tanto, enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las perciben y las evalúan los nativos, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros que ellos han construido desde su L1 (p. 45).

A través de los titulares de prensa, se puede ofrecer a los estudiantes de ELE muestras de las diferentes modalidades discursivas orales: es posible trabajar con el registro coloquial, pero también con uno formal. Además, es conveniente decir que los titulares no sólo se limitan a periódicos/revistas digitales o físicos, se encuentran también en otros medios multimodales, como tuits, programas de televisión o *posts* en Facebook.

Desde la L C, la lengua se conceptualiza como una parte integradora de las mentes humanas que mediatizan la interacción con el mundo; es la herramienta que permite conocer y acceder al mismo; una forma de acercarse a la realidad y construirla desde el discurso es a través de la metáfora (Tolchinsky, 2011). La lengua no sólo es una herramienta que vehicula el conocimiento del mundo, también permite reflexionar sobre las actuaciones de los hablantes y sobre la lengua misma, a través del desarrollo de la conciencia metalingüística, de ahí la importancia de incluir material real y no depurado en el salón de clases; pues por medio de éste hay un acercamiento al conocimiento cultural y una comprensión profunda de las normas sociales, contextos de uso y vocabulario disponible nuevo.

Nuestra propuesta se enmarca en el campo de la L C, pues ésta a su vez se inserta en la tendencia de conceptualización de la gramática como un sistema adaptativo complejo que forma parte de nuestro ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Acquaroni Muñoz, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*. [Tesis Doctoral]. Repositorio institucional <https://eprints.ucm.es/id/eprint/8598/>
- Adrián, T. (2010). La metáfora conceptual en el discurso político venezolano: Rómulo Betancourt y Hugo Chávez Frías. *ALED*, 10 (1), 9-33. DOI <http://dx.doi.org/10.35956/v.10.n1.2010.p.9-33>
- Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. SGEL.
- Aguirre, S. (1995). Entrevista y cuestionarios. *Etnografía. Metodología en la investigación sociocultural*. Marcombo.
- Ainciburu, C. (2004). *Fundamentos teóricos para la elección de las técnicas glotodidácticas*. [Tesis de Maestría. España: Universidad Antonio de Nebrija]. Repositorio institucional: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dcb1d45e-ba25-484a-b19e-a42b7c2b50a4/2004-bv-02-01ainciburu-pdf.pdf>
- Alarcos Llorach, E. (1977). Lenguaje de los titulares. *Lenguaje en periodismo escrito*. Fundación Juan March.
- Alvarenga de Oliveira, F. (2019). *Metaphorical priming: an analysis of Brazilian speakers' language processing*. [Tesis de maestría. Facultad de Letras da Universidad de Federal de Minas] Repositorio Institucional <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-BADPCD/1/1972m.pdf>
- Ammerlaan, T. (1991). Testing linguistic variables in first language attrition. *Studies in language loss: Theoretical, intragenerational, pathological*. Holborn Press.
- Ardissono, L., Boella, G., & Damiano, R. (2004). A computational model of misunderstandings in agent communication. *Dipartimento di Informatica*. Springer
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa
- Baran, M. (2010). *Emotividad y convención sociopragmática. Una contribución al estudio del ethos comunicativo de la comunidad hispanohablante peninsular*. Universidad de Tódz.
- Barlow, M. y S. Kemmer (eds.). (2000). *Usage-based Models of Language*. Cambridge University Press.
- Belkhir, S (2016). Anger metaphors in American English and Kabyle: The Effect of Culture. *International Journal of Language and Culture*, 3(2), 216-251 https://www.researchgate.net/publication/313593503_ANGER_metaphors_in_American_English_and_Kabyle_The_effect_of_culture
- Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general 2 tomos*. Siglo XXI
- Berardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6 (2), 60-69, https://www.researchgate.net/publication/237413136_The_Use_of_Authentic_Materials_in_the_Teaching_of_Reading
- Berlin, B. y P. Kay. (1969) Basic Color Terms. *Their Universality and Evolution*. University of California Press.

- Bezerra Ferreira, J. G. (2019). Metáforas do futebol no português brasileiro: uma abordagem cognitiva. *Linguística y Literatura*, 4 (79), 78-93. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n75a04>
- Bieñ, J. (2017). Ambigüedad en la prensa tradicional y digital. *Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, (25), 147-166, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6925402>
- Blas Nieves, A. (2004) La competencia sociocultural en la enseñanza de ELE a inmigrantes. *Redele*, 7 (8), 151-168. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76528>
- Boers, F. (1999). When a bodily source domain becomes prominent. Metaphor in cognitive linguistics. *Cognitive linguistics bibliography*. Primera edición. DEG
- Boers, F., y Demecheleer, M. (1997). A few metaphorical models in (Western) economic discourse. *Discourse and perspective in cognitive linguistics*. 27 (2). 115-129. DOI: <https://doi.org/10.1075/cilt.151.10boe>
- Bordón, T. (2015). La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (4), 9–30, DOI: <https://doi.org/10.17345/rile4.695>
- Bou, P. y Garcés, C. P. (1994). La presentación de la imagen en conversaciones entre hablantes nativas y no nativas de inglés. *Pragmalingüística*, (2), 37-62, ISSN 1133-682X <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178478>
- Bou, P. y Garcés, C. P. (2003). Teaching Linguistic Politeness: A Methodological Proposal. *International Review of Applied Linguistics*. [https://www.researchgate.net/publication/240751219 Teaching Linguistic Politeness A Methodological Proposal](https://www.researchgate.net/publication/240751219_Teaching_Linguistic_Politeness_A_Methodological_Proposal)
- Bosque, I. y Gallego Bartolome, A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54 (2), 63-83 https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf
- Bravo, D. (2017). Cortesía en español: negociación de face e identidad en discursos académicos. *Textos en Proceso*, 3 (1), 49–127. <http://oa.edice.org/index.php/tep/article/view/60/58>
- Bravo, D. (2019). Enfoque sociopragmático y sociocultural: estudios de los aspectos interpersonales y socioemocionales del discurso hablado. *Métodos de Análisis del Discurso, perspectivas argentinas*. Ediciones de la U.
- Bravo, D. (2019). Los contenidos socioculturales de los actos de habla: el contexto del usuario ideal en cuestionarios de hábitos sociales. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 7(3), 271-296 DOI <https://doi.org/10.1515/soprag-2019-0024>
- Bybee, J. L. 2001. *Phonology and Language Use*. Cambridge University Press.
- Calderón Guerrero, G., Maldonado Ahumada, C. Vernon, S. (2017). La comprensión de las metáforas en niños de primaria. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 19 (2), 103-115 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550741009>
- Calderón Pinedo, N. (2010). *Propuesta de actividades contextualizadas, diseñadas para la enseñanza de refranes típicos colombianos en el curso de español para extranjeros de la universidad javeriana*. [Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5849>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics 1* (1), 1-47. <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/I/1/1/181953>
- Cancelas y Ouviña, Pilar, L. (1998). Realia o material auténtico ¿Términos diferentes para un mismo concepto? *Creación de Materiales para la Innovación Educativa con Nuevas Tecnologías*.

- Carvalho Ribeiro, A. J. (2017). An experimental study on Brazilian Portuguese metaphor processing. *Revista de Estudos da Linguagem*, 3(25), 1501-153. DOI: 10.17851/2237-2083.25.3.1501-1536
- Casado Velarde, M. (1984). Semiótica de los titulares, pautas para el análisis de los titulares periodísticos. *Teoría semiótica: lenguajes y textos hispánicos: volumen I de las actas del Congreso Internacional sobre Semiótica e Hispanismo*. Madrid.
- Castaño, E. y Hilferty, J. (2011). Metáfora y estructura conceptual. *Anuario de filología. Estudios de lingüística*. 1 (11), 31-42. DOI: <https://doi.org/10.1344/AFEL2011.1.2>
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Gedisa.
- Charteris-Black, J. (2006). Britain as a Container: Immigration Metaphors in the 2005 Election Campaign. *Discourse & Society*, 17(6), 563-582. DOI <https://doi.org/10.1177/0957926506066345>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague. Mouton.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books.
- Córdova Aguilar, F. (2004). *La Glotodidáctica, propuesta para lograr la excelencia académica en los futuros docentes de lengua española*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Corros, F. J. (2006) Aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e interferencias culturales en la enseñanza de ELE en Estados Unidos. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2154239>
- Coscarelli, A. (2014). *Consideraciones en torno al uso de material auténtico en la clase de ELSE*. V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 25 y 26 de septiembre de 2014, Ensenada, Argentina. Experiencias, Desarrollos, Propuestas. *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7488/ev.7488.pdf
- Cózar Escalante, J. M. (1995). La delimitación de la pragmática con respecto a la sociolingüística en *Revista de Filosofía*, 10 (93), 93-10. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/13511>
- Cuenca M. P. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- Cuvardic, D. (2004). La metáfora en el discurso político. *Reflexiones*, 83(2), 61-72. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11403>
- Danesi, M. (2000). Sentido, concepto y metáfora en Vico: Una óptica interpretativa de las investigaciones científicas sobre la metáfora. *Cuadernos sobre Vico*, 11(12), 107-127 <https://revistascientificas.us.es/index.php/Vico/article/view/13902>
- Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje*. Kronos.
- Dehouve, D. (2013). Las metáforas comestibles en los rituales mexicanos. *Open Edition Journals. Amérique Latine. Histoire & Mémoire*, 25 (5). DOI <https://doi.org/10.4000/alhim.4540>
- Detrey, F. (2015). Retos iniciales en la comprensión y memorización de las expresiones en la clase de ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. (21), 1-18, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152429003>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico Investigación. *Educación Médica*, 2 (7), <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes (03, agosto, 2021). *Inmersión Lingüística*.

- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm
- Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes (03, agosto, 2021). *Lingüística Cognitiva*.
- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticacognitiva.htm
- Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes (03, agosto, 2021). *Material Auténtico*.
- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm#:~:text=Hace%20referencia%20a%20la%20capacidad,el%20evento%20comunicativo%20en%20el
- Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes (03, agosto, 2021). *Competencia Sociolingüística*.
- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm
- Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes (03, agosto, 2021). *Errores pragmáticos*.
- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/errorpragmatico.htm
- Dirven, R., Frank R. y Martin P. (2020). Introduction: Categories, Cognitive Models and Ideologies. *Cognitive Models in Language and Thought: Ideology, Metaphors and Meanings*. Mouton de Gruyter
- Dirven, R., Hawkins, B. y Sandikcioglu, E. (2001). *Language and Ideology, I: Theoretical Cognitive Approaches*. John Benjamins.
- Donald, F., Alvarado Castellanos, J. (2011). El papel de la entrevista en la investigación sociolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. (17), 11-24, https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/423
- Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. *Panorama de la Lingüística Moderna*, (4), 253-274. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2135376>
- El País. (1990). *Libro de estilo*. Ediciones El País
- Escandell Vidal, M. (2006). *Introducción a la Pragmática*. Ariel Lingüística.
- Escandell Vidal, M. (1996). Los fenómenos de interferencia pragmática. *Monográficos. Didáctica del español como lengua extranjera*, 9. 95-109. ISSN 1885-2211
- Escandell, M. V. (2004). Aportaciones de la pragmática. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. SGEL.
- Fajardo Uribe, L. A. (2007). La lingüística cognitiva: principios fundamentales. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (9), 63-82, ISSN: 0121-053X <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322230194007>
- Feldman, J. y Narayanan, S. (2004). Embodied meaning in a neural theory of language. *Brain and Language*, 89 (2) 385–392 <https://www.sciencedirect.com/journal/brain-and-language>
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista; Técnica de recogida de información*. Universitat de Barcelona.
- García Arreza, M. (1994). *La Lengua Inglesa en la Educación Primaria*. Aljibe.

- García González, J. (2017). Dialectología y sociolingüística, análisis de errores e interlengua, ¿mundos distintos? *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. 401-410. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/27/27_0038.pdf
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in the Ethnometodology*. NJ: Prentice-Hall.
- García-Page, M. (2010), Contribución del léxico en la opacidad de las locuciones. *Opacidad, idiomática, traducción. Encuentros mediterráneos*. Universidad de Alicante.
- Garín Martínez, I. (2002). La disminución del fallo sociopragmático en textos escritos. *Lenguaje y textos*. 19, 137-148. ISSN 1133-4770
- Glucksberg, S.; Keysar, B. (1990). Understanding Metaphorical Comparisons: Beyond Similarity. *Psychological Review, American Psychological Association*, 97 (1), 3-18. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295x.97.1.3>
- Goatly, A. (1997). *The Language of Metaphors*. Routledge.
- González De Requena Farré J. La recurrencia de la metáfora. Un marco Filosófico-Lingüístico. *Alpha*. 2016;1(43): 289-301. Disponible en: doi:[10.32735/S0718-2201201600043%x](https://doi.org/10.32735/S0718-2201201600043%x)
- González de Requena Farré, J. M. (2016). The recurrence of metaphor. A philosophical-linguistic framework. *ALPHA*, (43), 289-302. ISSN 0716-4254 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832243>
- González Reigosa, C. (1989). *El idioma español en las agencias de prensa. Conferencia Inaugural*. Congreso de Valladolid https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/el_espanol_en_la_sociedad/1_la_prensa_en_espanol/gonzalez_c.htm
- Gozalo Gómez, P. (2003). *Los titulares de prensa en el aula de español lengua extranjera. Propuestas didácticas*. XIV Congreso Internacional de ASELE. Universidad Autónoma de Madrid.
- Grice, P. (1989). *Studies in the GutiérrezWay of Words*. Harvard University Press.
- Gutiérrez Haces, R. (2012). Ambigüedad y polisemia en la *Enseñanza del español a extranjeros en Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*. ISSN en trámite, vol. 12, núm. 14, pp. 117-131
- Gutiérrez Vidrio, S. (2010). Discurso periodístico: una propuesta analítica. *Comunicación y sociedad*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Habermas, J. (1995). Sobre el desarrollo de las ciencias sociales y las ciencias del espíritu en la República Federal de Alemania. *Textos y Contextos*. Ariel.
- Haidar, J. (2003). El campo del discurso. Reflexiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. *Horizontes de Comunicación y Cultura*. Universidad Intercontinental.
- Hernández-Polito, A., Astudillo Miller, M. A., Lezama Hernández, L. G. (2013). El estudio de caso como estrategia y objeto de investigación en administración. *Memorias del XVIII Congreso Nacional de Contaduría, Administración e Informática*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Herrera González, L. (2016). Contar leyendas: un asunto de trabajo interactivo en el salón de clase de PLE. *17º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. UNAM
- Hofstede, G. (2005) Viviremos nuestra vida en varias culturas diferentes. *Mondialogo. Intercultural dialogue Exchange*. Revisado en febrero de 2021 en <http://gwrtheyrnrot.com/zcredirect?visitid=e76a6565-f0d6-11ec-9a6a-122563eef4cf&type=js&browserWidth=1536&browserHeight=754&iframeDetected=false>

- Hong, G. (2002). Language Contact - Misunderstanding, Confusion and Conflicts. *Intercultural Communication Studies*, 11 (3), 107-115 <https://web.uri.edu/iaics/files/09-Hong-Gao.pdf>
- Hubbard, P. (1987). *A Training Course for TOEFL*. Oxford.
- Hymes, D. 1971. Competence and performance in linguistic theory. *Acquisition of languages: Models and methods*. Academic Press.
- Jurado Salinas, M. (2019). Un enfoque cognitivo a la enseñanza de la gramática de la lengua española. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*. 9 (23), 57-104. ISSN 1405-9134
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2013). La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística en *Revista española de lingüística aplicada*, (26), 245-266 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597643>
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Grupo Anaya
- Jakobson, R. y Monis, H. (1956). *Fundamentals of language*. Hague.
- Jorques, D. (2000). *Discurso e información. Estructura de la prensa escrita*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Jurado Salinas, M. (2019). Un enfoque cognitivo a la enseñanza de la gramática de la lengua española. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*. 9 (23), 57-104. ISSN 1405-9134
- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal*, 2 (3). Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68720305>
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2010). Metáfora, lengua y cultura. *D.E.L.T.A.*, (26), 739-757 <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/download/7850/8393/>
- Kövecses, Z. (2014). Creating metaphor in context. *International Journal of Language and Culture*, 1(1), 21-42, https://www.researchgate.net/publication/272952132_Creating_metaphor_in_context
- Kovecses, Z. (2016). Where metaphors come from? Reconsidering context in metaphor. *WORD*, 62(1), 79-85. DOI <https://doi.org/10.1080/00437956.2016.1141949>
- Kövecses, Z. (2017). Creating metaphor in context. *International Journal of Language and Culture*, 1(1), 21-41, DOI:[10.1075/ijolc.1.1.02kov](https://doi.org/10.1075/ijolc.1.1.02kov)
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Krotz, E. (1997). Cambios culturales y procesos de re-enculturación. *Cambio sociocultural y resocialización en Yucatán*. Tratados y memorias de investigación. UCS.
- Lakoff y Johnson (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1990). The invariance hypothesis: is abstract reason based on image schemas. *Cognitive Linguistics*, 1 (1), 39-74. <http://www.uwm.edu.pl/anglistyka/uploads/files/drogosz/lakoff-the-invariance-hypothesis-is-abstract-reason-based-on-image-schemas.pdf>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago University Press.

- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.
- Langacker, R. (1990). *Subjectification. Concept, image and symbol*. Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*. Stanford University Press.
- Langacker, R. (2007). Cognitive Grammar. *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. New York University Press.
- Langacker, R.W. (1994). Culture, cognition, and grammar. *Language Contact and Language Conflict*. John Benjamins Publishing Company
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I: Theoretical Prerequisites*. Longman.
- Latorre, C. y Puyuelo, M. (2016). Análisis del desarrollo lingüístico y comunicativo de un niño con síndrome de Asperger: un estudio de caso. *Revista de Investigación en Logopedia*, 6 (2), 142-168 <https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/view/58546>
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman Group.
- Legarcegui Gutiérrez, M. C. (1990). La construcción metafórica. *Filología y su Didáctica*, (13), 135-145 ISSN 0212-0410 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87713>
- Liddicoat, A. (2002). *Getting started with intercultural language learning*. Al-plp Report.
- Littlemore, J. & Graham L. (2006b). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294. <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/27/2/268/185548?redirectedFrom=fulltext>
- Littlemore, J. (2001). Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students with a Holistic Cognitive Style? *Western Thought*. Basic Books.
- Littlemore, J. y Graham L. (2006a). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Palgrave MacMillan.
- López Hidalgo, A. (2001). *El titular, manual de titulación periodística*. Comunicación social.
- Luna, E. y Rodríguez, L. (2011). Pautas para la elaboración de Estudios de Caso. *Sector de Conocimiento y Aprendizaje*. BID.
- Martín Butragueño, P. (2000). Los malentendidos naturales en el estudio sociolingüístico de la ciudad de México. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 48(2), 373-391
- Martín Rojo, L. (2003). Dimensiones principales en la comunicación intercultural. *Educación y Futuro*, (8) 81-90. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/110520.doc.pdf>
- Martínez Levy, A. (2013). *¡En serio murió el payaso! ironía y nota roja en México: análisis polifónico de algunos titulares de la revista alarma*. [Tesis de Maestría. UNAM] Repositorio Institucional https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/VQJ81UT3UKK87VY8D75CQGBDL9DP6TVCD6BJFA/SXJRUI7PRB8D-45541?func=full-set-set&set_number=863985&set_entry=000008&format=999
- Martínez Martínez, C. y Pineda Martínez, Y. (2014). *Análisis sociolingüístico de la metáfora en el habla de Cartagena*. Programa de Lingüística y Literatura.
- Martínez, A. & Musitu, G. (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Narcea, S.A. de ediciones.

- Mayor, J., González-Marqués, J. y Sáinz, J. (2018). *La comprensión de la ambigüedad*. Universidad Complutense de Madrid
- Meneses, J. Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Merino Jular, E. (2010). Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos. *Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(1), 70-87 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5162946>
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreno Fernández, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva: Propositiones, escolios y debates*. Iberoamericana Vervuert. *Digitalia* <https://www-digitaliapublishing-com.pbidi.unam.mx:2443/a/21017>
- Moreno Mojica, J. A. (2016). La lingüística cognitiva: una aproximación al abordaje del lenguaje como fenómeno cognitivo integrado. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades.*, 48 (88), 41-51 <https://www.redalyc.org/journal/5155/515552626003/515552626003.pdf>
- Muñiz, M. (2010). *Estudio de Casos en la investigación Cualitativa*. [Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de León]. Repositorio institucional https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf
- Nadal Palazón, J. G. (2006). *El discurso ajeno en los titulares de prensa mexicana*. [Tesis de Maestría UNAM] Repositorio Institucional https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/VQJ81UT3UKK87VY8D75CQGBDL9DP6TVCD6BJFA_SXJRUJ7PRB8D-03135?func=full-set-set&set_number=864037&set_entry=000010&format=999
- Nubiola, I. (2000). El valor cognitivo de las metáforas. Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores. *Cuadernos de Anuario Filosófico*, (103), 73-84. <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/27/2/268/185548?redirectedFrom=fulltext>
- Olivera Soto, E. (2003). *La metáfora en la prensa deportiva*. IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos Instituto Cervantes de Utrecht. CIEPE. 56-71 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/04/cvc_ciefe_04_0008.pdf
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Edinumen.
- Oliveras, A. (2005). La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE. *Mosaico*, (16), 24-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5306841>
- Ortega Salamanca, F. J. y Vargas Cortés, V. B. (2015). *Aproximación socio-pragmática a las estrategias conversacionales de los estudiantes de grado décimo de dos instituciones educativas de Cóbmbita y Nobsa*. [Tesis de maestría. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia] Repositorio institucional <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1390>
- Pecheux. (1975). *La verite de la palice*. Maspero.
- Pérez, L., y Rojas, G. (2012). *Aportes de la lingüística cognitiva al análisis de discurso del periodismo audiovisual*. [Discurso principal]. I congreso de periodismo y medios de comunicación. UNLP
- Pfleger, S. y Tiburcio Barwis. (2018). Como que sí te identificas un poco con ellos. Algunos aspectos de la construcción identitaria en el salón de clase de Segundas Lenguas. *Lenguaje y*

- construcción de la identidad, una mirada desde diferentes ámbitos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera*. Libros de la Araucaria.
- Quintero Ramírez, S., García Hernández, K. y Morales García, Y. (2018). Metáforas en notas periodísticas deportivas: estudio contrastivo en español, francés e inglés. *Revistas científicas Complutenses*, 4 (2), 1988-2696, DOI: <https://doi.org/10.5209/ESMP.62235>
- Ricœur, P. (2001). *La metáfora viva*. Editorial Trotta.
- Ricœur, P. (2010). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Robin, L. (1973). *Histoire et linguistique*. Armand Colin.
- Rocha, J. (2011). Las metáforas en México. *Datos diagnósticos y tendencias, Amai*. (8). Revista Digital: <https://www.amai.org/revistaAMAI/revista.php?id=48>
- Rodrigo, M. (2005). *La construcción de la noticia. Nueva edición revisada y ampliada*. Paidós Comunicación.
- Roman, I. (1991). La metáfora en los estudios estilísticos. *Anuario de estudios filológicos*. 14. 449-474. ISSN 0210-8178 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=58736>
- Rosch, E. (1973). Natural Categories. *Cognitive Psychology*, 4 (3), 328-50. DOI [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90017-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90017-0)
- Rosch, E. (1977). Human Categorization. *Studies in Cross-cultural Psychology*. Universidad de Michigan, Academic Press.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. *Cognition and Categorization*. University of California
https://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4610/9778_083247.pdf
- Rosengren, J. (2011). *Competencia socio-pragmática y la motivación en estudiantes de español como lengua extranjera*. [Tesis de licenciatura]. Universidad de Estocolmo. Repositorio institucional <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A459106&dswid=8418>
- Ruiz Mendoza Ibáñez, F. J. (2001). Lingüística cognitiva: Semántica, pragmática y construcciones- *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, (8), ISSN 1576-4737
- Saiz Pérez, I. (2004) *La adquisición de la competencia sociopragmática*. [Tesina de licenciatura] Universidad de Estocolmo. Repositorio institucional <https://docplayer.es/186083672-La-adquisicion-de-la-competencia-socio-pragmatica.html>
- Salgado Andrade, E. (2005). Una nueva tipología para analizar la prensa en México. *ALED. CIESAS*, 5 (2), 107-125.
https://www.researchgate.net/publication/337517279_Una_nueva_tipologia_para_analizar_la_prensa_en_Mexico
- Santipolo, M. (2014). L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi. *Cultura & Comunicazione*, 1(1), <http://hdl.handle.net/11577/2836677>
- Schütz, A. (1999) El forastero. *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu Editores
- Searle, J. (1993). Metaphor. *Metaphor and thought*. Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1979). Metaphor. *A Ortony. Metaphor and thought*. Cambridge University Press.
- Soledad González, D. (2016). *La lingüística cognitiva y su teorización sobre la metáfora conceptual. Principales visiones históricas sobre el fenómeno y caracterización desde los principios cognitivo-funcionales*. Editorial Académica Española.

- Soledad González, D. (2017). El cuerpo en la lingüística cognitiva. La metáfora conceptual y el embodiment. *Correspondencias & Análisis*, 11 (7), 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6211703.pdf>
- Sosa, N. (2000). Estrategias retóricas en la construcción de la actualidad periodística. Análisis de la noticia de la prensa. *Ensayos semióticos*. Miguel Ángel Porrúa.
- Stake, R.E. (1994). *Case studies. Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Stukan, S. (2018). Sociopragmatic Failure: Struggling with Cross-Cultural Differences in Communication. *Open Journal for Anthropological Studies*, 2(1), 27-36. DOI: <https://doi.org/10.32591/coas.ojas.0201.03027s>
- Tamba-Mecz, I. (1983). Pour une approche énonciative du sens métaphorique. *Travaux de Linguistique et de Littérature XXI. Centre de philologie et de littératures romanes (Strasbourg)*.
- Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4 (2). 91-112. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- Thomas, J. (1995): *Meaning in interaction: an Introduction to Pragmatics*. Longman.
- Tolchinsky, S. (2011). La lengua como herramienta de aprendizaje. *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar*. Ministerio de Educación.
- Torda Gábor. (2014). *Metaphors in Everyday English*. Open edition Journals. DOI:[10.5281/zenodo.3355787](https://doi.org/10.5281/zenodo.3355787)
- Torres Soler, J. (2020). *La diversidad del lenguaje metafórico: un estudio picante de las metáfora de los sabores en español e inglés y su aplicación a la enseñanza de ELE*. [Tesis de maestría, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/107774/1/La_diversidad_del_lenguaje_metaforico_un_estudio_picante_Torres_Soler_Julio.pdf
- Ungerer, F. y Hans-Jörg Schmid. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Longman.
- Van Dijk, T. (1996). Discourse, Power and Access. *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. Routledge
- Van Dijk, T. (1997). ¿Cómo se lleva una minoría a los titulares? Minorías étnicas en la prensa. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós.
- Varela, F., E, Thompson, y E. Rosch. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica. Calidad de la Educación Superior*, 3 (1), 119-139, DOI: <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Vasallo, M. L. (2006). Il materiale autentico nell' era del costruttivismo. *Itals. Didattica e linguistica dell' italiano a stranieri*, (11), 65-88 <https://www.italy.it/1%E2%80%99ippogrifo-didattico-il-fascino-del-materiale-autentico>
- Visentin Morelato, D. (2003). Método del Maestro-estudiante. Las glototecnologías en un proceso hermenéutico de aprendizaje de una lengua extranjera. *Memoria académica. XIX Simposio Internacional de la Sociedad Mexicana de Computación en la Educación*. <http://docplayer.es/159994837-Sociedad-mexicana-de-computacion-en-la-educacion-xix-simposio-internacional.html>
- Wilkins, D. (1974). Notional Syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. *Linguistic insights in applied linguistics*. Didier
- Wolf, M. (1982). *Sociologías de la vida cotidiana*. Cátedra
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

- Yus, F. (1999). Misunderstandings and explicit/implicit communication. *Journal of Pragmatics*, 9 (4), 487-517. DOI:[10.1075/prag.9.4.01yus](https://doi.org/10.1075/prag.9.4.01yus)
- Zorrilla Barroso, J. M. (1996). *El titular de la noticia. Estudio de los titulares informativos en los diarios de difusión nacional*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]
Repositorio Institucional <https://eprints.ucm.es/id/eprint/1865/>