

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Katedra za hispanistiku

Uloga metafora u usvajanju vokabulara španjolskog kao stranog jezika

Studentica: Mara Đilović

Mentorica: prof. dr. sc. Mirjana Polić - Bobić

Komentorica: dr. sc. Andrea - Beata Jelić

Zagreb, srpanj 2014.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Lengua y literatura española

**El papel de las metáforas en la adquisición del vocabulario del español
como lengua extranjera**

Estudiante: Mara Đilović

Mentora: Dra. Mirjana Polić - Bobić

Comentora: Dra. Andrea - Beata Jelić

Zagreb, julio de 2014

Índice

Sažetak	1
Resumen	2
Introducción	4
1. Adquisición del lenguaje: la lengua materna y la lengua extranjera	6
1.1. Adquisición de la lengua materna	7
1.1.1 Adquisición del lenguaje por etapas.....	7
1.1.2 Los enfoques más destacados en la teoría del aprendizaje.....	9
1.2 La adquisición de la lengua extranjera	11
1.2.1 Behaviorismo	12
1.2.2 Innatismo	13
1.2.3 Cognitivismo	13
2. Adquisición del vocabulario de una lengua extranjera	16
3. Las unidades fraseológicas	19
4. La metáfora en la teoría cognitiva.....	24
4.1 Aspectos generales de la metáfora	25
4.2 La metáfora conceptual	26
4.3 La tipología de las metáforas según Lakoff y Johnson (1980)	27
4.3.1 Metáforas de la orientación espacial	28
4.3.2 Metáforas ontológicas	29
4.3.3 Metáforas estructurales.....	29
4.4 La metáfora conceptual en la adquisición del vocabulario de una lengua extranjera	30
5. Investigación sobre el papel de la metáfora en la adquisición del español como lengua extranjera.....	32
5.1 Objetivos de la investigación	32
5.2 Participantes	33
5.3 Procedimiento.....	33
5.3.1 Procedimiento para el grupo experimental.....	34
5.3.2 Procedimiento para el grupo control	35
5.4 Instrumentos	36
5.4.1 La lista con los ejemplos de las metáforas	36
5.4.2 El examen.....	37

5.4.3 El cuestionario.....	38
5.5 Resultados del examen	38
5.5.1 Resultados del grupo experimental:	38
5.5.2 Resultados del grupo control.....	48
5.6 Resultados del posexamen	57
5.6.1 Resultados del grupo experimental	57
5.6.2 Resultados del grupo control.....	64
5.7 Resultados comparados de ambos grupos	72
5.8 Resultados del cuestionario	72
5.9 Discusión.....	74
6. Conclusión.....	76
Bibliografía.....	78
Apéndice.....	80

Sažetak

U uvodnom dijelu rada predstavljen je teorijski osvrt na teme koje se bitno tiču usvajanja jezika. Prvo predstavljamo proces usvajanja materinskog jezika, a potom slijedi dio o usvajanju stranog jezika. Predstavljamo biheviorističku, nativističku i kognitivnu teoriju koje s različitih stajališta objašnjavaju tijek usvajanja stranog jezika. Usvajanje vokabulara obrađujemo u posebnom poglavlju te razmatramo kognitivne, metakognitivne i socioafektivne strategije koje se koriste pri učenju. U nastavku predstavljamo frazeme, njihovu podjelu i karakteristike. Poglavlje o kognitivnoj lingvistici počinjemo predstavljanjem osnova ovog pristupa, a nastavljamo s njihovom teorijom o metaforama. Podjelom konceptualnih metafora prema kognitivističkoj teoriji nastojimo objasniti razlike između orijentacijskih, ontoloških i strukturalnih metafora dajući teorijski osvrt na svaku od ovih podvrsta potkrijepljen primjerima. Na kraju teorijskog dijela rada ukazujemo na zanemarivanje važnosti metafora u nastavi stranih jezika budući da smatramo da njihovo razumijevanje može uvelike pomoći u usvajanju i širenju vokabulara stranog jezika koji se usvaja. Nakon teorijskog uvoda predstavljamo istraživanje koje je provedeno s hrvatskim učenicima španjolskog kao stranog jezika i to u dvije faze s eksperimentalom i kontrolnom grupom u X. Gimnaziji u Zagrebu. Cilj istraživanja bio je utvrditi mogu li metafore pomoći učenicima u usvajanju novog vokabulara španjolskog jezika. Eksperimentalna skupina bila je uključena u raspravu o metaforama i o ustroju konceptualnih metafora dok su kontrolnoj skupini one predstavljene samo kao vrste frazema. Učenicima su u prvom i drugom testu dane rečenice na španjolskom jeziku koje su sadržavale metafore, a oni su ih trebali prevesti. Točnost njihovih prijevoda ukazivala je na prepoznavanje metafore ili njenu odsutnost. Na kraju testa učenici su također ispunili upitnik o strategijama koje su koristili pri rješavanju testa. Statistička analiza pokazala je da je kontrolna skupina ipak bila uspješnija u rješavanju testa u obje faze. Time nije potvrđena naša pretpostavka da poznavanje organizacije konceptualnih metafora pridonosi usvajanju vokabulara stranog jezika, a razloge ovakvih rezultata nalazimo upravo u činjenici spomenutoj već u teorijskom dijelu: učenici niti u jednom dijelu svog dotadašnjeg školovanja nisu upoznati s pojmom konceptualnih metafora, a kratko predstavljanje istih prije rješavanja testa ne može dati željene rezultate.

Ključne riječi: Proces usvajanja materinskog/stranog jezika, usvajanje vokabulara, kognitivna lingvistika, metafore

Resumen

En la parte introductoria presentamos el marco teórico de la adquisición del lenguaje. Empezamos con la adquisición de la lengua materna y continuamos con la de una lengua extranjera. Presentamos la teoría behaviorista, innatista y cognitiva que tratan el tema de la adquisición del lenguaje desde diferentes puntos de vista. La adquisición del vocabulario se presenta en un capítulo separado junto con las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas que se usan en el proceso. A continuación presentamos los frasemas, su sistematización y características para luego seguir con el tema de la lingüística cognitiva, explicamos sus aspectos generales y continuamos con su teoría sobre las metáforas. Con la división de las metáforas dentro de la teoría cognitiva tratamos de explicar la diferencia entre las metáforas de orientación espacial, metáforas ontológicas y metáforas estructurales ofreciendo también ejemplos de cada una. Terminamos la parte teórica enfatizando el valor de las metáforas en el aula y el hecho de que no se usa dentro del sistema educativo croata, aunque su entendimiento puede ayudar en la adquisición del nuevo vocabulario. Después de la parte teórica presentamos la investigación que se realizó en la escuela secundaria X. Gimnazija en Zagreb con los estudiantes croatas adolescentes que aprenden español como lengua extranjera. Dicha investigación constó de dos fases, ambas con un grupo experimental y un grupo control. El objetivo de la misma fue determinar si las metáforas pueden ayudar en la adquisición de la lengua extranjera. El grupo experimental fue incluido en la discusión sobre las metáforas y sobre la estructura de las metáforas conceptuales, mientras que al grupo control se las presentamos solo como nuevas unidades fraseológicas. Los estudiantes tenían que traducir del español al croata las frases que contenían metáforas. La exactitud de sus traducciones mostraba la identificación de las metáforas o la ausencia de la misma. Al final del examen los estudiantes rellenaron también un cuestionario sobre las estrategias que usaron mientras traducían las frases. Los resultados estadísticos mostraron que el grupo control fue más exitoso en las dos fases. Con estos resultados no se comprobó nuestra hipótesis de que el conocimiento sobre la organización de las metáforas conceptuales ayudase en la adquisición del nuevo vocabulario y las razones de estos resultados las encontramos en el hecho ya mencionado en la parte teórica: a los estudiantes no se les presentan las metáforas conceptuales en ninguna parte de su enseñanza y la presentación que tenían antes del examen no fue suficiente para conseguir los resultados deseables.

Palabras claves: Adquisición de la lengua materna/extranjera, adquisición del vocabulario, lingüística cognitiva, metáforas

Introducción

En la presente tesis elaboramos el tema de la adquisición del lenguaje y el papel de las metáforas en este proceso. En la primera parte del trabajo presentamos el marco teórico que sirve como la base para la investigación elaborada detalladamente en la segunda parte. Nuestro interés se concentra en el papel de las metáforas en la adquisición del vocabulario de una lengua extranjera, en este caso, el español.

El mencionado marco teórico lo empezamos con el capítulo sobre la adquisición de la lengua materna presentando las fases en las que se realiza. Continuamos con los enfoques más destacados en la teoría del aprendizaje: behaviorismo, innatismo y cognitivismo. Dentro de los mencionados enfoques se trata de explicar el complejo proceso de la adquisición del lenguaje y cada uno destaca los diferentes factores que influyen en la adquisición.

En el siguiente subcapítulo elaboramos el tema de la adquisición de la lengua extranjera que es para nosotros especialmente importante. También presentamos la teoría behaviorista, innatista y cognitiva, pero ahora en el aspecto de la adquisición de la segunda lengua. Tratamos de determinar si hay similitudes en la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera y si su presencia ayuda en este proceso o no. En el capítulo que sigue nos concentramos en la adquisición del vocabulario de una lengua extranjera y presentamos las estrategias que se usan en el mismo proceso. En el capítulo 3 presentamos las unidades fraseológicas, su estructuración y características.

La última parte del marco teórico empieza con los aspectos generales de la metáfora que presentamos también dentro de la lingüística cognitiva. Las diferencias entre las metáforas de orientación espacial, metáforas ontológicas y metáforas estructurales las explicamos en los subcapítulos que siguen. Al final nos concentramos en el papel que tienen las metáforas en la lengua y enfatizamos la importancia de su uso en la enseñanza.

La segunda parte del trabajo consiste en la investigación que tiene el objetivo de determinar si las metáforas influyen en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. La realizamos en dos fases con los estudiantes de la escuela secundaria X. Gimnazija en Zagreb, divididos en dos grupos: uno experimental y otro control. Antes del examen que consiste en frases que contienen metáforas, frases que los estudiantes tienen que traducir, al grupo experimental le presentaremos las metáforas conceptuales y al grupo control no. Al final, presentamos los resultados estadísticos de la investigación que nos mostrarán si nuestra

hipótesis sobre la influencia positiva de las metáforas en la adquisición del nuevo vocabulario y su retención era correcta. Terminamos el trabajo con el análisis y discusión de los resultados que nos llevará a la conclusión final.

1. Adquisición del lenguaje: la lengua materna y la lengua extranjera

La adquisición del lenguaje es un tema elaborado no solo por parte de los lingüistas, sino también por los psicólogos porque considera la cooperación de casi todas las funciones mentales de un ser humano. Siendo el tema tan complejo, la adquisición del lenguaje motivó a los expertos de varias disciplinas a investigarlo. Este fenómeno humano está incorporado en nuestra genética y nos facilita aprender un idioma (o varios) y, lo más importante, hablarlo. El lenguaje es la herramienta primaria que usan los seres humanos para comunicarse. De la importancia del lenguaje y las funciones que tiene nos habla Gómez (2011), quien las clasifica por conceptos: el primero es la función del lenguaje en la simbolización del mundo, el segundo es la organización del mundo y de la realidad a través de los códigos lingüísticos y el tercer concepto es el que abunda la comunicación de esta realidad creada con el significado.

Cuando hablamos de la adquisición del lenguaje, podemos hablar de la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera. Según la encuesta de Eurostat¹ del año 2011, un 63% de los habitantes de la Unión Europea habla una lengua extranjera. Como podemos ver, se trata de la mayoría y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Unión Europea tiene una tendencia creciente. La habilidad de dominar no solo una sino varias lenguas extranjeras fue incorporada en la humanidad mucho tiempo antes de tener la posibilidad de elaborar estadísticas de este tipo, así que el interés por este proceso motivó a los científicos a investigarlo. Hasta hoy en día tenemos muchos acercamientos teóricos que han tratado de explicar cómo adquirimos no solo las lenguas extranjeras, sino también la propia lengua materna. En el capítulo siguiente vamos a ver cómo ocurre el proceso de la adquisición de la lengua materna desde el nacimiento hasta la dominación completa. La adquisición de la lengua extranjera es claramente lo más importante para nosotros en esta tesis, así que la vamos a explicar detalladamente en los capítulos posteriores. Los enfoques más destacados – behaviorismo, innatismo y cognitivismo– también los presentaremos haciendo énfasis en el cognitivismo, ya que las metáforas, cuya función en la adquisición de la segunda lengua investigamos, forma parte de la lingüística cognitiva.

¹ Oficina Estadística de la Unión Europea

1.1. Adquisición de la lengua materna

El desarrollo del lenguaje o adquisición de la lengua materna es el proceso mediante el cual los seres humanos aprenden y adquieren el conocimiento y la capacidad de poder comunicarse mediante el uso del habla utilizando el lenguaje respectivo del lugar donde nacen (Pinker, 1994). Uno de los períodos más críticos se produce desde los primeros meses posteriores al nacimiento hasta la etapa de la adolescencia, poniendo más énfasis en los primeros 5 años de vida en donde los niños muestran una mayor capacidad de poder retener conceptos con mucha más velocidad y adquirir los parámetros básicos del lenguaje, luego en la preadolescencia se consolida el uso, utilizando otras habilidades tales como el uso de sarcasmos, frases irónicas y enunciados que no presentan un mensaje literal. Pero para que dentro de los primeros años los niños puedan adquirir el lenguaje, deben contar con una serie de condiciones básicas que hagan factible su aprendizaje (Martínez, 2012).

Así un factor muy importante es el de tener el aparato fonador y el sistema auditivo sin lesiones; un segundo factor es el de tener un sistema nervioso en correcto funcionamiento junto a una capacidad intelectual acorde a su edad, la cual le permita desarrollar habilidades sociales mínimas para promover la comunicación con las personas que lo rodean. Por esto, es muy importante el contacto con los adultos para poder realizar las primeras conversaciones denominadas, protoconversaciones, las cuales son intentos un tanto primitivos de mantener un diálogo caracterizado por el contacto ocular, sonrisas, gorgoteos y alternancia de las expresiones (Martínez, 2012).

1.1.1 Adquisición del lenguaje por etapas

La primera etapa en la adquisición del lenguaje en los bebés es la etapa prelingüística. Se trata del período cuando los bebés todavía no son capaces de comunicarse usando el lenguaje como lo usan los adultos pero se comunican usando su voz de otro modo. Esta etapa se refiere a la edad de 0 hasta 9 meses de los recién nacidos.

El llanto del bebé es el comienzo de su comunicación con el mundo que le rodea. Cuando llora, el bebé expresa su disgusto hacia algo o pide una cosa. Lo hace con todo su cuerpo porque llorando usa también los gestos que en esta fase son muy primitivos. Hay que enfatizar que con el lenguaje también se desarrollan otros aspectos comunicativos, como

los mencionados gestos, y que algunos de estos aspectos comunicativos y sociales se desarrollan toda la vida (Martínez, 2012).

En la edad de 2 y 3 meses aparecen los gorjeos y los sonidos guturales, que son los primeros rasgos del lenguaje que nacerá con el tiempo. El balbuceo empieza a los 5 y 6 meses del nacimiento del bebé. Se trata de una combinación de las vocales y las consonantes, pero sin verdadero significado. Desde el sexto mes, el bebé es capaz de formar las primeras sílabas que se desarrollan y mejoran hasta el noveno mes, cuando empieza la fase inicial, la que caracterizan las imitaciones del habla de los adultos. Algunas de estas imitaciones son motivadas por el verdadero entendimiento de lo que se habla, pero algunas veces se trata solo de puras imitaciones que sirven como práctica de la verdadera habla que ya se desarrolla.

La etapa de estructuración comienza alrededor del décimo meses del nacimiento del bebé. Esta fase dura aproximadamente hasta los 3 años de vida de los niños y es muy significativa porque en esta edad se hacen conexiones entre el pensamiento y el lenguaje. En esta fase ocurre también un profundo desarrollo fonológico, el niño usa los primeros fonemas (“m”, “p”, “k”, “t”) y las vocales y surgen las primeras palabras monosílabas (mamá, papá). Estas palabras se refieren a objetos dándoles un significado dependiendo del ruido que hacen. Se llaman onomatopéyicas, como por ejemplo *miau miau* para el gato. Las imitaciones de las palabras de adultos son muy frecuentes, aunque la riqueza del vocabulario del niño todavía no es tan amplia (Martínez, 2012).

Luego se produce un aumento del vocabulario alrededor de los 18 meses donde se construyen frases más completas, creándose un lenguaje sin el uso de artículos u otro tipo de palabras auxiliares y ya a los dos años el vocabulario es suficientemente extenso para crear frases más complejas que son inspiradas por el uso de la imaginación mediante el juego. En esta fase el niño imita la sintaxis de los adultos aunque no es capaz de formar frases que serían correctas independientemente de la sintaxis. Sus frases contienen dos o tres palabras que se refieren a hechos y objetos reales y tienen una sintaxis propia. Los niños de la edad de 24 a 30 meses son capaces de comprender casi todo lo que se les dice y también empiezan a preguntar por las palabras o nombres de las personas y objetos que los rodean para que puedan ampliar su vocabulario.

La etapa siguiente es la etapa escolar que empieza a los tres años de edad y dura hasta aproximadamente seis años. Esta etapa está marcada por los soliloquios que son muy frecuentes y muy habituales. Como los elementos verbales se confunden con el pensamiento,

el niño tiene la necesidad de verbalizar su pensamiento. Ya con cuatro años el lenguaje de los niños es muy similar al de los adultos y, si hay diferencias, estas son más bien de estilo y no tanto de gramática, porque este aspecto del lenguaje a esa edad debería estar ya dominado (Martínez, 2012).

La última etapa de la adquisición del lenguaje es la etapa de abstracción. Como el mismo nombre lo dice, se trata de la habilidad de abstraer cosas bastante complejas. Ahora no hablamos más de la dominación del lenguaje en sentido gramatical, sino de la semántica y de las categorías que ahora se forman en la mente. El niño aprende las palabras nuevas con una gran rapidez y amplía su vocabulario ahora también leyendo. Las categorizaciones son muy importantes y pasan claro inconscientemente pero son de gran importancia para el desarrollo mental e intelectual del niño (Martínez, 2012).

1.1.2 Los enfoques más destacados en la teoría del aprendizaje

En la introducción hemos visto que cuando se trata de la adquisición del lenguaje, hablamos de un tema muy complejo. Considerando esto, es obvio que existen numerosos enfoques teóricos que trataron de determinar y explicar este proceso. Con el desarrollo de las ciencias humanísticas, tales como la lingüística, la psicología y su misma interdisciplina –la psicolingüística–, se desarrollaban también las teorías sobre este fenómeno. Nos concentraremos en tres teorías básicas que se desarrollaron en los últimos cincuenta años: behaviorismo, innatismo y cognitivismo.

1.) BEHAVIORISMO

B. F. Skinner fue el representante más grande de la teoría del behaviorismo. Piensa que el desarrollo del lenguaje depende de los estímulos externos. Según su teoría, ante un estímulo, las personas producen respuestas voluntarias. Si producen las respuestas correctas, el estímulo que sigue va a ser positivo, pero si son negativas, el estímulo será negativo. De esta manera el alumno se dirige hacia un comportamiento eficaz. Los ejemplos de estímulos positivos serían: el premio después del examen evaluado con una buena nota, un aplauso, felicitaciones por un buen trabajo, etc. (Lightbown, 2006).

El behaviorismo fue una teoría del aprendizaje muy popular en los Estados Unidos en los años 1940 y 1950. Ya mencionamos el funcionamiento de los estímulos para los niños,

pero esta teoría también enfatizó la importancia de la imitación del lenguaje que se presenta a los niños. Los niños imitan palabras y oraciones que oyen en su entorno pero una vez que estas frases (o sus partes) se consolidan en su sistema oral, dejan de imitarlas y empiezan a imitar otras. Como podemos ver, no se trata de pura imitación de cualquier palabra, sino que imitan desarrollando su sistema cognitivo porque relacionan lo dicho con su significado. Como hay niños que imitan más y niños que imitan menos, surge la pregunta ¿cómo es posible entonces, según esta teoría, que también aquellos que imitan menos, también adquieran el lenguaje? La teoría behaviorista tampoco ofrece respuestas satisfactorias sobre la adquisición de la lengua en el caso de la adquisición de estructuras gramaticales complejas. Por las razones enumeradas, los científicos trataron de explicar estos fenómenos investigando la adquisición del lenguaje desde otros puntos de vista (Lightbown, 2006:10).

2.) INNATISMO

El representante de la teoría innatista es Chomsky. Ya en la introducción mencionamos que la base de su teoría se fundamenta en que el aprendizaje de una lengua es una acción innata del ser humano; dicha teoría es conocida como la gramática generativa (Nafría Ramos, 2005). El primer principio de su teoría es el principio de autonomía que significa que el lenguaje es un principio autónomo, que no depende de otras funciones humanas. Su otro principio es el principio del innatismo. Con el establecimiento de este segundo principio atacó muy fuertemente la teoría de Skinner diciendo que el lenguaje era un sistema con reglas y elementos formales que no se pueden aprender con estímulos y respuestas porque son innatos. Según la teoría del innatismo, todos nacemos con un sistema interno, característicamente humano, que es genéticamente hereditario. Este sistema se llama LAD (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje). El LAD contiene los principios gramaticales universales que se estimulan después del nacimiento con datos lingüísticos. Estos estímulos se procesan en el LAD que después de esta estimulación produce un output.

La teoría de Chomsky ha sido criticada sobre todo porque niega todos los criterios sociales o cognitivos en el proceso de la adquisición de una lengua, ni siquiera explica los mecanismos de la adquisición y trata el lenguaje como un órgano biológico. Según su teoría, no existe ni desarrollo del lenguaje, porque es innato y una vez estimulado ya parece ser completamente adquirido (Nafría Ramos, 2005).

3.) COGNITIVISMO

El cognitivismo empezó a desarrollarse como teoría lingüística en la segunda mitad del pasado siglo. Uno de los científicos más importantes del cognitivismo fue el psicólogo suizo Piaget. En los años cincuenta del siglo XX hizo varios experimentos en los que observó el desarrollo cognitivo de los niños. Piaget observó la interacción de los niños con los adultos y con los objetos mientras jugaban y estableció que los niños se forman su propio conocimiento del mundo a través de la experiencia física con su entorno. El lenguaje se desarrolla como el sistema de símbolos que se formó a partir de las primeras experiencias que tuvo el niño (Lightbown, 2006:20).

Otro psicólogo que participó en los principios del desarrollo teórico cognitivo fue Vygotski. Un poco antes de Piaget, en los años 1930, observó las interacciones de los niños y los adultos en las escuelas de la Unión Soviética. Enfatizó, como Piaget, la importancia de la interacción social para el desarrollo cognitivo y para el desarrollo del lenguaje en los niños. Estos dos científicos se distinguen en su entendimiento del pensamiento y del lenguaje. Piaget ve el lenguaje como un sistema de símbolos que se usa para expresar los conocimientos adquiridos del entorno, y Vygotski ve el pensamiento como el lenguaje internalizado y el lenguaje es para él el producto de la interacción social (Lightbown, 2006:20).

1.2 La adquisición de la lengua extranjera

Después de explicar el proceso de la adquisición de la lengua materna, presentaremos el proceso y teorías sobre la adquisición de la lengua extranjera. Se trata de un proceso que se distingue en algunos elementos del primer proceso presentado, pero estos dos tienen también aspectos comunes.

En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera este proceso de socialización ocurre en general dentro del aula, donde se desarrollan las prácticas docentes, por lo cual el profesor es el ente responsable de transmitir de forma correcta los contenidos, los métodos y la evaluación adecuada para que el proceso sea exitoso.

En el capítulo anterior hemos visto cómo ocurre la adquisición de la lengua materna o la lengua primera. Según el innatismo, nacemos con el lenguaje y no necesitamos nada en particular que nos debería ayudar en nuestra habilidad de hablar. Con el desarrollo de otras

teorías sobre la adquisición de las lenguas es evidente que el lenguaje no es solo un fenómeno innato, sino que también deben existir circunstancias sociales que estimulen el habla. Este conocimiento es muy importante sobre todo para la adquisición de la lengua segunda. Por todo lo mencionado y por la experiencia humana, sabemos que toda la gente es capaz de dominar no solo la lengua materna, sino también la extranjera. A veces es suficiente que la persona sea expuesta a otra lengua y a las costumbres sociales de otra nacionalidad para adquirir un conjunto de saberes lingüísticos de la lengua, en este caso entonces, la segunda. Esta capacidad de volverse bilingüe la tienen tanto los niños en la edad muy temprana como los adultos (Giacobbe, 2010).

Se hicieron varios estudios que tratan el tema sobre la adquisición de lenguas extranjeras por los adultos. En este trabajo presentaré el behaviorismo, el innatismo y, para nosotros el más importante, el cognitivismo.

1.2.1 Behaviorismo

El proceso de adquisición de la lengua extranjera es para los adultos un proceso bastante diferente de la adquisición de la lengua materna con la que ya tienen experiencia. Justamente por esta experiencia saben qué significa dominar la lengua, cómo comunicarse usándola y qué es necesario para que esta comunicación sea eficiente.

Entre los años 1940 y 1970 el behaviorismo fue un enfoque muy popular en los Estados Unidos. Sus representantes, Brooks y Lado, desarrollaron el modelo audio-lingual que se usaba en la enseñanza de las lenguas extranjeras. La enseñanza constaba de la memorización de las frases en la segunda lengua. Con esto se quería evitar la influencia negativa o interferencia de la lengua materna. El punto de partida para estas afirmaciones fue que las similitudes de la lengua materna y lengua extranjera van a influir en el aprendizaje positivamente y aliviarlo, pero que las diferencias van a dificultarlo y van a ejercer una influencia negativa. Supusieron que en el caso del aprendizaje de las lenguas extranjeras, siempre se trata de la transmisión de los hábitos que se adquirieron en la lengua materna. Las investigaciones de su teoría mostraron que los alumnos no hicieron los errores previstos y que estos errores también fueron falsos cuando se tradujeron a su lengua materna. Los errores parecían más apropiados para el lenguaje infantil y muchos de ellos se repitieron en diversos estudiantes independientemente de cuál era su lengua materna (Lightbown, 2006).

En los años 1970 esta teoría fue bastante criticada y le reprocharon la imposibilidad de explicar profundamente el proceso de la adquisición de las lenguas extranjeras. Era obvio que dicho proceso no se trataba de la pura transmisión de los hábitos característicos de la lengua materna. Es posible que los ataques a esta teoría crecieran también por la causa del surgimiento de la teoría innatista, que en los años setenta, tiene cada vez más adherentes (Lightbown, 2006:34).

1.2.2 Innatismo

Chomsky, el representante más importante de la teoría innatista, fue uno de los críticos de la teoría behaviorista. Ya explicamos los principios básicos de esta teoría en el capítulo que trata sobre la adquisición de la lengua materna: los innatistas afirman que cada individuo nace con un sistema interno que se transmite genéticamente y una vez estimulado con los datos lingüísticos, produce un output. Chomsky no especificó la aplicación de su teoría en la adquisición de la segunda lengua, pero había otros lingüistas, como White (2003) que considera su teoría como la mejor para explicar el proceso de adquisición de la lengua extranjera. Otros, como Bley-Wroman y Schachter (1989, en Lightbown 2006), afirman su teoría en el caso de la adquisición de la lengua materna, pero la niegan en el caso de la segunda lengua. Su rechazo a la teoría de Chomsky en el segundo caso se genera primariamente porque el periodo crítico en el que se estimula el sistema interno ya no es aplicable a los individuos que empiezan con el aprendizaje cuando ya habían pasado el periodo crítico. Los mencionados lingüistas piensan que el proceso del aprendizaje de las lenguas extranjeras puede ser explicado quizás con alguna de las otras teorías (Lightbown, 2006).

1.2.3 Cognitivismo

Cuando se trata de la teoría cognitiva y el cognitivismo en general, siempre hablamos de los procesos mentales que facilitan el conocimiento. Por esto es muy importante tener en cuenta que aprender algo de memoria y aprender no son sinónimos. Aprender algo significa categorizar el nuevo concepto, con lo que su función obtiene el significado apropiado. Por esta razón, el proceso de enseñanza-aprendizaje exige unos métodos superiores para que se

pueda lograr el éxito del mismo. Uno de los métodos esenciales para el aprendizaje exitoso es la resolución de problemas. Este es el método más seguro cuando queremos evitar que algo se aprenda de memoria, porque los procesos mentales que ocurren durante la resolución del problema tienen como consecuencia su comprensión. La base del enfoque cognitivo consta exactamente de la adquisición y también de la modificación de las estructuras y de los conocimientos. Para aclarar mejor la diferencia entre aprender y aprender de memoria hay que entender que el conocimiento no es solo la pura acumulación de los datos sino su correcta categorización en la mente. Aprender algo significaría entonces poder relacionar los aspectos generales. Este proceso considera el acto de pensar, porque pensando organizamos las informaciones nuevas en las categorías ya existentes en la mente (Crespillo Álvarez, 2011).

El aspecto esencial que afecta el proceso del aprendizaje son las diferencias entre cada individuo. La adquisición de las informaciones nuevas, en este caso una lengua nueva, requiere de tiempo y sobre todo, de esfuerzo cognitivo. El papel del profesor en este proceso es el de motivar a los estudiantes durante su aprendizaje. Es importante que sea muy profesional para poder reconocer las necesidades individuales de cada alumno y poder adaptar los mecanismos de la enseñanza a cada uno según sus necesidades. El resultado de este esfuerzo se debería basar en el hecho de que se ha aprendido algo nuevo.

En el hecho del aprendizaje de una lengua nueva se trata de la adquisición de un nuevo sistema lingüístico. La organización de la lengua meta y su producto de reglas permiten el entendimiento de la misma. Adoptando las reglas, el estudiante llega a ser capaz de producir su discurso oral o textual aplicándolas. El sistema de reglas que forma el estudiante durante el proceso de aprendizaje es inestable, lo que abre la posibilidad y la necesidad de la intervención del profesor para arreglar y corregir los errores y así facilitar un aprendizaje correcto y exitoso (Crespillo Álvarez, 2011).

Se han realizado también diferentes estudios donde Lakoff y Johnson (1980), que mencionamos aquí porque son dos de los fundadores de la lingüística cognitiva, plantean que la adquisición del conocimiento de una segunda lengua es mucho más rápida y eficiente, cuando al facilitar la fijación del vocabulario y de los conceptos en la memoria a largo plazo, y al desarrollar e incrementar las diferentes destrezas comunicativas, entre ellas especialmente la comprensión lectora, se vuelve relevante si se lleva a cabo juntamente con el aprendizaje de lenguas basado en el contenido y dentro del ámbito de la educación superior (Crespillo Álvarez, 2011).

De igual forma la metáfora desempeña una función esencial en la comunicación de las ideas abstractas, de la conceptualización del pensamiento y de los nuevos hallazgos científicos, así como en la denominación de nuevos conceptos, y es un componente fundamental de la cognición que posibilita la integración de conceptos nuevos en campos del conocimiento ya establecidos.

2. Adquisición del vocabulario de una lengua extranjera

La adquisición del vocabulario es un elemento importante y también muy exigente cuando hablamos de la adquisición de una nueva lengua. Es imposible aprender solamente la gramática de una lengua o solo el vocabulario porque la lengua consiste en los dos. El número de palabras que contiene una lengua puede ser intimidante, pero el estudiante siempre trata de encontrar la estrategia más conveniente que le posibilitará aprender y memorizar el vocabulario nuevo (Pavičić, 2001).

Cuando hablamos del conocimiento de una unidad léxica, hablamos de tres aspectos: conocimiento semántico (asociaciones y connotaciones de la palabra), conocimiento sobre la forma (componentes ortográficos y fonéticos) y conocimiento sobre las funciones gramaticales de una palabra (Oster, 2008). El conocimiento semántico es el elemento más complejo porque se trata del mismo significado de una palabra. Hay que enfatizar que el significado de una palabra en una lengua puede distinguirse de su significado en otra lengua y esto causa muy a menudo problemas en la adquisición de la lengua extranjera. Esto lo podemos observar en el ejemplo de las metáforas. Una metáfora puede conllevar un significado muy claro en una lengua y en otra lengua la palabra metafórica traducida literalmente no tiene ningún significado metafórico.

Según Neuner-Anfindsen (2005 en Oster 2008), la diferencia en la adquisición del vocabulario de la primera y de la segunda lengua consiste en:

- El estudiante de una segunda lengua se encuentra en una fase de evolución fisiológica y cognitiva más avanzada.
- El input que recibe un estudiante de una segunda lengua es muy distinto al input que recibe un niño que aprende su lengua materna.
- El estudiante de una segunda lengua ya ha pasado por el aprendizaje de una lengua, por lo que ya ha superado las primeras fases de la evolución léxica.

Junto con las dificultades semánticas que ya mencionamos anteriormente, hay que mencionar el elemento fonético que también puede tener impacto negativo en la adquisición de la segunda lengua. Ya que el estudiante de una segunda lengua dispone del sistema fonológico de su lengua materna, y este tiene sus características, las características fonéticas de la

segunda lengua pueden ser, y muy a menudo son, completamente diferentes. Esto es un obstáculo más para dominar la nueva lengua.

Las diferencias entre la adquisición de la L1 y L2 conlleva ventajas para la L2, como por ejemplo el desarrollo físico y cognitivo más avanzado del aprendiz, pero las mismas pueden ser también desventajas: el estudiante ya tiene formados conceptos del significado de las palabras de su lengua materna y estos conceptos se distinguen o corresponden solo parcialmente a las nuevas palabras (Oster, 2008).

Oster (2008) menciona asimismo el valor del contexto en el que se encuentra una palabra. Cada unidad léxica tiene su significado textual y su significado léxico. El significado léxico contiene todos los significados textuales que son más concretos y los encontramos cuando una palabra está situada en un contexto. Por esta razón, es útil profundizar el conocimiento de una lengua leyendo y escuchándola porque así encontramos las mismas palabras en diferentes contextos. Lo mismo podemos aplicar en la teoría de las metáforas: el significado léxico de una palabra puede contener el significado metafórico de la misma en el contexto. Así vemos también cómo las metáforas profundizan el conocimiento de la lengua extranjera.

El significado léxico y el significado textual de una palabra nos muestran la complejidad de la adquisición del vocabulario de una lengua extranjera, lo que nos lleva a otra clasificación del vocabulario y esta es la división en vocabulario activo y vocabulario pasivo. El vocabulario pasivo consta de las palabras que el aprendiz puede reconocer una vez que la ve en el texto o la oye, pero al mismo tiempo es incapaz de usarla espontáneamente en sus propias construcciones escritas u orales. Se trata del puro reconocimiento del significado de una palabra, muy a menudo impreciso. El vocabulario activo consta, al contrario, de las palabras que forman parte de la memoria a largo plazo del aprendiz, quien las usa en las construcciones propias tanto en la lengua escrita y en la lengua hablada. De todos modos hay que enfatizar el hecho de que las palabras del vocabulario activo pueden pasar al vocabulario pasivo cuando no se usan mucho tiempo. El mismo proceso es aplicable también a las palabras del vocabulario pasivo que entran en el vocabulario activo cuando se usan frecuentemente (Hedge, 2000:116).

Para adquirir el vocabulario nuevo, los estudiantes usan varias estrategias: cognitivas, metacognitivas y estrategias socio-afectivas (O'Malley y Chamot, 1990). Las estrategias cognitivas se refieren a los procesos mentales que los estudiantes activan voluntariamente

para memorizar el vocabulario nuevo. Una de las estrategias cognitivas es tratar de encontrar la relación entre la palabra nueva en una lengua extranjera y la palabra en la lengua materna o en otra lengua que el estudiante conoce. Se puede tratar de la similitud fonológica o cualquier otra que el estudiante encuentre. Las estrategias metacognitivas son las estrategias que incluyen la preparación para el aprendizaje como, por ejemplo, hacer estrategias de cómo aprender lo nuevo, en qué orden, cuándo, qué herramientas usar, etc. Leer las notas hechas durante la clase o los comentarios escritos por el profesor significa también usar las estrategias metacognitivas. Finalmente, las últimas estrategias son las estrategias socio-afectivas. Incluyen la participación voluntaria y el trabajo adicional en el aprendizaje de la nueva lengua. Los ejemplos de estas estrategias serían: ver los programas de televisión en la lengua que se aprende, leer los periódicos o iniciar conversación con los hablantes nativos de la segunda lengua (Hedge, 2000:77-79).

3. Las unidades fraseológicas

El término *las unidades fraseológicas* se refiere a las expresiones fijas en la lengua hablada cuyo significado no se puede deducir del significado de las palabras que lo conforman. Existe un gran número de artículos escritos por expertos del campo lingüístico que no pueden llegar a un acuerdo para determinar los tipos de unidades fraseológicas y su sistematización. Lo interesante es que también se puede encontrar muy a menudo el término *frasema* al hablar de este fenómeno lingüístico para referirse al mismo.

La fraseología es “la parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fijas” (Real Academia Española, 2001: 1086). Las unidades fraseológicas (UF) son, según Crida Álvarez, “aquellas estructuras o bloques prefabricados usados en la construcción del discurso. Son sintagmas ya formados o frases completas hechas por otros, que repetimos sin darnos cuenta de que no son de nuestra invención” (Corpas Pastor, 1997:20). Para entender mejor las unidades fraseológicas, a continuación enumero algunos ejemplos: *Costar un ojo de la cara*, *Poner la mano en el fuego*, *Estar a dos velas*, *Cría cuervos y te sacarán los ojos*, *Tirar la toalla*, etc.

En las unidades fraseológicas se hace diferencia entre las paremias/fórmulas y los fraseologismos (Corpas Pastor, 1997). Las paremias son unidades fraseológicas que constan de una oración o un microtexto y nacen en una comunidad de hablantes como unidades de comunicación mínima. Los fraseologismos no constan de oraciones completas y por este hecho deben combinarse con otros signos lingüísticos. En cuanto a los estudios fraseológicos y paremiológicos no existe ningún acuerdo entre los expertos que los estudian cuando se trata de la terminología o sistematización de los mismos. Las teorías no se distinguen mucho, pero a continuación presentaremos las características comunes de las unidades fraseológicas propuestas por Corpas Pastor.

Según Corpas Pastor (1997) las características comunes de las unidades fraseológicas son: frecuencia de coaparición de los elementos integrantes y del uso, institucionalización por el uso frecuente de las UF que se divide en fijación y especialización semántica (lexicalización), idiomacidad –lexicalización semántica en el grado más alto–, variaciones léxicas –diatópicas y estructurales–, modificación creativa –recurso estilístico– y gradación en

la estructura semántica –fijación y variación. Cada de estas características las explicaremos con más detalle a continuación:

1. FRECUENCIA

La frecuencia de las unidades fraseológicas se puede establecer marcando la aparición de los elementos que forman una unidad fraseológica. Lo necesario es que estos elementos aparezcan combinados y no separados a la hora de su uso. El número de este tipo de aparición de los elementos constitutivos de las unidades fraseológicas (cuando aparecen juntos y combinados) debe superar su aparición en modo separado y no combinado en una unidad fraseológica. El resumen de esta regla sería que las palabras que forman una unidad fraseológica en la lengua no deberían aparecer aisladas más veces que dentro de una unidad fraseológica.

Un otro tipo de frecuencia es también muy relevante en la caracterización de las unidades fraseológicas y esto es la frecuencia de su uso en la lengua. Para que una unidad fraseológica sea establecida en una comunidad de hablantes es necesario que sea usada lo más frecuente posible. Esto quiere decir que la combinación de los elementos de una unidad fraseológica debe aparecer en esta misma combinación siempre que se use y que su uso sea cada vez más habitual para que llegue a crear una formación fija y adquirida en las mentes de los hablantes.

2. INSTITUCIONALIZACIÓN

La institucionalización de las unidades fraseológicas está muy relacionada con su frecuencia. Cuando los hablantes usan la combinación ya establecida y oída en los discursos de otros, y no hacen una combinación propia de los elementos constitutivos de las unidades fraseológicas, entonces se puede decir que una unidad fraseológica se estableció en la lengua o que se institucionalizó. Un ejemplo de la unidad fraseológica que ya hace mucho tiempo se institucionalizó en España es *¡Vale!*

2.1 FIJACIÓN

Cuando hablamos de la fijación de las unidades fraseológicas en la lengua, hay que determinar en qué grado se repite la combinación de los elementos constitutivos de una unidad fraseológica. Si se establece que los elementos constitutivos aparecen más

frecuentemente en la combinación que aislados, entonces se puede decir que la unidad fraseológica se ha establecido o fijado en la lengua.

2.2 ESPECIALIZACIÓN SEMÁNTICA (LEXICALIZACIÓN)

Corpas Pastor (1997 en Crida Álvarez 2013) explica este tipo de características de las unidades fraseológicas con la ayuda de dos ejemplos de las mismas:

poner el dedo en la llaga (= acertar con el verdadero origen de un mal o con aquello que más afecta a una determinada persona) y

hacer alusión (= aludir).

El primer ejemplo se refiere a la lexicalización que es el resultado de la acción del significado, que se traslada de lo concreto a lo abstracto y alude al fenómeno que ya ha sido mencionado al hablar sobre las metáforas en los capítulos anteriores. En el segundo ejemplo encontramos el verbo *hacer*, que en este caso es delexicalizado. El verbo perdió su significado y sirve en esta unidad fraseológica solo para darle un aspecto verbal, mientras todo el aspecto semántico está contenido en el sustantivo *alusión*.

3. IDIOMACIDAD

Idiomacidad se refiere a la característica más importante de las unidades fraseológicas según los expertos anglo-americanos y quiere decir que el significado de una unidad fraseológica no se puede deducir de los significados aislados de cada palabra que la conforma, sino es deducible solo de la combinación de todos los elementos agrupados. Es decir, una unidad fraseológica existe solo en la forma ya establecida en la lengua y usada por los hablantes de una comunidad. Asimismo, existen unidades fraseológicas de dos tipos de significado denotativo, como los menciona Corpas Pastor. Las primeras tienen un significado denotativo literal, como por ejemplo: *¡Buen día!*, *Sacacorchos* o *máquina de escribir*, y otros tienen un significado denotativo figurativo o idiomático, por ejemplo: *luna de miel*, *enemigo mortal* o *a toda leche*. La mayoría de las unidades fraseológicas es realmente la consecuencia de procesos metafóricos o metonímicos. La frecuencia con la que los usa la gente muestra que, como en el caso de otras metáforas presentes en la lengua, los hablantes no reconocen su

significado original, o mejor dicho, no son conscientes de los procesos metafóricos que antecedieron a la formación de las mismas.

4. VARIACIONES

Cuando hablamos de las variaciones de las unidades fraseológicas hay que decir que pueden ser estructurales, léxicas o diatópicas. Las diatópicas muestran la diversidad de la lengua española causada por las distancias geográficas de los países en los que se habla español. Podemos apreciar lo mencionado anteriormente en la siguiente unidad fraseológica, la cual es muy conocida y frecuente en todos los países mencionados: *A quien madruga, Dios lo/le ayuda*. Para empezar hay que decir que en esta unidad fraseológica existe una variación estructural, porque se puede referir al objeto directo masculino y femenino. Esto depende del uso contextual y por esto puede variar. La segunda peculiaridad relacionada con esta unidad fraseológica es que tiene las variedades diatópicas: *Más hace el que Dios ayuda que el que mucho madruga* y *Más vale a quien Dios ayuda que quien mucho madruga*. La primera variación está presente en Ecuador y la segunda en Venezuela. Las diferencias geográficas muestran que la cultura y la tradición de un país afectan mucho la lengua. Se podría hacer el análisis de los factores que influyeron a este tipo de variación, pero lo mismo se podría apreciar al hablar de las metáforas. Existen claro otros ejemplos de las variedades diatópicas y el español ofrece una enorme oportunidad de exploración de los mismos gracias a su extensión en el mundo.

Asimismo, en el ejemplo proporcionado anteriormente, *A quien madruga, Dios lo/le ayuda*, se podría ver una variante estructural que consta en la variación del objeto directo en su género. Existen claro otras variantes estructurales y se diferencian en:

a) el uso de preposiciones: *irse de/a picos pardos*,

b) el cambio de artículo, género, número y orden de los constituyentes: *ir por lana* y *salir trasquilado*. Como esta unidad fraseológica requiere la conjugación de los verbos, así requiere también la concordancia de género y número. La misma puede aparecer en la voz pasiva o en modo subjuntivo, lo que cambia claro el mismo verbo.

c) el uso de formas acortadas de constituyentes o número gramatical de los mismos: *por obra (y gracia) de* (Crida Álvarez, 2013).

Para las variantes de las unidades fraseológicas lo más importante es que sean fijas y establecidas dentro de una comunidad de hablantes, que sean idénticas parcial o, a veces, completamente en su estructura y que no presenten diferencias en el significado.

5. MODIFICACIÓN CREATIVA

Las modificaciones creativas son típicas para las obras literarias y se usaban tanto en el pasado como hoy en día con el objetivo de crear humor. Uno de los empleos más famosos aparece en el libro de Miguel de Cervantes Saavedra, *Don Quijote de la Mancha*. En el segundo libro de esta conocida obra, Teresa Panza emplea la modificación creativa en la unidad fraseológica: *Allá van leyes, do quieren reyes*, diciendo “*allá van reyes do quieren leyes*”. El autoritarismo de los poderosos fue implicado con esta modificación estilística. Cervantes quizás empleó este recurso para criticar la sociedad y los poderosos de la época. Este tipo de modificaciones creativas se usan cada vez más en las publicidades o en la prensa. Muy a menudo se pueden notar en contextos políticos para ganar puntos siendo sarcástico o irónico. (Crida Álvarez, 2013)

6. GRADACIÓN

Como la última de las características de las unidades fraseológicas se menciona la gradación. Se trata de la escala gradual que puede mostrar el grado en el que se manifiestan unas de las mencionadas características, como su fijación, variación, institucionalización, modificación creativa, frecuencia, etc. Cada una de estas características tiene su variación permitida, pero si está fuera del límite permitido por cualquiera de estas clasificaciones, no se puede considerar como una unidad fraseológica. Muchos expertos que tratan de establecer su propia clasificación de las unidades fraseológicas, usan la gradación para referirse a uno de los aspectos mencionados.

Como podemos ver de la estructuración de las unidades fraseológicas, se trata de fenómenos lingüísticos bastante complejos. El significado de una unidad fraseológica no lo podemos deducir de las palabras que la forman y justamente en este hecho encontramos sus beneficios para la adquisición del vocabulario de la lengua extranjera. Adquiriendo las unidades fraseológicas, que muy a menudo tienen una metáfora como base, enriquecemos el vocabulario adquiriendo toda una nueva estructura y aprendemos también el significado de la metáfora dentro de la unidad fraseológica. En una manera similar también enriquecen el nuevo vocabulario las metáforas que presentamos en el capítulo que sigue.

4. La metáfora en la teoría cognitiva

La lingüística cognitiva se estableció como una disciplina científica en la segunda mitad del siglo XX. En 1989 en la ciudad de Duisburg, en Alemania, tuvo lugar la primera Conferencia Internacional de la Lingüística Cognitiva y un año más tarde se fundó la revista *Lingüística Cognitiva*. El representante más grande e importante que también escribió varios artículos publicados en la mencionada revista es el lingüista americano Lakoff, quien escribió muchos trabajos que tratan esta disciplina y algunos de ellos son clásicos: *Women, Fire, and Dangerous Things* (1987), *Metaphors We Live By* (1980), *The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?* (1990). En el libro *Metaphors we live by* colaboró con el filósofo y lingüista americano Mark Johnson y se trata de la obra más citada de la lingüística cognitiva (Janssen, 1999).

Los iniciadores de la lingüística cognitiva escriben generalmente en inglés, el lenguaje que últimamente se ha convertido en *lingua franca* del mundo de la lingüística internacional. Ya aparecieron claro muchos trabajos en otras lenguas, escritos por autores de distintas nacionalidades, pero ninguno de estos ofrece una sistematización de los modelos cognitivos como los dan las obras de los autores principalmente americanos (Lakoff y Johnson, 1980). Los autores como Lakoff, Langacker, Johnson, Gibbs, Nurberg y Benczes forman las ideas básicas de la lingüística cognitiva y empiezan con una nueva visión del estudio del lenguaje proporcionando un compromiso entre el estructuralismo y la lingüística generativa.

El cognitivismo relaciona el lenguaje con otros sistemas cognitivos como la memoria y la percepción, pero lo relaciona también con la cultura. Es el sistema cognitivo completo que afecta al conocimiento general de una persona y el lenguaje no está aislado de otras capacidades cognitivas. Al crear esta teoría, Lakoff se alejó de la teoría de Chomsky que define el lenguaje como un sistema autónomo y afirma que el lenguaje es un fenómeno experimental que adquirimos porque estamos expuestos a él y las reglas las adquirimos con el uso de la lengua. Conocer el lenguaje significa también conocer el mundo, porque el conocimiento del lenguaje es simplemente la conceptualización o conocimiento sobre cómo codificar cualquier cosa usando la lengua (Tadić, 2012).

El número de los centros científicos de la lingüística cognitiva siguen creciendo en todo el mundo junto con la colaboración de esta disciplina con otras similares: psicología, sociología, antropología y otras, colaboración que es para la lingüística cognitiva

fundamental porque, como ya mencionamos, no considera el lenguaje como un sistema aparte, sino trata de entender todos los aspectos que influyen en el sistema cognitivo de una persona y se reflejan también en el uso de la lengua.

4.1 Aspectos generales de la metáfora

La metáfora es una forma de expresión lingüística, la cual se relaciona con un objeto en particular, pero que se aplica a otro para crear una similitud entre los dos objetos. Así mismo el *Diccionario de la lengua española* (2011:1186) destaca la metáfora como:

1. Tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita.

Ej.: Las perlas del rocío. La primavera de la vida. Refrenar las pasiones.

2. Aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión.

E.j: El átomo es un sistema solar en miniatura.

El término proviene del griego *μεταφορά*, conformado a partir de la preposición *μετά*, más allá, después de, y el verbo *φορεῖν*, *phorein*, pasar, llevar, es así como ya el filósofo Aristóteles afirmaba que la metáfora es una serie de palabras a las cuales se les da una comparación entre dos o más entidades que son literalmente diferentes (Lyddon, 2001), de igual forma se puede utilizar en la literatura como en la prosa.

Las metáforas poéticas son la primera asociación de la mayoría de la gente cuando oye la palabra metáfora. Sin embargo, no solo las empleamos en la literatura sino también en la vida diaria. Por tal motivo, las metáforas conceptuales serán la base de este trabajo y de ellas nos ocupamos a continuación.

La metáfora es considerada como una figura del habla ya hace 2000 años y un concepto específico presente en la prosa, pero no se percibe un uso específico en situaciones de la vida cotidiana. Actualmente sabemos que las metáforas no son solamente un ornamento para realzar la belleza de las palabras, sino una parte del lenguaje de uso común que altera la

forma en la que es percibida la realidad y cómo, gracias a esto, las acciones y pensamientos se van creando a lo largo del tiempo (Čulić, 2001).

Este hecho ocurre de forma tan inconsciente, que al formar parte de la lengua, se vuelven tan familiares que resulta muy difícil reconocerlas como tales. Esta figura ha resultado muy interesante para pensadores como Aristóteles, quien la utilizó en sus libros la *Retórica* y la *Poética*, recalcando que era propio de los genios que dominaban tan difícil arte:...“El saber servirse de las metáforas, no se puede aprender de otro, y es índice de natural bien nacido, porque la buena y bella metáfora es contemplación de semejanzas. (García Bacca, 1970:137).

Es así como del tradicional punto de vista, que presentaba a la metáfora como un adorno del lenguaje poético, apareció una nueva visión en la que su uso ya no solo era característica del habla poética, sino que se utilizaba también en situaciones de la vida diaria siendo de uso común, un ejemplo de ellos es: ...“se tragó sus palabras”...dando un enfoque del uso de la lengua solo para realizar de forma más efectiva la comunicación y sin tanto énfasis en la belleza de las frases presentes anteriormente en la prosa literaria.

En el uso del lenguaje del día a día o cotidiano, podemos ver que las metáforas están presentes en todas las acciones que realizamos, tanto en medios escritos como en otras formas de expresión de manera hablada (Čulić, 2001). En cuanto a los medios escritos pertenecientes a la literatura, desde los años sesenta y setenta, los críticos literarios fueron los encargados de realizar investigaciones y estudios al respecto. Lakoff y Johnson (1980) en su libro propusieron que el lenguaje se utiliza de una forma metafórica mucho más usual de lo que la mayoría de la gente piensa y que muchas expresiones de la vida cotidiana se crean a través de la experiencialidad y la manera de pensar (Lakoff, Johnson, 1980).

4.2 La metáfora conceptual

La metáfora es uno de los campos más estudiados por el ya mencionado lingüista Lakoff. La introduce en el libro *Metaphors We Live By* (1980) y sigue ampliando su teoría de las metáforas en muchas obras publicadas después: *Women, Fire, and Dangerous Things* (1987), en la que describe las categorías mentales; *Don't Think of an Elephant* (2004), donde describe el papel de la metáfora en el discurso político ayudando así a los demócratas americanos; etc.

Lakoff y su colega Johnson (1980), con quien colaboró en el libro, mencionan que las metáforas son expresiones que toman parte en un dominio semántico, pero que en realidad su significado pertenece a otro dominio semántico. Lo explican en varios ejemplos, como en las expresiones relacionadas con la palabra *tiempo*: *ahorrar tiempo*, *prestar alguien cinco minutos*, *robar tiempo*, *gastar tiempo*, etc. Lo que se puede notar es que todos estos verbos están relacionados con el *dinero*, o mejor dicho, pertenecen al dominio semántico de la palabra *dinero*. Esto nos lleva a la conclusión de que en nuestras mentes existe la metáfora conceptual *El tiempo es dinero*. Hay muchos otros ejemplos que apoyan la teoría de las metáforas y el funcionamiento de nuestro cerebro dado por Lakoff (1980). ENTENDER ES VER sería otra metáfora porque los verbos de las expresiones *lo puedo ver claro*, *ya veo lo que quieres decir* o *un argumento transparente* pertenecen todos al dominio semántico del verbo *ver*, lo que quiere decir que conceptualmente relacionamos el verbo *entender* con el verbo *ver*. La metáfora LA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA parece una de los más interesantes porque nos muestra que una discusión la vemos como algo muy serio, una situación en la que tenemos que defendernos, combatir, etc. Existen expresiones como *defender los argumentos*, *disparar palabras*, *herir con las palabras*... Esto nos puede decir mucho solo de la psicología humana, que la gente ha llegado a entender el concepto de discusión como un comportamiento tan serio que ha igualado metafóricamente al concepto de guerra. (Lakoff y Johnson, 1980)

Las metáforas están muy relacionadas con la cultura en la que vivimos. Hay muchas metáforas que existen en un estado, por ejemplo, pero en otro no se pueden encontrar. Las diferencias son más grandes cuando nos alejamos geográficamente. Nuestra cultura occidental influyó en la creación de muchas metáforas. Con la palabra cultura, incluimos también la religión y la historia, todo lo que tenía impacto en la vida humana.

4.3 La tipología de las metáforas según Lakoff y Johnson (1980)

Lakoff y Johnson organizaron las metáforas según la función cognitiva que tienen. La función de la metáfora se determina según su papel en la comprensión del mundo que nos rodea. Siguiendo esta regla, Lakoff y Johnson las dividen en tres grupos que se explicarán con más detalle en los capítulos que siguen.

4.3.1 Metáforas de orientación espacial

Las metáforas de orientación espacial se llaman así porque se basan en la orientación espacial de cada persona o de la sociedad en general y dependen también de la cultura de la que provienen. Esto quiere decir que no cada cultura tiene la misma orientación espacial. Es cierto que todos sabemos cómo manejarnos en el espacio, para todos *delante* tiene un significado y *detrás* otro, pero los dominios destino de las metáforas que provienen de estas orientaciones no son idénticos. Lakoff y Johnson hablan del dominio origen y el dominio destino cuando describen la estructura interna de la metáfora conceptual. Este concepto se llama la proyección. Nos dice en qué dominio el significado de una cierta metáfora tiene su origen (dominio origen) y a qué dominio este significado ha sido transmitido (dominio destino). Como las metáforas de orientación espacial están tan incorporadas en la vida cotidiana, muchas veces no notamos su empleo. La proyección nos ayuda a entender el significado verdadero de la metáfora aun cuando se trata de las nociones abstractas. Esto lo podemos ver muy bien en la palabra *tiempo* que es un concepto bastante abstracto. Muchas veces hablamos del tiempo como de una cantidad. Los españoles dicen que tienen *mucho* o *poco* tiempo y lo perciben también como espacio (a lo *largo/corto* tiempo). Hablando del tiempo de esta manera la gente usa metáforas sin ser consciente de este proceso. Lo hacen porque están muy incorporadas en la lengua y también porque el dominio origen de estas metáforas expresa exactamente lo necesario que quieren expresar cuando hablan en el dominio destino de las metáforas. Cada cultura tiene sus metáforas, que aparecieron en la lengua por influencia histórica, religiosa etc. En nuestra cultura occidental hay varias metáforas de orientación espacial que se incorporaron en la lengua: ARRIBA ES BUENO, ABAJO ES MALO, LA FELICIDAD ES ARRIBA, LA TRISTEZA ES ABAJO, MÁS ES ARRIBA, MENOS ES ABAJO, etc. La gente usa estas metáforas en la base cotidiana: "Me siento *alto*", "Sus calificaciones fueron más *altas* que las de su hermano", "Los precios *suben*", "Estoy *deprimido*". Casi todas las religiones del mundo occidental coinciden en la interpretación del paraíso como algo que está arriba, en el cielo. Esto quiere decir que arriba es bueno, pero cuando una persona se muere, la enterramos en la tierra, abajo. Derivado de este concepto podemos concluir que abajo es malo. Esto es solo un ejemplo de cómo podemos llegar a formar las metáforas. En su formación influyen muchas cosas y experiencias cotidianas de la sociedad.

4.3.2 Metáforas ontológicas

Las metáforas ontológicas nos sirven para conceptualizar los fenómenos abstractos con la ayuda de la experiencia que tenemos con los objetos concretos. Esto significa que proyectamos nuestra experiencia con algo muy familiar a algo que no conocemos o no podemos percibir con tanta claridad. Estas metáforas se usan muy frecuentemente porque concretizan el mundo que nos rodea, es decir, que los objetos abstractos los entendemos como concretos; Lakoff lo demuestra en varios ejemplos, enumerando metáforas como: LA MENTE ES UNA MÁQUINA. Esta metáfora tiene claramente sus manifestaciones en la lengua: *Mi cerebro hoy no funciona, tener algo en mente, meterse algo en la cabeza*, etc. Estudiando solo esta metáfora, podemos ver que sus manifestaciones son muy frecuentes. Es tan frecuente porque la mayoría de la gente no entiende los procesos que ocurren en el cerebro, y aunque hemos nacido con un cerebro, el cual forma parte de nosotros como individuos, no lo conocemos bastante. Tratándolo como una máquina o un recipiente (*Meterse algo en la cabeza*) podemos concretizar su función. Como otro ejemplo, podría mencionarse: LO PSÍQUICO ES FÍSICO. Sus manifestaciones serían: *Esta noticia me golpeó, me dio un cálido abrazo, Este amor le causó las heridas profundas*, etc. Entre los ejemplos de las metáforas ontológicas, Lakoff sitúa asimismo aquellas que se produjeron mediante la personificación: *Su religión no le permite beber alcohol, El espejo se reía de él*, etc.

4.3.3 Metáforas estructurales

Al usar las metáforas estructurales, la experiencia se crea en función de otra experiencia. Un ejemplo a considerar es EL DEPORTE ES UNA GUERRA. Aquí se intenta suavizar el concepto de guerra con algo tan sano y natural en el ser humano como es practicar un deporte y tener una buena condición física, tornándolo en una competencia con estrategias, tal como sería una guerra en la realidad, estableciendo un ganador y un vencido y los jugadores como combatientes dentro del campo de batalla, que sería en este caso un gimnasio deportivo.

El campo de las metáforas estructurales es muy grande. Como se trata de la transmisión de la estructura de un concepto a otro, es claro que podemos hacer muchas combinaciones de ello. La estructura de la guerra se traslada al campo deportivo, lo que

podemos ver solo seleccionando marcando las palabras que surgen en el vocabulario deportivo. Muchas tienen su raíz en el vocabulario de la guerra. El vocabulario del deporte puede encontrar su sitio en el vocabulario político, etc. De nuevo hablamos del dominio origen y el dominio destino que ya ha sido mencionado al hablar de las metáforas estructurales. Otro ejemplo de la metáfora estructural sería EL TIEMPO ES MOVIMIENTO. Se pueden ver muchas manifestaciones de esta metáfora estructural en la lengua hablada: *Se está acercando la fecha límite, llegamos antes de tiempo, el año que viene*, etc. Como se puede notar de los ejemplos ya mencionados, la metáfora que surge muy a menudo es la del sustantivo *tiempo*. Por ser tan abstracto, no sorprende que la gente lo metaforice. Lo hacemos porque es más fácil conceptualizarlo a través de los conceptos de las cosas que conocemos mucho mejor. Del tiempo ya hablamos al explicar las metáforas de orientación espacial, lo que significa que usamos nuestra orientación en el espacio para hablar del tiempo (metáfora: EL TIEMPO ES ESPACIO). Lo mencionamos otra vez al hablar de las metáforas estructurales (metáfora: EL TIEMPO ES MOVIMIENTO). Gracias al ejemplo que nos proporciona este sustantivo, vemos que los fenómenos abstractos son muy a menudo metaforizados y no necesariamente con un tipo de metáforas. Simplificamos y tratamos de entender lo abstracto con todo lo que se nos ofrece y lo hacemos usando las metáforas.

4.4 La metáfora conceptual en la adquisición del vocabulario de una lengua extranjera

En el repaso teórico vimos que las metáforas conceptuales, junto con los frasemas, forman una gran parte de cada lengua. En cuanto a su uso en la lengua, no se le prestaba demasiada atención en la enseñanza de las lenguas extranjeras, sino se estimulaba a los estudiantes a aprenderlas de memoria. No se aludía la causa de la aparición de los frasemas, aunque no se trata de arbitrariedad de la lengua. La aparición de las unidades fraseológicas es siempre motivada justo por las metáforas conceptuales. El entendimiento de este hecho podría ayudar a los estudiantes a relacionar la pura estructura de un frasema con su significado, sin tener que aprenderlo de memoria. El objetivo del uso de las metáforas conceptuales dentro del aula es la concienciación de las metáforas en la lengua. La omnipresencia de las mismas en la lengua que se aprende puede ser usada positivamente si los estudiantes son capaces de darse cuenta de su presencia y del significado metafórico que tiene. La mencionada omnipresencia

incluye, por supuesto, a los frasemas también. Si los estudiantes entienden el funcionamiento de las expresiones metafóricas, serán también capaces de utilizar la misma expresión en otra frase en alguna otra situación (Tadić, 2012:10).

En el capítulo 3 podíamos ver que las unidades fraseológicas son sistemáticamente organizadas. Kövecses (2001 en Tadić 2012) indica la importancia de la agrupación y sistematización del nuevo vocabulario en el momento en el que se aprende. Tener la estructura clara ayuda en la retención del vocabulario nuevo. Indicar esta sistematización de los frasemas y la motivación de su origen metafórico afectaría positivamente no solo la adquisición del nuevo vocabulario, sino también su retención en la memoria de los estudiantes.

5. Investigación sobre el papel de la metáfora en la adquisición del español como lengua extranjera

La investigación sobre el papel de la metáfora en la adquisición del español como lengua extranjera se realizó con los alumnos croatas adolescentes en la escuela secundaria X. Gimnazija en Zagreb. La primera fase fue realizada en el mes de febrero del año 2014, y la segunda fase en el mes de abril del mismo año. A continuación, presentaremos los objetivos de la investigación, los instrumentos y el mismo procedimiento. Al final, presentaremos los resultados obtenidos y también nuestra interpretación de dichos resultados.

5.1 Objetivos de la investigación

Lo que se quería descubrir con esta investigación es cómo responderán los alumnos a la metáfora conceptual que les presentaremos y si la concienciación de la misma les va a ayudar en la adquisición del vocabulario del español, idioma que aprenden como lengua extranjera. Este fue el primer objetivo de la investigación. Para determinar si la diferencia entre conocimiento sobre la metáfora conceptual y la ignorancia de este concepto tiene impacto en la adquisición de la lengua extranjera o no, los estudiantes fueron divididos en dos grupos: grupo experimental y grupo control. Al primer grupo le fue presentada la metáfora conceptual y al segundo no. Los detalles serán presentados en el acápite donde hablaré sobre el procedimiento de la investigación. Con la división de los estudiantes en estos dos grupos se quería determinar si responden mejor a la adquisición del nuevo vocabulario al tener prenocimiento de que este vocabulario contiene metáforas o al presentárseles el mismo vocabulario solo como *nuevo vocabulario*.

El segundo objetivo fue determinar si el conocimiento de las metáforas conceptuales tiene impacto en la retención del vocabulario adquirido o no. La predicción era que el grupo experimental obtendría mejores resultados en ambos exámenes, uno inmediatamente después de la presentación y otro aproximadamente un mes después. Estas predicciones tenían como base la presunción de que el entendimiento de la función de las metáforas conceptuales ayudaría a los estudiantes a entender las metáforas en la lengua extranjera, en este caso el español, aún si la base de la metáfora conceptual en español es distinta de la misma en croata.

5.2 Participantes

Los participantes de la investigación fueron los estudiantes de la escuela secundaria X. Gimnazija en Zagreb. Son todos estudiantes del tercer año y pertenecen al nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Todos los estudiantes son hablantes del croata como su lengua materna y estudian español como lengua extranjera. El número de los participantes fue en total 21, lo que significa que se formaron dos grupos: el grupo experimental (n = 10) y el grupo control (n = 11). Para determinar si su conocimiento es aproximadamente el mismo o similar, recogimos los datos sobre sus notas finales del pasado año escolar. Esta información fue importante porque la posible diferencia del conocimiento del español entre dos grupos no debería haber afectado los resultados de la investigación. Para determinarlo, calculamos la media aritmética, desviación estándar y mediano de las notas finales del año pasado de ambos grupos y las comparamos. Los resultados son presentados en la tabla 1.

Tabla 1. La media aritmética, desviación estándar y mediano de las notas finales del año pasado del grupo experimental y grupo control

	La media aritmética:	Desviación estándar:	Mediano:
Todos los estudiantes	4.38	0.632	4
Grupo experimental	4.2	0.748	4.2
Grupo control	4.54	0.497	4.5

Observando los resultados de la media aritmética, desviación estándar y mediano, se puede concluir que la diferencia entre el grupo experimental y el grupo control no es demasiado grande y así no puede influir en los resultados finales de la investigación. Todos los estudiantes se pueden considerar como exitosos porque en ambos grupos no hay nota más baja de 3.

5.3 Procedimiento

El procedimiento de la investigación fue diferente para el grupo experimental y el grupo control. En los dos subcapítulos que siguen explicaremos con detalle el procedimiento para cada grupo.

5.3.1 Procedimiento para el grupo experimental

El procedimiento para el grupo experimental fue dividido en dos fases:

1) La fase de presentación de las metáforas conceptuales: Antes de la presentación de las metáforas conceptuales, se quería determinar el preconocimiento que tenían los estudiantes sobre las metáforas en general. En la conversación introductoria, que tenía como objetivo determinar el mencionado preconocimiento, los estudiantes proporcionaron sus definiciones de las metáforas. Estas consistían en la noción tradicional sobre las metáforas (*las metáforas son figuras retóricas que sirven para describir algo con otras palabras; se pueden encontrar en la poesía; sirven para expresar la semejanza entre dos cosas; etc.*) Los estudiantes ofrecieron ejemplos de las metáforas que conocían. La noción de las metáforas conceptuales era completamente desconocida para todos los estudiantes, lo que exigió la definición y explicación de este término. Hay que mencionar que todo este procedimiento se llevó a cabo en la lengua croata porque el nivel de español que tenían los estudiantes era demasiado bajo para poder explicar todo lo necesario. La parte más práctica que consistía en dar ejemplos de las metáforas conceptuales se hacía en español porque eran apropiadas para el nivel de español de los estudiantes. Las metáforas presentadas como ejemplos eran distintas de las que se ofrecieron en el primer (y segundo) examen. Se trataba de las siguientes metáforas conceptuales: EL TIEMPO ES DINERO, CONOCER ES VER, LAS PERSONAS SON PLANTAS, EL NACIMIENTO ES UNA LLEGADA. Estas metáforas fueron las metáforas titulares. Cada metáfora titular tenía cuatro manifestaciones que también se presentaron a los estudiantes. En esta fase lo más importante era indicar la conexión entre las metáforas titulares y sus manifestaciones, ya que en esto consiste la base metafórica de cada manifestación. Los estudiantes respondieron muy bien a esta demostración. Esta fase duró aproximadamente veinte minutos.

2) La prueba: La primera prueba siguió inmediatamente después de la fase de presentación. Consistía en el examen que contenía catorce frases que los estudiantes tenían que traducir al croata. Todas las frases eran metafóricas y en el mismo examen estaban las metáforas titulares y sus manifestaciones, el mismo procedimiento como en la parte introductoria. Como ya mencionamos, las metáforas dadas en el examen eran distintas de aquellas presentadas antes. Las metáforas titulares para el examen fueron: LA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, LA VIDA ES UN VIAJE, LAS PERSONAS SON BESTIAS. Después de traducir las frases, los estudiantes tenían que responder un pequeño cuestionario sobre las estrategias

que usaban al resolver el examen. En la escala de uno al cuatro tenían que marcar qué estrategia usaron y con qué frecuencia (1= nunca, 4= muy a menudo). Esta fase duró aproximadamente 20 minutos, lo que quiere decir que todo el procedimiento de la investigación se desarrolló durante una clase. Después del examen agradecimos a los estudiantes sin mencionar el segundo examen que se realizó después de siete semanas. Con esto se quería evitar que los estudiantes estudiaran y repitieran las metáforas. El posexamen fue igual como el primero.

5.3.2 Procedimiento para el grupo control

El procedimiento para el grupo control fue también dividido en dos fases, pero se distinguió del procedimiento del grupo experimental de la siguiente manera:

1) La fase de presentación de los frasemas: Con el grupo experimental empezamos la clase con la teoría general de las metáforas, pero como todo el sentido de esta investigación era ver si las metáforas influyen en la adquisición del nuevo vocabulario del español, al grupo control no le mencionamos sobre las metáforas. Empezamos la clase solo con una introducción que hoy vamos a aprender nuevos frasemas en español. Les explicamos que los frasemas son un grupo de palabras que siempre aparecen juntos y en el mismo orden. La única diferencia en el procedimiento entre estos dos grupos fue que el segundo no sabía nada sobre las metáforas y cómo éstas influyen en los procesos cognitivos. La presentación constaba de las mismas frases como en el grupo experimental pero esta vez, las frases se presentaron solo como frasemas. Los estudiantes tradujeron los frasemas a la lengua croata oralmente y preguntaron por las palabras desconocidas. Algunos de ellos notaron que en la lengua croata hay frasemas similares que contienen a veces otras palabras pero tienen el mismo significado. La introducción fue también en la lengua croata, igual como en el grupo experimental, para evitar todos los posibles malentendidos. Todo este procedimiento, junto con el primer examen, duró aproximadamente 45 minutos, lo que quiere decir una clase.

2) La prueba: Las instrucciones para el examen que fue anunciado al principio de la clase también fueron explicadas en croata. Como con el grupo experimental, el primer examen se realizó inmediatamente después de la presentación de los frasemas. Los estudiantes del grupo control tenían el mismo examen que el grupo experimental y se llamaron el grupo B, mientras que el grupo experimental se llamó el grupo A. Así era posible distinguir los dos

grupos y ellos no sabían a qué grupo pertenecían. El posexamen se realizó después de siete semanas, igual como con el grupo experimental, y este segundo examen tampoco fue anunciado.

5.4 Instrumentos

Los instrumentos que se usaron en esta investigación fueron:

5.4.1 La lista con los ejemplos de las metáforas

Esta lista fue repartida a los estudiantes al principio de la clase en la que se realizó la investigación. Servía para introducir el tema y para ayudar a los estudiantes a refrescar la memoria sobre las metáforas y también a sistematizarlas:

Tabla 2. La lista con los ejemplos de las metáforas

EL TIEMPO ES DINERO
• Me estás haciendo <i>perder</i> el tiempo.
• Ya <i>invertí</i> demasiado tiempo en este problema.
• Con este invento podemos <i>ahorrar</i> mucho tiempo.
• Este trabajo <i>me costó</i> dos horas.
• <i>Reserva</i> algo de tiempo para las diversiones.
CONOCER ES VER
• No <i>veo</i> cuál es la dificultad.
• Mi <i>punto de vista</i> es diferente.
• Está <i>ciego</i> frente a sus problemas.
• Hay que <i>mirar</i> los problemas de frente.
• El FMI tiene a la Argentina <i>bajo la lupa</i> .
LAS PERSONAS SON PLANTAS
• Es una persona <i>madura</i> .
• Hemos podido <i> echar raíces</i> en este país.
• Esta chica es un <i>pimpollo</i> .
EL NACIMIENTO ES UNA LLEGADA
• Al bebé <i>lo trae</i> la cigüeña.
• <i>Ha llegado</i> un nuevo integrante a la familia.
• La madre está en la dulce <i>espera</i> .

5.4.2 El examen

El examen constaba de catorce frases que fueron divididas según la metáfora titular. En la tabla 3 las tenemos enumeradas:

Tabla 3. Las frases del examen

1. DISCUSIÓN ES UNA GUERRA
2. En esta discusión lo <i>destruyó</i> .
3. Tus afirmaciones son <i>indefendibles</i> .
4. Sus críticas <i>dieron en el blanco</i> .
5. Sus palabras cayeron como una <i>bomba</i> .
6. LA VIDA ES UN VIAJE
7. Me encuentro en una <i>encrucijada</i> .
8. Pedro está en un <i>callejón sin salida</i> .
9. Estoy <i>perdido</i> .
10. No hay que <i>desviarse</i> de los objetivos.
11. LAS PERSONAS SON BESTIAS
12. En mi casa mi papá es el <i>rey de la selva</i> .
13. Mi hijita se convirtió en una bella <i>mariposa</i> .
14. Pedro es un <i>cerdo</i> porque nunca se lava.

Los estudiantes tenían que traducir las frases para obtener los puntos. Algunas de las frases tienen la metáfora correspondiente en la lengua croata y algunas se pueden traducir literariamente. A continuación, primero presentaremos cómo fue traducida cada una de las frases y entonces veremos qué grupo fue más exitoso.

5.4.3 El cuestionario

El cuestionario se encontraba en la página posterior del examen. A los estudiantes les fueron ofrecidas algunas estrategias de traducción, y ellos debían marcar en la escala de Likert desde 1 hasta 4 cuál usaron y con qué frecuencia: 1 significa nunca, 2 raramente, 3 ocasionalmente, 4 frecuentemente. La tabla del cuestionario se encuentra en el apéndice.

5.5 Resultados del examen

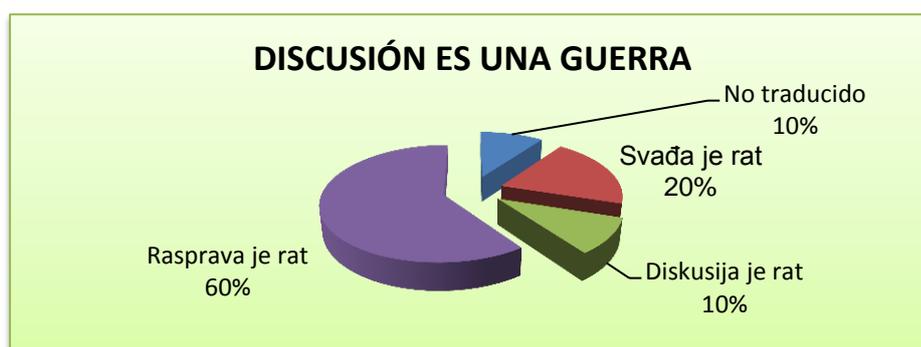
En los resultados de la investigación vamos a ver qué grupo tuvo más éxito en resolver los exámenes, pero también qué frases de las que constaba el examen fueron traducidas correctamente y en qué porcentaje. Todos los resultados se refieren al primer examen.

5.5.1 Resultados del grupo experimental:

Frase número 1: DISCUSIÓN ES UNA GUERRA

En el gráfico 1 vamos a ver el porcentaje de los estudiantes que ofrecieron la respuesta correcta:

Gráfico 1: Traducción de la frase DISCUSIÓN ES UNA GUERRA



De los 10 estudiantes el 60% respondió adecuadamente y el 30% ofreció traducciones que tampoco se pueden considerar erróneas, pero no se trata de la metáfora más frecuente en la lengua croata sino de sus variantes. Solo uno de los estudiantes no tradujo la frase, dos estudiantes la tradujeron como *Svađa je rat*, un estudiante la tradujo *Diskusija je rat* y 6

estudiantes como *Rasprava je rat*, lo que quiere decir que la mayoría usó la metáfora correspondiente para traducir la frase, lo que en este caso fue la traducción deseable.

Frase número 2: En esta discusión lo destruyó.

Para esta frase la traducción deseada era *U ovoj raspravi/svađi/prepiranju ga je dotukao/uništio/pobijedio*. En el gráfico 2 vamos a ver las traducciones de los estudiantes para esta frase:

Gráfico 2: Traducción de la frase En esta discusión lo destruyó



Como podemos ver, había varias soluciones para la traducción, ya que se trata de traducción literal o también de una perífrasis y así es posible que una de las palabras sea traducida usando un sinónimo. Los estudiantes ofrecieron las siguientes traducciones: un 30% de los estudiantes ofreció la traducción *U ovoj raspravi sam razoren* y un 70% *U ovoj raspravi sam uništen*. El verbo *destruir* corresponde a la traducción croata *uništen*, así que vamos a favorecer esta traducción del verbo sobre la traducción *razoren*, aunque las podríamos considerar como sinónimos o variantes permitidas en este caso.

Frase número 3: Tus afirmaciones son indefendibles.

En el caso de esta frase se trata también de una traducción literal- *Tvoje tvrdnje su neobranjive*. Ahora veremos cómo aparecen estas frases según los porcentajes en el gráfico 3:

Gráfico 3: Traducción de la frase Tus afirmaciones son indefendibles

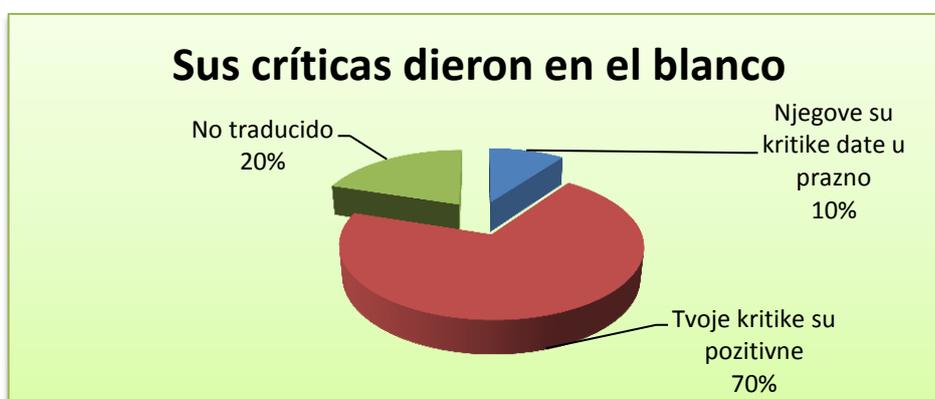


En el gráfico 3 podemos observar que la mayoría, el 80%, dio la traducción deseada a dicha frase. Una de las traducciones *Tvoje afirmacije su neobranjive* es demasiado literal y no se puede considerar como satisfactoria, mientras la otra *Tvoje tvrdnje su neutemeljene* tampoco se podría considerar como exacta porque no se trata de un sinónimo de la metáfora básica.

Frase número 4: Sus críticas dieron en el blanco.

En el caso de esta metáfora se trata de solo una posible traducción y el objetivo es encontrar la metáfora correspondiente en la lengua croata. La traducción literal sería en este caso imposible porque con ella no se transmitiría el verdadero significado de la frase en español. *Njegove/Njene/Njihove kritike su pogodile u bit/srž, urodile plodom* es la metáfora adecuada en la lengua croata. El gráfico 4 muestra el porcentaje de las respuestas correctas e incorrectas de los alumnos:

Gráfico 4: Traducción de la frase 'Sus críticas dieron en el blanco'

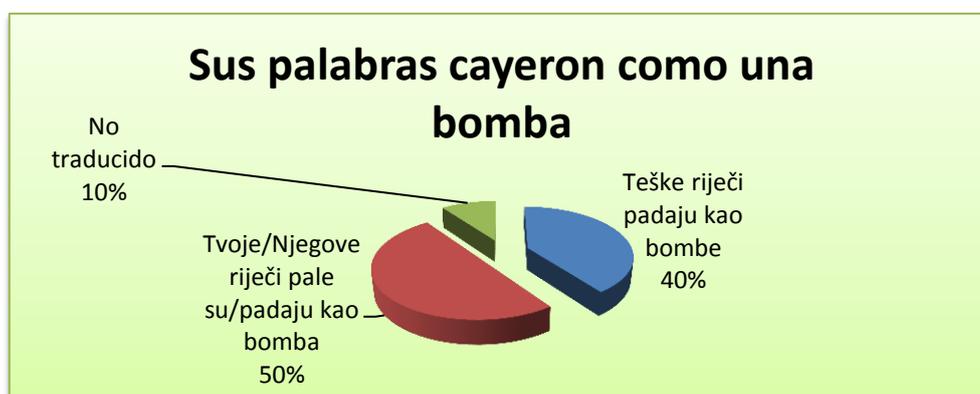


Como podemos ver, ninguna de estas traducciones fue correcta porque los estudiantes no conocían la expresión *dar en el blanco*. Considerando este hecho, fue imposible esperar que encontrarán la metáfora correspondiente en la lengua croata.

Frase número 5: Sus palabras cayeron como una *bomba*.

Esta frase es la última de las frases que se desprende de la metáfora DISCUSIÓN ES UNA GUERRA como la metáfora titular. En la lengua croata tiene su metáfora correspondiente- *Njene/Njegove Njihove riječi su odjeknule poput bombe/praska*. En el gráfico 5 se pueden ver las traducciones de esta metáfora que ofrecieron los participantes del grupo experimental:

Gráfico 5: Traducción de la frase Sus palabras cayeron como una *bomba*



En este caso hay que mencionar de nuevo que nos vamos a concentrar en la parte semántica de la traducción y no en la corrección gramatical de las traducciones, porque los estudiantes no prestaron demasiada atención en el tiempo y número mientras traducían la frase. Solo un 10% de los estudiantes no reconoció la metáfora y ni siquiera trató de traducirla, un 50% ofreció la traducción *Njegove riječi pale su kao bomba*. La traducción más interesante en este caso es *Teške riječi padaju kao bombe*. Los participantes trataron de evocar el verdadero y más profundo significado de esta metáfora y lo hicieron añadiendo una palabra más que no existe en la metáfora original. Se trata del adjetivo *teške* (esp. pesadas) que sirve aquí para describir el sustantivo *palabras*.

Frase número 6: LA VIDA ES UN VIAJE

Esta metáfora es la metáfora titular de las siguientes cuatro frases. En la lengua croata tiene su metáfora correspondiente: *Život je putovanje*, pero se trata también de la traducción literal. En el gráfico 6 veremos cómo y en qué porcentaje la tradujeron los estudiantes:

Gráfico 6: Traducción de la frase LA VIDA ES UN VIAJE



Un 90% de los estudiantes tradujo esta metáfora como *Život je put*. El significado de las palabras *put* (esp. camino) y *putovanje* (esp. viaje) son en la parte de su significado sinónimos, así que esta traducción se puede considerar como correcta. Toda la metáfora se refiere a la vida como un periodo indeterminado que incluye buenas y malas cosas. Traducida así, la metáfora contiene todo el significado mencionado, porque en un camino se pueden encontrar cosas buenas, malas e inesperadas.

Frase número 7: Me encuentro en una encrucijada.

Esta frase se puede traducir literalmente: *Nalazim se na raskrižju*. Traducida así es correcta, pero si la miramos desde el punto de vista metafórico, la misma puede tener otras variantes para obtener el verdadero y más profundo significado. En el gráfico 7 veremos cómo la tradujeron los estudiantes:

Gráfico 7: Traducción de la frase Me encuentro en una encrucijada



Un 80% de los estudiantes ofreció como su traducción la versión literal, pero un 20% la tradujo como *Na raskrižju sam puteva*. Otra vez se trata de la adición de palabras que no

tenemos en la versión original, lo que impone la conclusión de que los estudiantes trataron de encontrar la traducción que sería más exacta, ya que se trata de una metáfora. La elección de la palabra *puteva* (plural del sustantivo *put*) es sobre todo muy interesante. Indica que los estudiantes consideraron la relación entre esta metáfora y la metáfora titular que contiene la misma palabra y, usando esta palabra (*put*), trataron de encontrar la traducción más apropiada para esta frase metafórica.

Frase número 8: Pedro está en un *callejón sin salida*.

Esta metáfora tiene su versión apropiada en la lengua croata: *Pedro se nalazi/je u slijepoj ulici*. Los alumnos pedían ayuda con la palabra *callejón* porque no la conocían y la expliqué en español relacionándola con la palabra *calle*. A continuación se encuentra el gráfico 8 que demuestra las variantes de la traducción de esta frase hechas por los estudiantes:

Gráfico 8: La traducción de la frase Pedro está en un *callejón sin salida*



Un 10% de los estudiantes ofreció la traducción deseada: *Pedro se nalazi u slijepoj ulici*, la traducción *Pedro je u ulici bez izlaza* la eligió un 10% de los estudiantes, mientras un 80% se decidió por la traducción *Pedro je pogriješio o zgriješio* (sinónimos del mismo verbo). Se trata de una interpretación más profunda de la metáfora y los estudiantes la tradujeron así porque entienden esta metáfora de esta manera. La puntuamos como semiexacta. Este es otro ejemplo que nos muestra el poder de las metáforas y la abundancia de los conceptos que pueden transmitir.

Frase número 9: Estoy *perdido*.

Esta frase debería ser traducida literalmente y, traducida así, contendría también su significado metafórico. En croata existe una versión de esta metáfora- *Izgubljen sam*, y a continuación, en el gráfico 9 veremos cómo la tradujeron los estudiantes:

Gráfico 9: La traducción de la frase Estoy *perdido*



Los estudiantes se decidieron por dos versiones de la traducción de esta frase: un 50% de ellos la tradujo- *Zabrinut sam*, y otro 50%- *Izgubljen sam*. La segunda mitad ofreció la traducción correcta. La traducción *Zabrinut sam* no es correcta, pero contiene elementos de la metáfora original y este es el elemento negativo del significado de *estar perdido*. Así se podría explicar la manera de pensar de los estudiantes mientras traducían la frase. Trataron de evocar este elemento negativo exagerando y abusando de la libertad del traductor al traducir, lo que tiene como consecuencia la traducción inexacta.

Frase número 10: No hay que *desviarse* de los objetivos.

Esta frase fue la última de las que se derivan de la metáfora LA VIDA ES UN VIAJE, como la metáfora titular. La traducción esperada para esta metáfora fue *Ciljeve se ne smije izgubiti iz vida*, pero en croata hay también otras variantes de esta metáfora que se usan en la lengua, así que esta versión no es la única aceptable. El gráfico 10 muestra las traducciones de los estudiantes en porcentajes:

Gráfico 10: La traducción de la frase No hay que desviarse de los objetivos



Un 10% de los estudiantes no tradujo esta frase; un 10%, *Nemoj skrenuti s pravog puta*; un 10%, *Ne treba skretati s ciljeva*; un 10%, *Ne skreći mi pogled s puta*; y un 60%, *Ne odustaj od svojih ciljeva*. La mayoría se decidió por la opción correcta y reconoció la metáfora correspondiente en la lengua croata. La traducción *Ne treba skretati s ciljeva* también se puede considerar como correcta, mientras que *Nemoj skrenuti s pravog puta* y *Ne skreći mi pogled s puta* son las variantes que no se podrían aceptar como completamente correctas, pero que contienen algunos elementos de la metáfora original, es decir, la persistencia en conseguir algo que una persona desea.

Frase número 11: LAS PERSONAS SON BESTIAS

La metáfora **LAS PERSONAS SON BESTIAS** es la última metáfora titular del examen. *Ljudi su zvijeri* fue la traducción anticipada y se trata de la traducción literal de la misma frase en español. En el gráfico 11 se pueden ver las traducciones de esta frase hechas por los estudiantes:

Gráfico 11: La traducción de la frase LAS PERSONAS SON BESTIAS



Un 50% de los estudiantes ofreció la traducción *Ljudi su životinje*; un 20%, *Ljudi su zli* y un 30%, *Ljudi su zvijeri*. La última traducción es la traducción literal y es correcta. La traducción *Ljudi su životinje* no es tampoco errónea porque se trata de una expresión que es muy usada en la lengua con el objetivo de asociar unas características negativas con el sujeto. La traducción *Ljudi su zli* es la interpretación de la metáfora y contiene el significado de la misma, pero como se trata de una interpretación y no de la metáfora adecuada en el croata, esta traducción no es completamente aceptable.

Frase número 12: En mi casa mi papá es el rey de la selva.

La traducción deseada para esta frase es *Kod mene je tata glavna kuće*, ya que se trata de una metáfora que tiene su versión en la lengua croata. En el gráfico 12 veremos las traducciones de los estudiantes:

Gráfico 12: La traducción de la frase En mi casa mi papá es el rey de la selva



Un 10% de los estudiantes tradujo la frase *U mojoj kući je moj tata glavni*; un 10%, *U mojoj kući otac je kralj kuće*; un 20%, *U mojoj kući je tata kralj pra(šume)* y un 60%, *U mojoj kući otac je glava kuće*. La traducción *U mojoj kući otac je glava kuće* es la que ofreció la mayoría de los estudiantes y se trata de la traducción correcta. Otra opción aceptable es *U mojoj kući je moj tata glavni* porque el adjetivo *glavni* en croata significa que esta persona decide todo y que tiene la mayor autoridad entre otros, que es el verdadero significado de esta metáfora. *U mojoj kući otac je kralj kuće* es la traducción que también se podría aceptar, pero no se trata de una versión muy usada en la lengua. La única versión que no se puede considerar como correcta es *U mojoj kući tata je kralj prašume/šume*, porque se trata de una traducción literal y, traducida así, la frase pierde su verdadero significado.

Frase número 13: Mi hijita se convirtió en una bella mariposa.

En el caso de esta frase, la traducción que se esperaba era *Moja kći se pretvorila u pravu ljepoticu*. En el gráfico 14 veremos qué traducciones ofrecieron los estudiantes:

Gráfico 13: La traducción de la frase Mi hijita se convirtió en una bella mariposa.



Como podemos observar en el gráfico 14, todos los estudiantes ofrecieron la misma traducción- *Moja kćer se pretvorila u lijepog leptira*. No podemos aceptar esta traducción porque se trata de la traducción literal de la misma metáfora en español, y con esta traducción, la frase no conserva su significado original. Este es otro ejemplo del fracaso de la traducción literal cuando la misma no es aplicable. La palabra *leptir* (es. mariposa) en la lengua croata no es un sinónimo de belleza, y en la lengua española lo es. Por esta razón, la traducción literal de la frase no fue exitosa.

Frase número 14: Pedro es un cerdo porque nunca se lava.

Esta frase es la última frase que tiene como metáfora titular **LAS PERSONAS SON BESTIAS** y es la última frase del examen. *Pedro je (prava) svinja jer se nikada ne pere* sería la traducción óptima, pero el gráfico 15 nos mostrará cómo tradujeron la misma frase los estudiantes:

Gráfico 14: La traducción de la frase Pedro es un cerdo porque nunca se lava.



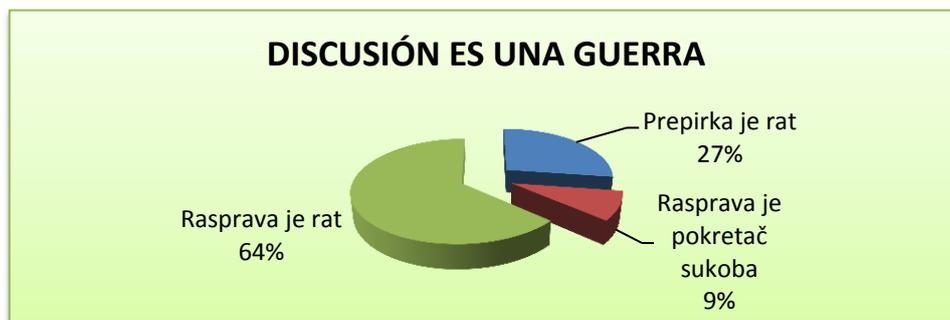
Un 17% de los estudiantes tradujo la frase *Pedro je svinja jer se nikada ne kupa* y un 71%, *Pedro je svinja jer se nikada ne pere*. Hay que mencionar que los verbos *kupati se* i *prati se* son mayormente sinónimos en el croata, así que todas estas traducciones se pueden considerar como correctas. La traducción *Pedro je neoprana svinja* es la traducción más original, porque contiene toda una frase subordinada en un adjetivo y también es correcta.

5.5.2 Resultados del grupo control

El grupo control, como ya habíamos mencionado antes, tenía el mismo examen que el grupo experimental. Por esta razón, no vamos a repetir las explicaciones de las traducciones deseadas, ya que las tenemos como introducción a cada gráfico del grupo experimental. Hay que mencionar también que este grupo consta de once estudiantes, lo que quiere decir- uno más que en el grupo experimental.

Frase número 1: DISCUSIÓN ES UNA GUERRA

Gráfico 1: Traducción de la frase DISCUSIÓN ES UNA GUERRA



Un 64% de los estudiantes tradujo la frase *Rasprava je rat*, lo que era la traducción correcta y anticipada. Un 27% la tradujo como *Prepirka je rat*, lo que tampoco podemos considerar como incorrecta, ya que se trata de un sinónimo de la palabra *rasprava*. La traducción *Rasprava je pokretač sukoba* es más bien la interpretación metafórica de la palabra *guerra* y por esto la clasificamos como aceptable.

Frase número 2: En esta discusión lo destruyó.

Gráfico 2: Traducción de la frase En esta discusión lo destruyó



Un 36% de los estudiantes ofreció la traducción *U ovoj raspravi ja pobjeđujem*, lo que no podemos considerar como una traducción correcta. Si dejamos de lado la corrección gramatical de esta frase, como en algunos ejemplos del grupo experimental, entonces podríamos deducir el significado correcto de la misma, porque si destruimos a alguien en una discusión, entonces ganamos. Solo al analizarlo de este modo, podríamos aceptar la traducción ofrecida. Un 9% de los estudiantes tradujo la frase *Porazio sam ga u ovoj raspravi*, que es la traducción correcta y un 55%, *Ova prepirka ga je uništila*. En el caso de la traducción *Ova prepirka ga je uništila*, no la aceptamos porque el adjetivo está traducido como un verbo lo que cambia el significado de la frase, así que no podemos aceptar esta versión. Para concluir, mencionamos otra vez que la corrección gramatical no se toma en cuenta al decidir sobre la corrección de cada traducción, ya que en muchas traducciones había versiones con otros géneros y números del sujeto y objeto.

Frase número 3: Tus afirmaciones son *indefendibles*.

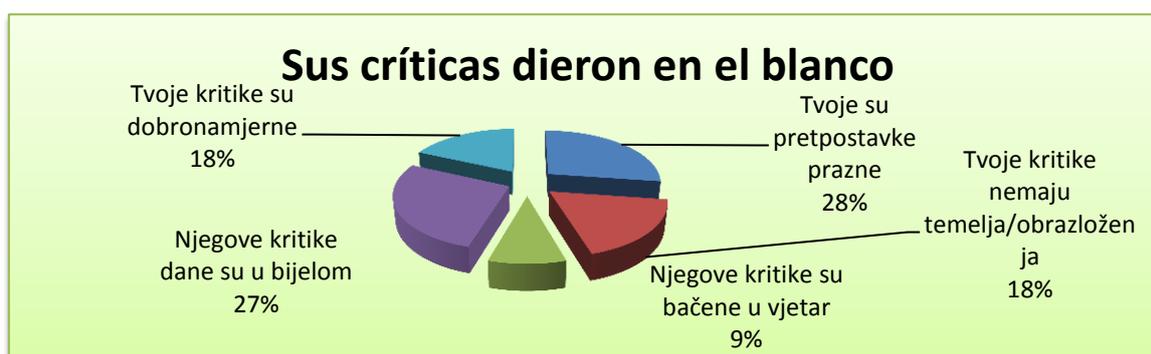
Gráfico 3: Traducción de la frase Tus afirmaciones son *indefendibles*



Un 18% de los estudiantes tradujo la frase *Tvoje mogućnosti su neobranjive*, lo que en este caso es la única traducción incorrecta. Un 18% la tradujo como *Tvoje tvrdnje su neobranjive* y un 37%, *Tvoji argumenti su neobranjivi*. Las palabras *tvrdnje* y *argumenti* se podrían considerar en este caso como sinónimos, así que ambas versiones las aceptaremos como correctas. La traducción *Tvoje tvrdnje ne drže vodu* es la mejor de todas las ofrecidas porque se trata de una metáfora, una frase hecha en la lengua croata y tiene el mismo significado como la palabra metaforizada *neobranjivo* (esp. indefendible). Esta traducción fue ofrecida por un 27% de los estudiantes.

Frase número 4: Sus críticas *dieron en el blanco*.

Gráfico 4: Traducción de la frase Sus críticas *dieron en el blanco*



Esta metáfora se presentó como el problema más grande para los estudiantes de ambos grupos y este ejemplo lo confirma una vez más. Un 18% de los estudiantes ofreció la traducción *Tvoje kritike su dobronamjerne*; un 27%, *Njegove kritike dane su u bijelom*; un 9%, *Njegove kritike su bačene u vjetar*; un 28%, *Tvoje su pretpostavke prazne* y un 18%,

Tvoje kritike nemaju temelja/obrazloženja. Ninguna de las traducciones es correcta a causa del desconocimiento de la metáfora original en español. Algunos estudiantes trataron de traducirla literalmente- *Njegove kritike dane su u bijelom*, pero esto no dio resultados satisfactorios por las razones evidentes.

Frase número 5: Sus palabras cayeron como una *bomba*.

Gráfico 5: Traducción de la frase Sus palabras cayeron como una *bomba*



En este ejemplo hay que destacar de nuevo el hecho de que en esta investigación no vamos a prestar atención a la corrección gramatical de las traducciones, sino que nos vamos a concentrar en la parte semántica. Un 82% tradujo la frase como *Tvoje riječi pale su kao bomba*; un 9%, *Njegove su riječi eksplodirale* y un 9%, no la tradujo. *Njegove riječi su eksplodirale* y *Tvoje riječi pale su kao bomba* son las traducciones correctas aunque no son lo mismo. La primera es la metáfora correspondiente en croata y la segunda es la traducción literal, que en este caso también funciona.

Frase número 6: LA VIDA ES UN VIAJE

Gráfico 6: Traducción de la frase LA VIDA ES UN VIAJE



Un 73% tradujo la frase *Život je putovanje* y esta fue la traducción correcta. Un 27% de los estudiantes ofrecieron otra traducción también correcta, pero interesante por la manera en la que la tradujeron. *Život je jedno putovanje* fue la traducción que escribieron. Hicieron el error típico traduciendo el artículo indefinido a la lengua croata que no lo tiene. Se podría discutir si se trata aquí de una traducción literal o de una tentativa de encontrar la metáfora adecuada en croata. En cualquier caso, la traducción es aceptable y correcta.

Frase número 7: Me encuentro en una encrucijada.

Gráfico 7: Traducción de la frase Me encuentro en una encrucijada



Un 46% de los estudiantes tradujo la frase *Nalazim se/stojim na raskrižju*. Los verbos *nalaziti se* y *stajati* son sinónimos en la lengua croata, así que aceptamos las dos versiones. *Nalazim se na raskrižju puteva* es la traducción que ofreció un 27%, que es también correcta, pero lo interesante es que en esta traducción encontramos el sustantivo *put* (en plural) que puede ser la influencia de la metáfora titular LA VIDA ES UN VIAJE. Un 27% ofreció la traducción más interesante: *Ne znam kojim putem krenuti*. Se trata de la interpretación de la misma metáfora pero la traducción es correcta porque contiene el verdadero significado de esta frase metafórica.

Frase número 8: Pedro está en un *callejón sin salida*.

Gráfico 8: La traducción de la frase Pedro está en un *callejón sin salida*



Esta frase ofreció numerosas traducciones: un 18% la tradujo como *Pedro je u ulici bez izlaza*, que es la traducción literal, pero correcta; un 27%, *Pedro je u bezizlaznoj situaciji*, que es la traducción correcta, pero se trata de la traducción interpretativa que es también correcta, porque existe una versión de la misma en la lengua croata; un 9%, *Pedro je u zamci*, una interpretación de la misma metáfora, muy imaginativa y también correcta; un 9%, *Pedro nema izlaza*, también se trata de la interpretación de la metáfora que es muy frecuente en el croata y, por fin, un 37%, *Pedro je ulica bez izlaza (nepromjenjiv je)*. La última traducción no es correcta, pero indica la manera de pensar de los estudiantes. Entendieron que en vez referirse a la situación en la que se encuentra Pedro, que no tiene salida, se refiere al mismo sujeto–Pedro. La explicación fue añadida en paréntesis en algunos casos y mencionaron que Pedro no se puede cambiar. Es una opinión relevante e interesante, pero como traducción de esta metáfora, es inaceptable.

Frase número 9: Estoy *perdido*.

Gráfico 9: La traducción de la frase Estoy *perdido*



Un 82% de los estudiantes ofreció la traducción *Izgubljen sam*, que es la traducción correcta; un 9%, *Izgubio sam*, que no se puede aceptar porque se trata de un completo error, debido a la sustitución del adjetivo con un verbo, y un 9%, *Zalutao sam*. La última traducción merece nuestra atención aunque en este caso no podemos aceptarla completamente. Es posible que se trate de la influencia de la metáfora titular y que los estudiantes la relacionaran con los caminos en los que uno se podría extraviar.

Frase número 10: No hay que *desviarse* de los objetivos.

Gráfico 10: La traducción de la frase No hay que *desviarse* de los objetivos



Un 55% de los estudiantes ofreció la traducción *Ne odustaj od svojih ciljeva*, que también es una traducción correcta; un 27%, *Nema skretanja na putu do cilja*, que es más bien una traducción literal pero también correcta y aceptable; un 9%, *Ne treba okolišati oko ciljeva*, se trata de la interpretación de la traducción literal y se podría aceptar pero no es completamente correcta. Un 9% tradujo la frase *Idi ravno prema cilju* que es muy corta y clara, pero también correcta.

Frase número 11: LAS PERSONAS SON BESTIAS

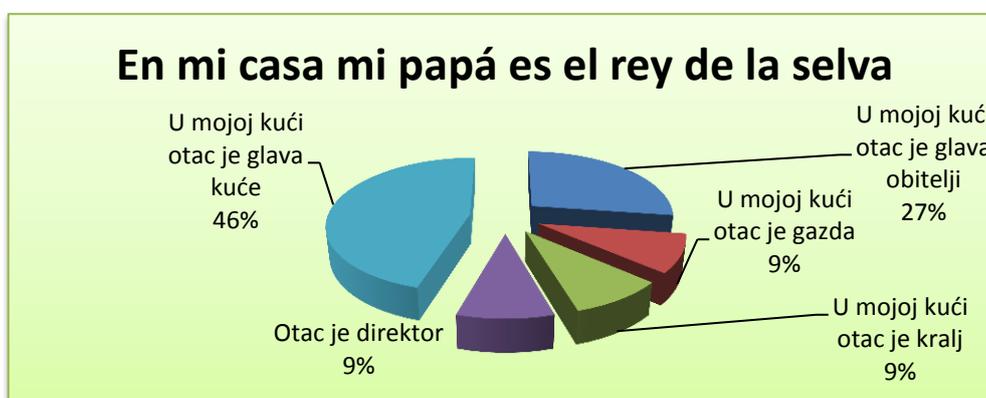
Gráfico 11: La traducción de la frase LAS PERSONAS SON BESTIAS



Un 46% de los estudiantes tradujo la frase como *Ljudi su životinje (beštije)*. Es una de las posibles versiones de esta metáfora en la lengua croata (en el caso de la palabra *beštije* se trata del dialectalismo de la misma palabra) que es aceptable y correcta porque contiene la dimensión metafórica. Un 36% tradujo la frase como *Ljudi su zvijeri*, que es la traducción literal pero también correcta. Un 9%, *Ljudi su zli*, que es más bien la interpretación de este metáfora y podríamos aceptarla porque contiene el verdadero significado de la metáfora y un 9%, *One osobe su čudovišta*, que es muy imaginativa pero demasiado exacta en la primera parte porque en este contexto se refería a un grupo determinado de gente.

Frase número 12: En mi casa mi papá es el rey de la selva.

Grafico 12: La traducción de la frase En mi casa mi papá es el rey de la selva



Un 46% de los estudiantes ofreció la traducción *U mojoj kući otac je glava kuće*; un 27%, *U mojoj kući otac je glava obitelji*; un 9%, *U mojoj kući otac je gazda*; un 9%, *U mojoj kući otac je kralj* y un 9%, *Otac je direktor*. Las primeras dos traducciones son correctas, pero tampoco podemos excluir las tres que siguen: *U mojoj kući otac je gazda* (esp, *patrón*) es también aceptable porque contiene lo importante de la metáfora original y se emplea a menudo en el croata junto con las expresiones *kralj* y *direktor*, que encontramos en las dos últimas traducciones, con el mismo significado metafórico.

Frase número 13: Mi hijita se convirtió en una bella *mariposa*

Gráfico 13: La traducción de la frase Mi hijita se convirtió en una bella *mariposa*.



Un 46% de los estudiantes tradujo la frase correctamente como *Moja kćerka se pretvorila u ljepoticu*; un 18% de ellos no tradujo la frase; un 27% ofreció la traducción *Moja kćer se pretvorila u lijepu leptiricu*, que es la traducción literal que en este caso no funciona y un 9%, *Proljepšala se poput leptira*, que tampoco es correcta aunque el verbo contiene algunos aspectos de la traducción deseada (hacerse bella).

Frase número 14: Pedro es un *cerdo* porque nunca se lava.

Gráfico 14: La traducción de la frase Pedro es un *cerdo* porque nunca se lava.



En esta última metáfora titular LAS PERSONAS SON BESTIAS, los estudiantes dieron las siguientes traducciones: un 73%, *Pedro je svinja jer se nikada ne pere*, que es la traducción literal y en este caso correcta; un 18%, *Pedro je prljav kao svinja*, que contiene la metáfora central *svinja* (esp. cerdo) en el contexto apropiado y por esto la aceptaremos y un 9%, *Pedro ne drži do svoje higijene*, que, aunque contiene aspectos de la metáfora original, es demasiado interpretativa y por esto, no la podemos considerar como completamente correcta.

5.6 Resultados del posexamen

El posexamen se realizó en abril de 2014 en el mismo lugar, la escuela secundaria X. Gimnazija Zagreb, al igual que el primer examen. En esta fase participaron los mismos alumnos divididos en grupos como en la primera fase, aunque algunos no asistieron ese día, así que en la segunda fase de la investigación tuvimos 9 estudiantes en el primer grupo y 10 en el segundo. El examen fue idéntico al de la primera fase. Los resultados de esta fase los veremos a continuación: en el capítulo 5.6.1 para el grupo experimental y en el 5.6.2 para el grupo control.

5.6.1 Resultados del grupo experimental

Frase número 1: DISCUSIÓN ES UNA GUERRA

Gráfico 1: Traducción de la frase DISCUSIÓN ES UNA GUERRA



Un 67% de los estudiantes tradujo la frase como *Rasprava je rat* y un 33%, *Rasprava je bitka*. La segunda traducción es un poco más concreta porque *bitka* (esp. la batalla) forma parte de la guerra. De todos modos, en el sentido metafórico, esta traducción corresponde completamente al sentido de la metáfora original.

Frase número 2: En esta discusión lo destruyó.

Gráfico 2: Traducción de la frase En esta discusión lo destruyó



Un 33% de los estudiantes ofreció la traducción *U ovoj raspravi ja pobjeđujem*; un 34%, *U ovoj raspravi sam je uništio* y un 33%, *U ovoj raspravi je razoren*. Otra vez dejamos la corrección gramatical de la traducción de lado y concluimos que las tres son correctas y aceptables. La primera traducción es un poco interpretativa, pero contiene lo importante del significado de la metáfora. Lo más importante en estas traducciones es el hecho de que todo el vocabulario que usaron los estudiantes en cada versión tiene la guerra como dominio de destino.

Frase número 3: Tus afirmaciones son indefendibles.

Gráfico 3: Traducción de la frase Tus afirmaciones son indefendibles



Un 67% ofreció una traducción que esperábamos y que era la correcta –*Tvoji argumenti su neobranjivi*– y un 11%, la traducción *Tvoje tvrdnje ne drže vodu*, que es aún mejor porque consta de una expresión muy frecuente en la lengua croata y es apropiada para esta metáfora. La última traducción, la que dio un 22% de los estudiantes –*Tvoje mogućnosti*

su nenadmašive– es incorrecta porque ninguno de los elementos de la frase original son traducidas adecuadamente.

Frase número 4: Sus críticas *dieron en el blanco*.

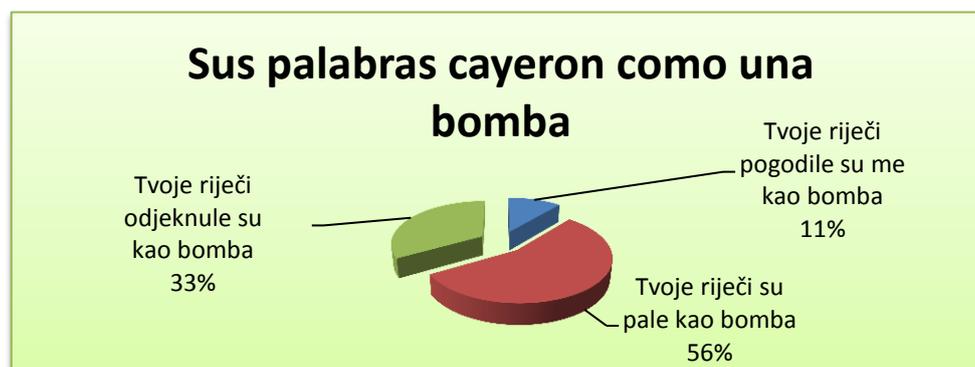
Gráfico 4: Traducción de la frase *Sus críticas dieron en el blanco*



Un 34% de los estudiantes ofreció la traducción *Tvoje kritike su uvijek dobrodošle*, que no es la traducción aceptable; un 11%, *Kritike su bačene u vjetar*, que contiene una expresión metafórica pero no adecuada para esta frase; un 22%, *Njegove kritike me mogu pogoditi* contienen el verbo adecuado y es parcialmente correcta; un 22%, *Njene kritike nisu prihvaćene* que es incorrecta debido a la negación del verbo y, la última, que dio un 11% de los estudiantes, *Kritikama je pogodio metu*, es la única correcta porque se trata de la expresión metafórica en croata que es apropiada para esta frase. Esta frase fue la más difícil para los estudiantes porque no conocían la expresión metafórica *dar en el blanco* y trataron de adivinar de qué expresión se trataba.

Frase número 5: Sus palabras cayeron como una *bomba*.

Gráfico 5: Traducción de la frase *Sus palabras cayeron como una bomba*



Un 33% de los estudiantes tradujo la frase como *Tvoje riječi odjeknule su kao bomba*, que es la traducción deseada para esta frase; un 11%, *Tvoje riječi pogodile su me kao bomba*, que es un poco demasiado literal pero transmite el significado correcto y un 56%, *Tvoje riječi pale su kao bomba*, que es también correcta y conlleva el verdadero mensaje de la metáfora original.

Frase número 6: LA VIDA ES UN VIAJE

Gráfico 6: Traducción de la frase LA VIDA ES UN VIAJE



Esta fue la segunda metáfora titular y, como sucedió anteriormente con la misma frase, tenemos dos traducciones frecuentes: 56% *Život je putovanje* y 44% *Život je put*. Aceptamos las dos porque el significado de estas traducciones es casi el mismo y las dos son adecuadas.

Frase número 7: Me encuentro en una encrucijada.

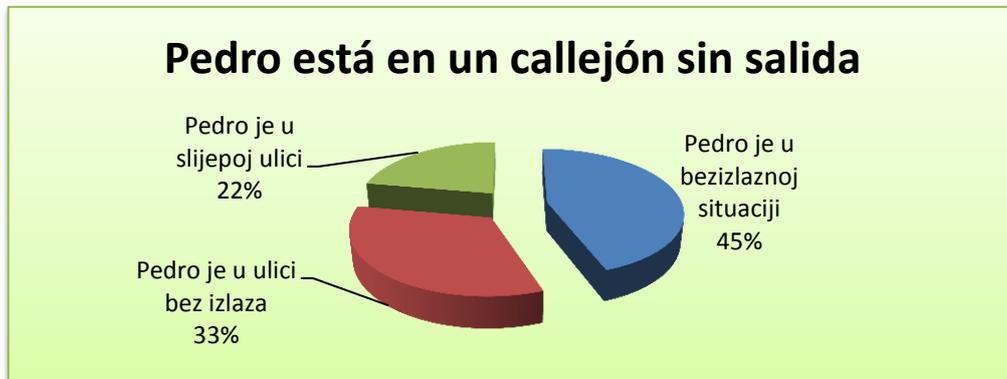
Gráfico 7: Traducción de la frase Me encuentro en una encrucijada



Esta frase fue traducida solo de una manera, que era la correcta –*Našao sam se na raskrižju (puteva)*. En algunas traducciones encontramos el sustantivo *put* en plural (esp. camino) lo que puede aludir a la influencia de la metáfora titular.

Frase número 8: Pedro está en un *callejón sin salida*.

Gráfico 8: La traducción de la frase Pedro está en un *callejón sin salida*



Un 22% de los estudiantes ofreció la traducción *Pedro je u slijepoj ulici*; un 33%, *Pedro je u ulici bez izlaza* y un 45%, *Pedro je u bezizlaznoj situaciji*. Las tres traducciones son correctas y aceptables: la primera y la segunda tienen el significado metafórico que es el mismo que en la tercera donde tenemos la interpretación concreta de la misma metáfora.

Frase número 9: Estoy *perdido*.

Gráfico 9: La traducción de la frase Estoy *perdido*



Un 89% de los estudiantes tradujo la frase como lo esperábamos: *Izgubljen sam*, que es también la traducción literal y solo un 11%, *Izgubio sam*, que no es la traducción correcta porque el adjetivo *izgubljen* (esp. perdido) es traducido como un verbo y en este caso tiene la función de predicado en la frase.

Frase número 10: No hay que desviarse de los objetivos.

Gráfico 10: La traducción de la frase No hay que desviarse de los objetivos



Un 45% tradujo la frase como lo esperábamos y en forma correcta si dejamos de lado la corrección gramatical, *Ne trebaš odustati od ciljeva*; un 11%, *Ne skreći s puta*, que también se puede considerar como aceptable porque transmite el mismo significado; un 22%, *Skrenuti s puta do ciljeva*, que es demasiado indeterminada y un 22%, *Ne treba se pouzdati u ciljeve*, que es completamente incorrecta porque el significado del verbo español no corresponde al verbo croata.

Frase número 11: LAS PERSONAS SON BESTIAS

Gráfico 11: La traducción de la frase LAS PERSONAS SON BESTIAS



La última metáfora titular dio los resultados siguientes: un 44% la tradujo literal y correctamente, *Ljudi su zvijeri*, y un 56%, *Ljudi su životinje*, que también es correcta debido a la utilización de este sustantivo en la lengua croata.

Frase número 12: En mi casa mi papá es el rey de la selva.

Grafico 12: La traducción de la frase En mi casa mi papá es el rey de la selva



Un 33% de los estudiantes ofreció la traducción *U mojoj kući otac je glava kuće*; un 56%, *U mojoj kući otac je glava obitelji*; ambas son correctas. Un 11% ofreció la traducción *U mojoj kući tata je kralj* y esta traducción es también correcta porque en pocas palabras contiene el verdadero mensaje de la metáfora original.

Frase número 13: Mi hijita se convirtió en una bella mariposa

Gráfico 13: La traducción de la frase Mi hijita se convirtió en una bella mariposa.



Un 11% de los estudiantes ofreció una única traducción que en este caso podríamos considerar como correcta porque contiene el verdadero significado de la metáfora original, *Moja kćer je procvjetala*. Otras traducciones, *Moja kći se razvila u lijepog leptira* (56%), *Moja kćer se pretvorila u lijepu leptiricu* (22%) y *Moja kćer se pretvorila u životinju* (11%) no son aceptables. La última de estas traducciones podría estar bajo la influencia de la metáfora titular que fue malinterpretada.

Frase número 14: Pedro es un *cerdo* porque nunca se lava.

Gráfico 14: La traducción de la frase Pedro es un *cerdo* porque nunca se lava.



Un 89% de los estudiantes tradujo la frase *Pedro je svinja jer se nikada ne pere*, que es la traducción correcta y un 11%, *Pedro je kao svinja*, usando solo la comparación para describir el sujeto. La segunda traducción es también correcta.

5.6.2 Resultados del grupo control

Frase número 1: DISCUSIÓN ES UNA GUERRA

Gráfico 1: Traducción de la frase DISCUSIÓN ES UNA GUERRA



Para la primera metáfora titular, en el grupo control tenemos las mismas respuestas como en el grupo experimental: *Rasprava je bitka* (60%) y *Rasprava je rat* (40%), solo los porcentajes son diferentes. Aceptamos las dos traducciones debido a las razones dadas anteriormente.

Frase número 2: En esta discusión lo destruyó.

Gráfico 2: Traducción de la frase En esta discusión lo destruyó



Ninguna de las traducciones dadas por los estudiantes es correcta gramaticalmente, pero de nuevo destacamos el hecho de que nos concentramos solamente en la parte semántica. La traducción ofrecida por un 20% de los estudiantes, *U ovoj raspravi sam te uništio*, es correcta y un 60% ofreció la traducción *U ovoj raspravi ja pobjeđujem*, que aceptamos también porque contiene el significado final de la metáfora original. Un 20% de los estudiantes ofreció la traducción *U ovoj raspravi ja rasturam* y por primera vez tenemos una expresión coloquial usada para evocar el significado verdadero y apropiado de la metáfora española. Esta traducción es también correcta.

Frase número 3: Tus afirmaciones son indefendibles.

Gráfico 3: Traducción de la frase Tus afirmaciones son indefendibles

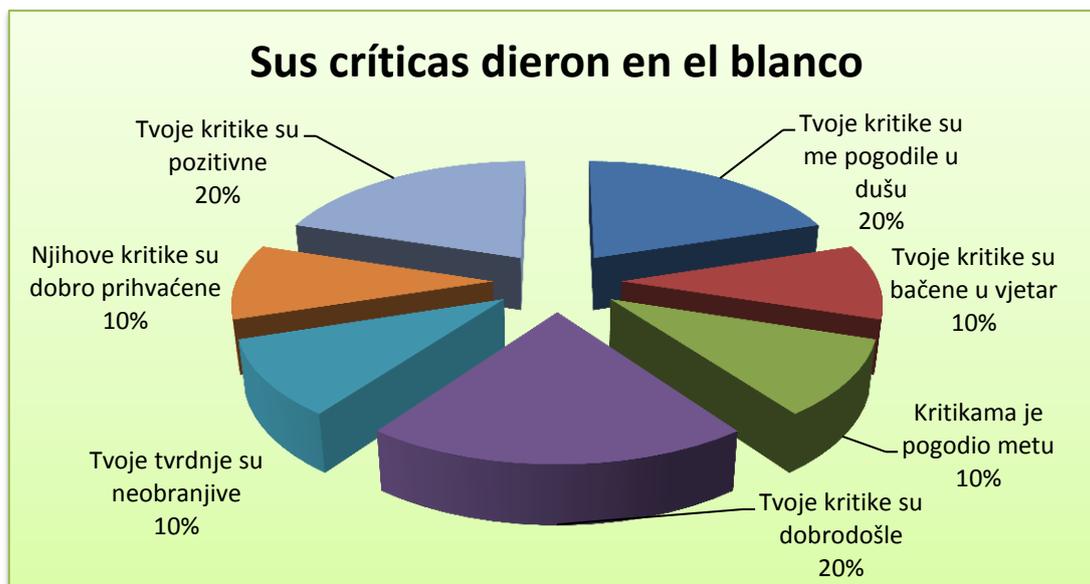


Un 30% de los estudiantes tradujo la frase como *Tvoje tvrdnje su neobranjive*, que es la traducción correcta; un 20% la tradujo usando la expresión acostumbrada en la lengua y correcta: *Tvoje tvrdnje ne drže vodu*; un 30%, *Tvoje mogućnosti su nenadmašive*, que es completamente incorrecta porque ninguno de los elementos de la frase es traducido

apropiadamente y un 20%, *Tvoje tvrdnje su bez argumenata*, que también se podría considerar como correcta porque su significado final es el mismo que en la frase original.

Frase número 4: Sus críticas *dieron en el blanco*.

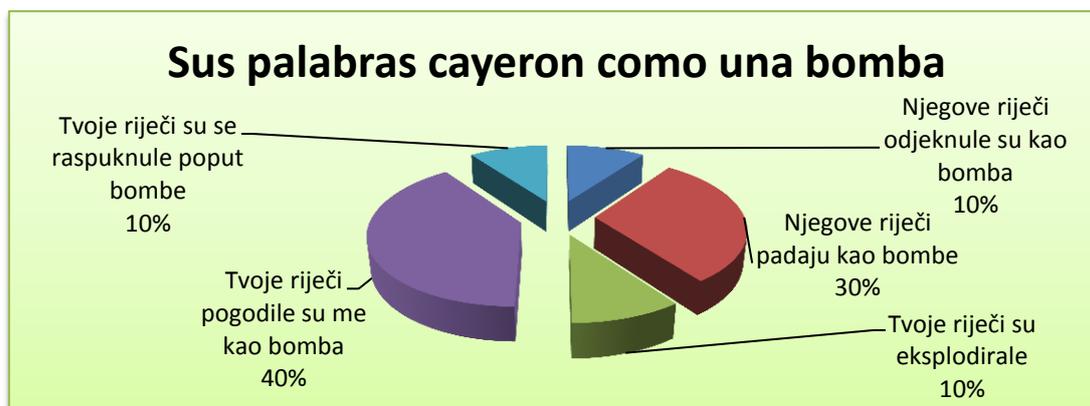
Gráfico 4: Traducción de la frase *Sus críticas dieron en el blanco*



Debido a la dificultad causada por una metáfora específica en la lengua española, esta frase tenía más tentativas y variaciones de traducción que cualquier otra. Las variaciones inaceptables son: *Tvoje kritike su pozitivne* (20%), *Tvoje tvrdnje su neobranjive* (10%), *Tvoje kritike su bačene u vjetar* y *Tvoje kritike su dobrodošle* (20%). Todas estas traducciones enumeradas no coinciden con el significado de la frase dada. La traducción *Njihove kritike su dobro prihvaćene*, dada por un 10% de los estudiantes, *Tvoje kritike su me pogodile u dušu* (20%) y *Kritikama je pogodio metu* (10%) son correctas o al menos aceptables porque todas evocan el mismo significado con pocas diferencias.

Frase número 5: Sus palabras cayeron como una *bomba*.

Gráfico 5: Traducción de la frase Sus palabras cayeron como una *bomba*



Un 10% de los estudiantes tradujo la frase como *Tvoje riječi su se raspuknule poput bombe*; un 40%, *Tvoje riječi pogodile su me kao bomba*; un 10%, *Njegove riječi odjeknule su kao bomba*; un 30%, *Njegove riječi padaju kao bombe* y un 10%, *Tvoje riječi su eksplodirale*. Lo importante en estas traducciones, que son todas aceptables, es que contienen el vocabulario bélico que podríamos verlo como efecto de la metáfora titular.

Frase número 6: LA VIDA ES UN VIAJE

Gráfico 6: Traducción de la frase LA VIDA ES UN VIAJE



Un 40% de los estudiantes tradujo la frase como *Život je put* y un 60%, *Život je putovanje*. Estas traducciones ya las vimos en otro grupo y en la fase anterior donde explicamos que las palabras *put* y *putovanje* son parcialmente sinónimos y que ambas traducciones son correctas.

Frase número 7: Me encuentro en una encrucijada.

Gráfico 7: Traducción de la frase Me encuentro en una encrucijada



El 100% de los estudiantes ofreció la misma traducción, siendo esta correcta: *Našao sam se na raskrižju (puteva)*. Algunos estudiantes añadieron el sustantivo *put* en plural probablemente bajo el impacto de la metáfora titular de esta frase.

Frase número 8: Pedro está en un callejón sin salida.

Gráfico 8: La traducción de la frase Pedro está en un callejón sin salida



Un 30% de los estudiantes ofreció la traducción *Pedro je u slijepoj ulici*; un 40%, *Pedro je u bezizlaznoj situaciji* y un 30%, *Pedro je u ulici bez izlaza*. Todas estas traducciones ya las vimos en los casos anteriores y todas son correctas. La única diferencia entre ellas radica en el nivel metafórico que tienen.

Frase número 9: Estoy *perdido*.

Gráfico 9: La traducción de la frase Estoy *perdido*



La traducción que ofreció un 70% de los estudiantes, *Izgubljen sam*, es correcta y la que dio un 30%, *Izgubio sam*, es incorrecta porque el adjetivo es traducido como un verbo con lo que la frase perdió su verdadero significado.

Frase número 10: No hay que *desviarse* de los objetivos.

Gráfico 10: La traducción de la frase No hay que *desviarse* de los objetivos



Un 60% de los estudiantes ofreció la traducción *Ne odustaj od svojih ciljeva*; un 10%, *Ne skreći od svojih ciljeva* y un 10%, *Ne skreći s puta*. Las tres traducciones son aceptables y correctas. La traducción *Ne treba se pouzdati u ciljeve* (20%) es completamente incorrecta debido a la malinterpretación del verbo.

Frase número 11: LAS PERSONAS SON BESTIAS

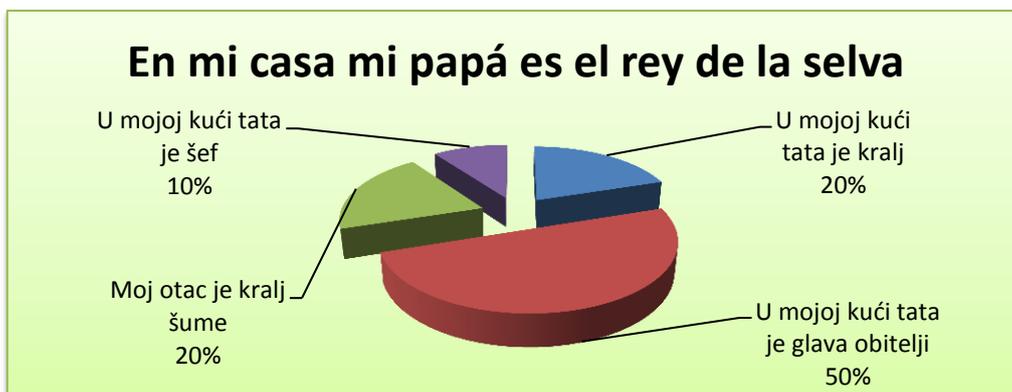
Gráfico 11: La traducción de la frase LAS PERSONAS SON BESTIAS



Un 30% de los estudiantes tradujo la frase como *Ljudi su životinje*; un 20%, *Ljudi su beštije* y un 40%, *Ljudi su zvijeri*. Las tres traducciones son correctas, aunque en el caso de *Ljudi su beštije*, se trata de un dialectalismo pero apropiado en este caso. Un 10% de los estudiantes ofreció la traducción *Čovjek je čovjeku vuk* usando el refrán, pero su significado no es apropiado para esta frase, así que esta traducción no es aceptable.

Frase número 12: En mi casa mi papá es el rey de la selva.

Gráfico 12: La traducción de la frase En mi casa mi papá es el rey de la selva



Un 10% de los estudiantes respondió *U mojoj kući tata je šef*; un 20%, *U mojoj kući tata je kralj*; un 50%, *U mojoj kući tata je glava obitelji*. Las tres traducciones son aceptables. La única incorrecta es *Moj otac je kralj šume* porque se trata de una traducción literal que en este caso no funciona.

Frase número 13: Mi hijita se convirtió en una bella *mariposa*

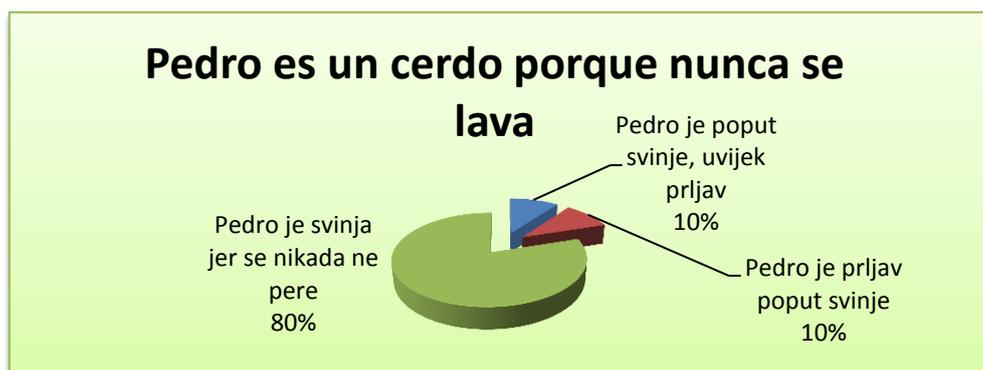
Gráfico 13: La traducción de la frase Mi hijita se convirtió en una bella *mariposa*.



Un 50% de los estudiantes usó la traducción *Moja kćerkica se pretvorila u ljepoticu* para esta frase, que es la traducción correcta; un 10%, *Moja kćer je procvjetala*, que es también aceptable porque contiene el significado de la metáfora original; un 30%, *Moja kći se pretvorila u leptiricu* que no es correcta porque se trata de una traducción literal y un 10%, *Moja kćer se pretvorila u životinju*, que tampoco es correcta y probablemente fue traducida bajo la influencia de la metáfora titular.

Frase número 14: Pedro es un *cerdo* porque nunca se lava.

Gráfico 14: La traducción de la frase Pedro es un *cerdo* porque nunca se lava.



La mayoría de los estudiantes (80%) se decidió por la traducción literal que es correcta en este caso; un 10%, *Pedro je prljav poput svinje*, que también es correcta pero algo más concisa y un 10%, *Pedro je poput svinje, uvijek prljav*, también correcta.

5.7 Resultados comparados de ambos grupos

En este capítulo vamos a comparar los resultados obtenidos en cada grupo en ambas fases de la investigación. Los resultados se refieren al éxito de cada grupo en la traducción de las frases. Cada frase fue puntuada según el siguiente criterio:

1 punto = completamente incorrecta,

2 puntos = aceptable, pero no completamente correcta,

3 puntos = completamente correcta.

La clasificación de cada traducción dada en los exámenes se puede ver en los diagramas en el capítulo anterior. Los resultados de ambos grupos se encuentran en la tabla 4:

Tabla 4. Los resultados según la fase y el grupo

	FASE 1		FASE 2	
Grupos	Grupo experimental	Grupo control	Grupo experimental	Grupo control
Total de puntos	359	418	350	387

Como podemos ver en la tabla 4, el grupo control obtuvo mejores resultados en ambas fases de la investigación. Con esto concluimos que nuestra predicción de que las metáforas conceptuales impactarían positivamente en la adquisición del nuevo vocabulario y su retención, no se realizó.

5.8 Resultados del cuestionario

El cuestionario, que se encontraba en la página posterior del examen, servía para determinar las estrategias que usaron los estudiantes, según su opinión, mientras resolvían el examen. En la tabla 5 veremos las estrategias usadas por el grupo experimental y en la tabla 6 las usadas por el grupo control:

Tabla 5. Estrategias usadas por el grupo experimental

ESTRATEGIAS	N	Min.	Max.	M	\bar{x}	DE
1. Doslovno prevođenje	10	1	4	3	2.8	0.734
2. Zamišljanje slike	10	1	4	1.5	1.4	0.489
3. Prepoznavanje strukture metafore RASPRAVA JE RAT	10	1	4	2.5	2.6	0.8
4. Traženje pomoći	10	1	4	2.5	2.5	1.024
5. Parafraza	10	1	4	2	2.3	0.640
6. Traženje odgovarajućeg izraza u hrvatskom	10	1	4	3	2.6	0.663
7. Korištenje izvantekstualnog znanja	10	1	4	2.5	2.6	0.489
8. Pogađanje iz konteksta	10	1	4	3	3	0.447

Tabla 6. Estrategias usadas por el grupo control

ESTRATEGIAS	N	Min.	Max.	M	\bar{x}	DE
1. Doslovno prevođenje	11	1	4	3	3.363	0.924
2. Zamišljanje slike	11	1	4	2.5	2.272	0.786
3. Prepoznavanje strukture metafore RASPRAVA JE RAT	11	1	4	2.5	3.272	0.904
4. Traženje pomoći	11	1	4	1.5	1.818	0.404
5. Parafraza	11	1	4	3	2.727	0.646
6. Traženje odgovarajućeg izraza u hrvatskom	11	1	4	3	3	0.447
7. Korištenje izvantekstualnog znanja	11	1	4	2.5	2.727	1.009
8. Pogađanje iz konteksta	11	1	4	2	2.181	0.750

Según los datos mostrados en la tabla 5 y tabla 6, podemos ver lo siguiente: el grupo experimental usó la estrategia de *Adivinar del contexto* muy a menudo e *Imaginación del concepto* rara vez. El grupo control usó *La traducción literal* muy frecuentemente y *Pedir por ayuda* con menos frecuencia que cualquier otra estrategia. Los resultados son muy significativos porque el grupo control usó *La traducción literal* con mucha más frecuencia que el grupo experimental. Esto indica que el segundo grupo se concentraba más en el contexto, lo que también queda demostrado en los resultados, porque trataron de concluir de qué metáfora croata se podría tratar cada frase. No obstante, el grupo experimental no usó la *Imaginación del concepto* y exactamente esta estrategia les podría haber ayudado y es muy útil cuando se trata de metáforas, pero ellos la usaron con menos frecuencia. El grupo control usó *La traducción literal* porque no se concentraron en el significado metafórico, lo que también era de esperar, ya que a ellos no les fueron presentadas las metáforas conceptuales.

5.9 Discusión

El primer objetivo de nuestra investigación fue determinar si las metáforas conceptuales ayudan en la adquisición del nuevo vocabulario del español como lengua extranjera. Los resultados que mostramos en los capítulos anteriores no confirman nuestra hipótesis. Con el análisis estadístico obtuvimos los resultados que mostraron que el grupo control tenía más éxito en ambas fases de la investigación. En la tabla 4 podemos ver que la diferencia entre los puntos obtenidos por el grupo experimental y el grupo control fue bastante grande: 59 puntos de diferencia en la primera fase y 37 puntos de diferencia en la segunda fase de la investigación. No se pueden notar ninguna gran diferencia entre los grupos en la manera de traducir las frases porque las traducciones que dieron los estudiantes para cada una de las frases son similares, pero en porcentajes diferentes. El porcentaje de traducciones correctas dadas por el grupo control fue mayor en ambas fases de la investigación.

Con el análisis de cada frase en ambas fases de la investigación, llegamos a la conclusión de que algunas frases fueron traducidas correctamente y los alumnos no tenían dificultades para comprenderlas, mientras que otras casi nunca fueron traducidas correctamente. La frase que causó más dificultades para los alumnos fue *Sus críticas dieron en el blanco*. En la primera fase de la investigación no tenemos ninguna traducción correcta de esta frase y en la otra fase encontramos algunas traducciones aceptables. El número de traducciones diferentes para esta frase es muy grande porque los alumnos improvisaron para llegar a la traducción correcta. Tantas improvisaciones son causadas por el desconocimiento de la metáfora original en la lengua española y la traducción literal en este caso no es posible.

La frase *Mi hijita se convirtió en una bella mariposa* fue traducida incorrectamente por el grupo experimental en la primera fase de la investigación ya que ofrecieron la traducción literal de esta frase. La palabra *mariposa* tiene el significado metafórico dentro de este contexto en el español y los alumnos tenían que encontrar el significado apropiado en el croata para traducir la frase correctamente. El grupo control tuvo más éxito en la traducción de esta frase porque rara vez trataron de traducirla literalmente.

Pedro está en un callejón sin salida fue otra frase donde los alumnos improvisaron para llegar a una traducción correcta. Lo interesante es que hicieron una relación entre la situación de encontrarse en una posición difícil, que es el significado de esta metáfora, y el hecho de hacer algo incorrecto. Ej. *Pedro je zgriješio, Pedro je u zamci*. En este ejemplo

podemos ver cuántos procesos mentales motiva una sola metáfora en la lengua que se adquiere.

El segundo objetivo fue determinar la retención del vocabulario adquirido, lo que pudimos comprobar con el posexamen. Podemos concluir que las metáforas tampoco influyeron en la retención del vocabulario adquirido porque los resultados del grupo control son mejores aún en la segunda fase de la investigación. Desde el punto de vista estadístico, no podemos afirmar que un mejor preconocimiento del español por parte del grupo control fue un factor determinante en esta investigación (ver: Tabla 1. La media aritmética, desviación estándar y mediano de las notas finales del año pasado del grupo experimental y grupo control).

El tercer objetivo de nuestra investigación fue determinar las estrategias que usan los estudiantes durante el proceso de traducción. La mayoría del grupo experimental se decidió por la estrategia *Adivinar del contexto* y del grupo control, *La traducción literal*. El cuestionario nos lleva a una conclusión lógica cuando observamos el grupo control: los estudiantes usaron con mayor frecuencia esta estrategia y no intentaron pensar en un nivel metafórico ya que desconocían muchas metáforas que no pueden ser traducidas literalmente. La respuesta del grupo experimental, la estrategia *Adivinar del contexto*, no es completamente apropiada para la teoría de las metáforas, pero la podemos considerar como una estrategia razonable si tenemos en cuenta que trataron de encontrar la metáfora correspondiente en el croata después de concluir de qué metáfora se trataba de acuerdo al contexto.

Los resultados de la investigación no nos llevan a una conclusión que concuerde con nuestras hipótesis de que las metáforas ayudan en la adquisición del vocabulario de una lengua extranjera. De todos modos, enfatizamos su relevancia en la lengua. Tomando en cuenta la omnipresencia de las metáforas y la frecuencia de su uso inconsciente, no podemos excluirlas como un factor importante cuyo entendimiento podría ayudar en la adquisición de una nueva lengua. Para poder usar los beneficios que conllevan las metáforas conceptuales, necesitamos un sistema que prepararía a los estudiantes para pensar de esta manera. La introducción de los estudiantes en el marco teórico de las metáforas y la demostración de las mismas antes de nuestra investigación no fue suficiente para que los estudiantes adquirieran este concepto completamente nuevo para ellos. Por esta razón, pensamos que la aplicación de las metáforas conceptuales debería ser introducida en la enseñanza de las lenguas extranjeras

mucho antes, con el objeto de que los estudiantes puedan estar preparados para pensar de esta manera.

6. Conclusión

En la primera parte de la presente tesis ofrecimos una introducción teórica que se reflejó en la sección práctica de la segunda parte. La parte teórica fue necesaria para brindar la base para el entendimiento sobre las metáforas conceptuales y el proceso de la adquisición de la lengua materna y extranjera. Como el mismo título de la tesis nos indica, se trata del papel de las metáforas en la adquisición del español como lengua extranjera, así que el mismo proceso de dicha adquisición fue esencial para este trabajo. Observamos también que hay varias teorías sobre este proceso que todavía es sujeto de investigación de numerosas ciencias, tales como lingüística, psicología, sociología, así como también su trabajo interdisciplinario. El hecho de invertir tanto esfuerzo por parte de diversas disciplinas nos demuestra la complejidad de la problemática.

Las metáforas conceptuales, que junto con la adquisición de la lengua extranjera son esenciales para la investigación llevada a cabo para los fines de este trabajo, son aún menos investigadas. Como pudimos observar, las metáforas conceptuales se investigan como parte de la lingüística cognitiva que también es una subdisciplina bastante reciente de la lingüística. El desconocimiento de este concepto que no se menciona en absoluto en la enseñanza en las escuelas croatas, causó también problemas en la realización de la investigación. Los estudiantes conocían el concepto de las metáforas solo como una figura retórica usada en las obras artísticas en la literatura. El término de las metáforas conceptuales fue para ellos completamente ajeno.

Iniciamos la investigación con la presunción de que las metáforas conceptuales ayudarían en la adquisición del español como lengua extranjera. Nuestra hipótesis no fue confirmada al final de la investigación y las razones podrían radicar justamente en el hecho de que los estudiantes no pudieron adoptar un concepto tan nuevo para ellos en tan poco tiempo. Aunque presentamos las metáforas al principio de la clase, en la cual llevamos a cabo la investigación, los estudiantes del grupo experimental no tuvieron superaron en ninguna fase de la investigación a los estudiantes del grupo control, a quienes las metáforas no les fueron presentadas. Los resultados fueron interpretados tomando como base los datos estadísticos

expresados en el mediano, desviación estándar y la media aritmética que nos sirvieron para ver las diferencias entre los grupos.

La presencia de las metáforas en la lengua de uso diario, en cualquier lengua del mundo, es obvia y no depende de la educación de la persona que las usa. Nos servimos de ellas para expresarnos de una forma particular que nos exige un momento determinado. Nos sirven para expresar emociones, estados físicos y psíquicos, lo positivo e incluso negativo de lo que pensamos. Usando las metáforas podemos evocar una imagen muy precisa en el cerebro de la persona con la que nos comunicamos. Tomando en cuenta todo lo enumerado, es difícil afirmar que su uso en la enseñanza sería inútil.

Bibliografía

1. Corpas Pastor, G. (1997) *Manual de fraseología española*, Gredos, Madrid
2. Crespillo Álvarez, E. (2011) *Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2*, Estudios pedagógicos Gibralfaro, [fecha de consulta 8 abril 2014]. Disponible en: http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1719.htm
3. Crida Álvarez, C.A. y Sevilla Muñoz, J. (2013) “Las paremias y su clasificación”, Universidad de la Rioja, [fecha de consulta 2 mayo 2014]. Disponible en: <http://www.paremia.org/wp-content/uploads/09-CRIDA-SEVILLA.pdf>
4. Čulić, Z. (2001) “Analiza nekonvencionalnih metafora iz područja materijalizacije apstraktnih entiteta“, časopis *Razreda za filološke znanosti Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti*, Zagreb, p. 59-90
5. García Bacca, J. D. (1970): *Aristóteles – Poética*, Venezuela, Universidad central de Venezuela
6. Gómez, J.C. (2011) “Discusiones en torno al lenguaje”, Artículo de Portafolio, *Revista Iberoamericana CTS*, [fecha de consulta 14 febrero 2014]. Disponible en: http://www.revistacts.net/files/Portafolio/G%C3%B3mez_EDITADO.pdf
7. Hedge, T. (2000), “Teaching and Learning in the Language Classroom”, Oxford University Press, London
8. Janssen, T. y Redeker, G. (1999) “Cognitive Linguistics, Foundations, Scope, and Methodology”, Walter de Gruyter GmbH, Berlin
9. Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*, University of Chicago Press, Chicago
10. Lightbown, P.M. (2006), *How languages are learned*, Oxford University Press, London
11. Lyddon, W.J., Clay, A.L. y Sparks, C. (2001) “Metaphor and change in counseling” *Journal of Counselling and Development*, 79, 269-275

12. Martínez, C.A. (2012) “La adquisición del lenguaje en la etapa de 0 a 3 años”, Universidad de Valladolid, [fecha de consulta 23 diciembre 2013]. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1813/1/TFG-L49.pdf>
13. O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990) “Learning Strategies in Second Language” Acquisition, Cambridge: Cambridge University Press, London
14. Oster, U. (2009) “La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica”“, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales Universitat Jaume I, [fecha de consulta 30 abril 2014]. Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/2%20U%20Oster.pdf
15. Pavičić, V. (2005) “Komuniciram, dakle (ne) učim? ”, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Zagreb
16. Pinker, S. (1994) *The Language Instinct*, Harper Perennial Modern Classics, New York
17. Real Academia Española (2001) *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Madrid
18. Tadić, T. (2012) “Uloga konceptualne metafore u poučavanju engleskog jezika kongenitalno slijepim i slabovidnim učenicima”, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb
19. White, L. (2003), *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge University Press, London

Apéndice

Presentación de las metáforas conceptuales:

EL TIEMPO ES DINERO

- Me estás haciendo *perder* el tiempo.
- Ya *invertí* demasiado tiempo en este problema.
- Con este invento podemos *ahorrar* mucho tiempo.
- Este trabajo *me costó* dos horas.
- *Reserva* algo de tiempo para las diversiones.

CONOCER ES VER

- No *veo* cuál es la dificultad.
- Mi *punto de vista* es diferente.
- Está *ciego* frente a sus problemas.
- Hay que *mirar* los problemas de frente.
- El FMI tiene a la Argentina *bajo la lupa*.

LAS PERSONAS SON PLANTAS

- Es una persona *madura*.
- Hemos podido echar *raíces* en este país.
- Esta chica es un pimpollo.

EL NACIMIENTO ES UNA LLEGADA

- Al bebé *lo trae* la cigüeña.
- *Ha llegado* un nuevo integrante a la familia.
- La madre está en la dulce *espera*.

Examen grupo experimental:

GRUPA A

Ime i prezime: _____

Ocjena iz španjolskog na kraju prošle školske godine: _____

1. Prevedi rečenice koje slijede sa španjolskog na hrvatski:

1. DISCUSIÓN ES UNA GUERRA _____

2. En esta discusión lo *destruyó*. _____

3. Tus afirmaciones son *indefendibles*. _____

4. Sus críticas *dieron en el blanco*. _____

5. Sus palabras cayeron como una *bomba*. _____

5. LA VIDA ES UN VIAJE _____

6. Me encuentro en una *encrucijada*. _____

7. Pedro está en un *callejón sin salida*. _____

8. Estoy *perdido*. _____

9. No hay que *desviarse* de los objetivos. _____

10. LAS PERSONAS SON BESTIAS _____

11. En mi casa mi papá es el *rey de la selva*. _____

12. Mi hijita se convirtió en una bella *mariposa*. _____

13. Pedro es un *cerdo* porque nunca se lava. _____

Examen grupo control:

GRUPA B

Ime i prezime: _____

Ocjena iz španjolskog na kraju prošle školske godine: _____

1. Prevedi rečenice koje slijede sa španjolskog na hrvatski:

1. DISCUSIÓN ES UNA GUERRA _____

2. En esta discusión lo *destruyó*. _____

3. Tus afirmaciones son *indefendibles*. _____

4. Sus críticas *dieron en el blanco*. _____

5. Sus palabras cayeron como una *bomba*. _____

5. LA VIDA ES UN VIAJE _____

6. Me encuentro en una *encrucijada*. _____

7. Pedro está en un *callejón sin salida*. _____

8. Estoy *perdido*. _____

9. No hay que *desviarse* de los objetivos. _____

10. LAS PERSONAS SON BESTIAS _____

11. En mi casa mi papá es el *rey de la selva*. _____

12. Mi hijita se convirtió en una bella *mariposa*. _____

13. Pedro es un *cerdo* porque nunca se lava. _____

Cuestionario:

2. Označi na skali od 1 do 4 kojim strategijama si se najviše/najmanje koristio, la pri prevođenju rečenica iz prethodnog zadatka:

(1=nikad, 2=rijetko, 3=često, 4= vrlo često)

1. Doslovno prevođenje	1	2	3	4
2. Zamišljanje slike	1	2	3	4
3. Prepoznavanje strukture metafore RASPRAVA JE RAT	1	2	3	4
4. Traženje pomoći	1	2	3	4
5. Parafraza	1	2	3	4
6. Traženje odgovarajućeg izraza u hrvatskom	1	2	3	4
7. Korištenje izvantekstualnog znanja	1	2	3	4
8. Pogađanje iz konteksta	1	2	3	4