

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas
Doctorado en Ciencias del Lenguaje



La correlación del aprendizaje del idioma inglés como L2 y el entorno sociocultural con el desarrollo de la competencia metafórica

TESIS

Que para obtener el grado de
Doctor en Ciencias del Lenguaje

Presenta

Luis Antonio López Castillo

Mexicali, Baja California, 14 de abril de 2023.

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas
Doctorado en Ciencias del Lenguaje



La correlación del aprendizaje del idioma inglés como L2 y el entorno sociocultural con el desarrollo de la competencia metafórica

TESIS


Que para obtener el grado de


Doctor en Ciencias del Lenguaje


Presenta

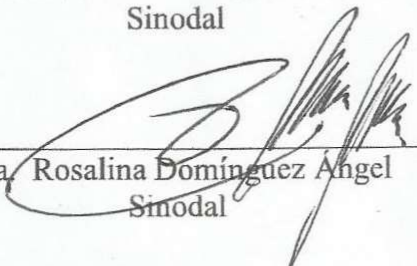
Luis Antonio López Castillo

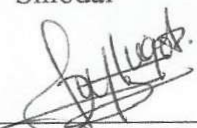
APROBADA POR


Dr. Rafael Saldívar Arreola
Director de tesis


Dra. Elizabeth Alvarado Martínez
Sinodal


Dra. Victoria Elena Santillán Briceño
Sinodal


Dra. Rosalina Domínguez Ángel
Sinodal


Dra. Erika Martínez Lugo
Sinodal

Mexicali, Baja California, 14 de abril de 2023.

Dedicatoria

Este trabajo se lo dedico a mis padres, quienes, desde mi infancia, me han enseñado a tomar cada oportunidad que se presente en mi vida, y que, sin importar las circunstancias, siempre hay una forma de resolver los problemas y salir adelante. Sin sus consejos y enseñanzas no sería el hombre que soy ahora. Gracias a ustedes soy una persona que siempre busca ser mejor que ayer.

También, este trabajo va dedicado a la mujer que amo, Fabiola. Sin ti, esta tesis no existiría en primer lugar. A ti te debo el valor que tuve para mandar mi proyecto a finales del 2019. Ya que tres simples palabras tuyas fueron capaces de inspirarme y darme la fuerza para aceptar el reto y hacer que todo esto fuera posible.

Muchas gracias, los amo.

Agradecimientos

Quiero agradecer, primeramente, al Dr. Rafael Saldívar Arreola, no solo por ser mi director, sino por confiar siempre en mí para cumplir con los objetivos que conllevó este trabajo. A pesar de las dudas que llegué a tener de mí mismo, de si podía hacer esto, usted siempre confió en mí. Muchas veces le dije lo nervioso y asustado que estaba porque pasaba el tiempo y las cosas no salían como quería, y siempre me decía “*no te apures, estamos a buen tiempo*”. Bueno, usted tenía razón, sí estábamos a buen tiempo.

Ahora, quiero agradecer a los miembros de mi comité de tesis. Dra. Elizabeth, siempre ha estado ahí para ayudarme cuando la necesité. A pesar de lo ocupada que estuvo, nunca tuvo problema para hacer un espacio para mí. Dra. Vicky, gracias a usted entendí que, a veces, las soluciones más obvias pueden llegar a ser las más difíciles de ver. Dra. Rosalina, gracias a su trabajo pude resolver muchas dudas que tenía respecto al mío, me siento honrado de que haya aceptado formar parte del comité. Por último, Dra. Erika, usted me conoce desde que era un niño de 20 años que estudiaba en la licenciatura y ha sido mi profesora muchas veces. Espero haber correspondido satisfactoriamente a su trabajo y dedicación con todo lo que he logrado.

Quiero agradecer, también, a la Universidad Autónoma de Baja California y a la Facultad de Idiomas, Campus Mexicali, por haberme brindado el espacio y la oportunidad para hacer de mí el profesionalista que soy ahora. Por último, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por su valioso apoyo durante mis estudios de posgrado.

Resumen

En esta tesis doctoral se buscó identificar cómo los elementos socioculturales afectan el desarrollo de la competencia metafórica durante el proceso del aprendizaje del inglés, para explicar la correlación del aprendizaje de los procesos del aprendizaje del idioma inglés como L2 y el entorno sociocultural con el progreso de la competencia metafórica.

De corte mixto, con alcance descriptivo-exploratorio y de procedimiento secuencial, en esta metodología se emplearon diferentes instrumentos de recolección de datos que van desde una encuesta para la medición de la competencia metafórica y actividades para conocer la extensión de las habilidades metafóricas productivas de estudiantes de inglés intermedio de tercero de secundaria; hasta una serie de entrevistas en las que los participantes definieron su proceso de aprendizaje del inglés y cómo ha impactado sus vidas. Los resultados muestran que las motivaciones y metas personales, la familia, el contacto con la cultura de la lengua meta a través de diferentes medios, el uso de redes sociales e interacciones que favorecen o inhiben los procesos metafóricos. Por otro lado, se midió el nivel de desarrollo de la competencia metafórica y se contrapuso con diferentes elementos socioculturales definidos a través de las entrevistas. A pesar del tamaño reducido de la muestra, los datos indican que hay existe una tendencia entre el estilo de vida y nivel socioeconómico de los participantes y el desarrollo de la competencia metafórica.

Adicionalmente, se aportan datos y procedimientos para ahondar en el estudio de la metáfora y la lingüística cognitiva en general. Asimismo, se proporcionan nuevos enfoques que ayudarán en la creación de nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje de lenguas para, así, reforzar las habilidades cognitivas y metafóricas orientadas al dominio del inglés como L2.

Palabras clave: sociocultural, competencia metafórica, metáfora, aprendizaje de lenguas

Abstract

In this Ph. D. thesis, it was sought to identify how sociocultural elements affect the development of the metaphorical competence during the English learning process. This was done to explain the correlation of learning English as L2 processes and the sociocultural environment with the progress of the metaphorical competence.

Of mixed nature, with a descriptive-exploratory scope and a sequential procedure, in this methodology were applied, to intermediate English students of third grade middle school, different data collection instruments. These instruments included a survey to measure their metaphorical competence, activities to know the extension of their productive metaphorical abilities, as well as interviews in which participants defined their English learning process and how it has impacted their lives. The results showed that social elements such as motivation and personal goals, family, contact with the culture of the L2 through different ways, social media and interactions, favor or inhibit metaphorical processes. On the other hand, the metaphorical competence was measured and contrasted with different sociocultural elements defined by the interviews. Although, the size of the research population was limited, data indicated a tendency between the lifestyle and socioeconomic level of the participants and the metaphorical competence.

The data collected and the methodology designed contribute in the study of metaphor and cognitive linguistics in general. New approaches are presented that will help to create new language teaching and learning techniques, so the cognitive and metaphorical abilities, oriented to mastering English, are reinforced.

Key words: sociocultural, metaphorical competence, metaphor, language learning

Índice de contenido

Capítulo 1 Introducción	12
1.1 Antecedentes	12
1.2 Planteamiento del problema.....	32
1.3 Preguntas de investigación.....	34
1.3.1 Hipótesis.....	34
1.3.2 Objetivos.....	34
1.4 Justificación.....	36
Capítulo 2 Marco teórico	40
2.1 Lingüística cognitiva.....	40
2.2 Metáfora	44
2.3 La metáfora según Lakoff y Johnson	53
2.4 Aprendizaje y fenómenos de la adquisición del inglés como segunda lengua.....	66
2.5 Sociolingüística	88
2.6 Pragmática de la metáfora	102
Capítulo 3 Metodología	110
3.1 Contexto sociodemográfico.....	111
3.2 Participantes	113
3.3 Prueba piloto	114
3.3.1 Procedimiento de la prueba piloto	115

3.4 Instrumentos de recolección de datos para el diseño de los instrumentos del estudio principal.....	118
3.4.1 MetaNet wiki, Power Thesaurus, Corpus del Habla de Baja California y AntConc	119
3.5 Instrumentos de recolección de datos del estudio central	121
3.5.1 Instrumento de la fase 1: cuestionario para la medición de la competencia metafórica	121
3.5.2 Instrumento de la fase 2: prueba con respuestas de opción múltiple.....	121
3.5.3 Instrumento de la fase 2: tabla de metáforas conceptuales.....	122
3.5.4 Instrumento de la fase 3: entrevista	122
3.6 Programas para el análisis de datos.....	123
3.6.1 SPSS	123
3.6.2 Atlas.ti.....	123
3.7 Técnicas y métodos de análisis de resultados	123
3.7.1 Análisis de contenido.....	124
3.7.2 Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC)	124
3.7.3 Redes semánticas naturales	125
3.7.4 Prueba de correlación Pearson.....	126
3.8 Procedimiento.....	127
3.9 Justificación de la metodología.....	129

Capítulo 4 Resultados	132
4.1 Resultados de la prueba piloto	132
4.2 Resultados del estudio.....	138
4.2.1 Resultados del estudio: datos sociodemográficos	138
4.2.2 Resultados del estudio: medición de la competencia metafórica	142
4.2.3 Resultados del estudio: prueba con respuesta de opción múltiple.....	143
4.2.4 Resultados del estudio: tabla de metáforas conceptuales	151
4.2.5 Resultados del estudio: matriz de fragmentos de entrevistas	154
4.2.6 Resultados del estudio: prueba de correlación bivariada.....	170
Capítulo 5 Análisis y discusión de los resultados.....	172
5.1 Información sociodemográfica y descripción del contexto sociocultural.....	172
5.2 Procesos cognitivos en el aprendizaje de lenguas.....	172
5.2.1 Presencia de elementos léxicos y/o culturales de la L1 en producciones metafóricas.....	174
5.3 Desarrollo de la competencia metafórica y su presencia en producciones	176
5.3.1 Estado de la competencia metafórica	179
5.4 Elementos del contexto sociocultural presentes en el aprendizaje.....	180
5.4.1 Elementos socioculturales presentes en el aprendizaje del idioma inglés y la producción de metáforas.....	182
5.4.2 La relación de la competencia metafórica y el contexto sociocultural.....	194

Capítulo 6 Conclusiones	198
Anexos.....	208
Anexo A. Instrumento para la recolección de datos para el diseño de los instrumentos de la prueba piloto.....	208
Anexo B. Instrumento de la prueba piloto	210
Anexo C. Entrevista para los alumnos de secundaria	214
Anexo D. Instrumento de la fase 1: encuesta para la medición de la competencia metafórica.....	215
Anexo E. Instrumento de la fase 2: prueba con respuestas de opción múltiple	217
Anexo F. Instrumento de la fase 2: tabla de metáforas conceptuales	219
Anexo G. Instrumento de la fase 3: entrevista	220
Anexo H. Tabla de resultados de la prueba de respuesta con opción múltiple.....	221
Anexo I. Redes Semánticas Naturales elaboradas a partir de los resultados de la tabla de metáforas conceptuales	222
Anexo J. Matrices de fragmentos de entrevistas.....	228
Anexo K. Escala para la cuantificación de las respuestas de las entrevistas	257

Índice de Tablas

Tabla 1 Codificación de los participantes para las entrevistas	155
Tabla 2 Resultado de la prueba de correlación: Variable independiente Solvencia económica	171
Tabla 3 Matriz de categorías y subcategorías.....	156

Índice de Figuras

Figura 1 Castaño y Hilferty. (2014). Metáfora y Estructura Conceptual.....	58
Figura 2 Potter, So, Von Eckardt & Feldman, (1994). (a) Modelo de asociación de palabras y (b) Modelo de mediación de conceptos	80
Figura 3 Graph of frame relations: Emotions. International Computer Science Institute (2016).....	120
Figura 4 Edad de los participantes	140
Figura 5 Sexo de los participantes	140
Figura 6 Uso de dispositivos electrónicos	141
Figura 7 Ha vivido o pasado tiempo en Estados Unidos	141
Figura 8 Condición económica	142
Figura 9 Resultados de la medición de la competencia metafórica	143
Figura 10 Resultados totales de la prueba de respuesta con opción múltiple	144
Figura 11 Respuestas del reactivo 1.....	145
Figura 12 Respuestas del reactivo 2.....	145
Figura 13 Respuestas del reactivo 3.....	146
Figura 14 Respuestas del reactivo 4.....	147
Figura 15 Respuestas del reactivo 5.....	147
Figura 16 Respuestas del reactivo 6.....	148
Figura 17 Respuestas del reactivo 7.....	149
Figura 18 Respuestas del reactivo 8.....	149
Figura 19 Respuestas del reactivo 9.....	150
Figura 20 Respuestas del reactivo 10.....	151

Capítulo 1 Introducción

1.1 Antecedentes

Más allá de la estilística en la redacción de distintos tipos de textos cuya finalidad es el embellecimiento de los conceptos y los mensajes, como puede apreciarse en la prosa, la rima y la creación de cuentos y fábulas, así como sintetizar rasgos característicos de la cultura en forma de dichos y refranes, la metáfora es un elemento más complejo que tiene tras de sí una gran cantidad de procesos cognitivos. Es un proceso multifacético que está lejos de ser completamente entendido, ya que la naturaleza de la metáfora depende de los hablantes y sus culturas. Por ende, resulta difícil dar una explicación completa de la metáfora en su totalidad. Esto es porque, así como el lenguaje, la cultura y la sociedad cambian constantemente, los procesos metafóricos se transforman y se adaptan a las nuevas necesidades de los hablantes.

Desde los años ochenta, después de haber sido estudiada en la filosofía clásica y contemporánea, así como en la psicología, la metáfora ha sido ampliamente cubierta por los científicos del lenguaje. Gracias a ellos, la imagen que se tiene de la metáfora ha pasado de ser una parte aislada del lenguaje a un ente presente en los procesos de la comunicación. Entre los primeros estudiosos del lenguaje, desde este enfoque cognitivo de la lengua, que se encargaron de estudiar la metáfora a profundidad, se encuentran Lakoff y Johnson, quienes, con su trabajo realizado en 1980, *Metaphors we live by*, explicaron cómo la metáfora se encuentra presente en el habla de las personas y cómo se distinguen sus diferentes funciones figurativas y abstractas.

De forma introductoria a su libro, Lakoff y Johnson proporcionan un concepto estigmatizado de la metáfora, uno que, durante mucho tiempo, había sido ampliamente aceptado; la metáfora es un dispositivo de imaginación poética y folclor retórico, una cuestión más allegada a lo extraordinario que al lenguaje común (Lakoff y Johnson, 1980). Esta conceptualización, que

en su momento fue criticada por Lakoff y Johnson, dista mucho de ser acertada, ya que deja de lado un número considerablemente grande factores cognitivos y sociales que dan forma al lenguaje y a la comunicación y, por consiguiente, a la manera en la que las personas se expresan.

Los conceptos que gobiernan el pensamiento no son solo cuestión de intelecto, sino que también gobiernan desde las funciones diarias hasta los detalles más mundanos. Estos estructuran cómo los hablantes perciben, entienden su mundo y se relacionan con otras personas (Lakoff y Johnson, 1980). De esta forma, la metáfora se convierte en un mecanismo cognitivo que transforma los conceptos y preceptos predeterminados que tienen las personas sobre sí mismas, sus semejantes, experiencias y su entorno en general en mensajes que transmiten todo un conjunto de elementos conceptuales y sociolingüísticos que están relacionados a su forma de vida y todo aquello que la rodea.

Tal como una palabra puede proyectar un significado concreto u otro, en relación al espacio sociolingüístico donde se utilice, la metáfora puede proyectar diferentes significados conceptuales porque, tras de sí, hay procesos cognitivos que relacionan dos conceptos o ideas con todas sus posibilidades combinatorias semánticas (tanto denotativas como connotativas) y da lugar a la creación de un sentido nuevo, el metafórico (Pérez, 2006). Durante el discurso, las condiciones por las cuales la metáfora se construye y se transmite son dictadas por el entorno social en el cual son utilizadas. En una conversación entre dos hablantes, existen elementos referenciales e intelectuales que están ligados a los conocimientos previos de estos, los cuales están basados en experiencias y en el conocimiento de la cultura en la cual se está desarrollando.

Pérez (2006) afirma que los referentes culturales del creador y del intérprete de la metáfora suelen ser diferentes, otorgando, así, un valor intrínseco a estos conocimientos previos, sin dejar de lado las reglas de interacción y normativa lingüística que exista entre estos individuos. Por

tanto, el uso de metáforas, si bien es una parte del lenguaje maleable en todos los contextos numerables, al momento de crear alguna unidad semántica en particular, esta debe cumplir con la normativa discursiva social e interaccional, lingüísticamente hablando, para que pueda llevarse a cabo con éxito.

A partir de los estudios de Johnson y Lakoff (1980), la metáfora ha estado sujeta a distintas investigaciones desde diferentes enfoques. Uno de estos estudios pertenece a Rachid Lamartí (2011), quien observó el comportamiento del proceso de comprensión de metáforas en estudiantes taiwaneses de nivel maestría que estaban aprendiendo español. En este estudio, de manera preliminar, a los participantes se les familiarizó con el concepto de metáfora, se les explicó qué significa y cómo funciona dentro del lenguaje. Posteriormente, se les pidió a los participantes identificar expresiones metafóricas en un texto literario. Al realizar la lectura, dictaron sus hallazgos y, en grupo, se discutió la condición semántica y abstracta de los enunciados hallados. Lamartí (2011) dice que los participantes no localizaron todas las metáforas y tampoco todos los enunciados que extrajeron del texto eran metafóricos.

Más adelante se les presentó otro ejercicio, como parte del experimento, en el que se les pidió encontrar el significado oculto de varios enunciados metafóricos, por ejemplo: *Escaparse como un fantasma* (Lamartí, 2011). Esto a manera de que los participantes utilicen la inductiva para proyectar ese concepto desde su lengua materna a la lengua meta. Lamartí (2011) afirma que esto puede repercutir en su lengua nativa, de manera que la relación semántica de ambos conceptos puede chocar con las diferentes formas en la que hablantes de los idiomas español y chino construyen unidades metafóricas alrededor del concepto de *Escapar*.

Continuando con el experimento, se les pidió que nombraran los enunciados dados, en primer lugar, de forma literal, para comprobar si conservaban el sentido o cobraban sentidos

nuevos una vez trasladados y, posteriormente, buscaron expresiones en su lengua que fueran equivalentes. El autor agrega que una vez halladas estas expresiones, las equivalencias metafóricas en su lengua debían ser nombradas, literalmente, en español. Tras los resultados, Lamartí (2011) dice que la traducción literal al chino de *Escaparse como un fantasma* pierde sentido y se *desinfla*. Su equivalente es una hipérbole, la cual arroja un enunciado que, traducido al español, dice lo siguiente: *Desaparecer sin dejar sombra ni rastro*.

Con base en los resultados de este experimento, se observa cómo la metáfora tiene la habilidad de enunciar distintas acciones en diferentes categorías, pero esta se ve influenciada por la interferencia lingüística que existe cuando se tratan de transmitir mensajes de la lengua materna a la lengua meta. Esto da como resultado expresiones cuyas equivalencias pueden o no presentar una metáfora conceptual en concreto, las cuales, al ser traducidas o interpretadas por oyentes cuyas lenguas maternas sean diferentes a la propia, proporcionarían elementos pertenecientes a la lengua de origen. Aunque esto último podría variar, en mayor o menor medida, dependiendo del conocimiento y cercanía que tenga el oyente (hablante nativo de la L2) con la cultura de la L1, así como el dominio lingüístico que posea de esta.

Los estudios de la metáfora también se hallan en la neurolingüística, esto para observar el comportamiento del cerebro humano ante la presencia de metáforas. Una muestra de ello se encuentra en la investigación realizada por Jankowiak, Naskrecki y Rataj (2017). Aquí se estudió la respuesta de las ondas N400 (un impulso neurológico provocado por estímulos abstractos) a comparaciones hechas entre oraciones metafóricas y oraciones literales. Una de las premisas que hacen los autores es que las investigaciones conductuales y electrofísicas en el procesamiento del lenguaje figurativo han mostrado, repetidamente, que el procesamiento metafórico está modulado por el nivel de convencionalidad presente en una metáfora (Jankowiak et al., 2017). Esto apoya la

idea de que las metáforas están ligadas íntimamente al conocimiento cultural y las reglas sociolingüísticas en el discurso.

El primer objetivo del estudio fue examinar las respuestas del cerebro a metáforas noveles, convencionales, literales y palabras anómalas en participantes bilingües cuyas L1 y L2 son polaco e inglés, respectivamente. El segundo objetivo, dicen los autores, fue investigar si los significados metafóricos provocarían respuestas de la amplitud N400 más pronunciadas comparadas a las palabras literales emparejadas en ambos idiomas.

El tercer objetivo de este era probar si el emparejamiento de las palabras en inglés mostraría efectos atenuados y retrasados dentro del tiempo de respuesta de la amplitud N400 comparados a los de las palabras polacas. El cuarto objetivo fue examinar si los mecanismos cognitivos involucrados en la integración de significado son modulados por la naturaleza del lenguaje.

Para este experimento se reclutaron a 28 participantes, pero debido a anomalías y bajos rangos de precisión en exámenes preliminares, además de la exclusión de uno más para la realización de diferentes investigaciones, se obtuvo al final un total de 23 participantes para la prueba (Jankowiak et al., 2017). Entre los idiomas que dominan, además del inglés (el cual tenían como requisito que fuera de nivel C2 de acuerdo al Examen de Competencia de Cambridge), se hallan otras lenguas extranjeras que los participantes habían estado aprendiendo. Estas van desde el alemán, hablando por el 39% de los participantes, español (22%), francés (22%), sueco (4%), italiano, (4%), ruso (4%) y afrikáans (4%). Esta muestra final de participantes, agregan los autores, no mostraba ningún tipo de desorden neurológico o anomalía lingüística en alguno de ellos.

Los insumos utilizados en el estudio fueron un compilado de 304 palabras polacas y 304 palabras del inglés que fueron emparejadas. 76 metáforas noveles (ej. *Harvest courage*), 76

metáforas convencionales (ej. *Gather courage*), 76 expresiones literales (ej. *To experience courage*) y 76 oraciones anómalas (ej. *To move courage*). A partir de estos compilados, se les pidió completar una encuesta en línea, en la cual calificarían los sustantivos críticos abstractos. Asimismo, se les pidió que evaluaran su significancia en una escala de 1 (totalmente insignificante) a 7 (totalmente significativo).

En los resultados se encontró que las metáforas noveles fueron similarmente difíciles en ambos idiomas; las metáforas convencionales tuvieron un menor rango de precisión y tiempos más largos de respuesta en inglés (L2) que en polaco (L1). Este hallazgo puede indicar un incremento en la dificultad cuando se procesan metáforas convencionales en el lenguaje no-nativo comparado al lenguaje nativo (Jankowiak et al., 2017). El experimento muestra que, a medida que las metáforas pasan a través de los idiomas, el cerebro bilingüe se vale de diferentes procesos cognitivos para darles un significado y relevancia, como llega a pasar con frases que encuentran sus equivalencias en ambos idiomas y que pueden ser replicadas para un uso más convencional. Esto da como resultado un proceso natural en el que las metáforas noveles pasan a ser convencionales debido a su uso entre los hablantes.

Por su parte, Chen, Peng y Zhao (2013) también realizaron un estudio neurolingüístico. Al igual que el estudio anterior, el objeto de estudio fueron las ondas N400. Pero, a diferencia del estudio de Jankowiak, Naskręck, y Rataj, aquí se presenta otro elemento neurológico, el Potencial Relacionado con Evento, o ERP (*Event-Related Potentials*) por sus siglas en inglés, la cual es una pequeña carga de voltaje generada en el cerebro en respuesta de estímulos o eventos específicos (Blackwood & Muir, 1990). Para este procedimiento, se recurrió a un total de 24 participantes (6 mujeres, 18 hombres; todos en un rango de edad de 22 años); dichos participantes eran estudiantes, nativohablantes del chino, de la Universidad Tecnológica de Dalian, en la provincia Liaoning,

China. Como dato adicional, el puntaje promedio, en relación al examen TEM4 (Test for English Majors), el cual es un examen ampliamente reconocido para la medición del dominio del idioma inglés, fue de 71, indicando que su nivel de dominio es equivalente al nivel B2 del MCERL.

En los instrumentos de este estudio se encuentran 440 oraciones (100 literales chinas, 120 metáforas chinas, 100 literales inglesas y 120 metáforas del inglés). De acuerdo con los autores, los ítems lingüísticos debían cumplir ciertos requerimientos: primero, el número de palabras o caracteres en las oraciones meta debían ser las mismas; segundo, la estructura sintáctica para las oraciones chinas e inglesas debían ser idénticas. Por ende, la oración tipo *A es B* fue usada para ambos idiomas (Chen et al., 2013).

Entrando en la fase experimental, un pretest fue conducido para observar si los estímulos eran familiares, se les fue dicho que valoraran cada oración en una escala del 1 al 5, siendo estos, *unfamiliar* y *highly familiar*, respectivamente (Chen et al., 2013). Después de esta prueba, cada enunciado fue analizado estadísticamente. Una vez en el procedimiento principal, los participantes fueron llevados a una *habitación tranquila* (quiet room) con ruido blanco de fondo, el cual es un sonido constante que impide que otros sonidos destaquen por encima de él que normalmente se usa como apoyo para conciliar el sueño, cuando se escucha a volumen bajo, y luz tenue. A una distancia de entre 40 y 60 cm de distancia de los participantes, se colocó una pantalla en la cual los participantes debían observar directo al punto negro que esta proyectaba “.”. Como estímulo se proyectó una imagen acompañada de una oración presentada a 500ms. En el desplazamiento de la oración final de la palabra meta, una pantalla negra fue proyectada a 2000ms (Chen et al., 2013).

Al observar la pantalla negra, los participantes tenían que decidir si la oración contenía un significado metafórico o no. Si el participante decidía que la oración no tenía un significado metafórico, debía presionar 1; si el participante decidía que la oración contenía un significado

metafórico debía presionar 2, o una valoración mayor, así, hasta llegar a 5. Una vez que la respuesta fuera hecha, el programa continuaba a la siguiente prueba.

En la evaluación de errores, se encontró que los participantes hicieron más errores cuando decidieron si una oración en inglés tenía un significado metafórico, en contraste de cuando tenían que decidir si la oración china contenía un significado metafórico. Esto indica que fue más fácil para los participantes entender metáforas chinas que metáforas inglesas (Chen et al., 2013). En la discusión, se menciona que las metáforas inglesas y oraciones inglesas literales difieren en su amplitud N400, indicando un diferente esfuerzo al procesar la información. Sin embargo, esta diferencia puede ser interpretada de dos formas: 1) las metáforas en inglés fueron difíciles de procesar debido al rechazo del significado literal y la recuperación del significado metafórico apropiado, o 2) es más difícil para los bilingües transferir el conocimiento explícito de la L2 hacia su propia competencia lingüística implícita.

Por otro lado, el hecho de que no hubiera una diferencia significativa en el entendimiento de las oraciones chinas literales y metafóricas demuestra que las personas podrían comprender metáforas sin rechazar el significado literal. Como comentario final, los autores dicen que es necesario más trabajo en esta área, pero estos resultados aportan al entendimiento de las estrategias empleadas por los bilingües chino-inglés en el procesamiento de metáforas chinas e inglesas (Chen et al., 2013).

Muro, en 2014, realizó un trabajo de maestría en el cual integró la Competencia Metafórica (CM) en una clase de español como lengua extranjera (E/LE) en la Universidad de Estocolmo, en Suecia. En su trabajo, la autora buscó hacer una revisión teórica en torno a la metáfora y a la CM para, posteriormente, establecer las bases para una propuesta didáctica que desarrolle la capacidad tanto para identificar como para comprender y producir metáforas, es decir, lograr que los

estudiantes sean capaces de metaforizar en la lengua meta (Muro, 2014). En este experimento, los participantes pertenecían a dos grupos de español avanzado. Las edades de estos variaron entre los 19 y 45 años, cabe resaltar que los participantes contaban con antecedentes y conocimientos lingüísticos similares.

Se describirán a grandes rasgos los grupos que se usaron en el estudio. El Grupo I (prueba) constó de cinco participantes que poseían diferentes lenguas maternas (sueco: uno, polaco: uno, español y portugués: uno, español: dos) que han estudiado español en diferentes lapsos de tiempo. El Grupo II (control) estuvo conformado por doce participantes, cuyas lenguas maternas se distribuían de la siguiente manera: sueco: cinco, sueco y griego: uno, griego: uno, español: cinco. Al igual que el grupo anterior, el tiempo de estudio del español como segunda lengua varía significativamente.

De forma preliminar, se les aplicó un *pretest* a los participantes, esto con el objetivo de obtener datos acerca de los antecedentes lingüísticos que poseían respecto al español. El Grupo I recibió dos sesiones sobre teoría y práctica de la metáfora, las cuales, cada una duraba entre quince y veinte minutos. A continuación, se mencionan solo algunos de los temas que fueron manejados entre las sesiones: *Introducción a la teoría sobre la metáfora*, *Concepto de metáfora conceptual y metáfora lingüística* y *Análisis de metáforas visuales* (antecedido por una actividad relacionada a las metáforas conceptuales). Posterior a las sesiones, el Grupo I fue sometido al test de metáforas conceptuales.

El test estuvo constituido en tres partes. En la primera parte, los participantes debían leer frases metafóricas y, después, elegir la opción que explique mejor su significado. En la segunda parte, los alumnos tuvieron que explicar, con sus propias palabras, el significado de las frases resaltadas en las oraciones que se les presentaban. La tercera parte del test constaba de la

identificación del tema central de las expresiones, explicar su significado y nombrar si existe alguna equivalencia en sueco.

En el análisis de resultados, los datos arrojados en las primeras dos partes del test fueron satisfactorias, mostraron que los alumnos no tuvieron mayor problema en identificar expresiones metafóricas y sus significados, ni en explicar los significados con sus propias palabras (Muro, 2014). El problema, según la autora, apareció en la tercera parte, donde se argumenta que, para dar explicación a los problemas de identificación de metáforas conceptuales y sus equivalentes, habría sido necesario profundizar en los estudios de la metáfora conceptual, ya que el grupo de prueba solo fue expuesto a la teoría de la metáfora por un corto tiempo. Muro Rodríguez menciona que hubo factores que afectaron los resultados, afirma que uno de los factores más significativos fue el hecho de que los participantes se encontraban en un nivel avanzado, pues notaron que tenían ya conciencia del lenguaje metafórico (Muro, 2014).

Aktur, Mihci y Celik (2015) realizaron una investigación en la cual, por medio de unidades metafóricas, analizaron la imagen mental de estudiantes de nivel secundaria hacia el pizarrón interactivo. Los autores alegan que el uso de metáforas mantiene el balance entre las funciones izquierda y derecha del cerebro para el desarrollo de pensamientos creativos y resolución de problemas. Asimismo, una metáfora es una herramienta mental que un individuo puede usar para entender y explicar conceptos con alto nivel de abstracción, complejidad y retórica (Akturk et al., 2015, p. 3).

Los participantes consultados forman un total de 162 alumnos, los cuales estaban en los grados noveno, décimo, undécimo y duodécimo (equivalente segundo y tercero de secundaria en el sistema educativo mexicano). De acuerdo con la metodología empleada, se les pidió que completaran una serie de enunciados o de respuesta corta en un tiempo límite de 20 minutos.

Dichos reactivos contenían frases como: *Interactive Whiteboard is like...; because...* Al inicio del experimento, se les dieron las explicaciones necesarias en cuanto a qué son las metáforas y se les hizo hincapié en que tenían que definir lo que es el *Interactive Whiteboard*.

Por medio de diferentes técnicas de análisis, los autores encontraron un total de 41 metáforas válidas, las cuales fueron registradas en 6 categorías conceptuales (Akturk et al., 2015). En la discusión de los resultados, Aktur, Mihci y Celik (2015) notaron lo siguiente: “IWB was perceived as an instructive and guiding device, a device that assists learning, a source of information, a source of happiness, a source of entertainment and an unnecessary device” (Akturk et al., 2015, p. 9). Resulta interesante ver cómo los estudiantes utilizaron las metáforas para crear diferentes unidades referenciales en relación a las funciones del pizarrón interactivo. A pesar de ser estudiantes de nivel secundaria, fueron capaces de proporcionar diversas muestras que dejan ver cómo los rasgos de dicho objeto son representados por ellos.

La metáfora, en este caso, no sirvió como un mecanismo de conversión estética, sino como una herramienta de transmisión de conocimientos a nivel conceptual que permite dar un mejor entendimiento de la percepción de este objeto. Asimismo, en un análisis más detallado, se apreció cómo las actitudes y conocimientos experienciales se plasmaron en los enunciados. En los últimos ejemplos de las categorías conceptuales vistas en los resultados se pudo visualizar esto último.

En los ejemplos se concibe el pizarrón como un ente vivo capaz de interactuar con ellos y sus compañeros a nivel personal y grupal. En las oraciones *IWB is like boys, because always disrupt the class* y *IWB is like an impudent trouble, because seeing it consumes the peace of the soul and causes sadness* se le confiere al pizarrón una característica humana y problemática que no se encuentra en el dispositivo en sí, sino que esta se muestra en las consecuencias indirectas que el pizarrón causa en el grupo cuando este se halla en funcionamiento, dicha causalidad hace a

su vez de detonante para crear diferentes situaciones cuyas contextualizaciones se pueden categorizar de diferentes formas, a pesar de que sea un ambiente controlado. Esto podría deberse a que el conocimiento que tienen los alumnos de su entorno académico, y la forma en la que perciben su entorno, les permiten hacer abstracciones que salen de la cotidianidad de los objetos, conceptos e ideas de los cuales pueden hacer una referencia metafórica que puede ser entendida por sus semejantes.

A continuación, se presenta un estudio hecho por Alarcón, Díaz, Torres, Vergara y Vásquez (2018), aquí los autores estudiaron cómo se interpretan las relaciones entre el docente, el estudiante y los objetivos de la educación a partir de metáforas conceptuales. Como justificación, afirman que las concepciones que elaboran los docentes sobre su imagen profesional y sobre su práctica pedagógica pueden entenderse, en un sentido amplio, como creencias docentes. Estas son: las normas personales en que un profesor entiende a los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, la sala de clases, el rol del profesor en el aula, los objetivos pedagógicos, etcétera. (Alarcón, et al., 2018). De igual forma, los autores agregan que la comprensión de estas estructuras es fundamental en la formación profesional y en las prácticas pedagógicas, lo cual genera un impacto mayor y más significativo en la formación docente (Alarcón, et al., 2018).

Para esta investigación, a partir de un muestreo cualitativo, se reclutaron participantes, quienes eran estudiantes de origen chileno, que cursaron Pedagogía en Lenguaje, pertenecientes al primer y al quinto año del curso. Además, se buscó que los participantes cubrieran un cierto perfil para su selección. Los atributos a considerar fueron los siguientes: a) ser estudiante de 1er o 5to año de Pedagogía en Lenguaje, y b) manifestar voluntaria y formalmente su participación en el estudio a través de la firma de una carta de consentimiento (Alarcón, et al., 2018).

El instrumento de recolección de datos constó de tres partes: escrita, grupo de discusión y escala de rango. El primer instrumento, *Entrada Escrita*, se diseñó con un cierto patrón, en el cual los reactivos responden formas a como *X es como Y, porque...* (Alarcón, et al., 2018, pág. 9), donde X es el dominio meta que se investiga y Y es el dominio fuente. Dicen los autores que, a diferencia de las investigaciones que analizan el uso cotidiano e inconsciente de las metáforas, ellos trabajaron con metáforas explícitas suscitadas, las cuales son aquellas metáforas lingüísticas obtenidas mediante algún estímulo de producción (Alarcón, et al., 2018).

El siguiente instrumento de medición fue el *Grupo de Discusión*, mediante esta técnica, los autores buscaron profundizar en el sentido que los participantes otorgaron a las metáforas, indagando en los esquemas de actuación desde los cuales reconstruyen su experiencia, así como validar la categorización realizada por el grupo de investigación a partir del instrumento de entrada escrita (Alarcón, et al., 2018). El último instrumento, *Escala de Rango*, se aplicó posterior a la realización del grupo de discusión. En este se les solicitó que numeraran las categorías metafóricas según el grado de convencionalidad que tuvieran con las propiedades de cada una, dónde el número más alto corresponde al mayor grado de convencionalidad y el número más bajo al menor grado de convencionalidad. La instrucción textual dice: “Según las siguientes categorías, ordene de las más representativa a la menos representativa como considera usted que según la sociedad chilena se percibe el rol del docente” (Alarcón, et al., 2018, pág. 10).

En la discusión de los resultados se hizo un contraste entre las respuestas de los dos grupos, de acuerdo con el primer y quinto año del curso, en relación a la categorización de las metáforas que proporcionaron. En la parte escrita cabe destacar que ambos grupos comparten un predominio de la categoría *Transmisor*, hablando de la percepción del docente. Una de las explicaciones que

dan es que la imagen positiva se podría asociar con una perspectiva donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se da por la interacción de los estudiantes y los docentes (Alarcón, et al., 2018).

En la segunda parte, el grupo de discusión, el análisis se realizó con la finalidad de profundizar en la interpretación que dan los participantes a sus respuestas. Entre las categorías conceptuales en las que hubo mayor incidencia se obtuvieron *Niñera* y *Máquina*. Dicen los autores que estas características se explican a partir del contexto institucional que configura el desempeño docente. Las condiciones en las cuales se desempeñan llegan a ser desfavorables e inestables y se remarca el hecho de que los docentes llegan a trabajar más horas de las que sus contratos dictan, así como el que estén estrictamente orientados hacia las bases curriculares. La escala de rango determinó que a partir del contexto del discurso es posible establecer una relación caracterizada por la falta de atención de los responsables de los estudiantes en el proceso de enseñanza junto con una marcada desvalorización de la profesión docente por parte de la sociedad.

Como se ha mencionado con anterioridad, la experiencia situacional crea en los hablantes un prejuicio hacia diferentes eventos o sucesos que pueden experimentar o atestiguar, y es a partir de este prejuicio que se genera una imagen mental preliminar del dominio meta que sirve como fundamento (o incluso sustento) para justificar la conformación conceptual de la metáfora que se tenga que utilizar.

Los autores señalan que la experiencia corporal, social y cultural cumplen un papel fundamental en la configuración de los conceptos a través de los cuales, los seres humanos, organizan y dan sentido a la realidad (Alarcón, et al., 2018). Un ejemplo que dan es que, el dominio conceptual *Docente* recibe elementos, propiedades y una lógica específica de dominios más concretos como *Máquina* o *Libro*. En uno de los trabajos mencionados, el de Aktur, Mihci y Celik (2015), se aprecia esta misma característica; la asignación de rasgos antinaturales del dominio meta

cobran lógica y funcionalidad de acuerdo con el contexto en el cual se hace la relación semántica entre los dominios *origen* y *meta*.

Acquaroni (2008) realizó un trabajo doctoral en el cual estudió la incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua. Aquí, la autora buscó, como objetivo principal, contribuir al desarrollo de la competencia metafórica de los integrantes para emplear metáforas lingüísticas en la producción escrita a través de *talleres de escritura creativa*. Con el desarrollo de esta competencia –denominada por Acquaroni como la capacidad, el conocimiento y las destrezas necesarias para adquirir, producir y comprender metáforas en una determinada lengua–, los hablantes realizan procesos cognitivos de deducción y construcción de unidades semánticas que podían provenir de distintas fuentes.

En su investigación, la autora se valió de un grupo de 58 participantes, 16 del grupo experimental y 42 del grupo de control, pertenecientes al IES (Instituto de Estudios Superiores) de Madrid, quienes cursaron el cuatrimestre de la primavera 2003. En su metodología, Acquaroni aplicó pruebas de habilidad (o rendimiento) para medir la densidad metafórica (DM) –la cual es una magnitud que determina el grado de concentración metafórica de un texto. Al comienzo y al final de su investigación también realizó pruebas de *pretest* y *postest* con los cuales recolectó datos para contrastar los obtenidos de los grupos de control y de prueba.

Estas pruebas, iniciales y finalizadoras, presentaban una oración metafórica acompañada de una pregunta enfocada al concepto metafórico en el cual se basa la oración para, posteriormente, preguntar al participante su opinión y desarrollar un texto breve respecto a lo ordenado. Asimismo, a todos los participantes se les aplicó una prueba de estilo cognitivo, el Cognitive Styles Analysis (CSA), con esta prueba se trató de establecer la relación existente entre el desarrollo de la competencia metafórica de los alumnos y el estilo cognitivo (Acquaroni, 2008). Cabe recordar que

durante el lapso de tiempo entre la prueba inicial y terminal se trabajó con los alumnos en un taller de escritura que promueve el pensamiento creativo.

En el análisis de datos se destaca que, en el grupo experimental, en los pretest y posttest, se obtuvo un mayor índice de densidad metafórica en contraste con el grupo control. Este resultado, comprueba que el trabajo progresivo en la capacidad metafórica de los estudiantes ayuda a mejorar las habilidades de abstracción y, al ser de un grupo de español como segunda lengua, se puede pensar que estas capacidades repercutirán en las formas figuradas que se reflejarán en el dominio bilingüe de sus dos idiomas, tal y como se espera del desarrollo de una competencia lingüística en el aprendizaje de una L2.

Más recientemente, en el año 2020, Rosalina Domínguez Ángel realizó un estudio en el cual observó el desarrollo de la competencia metafórica de nativo hablantes de español y su relación con la retención de expresiones idiomáticas del idioma inglés. En su trabajo buscó medir y comparar el nivel de competencia metafórica en español y el nivel de comprensión y aprendizaje de frases idiomáticas en inglés; como hipótesis, la autora sostiene que, a mayor nivel de competencia metafórica en español, los estudiantes del idioma inglés podrán decodificar y aprender el significado de frases idiomáticas en inglés con mayor facilidad (Domínguez, La competencia metafórica en español y su relación con la retención de frases idiomáticas en inglés, 2020).

Como metodología, Domínguez (2020) se valió de la participación de un grupo de estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura de Enseñanza de Lenguas de la Universidad de Tlaxcala, en México. El grupo constó de un total de 16 participantes, cuyas edades rondaban entre los 19 y 20 años de edad. En cuanto a los instrumentos, la autora los describe de la siguiente manera: en primer lugar, un cuestionario que mide la competencia metafórica. Dicho cuestionario

se compone de 63 frases idiomáticas en español que se obtuvieron de la producción oral real de hablantes nativos del español (Domínguez, La competencia metafórica en español y su relación con la retención de frases idiomáticas en inglés, 2020). Las frases, agrega, fueron recolectadas de conversaciones reales de personas con las que interactuó en algún momento.

En segundo lugar, se tiene un texto de lectura en inglés. El texto se obtuvo de un sitio web llamado Voz de América (<https://www.voanews.com>). El texto narra una historia que tuvo lugar en Estados Unidos e incluye 26 expresiones idiomáticas añadidas al texto. La investigadora, con la ayuda de un hablante nativo, llevó a cabo la selección y la adaptación del texto; asimismo, las expresiones idiomáticas se seleccionaron especialmente de manera que fuesen desconocidas para los estudiantes, por tanto, el grado de transparencia y similitud entre L1 y L2 varía.

Por último, Domínguez utilizó un cuestionario para medir la comprensión y la retención de modismos en la L2. El cuestionario se diseñó utilizando el listado de frases idiomáticas. Este aplicó inmediatamente después de que los participantes terminaran de leer el texto, anteriormente descrito. Aquí, los participantes tenían que escribir el significado de las expresiones idiomáticas sin revisar el texto nuevamente. Cabe resaltar, de acuerdo con Domínguez (2016), que los estudiantes tuvieron total libertad para proporcionar los significados a las frases presentadas, de este modo, si una frase les era desconocida no tenían que esforzarse mucho para pensar en un posible significado.

En los resultados de la competencia metafórica receptiva, la autora señala que la competencia aún no se ha desarrollado a un cien por ciento, puesto que hay una cantidad considerable de frases que no pudieron definir (Domínguez, La competencia metafórica en español y su relación con la retención de frases idiomáticas en inglés, 2020). Esto, Domínguez (2020) lo explica diciendo que las frases no forman parte de su léxico mental y que no hay un contexto que

pueda servir de referencia para dar un significado más acertado debido a que las frases se presentaron de manera aislada.

En general, Domínguez (2020) identifica en sus resultados que hace falta la necesidad de un acercamiento más directo de los estudiantes hacia la identificación y comprensión de la metáfora y, en consecuencia, de las frases idiomáticas; es necesario reconocer la competencia metafórica como un tipo de competencia especial. La autora concluye su trabajo diciendo que tanto profesores, como diseñadores de manuales pueden desarrollar actividades que tengan en cuenta la competencia metafórica en la lengua materna y la enseñanza de la metáfora lingüística desde los niveles básicos en la lengua meta.

Como se ha visto a lo largo de este apartado, los autores que se han dictado consideran la metáfora, ya no como una simple herramienta de redacción, sino como una variable más dentro de la comunicación. Es un referente cultural y lingüístico capaz de englobar distintos aspectos de un hablante y su sociedad al momento de interpretar o producir metáforas. Desde Lakoff y Johnson, cuyo trabajo sentó bases importantes para los estudios de la metáfora en la lingüística cognitiva, hasta Chen, Peng y Zhao, que probaron que la metáfora puede influir al hablante a nivel cerebral, la metáfora constituye un compendio de herramientas y estrategias que se diversifican al momento de encontrarse en un ambiente sociocultural bilingüe (y multilingüe). Se habla, pues, de una perspectiva relativamente nueva en torno al uso de la metáfora y que toma la forma del pilar de este trabajo, la competencia metafórica.

Esto se sustenta partiendo de la teoría cognitiva y sociolingüística que postulan Lakoff y Johnson al demostrar que la metáfora se ve influenciada por diversas variables sociales. Al ser esta la base teórica, el propósito de este trabajo es analizar la competencia metafórica desde estas dos visiones (la cognitiva y la sociolingüística) a través del aprendizaje de una L2. En este punto, se

puede mencionar la aportación de tres trabajos en este capítulo que contribuyen en gran medida a la justificación de esta tesis. Los primeros dos, son los trabajos de neurolingüística de Chen, Peng y Zhao (2013) y Jankowiak, Naskrecki y Rataj (2017) que demuestran que existen procesos neuronales que son perceptibles en mediciones; el contacto con unidades metafóricas y semánticas provee evidencia de que las metáforas propician el uso de áreas del cerebro que se encargan del procesamiento abstracto de las unidades semánticas, mostrando así que la metáfora se encuentra más presente de lo que se pensaba. El tercero es el trabajo de Rachid Lamartí, cuyos resultados determinaron que existen distintos niveles de interferencia lingüística tanto léxica y semántica que repercute en la forma en la que los hablantes entienden y producen metáforas.

Aparte de Lakoff y Johnson, Lamartí es uno de los autores que tiene más peso en el presente trabajo, puesto que provee una base metodológica relevante para la realización de los experimentos. Ya que se coincide con ellos en la implementación de instrumentos de recolección de datos que incluyen reactivos que necesiten de metáforas convencionales y noveles (de acuerdo al grado de desarrollo de la competencia metafórica de los estudiantes) producidas por los participantes. Sin embargo, a diferencia del trabajo de Lamartí, y otros autores ya mencionados, la cercanía que tienen los participantes con la cultura angloparlante de Estados Unidos es una variable que puede ser significativa al momento del análisis de datos y, así, confirmar o desestimar, la hipótesis planteada en esta investigación.

Este compendio de trabajo y metodologías, así como las visiones de sus autores, ayudaron a formar una visión crítica sobre el trabajo metodológico que se aplicó en el presente. Se tiene a la metáfora como un elemento lingüístico que se ve afectado por diversas variables, tanto lingüísticas, contextuales y sociales, lo que permite establecer el precedente que la metáfora puede mostrar indicios de que el contacto con diferentes elementos socioculturales y lingüísticos, tanto locales

como extranjeros, en diferentes niveles de dominio del idioma, aunque en este caso se trabajó con el nivel intermedio. Lakoff y Johnson indican que la metáfora es un elemento lingüístico que cambia de acuerdo con las interacciones de los hablantes y Acquaroni propone la competencia metafórica como un compendio de habilidades que están ligadas al entendimiento y creación de metáforas; con ambos postulados se establece un panorama en el que la metáfora puede ser estudiada desde diversos enfoques en diferentes contextos, en este caso, la influencia de elementos socioculturales en estudiantes del idioma inglés.

Por otro lado, se tienen diferentes metodologías que ayudaron a establecer las bases en las cuales los instrumentos fueron diseñados. Se habla, así, de instrumentos que presentan diferentes estímulos semánticos que puedan resultar familiares y no tan familiares, con el objetivo de observar cómo el conocimiento de la L1 y L2 influyen en el entendimiento y producción de metáforas. Los trabajos de Acquaroni, Domínguez y Lamartí proponen metodologías e instrumentos que ayudaron a diseñar la metodología usada en el presente. El procedimiento secuencial y los instrumentos enfocados en estímulos abstractos a partir de elementos lingüísticos de la L2 que se aprende fueron inspirados de los trabajos de estos autores, principalmente.

1.2 Planteamiento del problema

Cuando los alumnos de lenguas extranjeras son expuestos a la lengua meta, se les presentan diferentes elementos de dicha lengua; aprenden, no solo las formas y las reglas de uso de la lengua, sino también parte de su cultura y costumbres. Este aprendizaje no se limita a educar la parte intelectual del alumno; las actitudes y la identidad se ven influenciadas por la presencia de un nuevo idioma que está impregnado de diversos elementos sociolingüísticos.

La metáfora es parte esencial del aprendizaje de lenguas. Es una herramienta que proporciona nuevos elementos fraseológicos, léxicos y cognitivos que ayudan a los alumnos a comunicarse de una mejor manera, y por medio de esta, se pueden ver diferentes fenómenos que muestran la influencia de ambas lenguas.

Ahora, cabe preguntarse, ¿qué pasa si un alumno que aún no tiene un dominio total sobre la lengua meta entra en contacto con la cultura de la misma de forma cercana? La ciudad de Mexicali, B. C., al ser una zona fronteriza, ha compartido su línea divisoria con la región sur de California desde su fundación en 1903. Esto ha generado diversos fenómenos lingüísticos que, actualmente, forman parte del habla cotidiana de los habitantes de la ciudad, desde fenómenos de alternancia de códigos, hasta préstamos léxicos que son característicos de la región. En el primer fenómeno mencionado, una de las situaciones más habituales es alternar desde el español al inglés, y viceversa, en la comunicación, por ejemplo: *Hey, check this again, tiene que estar bien hecho*. El segundo fenómeno se caracteriza por el uso de diversas palabras tomadas del inglés que han sido adaptadas para la comunicación del español, algunas de ellas son *wacha, parquear, espray*, entre otros.

Así, se busca conocer cómo el contacto entre culturas y elementos socioculturales diversos influyen en la creación y entendimiento de metáforas en los estudiantes de inglés como L2, ya que

estos mantienen un contacto constante con la cultura del país vecino, ya sea mediante los medios de comunicación, relaciones interpersonales que tengan con los habitantes del otro país de manera informal, personal o por redes sociales, las producciones audiovisuales que consumen, entre otros constituyentes comunicativos y lingüísticos, se ven presentes en un intercambio de elementos sociolingüísticos que forman parte de su identidad.

El estudio de todas estas variables, dentro de la competencia metafórica, ayudará a entender mejor la funcionalidad de las metáforas en el discurso de los estudiantes de inglés como L2 y de los bilingües en general. Esto brinda aportes a la lingüística que pueden ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, así como comprender mejor algunos aspectos de la adquisición de lenguas. Así pues, en esta investigación se propone estudiar el proceso de desarrollo de metáforas en alumnos de inglés como L2 a nivel intermedio, a fin de observar cómo el entorno sociolingüístico influye en el aprendizaje y desarrollo de metáforas desde la L1 a la L2 y viceversa. Adicionalmente, se propone, también, estudiar los procesos detrás de la competencia metafórica y determinar la importancia de esta en el aprendizaje de una L2, puesto que la comunicación no es un simple intercambio de mensajes que tienen un sentido incuestionable (Rodrigo, 2011).

1.3 Preguntas de investigación

General:

¿Cómo los elementos sociolingüísticos influyen en la construcción de metáforas en el proceso de aprendizaje del inglés como L2?

Específicas:

¿Cuál es el rol de los procesos cognitivos en el aprendizaje de una L2 y el desarrollo de la Competencia Metafórica?

¿Qué elementos socioculturales influyen en el desarrollo de la Competencia Metafórica?

¿Cuáles son los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de la Competencia Metafórica?

¿Cómo influye el entorno sociocultural en la Competencia Metafórica?

1.3.1 Hipótesis

Existen elementos socioculturales en la L1 que generan, o inhiben, la interferencia lingüística, y se evidencian en el desarrollo de la Competencia Metafórica en L2.

1.3.2 Objetivos

Objetivo general:

Identificar cómo los diferentes elementos socioculturales influyen en el desarrollo de la competencia metafórica de estudiantes en el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Objetivos específicos:

- I. Identificar los elementos socioculturales que influyen en la competencia metafórica de un alumno de L2 para determinar hasta qué nivel estos influyen en el alumno al momento del aprendizaje.
- II. Determinar el papel que juegan los procesos cognitivos dentro del aprendizaje de una L2 y el desarrollo de la competencia metafórica en el alumno del idioma inglés.
- III. Identificar los procesos cognitivos detrás de la competencia metafórica para establecer un precedente acerca de dichos procesos que ayuden al desarrollo de metodologías basadas en metáforas en clases de L2.
- IV. Analizar la correlación de ciertos factores socioculturales con la competencia metafórica.

1.4 Justificación

En el campo de la lingüística se han hecho importantes aportaciones que han ayudado a entender cómo funciona la comunicación. Se han podido observar el funcionamiento y la evolución de las lenguas a través del tiempo y los diferentes elementos que juegan su papel dentro de esos cambios. A pesar de ello, el mundo y sus hablantes están en un proceso de cambio constante que no espera por nadie. Las diversificaciones en los modos del habla bifurcan las posibilidades combinatorias de los elementos intrínsecos de las lenguas, esto evoca a que existan nuevos elementos lingüísticos y semánticos que emergen en el habla cotidiano.

Kramsch (2004) señala que, puesto que los individuos multilingües son capaces de usar sus idiomas en formas que no están dictadas por los hábitos de ninguna comunidad de habla, la utilidad de explorar las metáforas recae en que son construcciones discursivas y lingüísticas creadas y usadas en la intersección del lenguaje y pensamiento y lenguaje y sociedad. La diversificación cultural y las migraciones, el contacto directo con otras lenguas y sus culturas, así como la gran masificación mediática en la globalización y las comunicaciones, sugieren que los hablantes se valen de herramientas y procesos metafóricos en la comunicación que posiblemente han sido poco (o nada) observados, especialmente en el área del aprendizaje de lenguas.

Los cambios en los contextos sociolingüísticos, las nuevas técnicas de enseñanza, así como sus enfoques, y el acercamiento que los alumnos tienen con distintos elementos lingüísticos ajenos a su propia lengua predicen el surgimiento de fenómenos cognitivos que pueden dar pie a nuevas estrategias en el uso de las metáforas. Lo último se defiende con lo que indican Lakoff y Johnson (1980), al decir que muchas de las actividades diarias (discutir, resolver problemas, organizar el tiempo, etcétera) son metáforas en su naturaleza. Lakoff y Johnson (1980) agregan, además, que los conceptos metafóricos que caracterizan esas actividades estructuran la realidad presente. Es

decir, las apariciones de nuevas metáforas tienen el poder de crear una nueva realidad o realidades en los grupos de hablantes y sus culturas.

Los estudios de la metáfora y la competencia metafórica han avanzado significativamente, se entiende mejor cómo los hablantes utilizan sus habilidades abstractas para desarrollar estrategias que les ayuden a interactuar mejor entre ellos, pero se necesita ampliar el horizonte de opciones en los campos de estudios de la metáfora en pro de dar entendimiento a los procesos mentales de la lengua en función.

La competencia metafórica en la L2 es un factor crucial en el aprendizaje de la misma, ya que el valor de la metáfora no se encuentra solo en que sea un rasgo generalizado del discurso, sino que su dominio implica el conocimiento formal y funcional de la lengua (Cappa et al., 1996). Asimismo, la utilidad de explorar metáforas para estudiar la mente es que las metáforas son también constructos discursivos y lingüísticos, manufacturados y usados en la intersección del lenguaje y pensamiento y del lenguaje y sociedad (Kramsch, 2004). Así, desde un enfoque bilingüe y multilingüe, estos constructos pueden tomar diferentes formas y sentidos entre idiomas, especialmente durante el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua, lo cual se puede reflejar en la capacidad de las metáforas para establecer conexiones entre lo que los alumnos saben (o experimentan) y lo que deben aprender (Cuadrado y Robisco, 2011).

Cabe destacar que, hasta ahora, los estudios presentados en los antecedentes de este trabajo tienen como objeto de estudio, no solo la metáfora, sino la influencia del conocimiento de los hablantes bilingües. Esta influencia es presentada en forma de sujetos que han aprendido idiomas formalmente. Los participantes de esos estudios, a pesar de saber más de dos idiomas y de encontrarse en regiones europeas y sudamericanas con las cuales intercambian sus culturas

diariamente, no poseen un contacto directo con una cultura anglosajona de manera directa, por ejemplo, la de Estados Unidos o Gran Bretaña.

Este último es uno de los puntos fundamentales en esta investigación, se tiene la oportunidad, debido a la región fronteriza, de observar la metáfora y la competencia metafórica a través del contacto directo entre la cultura mexicana y estadounidense por medio de los estudiantes de inglés como L2. Se habla de una zona geopolítica en la cual sus hablantes han convivido desde los primeros asentamientos agrícolas de la región; se podría decir que los habitantes colindantes de las zonas divisorias territoriales de ambos países han encontrado un punto de comunión cultural que puede verse en la forma en la que han configurado sus sistemas de habla e interacción. El acercamiento entre ambos países proporciona la oportunidad, en este estudio, de observar el comportamiento de las metáforas a través de diferentes variables lingüísticas, lo cual refuerza la idea de que la metáfora es un fenómeno de cambio de sentido motivado por las circunstancias socioculturales (Martínez y Pineda, 2014).

Los acuerdos lingüísticos no establecidos entre los habitantes de distintas regiones permiten que se desarrollen elementos metafóricos que facilitan la comunicación entre sus habitantes, y parte de esto se ve en el uso de préstamos lingüísticos, así como el desarrollo y consolidación del *espanglish* en Estados Unidos. Estos, al ser elementos que contienen un conocimiento social o histórico, los convierten en mecanismos cognitivos que ayudan a la simplificación de conocimientos y experiencias a unidades semánticas prácticas que llegan a englobar el trasfondo de lo que se quiere comunicar; gracias a que el lenguaje, con su capacidad metafórica, permite la conformación y expresión de conceptos con los cuales se percibe la realidad, se habla y se actúa de ella (Villa, 2018). Es con este tipo de configuraciones lingüísticas y la sistematización social que se pueden tomar muestras que permitan ver la evolución del aprendizaje

de un alumno sujeta a los efectos de la cultura vecina, confirmando así que los estudiantes del idioma inglés necesitan estar conscientes de las asociaciones culturales activadas por un hablante nativo (Lazar, 2003) mediante su discurso.

El estudio de la competencia metafórica ayuda, también, en el entendimiento de la enseñanza y adquisición de lenguas. Esta competencia es un campo específico de la metáfora que proporciona herramientas que pueden dar paso a mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas; la competencia metafórica debe ser desarrollada en los alumnos de idiomas ya que esta despierta la conciencia de las metáforas y estrategias para comprenderlas y crearlas (Taki y Branch, 2011). Con este trabajo se aporta una visión más profunda hacia el procesamiento de ideas, conceptos y significados dentro de la mente bilingüe.

Desde las metáforas convencionales hasta las metáforas noveles, se podría explicar cómo los significados de ciertas palabras, expresiones o frases idiomáticas pierden o ganan nuevos atributos cuando pasan su significado de una lengua a otra, y, como menciona Lamartí (2011), las mayores divergencias interlingüísticas surgen a medida que la metáfora primaria, en su evolución a metáfora compleja, incorpora elementos culturales específicos o genuinos de la comunidad hablante.

Capítulo 2 Marco teórico

2.1 Lingüística cognitiva

Una de las principales disciplinas que se manejan en esta tesis es la lingüística cognitiva. De acuerdo con Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012), la lingüística cognitiva es un movimiento lingüístico que entiende el lenguaje como un fenómeno integrado propio de las capacidades cognitivas humanas, esta se vale de diferentes mecanismos mentales para poder darle sentido al lenguaje en conjunción con la realidad.

Algunos de los principios de la lingüística cognitiva dictan que el lenguaje es una capacidad integrada en la cognición general de las personas. Asimismo, todo concepto necesita estar cimentado (o contextualizado) en una estructura coherente de conocimiento basado en la experiencia humana, y que las categorías, que se forman a partir de la esquematización y segmentación de conocimientos, mismos que a su vez se ordenan de acuerdo con la experiencia, son entidades graduales en las cuales hay elementos prototípicos que ocupan la posición central (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012). A modo de introducción a este capítulo, se dará un paso por lo que representa la lingüística cognitiva, algunos de sus exponentes más importantes y parte de los fenómenos que se llegan a estudiar en esta.

Anteriormente, explicar fenómenos cognitivos por medio de constructos mentales era una práctica prohibida, lo único que era aceptable para su medición eran las asociaciones entre un estímulo y una respuesta (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012). Tratar de hacer estudios más allá de ese punto era difícil, puesto que, al considerar los procesos mentales como parte de los mecanismos del lenguaje, supone replantear cuáles son los constituyentes base del lenguaje y cómo trabajan en conjunto. No había lugar para pensar que el pensamiento y la cognición influyen en los procesos lingüísticos.

Sin embargo, a mediados de los años cincuenta, surgieron los primeros estudios que supusieron un giro en los estudios de la lingüística en general, la más importante obra fue titulada *Syntactic Structures*, publicada en 1957 por Noam Chomsky. En su trabajo, Chomsky hace la siguiente pregunta: “*How are the syntactic devices available in a given language put to work in the actual use of this language?*” (Chomsky, 2002, p. 93). Esta pregunta deja ver que el mero estudio de la sintáctica no era suficiente para explicar diferentes fenómenos lingüísticos que se relacionan con el significado. El postulado más importante de esta obra dice que en el sistema cognitivo del ser humano existe un *dispositivo* mental que permite desarrollar cualquier idioma. A pesar de que haya lenguas que sean diferentes en muchos aspectos, existen formas sintácticas básicas existentes en todos los sistemas lingüísticos del mundo. Esto sugiere que el cerebro humano está preparado para desarrollar, producir y entender el idioma.

Gracias a este trabajo, durante los años siguientes, se iniciaron nuevas líneas de investigación enfocadas en fenómenos del significado. Algunos de estos pioneros fueron Lakoff y Johnson con su trabajo de *Metaphors we live by*, en 1980, y Langacker con su obra titulada *Foundations of cognitive grammar*, de 1987, así como el libro *Women, fire, and dangerous things*, de George Lakoff publicado ese mismo año.

Estas obras, por mencionar algunas, pusieron sobre la mesa diferentes fenómenos a estudiar como la metáfora y la metonimia, la gramática cognitiva, la gramática de construcciones, la semántica de marcos y la teoría de los espacios mentales y la integración conceptual. Ibarrexta-Antuñano y Valenzuela (2012) presentan una serie de fenómenos y elementos abstractos que son objetos de estudio de la lingüística cognitiva. Primeramente, se tiene el trabajo de Lakoff y Johnson (1980), con el cual se pudo explicar que existen una cantidad de expresiones lingüísticas que tomaban el vocabulario de un dominio conceptual para otorgarle un significado que estaría

relacionado a otro dominio conceptual. De esta forma, se pueden hacer diferentes tipos de relaciones abstractas entre diferentes elementos referenciales y conceptuales de acuerdo con la experiencia de las personas, esto da como resultado que algunas metáforas puedan poner en contacto dos dominios complejos y bastante estructurados (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012).

Por su parte, la metonimia es, en esencia, usar una entidad para referirse a otra con la que esté relacionada (Lakoff & Johnson, 1980). Lakoff y Johnson ponen dos ejemplos de esto, *Inflation robbed me of my savings* y *The ham sandwich is waiting for his check*. Nótese que, a pesar de que en ambas expresiones se nombran entidades abstractas y no-humanas para otorgarles funciones propias de seres humanos, hay una diferencia bastante notoria. Por un lado, el concepto de la inflación se usa como una entidad que no está relacionada a ningún otro elemento abstracto más que el de su propio significado y consecuencias, y, por el otro, el sándwich de jamón es utilizado para referirse, directamente, al cliente que lo ordenó. En lugar de referirse al cliente como la persona que ordenó esa comida, se utiliza esa entidad, el sándwich de jamón, para hacer la relación directa con el cliente. Esta es la función principal de la metonimia, permitir a los hablantes usar una entidad en lugar de otra (Lakoff & Johnson, 1980) y facilitar los procesos referenciales conceptuales a partir de la sustitución nominativa entre ambas entidades; no se sustituye al cliente por el sándwich per se, se usa el sándwich para simplificar la relación entre el comensal y su orden.

La siguiente línea de investigación, dentro de la lingüística cognitiva, es la gramática cognitiva. El pionero de esta línea de investigación es Ronald Langacker, quien, en 1987, estableció un papel central al significado en el análisis lingüístico, esto es que todos los aspectos gramaticales llevan asociados una carga significativa (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012). Para entender mejor lo que es la gramática cognitiva, hay que tener presente la conceptualización.

De acuerdo con Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012) a, una conceptualización puede incluir cualquier aspecto de la experiencia sensomotora o de la comprensión del contexto social, cultural o lingüístico, así, se pueden hacer análisis léxicos, morfológicos y sintácticos que pueden esquematizarse y organizarse en relaciones de categorización de acuerdo con las estructuras a estudiar.

El penúltimo de los fenómenos que son objeto de estudio de la lingüística cognitiva es la semántica de marcos. Esta afirma que, para caracterizar apropiadamente el significado de los elementos lingüísticos, por ejemplo, palabras, se deben conocer las estructuras conceptuales subyacentes en las que se basan y que proporcionan un contexto mínimo e imprescindible para su entendimiento (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012). Dicho de otra forma, muchas de las palabras y sus conceptos, que se usan de manera cotidiana, forman parte de un concepto más grande que engloba esos elementos léxicos y semánticos. Mismos que, a partir de esa conceptualización general, al encontrarse en otros contextos o temas, pueden variar su significado dependiendo de lo que se esté hablando. Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012) ejemplifican esto al afirmar que el concepto de *colillas* no sería posible si no se conociera el concepto de *cigarrillo*. Otro ejemplo es el de la palabra *vela*. Esta, dependiendo de la situación, adquiere un significado u otro, ya sea en un pastel de cumpleaños, durante un apagón o una iglesia.

Por último, se tiene la teoría de los espacios mentales y la integración conceptual. De acuerdo con Gilles Fauconnier (1994), un espacio mental es una representación parcial de las entidades y sus relaciones en un escenario percibido, recordado o entendido por un hablante. Así, las palabras no se refieren directamente a entidades del mundo, sino que hacen que los habitantes incluyan elementos externos en la estructura referencial (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012). Pascual (2012) presenta el siguiente ejemplo: *¿Papá, tú de pequeño eras en blanco y negro?* Esta

pregunta presenta tres dominios conceptuales distintos: primero, el dominio de la fotografía, en el que el padre aparece de niño aparece como una imagen bidimensional en blanco y negro, segundo, el dominio de la realidad pasada, en el que el mismo individuo aparece como un niño real, y tercero, el dominio de la realidad actual, en la que el mismo individuo aparece como adulto (Pascual, 2012). Existe una relación conceptual entre los diferentes dominios, ya que se está tratando, todo el tiempo, de la misma persona. A la entidad del *padre* se le pueden atribuir diferentes propiedades porque estas mismas propiedades externas se le son otorgadas bajo ciertas características. En este caso, a las versiones del padre, adulta e infante, se le dan distintas características por consecuencia de la fotografía, a pesar de que se trate del mismo individuo.

Hasta ahora, solo se han presentado algunas de las bases, autores más importantes y fenómenos estudiados en la lingüística cognitiva. Puesto que la relación entre la lengua y la mente es bastante cercana y compleja, no existe una metodología exacta para llevar a cabo esta disciplina, esta misma razón explica porque al principio de este apartado se le dio la denominación de movimiento lingüístico. A partir de los estudios de diferentes autores a inicios de los años sesenta, la lingüística cognitiva ha tomado diferentes caminos y formas que, actualmente, han ayudado a entender diferentes fenómenos dentro del habla del ser humano. Lo siguiente en este trabajo se centra en los puntos teóricos y conceptuales que dieron pie al título del mismo, iniciando con su pieza clave, la metáfora.

2.2 Metáfora

La metáfora forma parte de los mecanismos que ayudan al ser humano a expresar los conceptos que son percibidos a través de su propia realidad. Funciona para caracterizar y conceptualizar la realidad de los individuos, pero no únicamente desde el punto de vista retórico y embellecedor del lenguaje, sino desde una perspectiva cognitiva (Saiz de Lobado, 2018).

Anteriormente, la metáfora no poseía esta caracterización por parte de las ciencias del lenguaje. Era vista solo como un elemento más de la literatura y la escritura. A mediados del siglo XX, los estudios alrededor de la metáfora fueron tomando mayor fuerza, al punto de que su imagen y papel dentro del lenguaje la volvieron un campo de estudio propio. Uno de los autores que presentó la metáfora como parte del sistema cognitivo del lenguaje fue Paul Ricoeur. En su obra, *La Metáfora Viva*, de 1975, Ricoeur abre explicando la visión de la metáfora de acuerdo con la filosofía clásica de Aristóteles. Citando al filósofo, el autor dice que la metáfora forma parte esencial de la *Retórica* y la *Poética*, los cuales fueron objetos de estudio del propio Aristóteles.

En una definición más concreta, el filósofo habla de cómo la metáfora tiene la capacidad de trasladar un sujeto (cualquiera que sea el origen de este) a un nombre que lo designe de otra manera; en una traslación de género a especie, o de especie a género, o de especie a especie, según la analogía (Ricoeur, 1975). A pesar de lo significativo y de las implicaciones que tiene esta definición de la metáfora, que puede entenderse como parte de la literacidad del lenguaje, es el propio Ricoeur (1975) quien lleva la definición de la metáfora más allá al decir que la metáfora hace una imagen –literalmente: pone ante los ojos–, da la captación del género esa coloración concreta que podría considerarse como el estilo figurado. Añade a esto que la metáfora describe lo abstracto bajo los rasgos de lo concreto, que presenta lo inanimado como animado, puesto que tiene el poder de visualizar las relaciones (Ricoeur, 1975). Dicho sea de otra forma, Aristóteles dice que la metáfora es la solución a cómo los escritos y los pensamientos retóricos pueden ser presentados en un escenario lírico y que estos puedan ser entendidos por los receptores; Ricoeur (1975) afirma que la metáfora es la forma en la que los pensamientos abstractos del conocimiento humano pueden ser transportados a un plano que lleve al mutuo entendimiento entre emisor y receptor. Estas posturas de la metáfora, si bien, son fuertes argumentos que dan valor a la metáfora

como un elemento lingüístico significativo, estas se quedan un tanto cortas en cuanto al alcance de las metáforas en el habla, tal como se ve en la postura de la metáfora de acuerdo a Lakoff y Johnson (1980), pero esto se explica más adelante.

Cuando se usa el lenguaje, un hablante utiliza diferentes mecanismos cognitivos en la comunicación. Las estructuras, las palabras, frases simples y complejas, la comprensión del contexto del acto de habla, etcétera, denotan un dominio lingüístico que está impregnado de las características identitarias pertenecientes a la persona como individuo y como parte de una comunidad lingüística. Esto ocurre porque todos los actos comunicativos deben incluir normas de interacción vigentes en su discurso; en otras palabras, aquel conocimiento contextual y lingüístico que los hablantes poseen al comunicarse (Martínez & Pineda, 2014).

Aunado a esto, los valores son de gran relevancia, ya que deben formar un sistema coherente con los conceptos metafóricos con los que se vive (Lakoff & Johnson, 1980) de acuerdo a la percepción propia del individuo según su nacionalidad, ideología, estatus social, educación, género, posición económica y la forma en la que estos elementos cohesionan con su cultura de procedencia tanto nacional como regional.

Andersson Konke (2010), citando al lingüista y filósofo Wilhelm Von Humboldt, menciona que el lenguaje es el órgano que da forma al pensamiento, sugiriendo que el pensamiento y el lenguaje son inseparables. Esto es particularmente notorio en la utilización de léxico y frases que contengan un trasfondo cultural propio de los grupos de hablantes de los diferentes lenguajes porque la utilización de estos responde a estímulos lingüísticos estructurados de acuerdo con las características culturales del contexto sociolingüístico.

Al observar la riqueza léxica y fraseológica de una lengua, en conjunto con los procesos cognitivo-semánticos del hablante, se llega a un punto en común. Este punto en común es un elemento de la lengua que se encuentra presente en la vida diaria, la metáfora. Lakoff y Johnson, con su trabajo de 1980, *Metaphors We Live By*, explican, desde una perspectiva cognitiva, cómo la metáfora no es solamente recurso literario, sino todo un complejo proceso de conversión de conceptos que son frecuentemente utilizados en el habla cotidiana. Los autores, de acuerdo con sus evidencias, afirman que gran parte del sistema conceptual es naturalmente metafórico (Lakoff & Johnson, 1980), y es a partir de la conversión conceptos, y la adaptabilidad del lenguaje en diferentes situaciones lingüísticas, que las metáforas facilitan el entendimiento de los mensajes.

Uno de los ejemplos más famosos que los autores utilizan es el de *El argumento es una guerra* (Lakoff & Johnson, 1980). Con este ejemplo, los autores señalan que la utilización de este tipo de construcciones conceptuales muestra la forma en la que los hablantes vinculan la lengua con su entorno. Esto se puede referenciar en el debate. En esta actividad se encuentran dos individuos que poseen una postura contraria uno al otro, postura que puede ser de diferente índole: intelectual, política, ideológica, religiosa, etcétera. Al empezar el debate, se utilizan argumentos que *atacan* la postura del adversario de una forma no física. Así, ambos individuos se enfrascan en un enfrentamiento verbal en el cual se puede obtener una victoria o una derrota, tal y como ocurre en la guerra. Este tipo de actividades comunes pueden ser metaforizados sin dificultad porque los hablantes poseen la habilidad de interrelacionar su lengua con su contexto sociolingüístico y el conocimiento cultural de trasfondo dado a que las metáforas pueden describir entidades complejas usando pocas palabras (Tilley, 1999).

Si una cultura viera el debate o el argumentar como un baile (Lakoff & Johnson, 1980), los participantes de esa actividad no serían vistos como oponentes y el objetivo de dicho debate no

sería sobreponer un punto de vista u opinión por medio del ataque, estos pasarían a ser actores que realizarían dicho acto de una forma armoniosa y balanceada buscando complacer a ambas partes. Así, en dicha cultura, las personas verían todos los elementos del debate de forma diferente, así como la forma de experimentarlo, llevarlo a cabo y hablar sobre ello, serían distintos a como se conciben normalmente (Lakoff & Johnson, 1980).

Como parte de la naturaleza de la comunicación, la necesidad de emitir mensajes coherentes comprende el uso de metáforas como un elemento natural dentro del lenguaje humano. Ahora, ¿qué motiva a los hablantes a utilizar metáforas? Uno de los motivos más importantes por los cuales las metáforas nacen son por a las acciones sociales (Martínez & Pineda, 2014).

Estas acciones, vistas como elementos pragmáticos del habla, consideran los diferentes agentes y variables sociales que pueden existir en una conversación como estándares lingüísticos que los hablantes tienen, de forma inconsciente, para decodificar y construir mensajes que sean coherentes para la situación en la que sean necesarios, respondiendo, así, al sentido de pertenencia que los hablantes tienen hacia sus grupos sociales, ya que estos comparten valores con los que se identifican (Martínez & Pineda, 2014).

Las metáforas no solo pueden analizarse desde la lingüística o la retórica, el apartado cognitivo provee un enfoque interesante hacia la manera en la que las metáforas funcionan durante los procesos mentales. En 1960, Pierre Guiraud planteó el problema de la significación en la psicología. Algunas de sus cuestiones, en relación a la comunicación, la lógica y la semántica, fueron: ¿por qué y de qué modo nos comunicamos?, ¿qué es un signo y que ocurre en nuestra mente y en la de nuestro interlocutor cuando se establece la comunicación?, ¿cuáles son las relaciones del signo con la realidad?, ¿en qué condiciones es aplicable un signo a un objeto o a una

situación que el signo debe significar?, ¿cuáles son las reglas que garantizan una significación verdadera?

Hablar de metáforas conlleva conocer lo que es la significación y cómo los objetos, tanto tangibles como intangibles, pasan por procesos de cambios de sentido para ampliar las formas en las que las personas pueden comunicarse. La semántica, al estudiar el sentido de las palabras, brinda un panorama preliminar respecto a los sistemas de significación; el lenguaje es un medio de comunicación; la lengua es el instrumento que se utiliza para transmitir ideas (Guiraud, 1960). La frase “¡Mesero, un whisky!” transmite, a cierta persona, el deseo de conseguir cierta cosa, y esta persona comprende el mensaje: la idea, es decir, la imagen del vaso de whisky que está en la mente del cliente, se forma a la vez en la del mesero (Guiraud, 1960).

Previamente se habló de la percepción de los hablantes en relación al mundo que los rodea. Sin embargo, cabe preguntarse, ¿cuál es la relación entre las metáforas y la forma en la que se ve el mundo? Moix Queraltó (2006) señala que los humanos tienden a generalizar, y etiquetar, el pensamiento en blanco y negro para ordenar la realidad, puesto que es la forma más sencilla de categorizar los constituyentes que conforman todo lo que está alrededor. Lakoff, en 1987, hacía precedente de esto al decir que la propia realidad es metaforizable y categorizada de acuerdo con las relaciones conceptuales que los hablantes tienen con el mundo. Así, si se considera que los hablantes dividen y categorizan su mundo en polos opuestos, desde su propio conocimiento y experiencias, esto quiere decir que la realidad no es independiente del observador (McNamee & Gergen, 1996), sino que cada persona posee su propia realidad y, por tanto, no existen realidades más reales que otras (Moix Queraltó, 2006).

En este punto, la significación de objetos y conceptualización de sucesos se ve afectada por las experiencias de las personas. Guiraud (1960) define la significación como un proceso que

asocia un objeto, un ser, una noción, un acontecimiento, a un signo susceptible a evocarlos; y ejemplifica: una nube es un signo de lluvia, un fruncimiento de ceño es signo de perplejidad, el ladrido de un perro es un signo de enojo, la palabra “caballo” es el signo del animal (Guiraud, 1960). La significación de todo lo que rodea a una persona es un proceso natural que conlleva la creación de relaciones psíquicas y semánticas. Menciona Guiraud (1960) que el signo es un estímulo cuya acción provoca en el organismo la imagen recordativa de otro estímulo. Asimismo, el autor explica que la experiencia o conocimiento no es sino una significación de la realidad. Retomando las ideas de Guiraud (1960), Lakoff (1987) y Moix Queraltó (2006), el fenómeno de la metáfora se encuentra profundamente arraigado en las habilidades comunicativas y cognitivas de los hablantes. Se podría decir que las metáforas nacen a partir de que un suceso o ente, tangible o intangible, es cambiado en su sentido, y su significado se amolda a las necesidades de una conversación o discurso; el hablante es el que tiene poder absoluto sobre la lengua y la existencia de las metáforas son prueba de ello.

Lakoff (1987) y Moix Queraltó (2006) coinciden en esta idea de que los pensamientos y metáforas tienen su fundamento en la realidad en la que viven. Esto sugiere que las metáforas que cada persona emplea para definir el mundo son la forma en la que filtran la realidad, para, así, construir su propia concepción de la realidad. Tal y como los hablantes del idioma Dyirbal tienen la relación conceptual entre *mujer* y *fuego* (Lakoff, 1987) debido a su propia cultura, definida por sus experiencias e historia, en México se tiene el concepto de *madre* como un ente enaltecido y casi sagrado por las mismas razones, la experiencia y la historia. La realidad de una comunidad de hablantes es variable y cambiante; siempre dependiente de la percepción de las personas.

Fernández Sánchez (1996) menciona que todo lenguaje representa en sí un sistema de conocimiento del mundo y de *nosotros* mismos, el cómo se usa la lengua está cercanamente

vinculado al estilo de vida y formas de interacción de los hablantes en su propio entorno. En el trabajo de Martínez y Pineda (2014) se estudió el uso de metáforas en el habla de Cartagena, Colombia, encontrando que el habla posee rasgos distintivos pertenecientes a su modo de vida. Si bien, los países centro y sur del continente americano hablan, casi en su totalidad, español, esto no significa que lo usen de la misma forma.

Es aquí donde la cultura toma relevancia en la utilización de metáforas. Los autores, a partir de su estudio, mencionan que el cartaginés se caracteriza por ser amable, cálido y de *sonoridad tropical*. Esto se refleja en su lenguaje y en las situaciones comunicativas y, agregan, que los cartagineses son muy recursivos en sus conversaciones y hablan de cualquier cosa, con la tranquilidad que los identifica (Martínez & Pineda, 2014).

Frases como «Lo he conectado con la política», «Mantengan la línea», «Estoy apretao» – siendo este último un caso donde la omisión del fonema /d/ en este tipo de sintagmas adjetivales una característica del habla de las regiones tropicales y costeras en Centroamérica– han adquirido su sentido debido al contexto donde fueron emitidas (Martínez & Pineda, 2014). En el caso particular de la frase *Estoy apretao*, la cual contiene una pronunciación muy destacada, al ser enunciada en el contexto apropiado, un oyente puede inferir la posible procedencia de la persona y el tipo de comportamiento que debe tener ante su emisor ya que vincula el contexto lingüístico en el que se encuentra con su conocimiento adquirido para, así, hacer la mejor inferencia que le sea posible al significado de la metáfora que se le ha presentado.

Las metáforas se asumen como un fenómeno de cambio de sentido que es motivado por las circunstancias socioculturales (Martínez & Pineda, 2014), y, a medida que las personas ponen en práctica sus normas de interacción y participan en el contexto cultural que los rodea, los procesos

metafóricos cambian junto con ellos, de esta forma se crean nuevos elementos metafóricos, se descartan otros o se adaptan a nuevas situaciones.

En México existen diversos ejemplos de esta adaptabilidad semántica de la lengua. Uno de estos es la frase *Se petateó*, que se utiliza para referenciar a un difunto que recién había muerto; anteriormente, cuando una persona fallecía y no había dinero para comprarle un ataúd, se le envolvía en un petate —el cual es un tipo de tapete tejido a partir de las hojas de la palma de petate— y así se le enterraba. Este significado se mantiene porque, por medio de la propia comunidad de hablantes, durante el transcurso de la historia, muchas metáforas convencionales mantienen su uso y significado debido a la practicidad que conlleva. Jakobson (1973) afirma esto diciendo que en el folklore perduran aquellas formas que tienen un carácter funcional para la comunidad, aunque algunas de estas formas pueden ser reemplazadas por otras.

Por tanto, la funcionalidad y vigencia de las metáforas convencionales se ven condicionadas a la forma en la que la cultura cambia en conjunto con la sociedad, la cual se mantiene en constante evolución. Esto da paso a nuevas metáforas que pueden explicar la misma situación que la frase *Se petateó*, con expresiones y nuevas frases que sean más familiares para los hablantes en algún determinado momento; puesto que los hablantes son los únicos que determinan la aceptación (o rechazo), el logro (o fracaso) o la idoneidad (o insuficiencia) de los enunciados y sus elementos (Van Dijk, 1992). Esto resulta que, tarde o temprano, una frase quedará obsoleta debido a las nuevas formas semánticas que se vayan presentando.

Cuando una metáfora es creada, se toma un concepto o idea que se quiere expresar y se reconstruye en forma de otro concepto, a pesar de que su base léxica ha cambiado, el significado y la intencionalidad se mantienen. Se podría decir que la metáfora pasa a ser una herramienta que se usa para crear nuevas hipótesis y analogías potenciales entre un objeto y otro (Hallyn, 1985).

Durante esa reconstrucción se crean categorías conceptuales en las cuales se puedan clasificar y relacionar los elementos semánticos de la metáfora a usar. Como en el ejemplo de *El argumento es una guerra*, se toman dos categorías, una en la cual se pueda hacer relación a acciones que representen ataques o agresiones (como lo es el argumento) y el enfrentamiento entre dos objetos o ideologías (como lo es la guerra).

Esto funciona porque el lenguaje expresa y crea categorías de pensamiento que son compartidos por los miembros de un grupo social (Kramsch, 2004); son conocimientos y experiencias que son compartidos y construidos por la sociedad con base en sus interacciones diarias, así se pueden entender conceptos abstractos, como el tiempo, como un objeto que puede ser gastado, perdido, presupuestado, mal o bien invertido, ahorrado o despilfarrado (Lakoff & Johnson, 1980) según la percepción cultural y experiencial que la sociedad tenga de ese concepto.

2.3 La metáfora según Lakoff y Johnson

Gran parte de este trabajo de tesis doctoral se basa en la obra de Lakoff y Johnson, *Metaphors we live by*, ya que es un precedente que define y explica las metáforas desde un enfoque más cognitivo y sociolingüístico; a diferencia de la estilística y retórica de Aristóteles hacia las metáforas o el enfoque más semántico-léxico que maneja Paul Ricoeur (1975). El trabajo de Lakoff y Johnson presenta argumentos sólidos que son comprobables en el trabajo de campo. Sin embargo, el punto de vista de Ricoeur (1975) provee bases intelectuales hacia el estudio de la metáfora que ayudan a entender mejor su naturaleza como parte del sistema semántico del lenguaje, para, así, lograr un mejor análisis de datos. Es así que resulta de gran relevancia revisar las definiciones y conceptos que este trabajo aporta para tener un mejor entendimiento de su enfoque respecto a la metáfora. De acuerdo a su obra, los autores dicen que gran parte del sistema conceptual es metafórico en naturaleza (Lakoff & Johnson, 1980) y se observa en la facilidad en

la que los hablantes estructuran su habla para crear diversas frases que suplan necesidades semánticas en una conversación.

Anteriormente, se desglosó cómo las metáforas entran en acción con la frase *El argumento es una guerra*. La utilización de estas expresiones se da porque los hablantes se valen de estos procesos para simplificar sus ideas y proyectarlas de maneras que ellos, de acuerdo con su conocimiento de la cultura, consideran la mejor opción para su oyente. De esta forma, la metáfora es moldeada por la cultura y para la misma cultura, ya que, según Lakoff y Johnson (1980), la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en *términos* de otra y se ve en la forma en la que las personas hacen la relación directa entre *guerra* y *argumento*, ya que la cultura en la que viven les permite ver esas dos acciones, en su parte más básica y esencial, como una misma cosa.

Con la última afirmación cabe preguntarse, ¿cómo las acciones de *guerra* y el *argumento* se pueden relacionar? En palabras de los autores, ambos conceptos, *guerra* y *argumento*, son diferentes uno de otro –uno es un discurso y el otro es un conflicto bélico. Pero una vez que estos se contraponen uno al otro dentro de una frase, el concepto de *argumento* es parcialmente entendido, estructurado, usado y hablado en términos del concepto de la *guerra* (Lakoff & Johnson, 1980). Esto, en esencia, es la metáfora; la capacidad de utilizar diferentes conceptos de forma intercalada y que estos reconstruyan parte de sus rasgos como dominio fuente para que, al momento de llegar al dominio meta, este cumpla con los requisitos tácitos en la conversación.

Las metáforas son fuerzas poderosas que reflejan la forma en la que los hablantes piensan de sí mismos y de otros, de eventos e, incluso, naciones; de esta forma estas afectan el pensamiento, de manera sutil, pero en poderosas formas (Berliner, 1990). Muchas de ellas, en diferentes idiomas, son similares o contienen elementos que, primordialmente, están presentes en casi todas las

culturas. Parte de esto es porque las experiencias interpersonales y contextuales, así como la interacción con el mundo, son vivencias que todas las personas han experimentado alguna vez; esto apoya la idea que las expresiones metafóricas en el lenguaje están atadas a conceptos metafóricos en una forma sistemática (Lakoff & Johnson, 1980).

A continuación, se presentarán ejemplos de metáforas conceptuales enfocados en el tiempo, de acuerdo con la sistematicidad de los conceptos metafóricos postulada por Lakoff y Johnson (1980):

You're wasting my time. (Estás perdiendo mi tiempo)

This gadget will save you hours. (Este dispositivo te ahorrará horas)

I don't have time to give you. (No tengo tiempo para ti)

You're running out of time. (Se te está acabando el tiempo)

You need to budget your time. (Necesitas economizar tu tiempo)

Aunque las expresiones presentadas anteriormente están en el idioma inglés, no es difícil identificarlas e inferir su significado, ya que todas ellas tienen una equivalencia exacta –o en extremo próxima– en muchos otros idiomas, como el español. Lakoff y Johnson justifican esto diciendo que el *tiempo* es un elemento invaluable en la cultura occidental (1980); en palabras de los autores, esto lo dirigen más hacia su cultura como estadounidenses.

Esto convierte el concepto abstracto del tiempo en un objeto cuantificable que tiene presencia en la vida diaria de las personas, es un objeto que los hablantes, de acuerdo con su propio conocimiento y modo de vida, contemplan esta magnitud como una constante presente que afecta directamente sus vidas. En la metáfora *Time is money* (Lakoff & Johnson, 1980) se ejemplifica

perfectamente esto. Por un lado, al concepto del tiempo se le otorgan atributos cuantificables y monetarios que lo vuelven materia prima para muchos procesos metafóricos a raíz de sí mismo y, por otro lado, este pasa a ser un bien que puede ser finito, limitado, invertido, gastado, ahorrado, salvado, administrado e incluso agrupado, si se toma en cuenta que el tiempo es dividido en segundos, minutos, horas, días, semanas, años, etcétera.

En el momento que un concepto es metaforizado, este puede ser atribuido con diferentes características, tal y como se vio con el concepto del tiempo en el ejemplo anterior. De forma más introspectiva, el lenguaje por sí mismo es inútil si no hay un receptor, por tanto, el significado no está enteramente en la oración y es de suma importancia saber quién dice o escucha la oración y cuáles son sus actitudes políticas y sociales (Lakoff & Johnson, 1980). Como menciona Deutscher (2010), el idioma inglés obliga al hablante a especificar un cierto tipo de información que puede ser dejada de lado en otros idiomas, ya que, en determinadas culturas, algunos fragmentos de información se pueden encontrar implícitos en las mismas expresiones a usar porque la cultura y el conocimiento son compartidos entre los miembros de los grupos sociales en sus diferentes estratos.

Lo último pone sobre la mesa la disyuntiva de que los hablantes, a pesar de tener conocimiento pleno de experiencias que son comunes alrededor del mundo, de acuerdo con la naturaleza de su idioma materno y su cultura, se conforman estructuras conceptuales que son aplicables dentro de su contexto sociolingüístico. Aunque esta estructuración puede ser modificada y adaptada, de acuerdo con las características lingüísticas de los hablantes, la lengua influye poderosamente en estos procesos de conversión de conceptos, pero no impide ni ahoga, por completo, la capacidad individual de sobreponerse a los hábitos automáticos de su lengua materna (Luque Durán, 2004).

Esto significaría que la metaforización de conceptos se vería afectada al pasar de un idioma a otro al realizar traducciones o interpretaciones que sean próximas al ítem conceptual base que se busca llevar a la lengua meta. Luque Durán (2004) apoya esto diciendo que la traducción de una lengua a otra significa solamente la realización de una equivalencia aproximada a de la captación de la realidad que posee una comunidad, dando como resultado que las capacidades de metaforización y uso de figuras abstractas sean más flexibles y maleables de lo que se cree, otorgando, así, la oportunidad de pasar por alto las metáforas convencionales, más comunes y utilizadas, y crear metáforas nóveles que sean más adecuadas para el acto lingüístico que se realice.

Dentro de la taxonomía de metáforas manejadas en la obra, Lakoff y Johnson (1980) exponen dos tipos al respecto, las metáforas *orientacionales* y *ontológicas*. De acuerdo con los autores, las metáforas orientacionales se caracterizan por seguir una estructuración conceptual basada en la percepción espacial: ARRIBA-ABAJO, DENTRO-FUERA, DELANTE-ATRÁS, ENCIMA-ABAJO, PROFUNDO-SUPERFICIAL, CENTRAL-PERIFÉRICO (Lakoff & Johnson, 1980). Los autores explican que esta orientación espacial se genera debido al tipo de cuerpo que poseen los humanos y cómo funciona en el ambiente físico. Estas metáforas no son arbitrarias, sino que tienen una base enfocada en la experiencia física y cultural (Lakoff & Johnson, 1980) que el cuerpo puede percibir como natural y lógica.

En inglés esto puede percibirse de manera evidente mediante los verbos frasales. Estas son frases que se componen de un verbo y un adverbio o preposición, los cuales, juntos, trabajan como un solo verbo (Cambridge University Press, 2022). Muchas de estas frases son acompañadas de preposiciones de lugar que afectan el sentido de la palabra y la relación que tiene con el significado que se quiere expresar, tal y como se aprecia en las variaciones de la palabra *Look: Look up, look down, look forward to, look backwards*, etcétera. Estas frases tienen su propio significado, el cual

puede variar dependiendo del contexto en el que se usen, esto puede ir desde una significación que trate el concepto de buscar un objeto hasta acciones más introspectivas que hagan alegoría a la búsqueda de objetos inexistentes o carentes de substancia, por ejemplo: *I look backwards in my memories to know what really happened*. Un caso similar ocurre al hacer la relación HAPPY IS UP y SAD IS DOWN. Esta relación entre concepto y espacio se puede encontrar en expresiones que tienen como núcleo un verbo que exprese incremento, decrecimiento, movimiento, posición espacial, etcétera.

Lakoff y Johnson (1980) ejemplifican esto con frases como «I'm feeling up», «That boosted my spirit», «My spirits rose», «I'm feeling down» y «I'm depressed». En estas oraciones se encuentran palabras cuyo significado puede ser orientado hacia arriba o abajo. Esto no solo ocurre con la expresión oral, sino que la percepción de metáforas orientacionales se presenta en diferentes estímulos lingüísticos. Castaño y Hilferty (2014) lo exponen con la siguiente imagen:

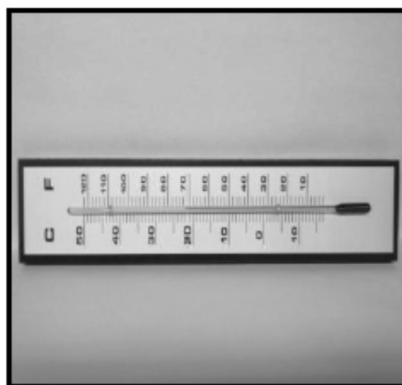
Figura 1

Castaño y Hilferty. (2014). *Metáfora y Estructura Conceptual*

(a) congruente



(b) poco congruente



(c) funcional



En este ejemplo se pueden apreciar dos termómetros que están colocados de diferente forma. El ejemplo (a) se describe como congruente debido a la relación semántica que conlleva con la orientación espacial en la que se encuentra. Según el conocimiento cultural, un termómetro

colocado de esta forma se considera apto debido a que es fácil identificar el *incremento* de la temperatura al ver que el mercurio viaja de *abajo* hacia *arriba*. El ejemplo (b) se adjetiva como poco congruente porque está colocado en una posición que no sigue la percepción espacial establecida por cultura. A pesar de ello, la mayoría de las personas no encontrarán mayor inconveniente ya que, dentro de su forma de concebir el espacio en su entorno, utilizarían los conocimientos sobre sus alrededores, y el funcionamiento de los dispositivos, para hacer una relación semántica-espacial que sea coherente con su propia lógica, tal y como mencionaba Luque Durán (2004) respecto a la capacidad de metaforizar fuera de las convencionalidades preestablecidas. En apoyo a esto, Lakoff y Johnson (1980) señalan que la propia experiencia cultural y física provee muchas bases posibles para las metáforas espaciales, reafirmando que la utilización de metáforas convencionales, metáforas nóveles y su adaptabilidad está a completa disposición del hablante y no al contrario.

El ejemplo (c) es mostrado como funcional. Este termómetro, a diferencia de los anteriores, es un termómetro de mercurio para el cuerpo, el cual tiene que ser colocado en el cuerpo en formas en las que uno de pared no podría, lo cual lo volvería poco funcional. Castaño y Hilferty (2014) explican este fenómeno diciendo que estos ejemplos están en consonancia con la noción de la metáfora conceptual, ya que se trata de objetos y no de expresiones lingüísticas. Este hecho sugiere que los seres humanos son capaces de extraer un mapeo entre subestructuras de dos dominios, si ambos dominios ocurren en su experiencia (Castaño & Hilferty, 2014). Por tanto, esto tiene congruencia debido al conocimiento que los hablantes tienen sobre estos objetos; pueden percibir este tipo de dispositivos en posiciones diversas y seguir procesándolo como un objeto funcional porque es la manera en la que la cultura y su conocimiento realizan el entrelazamiento conceptual de ambas partes, a pesar de que los dos tipos de termómetros son completamente funcionales.

Para los hablantes, y seres vivos en general, el sentido espacial y sensaciones corpóreas afectan la forma en la que el mundo es recibido y procesado. Hablando del lenguaje, la experiencia cultural y física provee bases para metáforas espaciales y, al ser superpuesto con el conocimiento de la sociedad y su competencia lingüística, se produce una coherencia cultural (Lakoff & Johnson, 1980) que establece el uso lingüístico de determinado elemento lingüístico de acuerdo con cómo este es más o menos apto para una u otra situación, tal y como ocurre con el ejemplo de los termómetros.

En su texto, Lakoff y Johnson hacen la siguiente afirmación: *“In actuality we feel that no metaphor can ever be comprehended or even adequately represented independently of its experiential basis”* (1980, p. 20). A pesar de que los autores en su trabajo demuestran que este es un tema poco explorado, no dejan de lado la importancia de la experiencia sociocultural de las metáforas; reconocen que ambas partes trabajan en conjunto para dar una coherencia y sentido estables a estas expresiones en las conversaciones e interacciones lingüísticas.

Este enlace entre las metáforas y la experiencia sociocultural toma relevancia, tal es así, que los autores enfatizan que esta dualidad simbiote, entre la metáfora y la base experiencial, ayudaría a crear representaciones de ambos elementos (Lakoff & Johnson, 1980). De esta forma, en lugar de que en las metáforas que se presenten bajo los conceptos orientacionales como MÁS ES ARRIBA y RACIONAL ES ARRIBA, podría haber una relación más compleja que las explicadas hasta ahora. Se estaría hablando, en una situación hipotética, de una cultura en la cual, sus habitantes, perciben el entorno espacial de forma diferente a lo convencional. Pero incluso en ambos casos tales representaciones enfatizarían el hecho de que las dos partes de cada metáfora, el dominio fuente y el dominio meta, estarán enlazados solo a través de una base experiencial;

fungiendo como medios de estas bases experienciales para que las metáforas sirvan a su propósito como medio de entendimiento (Lakoff & Johnson, 1980).

Patricio Tato (2014), en su trabajo sobre la competencia intercultural, aporta a lo tratado hasta ahora, por Lakoff y Johnson, que el conocimiento sociocultural es el conocimiento de la sociedad del país o países donde se habla la lengua; es un aspecto del conocimiento del mundo. El lenguaje en uso refleja los patrones de comportamiento en una sociedad y la manera en la que sus conocimientos interactúan con el mundo.

Continuando con el trabajo de Lakoff y Johnson, entran otro tipo de metáforas dentro de la taxonomía que manejan en su obra, las metáforas *ontológicas*. Estas, de acuerdo a los autores, son metáforas que tienen su dominio fuente originado en la percepción de eventos, actividades, emociones, ideas, etcétera, como entidades y sustancias (Lakoff & Johnson, 1980). El entender las experiencias como objetos y sustancias permite que los hablantes seleccionen partes de esas experiencias y tratarlas como entidades uniformes, lo cual da como resultado que dichas experiencias puedan ser identificadas, referidas, categorizadas y cuantificadas, para, así, razonarlas y usarlas en una conversación (Lakoff & Johnson, 1980). Se pueden encontrar ejemplos en construcciones metafóricas que permitan la experimentación de fenómenos físicos en dominios conceptuales basados en entidades físicas: *localizar* montañas, *encontrarse* en la esquina de una calle o *recortar* arbustos. Estos responden a un propósito humano requerido para la imposición de límites artificiales para mantener discretos dichos fenómenos físicos; los que serían, en otras palabras, entidades (encontrados en los fenómenos físicos que puedan ser realizados y experimentados) limitados por una superficie (Lakoff & Johnson, 1980). Para ejemplificar un poco más este concepto se tomará parte de la clasificación de metáforas ontológicas propuestas por Lakoff y Johnson en su obra.

Uno de los ejemplos que mencionan Lakoff y Johnson en su trabajo se hace a partir de la estructura conceptual LA INFLACIÓN ES UNA ENTIDAD y de la cual se tiene la siguiente oración: *La inflación está bajando* nuestro estándar de vida. En esta metáfora, el ver a la inflación como una entidad permite cuantificar e identificar ciertos aspectos de esta: verla como una causa, actuar sobre esta, incluso creer que se entiende sin mayor problema (Lakoff & Johnson, 1980). Este tipo de metáforas no se limitan a estos propósitos, existen diferentes propósitos por los cuales las metáforas ontológicas cumplen un determinado rol.

REFERENCIACIÓN: Mi *miedo a los insectos está enloqueciendo* a mi esposa. Esa fue *una atrapada maravillosa*.

CUANTIFICACIÓN: Toma *mucha paciencia* terminar este libro. Hay *mucho odio* en el mundo.

IDENTIFICACIÓN DE ASPECTOS: La *brutalidad de la guerra* nos deshumaniza a todos. No puedo mantener *el paso de la vida moderna*.

ESTABLECIMIENTO DE METAS Y MOTIVACIONES: Él fue a Nueva York a *buscar fama y fortuna*. Cambiaré mi forma de vida para *encontrar la verdadera felicidad*.

Estas metáforas, al estar tan integradas en el habla y el estilo de vida de la sociedad occidental, quizás no puedan ser fáciles de identificar. Son tan naturales y persuasivas que, dentro del pensamiento, son tomadas, usualmente, como evidentes descripciones directas de fenómenos mentales (Lakoff & Johnson, 1980), es por eso que dichas metáforas pasan desapercibidas como tales, porque sus funciones básicas las convierten en herramientas útiles y fáciles de procesar para todas las personas, sin importar sus diferencias socioeconómicas, claro está, siempre que se cumpla

la condición de que estas contengan ese conocimiento del entorno y las normas de interacción de la sociedad en la que se encuentren, para ser capaces de hacer uso de ese tipo de metáforas.

Tanto las metáforas ontológicas como las orientacionales presentan características que están estrechamente relacionadas con la cultura de la lengua que se hable, hasta un cierto punto, ya que pueden existir diferencias mínimas a nivel regional, aunque estas solo se presentan en contados casos. Lakoff y Johnson (1980) mencionan que los valores más fundamentales en una cultura serán coherentes con la estructura metafórica de los conceptos más fundamentales en la cultura, así, los conceptos procesados en una conversación cumplirán con los constituyentes contextuales del acto de habla; si una metáfora no es coherente con el contexto de la conversación o actividad lingüística en la cual se utiliza, esta carecerá de elementos básicos que perjudicarán su entendimiento. Esto se puede apreciar en ejemplos como «El futuro será mejor», «Habrá más en el futuro», «Tu estatus deberá ser mayor en el futuro», «Más es mejor» y «Más grande es mejor», puesto que son frases que corresponden directamente con la base conceptual BUENO ES ARRIBA (Lakoff & Johnson, 1980).

Como se mencionó antes, la relación entre un concepto, o idea, y la cultura cumplen un papel determinante en cuanto al entendimiento de las metáforas, pero no se pueden dejar de lado los valores que los hablantes poseen. Tanto de manera individual como colectiva, los valores que poseen los hablantes no son independientes, sino que deben formar un sistema coherente con los conceptos metafóricos que utilizan (Lakoff & Johnson, 1980). Al igual que ocurre con el lenguaje, los cambios en los elementos culturales y los valores pertenecientes a un grupo sociolingüístico hacen que las metáforas cambien y se adapten en conjunto con la pragmática de la lengua.

Estos elementos de la cultura influyen en la familiaridad de los hablantes hacia su registro fraseológico; según explican Bowdle y Gentner (2005), la familiaridad es una propiedad de una

expresión entera y una metáfora familiar o símil que involucra un emparejamiento particular de objetivo-base que ha sido encontrado antes y esta se halla en las bases experienciales de las construcciones metafóricas. Se puede entender que, a medida que expresiones metafóricas nóveles toman forma y se convierten en metáforas convencionales, dadas las condiciones, el hablante las internaliza más a su registro, volviéndose parte de su trasfondo cultural. Esto da como resultado que la comunicación humana dependa del conocimiento compartido, ya que así se generan universales humanos que se caracterizan en cada cultura (García, 2004).

Antes de tratar los últimos tópicos de este apartado, dedicado al enfoque de la metáfora de Lakoff y Johnson, se hablará de un tema que se relaciona directamente con el trabajo de estos últimos. La personificación, es una propiedad de las metáforas ontológicas, las cuales, como se ha explicado antes, permite que conceptos abstractos o acciones (que se sustantivan) sean considerados como entidades o sustancias que pueden ser metaforizadas. La personificación, también, admite que las entidades sean especificadas y descritas como personas o entes. Esto otorga la posibilidad de comprender una gran variedad de experiencias con entidades no humanas en términos de actividades, características y motivaciones humanas (Lakoff & Johnson, 1980). Algunos ejemplos se pueden hallar en expresiones como:

Su teoría explica el comportamiento de las gallinas criadas con hormonas.

Este hecho desafía las teorías establecidas.

La vida me ha hecho trampa.

Esta particularidad de las metáforas permite ver objetos no humanos como humanos, sin embargo, la personificación no es un proceso general unificado (Lakoff & Johnson, 1980). Este tiene como variable las motivaciones y razones por las cuales las personas las hayan elegido. Para

ejemplificar esto, se tomarán las frases, expuestas por Lakoff y Johnson (1980), *Nuestro mayor enemigo es la inflación* y *El dólar ha sido destruido por la inflación*. Nótese que en ambos casos se está utilizando el concepto de inflación, pero, a diferencia de los últimos ejemplos mostrados sobre la personificación, las dos frases expuestas no presentan a la inflación como una persona. No se puede hacer la relación conceptual de INFLACIÓN ES UNA PERSONA porque, de manera más específica, estas responden a la relación INFLACIÓN ES UN ADVERSARIO; se podría sobreentender, y con justa razón, que un adversario es una persona, así, la personificación cumple con su función, pero no necesariamente tiene que ser así. Un adversario puede ser cualquier ente, ser vivo, concepto, emoción, fenómeno natural y abstracto, etcétera, que actúe o influya de manera negativa contra uno. Al final, son las motivaciones las que ayudan a definir el dominio meta en la personificación.

Pero, ¿cómo afecta esto a la percepción de la metáfora o, en este caso, a la percepción del concepto de inflación? De acuerdo con Lakoff y Johnson (1980), no solo se provee una manera particular de pensar acerca de la inflación, sino también una forma de actuar hacia ella. Al considerar este concepto como un adversario que puede atacar, herir, robar o, incluso, destruir, la relación conceptual de INFLACIÓN ES UN ADVERSARIO podría resaltar y justificar acciones políticas y económicas por parte de un gobierno: declarar una guerra, fijar objetivos, realizar recortes presupuestarios, instalar una nueva cadena de comando, etcétera (Lakoff & Johnson, 1980), y, en este caso, ayuda a definir la inflación como un fenómeno económico que afecta a un sinnúmero de personas con diferentes consecuencias.

En este apartado se han revisado conceptos sobre la metáfora que hacen que esta sea un elemento del lenguaje con diversas áreas de investigación y experimentación. La metáfora, de acuerdo a lo tratado, es un ente maleable que está sujeto a variables lingüísticas que se basan,

primordialmente, en el conocimiento cultural de los hablantes. En un escenario de aprendizaje de lenguas, el conocer estas características de la metáfora, ayuda a complementar el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes, tal y como se verá más adelante en la siguiente parte de este capítulo.

2.4 Aprendizaje y fenómenos de la adquisición del inglés como segunda lengua

El aprendizaje de una lengua comprende una serie de procesos cognitivos que llevan al alumno al dominio de la lengua meta. Se consideran diversos elementos tanto internos del alumno como externos (propios del contexto sociolingüístico donde se lleve a cabo el aprendizaje) que trabajan en conjunto para llegar al cumplimiento de las competencias que erigen la comunicación efectiva. En apoyo a esto, Littlewood (2004) señala que las formas en las que el aprendizaje de un idioma se ve afectado por el conocimiento de otros idiomas, además del materno, es un área de cuestionamiento por sí misma.

Si bien, el título de este apartado contiene el término Lengua Extranjera, hay que hacer notar que, también, existe el término Segunda Lengua, y es necesario hacer una distinción entre ambos. Cada término engloba dentro de sí mismo conceptualizaciones que, a pesar de ser cercanas, difieren notablemente entre sí, lo cual lleva a metodologías y a teorías que solo pueden ser trabajadas en sus propias líneas de investigación. Para empezar con esta distinción, se mencionará al diccionario de la Universidad de Cambridge (2022); este dice que el inglés, como una lengua extranjera, se define como tal cuando el idioma en cuestión es enseñado a gente cuya lengua principal no es el inglés y vive en un país o ciudad donde el inglés no es el lenguaje principal u oficial¹. Por otro lado, el inglés como segunda lengua se denomina a la enseñanza de dicho idioma

¹ Obtenido de: <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/english-as-a-foreign-language> En: 23/11/2020 18:33

en personas cuya lengua principal no es el inglés y vive en un país, o ciudad, donde el inglés es una lengua principal u oficial².

Tal como se aprecia en ambas definiciones, las diferencias son mínimas, pero significativas. La diferencia entre segunda lengua y lengua extranjera está en cómo la política lingüística, la sociedad o las escuelas consideran y utilizan dicha lengua adicional. William Littlewood (2004) indica que el término de segunda lengua se refiere a cualquier lenguaje que tiene funciones sociales en la comunidad donde es aprendida, tal y como ocurre con el inglés en la India o un inmigrante que aprende inglés al ir a los EE. UU. En este caso, el idioma inglés funciona como puente entre el aprendiente y la comunidad angloparlante, ya que este se encuentra situado en el contexto sociolingüístico del idioma que está aprendiendo.

Por otro lado, Catalano y Moeller (2015) señalan que una lengua es considerada extranjera si es aprendida mayormente en el salón de clases y no hablada en la sociedad donde la enseñanza ocurre. Asimismo, los autores agregan que la educación de una lengua extranjera se refiere a la enseñanza de un lenguaje moderno que no es oficial o no es la lengua materna de una parte considerable de la población (Catalano & Moeller, 2015). A diferencia de lo que dice Littlewood, el inglés, como lengua extranjera, se aprende dentro de un contexto donde esta no tiene un peso significativo en las normas y funciones comunicativas de la sociedad. Un ejemplo de esto se puede dar con el presente trabajo, que tiene como objeto de estudio las metáforas en el idioma inglés dentro del contexto sociolingüístico fronterizo mexicano. En este caso, el inglés en esta región del país cae dentro del concepto de lengua extranjera, ya que no es lengua oficial en México y no es

² Obtenido de: <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/english-as-a-second-language?q=english+second+language> En: 23/11/2020 18:36

utilizado por una parte mayoritaria de la población. A pesar de que el inglés es medianamente entendido por una parte de esta, no forma parte de su *modus vivendi*.

Habiendo hecho esta aclaración respecto a las diferencias entre segunda lengua y lengua extranjera, se iniciará el desarrollo de este apartado, en el cual se tratan algunas teorías, hipótesis y modelos del aprendizaje de lenguas, así como diversos fenómenos presentados en dicho proceso. Para empezar, se describirán algunos datos esenciales del aprendizaje de lenguas. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), el aprendizaje se constituye de dos tipos diferentes de competencias; en primer lugar, se tienen las competencias generales, las cuales se componen de los conocimientos, las destrezas, la competencia existencial, además de la capacidad de aprender del alumno. En segundo lugar, se tiene la competencia comunicativa, la cual comprende los siguientes factores: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático (Consejo de Europa, 2002). De acuerdo con el MCERL cada uno de estos componentes son, por sí mismos, destrezas y habilidades que un alumno puede trabajar y desarrollar (en conjunto con el trabajo del docente).

Las competencias generales se pueden entender como diferentes conocimientos que, similar a lo que ocurre con la competencia comunicativa, trabajan juntas para conformar lo que es el aprendizaje en sí. Entre estos conocimientos se tiene el conocimiento declarativo (Saber), las destrezas y las habilidades (Saber Hacer), la competencia existencial (Saber Ser) y la capacidad de aprender (Saber Aprender) (Consejo de Europa, 2002).

Ahora, la competencia comunicativa es el objeto central de este apartado, ya que es el punto en común entre diversas teorías y metodologías dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Bermúdez y González (2011), la competencia comunicativa es vista como un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participan en la producción de la

convivencia de las relaciones interpersonales e intergrupales, y esto es perfectamente aplicable en cualquier idioma. Como meta final de la enseñanza de idiomas, se busca que el alumno sea capaz de comunicarse efectivamente con un practicante, o nativo-hablante, del idioma meta de forma eficaz. Se puede considerar, también, que el aprendizaje se compone de diversos tipos de experiencias que el emisor y receptor deben poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de la comunicación (Bermúdez & González, 2011), similar a lo que se había expuesto al hablar de metáforas, la exposición y el uso de estas es crucial para el dominio eficiente de la competencia, tanto, metafórica como comunicativa.

Littlewood (2004) presenta, a continuación, una serie de subcompetencias que se encuentran dentro de la competencia comunicativa:

- I. La competencia lingüística, la cual incluye el conocimiento del vocabulario, la gramática, la semántica y la fonología que ha sido el foco tradicional del aprendizaje de una L2.
- II. La competencia discursiva, que permite a los hablantes entablar un discurso continuo al enlazar ideas en textos escritos, mantener turnos de habla prolongados, participación en la interacción y apertura y clausura de conversaciones.
- III. La competencia pragmática, que permite a un hablante de la L2 usar sus recursos lingüísticos para interpretar y transmitir significados en situaciones reales, incluyendo aquellos donde se encuentre en problemas debido a la falta de ciertos conocimientos.
- IV. La competencia sociolingüística, la cual consiste, primariamente, en el conocimiento de cómo se usa el lenguaje apropiadamente en situaciones sociales, por ejemplo, para transmitir grados de formalidad adecuados para la situación o asertividad, entre otros.

- V. La competencia sociocultural que incluye el ser consciente del conocimiento y la cultura de trasfondo a través de asunciones que pueden afectar el significado, los cuales, pueden llevar a malentendidos en una comunicación intercultural.

Como se entiende por el listado dado por Littlewood, el aprendizaje de una lengua no solo es una cuestión de transmisión de conocimientos a un recipiente esperando una respuesta predecible, sino que hay diversos procesos que contemplan matices internos y externos pertenecientes al mismo conocimiento del alumno. En estos procesos internos del aprendizaje de lenguas, hay autores que dicen que el conocimiento que posea este hablante de su lengua materna afectará el progreso de su aprendizaje de una lengua extranjera, así como los elementos externos presentes en su entorno social.

Eliason (1994) afirma que el aprendizaje de una segunda lengua, a diferencia de la primera, está controlado por factores sociales y psicológicos. Al relacionar el aprendizaje con elementos sociales, se tienen que considerar las motivaciones internas y externas del alumno. El docente juega un papel decisivo, ya que, dentro del aula, es más importante crear condiciones de aprendizaje interesantes que confiar en recompensas y castigos internos (Littlewood, 2004). Esta idea paradigmática del aprendizaje, del profesor siendo el centro de la enseñanza y el alumno un mero envase vacío, ha sido descartada mediante diversos estudios que llevaron a la creación de hipótesis y teorías del aprendizaje y adquisición de la lengua que han sido de gran relevancia.

Similar a la primera lengua, la segunda lengua puede ser adquirida y aprendida, lo cual dicta que el control del entorno y los tópicos a trabajar dentro de dicho proceso, como pasa en el aprendizaje de una lengua extranjera, pueden variar; refiriéndose a un ambiente controlado en cuanto a insumos, materiales, unidades de aprendizaje, metodología y entorno escolar se entiende.

De acuerdo con Littlewood, las teorías de aprendizaje de una segunda lengua³ se segmentan en dos, las teorías orientadas a la cognición y las teorías orientadas al contexto. La primera de estas teorías es la hipótesis de la construcción creativa (*The Creative Construction Hypothesis*). Esta hipótesis, llamada también la teoría de la interlengua (que forma parte de los fenómenos presentados durante el aprendizaje de una lengua), propone que, en los alumnos, existen mecanismos innatos para el procesamiento del lenguaje y, así, crean su propia gramática interna (Littlewood, 2004).

Esta gramática creada por el estudiante es referida, frecuentemente, como *interlengua*, y se encuentra localizado en algún lugar en un continuum entre la lengua materna y la lengua meta (Selinker, 1972). Este estado de la interlengua no es considerado como un proceso final del aprendizaje del alumno, ya que, en esta etapa del aprendizaje, el alumno aún se encuentra solidificando los conocimientos idiomáticos y culturales que conlleva el aprendizaje de la lengua meta. También, modifica y descarta aquellos conocimientos *erróneos* que fueron construidos durante la etapa básica del aprendizaje.

Es por lo anteriormente mencionado que la interlengua se considera como un subproducto que se va refinando conforme a la experiencia que se gane mediante al uso y aprendizaje de la lengua meta. El *input*, el cual es un nuevo elemento lingüístico que es recibido por el alumno (Krashen, 2013), no contiene suficiente evidencia para que los mecanismos cognitivos generales puedan trabajar sobre ellos, se habla, entonces, de que estos solo fungen como detonantes que activan esos mecanismos (Littlewood, 2004); es, de un cierto modo, una cuestión de causa y efecto: el *input* pone en funcionamiento los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera, pero, al no

³ A partir de este punto, se distingue el uso del término de segunda lengua como cualquier lengua aprendida cuando el sistema de la primera lengua ya está situado en el hablante (Littlewood, 2004).

contener la suficiente información por sí solos para complementar un aprendizaje sólido, el alumno se vale de otros mecanismos de aprendizaje (tales como el uso de las cuatro habilidades para diferentes propósitos, inmersión en el idioma, aprendizaje de la cultura, práctica constante, autonomía del aprendizaje, etcétera) que le ayuden a obtener nuevas experiencias que, poco a poco, le permiten salir de la interlengua y entrar en un nivel de uso del idioma más funcional y eficiente que el anterior.

La siguiente hipótesis, siguiendo la estructura de Littlewood (2004), es la hipótesis del *input*. Aquí se postula que el aprendizaje es consciente y que ocurre a través de la instrucción y la corrección de errores (Littlewood, 2004). Además de lo mencionado, la característica más notable de esta hipótesis es la incorporación de un nuevo elemento lingüístico, el cual es nueva información contenida en símbolos lingüísticos que el alumno recibirá, y, dice el texto de Littlewood, que esta debe ser comprensible. No es accesible para el control consciente o la instrucción formal. Además, de acuerdo con Krashen (2013), el precursor de esta hipótesis, el alumno se mueve de i (*input*) a $i+1$ (información que contiene nuevos elementos relacionados al anterior presentado de forma secuencial) al entender la información que contiene ese $i+1$. Este proceso conlleva la utilización de herramientas lingüísticas ya adquiridas durante el aprendizaje, por ejemplo, el conocimiento de la lengua meta y el contexto.

Una vez que el alumno haya recibido, procesado y asimilado esa nueva información, ese nuevo aprendizaje pasa a ser internalizado. Es un proceso gradual que contempla la recepción de nuevos *inputs* que, de acuerdo con el orden natural (Krashen, 2013), serán más difíciles que los anteriores, pero no a un grado que el alumno no sea capaz de procesarlo. La afirmación anterior colinda con el modelo de habilidades de aprendizaje cognitivo (*The Cognitive Skill-Learning*) que presenta Littlewood. Este modelo dice que el aprendizaje consiste en moverse de los planos de

dominio más bajos hacia un nivel de procesamiento automático. Continuando, Littlewood (2004) dice que el lenguaje adquirido, mediante esta nueva información en el aprendizaje, es más importante y forma las bases de una comunicación espontánea.

Krashen apoya esto último al decir que la producción no es práctica para mejorar la competencia lingüística, ya que el lenguaje se adquiere mediante el input y no el output⁴. Esto, según su defensa, es así porque no importa cuánta producción lingüística (oral o escrita, por ejemplo) se realice, el aprendizaje se dará al recibir estos nuevos elementos; y Krashen ejemplifica: “If you speak French out loud to yourself every morning while driving to work, your French will not improve. Rather, the ability to speak is the result of language acquisition, not the cause” (Krashen, 2013, p. 4).

Esta cita de Krashen colisiona con la visión que tiene el Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas, presentado por Spratt, Pulverness y Williams en su libro *The TKT Course Modules 1, 2 and 3*, de 2011. Por un lado, Krashen afirma que el aprendizaje de una lengua está en la recepción del lenguaje, por ejemplo, mediante *inputs* auditivos y literarios, ya que, en este punto, el alumno está recibiendo, no solo de su salón de clases, sino el entorno lingüístico en general, los inputs necesarios para su desarrollo como hablante de dicho idioma meta. El proceso se lleva a cabo en la mente del alumno donde, ayudado de su conocimiento del mundo y el contexto (Krashen, 2013) puede aprender de lo que los demás le puedan decir. Por otro lado, Spratt, Pulverness y Williams (2011) refutan diciendo que la comunicación es la parte más importante del aprendizaje, ya que a través de ella se pueden comunicar funciones, gramática, vocabulario, discurso y habilidades del idioma.

⁴ Output, de acuerdo a Zhang (2009), es el lenguaje que el alumno produce.

Asimismo, se puede considerar que la visión de Krashen, respecto a la adquisición de los idiomas, entra en conflicto con la teoría sociocultural de Vygotsky. En el trabajo de Mehrpour y Forutan (2015), se explica esto al mencionar que Vygotsky cree que el lenguaje crece completamente de la interacción social y los niños son capaces de desarrollar un nivel avanzado de conocimiento solamente al emplear el lenguaje en un ambiente interactivo beneficioso (Mehrpour & Forutan, 2015). Esta visión interaccional y personal del aprendizaje de Vygotsky puede ser reforzada con lo que dice el enfoque constructivista. McLeod (2019) destaca que este es un enfoque que permite al alumno aprender al construir o crear, activamente, su propio conocimiento, de esta forma, su realidad está determinada por las experiencias del estudiante (Elliot, et al, 2000). Esto cobra peso en la teoría de la metáfora ya que, de acuerdo al constructivismo, si el significado es una construcción personal del alumno formado a través de la experiencia, esto quiere decir que el propio significado estará influenciado por la interacción entre conocimiento previo y sucesos nuevos (McLeod, 2019).

En este punto se puede hacer un análisis del desarrollo de la competencia metafórica, utilizando ambas posturas. Por un lado, Krashen defiende el incremento y desarrollo de la adquisición de lenguas, durante el aprendizaje, por medio de la recepción de nuevos conocimientos y elementos lingüísticos y, por el otro, Vygotsky y Spratt, Pulverness y Williams mencionan que la comunicación es la pieza clave del desarrollo de la competencia comunicativa, y, a pesar de las discrepancias que existen entre los enfoques de los autores, ambas posturas son válidas dentro del desarrollo de la competencia metafórica. Esto es porque el alumno necesita estar en contacto con nuevas unidades metafóricas, o *inputs* metafóricos, que puedan ser accesibles y entendibles, con relación a su nivel, asimismo, estas deben ser capaces de poder utilizarse, de forma eficiente, dentro de un contexto comunicativo.

Una forma de ver esto está en los syllabus de las materias de inglés como lengua extranjera. Algunos materiales manejan apartados de uso de expresiones idiomáticas. Estas, en la mayoría de los casos, son metáforas convencionales que se hallan dentro de la lengua meta, las cuales ayudan al alumno a entrar en contacto con la parte cultural y abstracta de la lengua extranjera que está aprendiendo. Según Krashen, estas pasarían a ser el *input*, ya que son recibidas, procesadas, entendidas, reconstruidas y emitidas, como se tiene contemplado en la teoría de la competencia metafórica. Pero, es necesario que exista un uso y una interacción, dentro de un acto comunicativo, de dichas unidades semánticas para que el alumno sea capaz de desarrollar habilidades de análisis de los elementos abstractos de la lengua, puesto que parte de la competencia metafórica establece que el valor de la metáfora no solo se encuentra en que sea un rasgo generalizado del discurso cotidiano, sino que en que su dominio implica el conocimiento formal y funcional de la lengua (Blanco, 2016).

Esto puede justificarse con lo que postula el enfoque comunicativo, siendo que su objetivo principal es el desarrollo, óptimo, de la competencia comunicativa, se debe llevar a cabo a través de la interacción con otros hablantes. A diferencia del modelo de Krashen, el enfoque comunicativo toma en consideración, dentro de su metodología, dos elementos relevantes para la enseñanza, el uso de materiales auténticos y el cambio de roles en la interacción docente-alumno. Así, el alumno pasa a ser un usuario activo del lenguaje y el docente solo es un facilitador (Spratt et al., 2011).

La segunda parte de las teorías de aprendizaje son las teorías orientadas al contexto. De acuerdo con Littlewood (2004), esta teoría dice que el aprendizaje ocurre en situaciones de interacción social, debido a que se presentan oportunidades para la negociación de significados, aclaraciones y utilizar puntos de chequeo de la información. Esta teoría puede integrarse dentro de

la competencia metafórica ya que se está hablando de procesos cognitivos y elementos de interacción entre hablantes en los cuales las unidades metafóricas pueden ser intercambiadas. Esto resulta en que la competencia metafórica juegue un papel en todas las áreas de la competencia comunicativa, ya que contribuye a la competencia léxica y competencia sociolingüística (Littlemore & Low, 2006).

A diferencia de las teorías orientadas a la cognición, las teorías orientadas al contexto tienen la hipótesis del output. Esta hipótesis dice que el aprendizaje de una lengua no está relacionado directamente con las habilidades de producción, sino que estas pasan por un periodo de procesamiento, mismo que, dado su tiempo, permitirá que el alumno produzca el lenguaje. Respecto a esto, Littlewood (2004) dice que los alumnos que aprenden una lengua de forma natural debido a que atraviesan por un “periodo de silencio” cuando escuchan y responden a los símbolos lingüísticos, pero no producen lenguaje por su propia cuenta.

La última de las teorías de aprendizaje a revisar es la del modelo de aculturación y la teoría de identidad social. Littlewood (2004), citando a John Schumann (1978), dice que, en el modelo de aculturación, el aprendizaje de la lengua involucra un proceso de aculturación y, por ende, depende del grado de distancia social y psicológica que los alumnos perciben entre ellos mismos y los hablantes de la lengua meta. La teoría de la identidad social dice que la identidad de un hablante está basada en las influencias mutuas entre el lenguaje y la propia identidad. Littlewood (2004) afirma que el lenguaje es uno de los medios por el cual se construye la identidad y afecta las formas en las que se usa el lenguaje. Esto es porque este es tratado como dinámico y, mientras una persona consolida su identidad dentro de una nueva comunidad, sus habilidades para hablar y aprender el habla incrementan.

Llegado a este punto, donde el aprendizaje considera los elementos intrínsecos de un alumno y la influencia de su entorno social, la metáfora cobra nueva relevancia. Como se ha mencionado antes, esta está relacionada íntimamente con diferentes elementos sociolingüísticos, que van desde el uso de determinadas expresiones con carga metafórica hasta la relación que existe entre el hablante y el oyente. Dentro del aprendizaje de una segunda lengua, la metáfora facilita a los estudiantes un acercamiento semántico a las estructuras metafóricas que subyacen en el sistema conceptual de la lengua, puesto que la metáfora impregna el lenguaje cotidiano, así como determinados vocablos en contextos concretos en ciertas comunidades culturales (Cuberos, 2014). De esta forma, la teoría de la aculturación y el modelo de la identidad social, en conjunto con la teoría de la metáfora, ayudan a entender que, en el aprendizaje de una lengua, los elementos metafóricos de la lengua en aprendizaje benefician en gran medida al alumno, incluso más de lo que se tendría estimado en los programas de educación actuales.

Haciendo un enlace entre estas teorías, y las mencionadas en apartados posteriores, se puede dar mayor impacto a la teoría y la metodología basada en la metáfora, ya que estas se encontrarían con diversas variables asociadas a la cultura de la L1 y el acercamiento con la cultura de la lengua meta. Bielenia-Grajewska (2009) ejemplifica lo anterior mencionando que comunidades diferentes pueden tener diferentes metáforas y, al diferir entre sí, estas tienen diversos trasfondos sociales, culturales, lingüísticos e, incluso, políticos, lo cual haría que las personas perciban su realidad de una manera más específica (Bielenia-Grajewska, 2009). Ahora, si bien los hablantes en todos los idiomas pueden experimentar los mismo sucesos, sentimientos y fenómenos a su alrededor, esto no significa que las metáforas serán las mismas. Hay equivalencias que están unidas al mismo dominio meta, pero, en su ejecución, las palabras y las estructuras usadas no serán las mismas. Esto no solo se limita a idiomas, las diferencias regionales marcan,

también, pautas en las que las metáforas serán diferentes entre sí. Por ello es que se resalta la importancia del estudio de metáforas y su relevancia dentro del aprendizaje de lenguas.

Con todo lo mencionado sobre las teorías y modelos de aprendizaje más significativos y relevantes, con relación al trabajo de metáforas, se han establecido precedentes, en los cuales los procesos metafóricos del alumno cobran mayor relevancia. Esto es así porque, dentro y fuera del salón de clases, se encuentra con diversos elementos lingüísticos y sociales, lo que da como resultado que la competencia metafórica debe ser desarrollada en alumnos de lenguas y, así, con el dominio de esta competencia, pueden adquirir mayor conciencia y mejores estrategias para la creación y comprensión de metáforas (Taki & Branch, 2011).

Como se mencionó al principio de este apartado, existen fenómenos dentro del aprendizaje de lenguas cuya revisión es de gran relevancia, ya que en ellos existen elementos cognitivos que influyen, de manera bilateral, los procesos metafóricos y, al igual que en los temas previos, se seguirá la estructura temática presentada por Littlewood sobre los fenómenos del aprendizaje. Para iniciar, se tratará la transferencia. De acuerdo con Littlewood (2004), la transferencia es un poderoso proceso que se presenta cuando la lengua materna y la segunda lengua comparten estructuras entre sí. A partir de esto, se comparte información que es entendible para el alumno con respecto a la unidad lingüística presentada. El autor ejemplifica esto diciendo: “*when French native speakers begin to learn English, they already know how word order usually signals meaning*” (Littlewood, 2004, p. 505).

En la cita anterior se muestra que, de acuerdo con las similitudes que pueden existir entre dos idiomas, en mayor o menor medida, existen procesos que ayudan al alumno a coordinar y manejar el funcionamiento de su L1 y L2. A esto, Dorcasberro (2003) hace su aportación a esta idea al señalar que en el bilingüismo coordinado, donde el dominio de ambas lenguas ha sido

paralela, no se observan transferencias entre los idiomas, en cambio, existen transferencias bidireccionales, de y hacia los idiomas, así, durante este proceso, cuando se accede a una palabra en la L2, automáticamente, se accede a su equivalente en la L1 (Díaz-Sánchez & Álvarez-Pérez, 2013) como consecuencia de una búsqueda preliminar que hace el alumno para darle un significado prototípico a una palabra nueva de la lengua meta. Esto no solo podría describirse como un hecho aislado del significado base de una palabra, sino también de diferentes elementos sociales que se encuentran dentro del uso de una determinada palabra. Incluso, en un proceso más interno, una palabra desconocida, proveniente de la segunda lengua, puede pasar por diversos filtros cognitivos que están relacionados al conocimiento lingüístico y cultural de trasfondo del alumno; esto puede sustentarse ya que cada hablante filtra los estímulos comunicativos de acuerdo con los conocimientos y las experiencias que tienen de las palabras, situaciones, signos, conductas, etcétera, en concordancia con la enciclopedia vital que se halla en el cerebro (Guervós, 2010).

Por último, se encuentran los fenómenos de simplificación e imitación. La simplificación (Littlewood, 2004) es un proceso en el que el hablante omite elementos que son redundantes y produce algo similar al discurso telegráfico⁵ (Calderón Astorga, 2004). Citando una experiencia de Littlewood como ejemplo, el autor cuenta que la simplificación se dio cuando, al haber pagado por adelantado una taza de té en una cafetería en Hong Kong. Littlewood se acercó a la barra equivocada, a lo que el cajero le contestó: *Sir!... tea there*, acompañado de un gesto. De acuerdo con el autor, la simplificación se vio sustentada por la función de la transferencia, la negociación e intercambio de pautas lingüísticas entre ambos idiomas, chino e inglés, ayudando al cajero a formar una oración simple que cumpliera con el objetivo principal de su acto de habla, comunicarle

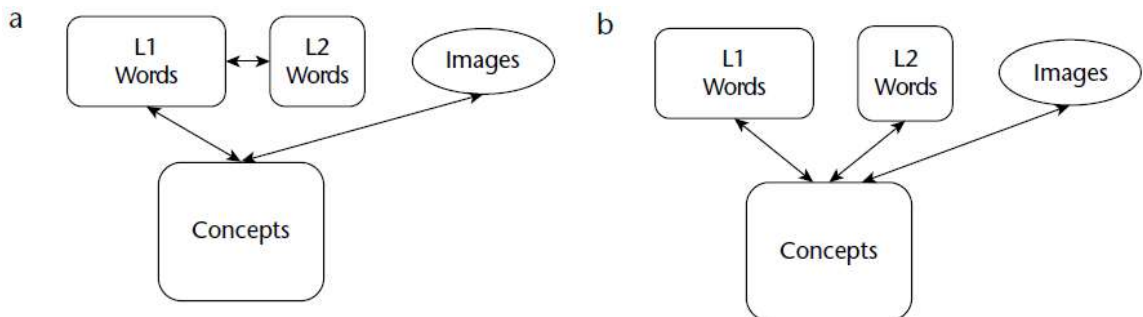
⁵ De acuerdo con Calderón Astorga (2004), el discurso o lenguaje telegráfico es una etapa del proceso de adquisición de la lengua materna en el cual, el niño incluye, en su uso del lenguaje hablado (palabras), la gramática, contando con una mejor pronunciación, entonación y ritmo para transmitir significado. Añade la autora que, en esta etapa, se da la omisión de artículos, preposiciones y conjunciones.

a Littlewood que su bebida le sería entregada en la otra barra. Como nota final de este subtema, Littlewood (2004) apunta que, quizás, una función importante de la simplificación es que permite al alumno de una segunda lengua entablar interacciones en una etapa temprana y, así, estar expuesto a un rango más amplio del idioma. Este ejemplo que muestra Littlewood, presenta procesos léxicos que pueden afectar el uso y entendimiento de unidades conceptuales.

En 2015, Natasha Tokowicz, presentó dos modelos de procesamiento léxico que ayudarían a explicar los elementos que se hallan dentro de la simplificación. El primer modelo es el de la asociación de palabras. Explica Tokowicz (2015) que, en este modelo, los dos idiomas están conectados vía enlaces palabra-a-palabra, de esta manera, palabras de la segunda lengua ganan acceso a un significado solo a través de sus conexiones con las palabras del primer idioma. El segundo modelo es el de la mediación de conceptos. Aquí, las palabras del segundo idioma tienen acceso directo a sus representaciones conceptuales correspondientes, así como lo hacen con las palabras del primer idioma (Tokowicz, 2015). La autora proporciona una ilustración donde se aprecian los modelos de regulación del lenguaje mencionados anteriormente:

Figura 2

Potter, So, Von Eckardt & Feldman, (1994). (a) Modelo de asociación de palabras y (b) Modelo de mediación de conceptos



El fenómeno de la simplificación, en conjunto con los modelos de procesamiento léxico presentados, puede ayudar a explicar cómo los alumnos de una segunda lengua sientan las bases

para el desarrollo de su competencia metafórica a un nivel estructural elemental. Lakoff y Johnson (1980) apuntan que la estructura metafórica de conceptos es necesariamente parcial y es reflejada en el lexicón del idioma. Los autores afirman que esto ocurre porque los conceptos son estructurados metafóricamente de una manera sistemática y lo ejemplifican en frases con estructuras conceptuales como THEORIES ARE BUILDINGS. Si se contraponen los modelos de estructuración de metáforas de Lakoff y Johnson, con los modelos de procesamiento presentados por Tokowics, se pueden notar diferencias significativas en cuanto a la forma de llevar a cabo la comunicación de los conceptos, por un lado Lakoff y Johnson afirman que la estructuración de un concepto que es llevado al dominio meta a través de un cambio metafórico, y Tokowics, por su parte, presenta modelos donde el concepto a comunicar es trasladado del idioma materno a la lengua meta con una equivalencia que, quizás, el hablante tiene fijada como parte de sus herramientas lingüísticas.

En ambos casos, se pueden observar dos contextos diferentes, uno siendo un concepto que es procesado en su propio idioma materno, y el otro cuyo concepto es comunicado pasando de un idioma a otro. Es en el segundo caso donde el alumno podría encontrar mayores dificultades. Por ello es que, en respuesta, la instrucción dada por el docente debe de enfocarse, como parte de su metodología, en desarrollar sensibilidad a las diferencias culturales y conceptuales que huellan el sistema figurativo de la lengua meta (Lamartí, 2011).

En el fenómeno de la simplificación, la persona puede estar recurriendo al conocimiento de no solo una lengua, sino varias, para dar sentido a un texto, escrito y hablado, en una lengua previamente *desconocida* al reconocer palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva (Consejo de Europa, 2002). Esto resultaría en que no cabe enseñar a un alumno a metaforizar, sino que hay que avezarlos en las estructuras metafóricas en las redes de tópicos y

en los dominios cognitivos, tanto centrales como periféricos de la lengua meta (Lamartí, 2011). En este caso, un desarrollo propio de la competencia metafórica en el alumno ayuda a un mejoramiento de la comunicación de conceptos, al saber cómo formular la estructuración de metáforas en su sistema cognitivo, puede hacer uso de su conocimiento lingüístico, tanto de la L1 como la L2, para crear unidades metafóricas que sean entendidas por un hablante de la lengua meta o, en otro caso, por un practicante avanzado de dicha lengua.

El desarrollo de este último argumento lleva el desarrollo de la competencia metafórica dentro del estudiante de inglés como lengua extranjera a nuevos terrenos. Como se ha mencionado antes, esta competencia incluye diversas habilidades cognitivas ligadas, cercanamente, con el conocimiento cultural que un hablante posea de su lengua (y alguna otra lengua que este conozca). En la enseñanza de idiomas, es común encontrar frases idiomáticas convencionales que son enseñadas a los estudiantes. Estas expresiones son frases comunes utilizadas en el discurso coloquial con significados figurativos que difieren de sus significados literales, cuyas contrapartes metafóricas se han convencionalizado (Domínguez, 2020). En la mayoría de casos, estas frases son enseñadas de acuerdo a su significado literal, lo cual provee al alumno de un acervo de frases que tienen una definición concreta. Sin embargo, esto no propicia un desarrollo óptimo de la competencia metafórica, puesto que no se le enseña al alumno el porqué de esa expresión y su conformación. Tal y como señala Domínguez Ángel en su trabajo:

La promoción de su desarrollo (la competencia metafórica) podría mejorar significativamente el rendimiento general de los estudiantes en la lengua meta, dado que las metáforas no son solo recursos retóricos o herramientas para la construcción de la lengua, sino una faceta fundamental de la cognición humana. (2020, p. 2)

Dentro del aprendizaje de lenguas, convergen elementos que tienen su lugar, de una u otra forma, desde el contenido a enseñar hasta las características del alumno. Aunque, cabe preguntarse: ¿cómo actúa la competencia metafórica en distintos niveles de instrucción del idioma

meta? La competencia metafórica se ve como el camino a seguir para conseguir las habilidades metafóricas adecuadas, pero en diferentes niveles y de manera diversa. Para desarrollar esta idea, se tomará parte del trabajo de Frank Boers, realizado en el año 2000, en alumnos de nivel intermedio de inglés como lengua extranjera. Boers observó que las lenguas maternas de los participantes de su experimento, que estaban entre alemán y francés, eran cercanas a la lengua meta (inglés), esto lo llevó a resaltar que los temas metafóricos detrás de las expresiones figurativas (en la lengua meta) dadas a los participantes eran similares a las pertenecientes a las lenguas maternas de los mismos (Boers, 2000).

Con esto último determinó, a través de sus resultados, que la comprensión de los estudiantes de nivel *principiante*, hacia las expresiones figurativas, estaría limitada debido a la falta de recursos léxicos. Por otro lado, alumnos de nivel *avanzado* son menos propensos a enfrentar ese tipo de obstáculos, por tanto, se encontrarían en una posición de ventaja debido a una mejor conciencia de los ítems metafóricos (Boers, 2000), tal y como se espera de un alumno que tiene un mayor contacto con el idioma y, por consiguiente, con la cultura de esta. Boers (2000) agrega que los alumnos de nivel avanzado tienden a dudar acerca de la transferibilidad de expresiones idiomáticas de la L1 a la lengua meta (Kellerman, 1978), debido a esto, son más cautelosos al realizar traducciones directas.

En resumen, con este estudio se puede ver que, por un lado, un alumno de nivel principiante no posee el conocimiento léxico necesario de la lengua meta para realizar conjeturas y traducciones apropiadas de los ítems metafóricos e idiomáticos presentados. Por el otro, los alumnos de nivel avanzado poseen un conocimiento más centrado y distinguido de la L1 y L2, así como un acceso más automático a significados concretos y equivalentes de expresiones que puedan presentarse. Esto sugiere que fenómenos dentro de traslación de significado de la L1 a la L2, como la

interferencia lingüística, pueden ser más notables en el nivel intermedio de instrucción de la lengua. A esto, Boers (2000) agrega que se les puede pedir a los estudiantes de idiomas que intenten explicar expresiones individuales que tengan suficiente grado de transparencia semántica, así, la competencia metafórica puede ser desarrollada y monitoreada no solo desde el apartado léxico, sino desde visiones como la significación y la interferencia lingüística y cultural.

Acquaroni Muñoz (2008) y Domínguez Ángel (2020) coinciden en que los programas de enseñanza de lenguas deben de incluir un apartado metafórico que ayude al docente a impartir y desarrollar esta habilidad de la mejor manera. Como continuación a esta idea, Andreou y Galantomos (2008) sugieren el desarrollo de un currículo conceptual que pertenezca a la categoría de syllabus orientado a la producción. Algunos de los autores mencionados anteriormente (Andreou & Galantomos, 2008; Boers & Demecheleer, 2001; Boers, 2000; Domínguez, Ángel, 2020) afirman que la utilización de expresiones idiomáticas en la enseñanza de idiomas ayuda al estudiante a adentrarse a la parte sociocultural del idioma. Así mismo, según Boers (2000), la transferencia de conceptos de la L1 a la lengua meta puede acelerar el proceso de aprendizaje (al menos en el caso de que ambos idiomas compartan características similares).

Sin embargo, en este tipo de estrategias se corre el riesgo de que haya interferencia de la L1, puesto que en el uso de estos es más probable que se dé la interferencia cuando el alumno perciba que los dos idiomas son *cercanos* (Kellerman, 1978). Esto indica que el conocimiento sociocultural del alumno del idioma le permite hacer conceptualizaciones preliminares que, al momento de entrar en contacto con algún ítem metafórico o idiomático en la lengua meta, le permitirá aceptar o descartar las conceptualizaciones que haya conjeturado previamente. Boers (2000) agrega que los estudiantes de un *idioma distante* pueden enfrentar problemas de comprensión debido a las diferencias interculturales en temas metafóricos convencionalizados.

Lo último es apreciable en colocaciones del idioma inglés como *I feel sorry for you*. Esta frase presenta elementos temáticos que se encuentran en el español (tal es el caso de sentir pena o tristeza por alguien); si se le pidiera al alumno que, a partir de ese tema, construyera una expresión metafórica, es probable que presente elementos sintácticos y semánticos que estén más cercanos a la L1 que a la lengua meta, o que, dependiendo del desarrollo de la competencia metafórica, puede ser una equivalente a la expresión mencionada.

Aunque esto no necesariamente tiene que ser algo negativo. De acuerdo con Boers y Demecheleer (2001), el posible impacto de la variación intercultural en la interpretación de expresiones idiomáticas (nóveles o convencionales) invita al alumno a prestar atención extra a expresiones metafóricas en la lengua meta que se relacionen con los temas metafóricos que son menos destacados en la L1. Así, se tiene la oportunidad de explorar el uso de metáforas en diversos temas (o posibles contextos) que ayudarían a inferir el significado de expresiones convencionales de la lengua meta, contrastarlas con su propio conocimiento fraseológico y, en su debido momento, crear expresiones noveles (o al menos estructuras prototípicas) que puedan ser entendidas dentro de su propio grupo lingüístico.

Todos estos elementos dentro del aprendizaje de lenguas y su relación con la competencia metafórica proponen diversas variables a considerar dentro de las capacidades del alumno, así como del entorno que le rodea. Boers y Demecheleer (2001) proponen una estrategia para el trabajo de expresiones idiomáticas con carga metafórica, en la cual se mencionan seis etapas, a manera de consideraciones, para anticipar y remediar problemas de comprensión. Los autores señalan que no es necesario que todas las etapas sean cubiertas en la práctica. Las etapas de la estrategia se nombran a continuación:

- I. Si la expresión idiomática refleja un tema metafórico que pareciera estar ausente de la cultura del alumno, se le informa (o recuerda) el tema que se trata en la cultura meta. Esto puede ser de relevancia cuando dos culturas *distantes* están en contacto.
- II. Si la expresión idiomática puede no ser la más apropiada para su equivalencia en la L1, se le alerta al alumno de dicho riesgo.
- III. Motivar al alumno a abordar los significados de las expresiones idiomáticas como un ejercicio de resolución de problemas. Si la expresión tiene bajo nivel de imaginabilidad, se le invita al alumno a recurrir, principalmente, a las pistas contextuales para inferir el significado, y después poner a prueba su hipótesis contra los constituyentes léxicos de la expresión idiomática.
- IV. Corroborar o descartar la hipótesis del alumno. Si los alumnos están en la línea correcta, se les puede ofrecer guía hacia la completa interpretación. Si están a oscuras, se clarifica el significado de la expresión.
- V. Una vez que el significado de la expresión está establecido, se le invita al alumno a buscar el motivo de dicho significado. En esta etapa se le muestra al alumno la naturaleza no-arbitraria de diversas expresiones, en forma de buscar su origen.
- VI. Por último, si la expresión idiomática ejemplifica un tema metafórico es más sobresaliente en la cultura meta que la cultura del alumno, hay que crear conciencia de la variación interlingüística.

Estas etapas, propuestas por Boers y Demecheleer, sugieren una visión metodológica que ayudará al alumno a estar más consciente de la parte metafórica del lenguaje; la deducción del significado de metáforas y el poder inferir el por qué una expresión es hecha de una u otra forma, mejora la competencia metafórica. De esta forma se está creando una consciencia más amplia

respecto a cómo las expresiones con carga metafórica están en la vida diaria de las personas, y más si se trata de hablantes bilingües o multilingües.

En apoyo a lo último, dicen Aleshtar y Dowlatabadi (2014), de acuerdo con su estudio, que entre más se mejora el nivel de competencia lingüística, los estudiantes de una L2 son mejores para inferir el que la interpretación de una metáfora sea inconsistente con el contexto semántico de la metáfora. Esto trae a colación la visibilidad de que el lenguaje figurativo ha causado problemas en estudiantes de una L2 en áreas lingüístico-pragmáticas, adquisición sociopragmática, comprensión y producción en relación con la cultura y contexto, de esta forma, no solo se está trabajando con habilidades de producción, sino de deducción y reconstrucción de metáforas, de acuerdo con la situación en la que se presente.

El desarrollo teórico de la metáfora y la enseñanza de lenguas han puesto sobre la mesa diversas cuestiones en cuanto a cómo los alumnos son capaces de hacer inferencias y relacionar los conceptos metafóricos dentro de su medio. Procesos como la metaforización, la conceptualización y categorización en el contexto lingüístico de un alumno de inglés como L2 proponen la existencia de variables que no solo se encuentran dentro de lo cognitivo, sino en lo cultural y social. A esto último, Lakoff (1987) afirma que, para que exista dicha categorización, las categorías deben ser vistas como existentes en el mundo, independientemente de las personas, y definidas solo por las características de los miembros de una comunidad, más no en término de características humanas. Dicho sea de otra forma, las categorizaciones, que forman parte vital de la estructuración de metáforas, toman su lugar dentro del conocimiento colectivo de una comunidad de habla cuando esta han aceptado o rechazado la funcionalidad pragmática del elemento a ser conceptualizado. Sin embargo, estas son cuestiones que se verán en el cuarto apartado de este capítulo.

2.5 Sociolingüística

La sociolingüística comprende el estudio de diversos elementos simbiotes entre el lenguaje y su uso en la sociedad. Saussure, Bally y Sechehaye (1962) señalan que la sociolingüística es una materia en la cual se observan todas las manifestaciones del lenguaje humano, ya sea que se trate de los pueblos salvajes o de las naciones civilizadas, de épocas arcaicas, clásicas o de decadencia, considerando, en cada periodo, no solo el lenguaje correcto, y el *beau langage*, sino todas las formas de expresión. A esto, cabe mencionar que no hay que confundir la sociolingüística con la sociología del lenguaje. Hudson, en 1980, hizo la diferenciación entre ambas disciplinas:

La diferencia entre sociolingüística y sociología del lenguaje es, sobre todo, una diferencia de énfasis, según el investigador esté más interesado por el lenguaje o por la sociedad, y también según su mayor experiencia en el análisis de las estructuras lingüísticas o en el análisis de las estructuras sociales. (1980, p. 15)

En una anotación más concreta, Hudson (1980) menciona que la sociolingüística es reconocida como materia de estudio de muchos cursos sobre lenguaje o lingüística, constituye un tema de expansión dentro del estudio del lenguaje. Hudson (1980) continúa contextualizando la labor de esta rama de la lingüística mencionando que la sociolingüística estudia cualesquiera de los puntos en los que las reglas entran en contacto con la sociedad, tales como los puntos en los que modos alternativos de expresión de una misma cosa son escogidos por distintos grupos sociales.

En esa última cita se explica que el lenguaje constituye un elemento que le pertenece a la sociedad, es, como marca Labov (1985), un hecho social que cambia y se modifica junto a los hablantes en el día a día. Con esta introducción al cuarto apartado de este capítulo se presentan los puntos centrales que componen el mismo: Cultura de la L1 y L2, Competencia cultural, Pragmática de la metáfora y Metáfora y sociedad.

Dentro del contexto de este trabajo doctoral se trabaja con la L1 (lengua materna) de los alumnos, español, y la L2 (lengua meta), inglés de Estados Unidos. Por sí mismos, ambos idiomas tienen bagajes culturales extensos que, a pesar de tener similitudes, si se refiere a aquellos conocimientos y valores universales, existen diferencias notables en cuanto a su pragmática. Un ejemplo de esto se halla en las expresiones idiomáticas.

Se mencionó antes que las expresiones idiomáticas forman parte de los programas de estudio de la enseñanza de idiomas y son útiles para el entendimiento de aspectos importantes de la cultura de donde provenga la expresión y para la creación de metáforas nuevas. Boers (2000) señala que las expresiones idiomáticas pueden ser tomadas como un reflejo del trasfondo cultural e histórico de una lengua, y esto se ve en expresiones que en el español de México son muy comunes. Frases como *se petateó*, *chupó faros*, *se arrancó* o *se dio un ranazo* presentan un trasfondo cultural que está relacionado a algún acontecimiento que el resto de la sociedad, en el contexto apropiado, puede relacionar y entender puesto que la mente estructura el mundo a partir de metáforas comprensibles por los miembros de la misma comunidad lingüística (Muñoz Medrano, 2019).

En inglés sucede el mismo fenómeno, aunque a veces de diferente manera. Como señalan Lakoff y Johnson (1980), en la lengua inglesa se tienen expresiones que cuentan con un referente espacial en relación a la posición del locutor dentro de su propio espacio y tiempo, normalmente esto se presenta en forma de frases preposicionales, presentadas anteriormente, como pasa con los verbos frasales, puesto que necesitan un referente espacial específico para funcionar, las preposiciones de lugar. Es importante hacer esta anotación porque el español no presenta expresiones idiomáticas o metafóricas que señalen el espacio tan explícitamente, y esto puede repercutir en la forma en la que los alumnos de inglés como lengua extranjera, o segunda lengua,

entenderán el funcionamiento de las construcciones metafóricas del idioma ya que las interpretaciones que la gente tiene hacia las metáforas tienden a incluir más relaciones que simples atributos (Bowdle & Gentner, 2005). Estas funciones y significados están sujetos a lo que la situación discursiva dicte; los conocimientos de los hablantes sobre su entorno, y las lenguas que conozcan, son variables que influyen en el flujo de una conversación y las construcciones figurativas que se emplean.

Aquí es en donde entran en juego el contexto y la cultura. Tanto uno como el otro marcan pautas discursivas que pueden seguirse dentro de la comunicación entre individuos monolingües y multilingües. Van Dijk (2012) afirma que el contexto es entendido como una abstracción de la *situación social real* en la que la gente habla, y esta contiene todas las propiedades *socialmente pertinentes* de la interacción. Un individuo que se comunica con alguien más hablará de una cierta manera esperada, no solo porque el tema lo indique, sino porque las características que rodean la situación así lo marcan.

Tanto el registro, el estilo de discurso, las secuencias de turnos y la finalidad de una conversación se ven afectados directamente por el contexto. Cuando a esto se agrega el conocimiento de una segunda lengua, ya sea por uno o más individuos, la situación se vuelve más compleja. En relación a la metáfora, Ricoeur (1975) señala que es misión de los contextos es cribar las variantes del sentido apropiadas, y crear, con palabras polisémicas, discursos aceptados como relativamente unívocos, es decir, que no den lugar más que a una sola interpretación que el locutor quiere dar. Con esto, las metáforas, y toda forma figurativa, estarán predeterminadas por la situación contextual, si en una conversación se tiene el *amor* como tema discursivo, los constructos conceptuales tendrán características que estén relacionadas a dicho tema, incluso si la variable bilingüe está presente.

Metáforas convencionales como *eres la luz de mis ojos, me dejas sin aliento, you make me feel like I'm on the moon* y *I feel in cloud nine* presentan elementos conceptuales que hacen referencia al cuerpo físico de la persona; y puesto que estas, al ser expresiones convencionales, pueden esperarse que sean usadas en una conversación entre monolingües de inglés o español y bilingües que conozcan ambas lenguas. Por otro lado, si se utilizan metáforas noveles que no entran del todo en las estructuras arquetípicas de metáforas convencionales o expresiones coloquiales, el contexto provee a los hablantes las pistas necesarias para hacer la inferencia del probable significado de dicha expresión. Brown y Yule (1983) explican este fenómeno al decir que los hablantes monitorean lo que tienen que decir y determinan cuáles opciones responden satisfactoriamente con las intenciones y necesidades de la conversación; mientras este dice su frase, simultáneamente, y a veces de forma inconsciente, planea cuáles de sus siguientes frases es la que mejor encaja con los patrones generales de la conversación (Brown & Yule, 1983).

Si se utilizaran las siguientes metáforas *me caigo en pedazos cada que estoy contigo* o *you make me shiver* en una conversación, ambas pueden ser ambiguas si no se conoce el tema en el cual la plática se está llevando a cabo, pueden ser utilizadas y dotadas de un significado concreto en temas de connotación negativa, como el miedo o la tristeza. Sin embargo, al dejar en claro el concepto del amor en la conversación, ambas metáforas pasan a tener un significado concreto que les fue otorgado por los hablantes y la situación en la cual se está dando la plática. Esto ocurre porque las metáforas noveles involucran términos base que hacen referencia a un concepto de dominio específico, pero que no están asociadas, aún, con una categoría de dominio general (Bowdle & Gentner, 2005). Es por eso que se remarca tanto la importancia del contexto y sus elementos dentro del uso de la lengua, porque este es un prisma a través del cual se ve y se enfoca

la realidad, y en gran medida este prisma tiene un carácter cultural e ideológico (Luque Durán, 2004).

Para ejemplificar esto de manera más concreta, cuando un bilingüe está conversando con un amigo, que es monolingüe, en un lugar público en la ciudad donde vive, se utilizan las características intrínsecas de la lengua materna a utilizar, así como elementos culturales-lingüísticos que son compartidos dentro de esa comunidad para efectuar dicha conversación, frases idiomáticas, acento, expresiones corporales, toma de turnos, palabras, tanto permitidas como tabú, etcétera. De estos elementos, se hallarán aquellos que se pueden utilizar y otros que no, debido al espacio social y el oyente con el que se interactúa. Dicho de otra forma, únicamente aquellos elementos que determinan sistemáticamente la acepción (o no), el logro (o fracaso) o la idoneidad (o no) de los enunciados son permitidos por el contexto (Van Dijk, 1992). Bourdieu (1985) describe esto al decir que el reconocimiento solo se concede bajo ciertas condiciones; las que definen su uso legítimo deben ser pronunciadas por la persona legitimada en una situación legítima para pronunciarlo, creando así concordancia y cohesión entre el hablante, el oyente y el entorno en particular.

Sin embargo, el uso de la segunda lengua por parte del bilingüe estaría limitado debido a que los elementos del discurso no propician ni alientan el uso esta segunda lengua ya que el contexto social (de la comunicación verbal) solo incluye aquellas propiedades sociales de la interacción que sean pertinentes a la producción y la interpretación, el funcionamiento y los efectos, etcétera, del discurso o conversación (Van Dijk, 2012). A pesar de la utilización de otra lengua, se espera que se respeten las normas lingüísticas establecidas por la comunidad de la L1, sin embargo, esto puede variar si las condiciones contextuales lo permiten. Alarcón Neve (2002) explica lo anterior al destacar que aquellos individuos, que tengan la posibilidad de comunicarse

en dos o más códigos llevan a cabo esa múltiple comunicación en contextos diferenciados que les requiere usar uno u otro sistema lingüístico, al igual que su conocimiento de vocabulario, uso de expresiones formales e informales, incluso su habilidad para escribir, escuchar o para leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada una de esas lenguas.

El MCERL (2002) señala la importancia del contexto en la enseñanza de lenguas. Dice que el contexto es filtrado e interpretado a través de elementos pertenecientes al usuario: el aparato perceptivo, los mecanismos de atención y la experiencia a largo plazo, la cual afecta a la memoria, a las asociaciones y a las connotaciones, la clasificación práctica de los objetos, los acontecimientos, etcétera, y la categorización lingüística (Consejo de Europa, 2002). Se ve, entonces, que el contexto, está ligado al uso de una lengua en instrucción, supone una variable significativa en el desarrollo lingüístico del alumno; los significados que este le dé a los *inputs* metafóricos dependerán del momento de su recepción, sin embargo, esto no significa que esos significados sean fijos e inmutables, sino que se puede dar el caso de que puedan ser adaptados y usados en otros contextos lingüísticos, en gran medida durante la acción social, tal y como se esperaría en el caso de metáforas noveles, o metáforas convencionales que toman nuevas formas al ser utilizadas con fines diferentes por grupos de hablantes.

A raíz de esto, se tienen diversos escenarios donde la variable multilingüe se ajusta para determinar los discursos de los hablantes de acuerdo con la metalingüística y las necesidades a alcanzar. Esto es visible en el registro de grupos de habla donde una expresión tan particular y aislada como “ese vendedor me *vio de una pierna*” (ese vendedor me *estafó*) tiene un significado que solo será entendido por una cantidad sumamente reducida de personas que pertenecen a un determinado grupo de habla. Otro ejemplo de esta adaptación y evolución semántica se puede ver en el spanglish; mismo que se puede manifestar de distintas formas. Un hablante nativo de

cualquiera de estos dos países, Estados Unidos y México, puede ejercer frases que contengan spanglish sin siquiera darse cuenta, ya que no es necesario dominar el idioma español o inglés, pues solo se necesita comprenderlo cuando se escucha y responder en el idioma contrario para que se considere *spanglish* (Aguilar Cruz, 2020). Por citar un ejemplo, si una persona le emite un mensaje a otro en el idioma inglés y este le responde en español, ya es un fenómeno del bilingüismo que se puede considerar *spanglish* (Blume & Sánchez , 2015). Los hablantes desarrollaron su variante lingüística debido a que el contexto sociolingüístico propició esa necesidad en su momento.

Tanto bilingües como multilingües son capaces de usar sus diferentes lenguas de maneras que no son dictadas por los hábitos de una comunidad de habla (Kramsch, 2004). Con esto, nuevos grupos sociales entran a formar parte de una comunidad que, junto con todo el bagaje histórico y cultural tras de sí, definido por incidentes históricos o influencia del dialecto original, reinterpretan el cambio en curso destacando otros elementos del sistema (Labov, 1985) lo que resulta en la formación de nuevos sistemas lingüísticos con características propias.

Con lo anterior dicho se describió, de forma general, que el entorno circundante de los hablantes impacta la forma en la que se expresan. No obstante, hay una constante esencial, que acompaña a todas las lenguas, que no solo dicta las condiciones fraseológicas, léxicas, contextuales e interaccionales de una conversación, esta es la cultura. Berenguer (1998) definió la cultura como el conjunto de normas, convenciones y creencias que regulan el comportamiento de una sociedad. Asimismo, Nieva (2016) agrega que la cultura se puede entender como la historia compartida, los valores, creencias y prácticas de un grupo, no únicamente su grupo étnico. La cultura afecta todos los aspectos de la vida, incluyendo el comportamiento, las estructuras familiares, pautas en la crianza, de vestimenta, de imagen corporal, la dieta, papeles de cuidador y prácticas espirituales.

La cultura es, desde un cierto punto, el resultado de todas las prácticas sociales realizadas en una comunidad a lo largo de su historia. Así como una persona es el resultado de sus acciones a lo largo de su vida, la cultura es el reflejo de todas las acciones de las personas, tanto de forma individual como colectiva, ya que esta cambia junto con las personas, y no al contrario.

Al ser, esencialmente, la expresión de una comunidad, es lógico pensar que el lenguaje es la piedra angular de cualquier cultura, puesto que esta es la forma más práctica e inmediata de transmitir todos esos conocimientos colectivos e históricos. Labov (1985) apoya esta afirmación al decir que el lenguaje es el hecho social por excelencia. Es el resultado del contacto social y se ha convertido en uno de los lazos más fuertes que unifican a las sociedades, y esta debe su desarrollo a la existencia del grupo social.

La relación entre lengua y cultura es tal que estas se ramifican conforme los estratos y grupos sociales en un país se segmentan. Esto puede verse en cada país al tener patrones culturales de comportamiento humano conformados por la comunicación, las creencias lingüísticas, los valores, las prácticas, las costumbres, las cortesías, los rituales, las formas de interacción, los roles, las relaciones y los comportamientos esperados de grupos políticos, sociales, religiosos, étnicos y raciales (National Center for Cultural Competence, 2006), mismos que van cambiando y adaptándose conforme a la división geopolítica y social de sus territorios. En el caso de México, las costumbres varían de estado en estado, y dentro de los propios estados, las costumbres varían de ciudad en ciudad, y, en esas mismas ciudades, las costumbres pueden llegar a cambiar entre una zona urbana y otra, sin embargo, en todas estas zonas territoriales, muchos de los habitantes celebran el Día de Muertos, el Día de Independencia, incluso, eventos deportivos importantes como competencias de fútbol soccer, de formas bastantes similares. Todo esto es resultado de la

habilidad de transmitir todo lo anterior de forma exitosa de generación en generación; es la naturaleza dinámica de la cultura y la sociedad (National Center for Cultural Competence, 2006).

Además de las metáforas, uno de los elementos clave de este trabajo está en la cultura de los idiomas, más en concreto, los idiomas español o inglés. Se ha visto a lo largo de este capítulo que las diferencias entre un idioma y otro van más allá de solo diferencias gramaticales, estructurales o léxicas. Las lenguas, al ser reflejos de las sociedades y sus elementos idiosincráticos, llevan consigo cargas culturales sustanciosas que incluso, dentro de los propios idiomas, existen diversas diferencias en cuanto a quiénes están usando dicho idioma, por tanto, cada cultura tiene su forma de llevar adelante una conversación, o cualquier tipo de interacción comunicativa (Guervós, 2010).

Tanto el español de México como el inglés de Estados Unidos, tienen formas pragmáticas características que los separan de aquellos países y culturas con los que comparten el idioma. La proximidad geopolítica que tienen ambos países les ha permitido intercambiar elementos léxicos característicos, como son los préstamos lingüísticos. Aun así, estos préstamos están más presentes en la zona fronteriza que une a ambos países. Debido a esta cercanía se dan casos de interculturalidad que enriquecen ambas comunidades lingüísticas. La interculturalidad representa un esfuerzo por la comunicación entre culturas diferentes para integrarse, recíprocamente, en la cultura del otro (Guervós, 2010). Esto es principalmente notorio al contar con individuos, de ambos países, que cruzan la frontera diariamente para realizar diferentes actividades, desde lo recreativo hasta lo laboral. Ahora, al tener tal flujo de gente yendo y viniendo todos los días, se adaptan y crean unidades léxicas y fraseológicas que, debido a su practicidad, son asimiladas y normalizadas en el discurso cotidiano, hablando del español utilizado en la frontera de México.

Esto no solo se queda en el nivel lingüístico, este tipo de interacciones permea en las identidades de los hablantes. Taki y Branch (2011) explican esto diciendo que la comunicación internacional e intercultural es un proceso de hibridación intercultural que produce nuevos tipos de identidades en los grupos de habla en distintas ciudades. Dicho sea de otra forma, entre más comunidades de habla estén en contacto con una o más lenguas extranjeras, mayor será la diversidad y las diferencias entre estos grupos de habla, así como la manera en la que desarrollan sus propias formas de comunicarse.

Uno de los responsables de la creación de una metáfora está en la conceptualización de las entidades por parte de los hablantes. No se trata de la simple categorización de cosas, sino de entidades abstractas o conceptos. Las personas categorizan eventos, acciones, emociones, relaciones espaciales, relaciones sociales y entidades abstractas de diversa índole (Lakoff, 1987). Cuando una persona crea una metáfora, convierte las características más sobresalientes de esa entidad en construcciones figurativas que contienen aquellos elementos característicos del dominio origen a metaforizar. En la prueba piloto realizada, previo a la fase experimental, se les pidió a los participantes que, a partir de una frase que presenta una situación en concreto, eligieran cuál de las opciones era la más apropiada. Estas opciones contenían una expresión idiomática en español, traducida al inglés directamente, y una expresión idiomática convencional del inglés, así como una opción en blanco para que escribieran sus propias ideas, las cuales estaban relacionadas a temas como el abandono y el desinterés por el bienestar propio. En los resultados de estos reactivos se obtuvo una incidencia inclinada más hacia la elección de las frases que contuvieran la palabra *mother* en ellas. Más en concreto, *Don't have a mother* y *Doesn't give a mother*.

A pesar de que las otras opciones eran las más apropiadas, debido a que son frases y expresiones que vienen del propio inglés, las dos opciones mencionadas fueron lo suficientemente

útiles, de acuerdo con la elección de los participantes, para poder responder a lo que se les pedía. Esto ocurre por la consideración que la cultura mexicana tiene hacia la categoría conceptual de madre. Dominios conceptuales como *Madre* llegan a ser confusos para los nativos hablantes del inglés, ya que la relación y cercanía cultural que los angloparlantes tienen hacia el concepto de *Madre* dista de ser similar a la que un mexicano tiene hacia el mismo. En la cultura mexicana, el concepto o imagen de madre es enaltecido y venerado, representa el pilar más sólido del núcleo familiar, incluso más que la imagen del *padre*.

Octavio Paz (2004) plantea esta cuestión referente a la conceptualización de la madre en su libro, *El Laberinto de la Soledad*, diciendo que, para los mexicanos, la mujer es un ser oscuro, secreto y pasivo. No se le atribuyen malos instintos: se pretende que ni siquiera los tiene. Mejor dicho, no son suyos sino de la especie; la mujer encarna la voluntad de la vida. Con esta descripción dada por Paz, se justifica que, culturalmente, la mujer y la madre son categorías conceptuales que se presentan en diversos matices; contradictoriamente, estos matices, en los cuales se puede utilizar dicha categoría conceptual, suelen ser actos discursivos cuya connotación es negativa, o tabú, en el discurso mexicano. Frases como *Me vale madre* y *No tienes madre*, al ser leídas o escuchadas por una segunda persona perteneciente, o relacionada, a la cultura mexicana, puede entender su significado y uso, incluso, tomarlo como una ofensa, a diferencia de la forma en la que la cultura de otro idioma pudiera interpretar estas frases. Paz (2004) continúa su explicación diciendo que la mujer mexicana, como todas las demás, es un símbolo que representa la estabilidad y la continuidad de la raza. Su significación *cósmica* se pone en conjunto con la social: “en la vida diaria, su función consiste en hacer imperar la ley y el orden, la piedad y la dulzura (Paz, 2004, p. 41)”. Esta afirmación de Paz puede resumirse en que personas de diferentes culturas verían sus

respectivas realidades de forma diferente (Holme, 2009), lo que resulta en que parte de la diversidad fraseológica en los idiomas se dé por esa razón.

Retomando a Lakoff (1987), una gran porción de las categorías proviene de entidades abstractas, esto quiere decir que la categorización humana es esencialmente una cuestión de experiencia e imaginación, de percepción, actividad motriz, así como la cultura por un lado y la metáfora, la metonimia e imágenes mentales por el otro lado (Lakoff, 1987). Durante la prueba piloto, la selección de dichas respuestas, tanto las frases mencionadas en sus respuestas (entre las que incluso se encontraron frases tomadas de memes populares), muestran indicios de la influencia que tiene la L1 sobre el desarrollo de las capacidades lingüísticas, categorización y metaforización en la L2. Esto apoya el argumento de que los procesos metafóricos se ven influenciados por el conocimiento de dos o más lenguas y el conocimiento cultural que se tenga de ellas.

Esto puede ser evidencia de que el proceso de metaforización llega a producir elementos figurativos que no solo contengan sesgos de expresiones convencionales de la L1, sino también la creación de metáforas *únicas* que sean utilizadas dentro de sus grupos sociales más cerrados. Hudson (1980) describe esto último al indicar que el habla tiene una función social como modo de comunicación y también como modo de identificación de grupos sociales. Cuando se estudia el habla sin hacer referencia a la sociedad que la usa, se excluye la posibilidad de encontrar explicaciones sociales a las estructuras que usan (Hudson, 1980), no sería posible dar explicación a las nuevas formas lingüísticas que los hablantes crean día a día, por mencionar un ejemplo, la adaptación e integración de memes al habla.

La presencia de una segunda lengua dentro del ambiente en el que el individuo se desenvuelve tiene implicaciones tanto sociales como psicológicas. Socialmente se debe a la existencia de comunidades de habitantes de ambas lenguas conviviendo diariamente en las labores,

actividades e instituciones de una misma sociedad. En mayor o menor medida, las lenguas se reparten las distintas tareas comunicativas que, en un grupo monolingüe, serían cubiertas por una sola lengua (Alarcón Neve, 2002). Las escuelas bilingües (que en la mayoría de los casos no son bilingües, sino que tienen la enseñanza una lengua extranjera, o más, como parte de su currículo) son propicias para que se den este tipo de escenarios en los que se convive utilizando más de una lengua para la comunicación diaria.

Los propios grupos sociales de los alumnos, por más pequeños o grandes que sean, crean formas particulares de comunicación de acuerdo con lo que conocen de sí mismos, sus pares y la cultura a la que pertenecen y comparten. En este tipo de escenarios se puede presentar el fenómeno conocido como *Age-grading* (Hudson, 1980). Este fenómeno consiste en la creación de formas lingüísticas usadas solo por los niños en su estado de orientación hacia sus compañeros; son transmitidas de generación en generación sin que nunca sean usadas por los adultos (Hudson, 1980). Si se analiza con detenimiento esto último, si los niños pueden crear formas lingüísticas y semánticas propias que respondan a sus necesidades y diferentes estímulos que son ajenos al conocimiento de sus mayores; nada impide que se lleven a cabo procesos similares en edades más avanzadas y con la intervención de diferentes factores, como la cultura y el conocimiento de una o más lenguas.

Las culturas de los idiomas no son hechos aislados para aquellos que pertenezcan a dichas culturas, Holme (2009) remarca que la cultura es un grupo de ideas, atributos y expectativas que cambian constantemente conforme las personas reaccionan a diferentes circunstancias creadas por las propias culturas, y no solo un sistema de conocimientos heredado de los ancestros (Watson, 2004). En el salón de clases, no solo se enseñan las funciones básicas de la comunicación en los idiomas, también se enseñan algunos aspectos culturales significativos, por lo general los más

prácticos y reconocibles, que ayudan a los alumnos a entender cómo viven los practicantes de dicha lengua diariamente, así como promover la inmersión cultural que desarrolle la competencia cultural en los estudiantes, al menos desde una etapa inicial.

Como estudiantes de inglés que viven en frontera, esto les presenta la oportunidad, no solo de practicar su segunda lengua en desarrollo en situaciones comunicativas reales, sino experimentar por ellos mismos qué tan marcadas son las diferencias entre las culturas de ambos países, lo cual ayuda al estudiante a tener un panorama más amplio en cuanto a la aceptación de elementos idiosincráticos foráneos.

Puesto que la comunicación social es un proceso de interlocución, cuyo significado depende de un mensaje expresando en un lenguaje natural que tiene lugar en un contexto específico y que se vale solo para la situación dada (González Reyna, 2000), cuando el conocimiento de dos o más lenguas se ven involucrados, se tienen de por medio diferentes momentos en los que los hablantes hacen consideraciones dependiendo de con quién están hablando y qué tanto saben de tal individuo, parte de su historia y qué similitudes pueden tener. En este punto se está entrando en otro aspecto del desarrollo lingüístico de los estudiantes, y de bilingües y multilingües en general, este aspecto es la competencia cultural.

De acuerdo con Siles e Ibarra (2006), la competencia cultural se puede definir como la integración compleja de conocimientos, actitudes y habilidades que aumentan la comunicación entre culturas diferentes —también llamada comunicación intercultural— y las interacciones apropiadas y afectivas con otros individuos. Como tal, es una habilidad que puede trabajarse y desarrollarse para tener un mejor acercamiento con las culturas, así como mejores habilidades de entendimiento y adaptabilidad al momento de interactuar con estas culturas, sea con algún signo lingüístico en particular o con hablantes pertenecientes a dicha cultura. El MCERL (2002) señala

que, en la competencia cultural de una persona, las distintas culturas, tanto nacionales, regionales y locales, a las que ha accedido esta persona no coexisten simplemente una con la otra, sino que se les compara, contrasta e interactúa activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de las que la competencia plurilingüe es un componente que a su vez interactúa con otros componentes.

Dentro de la competencia metafórica, la competencia cultural tiene un papel significativo, junto con otras competencias de naturaleza social, como la competencia sociolingüística, la competencia sociocultural y la propia competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002) que, generalmente, las engloba y las considera subcompetencias. Como parte del aprendizaje de un idioma, la nueva información cultural que recibe el alumno pasa por diversos filtros y procesos cognitivos para su entendimiento y puesta en práctica. Esto brinda más peso a la importancia de las metáforas y su lugar en la enseñanza de lenguas. El MCERL (Consejo de Europa, 2002) señala que tanto refranes como expresiones que tengan como categoría cognitiva creencias, actitudes y valores, es conocimiento que forma parte de la cultura popular que es acumulada. Al tenerse diversas expresiones a enseñar, o adquirir, al estar en contacto con la lengua meta, se crea aceptación y respeto por las diferencias culturales, así como sensibilidad para entender cómo esas diferencias influyen en las relaciones con las personas y la habilidad para ofrecer estrategias que mejoren los encuentros culturales (Siles & Ibarra, 2006); la cultura debe su existencia y permanencia a la comunicación (Rodrigo, 2011).

2.6 Pragmática de la metáfora

La comunicación, cómo se ha venido tratando, engloba numerosos procesos cognitivos de trasfondo que van más allá de escuchar y responder. La utilización de las metáforas, y todas aquellas formas figurativas del lenguaje, promueven la unicidad de las comunidades de habla. Así,

un país con una vasta riqueza cultural y lingüística, como México, provee ejemplos de cómo los procesos metafóricos son importantes para sus habitantes. Ibarrexe-Antuñano (2009) puntualiza que el lenguaje no refleja hechos basados en un mundo objetivista exterior, sino que muestra estructuras conceptuales que la gente construye basándose en experiencias y conocimientos más o menos en común, así como del mundo exterior que los rodea y de su propia cultura. Previamente en este documento, se dieron muestras de cómo la sociedad hispana de México utiliza la metáfora y cambios de significado para ampliar su repertorio de herramientas lingüísticas para la emisión de conceptos y mensajes de una manera cada vez más única.

En el libro *Hablando a la Mexicana, Frases, Verbos y Más*, (Algarabía suplemento, 2019), a pesar de ser una obra que expone y explica el habla del mexicano de una forma humorística, provee una explicación apropiada, en relación con los procesos metafóricos y lingüísticos que se encuentran en México; dice:

Del país en el que cantinflear y catafixear son una palabra, pero no significan lo mismo, es de esperarse que haya un montón más de estas mexicanadas. Que si usamos mucho la CH por chida, que si le cambiamos el sonido a la X a diestra y siniestra, lo que sea, pero: al resto de hispanohablantes les cuesta uno y la mitad del otro entendernos. (Algarabías, 2009. p. 1)

Con esto se tiene una breve descripción de cómo la pragmática de la metáfora se desarrolla desde los distintos niveles del análisis lingüístico; partiendo desde la parte más básica de la lengua, la fonología, hasta los estratos más complejos como son el significado y la propia pragmática; se puede decir que, en esencia, la lengua es metafórica.

A pesar de lo anterior, decir que la lengua es metafórica en esencia es una afirmación sumamente discutible. Se necesita observar, desde el punto inicial de la lengua, el hablante, cómo la pragmática funciona en la comunicación diaria de las personas y, también, cómo esta funciona en conjunción con la metáfora. Hacer análisis sociolingüísticos de esta índole requiere que se

hagan estudios sobre la situación social (Van Dijk, 2012). Van Dijk (2012) explica que para poder realizar esto, debe tenerse en cuenta que un oyente requiere tener una representación cognoscitiva parcial del tipo de contexto, del marco social utilizado (por ejemplo, el transporte público), la categoría de los participantes (en el habla), las diversas reglas o convenciones del contexto y del marco, finalmente, el momentáneo estado de interacción con el hablante. Con esto se puede ver que los estudios de la pragmática se vuelven más complejos a medida que se va ahondando en los niveles de análisis.

Antes de continuar, se dará una breve definición de lo que es la pragmática, así como parte de la relevancia que tiene dentro de los estudios del lenguaje. Huang (2014) define la pragmática, de primera mano, como el estudio del lenguaje en uso. Sin embargo, esta definición se queda corta con relación al alcance que tiene esta disciplina dentro de la lingüística. De hecho, es el propio Huang (2014) quien extiende su propia definición al decir que la pragmática es el estudio del significado en virtud de, o dependiente de, el uso del lenguaje. Las interrogantes principales de la pragmática incluyen la implicatura (información que el emisor sugiere o implica en un enunciado, sin que se exprese literalmente), la presuposición (juicio o valoración que se hace antes ser certero en algo), el acto de habla (uso de la lengua natural de acuerdo con la normativa convencional de una comunidad), la deixis (función de algunos signos lingüísticos que permiten mostrar o señalar una persona, un lugar o un tiempo exteriores al discurso u otros elementos del mismo que están en la memoria) y la referencia (todos aquellos signos que se asocian a un significado) (Huang, 2014).

La definición de la pragmática puede variar, en mayor o menor medida, dependiendo de la escuela filosófica que se estudie. Tanto la escuela Anglo-Americana como la escuela Europea Continental proveen visiones interesantes que se pueden llevar hacia los estudios de la metáfora. Los elementos de estudio previamente mencionados pertenecen a la escuela Anglo-Americana,

así, la teoría lingüística de esta escuela tiene como componentes centrales la fonética, la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica; el estudio del significado abstracto de las intenciones de los hablantes, sus estados psicológicos, y el aspecto cultural y social del contexto en el que una expresión lingüística es usada (Huang, 2014). La escuela Europea Continental, por su parte, tiene como componentes centrales de análisis la sociolingüística, la lingüística educacional y análisis del discurso, incluso entra en el terreno de algunas ciencias sociales. Esto representa la perspectiva de la pragmática, de acuerdo con Huang (2014).

A pesar de que la pragmática aún sigue siendo un campo amplio de estudio que se ha ido explorando más en los últimos años, no se tiene una definición exacta de la misma. No obstante, las líneas de investigación, que tienen como objeto de estudio a la pragmática, pueden aprovechar la versatilidad que tiene para brindar información relevante desde distintos enfoques.

En conjunto con la línea de naturaleza cognitiva que se ha venido desarrollando, a lo largo de este capítulo, la pragmática tiene información que puede aportar acerca del significado y la manera en la que se conforma. La relación enunciado-significado se refiere a aquellos aspectos del significado que son adscritos a un enunciado en lo abstracto, dicho de otra forma, es un enunciado independiente de su creación en cualquier forma concreta (Huang, 2014). Al usar metáforas, no importa si son noveles o convencionales, se hace una relación de dominio origen y dominio meta o de concepto a expresión. Para ejemplificar esto, se retomará el ejemplo mostrado en apartados anteriores, TEORÍAS SON CONSTRUCCIONES (Lakoff & Johnson, 1980). Con base en esta estructura prototípica conceptual se pueden crear diversas metáforas que guarden relación con su estructura base metafórica. Si las teorías pueden considerarse construcciones, se puede decir que, si agregas más autores a tu *teoría*, esta será más *sólida*. Así, esta metáfora guarda la relación con su estructura conceptual base, haciendo uso de elementos abstractos que, en la realidad, son imposibles de

concebir, puesto que los sustantivos usados en ese enunciado no pueden utilizarse de manera literal como objetivos tangibles.

Este tipo de procesos pragmáticos de la metáfora ocurren en el habla de las personas diariamente. Al ser estos los autores de los discursos, tanto metáforas como enunciados concretos deben estar sujetos a las normas lingüísticas y a la coherencia impuestas por la sociedad. Esto se explica no solo con los enunciados, sino con las oraciones. Una oración es una pieza particular del lenguaje, puede ser una palabra, una frase, un enunciado, o una secuencia de enunciados hablados o escritos por un hablante o pueden ser escritos en un contexto en particular en una ocasión en particular. Esto significa que la oración es una instancia del lenguaje cuyo uso está parcialmente contextualizado, culturalizado y/o socialmente condicionado (Huang, 2014), lo que da a lugar a que existan diversas expresiones lingüísticas para casi cualquier situación que se pueda dar; la maleabilidad del lenguaje facilita que los hablantes puedan diferenciar elementos referenciales entre ideas y conceptos y experiencias y situaciones.

Esto trae a colación una pregunta hecha por Lakoff y Johnson: “are there any concepts at all that are understood directly without metaphor? If not, how can we understand anything at all?” (1980, p. 53). Las respuestas a estas preguntas pueden reflexionarse desde la pragmática del lenguaje y la metáfora. Lakoff y Johnson (1980), desde su conocimiento del idioma inglés, apuntan que el concepto espacial de UP, o ARRIBA, se alza sobre la experiencia espacial, así, metáforas, cuyos elementos léxicos establezcan relaciones semánticas con movimientos y posiciones, pueden ser ligadas y referenciadas con conceptos abstractos como el amor y la tristeza, el bien y el mal, la victoria y la derrota, etcétera.

En el habla de la ciudad de Mexicali se pueden hallar expresiones metafóricas orientacionales que cumplen con estas características, por ejemplo, *está bajoneado*, significando

que una persona está triste o decaída, *es un alzado*, significando que la persona es pretenciosa o presumida. Estos actos de referenciación son realizados a través de la expresión lingüística del hablante en una ocasión particular de uso para identificar un objeto o conjuntos de objetos determinados en el mundo externo, teniendo así una relación de tres posiciones: hablantes, expresiones lingüísticas y objetos de referencia.

Todo lo anterior es, según Huang (2014), la definición pragmática de la referencia. Bajo este concepto, ambas expresiones presentadas cumplen con lo dicho por Lakoff y Johnson en cuanto a la relación espacial con conceptos abstractos como estados de ánimo y sentimientos, sin que haya dudas sobre el tema o concepto al cual esas frases hagan referencia. Asimismo, cumplen con las condiciones de referenciación estipuladas por Huang, ya que el hablante, mediante el uso de este tipo de formas de lenguaje metafórico y figurativo, es capaz de referenciar un gran número de sucesos, eventos, objetos, vivencias y experiencias propias y ajenas, por mencionar algunas, que mantendrán la coherencia conceptual, social y cultural que las normas de la comunidad de habla tengan como normalizado.

Los hablantes, al menos de esta región, han hecho la relación orientacional-abstracta de que ARRIBA ES BUENO y ABAJO ES MALO, como en el ejemplo de los termómetros mostrado por Castaño y Hilferty (2014). Por su parte, lo aportado por Castaño y Hilferty (2014) sugiere que los seres humanos pueden hacer designaciones conceptuales e inferencias de diversos eventos con relación a su conocimiento del mundo, tales como las variaciones de temperatura. Asimismo, también pueden hacer relaciones a emociones y experiencias personales que pueden ser identificados no solo por ellos mismo, sino por los demás miembros de la comunidad de habla. De esta forma, se mantiene un proceso continuo de preservación, creación y descarte de metáforas y formas de lenguaje figurado.

Durante el transcurso de este capítulo, se ha explicado la naturaleza de la metáfora desde diversos enfoques y ópticas disciplinarias. Se explicó cómo la metáfora, y todas sus variantes abstractas como expresiones idiomáticas, dichos, refranes, etcétera, tienen una base cognitiva que se sustenta en el conocimiento experiencial y referencial de los hablantes. Consecuentemente, mucho de lo que se dice durante una conversación casual tiene su génesis en conceptualizaciones y asunciones culturales del mundo que, de acuerdo con los estándares de cada sociedad, se aceptan como verdades. Estas conceptualizaciones que tienen los hablantes de temas basados en las emociones o experiencias universales van a variar de una cultura y otra, debido a que cada comunidad y grupo de habla, haciendo uso de su bagaje cultural, histórico y lingüístico, dará significados diferentes a dichas conceptualizaciones, mismas que serán coherentes con el conocimiento cultural y la cosmovisión que tengan los hablantes.

También se vio cómo la metáfora tiene su impacto en el aprendizaje de una lengua. A pesar de que varios de los enfoques, teorías e hipótesis del aprendizaje de lenguas discrepan entre sí, como el modelo de enseñanza enfocado en la recepción del *input* por Krashen y el enfoque comunicativo, que pone la producción y uso del idioma como pieza central del aprendizaje, se pudo hacer un análisis profundo de estas y la metáfora. Llegando a conclusiones interesantes que apoyan la utilización de la metáfora y el desarrollo de la competencia metafórica en el aprendizaje de lenguas.

Por último, se trató la cercana relación que tienen los procesos metafóricos con su uso en el discurso cotidiano. Dando como resultado diferentes puntos de vista y análisis que profundizan en el estudio de la metáfora y su impacto en la sociedad como elemento esencial en la identidad de una comunidad de habla y sus integrantes.

La cultura juega un papel protagónico en la visión del mundo y sus constituyentes; los universales compartidos alrededor del mundo son solo una parte del conocimiento compartido, los hablantes son los que dan forma a ese conocimiento. Por esto es que, a pesar de que muchos países hablan el mismo idioma, son las historias, tanto grupales como individuales, de sus habitantes las que dictan cómo ven el mundo y, por ende, cómo usarán la lengua.

Capítulo 3 Metodología

Este capítulo presenta lo concerniente a la metodología de esta tesis doctoral, partiendo desde las bases teóricas que sustentan la selección de instrumentos de medición, de los participantes, así como la propia evaluación de los resultados. En el capítulo anterior, se trataron y reflexionaron diversos puntos de vista sobre las implicaciones prácticas y teóricas sobre el trabajo de metáforas en clases de lenguas extranjeras y en el habla cotidiana. Explicar estas cuestiones ayudará a que los docentes de idiomas puedan proporcionar a sus alumnos ítems lingüísticos que sean reales y útiles, así como estrategias de aprendizaje que puedan responder a necesidades de diversos contextos comunicativos.

Las implicaciones prácticas y teóricas del trabajo de metáforas se sustentan a partir de la base teórica de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1980). Esta teoría explica, principalmente, que el ser humano organiza el conocimiento de su mundo semánticamente a través de construcciones conceptuales bases de las cuales, de acuerdo con la experiencia y conocimiento de los individuos y su interacción con su entorno social y lingüístico, los hablantes crean diversas metáforas para comunicar diversas ideas y conceptos. Esta teoría es importante dentro de la metodología del presente trabajo porque marca un antecedente de cómo las metáforas pueden ser tratadas e identificadas.

Para poder desarrollar la competencia metafórica en el aula de lenguas extranjeras, es necesario que el docente conozca el contexto sociolingüístico de sus estudiantes, ya que, al conocer sus referentes culturales, así como el contenido cultural que consumen, podrá elaborar actividades, incluso planeaciones de clase que ayuden al desarrollo de la competencia. Con esto, dicha competencia ayudará al alumno a comprender mejor las metáforas que puede encontrarse en contextos y situaciones reales fuera del aula, así como poder entender y crear metáforas que

cumplan con las necesidades lingüísticas que requiera el discurso que se lleve a cabo. Domínguez (2020) apoya esto diciendo que la importancia del lenguaje figurado se ha convertido en un tema importante para maestros y estudiantes de una segunda lengua, puesto que la exposición al discurso auténtico es cada vez más frecuente y menos controlada.

De corte mixto con alcance descriptivo-exploratorio y de procedimiento secuencial (Hernández et al., 2014), esta metodología consta de tres partes principales, la recolección de datos por medio de bases de datos de textos y el Corpus del Habla de Baja California (Rábago et al., 2021), la medición de la competencia metafórica del grupo de participantes y la implementación de instrumentos prácticos hechos por los participantes, que se divide por sí misma en dos instrumentos diferentes y una serie de entrevistas al grupo de participantes. Como parte de esta metodología, se corrió una prueba piloto, que se explica más adelante. A pesar de que la metodología de este trabajo tiene un enfoque mixto, la inclinación está más hacia lo cualitativo. Así, se puede examinar la manera en la que los participantes perciben y experimentan los fenómenos metafóricos, culturales y sociolingüísticos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández et al., 2014). Por otro lado, la naturaleza mixta de la investigación se emplea cuando se quiere brindar una perspectiva alternativa al estudio. En este caso, a pesar de que los datos cuantitativos fungen como apoyo a los resultados cualitativos, el uso de ambos tipos de datos ayudan a desarrollar un entendimiento más profundo del fenómeno (Creswell, Educational Research, 2012).

3.1 Contexto sociodemográfico

Los participantes, durante el ciclo escolar 2021-2022, residían en la ciudad de Mexicali, Baja California. Esta ciudad, además de ser la capital del estado, es un punto de cruce poblacional

importante entre México y Estados Unidos. De acuerdo con el INEGI⁶ (s. f.), hasta el día 16 de marzo del 2021, Mexicali contaba con un total de 988, 417 habitantes, considerando a todos aquellos que viven tanto en la ciudad como en la zona rural conocida como el Valle de Mexicali. El San Diego Association of Governments SANDAG (2020), estimó que en el año 2019 el total de personas que cruzaron la frontera de Mexicali a Calexico fue de 12,352,000 en la garita oeste, mientras que en la garita este el total fue de 6,176,000. Considerando tanto el cruce de peatones, en vehículos privados y pasajeros de autobuses. Esto quiere decir que, al día, en ambas garitas, el cruce diario promedio es alrededor de 50,700 personas. Esto representa un número considerable de movimiento poblacional de un lado hacia el otro.

Vega (2016) añade que gran parte de los cruces se hacen con diferentes fines: estudiar, trabajar, realizar turismo y compras. Agrega también que un porcentaje considerable de personas del lado estadounidense, principalmente de San Diego, Calexico y parte de Arizona, visitan ciudades fronterizas mexicanas por cuestiones de turismo, compras, visitas familiares, o para buscar servicios médicos de todo tipo, ya que suelen ser más económicos y fácil de obtener que en Estados Unidos.

Estas cifras muestran un flujo de personas constante en la región. Es importante señalar este dato, ya que esto provee una perspectiva de la magnitud en la interacción social y cultural que tienen las personas tanto en México como en Estados Unidos. Los alumnos que se encuentran estudiando una lengua extranjera tienen la oportunidad de probar sus habilidades en situaciones reales en cualquier actividad que requiera interacción comunicativa. Si bien, en Calexico hay una gran cantidad de habitantes que hablan español, esto no significa que no se den escenarios donde

⁶ <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/#Mapas>

haya contacto entre las lenguas y culturas de ambos países. De esta forma, con lo anteriormente mencionado, se puede tener un precedente del tipo de contacto lingüístico y cultural que los alumnos tienen con el inglés, sin mencionar el acceso que tienen a internet, y, por ende, a diversos medios audiovisuales y redes sociales.

3.2 Participantes

Para este estudio se contó con la participación de un grupo de alumnos de tercero de secundaria que cursaron la materia de inglés intermedio durante el ciclo escolar 2021-2022; las edades de estos rondaron los 14 y 15 años. Dichos alumnos estudiaron en el Colegio Vizcaya, colegio privado que se encuentra en la zona norte-oriental de la ciudad de Mexicali, Baja California. En este colegio, los alumnos no solo tienen acceso a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sino también al francés. Durante los 3 años de secundaria y 3 años de preparatoria que ofrece la escuela, los alumnos llevan tanto inglés como francés dentro de la carga obligatoria de materias.

Los participantes, de acuerdo con el sistema de nivelación del propio colegio, pertenecieron al nivel *intermedio* de dominio del idioma inglés. De acuerdo con el libro de texto que se usó en este grado, MOVE IT 4, de la editorial Pearson, el contenido del libro, tomando como base la descripción dada por la página oficial de Pearson Japan⁷ (2022), tiene la clasificación de nivel de dominio del idioma inglés B1, de acuerdo con lo que marca el MCERL (2002).

En relación con los participantes, un número considerable de los alumnos que entran a este colegio vienen de escuelas primarias privadas, así que el contacto con el idioma inglés es algo a lo

⁷ <https://www.pearson.co.jp/en/catalog/product.php?item=541301>

que están habituados. Esto último, de acuerdo con lo que dice Lamartí (2011), tiene impacto en la competencia figurativa, ya que esta se consolida no antes de la adolescencia.

La escuela se promociona así misma como escuela bilingüe, sin embargo, considerando lo que se mencionó en el capítulo anterior, la mejor forma de clasificarla es como colegio privado con clases de lenguas extranjeras, ya que la metodología y filosofía de la escuela no contemplan un uso prolongado de los idiomas fuera de sus propias clases de lenguas, a diferencia de lo que se esperaría de un colegio bilingüe per se. No obstante, durante el año escolar, se hacen diversas actividades, en relación con diversos elementos pertenecientes a la cultura de Estados Unidos. St. Patrick's Day, Thanksgiving Day, Halloween, entre otras, son algunas de las festividades que se toman como base para realizar diversas actividades para que los alumnos tengan más contacto con la cultura de la lengua meta, así como practicar su inglés fuera de clases. También se realizan actividades basadas en festividades de la cultura de la lengua francesa.

Para la selección de los participantes se contempló que estuvieran cursando el nivel de inglés intermedio (o B1), la selección de dicho nivel se hace en referencia a lo que mencionan Boers (2000) y Kellerman (1978). Esto debido a lo que se indicó sobre la transferibilidad de expresiones idiomáticas y lingüísticas de la L1 a la lengua meta en el nivel intermedio. Otro aspecto a considerar es que los participantes fueron estudiantes del autor de esta tesis doctoral, lo cual propició el acceso al grupo idóneo para llevar a cabo el trabajo de campo.

3.3 Prueba piloto

Durante el último tercio del año 2020 se llevó a cabo una prueba piloto para testear algunos de los instrumentos aplicados por Lamartí en 2011. En esta investigación, como se mencionó en los antecedentes de este documento, se buscó observar las capacidades de metaforización de los

estudiantes, así como el nivel de interferencia lingüística y cultural resultante del contacto entre la lengua materna, taiwanesa, y la lengua meta, español.

Los participantes de la prueba piloto fueron estudiantes del colegio ya mencionado, cuyas características fueron las mismas que se describieron anteriormente para los participantes de la muestra principal, edad, nivel de inglés que cursan, así como ser alumnos del mismo profesor. Inspirado, en gran medida, en la metodología de Lamartí (2011), la prueba se dividió en 3 fases. La fase 1 consistió en la recolección de datos para el diseño de los instrumentos, así como el desarrollo de los mismos; la fase 2 fueron dos sesiones separadas en las cuales, el primer día, se les explicó qué son las metáforas y su funcionamiento. En el segundo día, se aplicó el instrumento diseñado. Cabe resaltar que esta fase se llevó a cabo de esta forma porque, a la fecha de implementación de los instrumentos, las clases eran en línea, debido a la contingencia sanitaria contra el virus SARS-CoV-2. La fase 3 fue una serie de entrevistas realizadas a algunos de los sujetos para conocer sus motivaciones en relación con las respuestas que proporcionaron en la prueba.

3.3.1 Procedimiento de la prueba piloto

A continuación, se explica, a grandes rasgos, el procedimiento llevado durante las fases del pilotaje, así como algunas de sus justificaciones. En la fase 1, para la selección de las expresiones en inglés, se valió de una página web⁸ que brinda expresiones metafóricas de acuerdo con una palabra en común que sirva como tema en la búsqueda. Para la selección de las opciones en español (que posteriormente fueron traducidas al inglés), se realizó una encuesta en línea utilizando las oraciones que están en el instrumento en sujetos encontrados en la red social Facebook. A grandes

⁸ <https://www.powerthesaurus.org/>

rasgos, a los participantes se les pidió que leyeran las frases que aparecían en el documento, mismas que responden a diversas situaciones con un tema sociocontextual en particular. Después, una vez leídas las frases, debían proporcionar una expresión o frase que consideraran la más apropiada para responder a dicha situación. Una vez obtenidos los resultados, para empezar con el diseño del instrumento principal de la prueba piloto, se le pidió a un traductor profesional que tradujera directamente las respuestas dadas por los participantes al inglés.

A partir de sus traducciones se elaboró el instrumento (ver Anexo B. Instrumento de la prueba piloto), cuyas dos partes están basadas en el experimento de Lamartí (2011), en la primera parte se tienen frases con diversas situaciones sociocontextuales, tal y como se mostró en la recolección de datos, aunque con la diferencia de que se agregaron, como opciones de respuesta múltiple, no solo las frases traducidas del español, sino también expresiones idiomáticas convencionales del inglés y una tercera opción en blanco para que los sujetos pudieran proporcionar una posible respuesta que consideraran más aceptable que las dos anteriores. La segunda parte constó de cinco símiles en los cuales debían seguir la estructura conceptual de *X is like...*, con esto se buscó conocer cómo los sujetos relacionaban los temas mostrados con conceptos o posibles comparaciones de acuerdo con sus experiencias.

Con esto se inició la fase 2 de la prueba. Como se mencionó, esta fase fue dividida en dos partes para dos clases. En la primera clase se les explicó qué son las metáforas y cuál es su utilidad dentro de la comunicación, así como algunos ejemplos. Las explicaciones y ejemplos utilizados en esta sesión se mantuvieron en el uso más cotidiano de la metáfora y cómo funciona en ese contexto, ya que los participantes eran estudiantes de tercero de secundaria, así se evitó entrar en confusiones debido a la complejidad de la teoría detrás de las metáforas. En la segunda sesión, se centró en la parte práctica de la prueba. Aquí se les explicaron las instrucciones del instrumento,

tanto de la primera como de la segunda parte, así como el recalcar que no había respuestas incorrectas en dicho instrumento, esto para que las respuestas fueran lo más orgánicas posibles.

Al término de la fase 2 se acercaban las vacaciones de invierno 2020, así que la fase 3 de la prueba tuvo que realizarse al regresar a clases. Al hacer una revisión preliminar de los resultados, se seleccionaron a cuatro de los participantes para entrevistarlos acerca de las motivaciones que tuvieron al elegir sus respuestas en los instrumentos. La selección de estos se hizo al analizar sus respuestas, ya que se buscó que contuvieran elementos lingüísticos de su lengua materna. En la fase 3 de la prueba, al regreso a clases, se les notificó a los cuatro participantes que serían entrevistados. En estas entrevistas se les hicieron preguntas en relación con las respuestas que proporcionaron en la fase anterior, esto se hizo para conocer sus motivaciones y opiniones.

Con los resultados obtenidos de la prueba piloto, se observaron diferentes ventajas y desventajas de los instrumentos. El primer instrumento de la fase 2, la prueba con respuestas de opción múltiple, tanto en su diseño como los elementos que se utilizaron para su realización, mostraron resultados satisfactorios. Los sitios web consultados proveyeron información útil, en cuanto a los tipos de metáforas convencionales que existen en el inglés y estructuras metafóricas. Con los resultados vistos en este instrumento, se hicieron modificaciones menores en cuanto al contenido se refiere, pero se mantiene el mismo formato.

El segundo instrumento de la fase dos, la prueba de símiles, si bien demostró que se pueden obtener respuestas variadas por partes de los participantes, estas no fueron lo suficientemente provechosas con los objetivos del pilotaje, puesto que no había muestras claras de elementos lingüísticos pertenecientes a la L1, misma razón por la cual se descartó su implementación en el estudio principal de la tesis. Por su parte, el instrumento de la fase 3, las entrevistas, mostró que se puede obtener información relevante acerca de las motivaciones de los participantes en cuanto

al idioma inglés desde diferentes enfoques. A pesar de que la información obtenida sobre las motivaciones de la elección de sus respuestas en las pruebas fue interesante, se llegó a la conclusión de que se pueden obtener datos más diversos relacionados con diferentes elementos conceptuales, como la cultura, y otros más que se manejan en este trabajo si se hacen ajustes a las preguntas. Como resultado, se modificaron las preguntas de las entrevistas para cuestionar diferentes aspectos relacionados a su experiencia con el inglés y ya no tanto a las motivaciones para utilizar una metáfora sobre otra.

3.4 Instrumentos de recolección de datos para el diseño de los instrumentos del estudio principal

Habiendo cubierto la descripción del contexto, los participantes y la prueba piloto, en este apartado se tratarán los instrumentos principales utilizados, no solo durante la aplicación de los mismos, sino los utilizados en la recolección de datos del estudio central. Como se mencionó al inicio de este capítulo, la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1980) dice que el conocimiento cultural y experiencias de los hablantes definen los conceptos y, por ende, las metáforas y construcciones metafóricas, tanto convencionales y nóveles, que son utilizadas por la comunidad de habla. Es de gran relevancia considerar la base teórica principal de este trabajo para entender las posturas y aplicaciones de lo que se ha presentado (Cárcamo Morales, 2018; Raymond & Gibbs, 2017). Esto permite hacer una selección más precisa y clara sobre qué tipo de instrumentos pueden ser los más convenientes para recolectar datos de este tipo. Hernández, Fernández y Baptista (2014) aclaran que, en los estudios mixtos, no se sigue un patrón o proceso metodológico fijo, por lo que cada metodología, aplicación de instrumentos y diseño de análisis de datos diferirá entre un estudio mixto y otro. Sin embargo, existen modelos generales de diseños

que combinan métodos cuantitativos y cualitativos que pueden adecuarse a las necesidades de la investigación.

3.4.1 MetaNet wiki, Power Thesaurus, Corpus del Habla de Baja California y AntConc

A diferencia de la prueba piloto, la recolección de datos para el diseño de los instrumentos se consultaron en tres fuentes, el Corpus del Habla de Baja California (Rábago et al, 2021), el sitio web MetaNet wiki⁹ y el sitio web Power Thesaurus¹⁰. Primero se revisó el sitio MetaNet wiki, en su apartado de metáforas, para hacer un compilado de palabras y estructuras conceptuales clave para hacer la búsqueda de ítems metafóricos en el corpus, de los cuales se obtuvieron 33 palabras clave. Después, se utilizó el software AntConc para la búsqueda de palabras y frases que estuvieran relacionadas con diferentes temas conceptuales obtenidos en la página MetaNet wiki en el corpus. De esta forma, se recuperaron diferentes metáforas, expresiones idiomáticas y palabras polisémicas que estaban relacionadas con la lista de palabras clave. Para su uso en el diseño de los instrumentos, al igual que en la prueba piloto, se valió de un traductor profesional para la traducción directa de las frases obtenidas.

La utilización del sitio MetaNet wiki se justifica usando la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1980), la cual dice que las metáforas pueden ser clasificadas y categorizadas a partir de lo que quieren decir. Este sitio funciona como un manual de metáforas y estructuras conceptuales, mismas que en su mayoría son formas y estructuras conceptuales convencionales del habla inglesa. Sus dos principales funciones son mostrar la estructuración de las metáforas conceptuales y cómo se dan las relaciones entre temas conceptuales y sus posibles puntos referenciales.

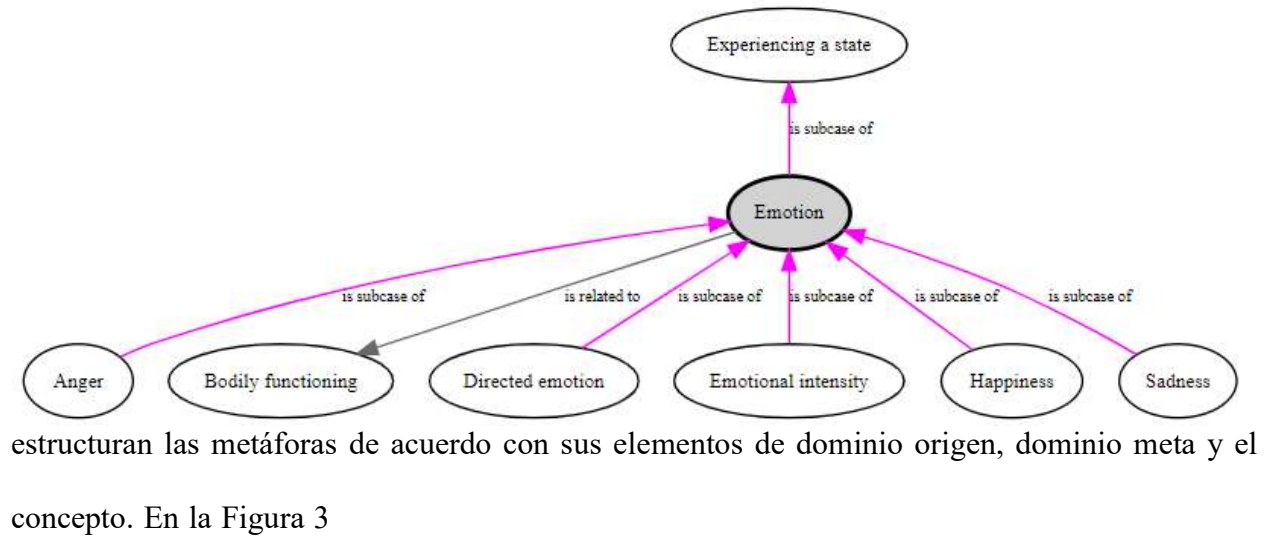
9 <https://metaphor.icsi.berkeley.edu/pub/en/index.php/Category:Metaphor>

10 <https://www.powerthesaurus.org/>

Figura 3

Graph of frame relations: Emotions. International Computer Science Institute (2018)

Así, la información de este sitio web ayudó a tener un precedente en relación con cómo se



estructuran las metáforas de acuerdo con sus elementos de dominio origen, dominio meta y el concepto. En la Figura 3

se presenta un ejemplo de cómo se representa el tema de la emoción acorde a sus puntos referenciales.

Para la obtención de los ítems metafóricos en inglés, se usó el sitio Power Thesaurus, el cual es un tesoro en línea. Dicho tesoro se vale de palabras clave como medio de búsqueda que arrojan resultados en forma de expresiones y frases, tomados, principalmente, de textos literarios, que están relacionadas con dicha palabra clave. A partir de las palabras y frases obtenidas del sitio MetaNet wiki, se buscaron frases en este sitio para complementar el diseño de los instrumentos (ver Anexo D. Instrumento de la fase 1: encuesta para la medición de la competencia metafórica y Anexo E. Instrumento de la fase 2: prueba con respuestas de opción múltiple).

3.5 Instrumentos de recolección de datos del estudio central

3.5.1 Instrumento de la fase 1: cuestionario para la medición de la competencia metafórica

Usando como base parte del procedimiento realizado por Domínguez (2020), se diseñó un instrumento para medir el nivel, aproximado, de desarrollo de la competencia metafórica en los sujetos. Dicho instrumento fue un cuestionario que contenía 29 frases tomadas del Corpus del Habla de Baja California (Rábago et al, 2021). Dicho instrumento constó de tres columnas, la primera para las frases tomadas del corpus, la segunda para que el participante escribiera lo que considerara fuera el significado de la misma, y la tercera para que escribiera una traducción de esa expresión en inglés a su consideración (ver Anexo D. Instrumento de la fase 1: encuesta para la medición de la competencia metafórica).

3.5.2 Instrumento de la fase 2: prueba con respuestas de opción múltiple

El primer instrumento de la segunda fase fue una prueba, en el cual, se tuvieron expresiones para completar oraciones, similar al que se usó en la prueba piloto. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) las herramientas que se utilizaron para obtener los ítems metafóricos de la población, corresponde a una de recolección de datos cuantitativos, y mencionan que estos son exploratorios en esencia, ya que se busca explorar parte del fenómeno, y su exploración impactaría significativamente los resultados. Con las traducciones hechas de los ítems del corpus, este instrumento constó de diez oraciones que debían ser completadas con tres opciones: la primera opción siendo una frase convencional del inglés, la segunda opción una frase traducida directamente del español al inglés y la tercera opción que fue una respuesta abierta para que los sujetos proporcionen una respuesta propia que, a discreción del participante, fuera la más apropiada para el reactivo (ver Anexo E. Instrumento de la fase 2: prueba con respuestas de opción múltiple).

3.5.3 Instrumento de la fase 2: tabla de metáforas conceptuales

El segundo instrumento fue inspirado por el trabajo de Kövecses, en 2003. En su trabajo se indica que a 20 estudiantes húngaros que estudiaron inglés se les presentó la estructura metafórica LOVE IS A JOURNEY. A diferencia de la estructura metafórica mencionada, este instrumento fue una tabla dividida en seis columnas, cada columna tenía una palabra relacionada a un concepto. Así, en lugar de utilizar la estructura conceptual LOVE IS A JOURNEY, la columna solo contenía la palabra LOVE. Con esto se evitó que hubiese confusiones a la hora de proporcionar las respuestas y se dejó más libertad para los participantes (ver Anexo F. Instrumento de la fase 2: tabla de metáforas conceptuales).

3.5.4 Instrumento de la fase 3: entrevista

En la fase 3 del experimento se hicieron entrevistas semiestructuradas, tipo semiestandarizadas (Flick, 2007) a todos los participantes. La guía de la entrevista constó de cinco categorías con diferentes preguntas que recopilaban diferentes datos (ver Anexo G. Instrumento de la fase 3: entrevista). En la primera categoría había preguntas que obtenía información sociodemográfica; la segunda categoría fueron preguntas enfocadas en el contexto del participante y su relación con el idioma inglés; la tercera categoría trató sobre el consumo cultural por diferentes medios audiovisuales, redes sociales, plataformas digitales, etcétera; la cuarta categoría trató sobre las actitudes y las opiniones de los participantes hacia la cultura de Estados Unidos y de México y cómo ha impactado su vida el inglés; la quinta categoría recabó respuestas que estaban relacionadas con la visión meta-cognitiva del participante relacionado con el inglés, entre esas preguntas está el cómo cambia su personalidad al hablar en inglés. La guía desarrollada para las entrevistas se puede ver en el Anexo G. Instrumento de la fase 3: entrevista.

De acuerdo con Flick (2007), la entrevista semiestandarizada es útil para reconstruir la teoría subjetiva del entrevistado en relación con el problema de estudio. El conocimiento del entrevistado incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que puede expresar espontáneamente al responder a una pregunta abierta (Flick, 2007). Tal como se observó en las entrevistas de la prueba piloto, las respuestas ayudaron a tener una visión más amplia del fenómeno estudiado, a partir de lo que los entrevistados presentaron con sus respuestas.

3.6 Programas para el análisis de datos

3.6.1 SPSS

Puesto que parte de los datos obtenidos son de naturaleza cuantitativa, se optó por usar el software SPSS para su desglose y análisis. Este programa permite organizar y mostrar diversos tipos de datos cuantitativos, así como graficar los mismos para una mejor presentación y uso apropiado de los resultados.

3.6.2 Atlas.ti

Para los datos obtenidos, cuya naturaleza es cualitativa, se utilizó el programa Atlas.ti para su desglose y análisis. Este programa permite codificar y categorizar diversas muestras de datos cualitativos, por ejemplo, los fragmentos de las entrevistas realizadas en este trabajo. De esta forma, se puede llevar control de lo que se evidenció en los testimonios de los participantes, así como crear redes semánticas que muestren, más cómodamente, cómo se relacionan los códigos y sus citas en las entrevistas con las categorías principales.

3.7 Técnicas y métodos de análisis de resultados

En este apartado, se describen las técnicas y métodos de análisis de resultados a los cuales se recurrieron para la evaluación e interpretación de resultados. Al inicio de este capítulo, se

explicó parte del proceso de análisis al hacer la descripción de la naturaleza del trabajo, un estudio de corte mixto. Se retoman algunos de esos conceptos para complementar lo que se abordará aquí.

3.7.1 Análisis de contenido

El análisis de contenido es una técnica de procesamiento e interpretación de datos cualitativos. Schettini y Cortazzo (2015) definen el análisis de contenido como una técnica de interpretación y comprensión de textos escritos, orales, filmados, fotográficos, transcripciones de entrevistas y observaciones, discursos, documentos, etcétera. Es decir, cualquier tipo de registro considerando el contexto en el que se produce tanto lo manifiesto como lo latente del discurso, y es posible analizar tanto datos cuantitativos como cualitativos (Schettini & Cortazzo, 2015). Mediante la implementación del análisis de contenido, se pueden realizar interpretaciones y correlaciones entre diferentes tipos de datos. Al tener como parte del conjunto de resultados testimonios, a partir de evidencias recabadas en entrevistas, se pueden dividir y categorizar en segmentos que comprendan diversos temas conceptuales. Haciendo esta codificación y categorización, e implementando el análisis de contenido, se pueden hacer interpretaciones certeras de lo que se testimonia en las entrevistas de acuerdo con el contexto de los entrevistados, sus testimonios y el objeto de estudio. Las ventajas de esta técnica de análisis es que es una técnica no intrusiva, analiza materiales estructurados o no estructurados y tiene en cuenta el contexto el propio lugar de la investigación (Schettini & Cortazzo, 2015), esto lo vuelve una técnica de análisis de carácter interpretativo.

3.7.2 Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC)

Para el análisis de datos se usó la técnica de diseño de triangulación concurrente, tomando como base la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1980). Creswell (2012) define la triangulación de datos como el proceso de corroboración de evidencias de diferentes individuos,

tipos de información o métodos de recolección de datos en investigaciones cualitativas. En la triangulación, los investigadores hacen uso de múltiples fuentes, métodos y teorías que puedan proveer evidencia corroborativa a una investigación.

Este método implica el corroborar evidencia de diversas fuentes para dar luz a un tema o perspectiva (Creswell, 2007). Con este método de análisis se pueden hacer relaciones en puntos clave de los datos obtenidos en diversas etapas de la fase experimental y hacer una interpretación de los datos de acuerdo con la base teórica de la investigación. Así, en la investigación se puede hacer la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes (Flick, 2007) para proporcionar una explicación más profunda y clara del fenómeno estudiado.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), una de las ventajas del método de triangulación concurrente, aunado a todo lo que se ha expuesto hasta ahora, es que otorga validez cruzada o de criterio y pruebas a resultados cualitativos, además de que requiere menos tiempo para su puesta en acción. No obstante, una de sus mayores desventajas es que a veces puede ser complejo comparar resultados de dos análisis que utilizan datos cuyas formas son diferentes. Por último, Hernández, Fernández y Baptista (2014) recomiendan que, al haber discrepancias entre los datos, debe evaluarse cuidadosamente el por qué se han dado estos resultados, y, en ocasiones, será necesario recabar datos adicionales tanto cualitativos como cuantitativos.

3.7.3 Redes semánticas naturales

Las redes semánticas naturales constituyen un método de evaluación de datos cualitativos que permiten hacer relaciones a nivel semántico y léxico con conceptos de diversa índole, lo cual, para este trabajo de tesis, provee una herramienta útil para conocer cómo los participantes relacionaron su entorno social con su conocimiento e idiosincrasia. Valdez (2010) las describe

como una técnica de evaluación del significado de manera natural, es decir, directamente con los individuos sin utilizar taxonomías artificiales que, regularmente, se usarían para explicar la organización de la información a nivel de memoria semántica.

Esta técnica consta de dos pasos principales. Uno, los informantes definen, dentro de un límite de palabras, un estímulo que se les presenta. Dos, una vez que hayan dado sus definiciones, se hace una jerarquización de las mismas en función de la relación, importancia o cercanía que se tiene hacia el estímulo (Valdez, 2010).

Sin embargo, para este trabajo de tesis doctoral, las redes semánticas se usaron para ordenar y categorizar metáforas conceptuales, expresiones idiomáticas, coloquialismos o palabras polisémicas que, de acuerdo con los participantes, estuvieran relacionados con la palabra clave, o concepto, presentado en el instrumento de Tablas de metáforas conceptuales (ver Anexo F. Instrumento de la fase 2: tabla de metáforas conceptuales). Con esta técnica se diseñaron redes semánticas que permitieran observar cómo los participantes crean contenido metafórico, para, así, determinar si hubo influencia de la L1 o elementos culturales de su propio contexto sociolingüístico.

3.7.4 Prueba de correlación Pearson

Para el procesamiento y análisis de datos relacionados con elementos socioculturales y la competencia metafórica, se usó la prueba de correlación Pearson, la es una técnica de análisis estadísticas bivariadas donde el investigador contrapone dos variables para establecer similitudes o disimilitudes representadas en dimensiones de menor valor para mostrar la variabilidad conjunta (Restrepo & González, 2007). Dicho de otra forma, es un proceso de correlación donde se miden los niveles de relación entre dos variables en cuanto a la hipótesis, la variable dependiente (VD) y sus posibles causas, o las variables independientes (VI). Esta prueba

se realizó a través del programa SPSS para medir los puntajes de la medición de la competencia metafórica y los puntajes obtenidos en la escala para la cuantificación de las respuestas de las entrevistas (ver **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**).

3.8 Procedimiento

La aplicación de la metodología se llevó a cabo en 3 fases. Es importante señalar que la implementación de estos instrumentos se hizo durante el primer cuarto del año 2022. Esto quiere decir que, durante la aplicación de los mismos, las clases aún se mantenían en modalidad a distancia, debido a las medidas sanitarias contra el virus SARS-CoV-2.

La fase uno fue la recolección de datos para el diseño de los instrumentos. Primero, se consultó la base de datos MetaNet wiki, en su apartado de metáforas, para obtener de ahí las estructuras metafóricas y conceptuales bases que se usarían para hacer la consulta en las bases de datos de corpus y fraseología en inglés y español. Una vez obtenidas las estructuras metafóricas y bases conceptuales, se consultó el Corpus del Habla de Baja California (Rábago et al, 2021) dentro del programa AntConc para obtener ítems metafóricos en español a partir de palabras clave y posibles frases metafóricas en español que se pudieran relacionar con el concepto base en turno. Por otro lado, para la obtención de ítems metafóricos convencionales del inglés, se consultó el sitio Power Thesaurus. Se hicieron búsquedas a partir de las mismas palabras clave obtenidas de la revisión del sitio MetaNet wiki y, puesto que el sitio Power Thesaurus arroja resultados en forma de oraciones y frases, se tomaron aquellas que, a consideración del investigador, tuvieran mayor carga metafórica. Con ambos compendios de ítems metafóricos se procedió a elaborar los instrumentos que se aplicarían en la segunda fase del trabajo doctoral.

De antemano, previo a la realización de esta fase, se habló con los participantes y se les explicó el propósito de estos instrumentos para, posteriormente, pedirles su participación. Puesto

que el autor de esta tesis es también su profesor de inglés, se llegó al acuerdo de que la elaboración de estos trabajos contaría para su calificación, ya que se esto se realizó durante las horas de clase.

Continuando con la explicación, la fase dos se divide en la implementación de los tres instrumentos: la encuesta para la medición de la competencia metafórica, la prueba de respuestas de opción múltiple y la tabla de metáforas conceptuales. Antes de la implementación de los instrumentos, se dio una explicación sobre las metáforas, cómo funcionan y de qué forma se usan en el habla común. Al igual que en la prueba piloto, no se ahondó en la teoría detrás de la metáfora debido al nivel educativo del grupo de participantes.

Después de dar la explicación sobre las metáforas, se les dio las instrucciones para la encuesta. Se les explicó que, en la columna izquierda, tienen diferentes frases metafóricas en español. Con esas mismas metáforas, en la columna de en medio, tenían que escribir el significado que consideraran como el correcto para dicha frase y, en la columna de la derecha, tenían que escribir esa misma frase metafórica, pero en inglés. Todo esto se realizó en una misma sesión de cincuenta minutos.

En la siguiente sesión, igual de cincuenta minutos, se aplicaron los otros dos instrumentos. Primeramente, se hizo una revisión de lo explicado la sesión pasada y se pasó a dar las instrucciones de los otros dos instrumentos. En el primero, la prueba con respuestas de opción múltiple, se les dijo que debían leer las oraciones que estaban incompletas para, posteriormente, elegir una de las tres respuestas disponibles. Para esta prueba, se les permitió el uso de diccionarios físicos o en línea, en caso de desconocer el significado de alguna palabra. Cabe resaltar que en ningún momento se les dijo la naturaleza de las dos primeras opciones. Esto se hizo para mantener las respuestas de los participantes lo más orgánicas posibles. En el segundo instrumento, se les pidió que, en cada columna de la tabla, escribieran, al menos cinco metáforas o palabras que

relacionaran con el concepto mostrado en la parte superior. Sin embargo, no se les puso ningún límite, así que podían proporcionar tantas como ellos quisieran.

La fase tres de la aplicación de instrumentos fueron las entrevistas semiestructuradas. Estas fueron hechas a los 18 participantes en diferentes días. Debido a que los participantes son menores de edad, y las entrevistas fueron hechas fuera del horario de clases, principalmente en las tardes, además de ser grabadas por medio de Google Meet, se les hizo llegar, a los padres de familia, una carta notificando todo lo que se haría, así como una copia de la guía de preguntas para que estuvieran al tanto de cómo se trabajaría con sus hijos. Una vez notificados los padres de familia, se procedió a entrevistar a los participantes en diferentes horarios y diferentes días en el transcurso de dos semanas. A pesar de que se siguió la misma estructura en todas las entrevistas, algunas de las respuestas de los participantes dieron lugar a preguntas, hechas por el entrevistador, que estaban fuera de la guía.

3.9 Justificación de la metodología

Hasta ahora se ha tratado la metodología desde los instrumentos hasta el procedimiento, así como el contexto sociodemográfico y los participantes. Sin embargo, resulta de gran relevancia hacer la justificación desde la selección del tipo de método hasta el procedimiento. Como se mencionó antes, esta investigación es de corte mixto con alcance descriptivo-exploratorio y de procedimiento secuencial (Hernández et al., 2014). Si bien la investigación cuantitativa y cualitativa tienen sus beneficios, por un lado, la investigación cuantitativa que permite acotar intencionalmente la información al medir las variables de un estudio, y, por el otro, la investigación cualitativa permite dispersar o expandir los datos o la información (Hernández et al., 2014), el método mixto permite que esta investigación expanda el alcance de su metodología.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, así como su integración y discusión conjunta, con el fin de realizar inferencias producto de la información recabada (meta-inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno a estudiar. Así, el método mixto permite una mejor integración de datos de diversa índole para una mejor interpretación del fenómeno, así como la oportunidad de realizar investigaciones y experimentos interdisciplinarios. Una de las características esenciales de este método es la priorización de uno de sus constituyentes. Esto es que, de los dos tipos de visión metodológica inherentes en el método mixto, se puede dar más peso a uno sobre el otro. Creswell (2012) indica que la utilización de este método permite la obtención de información cualitativa y cuantitativa de forma simultánea o secuencial, sin embargo, de ambos conjuntos de datos uno es el principal, el que está más apegado a los objetivos de la investigación, y uno secundario, que tiene un rol de apoyo a los datos principales.

Siendo este el caso, en la presente tesis, la priorización de datos cualitativos permite explorar y describir el fenómeno de la metáfora a través de los participantes y su entorno sociocultural. Se puede ahondar en los constituyentes idiosincráticos, culturales, lingüísticos, sociales y discursivos que están detrás de los procesos de creación y entendimiento de metáforas, como se da en el caso de la selección de una metáfora sobre otra como respuesta a algún estímulo externo. Consecuentemente, los datos cuantitativos, en su papel de apoyo, cumplen dos funciones, primero, proporcionar datos que permitan definir el panorama del contexto socioeconómico de los participantes por medio de las primeras preguntas hechas en las entrevistas (ver Anexo G. Instrumento de la fase 3: entrevista). Segundo, medir, aproximadamente, el nivel de desarrollo de la competencia metafórica. Con esto se puede no solo definir mejor el fenómeno de la metáfora en

el aprendizaje de lenguas, sino confirmar la fiabilidad de los instrumentos de los cuales se inspiraron para diseñar los aplicados en esta investigación.

Otra de las características de este estudio es ser de procedimiento secuencial o concurrente (Hernández et al., 2014). Creswell (2012) señala que, en un estudio mixto, la recolección de datos puede ser simultánea o secuencial, esto permite una mayor flexibilidad en los instrumentos y el análisis de datos puede estructurarse de una forma más sólida.

Capítulo 4 Resultados

En este capítulo, se abordan los resultados obtenidos de los procedimientos realizados en este trabajo de tesis doctoral, tanto de la prueba piloto como del estudio, respectivamente. Se ahonda en los detalles de todo lo obtenido, así como conjeturas preliminares a partir de las inferencias y correlaciones que se hicieron durante la revisión y análisis de los mismos. Se empezará con los resultados de la prueba piloto y luego se continuará con los del estudio principal.

4.1 Resultados de la prueba piloto

En los resultados de esta prueba, concretamente en la primera parte, se observó que las respuestas de los participantes estuvieron más inclinadas hacia la metáfora de habla inglesa, aproximadamente en un 60% de los casos. Una posible explicación a esto puede deberse a que los estudiantes, de nivel intermedio, empiezan a incursionar en niveles de dominio conceptual más elevado, tal y como señala el modelo monitor y la teoría del orden natural de Krashen (2013); lo que lleva, consecuentemente, al cumplimiento de las características del nivel B1 descritas por Boers (2000) y Kellerman (1978).

Algunos ejemplos de las respuestas elegidas mayormente por los participantes fueron las de las oraciones uno y cinco, *When I saw Abel kissing that girl in the park...* y *When I saw her getting in, and walking towards me...*, respectivamente son: *My heart went down to pieces* y *My heart jumped out of my chest*, las cuales, de acuerdo con Lakoff y Johnson (1980), son metáforas orientacionales. Otro ejemplo fue de la oración siete, *Since he broke up with his girlfriend, he is...*, que tiene como respuesta mayormente elegida la opción (b), *He is lowered*; a diferencia de las respuestas elegidas en las preguntas anteriores, la opción (b) presenta una metáfora perteneciente al español: *He is lowered*, o su traducción equivalente, *Él está bajoneado*. En este caso, esta respuesta sirve para ejemplificar cómo el conocimiento de la lengua materna provoca la

interferencia lingüística al momento de elegir entre una metáfora u otra. Según el MCERL (2002), una explicación más aproximada a la elección de estas respuestas es que el hablante recurre al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva, de esta forma, a medida que los alumnos desarrollan su competencia lingüística, también lo hacen sus habilidades para deducir significados.

Una parte significativa de las respuestas está enfocada en la selección de la categoría conceptual de *madre*. Gran parte de los sujetos eligieron las respuestas *Doesn't give a mother* y *Don't have a mother*. En este tipo de situaciones, la categorización humana que se da a diferentes conceptos, en este caso el de madre, es esencialmente una cuestión de experiencia e imaginación, de percepción, actividad motriz, así como la cultura por un lado y la metáfora, la metonimia e imágenes mentales por el otro lado (Lakoff, 1987). Dentro de la teoría de la metáfora, la selección de este tipo de respuestas, así como respuestas elegidas que hacen alusión a la cultura popular y de las redes sociales, tales como los memes, muestran indicios de la influencia que tiene la L1 sobre el desarrollo de las capacidades lingüísticas en la L2.

Continuando con la segunda parte de la prueba, fue la prueba de los símiles. Debido a que las muestras no proporcionan indicios de interferencia de la lengua materna, no se ahondará demasiado en las respuestas. Sin embargo, cabe resaltar que este tipo de respuestas evidencian que los sujetos han desarrollado sus capacidades de inferencia y producción de unidades abstractas. El símil uno dice *Learning English is like...* y algunas respuestas fueron: *cross borders, it's like orange juice* y *sometimes sweet sometimes bitter* y *eating avocado, there are people who love it, there are people who hate it and there are people who cannot eat it, but at least it is important to consume it because of the vitamins that it provides us*. Estas respuestas no pueden considerarse como expresiones idiomáticas convencionales, sino metáforas nóveles.

En estos casos, la naturaleza del origen y significación de las respuestas está, discutiblemente, en el conocimiento lingüístico y la cultura de los sujetos. González Reyna (2000) señala que el proceso de significación maneja un código lingüístico basado en creencias, costumbres, conocimiento del mundo, comportamientos sociales, etcétera. Como resultado, se puede especular que las asunciones culturales, valores y actitudes no son plataformas conceptuales en las que los hablantes posicionen su experiencia, sino elementos que son compartidos en una comunidad y que tienen su lugar dentro del proceso de metaforización, y junto a la creatividad y la imaginación (Moix Queraltó, 2006) se pueden generar metáforas noveles que pueden variar en significado y construcción dependiendo de las situaciones lingüísticas en las que los hablantes son expuestos.

Pasando a la fase tres de la prueba, se tuvieron las entrevistas individuales con algunos de los participantes. A continuación, se presentan algunas de las respuestas más sobresalientes de cada pregunta. En la primera pregunta de la entrevista, *En tus palabras, ¿qué es una metáfora y para qué sirve?*, los cuatro participantes coincidieron que las metáforas son palabras o formas de entender las cosas con otras palabras o hacerlas entender desde otra perspectiva. Tal y como menciona uno de ellos: "...para mí, las metáforas son palabras que tienen doble sentido o que se pueden malentender o entender de otra forma cuando los explicas de otra forma. ¿Para qué sirven? Pues, hacer que la persona se dé cuenta de que esa palabra puede tener más de un significado o que se dé cuenta de otra cosa que tú no querías darle a entender (sic)".

La pregunta dos, *Después de leer las oraciones, ¿en qué pensaste antes de elegir una respuesta?*, tuvo respuestas más variadas: "Simplemente fue cómo reaccionaría yo en la vida real"; "Pues, pensé más como por parte del corazón porque eran como más, más, este, personales, por

así decirlo”; “*Como cuál se vería más adecuada*” y “*Estaba pensando en que decía la frase y que se me viene a la mente para escribir para responder la frase. Más que nada, para saber para primero pensar si está bien la respuesta, las leía y las pasaba al español. Y al pasarlas al español me ponía a pensar en los resultados en inglés*”. Esta pregunta se diseñó para conocer las motivaciones y procesos mentales que llevaron a cabo para elegir sus respuestas. El tener a disposición este tipo de información permite visualizar qué parámetros o consideraciones tienen los participantes al hacer elecciones entre diferentes metáforas al presentarse en un contexto bilingüe.

Algo que se puede destacar de esta parte es que, tal y como se espera de un escenario de aprendizaje de lenguas, donde el contexto multilingüe presenta la coexistencia de varias lenguas, siendo estas el español como lengua materna e inglés y francés como las lenguas extranjeras que se enseñan en el instituto, el conocimiento de estas lenguas contribuye a la elaboración de códigos originales de acuerdo a circunstancias comunicativas más variadas (Ambadiang & García, 2006), todo esto ayuda a la creación de metáforas que respondan a necesidades contextuales y situacionales más concretas que reflejen el trasfondo cultural e idiosincrático de los alumnos. Por ejemplo, aquellas respuestas que incluyen la categoría conceptual *Madre*.

A partir de este punto las preguntas siguen una misma estructura, *¿Por qué elegiste la respuesta... en la oración...?*, lo que cambia son las respuestas y oraciones seleccionadas por el entrevistador para hacer las preguntas a los participantes. En la pregunta tres se les preguntó el porqué de su elección respecto a la respuesta que marcaron como apropiada. Dos de los participantes eligieron la misma respuesta en la pregunta uno, (a) *My heart went down to pieces*. Esta pregunta presenta un tema de *sorpres*a que, en el contexto de la pregunta, se puede hacer la interpretación como una situación de desamor o asombro. Ambos participantes mencionaron que,

para su respuesta, se vieron así mismos dentro de la situación y cómo sería su reacción ante tal escenario; a partir de esas muestras fue como se hicieron conjeturas respecto a qué respuesta fue la más apropiada.

Continuando con la pregunta cuatro, en las respuestas de dos de los participantes respondieron seleccionando opciones similares, estas son: *Don't have a mother* y *Doesn't give a mother*. De acuerdo con sus declaraciones, el Alumno 1 menciona lo siguiente respecto a la elección de ambas opciones: “...no me refería a tanto en solo pensar en sí como una grosería porque, pues, no me refería, así como que, de que las personas que maltratan a los animales o así de que tal vez. O sea, no tienen esa sensibilidad, o no, no le tienen respeto. Entonces, por eso, sí creo que fue como la idea más conveniente; que me parece más conveniente porque, pues, está la madre, se le respeta y todo eso. Entonces pues por eso quise ponerlo se me hizo lo correcto”. Como se mencionó antes, este tipo de frases, cuya carga metafórica y conceptual rondan el tema de la madre (o mujer), son comunes en el contexto sociolingüístico mexicano, esto se puede representar en la estructura conceptual de MADRE SON VALORES. Esto concuerda con la afirmación de Littlemore (2003), sobre que los estudiantes deben ser capaces de analizar su propio sistema de valores y las metáforas que esos sistemas de valores puedan generar.

En la última pregunta, la respuesta más sobresaliente fue la del Alumno 1. Él eligió como respuesta la opción *What enters in one ear, goes out through the other one*, y, como justificación menciona: “...la verdad muchas veces son cosas que tienden a hacer las personas o que no tienen que hacer. Pues ahí como dice por la opción que puse que parece que les entra por un oído y le sale por otro, o sea, escuchan porque tienen oídos, pero no comprenden, no, no analizan en sí lo que le está diciendo uno”. Esto se podría estructurar de la siguiente manera: ESCUCHAR ES DESCONOCER. El participante justifica su respuesta diciendo que no hizo la relación conceptual

entre la L1 y L2, sino dando por hecho que la frase seleccionada forma parte del sistema fraseológico del inglés, ya que basa su idea en la experiencia, y no en el significado concreto.

De acuerdo con los objetivos estipulados en la prueba piloto, se obtuvieron resultados beneficiosos en la primera parte del experimento. En comparación al resultado de Lamartí (2011) quien, desde su procedimiento, concluyó que los sujetos taiwaneses transfieren materia metafórica de su lengua nativa a la lengua meta con naturalidad (Lamartí, 2011). Incluso, dentro de sus resultados, 10 de los 15 participantes de la prueba marcaron la opción más literal dentro del instrumento, lo cual concuerda con parte de los resultados mostrados en esta prueba piloto.

Como una conclusión general de este apartado, se puede mencionar que parte de este procedimiento proporcionó evidencia positiva para diseñar instrumentos que permitieron obtener datos más sustanciosos utilizando reactivos similares a los de la primera parte de la prueba. Los cambios más significativos se enfocaron más en las fuentes de obtención de datos para las opciones que la propia forma de la prueba. Se mantuvo la misma estructura, salvo que se usó un tesoro en línea para obtener las opciones en inglés y se revisó un corpus para la obtención de las opciones en español, mismas que fueron traducidas directamente al inglés, posteriormente.

Como menciona Charteris-Black (2002), las unidades figurativas con una forma lingüística y base conceptual equivalente son más fáciles de trabajar para un estudiante de segunda lengua, que aquellas con una forma lingüística y base conceptual totalmente diferente, esto sugiere que se pueden obtener un mayor número de respuestas utilizando categorías conceptuales concretas. Categorías conceptuales como AMOR, MIEDO, MADRE, VIDA, FAMILIA, etcétera, dan la entrada a diversas expresiones que pueden presentar respuestas con sesgos de elementos culturales de la L1. A pesar de esto, la segunda parte, la de símiles, no mostró evidencia tan diversa como la primera, así que, en el instrumento principal, no se considerará la utilización de este tipo de

reactivos. Por este motivo es que se optó por descartar este tipo de prueba y utilizar una tabla para que los participantes proporcionaran metáforas conceptuales a partir de categorías conceptuales o palabras clave.

Por último, en la parte de las entrevistas se observó que la obtención de datos puede ser sustancial y variada. A pesar de que las preguntas estaban orientadas a opiniones y motivaciones sobre las respuestas dadas, se consideró más beneficioso el utilizar las entrevistas para tener información referente a su conocimiento cultural, sus opiniones sobre la cultural de su país y de Estados Unidos, así como conocer cómo los participantes describen sus experiencias relacionadas con el inglés y su aprendizaje. Con esto se puede tener un panorama más amplio y conocer más a fondo cómo el inglés, su lengua materna y sus constituyentes lingüísticos y culturales, convergen en su día a día.

4.2 Resultados del estudio

4.2.1 Resultados del estudio: datos sociodemográficos

Primero, se describirán los datos sociodemográficos para establecer el contexto social de los participantes a partir de la información obtenida en la primera parte de las entrevistas. La edad del 61% de los participantes era de 14 años, mientras que las del 39% de ellos era de 15 años (ver Figura 4). Respecto al sexo de los participantes, 44% eran masculinos y 56% femeninos (ver Figura 5). El 100% de los participantes cuentan con diversos dispositivos electrónicos que van desde teléfonos inteligentes Samsung y iPhone, por nombrar los más mencionados por los participantes (ver Figura 6). Otros dispositivos eran computadoras laptop y de escritorio, así como consolas de videojuegos que, la mayoría de ellas, cuentan con conexión a internet para jugar en línea con otros usuarios en diversas partes del mundo.

Otro dato a considerar fue el de si los participantes vivieron o han ido de viaje a Estados Unidos en algún momento. Como se aprecia en la Figura 7

, 33% de los participantes indicaron que han ido a Estados Unidos, tanto de viaje como para vivir un tiempo allá. Por último, se consideró el dato respecto a la condición económica, ya que permite determinar si las familias a las cuales pertenecen los participantes, cuentan con ingresos económicos suficientes para solventar los gastos, no solo de la colegiatura, sino también, para permitir el viajar a otros países. Este dato se dividió en tres valoraciones, *Escaso*, *Aceptable* y *Suficiente* (ver Figura 8).

Para definir y cuantificar estos datos, en las entrevistas, se hizo la consideración a partir de las respuestas a preguntas que trataban la zona de la ciudad en la que viven, la profesión que desempeñan los padres de familia –en esta pregunta se solicitó que solo dijeran la profesión sin dar detalles del lugar laboral o información relacionada directamente con el trabajo de sus padres. También se consideraron los dispositivos electrónicos con los que contaban, la marca y la cantidad que poseyeran. De los participantes, el 61% mostraron que su condición económica es *aceptable*, mientras que el 39% de ellos indicaron que su situación económica es *suficiente*, indicando que, de acuerdo con el ingreso económico de sus padres, pueden suplir sus necesidades básicas, pagar colegiatura mensual y hacer viajes recurrentes, tanto en el país como en el extranjero, entre otros gastos.

Con esta información, se puede establecer un panorama aproximado del contexto social en el cual viven los participantes: alumnos de tercero de secundaria, los cuales toman clases de inglés y francés, ambas como lenguas extranjeras. Algunos de los participantes viajan frecuentemente al extranjero y tienen contacto con personas en Estados Unidos –esto se verá más adelante en el desglose de resultados de las entrevistas. Además de estar en constante contacto con la lengua meta

a través de diversos dispositivos, tanto teléfonos inteligentes y consolas de videojuegos. En este sentido, se puede, así, afirmar que los participantes están en constante contacto con el inglés, de una u otra forma, y se les presentan oportunidades para utilizarlo en contextos reales. En las siguientes gráficas se muestran mediciones socioeconómicas hechas durante la primera parte de las entrevistas. Se puede observar la cantidad de participantes que, de acuerdo con sus respuestas, proporcionaron los datos para hacer esta descripción sociocontextual.

Figura 4

Edad de los participantes

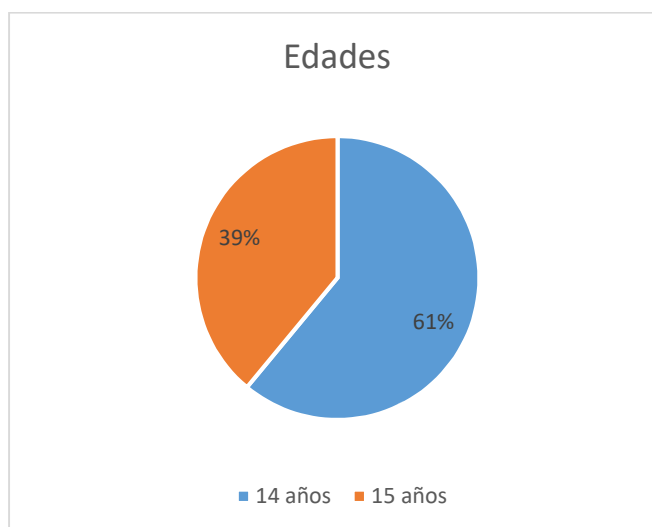


Figura 5

Sexo de los participantes

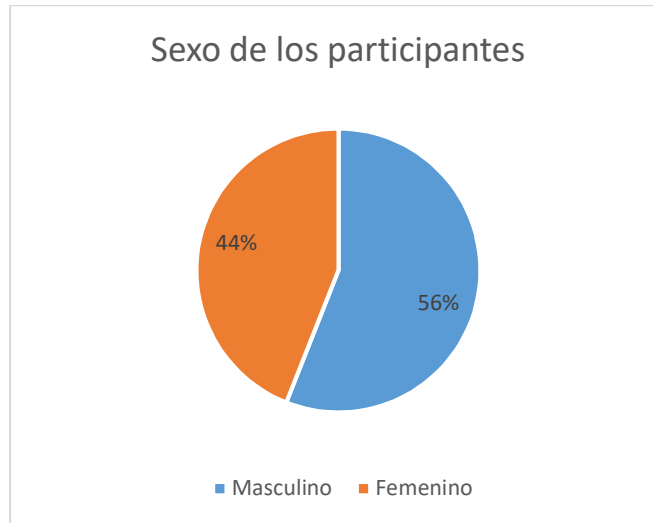


Figura 6

Uso de dispositivos electrónicos

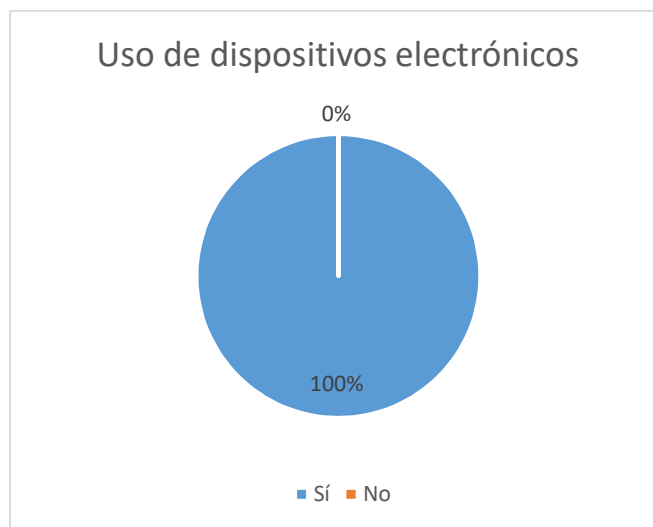


Figura 7

Ha vivido o pasado tiempo en Estados Unidos

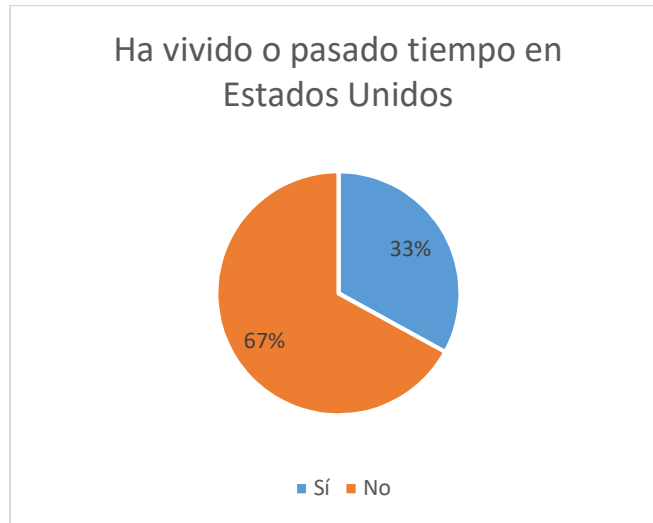
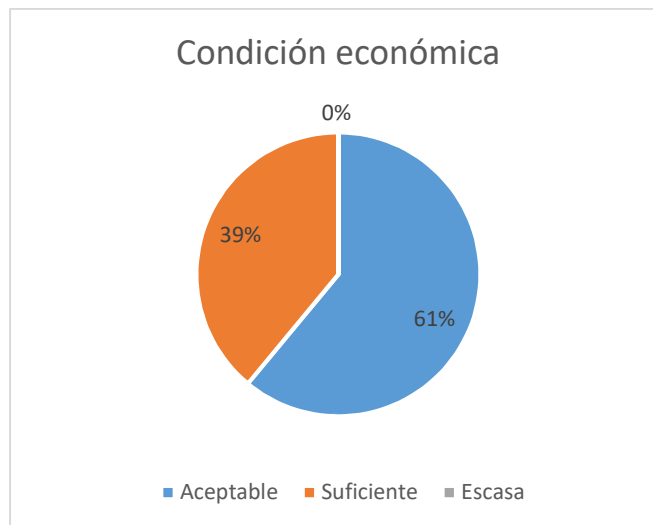


Figura 8

Condición económica

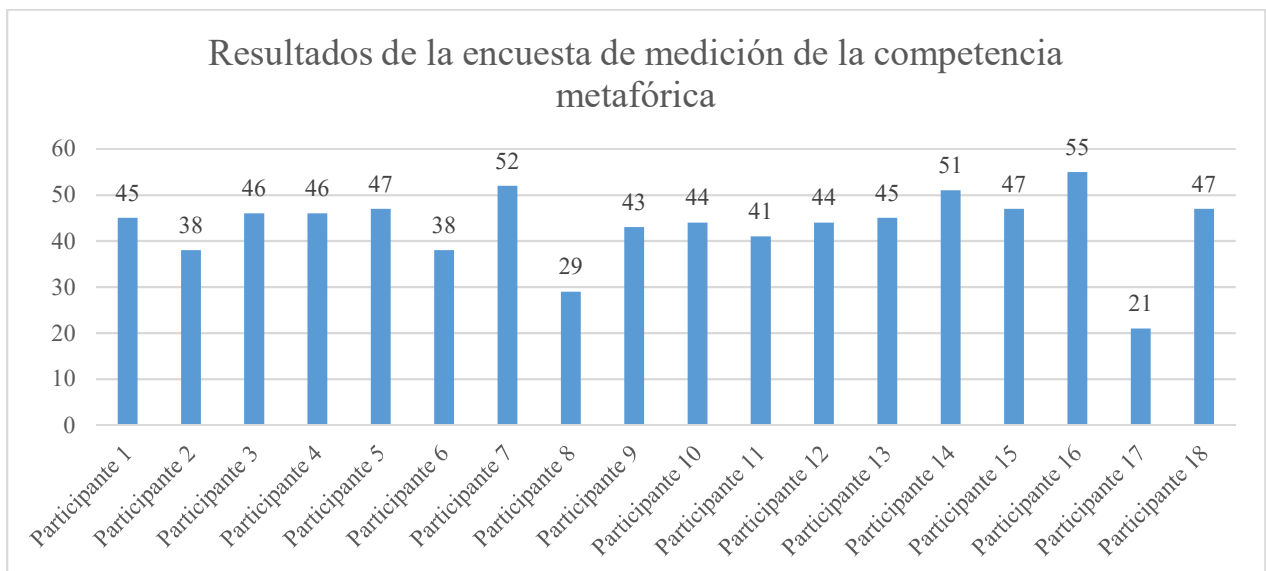


4.2.2 Resultados del estudio: medición de la competencia metafórica

A continuación, se presentarán los resultados del primer instrumento aplicado, el cuestionario para la medición de la competencia metafórica. Como se mencionó antes, se usó el trabajo hecho por Domínguez (2020) acerca de la competencia metafórica como inspiración para el diseño del instrumento. Cada explicación proporcionada por los sujetos fue valorada con una puntuación del 0 al 2; 0 significa que la explicación es insuficiente, 1 significa que la misma es aceptable y explica parcialmente el significado de la metáfora, y 2 significa que la explicación describe el significado de la metáfora de manera equivalente. A partir de esta valoración el total de puntos que reflejaría un desarrollo óptimo de la competencia metafórica en el participante fue de 58, para indicar que se está desarrollando la competencia metafórica de manera esperada.

Figura 9

Resultados de la medición de la competencia metafórica



Como se puede apreciar en la Figura 9

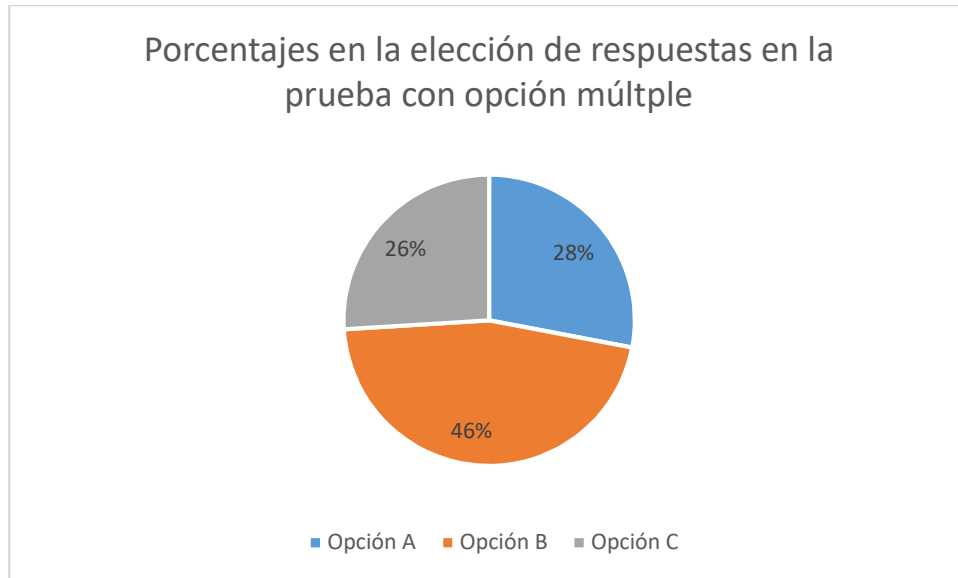
, tres de los valores máximos obtenidos del cuestionario pertenecen al participante catorce con 51 puntos equivalente, al participante siete con 52 puntos y al participante dieciséis con 55 puntos. Por otro lado, dos de los resultados, cuyos puntajes están debajo de la media, fueron del participante ocho con 29 puntos y del participante diecisiete con 21 puntos. Mientras que el resto de los participantes obtuvieron puntajes que rondan los 38 y 47 puntos.

4.2.3 Resultados del estudio: prueba con respuesta de opción múltiple

Como se mencionó previamente, cada respuesta, (a), (b) y (c), corresponde a diferentes metáforas, siendo una frase convencional del inglés, una frase tomada del Corpus del Habla de Baja California (Rábago et al, 2021) traducida directamente al inglés y una respuesta abierta para escribir una frase propia en caso de que las dos anteriores no fueran suficientemente apropiadas para el participante, respectivamente. En el Anexo H. Tabla de resultados de la prueba de respuesta con opción múltiple se muestran los resultados de la prueba de acuerdo con las respuestas elegidas por los participantes.

Figura 10

Resultados totales de la prueba de respuesta con opción múltiple

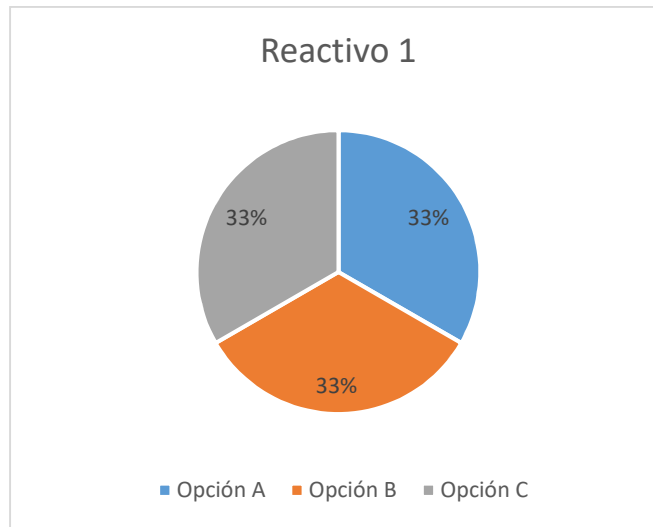


En las respuestas obtenidas en la Figura 10

, se aprecia que los porcentajes son de 28% en la opción (a), 46% en la opción (b) y 26% en la opción (c). Con esto se puede ver que la respuesta (b), la que corresponde a frases traducidas directamente del español, fue la que tuvo mayor preferencia en los participantes, siguiendo la opción (a) y la opción (c), respectivamente. Esto sugiere que los participantes basaron la elección de sus respuestas de acuerdo con lo que les resultara más familiar y cercano a la L1, a pesar de que se les dijo que podían usar diccionarios durante la prueba en caso de que alguna palabra fuera desconocida. Cabe resaltar que, en los resultados de este instrumento, no todas las respuestas proporcionadas en la opción (c) corresponden a una metáfora en sí. No obstante, esto indica la presencia de procesos cognitivos que llevaron a los participantes a descartar las otras opciones. A continuación, se revisarán las respuestas y el número de incidencias obtenidos en este instrumento.

Figura 11

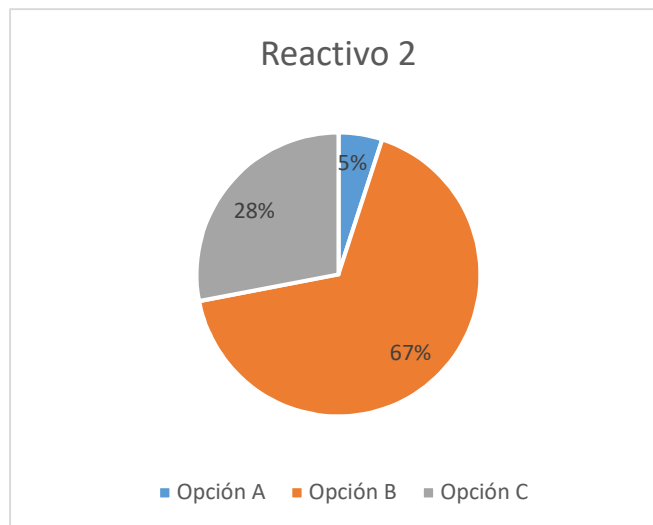
Respuestas del reactivo 1



Como se puede apreciar en la Figura 11 la elección de respuestas fue uniforme en relación con los participantes, no hubo una inclinación preferencial entre una respuesta y otra. La opción (a) dice *You are as cool as a cucumber*, la opción (b) dice *Your angriness went down* y algunas de las respuestas proporcionadas en la opción (c) fueron: *You can go all the time* y *I'm quite*.

Figura 12

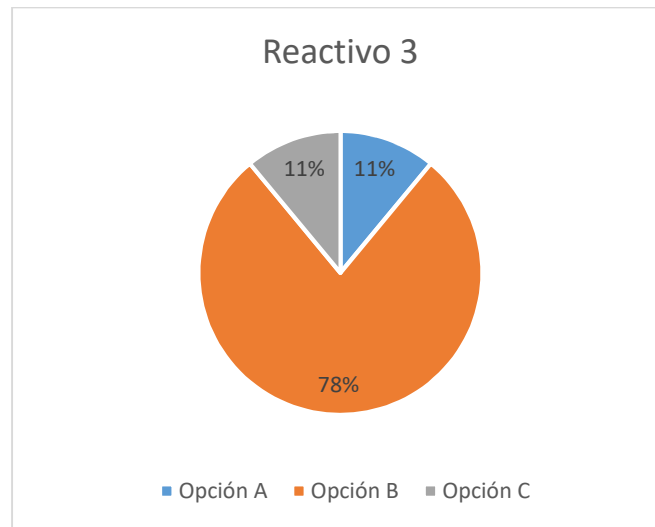
Respuestas del reactivo 2



En la Figura 12, la mayor incidencia en la respuesta fue en la opción (b) elegida por el 67% de los participantes. Esta opción tiene como respuesta una frase tomada del español que fue traducida directamente al inglés. La respuesta dice *She is a love of a person*. Esta respuesta viene de la traducción de *Es un amor de persona*, frase que es comúnmente utilizada, al menos, en Baja California para demostrar aprecio y simpatía por alguien.

Figura 13

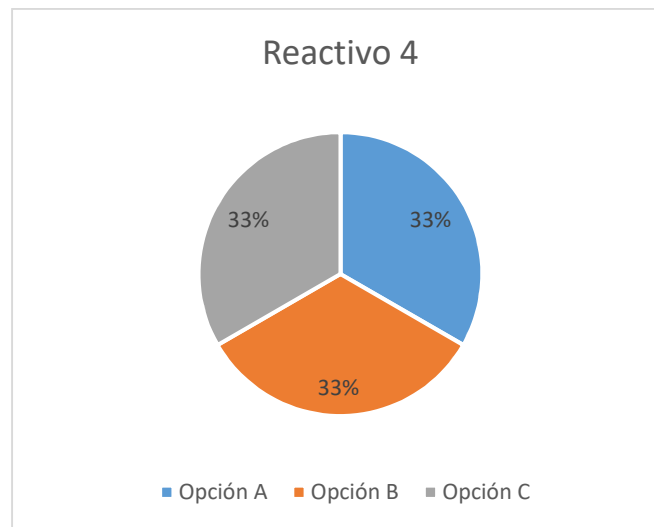
Respuestas del reactivo 3



Al igual que en el reactivo anterior, en la Figura 13 la respuesta más elegida fue la opción (b). En este caso, la respuesta más elegida dice *We have our ups and downs and its problems*. Esta opción, a pesar de haber sido tomada del corpus, comparte usos lingüísticos con el discurso de Estados Unidos. Esto es porque cumple con las funciones de las metáforas orientacionales (Lakoff & Johnson, 1980). Así, el uso que se le dio a esta respuesta corresponde a las estructuras conceptuales ARRIBA ES BUENO y ABAJO ES MALO.

Figura 14

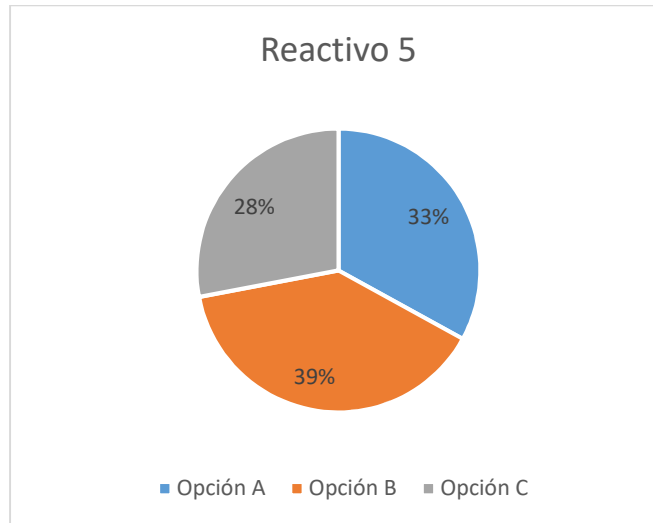
Respuestas del reactivo 4



En la Figura 14 se ve que la preferencia de las respuestas fue nuevamente uniforme. Las respuestas para este reactivo son (a) *Got his blood run cold*, (b) *Got rattled* y algunas de las respuestas de la opción (c) fueron: *peed*, *Got peed* y *He died of fear*. Las dos primeras respuestas responden al uso coloquial que se tiene de la frase *se orinó*, y significan que alguien tuvo mucho miedo de algo. Se ve que la opción (b) responde al uso de la frase en español *Se escamó*.

Figura 15

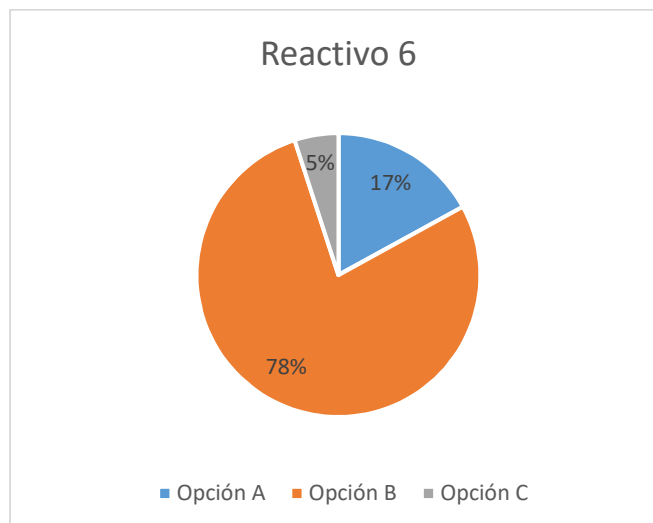
Respuestas del reactivo 5



En la Figura 15 se ve que, en la elección de las respuestas, la opción (b) fue la más escogida, con un 39% del total de participantes. La respuesta es *Get fly with everyone*. Esta respuesta, dentro del inglés, no tiene ningún uso convencional o, al menos, un significado concreto. Por otro lado, en español, la frase de origen *Se vuela con todos* representa una frase convencional del español de la región, la cual dice que una persona está feliz o entusiasmada en demasía. Normalmente, estas actitudes se dan cuando la persona en cuestión está en una relación amorosa con alguien más o con alguien con quien tiene mucho apego emocional.

Figura 16

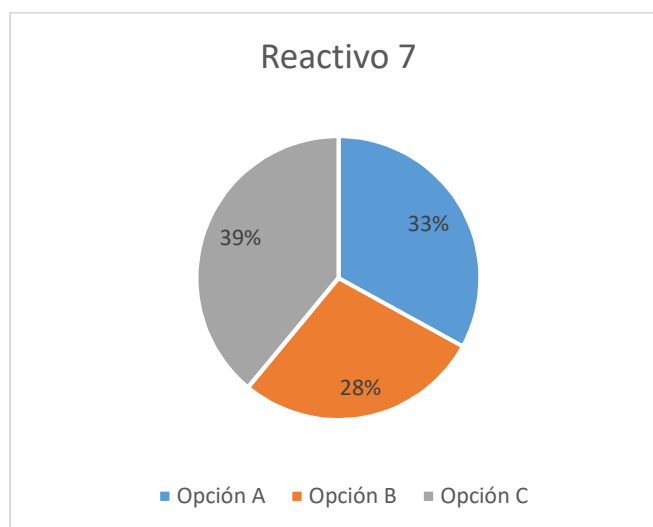
Respuestas del reactivo 6



En la Figura 16, la respuesta de mayor elección entre los participantes fue la opción (b). Esta respuesta dice *With time you'll understand*. En este caso, esta respuesta, que dentro del discurso del inglés no es del todo correcta, presenta el elemento del tiempo. El tiempo es una parte integral de la vida de las personas, al punto que, de acuerdo con sus experiencias y conocimientos compartidos, llega a relacionarse con diferentes aspectos de la vida diaria.

Figura 17

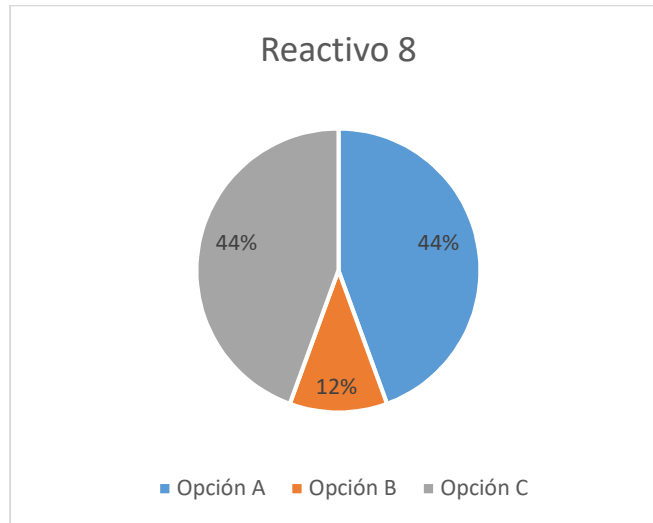
Respuestas del reactivo 7



En la Figura 17, la respuesta (c) fue elegida ligeramente más que las otras dos, superándolas con un 39%. Las respuestas (a) y (b) corresponden a *This hustler guy* y *A very gutsy guy*, respectivamente. A continuación, se presentan algunas de las respuestas brindadas en la opción (c): *A very strong guy*, *A very handsome guy* y *Fearful*.

Figura 18

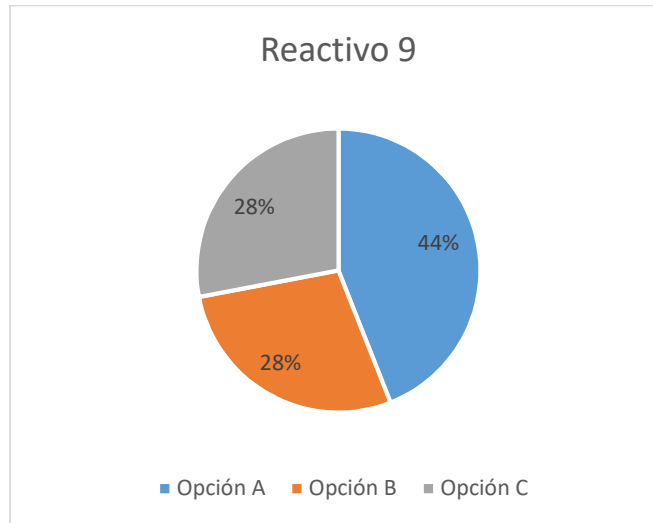
Respuestas del reactivo 8



En la Figura 18, tanto opción (a) como opción (c) fueron elegidas por igual, 44%. La primera corresponde a la respuesta *They're always crammed full*. Esta respuesta, en su traducción equivalente, dice *Siempre están abarrotadas*; esta frase corresponde a un uso convencional de la palabra *abarrotar* al hacer referencia a que un lugar está lleno de personas, por lo tanto, resulta coherente la elección de esa respuesta. Por otro lado, se tienen algunas de las respuestas brindadas en la opción (c): *People think every party it's an episode of euphoria*, *There were too many people there* y *But no I love it*. En la primera respuesta se tiene una definición de lo que se considera de ir a una fiesta, en lugar de una frase con contenido metafórico. Por otro lado, las otras respuestas no presentan mayor contenido metafórico. Se puede considerar que se dieron esas respuestas debido a que las otras dos no reflejan exactamente el significado de la situación presentada, de acuerdo con los participantes.

Figura 19

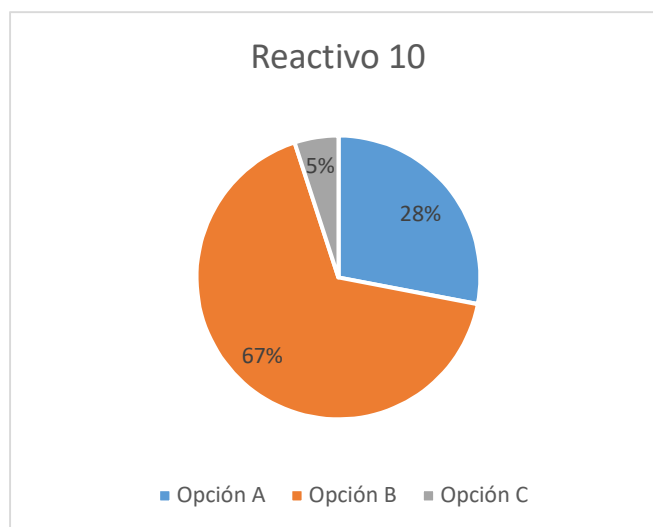
Respuestas del reactivo 9



En la Figura 19 se tiene la opción (a) como la de mayor preferencia entre los participantes, siendo el 44% quienes la eligieron. Esta respuesta dice *This was as useful as a chocolate teapot*, la cual, en su significado más concreto, se usa para describir algo o una situación como inútil. A pesar de que la respuesta (b) dice *It can't be helped it's worth a mother*, se prefirió la primera, esto podría ser debido a las implicaciones conceptuales de la palabra madre.

Figura 20

Respuestas del reactivo 10



En la Figura 20 , se puede ver que la respuesta más seleccionada fue la opción (b), con un 67%. Esta respuesta dice *Stuck up strawberry drawn like nice people*. Este uso, así como otros anteriormente mencionados, corresponde a una expresión convencional del concepto de la palabra *fresa* en los hábitos del discurso del habla de México. La frase de la cual fue tomada dice *A los fresas los dibujan así como gente nice, con dinero*. El significado para esta palabra en el discurso responde al concepto de la palabra *presumido*, mismo uso que es ampliamente utilizado en el discurso del país.

4.2.4 Resultados del estudio: tabla de metáforas conceptuales

Para la revisión de este conjunto de resultados, se utilizaron las redes semánticas naturales para observar los ítems lingüísticos proporcionados para cada concepto presentado en la tabla (ver Anexo F. Instrumento de la fase 2: tabla de metáforas conceptuales). De esta forma, se pueden apreciar los constituyentes léxicos utilizados para el material proporcionado y, además, los elementos lingüísticos de la L1, culturales y sociolingüísticos usados para la creación de los mismos. Haciendo uso del software, Atlas.ti, se hizo la codificación y entrelazamiento de nodos y citas, referentes a los ítems proporcionados en este instrumento.

Cabe recalcar que, en las instrucciones de este instrumento, se les pidió a los participantes que proporcionaran metáforas, frases o palabras que tuvieran relación con la palabra clave, sin ningún límite. En la primera columna se tiene el concepto *Anger*. Algunas de las frases que fueron proporcionadas fueron *ALL ME ALL ME (sic)*, *You already have me here*, *Nothing else I hit you because God is very great*, *What courage I feel* y *I will explode with anger*. En la red semántica de *Anger* (ver Anexo I. Redes Semánticas Naturales elaboradas a partir de los resultados de la tabla de metáforas conceptuales), la mayoría de los ítems proporcionados incorporan elementos lingüísticos provenientes del español coloquial. Por ejemplo, la tercera y cuarta frase presentadas,

son traducciones directas de frases convencionales del español de la región, siendo *Nomás no te pego porque Dios es grande* y *Qué coraje siento*, sus traducciones directas. Sin embargo, el quinto ejemplo es una frase que se podría considerar correcta en el discurso del inglés, aunque también se cuenta con la equivalente: *I will explode in anger*.

La siguiente columna muestra el concepto *Happy*. Algunas de las frases dadas aquí por los participantes fueron *Every rainy day has its rainbow*, *On the beach everyone is happy*, *Be on cloud nine*, *I'm happy like an earthworm* y *She has a rainbow on her head*. En esta columna se presentaron menos frases que podrían considerarse traducciones directas del español. No obstante, la cuarta frase sí es una traducción directa y que es una frase que está convencionalizada en el habla de México, siendo *Estoy feliz como una lombriz*, a diferencia de las otras que, sin problema, pueden usarse en una situación lingüística real con algún nativo-hablante del inglés.

En la columna tres, se tiene el concepto *Life*. Algunas de las frases que fueron obtenidas son *Of such a stick, such a splinter*, *Camarón that goes to sleep is carried away by the current*, *Life flies away*, *Without sugar what's the life*, *The devil is pork* y *I can't stand this life anymore*. En esta columna se presentaron frases traducidas del español, frases convencionales del inglés y algunas frases noveles que no se encuentran en el discurso de ninguno de los dos idiomas. Frases como la tercera y cuarta son ejemplos de los procesos de creación de metáforas noveles a partir de nuevos procesos de mapeo conceptual. En otras palabras, se crean nuevos enlaces conceptuales que unen palabras con ideas o conceptos que, de manera convencional, no son utilizados o, al menos, son usados en grupos de habla reducidos.

El siguiente concepto es *Love*. Aquí se dieron frases como *Me lates a lot morra*, *Let me be a mistake in your life*, *I feel butterflies in my stomach*, *When there is no love, not even the blankets warm* y *Honneypie (sic)*. En esta columna, varias de las frases están más inclinadas en el terreno

de frases nóveles y traducciones directas del español. Al ser un concepto que está presente en diversas situaciones de la vida, esto da lugar a la creación de frases que, mayormente, están basadas en el conocimiento experiencial del concepto y las vivencias de los participantes. Sin embargo, nuevamente se presentan ítems lingüísticos, como la palabra *Honneypie*, que corresponden a un uso convencional del inglés.

El siguiente concepto es *Sad*. Aquí se presentaron metáforas noveles y expresiones traducidas directamente del español. Al igual que en el caso anterior, la tristeza, al ser un sentimiento habitual en la vida cotidiana, se puede definir de diferentes maneras, haciendo uso de frases y palabras polisémicas. Algunos de los ítems proporcionados son *I was with Jesus in the mouth, I felt a lump in my throat, My life is going in a glass of water, I have the voice that throws a thread* y *Achicopalada*. Se puede ver la presencia de frases traducidas directamente del español, como en el primer, tercer y quinto ejemplo y frases que están fuera del uso convencional discursivo de ambos idiomas, como se puede ver en el segundo y cuarto ejemplo.

El último concepto es *Time*. En los ítems proporcionados se encuentran frases y metáforas convencionales del inglés y español, metáforas nóveles, traducciones del español, por ejemplo, *Don't waste time, Give flight to the thread, Seize the time, Whistling and clapping* y *Don't move like a turtle*. Nuevamente, se puede apreciar el uso de ítems metafóricos del español para definir, por medio de unidades fraseológicas, el concepto de tiempo. Siendo el primero, tercero y quinto ejemplos metáforas cuyos significados pueden ser usados en ambos idiomas como traducciones y equivalencias; y el segundo y cuarto ejemplo son frases traducidas directamente del español.

4.2.5 Resultados del estudio: matriz de fragmentos de entrevistas

En este siguiente apartado se ahondará en las categorías y subcategorías desarrolladas a partir de los testimonios de las entrevistas. Puesto que se utilizó el método de análisis de contenido,

la revisión de este compendio de resultados se hizo de acuerdo con los cuatro tópicos principales que se manejaron durante las entrevistas y sus respectivas subcategorías, tal y como se muestran en el Anexo G. Instrumento de la fase 3: entrevista. Para las descripciones, se utilizaron las definiciones obtenidas en las matrices de fragmentos y los propios fragmentos tomados de las transcripciones.

A partir de esta sección se empezarán a usar códigos para identificar a los participantes en relación con sus respuestas en las entrevistas. Para explicar qué significa cada elemento de los códigos, se mostrará el primero de ellos que aparece en el primer fragmento: AL-2022-GC-F-15-05-59, el significado de cada los elementos presentes en el código son los siguientes respectivamente: Iniciales del entrevistador-Año de la entrevista-Iniciales del entrevistado-Sexo del entrevistado-Edad del entrevistado-Número de la hoja de la transcripción de la entrevista-Número del renglón de la hoja de la transcripción. En la Tabla 1

se muestra el código perteneciente a cada participante; asimismo, los números correspondientes a las hojas y renglones de las transcripciones fueron reemplazados por XX-XX.

Tabla 1

Codificación de los participantes para las entrevistas

Participante	Código	Participante	Código
Participante 1	AL-2022-AC-M-15-XX-XX	Participante 10	AL-2022-MD-F-14-XX-XX
Participante 2	AL-2022-AL-M-15-XX-XX	Participante 11	AL-2022-MR-F-15-XX-XX
Participante 3	AL-2022-AA-F-14-XX-XX	Participante 12	AL-2022-PS-F-14-XX-XX
Participante 4	AL-2022-CB-F-14-XX-XX	Participante 13	AL-2022-RA-M-15-XX-XX
Participante 5	AL-2022-DH-M-14-XX-XX	Participante 14	AL-2022-RG-F-15-XX-XX
Participante 6	AL-2022-FF-M-15-XX-XX	Participante 15	AL-2022-DM-M-14-XX-XX
Participante 7	AL-2022-GC-F-14-XX-XX	Participante 16	AL-2022-JG-M-15-XX-XX
Participante 8	AL-2022-IM-M-14-XX-XX	Participante 17	AL-2022-EF-M-14-XX-XX
Participante 9	AL-2022-MM-F-14-XX-XX	Participante 18	AL-2022-GB-M-14-XX-XX

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2*Matriz de categorías y subcategorías*

Categoría y definición	Subcategoría	Definición/descripción
1- Contexto En esta categoría se registran las visiones contextuales de los informantes de acuerdo con su experiencia actual con el inglés	1.1 Uso real del idioma	Se refiere al uso del idioma inglés aprendido en situaciones sociolingüísticas reales
	1.2 Autonomía del aprendizaje	Muestra que aprende por su cuenta. A pesar de las clases de inglés que recibe en la escuela, busca seguir aprendiendo por otros medios
	1.3 Música en inglés y otros idiomas	El informante tiene interés en música de diferentes géneros en inglés y otros idiomas
	1.4 Contacto con gente de Estados Unidos y angloparlantes	Se evidencia el contacto con gente que vive en Estados Unidos o que habla inglés y ha vivido o vive en ese país
2- Consumo cultural En esta categoría se registran los diferentes medios por los cuales los informantes tienen contacto con el idioma inglés y sus posibles situaciones sociolingüísticas	2.1 Medio audiovisuales en inglés y otros idiomas	Es el registro de consumo cultural a través de diversos materiales audiovisuales en diversas plataformas en inglés y otros idiomas
	2.2 Consumo de creadores de contenido angloparlantes	Es el registro del consumo de contenido audiovisual en el idioma inglés de diversos creadores de contenido en diferentes plataformas
	2.3 Uso de redes sociales	Se muestra el uso frecuente o nulo que se tiene en diversas plataformas de redes sociales y su uso en el idioma inglés
	2.4 Hábito de la lectura	Se muestra el interés que se tiene por el hábito lectura en general y los diferentes géneros literarios consume

<p>3- Actitudes hacia el inglés</p> <p>En esta categoría se registra la cosmovisión y actitudes de los informantes hacia el inglés y todo aquello que conocen de la cultura estadounidense</p>	<p>3.1 Noción del contexto sociolingüístico</p>	<p>Se refiere a las visiones y percepciones que se tiene del contexto sociolingüístico en Estados Unidos de forma predispuesta.</p>
	<p>3.2 Beneficios de aprender la cultura estadounidense</p>	<p>Se registran los diversos beneficios de aprender la cultura estadounidense y el impacto que puede tener en uno mismo durante el aprendizaje el inglés</p>
	<p>3.3 Diferencias significativas entre culturas</p>	<p>Se registran las descripciones que se dan, principalmente, acerca de las diferencias culturales entre las culturas de Estados Unidos y México</p>
	<p>3.4 El inglés provee habilidades</p>	<p>Se registran los testimonios que evidencian que aprender inglés es una habilidad que influye en diversos aspectos de la vida diaria</p>
	<p>3.5 Crecimiento personal</p>	<p>Se registran muestras de que el aprendizaje del inglés, y todos sus elementos intrínsecos, generan un crecimiento personal notorio</p>

<p>4- Meta-cognición</p> <p>En esta categoría se registran los elementos meta-cognitivos que se ven influidos por el aprendizaje del inglés</p>	<p>4.1 Crecimiento cognitivo y lingüístico</p>	<p>Se registran testimonios de que el aprendizaje del inglés ha generado un mayor crecimiento en las habilidades cognitivas y lingüísticas concernientes al uso del inglés</p>
	<p>4.2 Cambio de personalidad y físicos</p>	<p>Además de confirmar que existe un cambio de personalidad al hablar en inglés, se registran las diferentes personalidades los participantes proyectan, así como cambios físicos como postura, expresiones faciales, tonos de voz, etcétera.</p>
	<p>4.3 Motivación y metas personales</p>	<p>Se registran las motivaciones y metas personales planteadas y de las cuales se tiene consciencia clara en relación al aprendizaje del idioma inglés</p>
	<p>4.4 Diferencias lingüísticas entre idiomas</p>	<p>Se registran las diferencias lingüísticas entre los idiomas inglés y español y de las cuales se tiene plena consciencia y se pueden explicar y ejemplificar de forma clara</p>

Fuente: Elaboración propia

Para iniciar, en la categoría Contexto tiene la subcategoría Uso real del idioma. De acuerdo con los testimonios, los participantes están en contacto con diferentes situaciones sociolingüísticas que implican el uso real del idioma, principalmente aquellos que involucren el contacto con extranjeros: “Referente a lo cultural también me ha tocado un par de veces ayudar a algunos extranjeros, no sé, es muy común que en Tijuana y en esas partes, en las playas, ¿no? Que en México haya mucho extranjero. AL-2022-GC-F-15-05-59” La informante no solo menciona que tiene contacto con personas angloparlantes, sino que reconoce que ese mismo contacto influye en el conocimiento cultural.

Otro aspecto a mencionar es que el uso real del idioma ayuda a desarrollar mejor las capacidades lingüísticas del inglés como L2: “...platicar con otras personas. Siento que, a por lo menos en lo personal (sic), incluso si no estoy entendiendo, me ayuda muchísimo más para desarrollar más mi oído, a abrirme más a otro tipo de acentos, estar más relacionada. AL-2022-GC-F-15-01-09”.

En la siguiente subcategoría se tiene Música en inglés y otros idiomas. De acuerdo con los testimonios brindados por los participantes, la gran mayoría de ellos consumen música en inglés, principalmente; aunque hay otros que escuchan en otros idiomas, como el francés, coreano, japonés, portugués, hebreo, irlandés, etcétera. Sin embargo, el idioma que impera es el inglés: “Ah, pues de todo tipo. Yo, la verdad, no tengo un género en específico porque puedo escuchar de desde Rock hasta lo hasta lo más suave que pues para mí es Jazz. Y pues escucho en no escucho mucho (sic), escucho muchas cosas, pues en los idiomas que veo también es en español, en inglés, japonés, en coreano, en portugués, en francés, ¿qué otro? No, en Chino no. Y creo que eso es todo. Sí, eso es todo. AL-2022-MM-F-14-02-28”.

La siguiente subcategoría es Contacto con gente de Estados Unidos y angloparlantes. Los testimonios brindados aquí señalan que el contacto con gente nativa de Estados Unidos ha ayudado a mejorar las habilidades lingüísticas, entre ellas, el poder notar las diferencias culturales entre una región y otra: *“En sí mi papá justamente, eh, bueno por parte de mi familia de mi papá, una tía se fue, pues vivir a allá (sic), en donde pues sí tengo tanto primas y primos que viven, puesto que son de Los Ángeles. No sé si se puede decirse que eso. Entonces como que siempre, en otra cosa que también quería decir y que se me pasó, eh, también con ellos desde muy pequeña, pues siempre han venido Mexicali. Pues que recuerdo cada año, pues para lo que es Navidad, entonces siempre, al menos que me acuerde mi primo pues desde muy pequeña me enseñaron lo que es el español y pues oye, pues sí, pues su lengua materna es el inglés. Pero justamente con el pasar de los años y hasta que tuve la oportunidad de quedarme unas semanas en lo que es para allá Estados Unidos es cuando creo que sí estaban los papeles en los de ahora yo me tendría que acostumbrar a lo que es el otro lugar que no sea, pues México, entonces, sí (sic). AL-2022-MD-F-14-02-17”*.

Este contacto, según los informantes, no solo ha sido por medio de contacto directo, sino por interacción a través de videojuegos con opción de juego online: *“Hasta tenía, tenía en, en mi consola, tenía amigos que hablan inglés, entonces yo, pues, yo al practicar el idioma, empezaba a comprenderlo a hablarlo, y, así pues. Pero fue más en, perdón, en películas, series, música y entre otras (sic). AL-2022-IM-M-14-01-12”*.

Con estas tres subcategorías cierra la categoría de Contexto. Con lo descrito anteriormente se puede inferir que los participantes, dentro de su vida diaria, están en constante contacto con la lengua meta por medio de diferentes medios, ya sea por la música, videojuegos o por el propio contacto con gente angloparlante o practicantes del inglés. Todo este contacto ayuda, no solo con

las habilidades comunicativas, sino con aquellas que involucran elementos sociolingüísticos como el entendimiento y diferenciación de la cultura y cómo esta afecta la comunicación.

Ahora se pasará a la siguiente categoría, Consumo cultural. La primera subcategoría es la de Medios audiovisuales en inglés y otros idiomas. Los participantes mencionaron que mucho de lo que consumen, culturalmente, es a través de diversos medios digitales. Videojuegos, películas y series en *streaming*, así como el uso cotidiano de redes sociales, les ayuda a estar en contacto con la cultura, no solo de Estados Unidos, sino de cualquier parte del mundo que se comunique en inglés: *“Vídeos, vídeos, sí. Mhm casi siempre veo muchos vídeos de personas que viven en el extranjero que son de otras partes que no son de México. Y pues normalmente hablan inglés, porque ese es su manera de comunicarse con las demás personas. Ah, videojuegos también la mayoría de los videojuegos que juegos están tienen como su primer idioma, el inglés. Mis redes sociales también están en inglés. Las series y películas que veo disfruto más verlas en su idioma original, en este caso en inglés también. Y pues la música, como le comenté anteriormente. Y creo que es todo. AL-2022-RG-F-15-01-21”*.

La siguiente subcategoría es la de Consumo de creadores de contenido angloparlantes. De acuerdo con los testimonios, los participantes siguen y consumen contenidos de creadores que se comunican en inglés, aunque hay algunos casos en los que estos son provenientes de México. Algunos de estos creadores de contenido proveen opiniones sobre temas variados que brindan la oportunidad a los consumidores de conocer puntos de vista ajenos a los suyos y, principalmente, que estén sustentados en modos de vida e interacciones diferentes a los que se tiene habituados: *“Ok, en mis redes sociales y bueno, voy a ser sincera, la verdad es que yo solamente tengo mis redes sociales porque me gusta ver el contenido de los famosos que sigo. Como le comenté anteriormente a mí me gusta muchísimo el k-pop entonces, casi a todas las personas que sigo, son*

gente coreana. Entonces me gusta mucho ver sus publicaciones y ver el contenido que publican. Y pues estoy en mis redes sociales prácticamente por ellos. Y pues ellos sí se comunican en inglés y pues en coreano, pero en coreano a veces lo traduzco (sic). AL-2022-RG-F-15-02-37”.

La última subcategoría es la de Uso de redes sociales. Esta compete a la frecuencia del uso, escaso o nulo, el tipo de contenido que consumen y los idiomas en los que lo hacen. Entre las redes sociales más nombradas se tienen la plataforma TikTok e Instagram, siendo la primera una de las más importantes y visitadas en el mundo. Esta plataforma permite la creación y consumo de vídeos enfocados en diferentes temáticas de manera breve y concisa, aunque, principalmente, su uso es para mero entretenimiento. Algo que cabe mencionar es que, debido a la practicidad y fácil acceso a esta plataforma, los usuarios pueden crear vídeos y subirlos, mismos que pueden ser comentados por otros usuarios: *“En Instagram a mí me gusta, pues ver lo que hacen mis artistas favoritos. También hay muchas tiendas ahí en línea que me gusta ver, pues que me interesan. Y pues me gustan las cosas que venden. Y también, pues en, en TikTok eso pues, en TikTok pues nada más para existir y ver cómo, qué onda y cosas graciosas que me entretenga para distraerme un rato (sic). O sea, ahí a veces también me informo de cosas, por ejemplo, ahí me enteré que existía el coronavirus, sería casi 3 años. Y pues sí, o sea... Eso, para eso lo utilizo y en los idiomas chino, japonés, francés y español e inglés, y ya (sic). AL-2022-MM-F-14-02-37”.*

Por otro lado, también se registra el uso escaso o nulo de las mismas. El uso cada vez más masificado de estas plataformas ha ayudado a que las formas de pensar de muchas personas, así como sus propias experiencias, lleguen a más gente alrededor del mundo. Esto no solo se queda en las opiniones, sino en que la cultura y la manera de ver y comunicar la realidad pueden compartirse con mayor facilidad. El poco o nulo uso de redes sociales limita este fenómeno y, por tanto, se podría esperar que no se tenga un contacto mayor con diferentes experiencias alrededor del mundo.

En muchos casos, este uso, de acuerdo con los informantes, se queda solo en la comunicación con conocidos cercanos y entretenimiento de forma esporádica: *“Uy, eso es difícil, creo que no sé, es que, en lo personal, no sé si decir que invierto como tal el tiempo en redes sociales porque soy mucho... Bueno, no, sí. Creo que invertir soy mucho de meterme, no sé a Facebook y publicar textos o publicar no sé algo que se me ocurrió en el momento cosas muy random o a veces sí, fotos que llega a tomarlo así (sic). Pero no soy mucho de interactuar. Entonces, yo creo que en lo que realmente sí gastaría más sería como en Pinterest porque con mis amigas usamos mucho de estar viendo imágenes y así. Y que yo creo que es en donde más gasto mi tiempo. AL-2022-GC-F-15-02-33”*.

La siguiente subcategoría es la de Hábito de la lectura. La mayoría de los informantes son allegados a la lectura de diferentes géneros literarios, así como comics: *“¿Qué me gusta leer? De todo un poco, un general. Creo que lo que más podría decir referente a mi gusto o mi entretenimiento, sería más como este tipo de novelas históricas o bueno, sucesos históricos que le meten cierto cierta ficción que lo hace más interesante, que le agrega más, no sé. Sí lo hace más entretenido, pero también en general, no. En general, creo que me gusta mucho leer de sucesos históricos, me gusta mucho la historia. Ah, no, no soy muy dada a leer libros de ficción. Eh, pero cuando está combinado con cierto realismo, ciertas cosas que me gustan, sí es bastante interesante. También creo que mucho, muchos cuentos clásicos o las obras. No sé. Me gusta mucho rauda, Matilda y todo este mundo de las Brujas y así. Y sí, general es más que nada lo histórico, lo que más me gusta. AL-2022-GC-F-15-02-29”*.

La siguiente categoría es Actitudes hacia el inglés y la primera subcategoría es Preconcepción del contexto sociolingüístico. En esta subcategoría, los participantes describen que, en su entorno sociolingüístico, convergen diversas culturas, tanto la propia, la cultura china y la

estadounidense. Asimismo, afirman que el aprender inglés, no solo en la región, sino en todo el país, es algo comúnmente aceptado, es parte de la forma de vida de las personas, incluso, algunas familias integran esos elementos culturales externos a sus propias prácticas y costumbres. La imagen que tiene el mundo sobre el estadounidense está estereotipada debido a sus propias producciones audiovisuales y la manera en la que busca mostrarse ante todos. En cuanto a la cultura y los habitantes de Estados Unidos, los participantes mencionan que ese país es una mezcla de diversas culturas, la propia manera en la que los acentos y las costumbres se muestran es evidencia de ello.

Otra de las participantes dice que un rasgo característico del estadounidense es su fuerte sentido del patriotismo. Este patriotismo se denomina como la parte central de su cultura. Sin embargo, ese mismo sentimiento puede ser perjudicial: *“Ok, ¿qué significa para mí (la cultura estadounidense)? Creo que es mucho, no sé cuál es la palabra para describir como mucho. Mucho orgullo. Pero como tipo de orgullo, en cierta parte, no sé, muy, creó que en general, la cultura americana es, es mucho orgullo muy socialmente, muy impuesto. Es esta manera de ser como soy americano, y eso cómo llega persona y les explica América es un continente y no un país. Pero para ellos así es como dice, Oh, soy americano, muy patriota, exactamente era la palabra que quería decir, pero no estaba segura. Creo que es se trata de mucho patriotismo. Eh, no sé si ese patriotismo sea bueno todas las ocasiones, pero en sí, en general, la cultura de Estados Unidos es muy patriota. AL-2022-GC-F-15-03-42”*. *“En sí los estereotipos que se llega a ver acerca del país y de sus ciudades acerca de también lo que pasa en ello, lo que solo lo que, a simple vista, esto nos, nos llegan a mostrar en televisión así (sic). AL-2022-MD-F-14-03-45”*.

“No, no, no, si yo lo he pensado muchas veces, es siento que es como una mezcla de un montón de culturas, sí. De culturas desde la, o sea, pues de todas es una mezcla y literalmente es

como es una mezcla de todas porque hay literalmente los Estados Unidos se creó de Reino Unido con combinaciones de lo español porque solo más porque usted ya sabe que el inglés británico y el estadounidense son muy diferentes, pero es porque el inglés es como es, como un tipo más corriente, digámoslo así, y el inglés británico es como más elegante y así, por decirlo de una manera, es un montón de combinaciones, ahí plasmadas en un país (sic). AL-2022-MM-F-14-02-41”.

La siguiente subcategoría es Beneficios de aprender la cultura estadounidense. La mayoría de los informantes coincide en que es importante aprender la cultura, en este caso, de Estados Unidos. Mencionan que la cultura está presente todo el tiempo y se encuentra en muchos aspectos de la vida, en gran medida, en el entretenimiento. Asimismo, el conocer más sobre la cultura de otros lugares ayuda al crecimiento personal y proporciona herramientas y conocimientos útiles. Puesto que una de las informantes busca vivir en Estados Unidos, ella misma dice que es importante ya que, de esa manera, puede integrarse mejor en el modo de vida del lugar en el que quiere vivir: *“Pues como otras culturas, es importante aprenderlas, ya que son parte de nuestra vida, sobre todo nosotros que somos frontera y que estamos muy cerca de esta. Entonces supongo que es para tener hasta más información, más cultura general sobre otros lugares. AL-2022-PS-F-14-02-52”.*

La siguiente subcategoría es El inglés provee habilidades. En estos testimonios, los informantes dicen que el aprender inglés no solo es adquirir conocimientos sobre otro idioma, sino que es un compendio de habilidades y herramientas que usarán en su vida diaria. No solo eso, también mencionan que es un requisito indispensable para conseguir empleo. Por último, y esto es algo en lo que coincide la mayoría, el inglés es una habilidad que ayuda a entablar comunicación con personas y estar en contacto con otras culturas ajenas a su lengua materna y a la cultura en la que viven. Es una forma de entenderse más rápido: *“Y el aprender el inglés no solo me ha facilitado*

más el hablarlo, en este también me, me ha dado como una especie de ayuda para poder aprender otros, como en francés (sic). AL-2022-AC-M-15-08-160”.

La siguiente subcategoría es Diferencias significativas entre culturas. De acuerdo con los participantes, las diferencias más notorias entre las culturas de Estados Unidos y México yacen en el idioma, la manera de expresarse, sus formas fraseológicas, la comida y los estereotipos. En esto último, notando que las estructuras estereotípicas que se manejan en el entorno social cambian de manera significativa al estar en la cultura del otro. Por otro lado, se hace notar, también, que el sentido nacionalista es diferente. Debido a que las filosofías y prácticas políticas son diferentes, esto impacta la manera en las que los habitantes perciben su entorno social y democrático: *“Aunque es cierto que más que nada, aquí en frontera, tanto del lado mexicano como del lado estadounidense es muy cierto que estamos muy relacionados y en general en todo México, es la cosa más común como tener por segundo idioma el idioma de inglés. Incluso si no tienes como tal no conexión con Estados Unidos, es algo, pues muy común. Aquí no, y está muy impuesto en general, pero yo creo que, empezando, pues por el idioma, no, y es cierto que sí estamos muy relacionados entre frontera, pero siempre creo que es de la gastronomía, el, el patriotismo que tenemos también hay, hay ciertas diferencias en cómo lo manejan en Estados Unidos y como acá en México, eh, pues es como esta doble cara, ¿no? De ser muy patriotas fuera del país, pero dentro del país, pues nada, que ver, ¿no? Gastronomía, en general la cultura también cómo te enseñan la historia, ¿no? O sea, las, las formas de, en las escuelas, ¿no? Las formas de aprendizaje. La forma de Gobierno, lo que te imponen. La forma en la que vive la gente también, eso es algo muy importante, ¿no sé cómo lo dije desde el principio? La forma de vivir allá también es muy, mucho control, cosa que no tenemos aquí en México. Control del bueno, o sea, tienen mucho control de frente, tanto los horarios, los momentos de descanso, es parte de la rutina también, ¿no? Y ese*

tipo de cosas que aquí en México no, no tenemos tan desarrolladas o no las tenemos. Pero hay, o sea, un montón de diferencias en general (sic). AL-2022-GC-F-15-03-47”.

La última subcategoría de esta parte es Crecimiento personal. Aquí, se registra cómo el aprender inglés ha impactado la forma en la que han crecido como personas. El saber inglés ha permitido conocer más del mundo; ha motivado a conocer más allá de su propio país. También que el aprender inglés significa una apertura de mente hacia todo aquello que resulta foráneo. Asimismo, y esto es algo en lo que la mayoría de los participantes coinciden, es que les ha ayudado a sentirse más seguros con ellos mismo y poder sentirse realizados: *“Siento que tengo más, que ya me siento como que más feliz del hecho de poder seguir avanzando y hace como que una un logro más en mí en lo que es de día a día. Y no sé. El simple hecho de pensar si es como que estoy completando una parte de la que me va a ayudar, pues en mi vida y que si puedo completar esta puedo seguir a otra mucho, mucho mejor (sic). AL-2022-MD-F-14-04-58”.*

En esta última sección se describirán las subcategorías de la categoría Meta-cognición. Esta describe cómo el aprender inglés ha impactado diferentes elementos intrínsecos de los participantes, desde su conocimiento y forma de procesar el idioma, hasta la propia personalidad de los mismos. Para empezar, se describirá la subcategoría Crecimiento cognitivo y lingüístico. Aquí se explica cómo los participantes están conscientes de su aprendizaje y los procesos internos que llevan a cabo la aplicación de su aprendizaje e, incluso, identificar sus áreas de oportunidad. Algo a notar es que un número significativo de participantes mencionan las redes sociales como el medio por el cual pueden discernir entre un uso lingüístico u otro: *“...a veces tengo algunas páginas en YouTube que yo le entro y pues empiezo a escuchar o también cada tanto, me meto algunas páginas de TikTok también que muestran cómo hablar de una manera más tranquila en inglés y pues los practico, o me quedan o las guardo tipo de esas cosas. Y también, eh, me pongo*

a analizar las canciones que escucho o a veces cuando estoy viendo una serie que esté originalmente de allá de Estados Unidos (sic), pues a veces no me gusta su doblaje y entonces lo veo en, en inglés y voy comprendiendo poco a poco lo que dicen las en las personas o los dibujos o lo que sea que halle (sic). AL-2022-MM-F-14-04-58”.

La siguiente subcategoría es Cambios de personalidad y físicos. En la presente se registran los testimonios que evidencian que, al comunicarse en inglés, principalmente de forma oral, se producen cambios intrínsecos relacionados con la personalidad, el lenguaje corporal y cómo interacciona con otros hablantes. Los testimonios evidencian que se dan cambios de personalidad notorios al hablar el inglés. Esto se ve en las diferentes naturalezas que los participantes mencionan al describir sus cambios de comportamiento, yendo desde lo positivo, feliz, libre y decidido, hasta lo negativo, inseguro, tímido y depresivo. Asimismo, cabe resaltar que, al hablar, perciben cambios fisiológicos, por ejemplo, cambios en las tonalidades de voz y posturas: *“Sí me da mucha risa responder esta pregunta. Sí cambia mucho. Bueno, yo hablo inglés sola para practicarlo, entonces creo que hasta mi manera de hablar cambia y mi postura también cambia. No sé si se refiera a eso. ¿Sí se refiere a eso? Ah, pues mi voz, o sea explicando específicamente mi voz, se hace como un poquito más aguda, no sé, se hace más aguda, y mi postura casi siempre cuando hablo inglés me como que sonrió más, no sé. Me he dado cuenta de eso, porque normalmente cuando lo hablo me miro al espejo para ver cómo, cómo le hago, entonces si normalmente cuando hablo inglés me pongo muy feliz. No sé, es como me pone feliz saber otro idioma. Y creo que es por eso. AL-2022-RG-F-15-04-80”.*

Esta subcategoría es Motivación y metas personales. Dentro de esta se describen que las principales motivaciones para aprender inglés es el poder entender lo que se ve y oye, por diferentes medios, y ser capaz de comunicarse con otros hablantes del inglés. En algunos casos, la motivación

llega por medios externos como puede ser la influencia de la familia: *“Ah, básicamente lo aprendo por gusto propio para aprender a comunicarme con otras personas de otros lugares y aparte que mis papás también me lo han inculcado bastante, ya que me dicen que me puede ayudar mucho para mi futuro. AL-2022-PS-F-15-01-12”*.

La penúltima subcategoría es Cambios fisiológicos. Se describen diversos cambios físicos notorios que van desde cambios en el tono de voz, posturas y expresiones faciales mientras se habla en inglés: *“Ah, pues mi voz, o sea explicando específicamente mi voz, se hace como un poquito más aguda, no sé, se hace más aguda, y mi postura casi siempre cuando hablo inglés me como que sonrió más, no sé. AL-2022-RG-F-15-04-84”*.

Por último, la subcategoría Diferencias lingüísticas entre idiomas registra que las diferencias y similitudes entre el español y el inglés son variadas. Algunas de estas van desde la manera de expresarse e interactuar entre un idioma y otro, los significados detrás de diferentes expresiones idiomáticas. Incluso se menciona que la manera de ver los estereotipos cambia en ambos idiomas y que la cercanía con frontera propicia un escenario en el cual el inglés sea una lengua comúnmente usada dentro del contexto sociolingüístico de los participantes: *“Aunque es cierto que más que nada, aquí en frontera, tanto del lado mexicano como del lado estadounidense, es muy cierto que estamos muy relacionados y en general en todo México, es la cosa más común como tener por segundo idioma el idioma de inglés. Incluso si no tienes como tal no conexión con Estados Unidos. Es algo, pues muy común. Aquí no, y está muy impuesto en general, pero yo creo que, empezando, pues por el idioma (sic). AL-2022-GC-F-15-03-47”*.

4.2.6 Resultados del estudio: prueba de correlación bivariada

Para esta prueba de correlación bivariada se tomaron los resultados de la Prueba de la Medición de la Competencia Metafórica en la Figura 9

y en la escala para la cuantificación de las respuestas de las entrevistas (ver Anexo K. Escala para la cuantificación de las respuestas de las entrevistas). Para esto, por medio de la escala, las respuestas fueron convertidas en valores que van desde el 0 al 3, dependiendo de la categoría y pregunta, a consideración del investigador. En dicha escala se pueden observar respuestas de *Sí* y *No* a las que se les fueron dadas valoraciones de 1 y 2, respectivamente. Por ejemplo, en la última pregunta se tiene si el participante está consciente de su aprendizaje, y a partir del contenido y la idea central de su respuesta, se le otorga la valoración más adecuada.

Cabe resaltar que en la categoría de Consumo Cultural no se añadieron respuestas a la cuantificación porque las respuestas de los participantes solo presentan diferentes plataformas digitales de uso e idiomas de consumo, y no información que ayude a determinar un impacto significativo en los elementos socioculturales que se consideran para esta parte del estudio.

Lo siguiente fue ingresar los datos en el programa SPSS para correr la prueba de correlación bivariada. De entre todos los resultados, no se encontró alguno que diera un nivel de correlación significativo de 0.05 o menor. Sin embargo, solo la variable Solvencia económica arrojó un nivel de 0.06, tal y cómo se puede apreciar en la Tabla 3

Tabla 3*Resultado de la prueba de correlación: Variable independiente Solvencia económica*

		Variable dependiente:	
		puntuación de la medición de la competencia metafórica	Solvencia económica
Variable dependiente: puntuación de la medición de la competencia metafórica	Correlación de	1	-.452
	Pearson		
	Sig. (bilateral)		.060
	N	18	18
Solvencia económica	Correlación de	-.452	1
	Pearson		
	Sig. (bilateral)	.060	
	N	18	18

Fuente: SPSS

Capítulo 5 Análisis y discusión de los resultados

En este capítulo se aborda la revisión de los datos del estudio principal mostrados en el capítulo anterior. De acuerdo con el método de análisis a seguir, el diseño de triangulación concurrente, los datos serán segmentados de acuerdo con las dimensiones que abarcan los instrumentos de la metodología: 1) Procesos cognitivos en el aprendizaje de lenguas, 2) Estado de la Competencia metafórica y 3) Elementos del contexto sociocultural presentes en el aprendizaje. Estas dimensiones fueron definidas a partir de los alcances esperados en las preguntas y objetivos de investigación, así como la naturaleza de la metodología y, por ende, de los instrumentos empleados.

5.1 Información sociodemográfica y descripción del contexto sociocultural

Con la información obtenida en la primera parte de las entrevistas, se puede establecer un panorama aproximado del contexto social en el cual viven los participantes; alumnos de tercero de secundaria que llevan clases de inglés y francés, ambas como lenguas extranjeras. Una parte considerable viaja frecuentemente al extranjero y tiene comunicación con personas en Estados Unidos, y están en constante contacto con la lengua, angloparlantes y practicantes del idioma meta a través de diversos dispositivos, tanto teléfonos inteligentes y consolas de videojuegos. Se puede, así, establecer que los participantes están en constante contacto con el inglés, de una u otra forma, y se les presentan oportunidades para poder utilizar el idioma en diferentes contextos y situaciones que les permita interactuar con personas ajenas a su propio país.

5.2 Procesos cognitivos en el aprendizaje de lenguas

En los instrumentos de las fases 1 y 2, se pudo observar que los participantes se valen de diferentes procesos cognitivos para poder realizar sus producciones. En las respuestas de la encuesta para la medición de la competencia metafórica, se pueden encontrar frases no-convencionales y convencionales (o equivalentes) hechas para las frases traducidas directamente

del español. La frase 1, que dice, *Se te bajó el coraje*, muestra traducciones como *You lost your courage, I take away the angry, Your courage is low, Your courage dropped, The anger passed*, entre otros. Con estos ejemplos, se puede apreciar que algunos de los participantes, se valen del conocimiento de la L1 para poder producir equivalencias fraseológicas que sean capaces de expresar el significado que se solicita. Esta afirmación se apoya con el modelo de mediación de conceptos presentado por Tokowics (2015), el cual explica que las palabras de la L2 tienen acceso directo a representaciones conceptuales correspondientes. En esta misma frase, se puede leer otro tipo de respuestas más cercanas a lo que, discursivamente, se consideraría como equivalentes o convencionales: *It means you're not angry anymore, You calmed down, I take away the angry, You're no longer angry, You're not mad anymore*, entre otros ejemplos más.

A partir de estos ejemplos, se puede notar que se tienen procesos cognitivos diferentes para la traducción o búsqueda de equivalencias para una unidad metafórica. Por un lado, se aduce al conocimiento fraseológico y léxico de la L1, y por el otro, se tiene un conocimiento más sólido y centrado del acervo fraseológico del inglés, así como también de algunas de las formas gramaticales, como el uso de los verbos frasales, para la producción de unidades semánticas a partir de un mismo estímulo. Parte del uso de estos procesos está sujeto al desarrollo de la competencia metafórica. Aquellos participantes cuyos puntajes que se mantuvieron en la media de 29 y 45 puntos se valieron del conocimiento de la L1 para hacer sus producciones. A diferencia de los que obtuvieron entre 46 y 55 puntos que utilizaron formas léxicas y fraseológicas y reglas pertenecientes a la L2, el inglés. Esto indica que la competencia metafórica se ha desarrollado y puede ser medida, hablando de habilidades de inferencia y deducción, por medio de instrumentos que estimulen el pensamiento metafórico y abstracto. Una explicación a esto se puede encontrar al hacer la comparación con los resultados de Domínguez (2020). La autora explica que una de las razones por las que la competencia metafórica no se desarrolla de forma óptima es porque las frases

presentadas no forman parte de su léxico mental y no hay un contexto que ayude a hacer un enlace referencial para dar un significado más apropiado (Domínguez, 2020). No obstante, los instrumentos de medición utilizaron léxico y unidades fraseológicas pertenecientes al habla de la región. Con esto, se puede confirmar que los instrumentos usados para la medición de la competencia, a nivel deductivo, son confiables y ayudan a entender cómo se desarrolla la competencia metafórica, puesto que hay coherencia entre el léxico, los sistemas conceptuales y la cultura de los participantes (Lakoff & Johnson, 1980). Sin embargo, la medición para la producción de elementos metafóricos y abstractos resulta más compleja, lo cual se explica más adelante.

5.2.1 Presencia de elementos léxicos y/o culturales de la L1 en producciones metafóricas

Para este análisis se utilizaron las respuestas proporcionadas en los tres instrumentos. La encuesta de la competencia metafórica, la prueba de opción múltiple y la tabla de metáforas conceptuales, cuyas respuestas están organizadas en las redes semánticas (ver Anexo I. Redes Semánticas Naturales elaboradas a partir de los resultados de la tabla de metáforas conceptuales), muestran unidades léxicas y fraseológicas conformadas por parte del conocimiento lingüísticos y cultural de la L1 a partir del material tomado del Corpus del Habla de Baja California (Rábago et al., 2021).

En el apartado anterior, algunas de las respuestas presentadas, que se denominaron como no-convencionales, fueron creadas usando estructuras y formas discursivas que están más presentes en la L1 que en la L2. En el segundo instrumento, aunque algunas respuestas que fueron proporcionadas por los participantes en la opción (c) muestran rasgos de la L1, es la selección mayoritaria de la opción (b), siendo elegida un total de 83 veces, o el 46%, esto muestra que el conocimiento cultural y discursivo juega un papel determinante en los procesos metafóricos, especialmente cuando estos están como posibles opciones a elegir y se conoce la situación,

contexto o concepto que se está tratando durante el momento discursivo. Lakoff y Johnson (1980) explican este proceso afirmando que las metáforas conceptuales están, regularmente, basadas en correlaciones percibidas en su experiencia, y, al ser frases que forman parte del habla de su comunidad, cumplen con el requisito de la coherencia entre la unidad semántica, el concepto y la cultura.

El uso de este tipo de procesos, aunados a la selección de este tipo de respuestas, tiene su relación con los procesos de interferencia lingüística, la cual determina que, dentro del desarrollo del lenguaje del alumno, se recurre a las formas y reglas de la L1 para suplir las carencias lingüísticas en la L2, esto, hasta que el alumno adquiere un dominio mayor de la lengua meta. Lo anteriormente mencionado se ve, mayormente, en la sobregeneralización de estructuras y formas tipográficas, lo cual da lugar a que la generalización se dé a nivel conceptual al proporcionar un enunciado que englobe un concepto determinado. En apoyo a esto, Littlewood (2004) explica que los procesos de transferencia de significados se dan con mayor fuerza cuando la lengua materna y lengua meta comparten similitudes interlingüísticas entre sí. Estos procesos de sobregeneralización son la consecuencia de una búsqueda preliminar hecha por el alumno para dar un significado a una nueva palabra en la lengua meta; se accede a las equivalencias de las palabras de la L2 a la L1 (Díaz-Sánchez & Álvarez-Pérez, 2013).

En este caso, durante la administración del segundo instrumento, los participantes usaron, no solo su conocimiento sintáctico y léxico de la L1, sino que también se valieron del conocimiento cultural y contextual tanto de su contexto sociolingüístico como el de la lengua meta para hacer la selección y creación de respuestas; la propia variable intercultural fungió como un estímulo que orilló a los participantes a prestar atención extra a las expresiones metafóricas en la lengua meta (Boers & Demecheleer, 2001). Esta afirmación se ve sustentada por las definiciones que dieron

sobre su contexto y actitudes hacia el inglés. Diciendo que el inglés está siempre presente en sus vidas y es algo más que solo una materia, sino un conjunto de diferentes habilidades que sirven de diversas formas. El hallazgo anterior concuerda, y evidencia, dos de las sub-competencias presentadas por Littlewood (2004), la competencia pragmática, la cual establece que un hablante de la L2 usa sus recursos lingüísticos para interpretar y transmitir significados en situaciones reales, y la competencia sociocultural, la cual incluye el ser consciente del conocimiento y la cultura de trasfondo a través de asunciones que pueden afectar el significado (Littlewood, 2004).

De esta forma se puede ver cómo los procesos cognitivos y referenciales son más visibles en su vida diaria, puesto que los reactivos a responder mostraban situaciones reales en las cuales ellos se pueden identificar. Sin dejar de lado que, desde un inicio, se les indicó que el uso de diccionarios estaba permitido durante la realización del instrumento para que tuvieran el mayor acceso posible a los significados de elementos desconocidos.

5.3 Desarrollo de la competencia metafórica y su presencia en producciones

En esta parte del análisis se describe el estado de la competencia metafórica, su nivel de desarrollo y algunos ejemplos, de acuerdo con lo que los participantes proporcionaron en los instrumentos. Para esto se usan a los participantes cuyas respuestas fueron mencionadas anteriormente, siendo estos 1, 2, 8 y 13, quienes proporcionaron las frases no-convencionales y sus puntajes fueron 45, 38, 29 y 45, respectivamente, y los participantes 3, 4, 5 y 16, quienes proporcionaron las frases convencionales o equivalentes y sus puntajes fueron 46, 46, 47 y 55, respectivamente.

Habiendo descrito a los participantes usados en el contraste de los resultados, y sus puntajes, se muestran algunas de sus respuestas obtenidas del instrumento 3, la Tabla de metáforas conceptuales. Aquí, se les pidió a los participantes que escribieran frases, o palabras, cuyos

significados estuvieran relacionados con la palabra clave que estaba en la parte superior de la tabla. Se inicia mostrando dos respuestas de las columnas *Anger* y *Life*, de los participantes 1 y 3. El participante 1 dio estas respuestas: *Cold skin, drag my feet on the tile* y *I'm insane but on my toes*, y el participante 3: *Don't talk to me!* y *Shut up*. En este caso, el participante 1 utilizó expresiones que serían difíciles de utilizar en algún contexto discursivo determinado, aunque podrían emplearse en algún texto o composición literaria. Por el otro lado, el participante 3 fue más directo y conciso con sus respuestas para expresar el concepto de *Anger*, aunque no son tan complejas o abstractas como las del participante anterior. En la siguiente columna proporcionaron estas respuestas, cada una respectivamente, *You don't have to be a hero to save the world* y *It feels like nothing is easy, it'll never be; An appetite for life* y *Full of life*. En estas respuestas se puede apreciar, nuevamente, frases que no podrían ser usadas fácilmente en una conversación habitual, a diferencia de las otras proporcionadas que, además de ser metáforas convencionales del inglés, pueden ser usadas en una conversación sin ningún problema. Littlewood (2004) hacía precedente de este tipo de estrategias lingüísticas en la cuarta sub-competencia, la competencia pragmática. Esta sub-competencia dice que un hablante de la L2 puede aprovechar sus recursos lingüísticos para interpretar y transmitir significados en situaciones reales (Littlewood, 2004).

El participante 2, en las columnas *Life* y *Time*, proporcionó lo siguiente: *What a beautiful time when I did nothing* y *I hate my life*, en la primera columna, y *I hate the rain* y *I'm gonna to die of cold*, en la segunda columna. El participante 4, en las mismas columnas respectivamente, proporcionó estas respuestas: *After a rainstorm there is always a rainbow* y *Better alone than bad accompanied*, en la primera columna y *Time won't wait for you* y *Seize the time* en la segunda columna.

A primera vista, se aprecian un par de ejemplos que pueden ser usados en una conversación en inglés. Sin embargo, al igual que en los anteriores, se puede ver el uso de frases que no podrían ser usadas en una conversación en inglés; elementos semánticos pertenecientes a la L1, como frases o dichos que son del uso del español se utilizan para responder al estímulo que se les brinda. Aunque cabe resaltar que las frases del participante 4 son más elaboradas que las del participante 2. Sin embargo, ambos participantes hicieron la relación del concepto *Time* con el clima. Esto se puede asociar con las metáforas ontológicas (Lakoff & Johnson, 1980), las cuales surgen debido a la asociación que se hace de la experiencia física con diferentes dominios conceptuales con los cuales las ideas y mensajes a enviar pueden ser relacionados.

Los participantes 8 y 5 presentan lo siguiente. En la columna de *Time*, el participante 8 dice: *We gotta run* y *We outta time*. En la columna de *Happy* dice: *I feel so great* y *I'm very glad*. Por su parte, el participante 5 muestra lo siguiente: en la primera columna escribió: *Time does not forgive* y *Time does not wait*; en la segunda columna dice: *I'm happy as I am* y *I'm happy because I'm still here*. En estos dos casos, las frases proporcionadas para las palabras claves no son densas en su contenido abstracto; son metáforas y frases sencillas que, casi en cualquier contexto social, incluso al ser traducidas del inglés al español, y viceversa, son entendidas sin mayor dificultad. Algo a notar es que los puntajes que obtuvieron estos difieren bastante entre sí, siendo 29 puntos y 47 puntos, respectivamente.

Por último, se mostrarán las respuestas de los participantes 13 y 16 en las columnas *Sad* y *Love*. El participante 13, en la primera columna, escribió: *This movie makes me sad* y *It is very sad what happened to him*. En la segunda columna se ve lo siguiente: *Love is Magic* y *Those people are in love*. Por parte del participante 16, a diferencia de los demás, en lugar de frases, tiene, casi en su totalidad, palabras que, a su consideración, son apropiadas para representar o explicar el

concepto que se presenta. En la primera columna dice: *Stress, Concerned, Anger y I am very sad*; en la segunda columna dice: *Happiness, Thoughtful, Loved y Cheerful*. Los puntajes de los participantes, en este caso, fueron de 45 y 55 respectivamente.

Los puntajes mostrados presentan evidencia de que la competencia metafórica se ha desarrollado a nivel deductivo y asociativo en diferentes medidas. Por una parte, se siguen presentando elementos de la L1 en parte de las producciones de los participantes, y por la otra, algunos de los participantes evidencian una diferenciación más clara de los elementos lingüísticos de cada idioma y no incurren tanto en la transferencia lingüística. Tal y como planteaba Boers (2000) en su diferenciación entre los niveles de dominio de lengua principiante, avanzado e intermedio; este último fue desarrollado por el autor de esta tesis a partir de los postulados en el trabajo de Boers (2000).

5.3.1 Estado de la competencia metafórica

Hasta ahora se ha visto que, a pesar de la diferencia entre puntajes, los procesos para crear y producir expresiones son similares; valerse de las reglas y formas sintácticas, léxicas, conceptuales y semánticas de la L1 y producir equivalencias o hacer traducciones directas de expresiones de la L1 son de los principales procesos cognitivos usados durante la producción de unidades abstractas en el aprendizaje del inglés. Claro está que varios de los elementos dados son aplicables en contextos reales, lo cual indica que la competencia metafórica se está desarrollando. Probablemente no lo hace al ritmo o nivel que indican los puntajes de las encuestas, pero se puede observar que los participantes fueron capaces de hacer inferencias y relaciones conceptuales entre sus respuestas y las palabras clave que se les pidió, independientemente del tipo o calidad de sus respuestas. Lo cual puede atribuirse al nivel intermedio al cual pertenecieron. Boers (2000) menciona que la transferencia de conceptos de la L1 a la lengua meta puede acelerar el aprendizaje,

lo cual establecería un precedente en el cual, los elementos lingüísticos de la L1 ayudan al crecimiento y dominio de la L2 al hacer comparaciones y contrastes entre las características de ambas, lo cual se contrapone con el principio de Klett (2004), el cual dice que entre más diferencias existan entre los idiomas, mayor será el grado de interferencia y problema de aprendizaje de la L2.

Otro análisis que se puede hacer es que las encuestas realizadas fueron capaces de medir la competencia metafórica, pero solo a nivel inferencial y deductivo. El darle un puntaje o valoración a la producción presenta desventajas, ya que no se están tomando en cuenta otros elementos que están presentes en el contexto de los participantes que puedan influir en la producción de metáforas. Bajo esta premisa, se tendría que profundizar en las posibles causas y elementos que hicieron que los participantes proporcionaran esta o aquella expresión en respuestas, o si hicieron uso de diccionarios y el tipo de diccionario que se pudiera haber usado, tal y como se les indicó antes de la aplicación de los instrumentos.

5.4 Elementos del contexto sociocultural presentes en el aprendizaje

En el apartado anterior, se pudieron observar diferentes elementos léxicos y fraseológicos que pueden ser atribuidos al uso y la presencia de la L1 durante la producción de elementos metafóricos y abstractos en inglés. El uso de traducciones, no solo de palabras, sino frases completas, sugiere que, durante el desarrollo de la competencia metafórica, también se utiliza el acervo lingüístico y bagaje sociocultural para suplir las necesidades lingüísticas y conceptuales que se presentan durante el desarrollo de la competencia metafórica. Para ejemplificar esto, de cada concepto, se tomarán algunas de las frases obtenidas de los resultados del tercer instrumento, la tabla de metáforas conceptuales.

En el concepto *Anger*, se arrojaron las siguientes frases: *You already have me here, ALL ME ALL ME (sic), There is no oven for bread, What courage I feel y I feel like the color of an ant.* Del

concepto *Life* se tienen *La vida sigue: life goes on*, *The devil is pork*, *The chahuistle fell on us* y *Better to be safe than sorry*. Del concepto *Time* están *If you wait for the right moment, it was that*, *Whistling and clapping*, *Don't turn the duck* y *Without Yolanda Maricarmen, Nancy didn't pass here*. Del concepto *Happy* están *On the beach everyone is happy*, *I feel on the moon* y *I'm happy like an earthworm*. Del concepto *Sad* se tienen *I have the voice that throws a thread*, *Achicopalada*, *There is a storm in a glass of water* y *I was with the Jesus in the mouth*. Finalmente, para el concepto *Love* están *What's up mamichula*, *Me lates a lot morra*, *That there are people worth melting for* y *He has a crush on you*. Estas frases son traducciones directas o cercanas a la forma original del español que evidencian, una vez más, que parte de los procesos cognitivos detrás del desarrollo de la competencia metafórica es el uso del conocimiento de la L1, tanto a nivel discursivo, cultural y social. En las frases proporcionadas se puede apreciar que el enlace entre la metáfora, el dominio origen y el dominio meta cumple con la coherencia metafórica que se necesita para que esta satisfaga el propósito de entender un aspecto del concepto (Lakoff & Johnson, 1980), de acuerdo con el conocimiento de la L2 y el nivel de interferencia lingüística de los participantes.

Para reafirmar esta aseveración, se tienen algunas frases en particular provistas por el mismo participante, el número 9. Durante la realización de este instrumento, no solo dio sus respuestas, sino que, además, proporcionó su propia traducción, probablemente para dar una explicación o mostrar el origen de sus respuestas. *Nothing else I hit you because God is very great* (*Nada más no te pego porque Dios es muy grande*), *I give you 3 seconds, 1, 2, 3* (*te doy 3 segundos, 1, 2, 3*), *Quickly, Quickly* (*Así es cómo lo decimos*) y *Shrimp that falls asleep, it carries current* (*camarón que se duerme se lo lleva la corriente*).

Con estos ejemplos, se puede ver que el participante 9 está consciente de lo que está proporcionando. A pesar del tipo de actividad y las instrucciones dadas, el participante 9 consideró

que sus respuestas eran las más apropiadas debido al contenido. Su puntaje en la encuesta fue de 43 puntos, lo cual lo pone a una distancia considerable por encima de la media. Al hacer una observación más profunda de lo que se ha venido describiendo, se aprecia que, durante la producción de unidades metafóricas, a pesar de tener un nivel aceptable del desarrollo de la competencia metafórica, se siguen utilizando estos elementos intrínsecos de la L1 de forma consciente. Brown y Yule (1983) explican este fenómeno al afirmar que los hablantes monitorean lo que dicen y, así, determinan cuáles son las opciones más viables para cumplir con la intencionalidad y necesidades de la conversación; nuevamente se ve el uso de estructuras de la lengua materna para suplir las necesidades que deja el uso de la lengua meta.

A partir de este análisis se puede responder la pregunta de investigación, *¿Cuáles son los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de la competencia metafórica?* Es posible que el participante 9 sepa que sus respuestas no sean las más *correctas* para usarse en una conversación con un nativo hablante, pero sí con una persona de su mismo nivel de dominio del idioma que viva o conozca el entorno sociocultural en el que está. Esto da a lugar a un tipo de procesamiento mental más holístico en su aprendizaje en el cual, durante una conversación, o al realizar producciones lingüísticas, considera el contexto en el cual está realizando esas actividades, el conocimiento compartido que tenga de la L2 con sus pares y las características culturales e idiosincráticas que comparte e identifica de los mismos. Van Dijk (2012) y Ricoeur (1975) apoyan esta afirmación al concordar en que el contexto determina las variantes discursivas a utilizar en una situación social que contenga todas las propiedades, socialmente pertinentes, de la interacción y que no den cabida a más de una interpretación que el locutor quiera dar.

5.4.1 Elementos socioculturales presentes en el aprendizaje del idioma inglés y la producción de metáforas

En el apartado anterior, se explicó que en las metáforas se pueden encontrar diferentes elementos y sesgos pertenecientes a la L1, así como diferentes procesos mentales que, en conjunto con las diferentes estrategias lingüísticas que pueden llegar a emplear en el discurso, influyen en la utilización de metáforas nóveles o crear equivalencias cercanas y aceptables que respondan a diferentes estímulos y motivaciones personales. Como continuación a lo mencionado, se abordan todos aquellos constituyentes del contexto sociocultural que fueron obtenidos y descritos los participantes durante las sesiones de entrevistas.

En el capítulo anterior, se dijo que, para el análisis de las entrevistas, se usó el análisis de contenido. Para realizar esto, al hacer las transcripciones, se crearon códigos, categorías y subcategorías que corresponden a los puntos en común, de acuerdo con los testimonios de los participantes (ver Tabla 2). Para la primera categoría, Contexto, el participante 7 menciona: *“En mi familia creo que los únicos que hablamos inglés bien y que podemos mantener una relación, una conversación fluida, de mucho tiempo, es mi mamá y yo, mi hermano apenas lo va aprendiendo, y mi papá no sabe mejor que digamos (sic). Pero, normalmente mis papás me piden que traduzca que haga que platique, y mi mamá y a mi papá no le gusta ver a veces algunas series en español. Por eso prefiero en inglés, entonces, si no sabría eso, tal vez no podría comunicarme con mucha gente. También me tenía amigos de la de Estados Unidos ya no somos amigos, ¿verdad? Pero he tenido amigos allá y pues me voy a ir a tenido una conversación son ellos (sic). AL-2022-CB-F-15-03-63”*. Con esto se puede ver que la familia forma parte de la motivación para aprender y mejorar el inglés. A pesar de que la mamá posee cierto dominio del idioma inglés, motiva a su hija para que lo practique, enfocando su atención y motivación hacia el uso del idioma meta.

Otro elemento importante es la música. El participante 1 da esta descripción de la música y su impacto en el aprendizaje del inglés: *“Al igual, aunque suena un poco, iba a decir un poco incoherente, pero pues él en las canciones en inglés, las canto, intento pronunciarlas bien, porque llevan unas canciones como en inglés, que las pronuncian mal, las palabras a veces me llevan a confundir y digo que es esa palabra. AL-2022-AC-M-15-08-160”*. Un punto en el que concuerdan la mayoría de los participantes es que la música juega un papel importante durante el aprendizaje y la práctica del inglés. A pesar de los gustos musicales, el tener acceso a la música, las letras de las canciones y ser capaz de escuchar y practicar en casi cualquier momento, fomenta en los participantes un ambiente en el cual el inglés está presente la mayor parte de su día a día. Lo que da como resultado que el dominio de la lengua sea más formal y funcional (Blanco, 2016).

Para cerrar con esta primera categoría, se describe el contacto con estadounidenses y angloparlantes. De acuerdo con los testimonios, el poder estar en contacto con gente cuyo idioma nativo es el inglés los pone a prueba, no solo en un nivel conversacional, sino discursivo y contextual, ya que puede recurrirse a la sobregeneralización de la situación discursiva. Es aquí donde entran en juego otro tipo de procesos cognitivos que, a diferencia de los procesos lingüísticos enfocados en la producción, requieren un análisis más reflexivo sobre el lugar y la persona con la que se está conversando. Estos procesos dan lugar al desarrollo de la competencia cultural (Siles & Ibarra, 2006), la cual integra diferentes conocimientos, actitudes y habilidades que mejoran la comunicación entre culturas diferentes.

“Una vez me tocó que estamos en la plaza de allá de Calexico y no estaba en Disney Tour y queríamos ser mi hermano y yo. Entonces me acerco y le pregunto a la señora: Hi. Do you know when they close the Disney Tour? Y me dice, Ay miya, no hablo inglés y yo, ay perdón. AL-2022-CB-F-15-05-94”. *“Hasta tenía en mi consola, tenía amigos que hablan inglés, entonces yo, pues,*

yo al practicar el idioma, empezaba a comprenderlo a hablarlo, y, así pues. Pero fue más en... perdón, en películas, series, música y entre otras. AL-2022-IM-M-14-01-12". Como se ve en estos dos fragmentos, el contacto con gente angloparlante se puede dar en diferentes situaciones y maneras. Así, con lo mostrado en esta categoría, se puede ver que, en el contexto sociocultural de los participantes, coexisten diferentes elementos que permean en su aprendizaje y la manera en la que se comunican. Desde la familia hasta el contacto con angloparlantes, y personas que viven en contextos donde el inglés es hablado de forma cotidiana, el alumno del idioma inglés cambia constantemente sus procesos cognitivos, en mayor o menor medida, de acuerdo con todo aquello nuevo o diferente que se presente en su vida. El inglés pasa a ser una parte integral de su rutina que ya no solo se queda en el salón de clases, sino que lo puede relacionar más fácilmente con su entorno y aplicarlo en diferentes situaciones, lo cual podría dar como resultado la creación de unidades abstractas y conceptuales que estarían sujetas a esos procesos mentales. Esto propicia el desarrollo óptimo de diversas subcompetencias como la competencia sociolingüística y la competencia sociocultural, mismas que se encuentran dentro de la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002).

En la segunda categoría, Consumo cultural, se tiene la primera subcategoría, Medios audiovisuales en inglés y otros idiomas. En esta se describe que los productos de entretenimiento que regularmente consumen, son mayormente en inglés y que se muestran con diferentes presentaciones, desde el uso de redes sociales para seguir material de diferentes creadores de contenido, vídeos, series y películas que se presentan en diferentes plataformas de *streaming* hasta videojuegos con acceso a modo online, con el cual pueden tener contacto con jugadores de otras partes del mundo.

Esto permite a los participantes de inglés a poner en usar sus conocimientos del idioma inglés y a contrastar sus visiones del mundo y conceptos con aquellas personas que siguen o tienen contacto, ayudando a mejorar los procesos cognitivos detrás de la reflexión. El siguiente extracto evidencia lo dicho: “*Videos, videos, sí. Mhm casi siempre veo muchos videos de personas que viven en el extranjero que son de otras partes que no son de México. Y pues normalmente hablan inglés, porque esa es su manera de comunicarse con las demás personas. Ah, videojuegos también la mayoría de los videojuegos, que juegos están tienen como su primer idioma, el inglés. Mis redes sociales también están en inglés. Las series y películas que veo disfruto más verlas en su idioma original, en este caso en inglés también. Y pues la música, como le comenté anteriormente. Y creo que es todo.* AL-2022-RG-F-15-01-21”.

A continuación, se presentarán las siguientes subcategorías, Consumo de creadores de contenido angloparlantes, y uno de los fragmentos mostrados en la tabla de análisis, y Uso de las redes sociales. En la primera se puede ver lo siguiente: “*Ok, en mis redes sociales y bueno, voy a ser sincera, la verdad es que yo solamente tengo mis redes sociales porque me gusta ver el contenido de los famosos que sigo. Como le comenté anteriormente, a mí me gusta muchísimo el k-pop entonces, casi a todas las personas que sigo, son gente coreana, gente coreana. Entonces me gusta mucho ver sus publicaciones y ver el contenido que publican. Y pues estoy en mis redes sociales prácticamente por ellos. Y pues ellos sí se comunican en inglés y pues en coreano, pero en coreano a veces lo traduzco.* AL-2022-RG-F-15-02-37”. En esta cita, se puede hacer la relación que se tiene entre el consumo cultural a partir de diferentes plataformas digitales y redes sociales con creadores de contenido que utilizan el inglés como su *lengua franca*. En la misma se ve que la participante tiene preferencia por seguir personas que, a pesar de ser coreanos, se comunican en inglés. Esto, en conjunto con lo dicho con la subcategoría anterior, evidencia que el consumo cultural en inglés a través de diversos medios digitales, es una oportunidad de estar en contacto con

otras maneras de pensar y ver el mundo. Se habla, así, de la oportunidad de que los practicantes de idiomas contrasten sus visiones del mundo y noten cómo otras culturas vean sus realidades de otra manera (Holme, 2009).

En la segunda subcategoría, Uso de redes sociales, se tienen estos extractos: *“Uy, eso es difícil, creo que no sé, es que, en lo personal, no sé si decir que invierto como tal el tiempo en redes sociales porque soy mucho... Bueno, no, sí. Creo que soy mucho de meterme, no sé a Facebook y publicar textos o publicar no sé algo que se me ocurrió en el momento cosas muy random o a veces sí, fotos que llega a tomarlo así. Pero no soy mucho de interactuar. Entonces, yo creo que en lo que realmente sí gastaría más sería como en Pinterest porque con mis amigas usamos mucho de estar viendo imagen y decía así y que yo creo que es en donde más gasto mi tiempo. AL-2022-GC-F-15-02-33”* y *“En Instagram a mí me gusta, pues ver lo que hacen mis artistas favoritos. También hay muchas tiendas ahí en línea que me gusta ver, pues que me interesan. Y pues me gustan las cosas que venden. Y también, pues en en TikTok eso pues, en TikTok pues nada más para existir y ver cómo, qué onda y cosas graciosas que me entretenga para distraerme un rato. O sea, ahí a veces también me informo de cosas, por ejemplo, ahí me enteré que existía el coronavirus, sería casi 3 años. Y pues sí, o sea. Eso, para eso lo utilizo y en los idiomas chino, japonés, francés y español e inglés, y ya (sic). AL-2022-MM-F-14-02-37”*. Con estas dos citas se ve que los jóvenes pasan gran parte de su tiempo en redes sociales y medios de comunicación digitales. Dos de las plataformas más mencionadas fueron la red social Instagram y TikTok. Con esto se puede ver que, el uso de las redes sociales, al ser, actualmente, los medios más accesibles y prácticos para comunicarse y recibir información, permiten que cualquier usuario sea consumidor y creador de contenido.

La última subcategoría es la de Hábito de la lectura, la cual se desarrolló para observar el impacto que tiene este en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades lingüísticas de la lengua meta. Sin embargo, los testimonios obtenidos no arrojan evidencia contundente de que la lectura forma parte crucial de su desarrollo lingüístico, a diferencia de lo visto en las subcategorías relacionadas con las redes sociales y las plataformas digitales. Para muestra se tiene el siguiente extracto: *“En general, creo que me gusta mucho leer de sucesos históricos, me gusta mucho la historia. Ah, no, no soy muy dada a leer libros de ficción. Eh, pero cuando está combinado con cierto realismo, ciertas cosas que me gustan, sí es bastante interesante. También creo que mucho, muchos cuentos clásicos o las obras. AL-2022-GC-F-15-02-29”*

La siguiente categoría es Actitudes hacia el inglés. La primera subcategoría, Preconcepción del contexto sociolingüístico, explica que, de acuerdo con los testimonios de los participantes, se construyen ideas, muchas veces sin fundamentos o experiencias previas, que describen el contexto situacional que podrían tener al entablar comunicación con un hablante del idioma inglés. El recurrir a este tipo de procesos mentales permite al estudiante del idioma inglés tener un precedente que le ayude a definir cómo se llevarían a cabo las prácticas discursivas, a pesar de no poseer información o experiencia suficiente.

“Creo que es se trata de mucho patriotismo. Eh, no sé si ese patriotismo sea bueno todas las ocasiones, pero en sí, en general, la cultura de Estados Unidos es muy patriota. AL-2022-GC-F-15-03-42” y *“...porque en México estamos muy relacionados con Estados Unidos y es bueno, casi algo normal aprender o tener como segunda lengua el inglés. Y de igual forma, porque pues es más interés también personal cultural por mi familia, relacionarme con otro tipo de gente y así. AL-2022-GC-F-15-01-13”*. Con estas dos citas se puede ver que parte de las estrategias cognitivas consiste en crear imágenes mentales que reflejen una realidad que les ayude a entender cómo

funciona el mundo o, al menos, los contextos socioculturales de aquellos que están en países diferentes. Cabe resaltar que esto se hace a partir de la información proyectada en plataformas digitales, redes sociales y servicios de streaming, principalmente. De esta manera, pueden tener un punto de partida que les ayude a comunicarse. Al realizar designaciones conceptuales e inferenciales de diversos eventos (Castaño & Hilferty, 2014), con relación a lo que conoce del mundo, se crea una imagen que, conforme obtiene más experiencia, va cambiando y volviéndose más fidedigna y apegada a la realidad.

En la siguiente subcategoría, Beneficios de aprender la cultura estadounidense, los participantes coinciden que el aprender la cultura de la lengua meta es una forma de prepararse para comunicarse de manera eficiente con nativo-hablantes del inglés. A diferencia del punto pasado, sobre la preconcepción del contexto sociolingüístico, aquí ya no se recurre a crear imágenes mentales que expliquen el contexto en el cual estas personas viven, sino que un contacto más directo con la cultura los ayuda a crecer, no solo lingüísticamente, sino como personas, al ser conscientes de que el mundo es más diverso y cambiante de lo que tenían entendido. El crecer como personas contribuye al cambio cultural, puesto que la cultura son ideas, atributos y expectativas que se adaptan a las reacciones de las personas a diferentes circunstancias (Holme, 2009). Para esto, se muestra el siguiente extracto: *“Pues como otras culturas, es importante aprenderlas, ya que son parte de nuestra vida, sobre todo nosotros que somos frontera y que estamos muy cerca de esta. Entonces supongo que es para tener hasta más información, más cultura general sobre otros lugares. AL-2022-PS-F-14-02-52”* y *“En cuestiones de que sirve también... de su cultura, pues, pues ¿cómo se dice? pues si alguna vez por alguna razón te vas a llegar a vivir allá, pues te van a tendrás que acostumbrar a su cultura. AL-2022-AC-M-15-06-135”*.

Continuando con la tercera categoría, se tienen la subcategoría *El inglés provee habilidades*. Aquí, los participantes definen el inglés como un medio para obtener y desarrollar habilidades que van más allá de lo lingüístico; es una forma, también, de entablar una mejor comunicación con el mundo. Los dos siguientes extractos dicen: “*Y el aprender el inglés no solo me ha facilitado más el hablarlo, en este también me, me ha dado como una especie de ayuda para poder aprender otros, como en francés. AL-2022-AC-M-15-08-160*” y “*En todo ese tipo de cosas, pero, ahora esa idea sí me la ha planteado para mí, pero también para cosas de las que pienso en desempeñarme porque antes pensaba que, no sé, un trabajo en el que tendría que estar por muchas horas, no sé en algo, pues que no me pues al final de cuentas me interesara, pero ahora sí (sic). Y tanto lo que quiero conocer en tanto ir para Estados Unidos, quiero tener buena comunicación tanto para, eh, a otros lugares, ya que, pues, es un idioma, pues al final de cuentas voy hablado en gran parte del mundo, ¿no? (sic). AL-2022-MD-F-14-01-13*”.

Las últimas dos subcategorías de esta categoría describen cómo el realizar análisis profundos sobre la parte cultural de los idiomas ayuda a mejorar las habilidades cognitivas y lingüísticas. En la primera subcategoría, *Diferencias significativas entre culturas*, se ve que el conocer las diferencias y similitudes entre los idiomas forma parte del aprendizaje de lenguas. A pesar de ser una parte que, en muchos casos, no es enseñado en las escuelas, conforme se aprende más del idioma meta, se conoce más sobre la cultura de aquellos lugares que lo practican por diferentes medios. “*Pues, pues hay muchas cosas que benefician, ¿no? Al, al inglés en general, pero yo creo que, el, pues de lo que estábamos diciendo ahorita de las, de las expresiones idiomáticas, eh, aquí como hay este, muchas en, en español en muchos juegos de palabra, allá también los hay (sic). AL-2022-IM-M-14-04-66*”. En esta cita se ve que el conocimiento cultural ayuda a tener un mayor panorama lingüístico, al saber que esto influye en algo tan sencillo como el uso de expresiones idiomáticas. Nuevamente se puede ver que parte importante del desarrollo

de la competencia comunicativa y el dominio del inglés, en general, se halla en el desarrollo de competencias que tienen como pieza fundamental la cultura. Siles e Ibarra (2006) afirman que estar en contacto y conocer diversas formas de expresión, refranes o expresiones que reflejan creencias, valores y actitudes, de las culturas relacionadas con los idiomas, propicia el uso de estrategias que mejoren el contacto entre culturas y el mutuo entendimiento entre ellas.

En la última subcategoría se puede ver una especie de resumen que explica cómo todos los elementos mencionados en los extractos de las entrevistas convergen en el desarrollo lingüístico y personal del estudiante del idioma inglés, y de cualquier idioma. Esta, titulada Crecimiento personal, explica que, conforme se mejora en el dominio del inglés, se desarrolla un sentimiento de logro, autosatisfacción y superación; sentimientos que, de acuerdo con los testimonios, impactan poderosamente el aprendizaje. Los participantes describen que, el aprendizaje del inglés les ha ayudado a estar más felices, a aprender más sobre ellos mismos, tener una mente más abierta respecto a aquello que desconocen y a cambiar su manera de pensar respecto a estigmas que, probablemente, hayan tenido en el pasado. En las siguientes citas se pueden ver ejemplos de esto: *“Siento que tengo más, que ya me siento como que más feliz del hecho de poder seguir avanzando y hace como que una un logro más en mí en lo que es de día a día. Y no sé. El simple hecho de pensar sí es como que estoy completando una parte de la que me va a ayudar, pues él en mi vida y que si puedo completar esta puedo seguir a otra mucho, mucho mejor (sic). AL-2022-MD-F-14-04-58”* y *“Uy de muchas formas, ya no muero de los nervios cada vez que voy a ponerme enfrente un gringo. Eh, no sé, es, frente a esto, mucha gente creemos que es como un tema en el que se van a burlar de nosotros, ¿no? (sic). Aquí en México está muy impuesto eso, como de, de tener cierta burla por los acentos, por la forma de hablar. Que es algo que ya en cierta parte pues, no es así, no está, no es algo como tan cultural, ¿no? Es hacer este tipo de burlas como aquí, o sea, como quite, le decimos echar carrilla y es la cosa más común. Eh, entonces, creo que cuando de las*

primeras veces que me paré, así, enfrente de algún gringo a pedir algo en inglés, ¿no? O sea, además, yo creo que más adentro de Estados Unidos y aquí en la frontera, casi no todo el mundo habla español (sic). AL-2022-GC-F-15-04-57”.

En la última categoría se tiene la Meta-cognición. En las subcategorías de esta, se describen diferentes perspectivas, reflexiones y cambios significativos en la mentalidad de los participantes en relación con su aprendizaje del idioma inglés. Para empezar, se mostrará un fragmento de la subcategoría Crecimiento cognitivo y lingüístico. Este fragmento dice: *“Ah, por mi parte, a veces busco cosas en algunas redes sociales. Por ejemplo, ahora ya no puedo decir, ya no recuerdo ni cómo se dice mi error de manera cómo lo enseñan actualmente en inglés. Ahora lo, pues, lo entiendo de que my bad, pues es mi culpa porque lo vi que en TikTok, decían que era una manera más, digamos que coloquial, de decir allá en Estados Unidos. AL-2022-MM-F-14-01-12”.* Aquí, se puede apreciar que el participante reconoce que, con ayuda del aprendizaje el inglés, ahora puede inferir, más fácilmente, diferentes expresiones que, en un principio, quizás no tengan una equivalencia o su inferencia requiera un análisis más profundo. Se tiene, así, que el crecimiento cognitivo y lingüístico que propicia el desarrollo del dominio del idioma inglés, fortalece los procesos mentales enfocados en la inferencia, diferenciación y análisis de elementos culturales y lingüísticos que no sean familiares o poco comunes en su lengua materna. Eliason (1994) sustenta esta afirmación diciendo que, puesto que el aprendizaje de una segunda lengua está controlado por factores sociales y psicológicos, se consideran las motivaciones internas y externas al momento de relacionar el aprendizaje con elementos sociales.

La siguiente subcategoría, Cambios de personalidad y físicos, explica que, al comunicarse, al menos verbalmente, en inglés, se pueden percibir cambios en la personalidad, el carácter y forma de dirigirse hacia su oyente, así como cambios físicos que, de acuerdo con los testimonios, no se

presentan al hablar en español. El siguiente extracto dice: *“No, fíjese que sí tengo una respuesta. Lo que también es personalidad, creo que me vuelvo más intensa de me pongo más agresiva, me pongo más al tiro con todo lo que dicen y normalmente si soy así cuando hablo español, pero no sé, como que se intensifica más y muy así tipo, no soy... sé que no soy tranquila en general, pero soy menos cuando hablo inglés. Cuando hablo inglés con amigos, porque he tenido llamadas con amigos de otras partes del si no se solo, noté de mí misma, que soy muy brusca, muy decidida al hablar en inglés, pero también con gente que no conozco, sí, también en inglés (sic). Según yo, se aguda (sic) más mi voz. Entonces, imagínate, imagínate que es como una persona agresiva, pero hablando agudo. AL-2022-CB-F-15-04-84”*. Con esto, se puede apreciar que, al hablar en otro idioma, al menos en inglés, se desarrollan cambios significativos en la forma de ser del alumno. Littlewood (2004) predice este desarrollo con la competencia sociolingüística; misma que dice que cambios de este tipo podrían resultar en estrategias o metodologías didácticas y nuevas investigaciones que ayuden a entender la mente bilingüe o, incluso, si la personalidad cambia entre cada idioma que el alumno pueda conocer.

La siguiente subcategoría corresponde a Motivación y metas personales. Como el título sugiere, se busca conocer qué motivaciones intrínsecas y extrínsecas tienen los participantes para aprender inglés. Algunos de ellos afirman que lo aprenden solo porque forma parte de las asignaturas de la carga académica. Sin embargo, hay otros que lo aprenden por razones distintas, desde buscar vivir en Estados Unidos, comunicarse con personas cercanas a ellos o, simplemente, desarrollar nuevas habilidades. Este extracto dice: *“Pues los 6-7 años mis papás me han estado apoyando en tanto yendo a cursos de verano, ya sea pues de tanto en otros tanto tuve inglés y francés, y a lo largo de los años he estado yendo a clases entre semana en la tarde o en fin de semana hasta la actualidad (sic). Eh, llevo ahorita lo que son clases de inglés, que son de martes a jueves de 2 horas y justamente ahí tuve una, entonces también parte de mi cuenta es también es*

apoyarme con unos con familiares que tengo, pues del otro lado que en unas cuantas ocasiones últimamente eh, ya ahorita en cuarentena he podido al menos empezar también a practicar algo que es del hablar en inglés y en el que también tanto expresiones y todo ese tipo de cosas me han estado ayudando (sic). AL-2022-MD-F-14-01-09". En esta cita se puede ver que otra de las motivaciones viene por parte de la familia. Si bien, al inicio de este párrafo se habla de metas personales, el participante dice que recibe apoyo por parte de sus padres, afirmando que tiene la iniciativa, pero que sus padres han sido una parte importante para poder llevar a cabo ese aprendizaje.

La última subcategoría se titula Diferencias Lingüísticas entre idiomas. Aquí, se describe la percepción de los participantes en relación con cómo ven los idiomas, español e inglés, puestos en paralelo; sus diferencias y similitudes. Algunos puntos en los que concuerdan es que las diferencias no son solo lingüísticas, sino culturales y holísticas. ¿Qué significa esto? Que aquellas personas que vivan fuera del país, y que hablan un idioma diferente, tendrán una visión del mundo distinta y usan su idioma de maneras distintas a las de ellos. Esto resulta en que, debido a que diferentes culturas ven y perciben la realidad de manera diferente (Holme, 2009; Lakoff & Johnson, 2003), la comparación y contraste de estas diferencias y similitudes tendría un impacto mayor en las estrategias discursivas y conceptuales al momento de entablar comunicación con una persona foránea, cuyo idioma materno sea diferente al suyo, nuevamente, se puede ver la relevancia de desarrollar sub-competencias ligadas al conocimiento social, cultural y lingüístico, como las propuestas por Littlewood (2004). Los siguientes extractos reflejan esta idea: "*Pues podría ser la forma de expresarse de las personas, obviamente, pues, o sea en el idioma sería y como son allá y acá, pues podría ser que acá un poco más abierto sea un poco más reservados (sic). AL-2022-DH-M-14-03-56*" y "*Pues, pues hay muchas cosas que benefician, ¿no? al, al inglés en general, pero yo creo que, el, pues de lo que estábamos diciendo ahorita de las de las expresiones*

idiomáticas, eh, aquí como hay este, muchas en, en español en muchos juegos de palabra, allá también los hay (sic). AL-2022-IM-M-14-04-66”.

5.4.2 La relación de la competencia metafórica y el contexto sociocultural

En este último apartado se hará un análisis global de los elementos más importantes que se han venido tratando a lo largo de este capítulo y cómo se relacionan en torno al desarrollo de la competencia metafórica y el contexto sociocultural. Al inicio del mismo, se hizo una descripción general de las características sociodemográficas de los participantes. Se concluyó que los participantes eran estudiantes de una secundaria privada que, la mayoría de ellos, viaja regularmente al extranjero o tiene contacto con angloparlantes o practicantes del idioma inglés por diversos medios; redes sociales y sistemas en línea de videojuegos, especialmente.

De acuerdo con los resultados obtenidos de la encuesta para la medición de la competencia metafórica, el 88% de los participantes ha desarrollado su competencia metafórica de manera óptima. Sin embargo, el desarrollo de la competencia metafórica, de acuerdo con los tipos de resultados obtenidos, es medible a nivel inferencial y deductivo. No se pudieron obtener pruebas sólidas de que la medición obtenida concordara con las producciones organizadas en las redes semánticas. Otro punto a recalcar en esta sección es el resultado observado en la Figura 9

. Al realizarse la prueba de correlación de los puntajes de la medición de la competencia metafórica y la escala de las entrevistas (ver Anexo K. Escala para la cuantificación de las respuestas de las entrevistas) no se obtuvieron resultados concluyentes que señalaran una relación significativa entre la competencia metafórica y las diferentes categorías socioculturales de 0.05 o menos. Sin embargo, en la categoría de Solvencia Económica se obtuvo un valor de 0.06. Este resultado, por sí mismo, no puede considerarse como concluyente en cuanto a la relación entre ambas variables. No obstante, a diferencia de los otros,

cuyos valores son más altos, este podría indicar una tendencia, por lo que cabe la posibilidad de que una solvencia económica suficiente o aceptable, el acceso a mejores recursos educativos y la posibilidad de viajar al extranjero son beneficiosos para la mejora de la competencia metafórica, pero se necesitan más estudios al respecto, con un número mayor de participantes, para poder comprobar esta hipótesis.

Como respuesta a la pregunta general de investigación, *¿Qué elementos sociolingüísticos influyen en la construcción de metáforas en el proceso de aprendizaje del inglés como L2?* Si se utiliza lo obtenido en las entrevistas, se puede observar que los elementos que influyen en el desarrollo del dominio del idioma inglés son variados. En primera instancia, se consideró que la presencia de elementos culturales mostrados en redes sociales y producciones audiovisuales sería de lo más mencionado. Asimismo, elementos como la motivación por parte de la familia, suposiciones y generalizaciones de los contextos sociolingüísticos, sobregeneralización de las conductas y normas de interacción del nativo-hablante y metas personales como crecimiento personal al dominar nuevas habilidades, promesa de buen empleo, posibilidad de vivir en otros lugares o, incluso, tener la capacidad de comunicarse abiertamente con personas que comparten una cultura e idioma distintos, repercuten en las estrategias que utilizan para comunicar conceptos, entender e interpretar metáforas y, por consiguiente, el aprendizaje del idioma inglés también se ve afectado por esto.

La respuesta para la pregunta de investigación específica, *¿Cuál es el rol de los procesos cognitivos en el aprendizaje de una L2 y el desarrollo de la competencia metafórica?* se halla en los procesos cognitivos que consideran el uso de constituyentes lingüísticos de la L1 para suplir las carencias de la L2 a nivel conceptual y metafórico, a diferencia de lo que se esperaría a nivel gramatical o sintáctico, al estar en contacto con una palabra de la L2 se accede a su equivalencia

en la L1 (Díaz-Sánchez & Álvarez-Pérez, 2013). Si se juntan todos estos factores como los procesos cognitivos descritos, el contacto que tienen con la cultura de la lengua meta a través de diferentes medios digitales y audiovisuales y la visión que tienen de su propia cultura y cómo converge con el conocimiento, en crecimiento, de la cultura de la lengua meta, se puede sugerir que el fenómeno de la metáfora podría tener mayor alcance cultural y conceptual del esperado.

El entrelazamiento de todo lo mencionado pone al alcance del alumno del idioma inglés las herramientas para crear metáforas que respondan a diferentes situaciones con diferentes elementos tanto noveles, convencionales y adaptaciones de unidades abstractas ya existentes en su lengua materna que solo estarán limitadas por la creatividad, las capacidades metafóricas desarrolladas y el conocimiento cultural y conceptual que posea. Se da así el desarrollo óptimo y uso de la competencia metafórica que no solo ayuda a construir una lengua, sino una faceta fundamental de la cognición humana (Domínguez, 2020).

Capítulo 6 Conclusiones

A manera de cierre para esta tesis, se tratarán los puntos más sobresalientes, logros obtenidos, sus alcances, aportaciones y algunas de sus áreas de oportunidad, de acuerdo con lo estudiado y lo obtenido en los resultados. En relación con las preguntas de investigación, se pudo llegar a la conclusión de que sí existen elementos que inhiben o propician la producción de metáforas en la lengua meta y, por ende, el desarrollo de la competencia metafórica. Parte de estos elementos se hallan, en gran medida, en el conocimiento cultural y normas discursivas que posea el alumno del idioma inglés. Algunos de los participantes, durante las entrevistas, demostraron que la falta de uso del idioma con nativo hablantes restringe la competencia lingüística hasta un punto en el que se producen sobregeneralizaciones en relación a cómo hay que comunicarse con ellos. Este punto, especialmente, concuerda con la predicción que hacía Littlewood (2004) sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística; al hablar en otro idioma, se dan cambios significativos en la forma de ser del alumno. Esto abre diferentes vertientes para ahondar en estudios sociolingüísticos que ayuden a entender mejor la mente bilingüe.

Dentro de los hallazgos se destacan diferentes elementos que se hallan de manera interna y externa en el alumno del idioma inglés. Sus motivaciones y metas personales, la influencia de la familia, tanto positiva como negativa, el contacto que tiene con la cultura a través de diferentes medios, el uso de redes sociales y las interacciones que pueda tener dentro de estas son variables que juegan un papel significativo en el alumno y el desarrollo de su competencia metafórica, ya que yuxtaponen las ideas y conceptos que se tienen en relación con ambas culturas. Esto genera diferentes procesos cognitivos que resultan en nuevas visiones y maneras de entender la cultura y los idiomas de otros países al hacer comparaciones y contrastes entre elementos, tanto lingüísticos, culturales y conceptuales. Boers y Demecheleer (2001) sugerían este tipo de fenómenos cognitivos debido al impacto de la variación cultural en la interpretación de expresiones idiomáticas. Al

presentarse expresiones metafóricas de la L2, el alumno tiene la oportunidad de hacer comparaciones semánticas y culturales con su conocimiento de su cultura y lengua.

Otros de los logros obtenidos es el desarrollo de herramientas que ayudan a medir la competencia metafórica a nivel inferencial. El instrumento para la medición de la competencia metafórica arrojó estimaciones aceptables que ayudaron a tener un precedente del nivel de desarrollo de los alumnos. De esta forma, no solo se tienen bases para desarrollar mejores técnicas, estrategias e instrumentos para la medición de la competencia, sino que se corroboran la fiabilidad de los instrumentos originales en los cuales se basaron los usados en esta tesis. Por otro lado, dos de los instrumentos, de respuesta de opción múltiple y tabla de metáforas conceptuales, no pudieron dar resultados concluyentes que sirvieran para medir las capacidades metafóricas de producción de los alumnos. En lugar de eso, su utilidad radica en compilar muestreos de las producciones metafóricas de los participantes y cómo emplean el lenguaje figurado en determinadas condiciones.

Entre los alcances de este estudio y sus aportaciones, se puede mencionar que el trabajo realizado provee sustento a la idea de enfocar parte del contenido escolar de las clases de idiomas y a los apartados metafórico y cultural. Si bien, los materiales, estrategias y técnicas de enseñanza desarrollan las habilidades lingüísticas receptivas y productivas, en muchas ocasiones, omiten los apartados metafóricos y culturales. No se prepara lo suficiente a los estudiantes para poder entender unidades abstractas que sean difíciles de interpretar, ya sea porque no hay equivalencias cercanas a la lengua materna o porque su uso discursivo es situacional, limitándose a ciertos contextos culturales de los cuales se tienen que conocer las normas comunicativas. Otro de los alcances es el aporte de datos y técnicas de medición enfocadas a las capacidades metafóricas. Esto da la oportunidad de explorar mejor los procesos cognitivos y entender cómo funcionan las metáforas, no solo en la mente monolingüe, sino también en la multilingüe.

Algunas de las áreas de oportunidad que se encontraron fue que, para mejorar la medición de la competencia metafórica a nivel de producción, se requieren más estudios que se enfoquen en la medición de elementos abstractos y los procesos intrínsecos a los que se hayan recurrido; es, pues, entender mejor cómo responde la mente en presencia de estímulos metafóricos. Otra de las áreas de oportunidad fue dada por la situación global vivida en 2020. La aparición del SARS-CoV-2 y la contingencia global entorpeció la puesta en práctica de los instrumentos durante el 2021, por lo que es probable que el estudio haya sido afectado por eso. La implementación de los instrumentos no se dio bajo condiciones *normales* de estudio. Además, como se mencionó en el apartado 5.4.2, se necesitan más estudios con un mayor número de participantes para poder determinar de manera certera si la competencia metafórica se ve beneficiada por el entorno sociocultural. Creswell (2012) corrobora esta afirmación señalando que el método de investigación mixto requiere de una recolección extensa de datos y análisis. Si bien, el resultado obtenido en la categoría de Solvencia Económica indica que puede haber una relación entre ambas variables, al tener una muestra más grande, se podría ver un resultado más positivo o incluso otras variables que puedan ser de consideración. Aunque esto no resta valor al aporte que proporcionaron estos resultados, puesto que puede considerarse como una aproximación al fenómeno en lugar de una explicación definitiva.

Finalmente, con la culminación de esta tesis, se abona material relevante para los campos de la lingüística cognitiva y sociolingüística. Con el cumplimiento de los objetivos presentados, se aportan instrumentos, datos y marcos conceptuales que ayudarán a refinar futuras investigaciones enfocadas en el lenguaje abstracto y cómo se usa en el entorno social. Asimismo, se aporta sustento teórico-práctico para el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza de idiomas enfocada en la competencia metafórica.

Bibliografía

- Abarca, S. (1996). Metaforas de los Docentes Acerca del Aprendizaje: Del Lenguaje Simbólico a la Práctica Concreta. *ABRA*, 75-81.
- Acquaroni, R. (2008). *El desarrollo de la competencia metafórica a través de un taller de escritura creativa*. Madrid.
- Acquaroni, R. (2008). *La Incorporación de la Competencia Metafórica (CM) a la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Segunda Lengua (L2) a través de un Taller de Escritura Creativa: Estudio Experimental*.
- Aguilar Cruz, P. (2020). *El uso del spanglish y sus implicaciones en la comunicación efectiva*. Alofonía, 86-100.
- Akturk, A., Celik, I., & Mihci, S. (2015). *Metaphors of High School Students about the Concept of "Interactive Whiteboard"*. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 120-131.
- Alarcón Neve, L. (2002). *Bilingüismo y Adquisición de Segundas Lenguas*. Simposio CONCYTEQ "La Investigación y el Desarrollo Tecnológico en Querétaro 2002", 124-133. Queretaro.
- Alarcón, P., Díaz, C., Torres, C., Vásquez, V., & Vergara, J. (2018). *Análisis de metáforas conceptuales sobre la imagen del profesorado en estudiantes de pedagogía*. Revista de lingüística, filología y traducción, 01-27.
- Aleshtara, M., & Dowlatabadib, H. (2014). *Metaphoric Competence and Language Proficiency in the Same*. International Conference on Current Trends in ELT, 1985-1904. Iran.
- Algarabía suplemento. (2019). *Hablando a la Mexicana Fases, Verbos y Más*. Ciudad de México: Algarabía Editorial.
- Ambadiang, T., & García, I. (2006). *La cultura lingüística y el componente cultural*. Didáctica (Lengua y Literatura), 61-92.
- Andersson Konke, L. (2010). *¿Cómo afectan las metáforas espaciales nuestra percepción del tiempo?*
- Andreou, G., & Galantomos, L. (2008). *Designing a conceptual syllabus for teaching*. Porta Linguarum 9, 69-77.
- Austin, J., Blume, M., & Sánchez, L. (2017). *Bilingualism in the Spanish-speaking world. Linguistic and cognitive perspectives*. Nueva Revista de Filología Hispánica, 203-269.
- Bennett, P. D. (1999). *Metaphorically Teaching*. Mountain Lake Reader, 50-54.
- Berenguer, L. (1998). *La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción*. Quaderns. Revista de traducción, 119-129.
- Berliner, D. (1990). *If the Metaphor Fits, Why not wear it? For: Theory into practice special issue on metaphors in education*.
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). *La competencia comunicativa: elemento*. Quórum Académico, 95-110.

- Bielenia-Grajewska, M. (2009). *The role of metaphors in the language of investment banking*. Ibérica, 139-156.
- Blackwood, D., & Muir, W. (1990). *Cognitive brain potentials and their application*. British Journal of Psychiatry, 96-101.
- Blanco, O. (2016). *La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia*. Porta Linguarum, 155-170.
- Blume, M., & Sánchez, L. (2015). *Bilingualism in the Spanish-speaking world. Linguistic and cognitive perspectives*. Nueva Revista de Filología Hispánica, 218-223.
- Boers, F. (2000). *Metaphor Awareness and Vocabulary Retention*. Applied Linguistics, 553-571.
- Boers, F., & Demecheleer, M. (2001). *Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms*. ELT Journal, 255-262.
- Bordieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bowdle, B., & Gentner, D. (2005). *The Career of Metaphor*. Psychological Review, 193-216.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Calderón Astorga, M. (2004). *Desarrollo del Lenguaje Oral*. Cambridge University Press. (13 de agosto de 2022). *Phrasal verb*. <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/phrasal-verb>
- Cappa, S. F., Cohen, L., Dehaene, S., Dupoux, E., Fazio, F., Grassi, F., & Perani, D. (1996). *Barin processing of native and foreign languages. Cognitive Neuroscience and Neuropsychology*, 2439-2444. Milan: Rapid Science Publishers.
- Cárcamo Vásquez, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Cinta de Moebio.
- Castaño, E., & Hilferty, J. (2014). *Metáfora y Estructura Conceptual*. Anuari De Filologia. Estudis de Lingüística, 31-42.
- Catalano, T., & Moeller, A. (2015). *Foreign Language Teaching and Learning*. International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences, 327-332.
- Charteris-Black, J. (2002). *Second Language Figurative Proficiency: A comparative study of Malay and English*. Applied Linguistics, 104-133.
- Chen, H., Peng, X., & Zhao, Y. (2013). *An EPR Study on Metaphor Comprehension in the Bilingual Brain*. Chinese Journal of Applied Linguistics, 505-519.
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures*. New York: Mouton de Gruyter.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches*. Lincoln: SAGE.

- Creswell, J. (2012). *Educational Research*. Lincoln: Pearson.
- Cuadrado, G., & Robisco, M. (2011). *Aplicaciones Didácticas de la Metáfora Cognitiva al Aprendizaje del Inglés para la Ciencia y Tecnología*. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 95-106.
- Cuberos, M. (2014). *El enfoque léxico y la competencia metafórica: Una propuesta didáctica*. Barcelona.
- Deutscher, G. (2010). *Does Your Language Shape How You Think?* *New York Times*, 1-11.
- Díaz-Sánchez, G., & Álvarez-Pérez, H. (2013). *Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma*. *Educación y Educadores*, 209-228.
- Domínguez, R. (2016). *Learners' Beliefs about the Notion of Idiom*. *English Linguistics Research*, 62-71.
- Domínguez, R. (2020). *La competencia metafórica en español y su relación con la retención de frases idiomáticas en inglés*. *MEXTESOL Journal*, 1-14. México.
- Dorcasberro, A. (2003). *Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?* *Perfiles Educativos*, 06-21.
- Eliason, W. (1994). *La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza*. New Jersey.
- Elliot, S., Kratochwill, T., Littlefield Cook, J., & Travers, J. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning*. Boston: McGraw-Hill College.
- Fauconnier, G. (1994). *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge University Press.
- Fernández Sánchez, E. (1996). *El aprendizaje de una segunda lengua concebido como la adquisición de un nuevo sistema cognitivo*.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, P. (2004). *La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas*.
- Gibbs, R. W. (2017). *Metaphor Wars*. Cambridge University Press.
- González Reyna, S. (2000). *Lenguaje y comunicación*.
- Guervós, J. (2010). *La Competencia Cultural en la Competencia Comunicativa: Hacia una Comunicación Intercultural con Menos Interferencias*. *Monográficos Marco ELE*, 113-130.
- Guiraud, P. (1960). *La Semántica*. Paris.
- Hallyn, F. (1985). *Symbolic order in Kepler's world*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Palgrave Macmillan.

- Huang, Y. (2014). *Pragmatics*. Oxford: Oxford Linguistics.
- Hudson, R. (1980). *La Sociolingüística*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ibarretxe Antuñano, I. (2009). *Metáforas de la percepción: una aproximación desde la lingüística cognitiva*.
- Ibarretxe-Antuñano, I., & Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva: Origen, Principios y Tendencias*. Autores, Textos y Temas Lingüística, 13-38. Siglo XXI Editores.
- INEGI. (13 de agosto de 2022). *Población*. <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/#Mapas>
- International Computer Science Institute. (28 de junio de 2022). *Category: Metaphor*. <https://metaphor.icsi.berkeley.edu/pub/en/index.php/Category:Metaphor>
- Jakobson, R. (1973). *Ensayos de Poética*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Jankowiak, K., Naskręck, R., & Rataj, K. (2017). *To electrify bilingualism: Electrophysiological insights into bilingual metaphor comprehension*. Plos One, 01-30.
- Kellerman, E. (1978). *Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability*. Working Papers in Bilingualism, 59-92.
- Klett, E. (2004). *Bilingüismo y lengua materna*. BilingLatAm, 167-174.
- Kövecses, Z. (2003). *Language, Figurative Thought, and Cross-Cultural Comparison*. Metaphor and Symbol, 311-320.
- Kramsch, C. (2004). *Language, Thought and Culture*. En A. Davies, & C. Elder, The Handbook of Applied Linguistics (págs. 235-261). Victoria: Blackwell Publishing.
- Krashen, S. (2013). *Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1985). *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The university Chicago press.
- Lamartí, R. (2011). *La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE*. Selección de artículos del III Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP) (págs. 170-181). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites (Volume I)*. Stanford: Stanford University Press.
- Lazar, G. (2003). *Metaphors and Meanings: Activities to practise figurative language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlemore, J. (2003). *The Effect of Cultural Background on Metaphor Interpretation*. Metaphor and Symbol, 273-288.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). *Metaphoric competence and communicative language ability*. Applied Linguistics, 268-294.

- Littlewood, W. (2004). *Second Language Learning*. En A. Davies, & C. Elder, *The Handbook of Applied Linguistics* (págs. 501-524). Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Luque Durán, J. (2004). *Metaphoric competence and communicative language ability*.
- Martínez, Y., & Pineda, Y. (2014). *Análisis sociolingüístico de la metáfora en el habla de Cartagena*. Cartagena.
- McLeod, S. (13 de agosto de 2022). *Constructivism as a theory for teaching and learning*. <https://www.simplypsychology.org/constructivism.html#:~:text=Cognitive%20constructivism%20states%20knowledge%20is,their%20stage%20of%20cognitive%20development.&text=Learners%20construct%20new%20knowledge%20on%20the%20foundations%20of%20their%20existing%20>
- McNamee, S., & Gergen, K. (1996). *La terapia como construcción social*. Barcelona: Ediciones Paldós Ibérica.
- Mehrpour, S., & Forutan, A. (2015). *Theories of First Language Acquisition*. *Journal of Language, Linguistics and Literature*, 30-40.
- Moix Queraltó, J. (2006). *Las Metáforas en la Psicología Cognitivo-Conductual*. *Papeles del Psicólogo*, 116-122.
- Muñoz Medrano, M. (2019). *La Expresión de Emociones a través de la Metáfora: Análisis Contrastivo Español-Italiano*. *ELUA*, 141-156.
- Muro, M. F. (2014). *La competencia metafórica en el aula de E/LE*. Estocolmo: Stockholms Universitet.
- National Center for Cultural Competence. (2006). *Cultural and Linguistic Competence Policy Assessment*.
- Nieva Ramos, S. (2016). *Competencia cultural del logopeda con familias lingüística y culturalmente diversas*.
- Patricio Tato, M. S. (2014). *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. *Porta Linguarum*, 215-226.
- Paz, O. (2004). *El laberinto de la soledad*. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Pearson. (13 de agosto de 2022). *MOVE IT 4*. <https://www.pearson.co.jp/en/catalog/product.php?item=541301>
- Pérez, A. (2006). *La enseñanza/aprendizaje de la metáfora en la clase de FLE*. En *Linguistique Plurielle* (págs. 701-711). Valladolid.
- Potter, M., So, K., Von Eckardt, B., & Feldman, L. (1994). *Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23-38.
- Rábago, A., Saldívar, R., Lázaro, J., & Rico, A. (16 de noviembre de 2021). *Corpus del Habla de Baja California*. <http://www.corpus.unam.mx/geco/portal/index/chbc#:~:text=El%20Corpus%20del%20H>

abla%20de%20Baja%20California%20(CHBC)%20es%20un,%3A%20Mexicali%2C%20Tijuana%20y%20Ensenada.

- Restrepo, L., & González, J. (2007). *De Pearson a Spearman*. Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias, 183-192.
- Ricoeur, P. (1975). *La metáfora viva*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rodrigo, M. (2011). *La comunicación intercultural*. Portal de la comunicación, 01-11.
- Saiz de Lobado, E. (2018). *Metáfora y percepción: análisis de la ideología subyacente en el discurso jurídico sobre inmigración*. Lengua y migración / Language and Migration, 57-78.
- San Diego Association of Governments. (2020). *2019 California - Baja California Border Crossing and Trade Statistics*.
- Saussure, F., Bally, C., & Sechehaye, A. (1962). *Cours de linguistique generale*.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*.
- Schumann, J. (1978). *The acculturation model for second language acquisition*.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language*, 209-231.
- Siles González, J., & Ibarra Mendoza, T. (2006). *Competencia Cultural. Una forma forma humanizada de ofrecer Cuidados de Enfermería*. Index de Enfermería, 44-48.
- Siles, J., & Ibarra, T. (2006). *Competencia Cultural. Una forma forma humanizada de ofrecer Cuidados de Enfermería*. Index de Enfermería, 44-48.
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2011). *The TKT Course Modules 1, 2 and 3*. Cambridge University Press.
- Taki, S., & Branch, S. (2011). *Cross-cultural communication and metaphorical competence*. International Journal of Language Studies, 47-62.
- Tilley, C. (1999). *Metaphor and Material Culture*. Oxford: Blackwell.
- Tokowics, N. (2015). *Lexical Processing and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Valdez, J. (2010). *Las Redes Semánticas Naturales*.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: ediciones PAIDOS.
- Van Dijk, T. (2012). *Estructuras y funciones del discurso*. Estado de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Vega Briones, G. (2016). *Población commuter de la frontera norte: el caso de Mexicali-Calexico y Tijuana-San Diego*. Estudios Demográficos y Urbanos, 207-238.
- Villa, M. (2018). *Las metáforas en la lingüística. Análisis de algunas conceptualizaciones metafóricas de los fenómenos lingüísticos*. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 303-314.

Watson, J. (2004). *Globalization in Asia: anthropological perspectives*.

Zhang, S. (2009). *The Role of Input, Interaction and Output in the Development of Oral Fluency*.
English Language Teaching, 91-100.

Anexos

Anexo A. Instrumento para la recolección de datos para el diseño de los instrumentos de la prueba piloto

¿Qué dices en ciertas ocasiones?

Este test está hecho para recabar información sobre las expresiones que usa la gente en ciertas ocasiones. En esta primera parte, se presentan situaciones en las cuales tendrás que completar la frase o diálogo con alguna expresión que consideres como la más apropiada. Número 4 es parte de un diálogo entre dos personas en la cual hay que escribir una expresión que, de acuerdo a tu criterio, diga que tienes certeza de lo que dices.

1. ¿Cuál es tu edad?

2. *Marca solo un óvalo.*

Masculino

Femenino

Prefiero no decir

3. -Cuando miré a Abel besando a esa chica en el parque _____.

4. -Lo que dices _____. ¿Cómo pudo sobrevivir a ese accidente de auto?

5. -Te lo digo _____. Cumpliré mi promesa.

6. -Ganarás ese concurso. _____ . (Frase que diga que tienes seguridad de que pase)

7. -La gente que abandona los animales _____ .

8. -Era tan hermosa que, cuando la miré entrar y caminó hacia a mí, _____ .

9. -¿Se llevó el auto estando ebrio? ¿Acaso _____ ?

10. -Desde que rompió con su novia, él _____ .

11. -No me sorprende que haya olvidado a su hijo en el parque, siempre ha _____ .

12. -Nunca me escucha, es _____ .

Anexo B. Instrumento de la prueba piloto

What expressions do you use?

The following are two exercises about metaphors and expressions. In the first one you need to read each sentence and complete them selecting one of the options below that you consider more appropriate.

Third option (Otra or other) is there to write an expression of your own, in case you think the previous options are not good enough.

1. Name (just your name) *

2. Age *

3. Gender *

Marca solo un óvalo.

Male

Female

Prefer not to say

1- When I saw Abel kissing that girl in the park _____.*

Marca solo un óvalo.

a) My heart went down to pieces

b) I could barely contain my amazement

Otro:

2- I'm telling you _____. I'll keep my promise. *

Marca solo un óvalo.

- a) Is mind-blowing
- b) Is an invented thing
- Otro:

3- You'll win the contest, I'm sure of it. -How do you know it?-

*

_____.

Marca solo un óvalo.

- a) My guts tell me
- b) I swear it on Dieguito Maradona

4- People who abandon animals _____. *

Marca solo un óvalo.

- a) Don't give two hoots about them
- b) Don't have a mother
- Otro:

5- When I saw her getting in, and walking towards me,

*

_____.

Marca solo un óvalo.

- a) My heart jumped out of my chest
- b) I know we were destined to be together
- Otro:

6- Did he take the car? He is drunk! -He _____ . *

Marca solo un óvalo.

- a) Is a fly-by-night
- b) Doesn't give a mother
- Otro:

7- Since he broke up with his girlfriend, he is _____ . *

Marca solo un óvalo.

- a) Singing the blues
- b) He is lowered
- Otro:

8- It's not surprise he forgot his son in the park. He _____ . *

Marca solo un óvalo.

- a) Is absent-minded
- b) Is been super distracted
- Otro:

9- He didn't listen to me, _____ . *

Marca solo un óvalo.

- a) He is hard-headed
- b) What enters in one ear, goes out through the other one
- Otro:

10- What you say _____ . How could she survive such car accident? *

Marca solo un óvalo.

- a) Is mind-blowing
- b) Is an invented thing
- Otro:

Second part!

Here, after reading the phrase, you have to complete them writing what you think completes them well. For example, Friendship is like "a bumpy ride".

1- Learning English is like *

2- Love is like *

3- Dreams are like *

4- Getting in love is like *

5- Family is like *

Anexo C. Entrevista para los alumnos de secundaria

- 1- En tus palabras, ¿qué es una metáfora y para qué sirven?
- 2- Después de leer las oraciones, ¿qué pensaste antes de elegir una respuesta?
- 3- ¿Por qué elegiste la respuesta _____ en la oración _____?
- 4- ¿Por qué elegiste la respuesta _____ en la oración _____?
- 5- ¿Por qué elegiste la respuesta _____ en la oración _____?

Anexo D. Instrumento de la fase 1: encuesta para la medición de la competencia

metafórica

Nombre:

Cuestionario

Instrucciones: lee las siguientes expresiones y escribe el posible significado que consideres que sea el correcto. Después de eso, en la línea siguiente, escríbela en inglés de acuerdo a lo que creas más apropiado.

Expresión	Posible significado	Traducción al inglés
1- Se te bajó el coraje		
2- Nunca traemos problemas a la casa		
3- Era un amor de persona		
4- Las cosas hechas con amor te van a salir porque te salen		
5- Ha habido sin sabores y mucha felicidad, no cambio mi vida por nada		
6- Estos son momentos que te marcan que te quedan grabados		
7- En mi matrimonio hemos estado con altas, sus bajas y sus problemas		
8- Por culpa de la tecnología, muchos valores se están echando a perder		
9- Lo que importa es si le cae bien a mi mamá		
10- Cuando hablamos siempre hay muy buena armonía		
11- Al ver esa película sí me escamé		
12- Siempre hay que pensar en dar más vida a la familia		
13- Ahora soy la cabeza de la familia		
14- Andas mal por esas cosas que te meten en la cabeza		
15- Cada que tiene dinero, mi amigo se vuela mucho con todos		
16- En un momento, una ráfaga de pensamientos negativos llegó		
17- Con el tiempo lo vas entender		
18- Hoy llegué bien bravo al gimnasio		
19- A los fresas los dibujan así como gente como *nice*, con dinero		

20- Cuando anda con la novia como que se alza		
21- Ya le agarré confianza a mi nuevo amigo		
22- No me gustó ir de party había bastante raza ahí		
23- Ni modo, ya valió madre		
24- Me desagradas, eres del asco		
25- Este negocio es como mi hijo, tengo que cuidarlo y darle cariño		
26- Ella solo quiere hacerla de emoción		
27- Estuvieron enfermos un tiempo, pero ayer fue cuando se alivianaron		
28- Ayer le dijeron de cosas y se puso muy tensa		
29- No debemos tropezar, hay que seguir con el plan		

Anexo E. Instrumento de la fase 2: prueba con respuestas de opción múltiple

Name:

Instructions: read the following sentences and select the option you consider the best. Out of the three options, **a)**, **b)** and **c)**, option **c)** is for you to write a different answer in case you consider that the other two are not good enough. Try to imagine yourself in those situations before choosing your answer.

NOTE: You can use a dictionary in case you do not know any of the words.

- 1- It's been a rough day for you, but _____.
 - a) You are as cool as a cucumber.
 - b) Your anger went down.
 - c) _____.

- 2- I just met this girl, and _____.
 - a) She is the salt of the earth.
 - b) She is a love of a person.
 - c) _____.

- 3- When my mom got divorced, she told me "In a marriage, _____".
 - a) You can be in deep water, in good fortune and its hard knocks.
 - b) We have our ups and downs and its problems.
 - c) _____.

- 4- My friend told me about this movie, it was so horrifying he _____.
 - a) Got his blood run cold.
 - b) Got rattled.
 - c) _____.

- 5- I really hate hanging out with these people, every time they have money they _____.
 - a) Talk big with everybody.
 - b) Get fly with everyone.
 - c) _____.

- 6- I know this is confusing, but _____.
 - a) You'll get the picture.
 - b) With time, you'll understand.
 - c) _____.

- 7- Yesterday, at the gym, arrived _____, very annoying.
 - a) This hustler guy.
 - b) A very gutsy guy.

c) _____.

8- I did not like going partying _____.

a) They're always crammed full.

b) There was a lot of race there.

c) _____.

9- Damn! After all these hours of work _____.

a) This was as useful as useful as a chocolate teapot.

b) It can't be helped, it's worth a mother.

c) _____.

10- When I was in high school, I met a lot of these people with money, they were

_____.

a) Rich big mouth kids drawn like nice people.

b) Stuck up strawberry kids drawn like nice people.

c) _____.

Anexo F. Instrumento de la fase 2: tabla de metáforas conceptuales

Name:

Instructions: Write as many expressions or phrases you can imagine out of the words you have here. Think about situations that involve these words. At least four of them.

Anger	Life	Time	Happy	Sad	Love

Anexo G. Instrumento de la fase 3: entrevista

Demografía

- 1- ¿Cuál es tu edad?
- 2- ¿Cuál es tu sexo?
- 3- ¿En qué colonia, fraccionamiento o residencial vives?
- 4- ¿A qué se dedican tus padres?
- 5- ¿Qué dispositivos electrónicos tienes (teléfono celular, consola de videojuegos, laptop, etcétera)?
- 6- ¿Naciste en Estados Unidos o has vivido allá?

Contexto

- 1- ¿Cuánto tiempo tienes aprendiendo inglés?
- 2- ¿Cómo has aprendido inglés?
- 3- ¿Por qué estás aprendiendo inglés?
- 4- ¿Conoces o tienes contacto con personas que viven en Estados Unidos?

Consumo cultural

- 1- ¿Qué es lo que consumes normalmente como entretenimiento (videos, videojuegos, redes sociales, televisión, plataformas de streaming, etcétera)? ¿En qué idioma regularmente?
- 2- ¿Qué tipo de música escuchas y en qué idioma?
- 3- ¿Qué te gusta leer?
- 4- ¿En cuál red social inviertes más tiempo?
- 5- ¿Qué es lo que te gusta más hacer en esa red social? ¿En qué idioma?

Actitudes

- 1- ¿Qué significa para ti la cultura de Estados Unidos?
- 2- ¿Cuáles crees que son las diferencias entre la cultura de Estados Unidos y la de México?
- 3- ¿Qué crees que sea lo bueno de aprender la cultura de Estados Unidos?
- 4- ¿Cómo ha cambiado tu vida el aprender inglés?

Meta-cognición

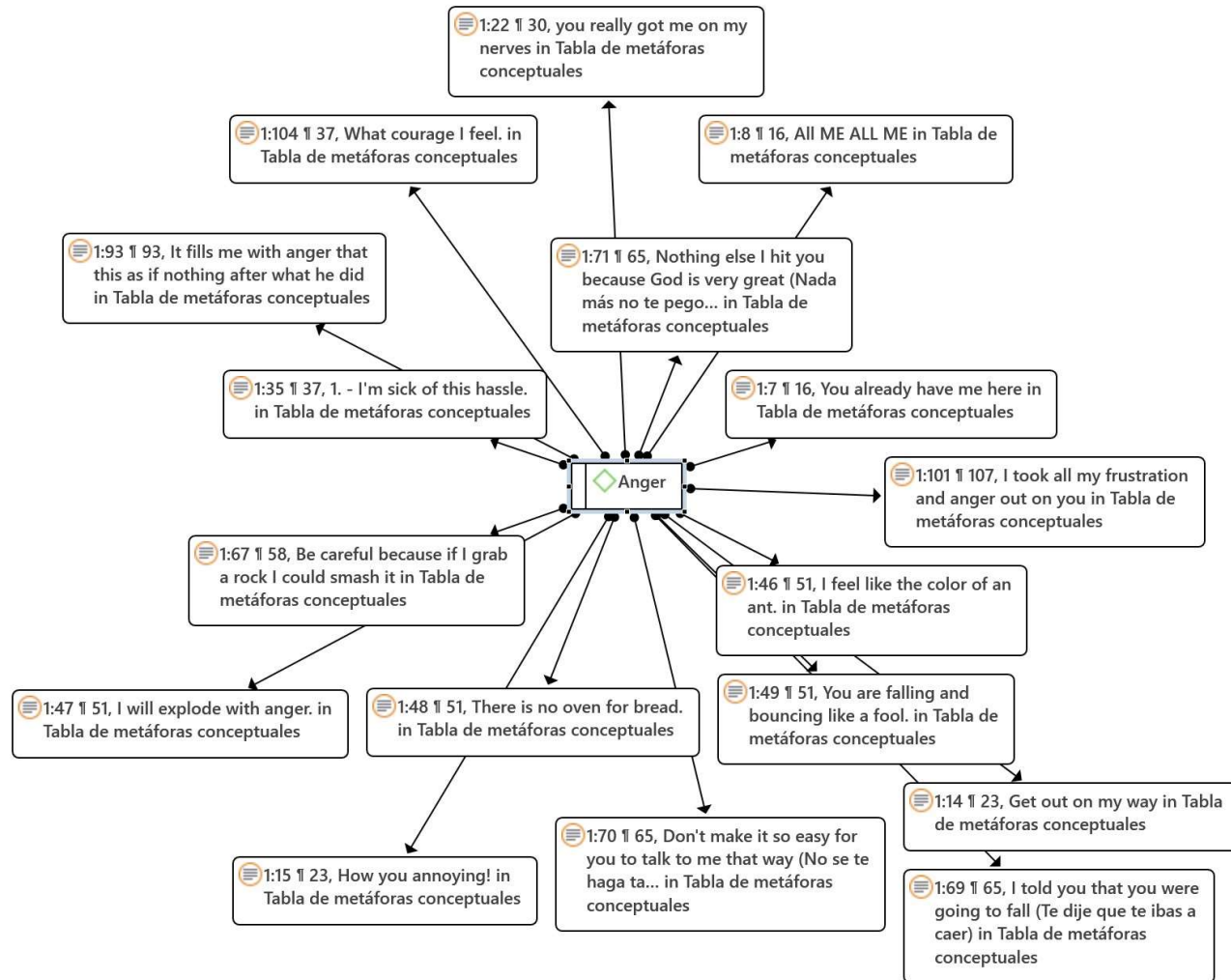
- 1- ¿Cuáles son tus estrategias para aprender inglés?
- 2- ¿Qué tan difícil es aprender inglés?
- 3- ¿Cómo crees que cambia tu personalidad cuando hablas en inglés?

Anexo H. Tabla de resultados de la prueba de respuesta con opción múltiple

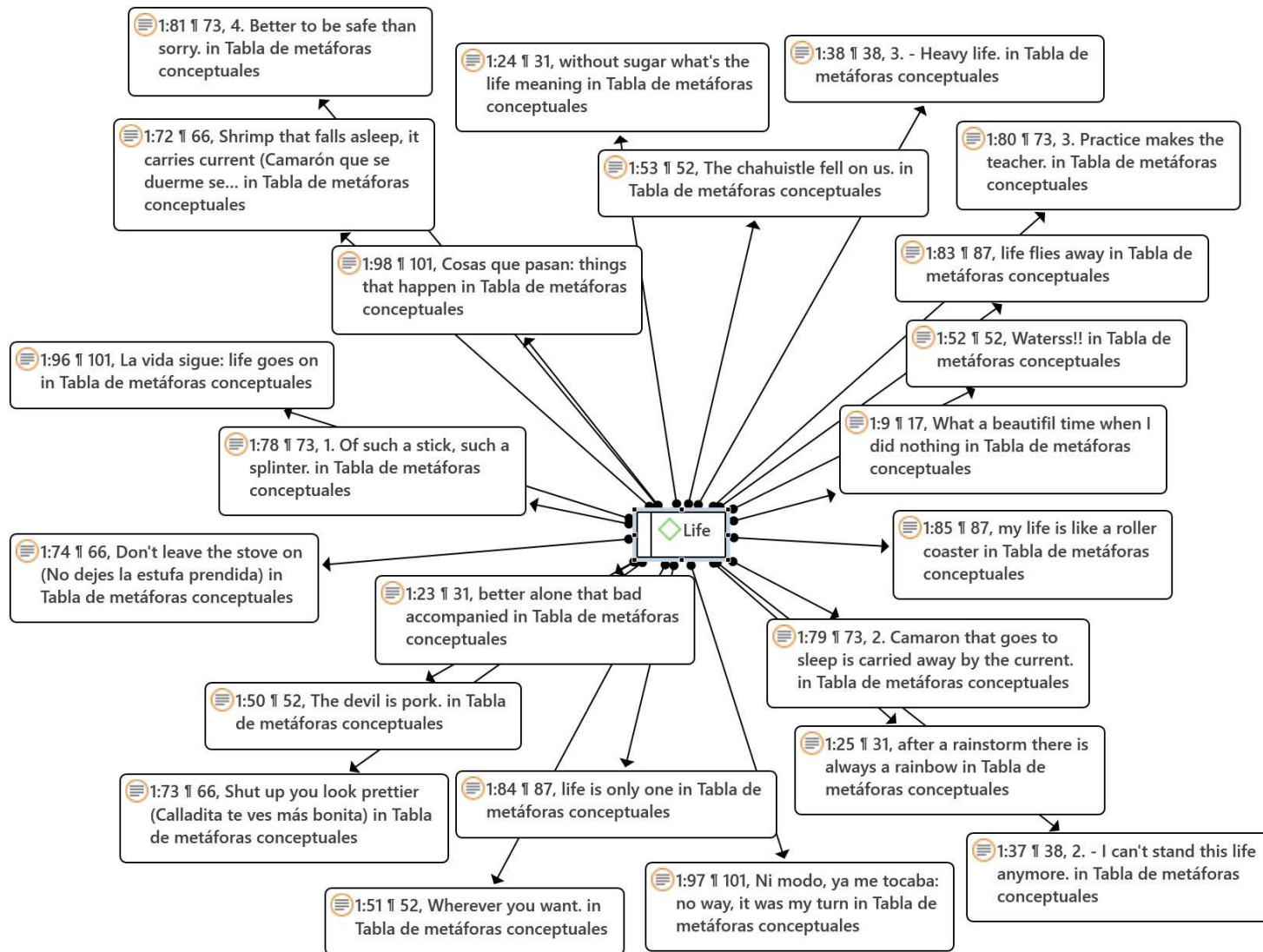
Participante	Reactivo 1	Reactivo 2	Reactivo 3	Reactivo 4	Reactivo 5	Reactivo 6	Reactivo 7	Reactivo 8	Reactivo 9	Reactivo 10
1	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
2	B	B	B	A	A	B	B	A	B	A
3	A	C	B	B	C	B	C	A	C	B
4	A	C	B	C	B	A	A	C	B	B
5	B	B	C	A	C	A	C	B	A	B
6	A	C	B	C	B	B	A	A	A	B
7	B	B	B	A	C	B	B	A	B	A
8	A	B	B	C	B	B	B	C	A	A
9	B	A	B	B	A	B	A	A	B	B
10	C	B	B	A	C	B	C	C	A	B
11	C	B	B	C	B	B	C	B	C	B
12	B	B	B	A	A	B	A	A	A	B
13	A	B	B	B	B	A	B	A	A	B
14	C	B	B	C	A	B	A	C	A	B
15	B	B	B	A	A	B	A	A	B	B
16	C	B	A	B	B	B	C	C	C	A
17	C	B	A	B	B	B	C	C	C	A
18	A	C	B	B	A	B	B	C	A	B

Anexo I. Redes Semánticas Naturales elaboradas a partir de los resultados de la tabla de metáforas conceptuales

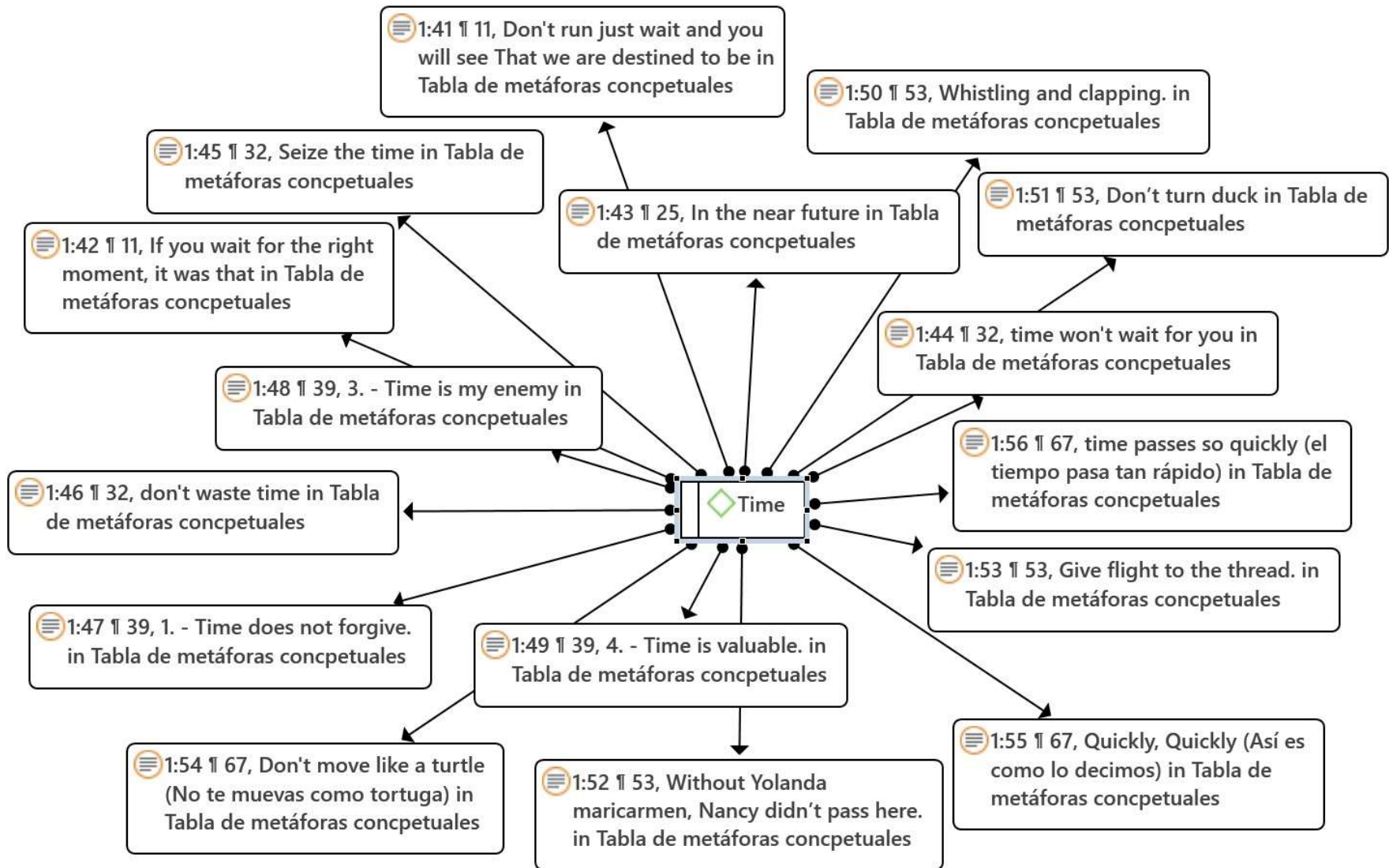
Tema: Anger



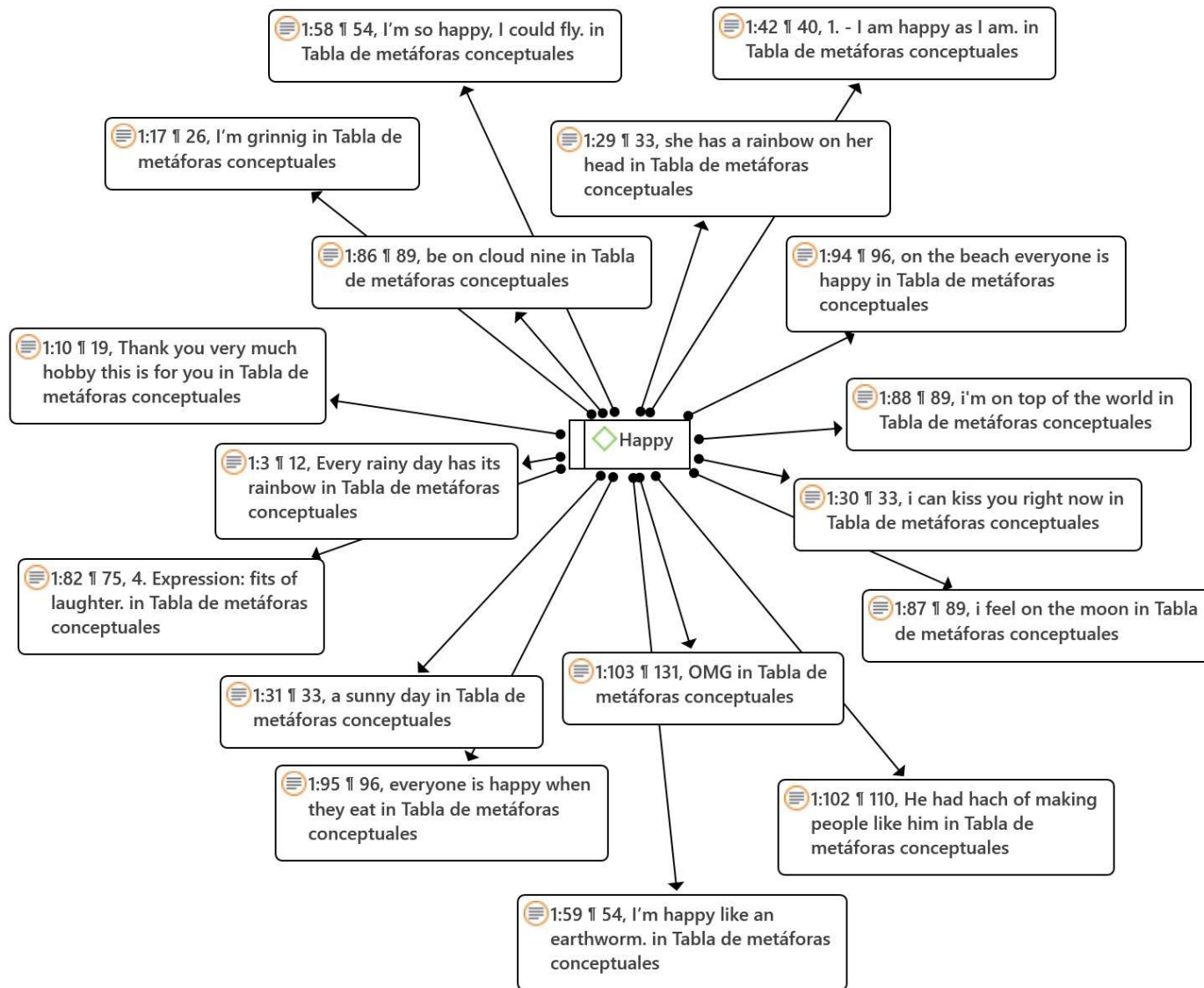
Tema: Life



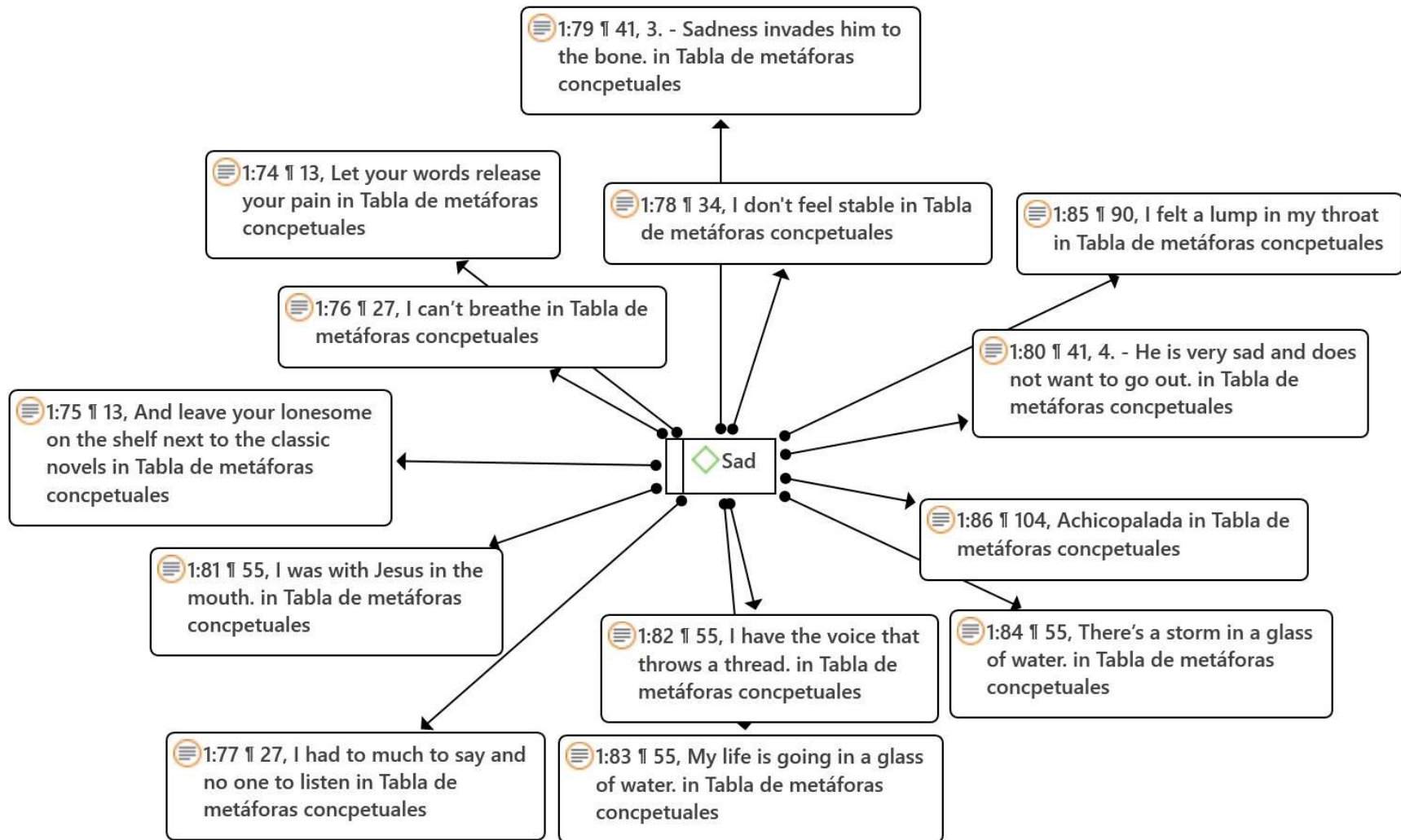
Tema: Time



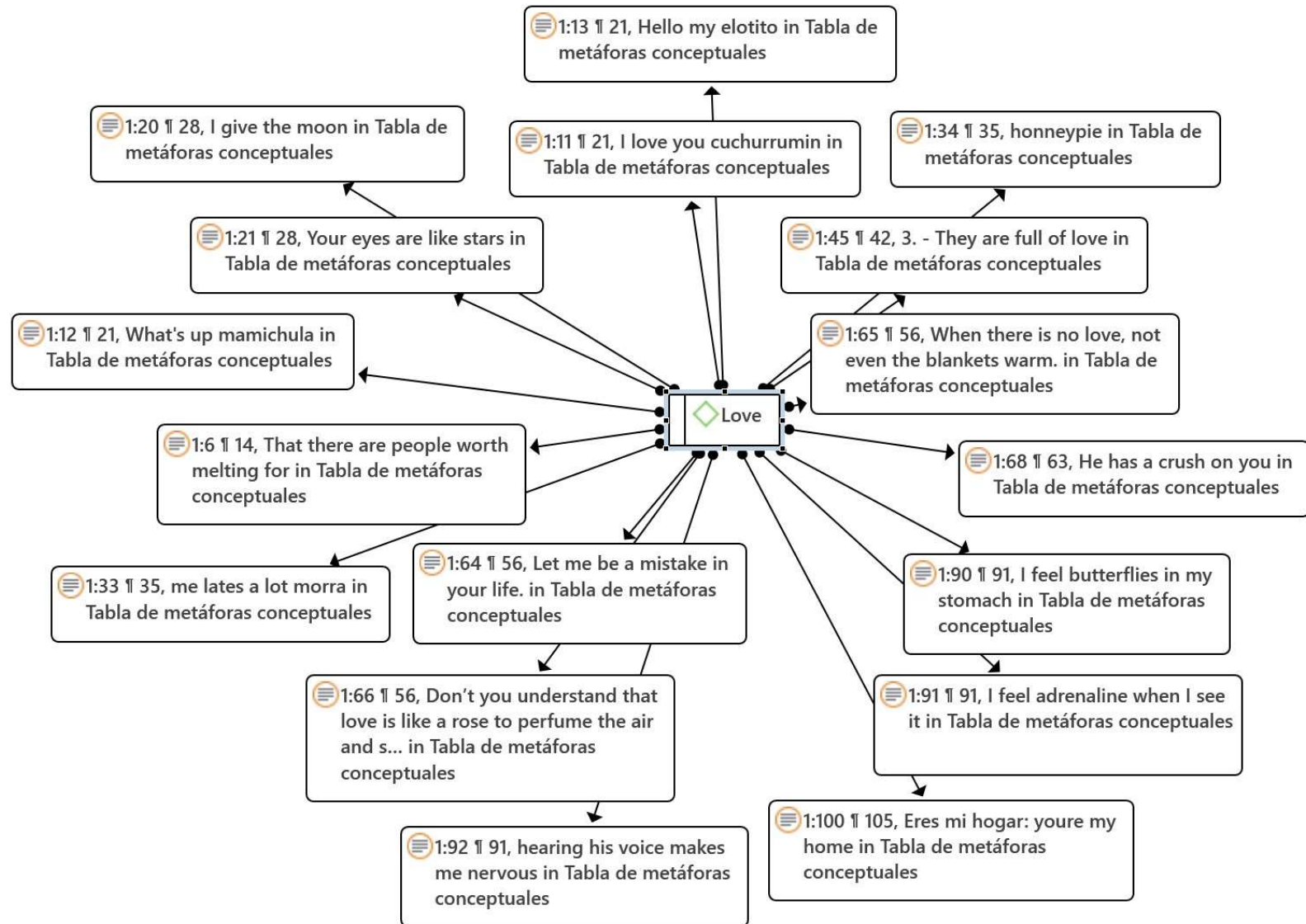
Tema: Happy



Tema: Sad



Tema: Love



Anexo J. Matrices de fragmentos de entrevistas

1- Contexto

1.1 Matriz de fragmentos: categoría: Contexto, subcategoría: Uso real del idioma Sobre qué se dice / Contexto / Uso real del idioma	
Qué se dicen	Qué decimos que dicen
<p>Pues desde los meses que estuve viviendo allá, eh, la verdad siento que me ha ayudado mucho como a socializar, pues con la gente que no habla español y es mucha de allá. Y pues siento que es lo que más me, no sé, me ha ayudado. AL-2022-MR-F-15-03-56</p>	<p>La informante dice que el uso del idioma en un contexto real le ha ayudado a poner en uso sus habilidades de socialización con gente angloparlante. Dando a entender que entre la mejora de las habilidades sociales está relacionada, en parte, con la comunicación efectiva.</p>
<p>En mi familia creo que los únicos que hablamos inglés bien y que podemos mantener una relación, una conversación fluida, de mucho tiempo, es mi mamá y yo, mi hermano apenas lo va aprendiendo, y mi papá no sabe mejor que digamos. Pero, normalmente mis papás me piden que traduzca que haga que platique, y mi mamá y a mi papá no le gusta ver a veces algunas series en español. Por eso prefiero en inglés, entonces, si no sabría eso, tal vez no podría comunicarme con mucha gente. También me tenía amigos de la de Estados Unidos ya no somos amigos, ¿verdad? Pero he tenido amigos allá y pues me voy a ir a tenido una conversación son ellos. AL-2022-CB-F-15-03-63</p>	<p>La informante dice que el uso del idioma no solo se ha dado en situaciones sociolingüísticas con angloparlantes de Estados Unidos, sino que también con su familia. A petición de los padres se solicita que se traduzcan ciertas cosas, así como llevar conversaciones.</p>

<p>Un poquito fui a calexico y me tocó hablar con alguien, era bajar mucho mi tono de voz. Obviamente, no ser agresivos, no es como que, Pum, me transformo, no. Pero, sé con quién ser agresiva y con quién no.</p> <p>Una vez me tocó que estamos en la plaza de allá de Calexico y no estaba en Disney Tour y queríamos ser mi hermano y yo. Entonces me acerco y le pregunto a la señora <i>Hi, do you when they close the Disney Tour?</i> Y me dice, <i>Ay hija, no hablo inglés y yo, ay perdón.</i> Fue la peor vergüenza de mi vida. <i>No, perdón, perdón, que asumí que usted hablaba inglés, no, perdón. Y ay, no sabe ni la cerraron (alumna 4 Claudia). No, si la cerraron (señora que no habla inglés); ah, bueno (alumna 4 Claudia), y ya.</i> AL-2022-CB-F-15-05-93</p>	<p>En una situación sociolingüística real en Estados Unidos, la informante dice que, con lo que ha aprendido del inglés y de su experiencia usándolo, ha hecho asunciones sobre las condiciones culturales y lingüísticas. Dando a entender que, no solo cambia su manera de interactuar, sino que sus estrategias para se basan en usar inmediatamente el idioma meta.</p>
<p>Referente a lo cultural también me ha tocado un par de veces ayudar a algunos extranjeros, no sé, es muy común que en Tijuana y en esas partes, en las playas, ¿no? en México haya mucho extranjero. AL-2022-GC-F-15-05-59</p>	<p>Se hace referencia en cómo el uso del idioma es útil cuando se tienen angloparlantes estadounidenses en México. Asimismo, se evidencia que la informante está consciente de cómo se dan las condiciones en diferentes contextos sociolingüísticos tales como el de la ciudad de Tijuana; entendiéndose que el contacto entre los idiomas y culturas de ambos países es algo común.</p>
<p>...platicar con otras personas. Siento que a por lo menos en lo personal, incluso si no estoy entendiendo, me ayuda muchísimo más para desarrollar más mi oído, a abrirme más a otro tipo de acentos, estar más relacionada. AL-2022-GC-F-15-01-09</p>	<p>Se hace referencia a que el uso real del idioma en contexto reales ayuda a mejorar el oído. Proporciona un acceso real a diferentes acentos que existen en los angloparlantes.</p>

<p>Por ejemplo, una vez que me puse a ver la película con mi mamá. Y en un programa me tuve que poner traducir a mi mamá todo lo que decían. En una parte le traduje todo lo que decían. AL-2022-AL-M-15-03-71</p>	<p>Se menciona que, a partir de medios audiovisuales, se usó el idioma para hacer traducciones certeras acerca del contenido de los mismos de forma eficiente.</p>
--	--

<p align="center">1.2 Matriz de fragmentos: categoría: Contexto, subcategoría: Música en inglés y otros idiomas Sobre qué se dice / Contexto / Música en inglés y otros idiomas</p>	
<p align="center">Qué dicen</p>	<p align="center">Qué decimos que dicen</p>
<p>Ah, pues de todo tipo. Yo, la verdad, no tengo un género en específico porque puedo escuchar de desde Rock hasta lo hasta lo más suave que pues para mí es Jazz. Y pues escucho en no escucho mucho, escucho muchas cosas, pues en los idiomas que veo también es en español, en inglés, japonés, en coreano, en portugués, en francés, ¿qué otro? No, en Chino no. Y creo que eso es todo. Sí, eso es todo. AL-2022-MM-F-14-02-28</p>	<p>Se menciona que experimenta los idiomas a través de diferentes géneros musicales de su gusto. Estos van desde lenguas romances, anglosajonas y asiáticas.</p>
<p>Ah, pues en general rock y sus variantes, el industrial, el post. Todo lo que sea por un Grunch. Metal, me encanta el Black metal. La mayoría sí, ¿en qué idiomas?, también depende, porque bueno, yo escucho varias de géneros, o sea, no sé, jazz. Una que otra de POP también hay algunas que me gustan. No es como que la has escuchado en mi normalidad, pero sí que las acostumbro. Ahm, y en idiomas, pues el inglés español. Escucho mucho en francés, en hebreo, irish, lo divino. Y pues sí, mucho cultural o tradicional y así. AL-2022-GC-F-15-02-25</p>	<p>Al igual que el anterior, se menciona que los idiomas se experimentan por medio de diversos géneros musicales. Sin embargo, cabe resaltar que no solo está en contacto con la lengua meta, el inglés, sino que está en contacto con música en idiomas semíticas como el hebreo, lo cual contribuye a su crecimiento cultural.</p>

<p>Bueno, la música siempre ha sido en inglés. Tengo muy pocas, muy pocas canciones que me gustan en español. AL-2022-AL-M-15-01-27</p>	<p>Aquí se menciona que sus gustos musicales están más orillados al inglés que al español.</p>
<p>Al igual, aunque suena un poco, iba a decir un poco incoherente, pero pues él en las canciones en inglés, las canto intentó pronunciarlas bien, porque llevan unas canciones como en inglés, que las pronuncian mal, las palabras a veces me lleva a confundir y digo que es esa palabra. AL-2022-AC-M-15-08-160</p>	<p>A diferencia de los otros informantes, aquí se menciona que el contacto y uso de música en inglés ayuda a mejorar la pronunciación y, así, aprender a diferenciar entre sonidos.</p>
<p>Pues en música, De hecho, es curioso, porque escucho de todo, a lo mejor hay unos que menos, pero técnicamente escucho de todo, tengo de todos los tipos de género. Eh, puedo decir que, mayormente, son músicas como especie electrónicas, otras son como, más que nada, hay, unos que estaba frecuentando escuchar son. Gente cantando no es como electrónica, no puede decir que es electrónica, pero es de gente cantando, pero con una voz muy pues bastante bastante bonita pues. Y escucho de ahí. Hay de varios idiomas, hay unos rusos, francés y mayormente es en inglés y español. Es como 50/50 en inglés y español. AL-2022-AC-M-15-03-63</p>	<p>Se menciona el contacto que existe con el inglés a través de la música, así como con otros idiomas. Asimismo, se menciona que se tiene un gusto particular por las canciones que incluyen cantantes.</p>

<p>1.3 Matriz de fragmentos: categoría: Contexto, subcategoría: Contacto con gente de EEUU y angloparlantes Sobre qué se dice / Contexto / Contacto con gente de EEUU y angloparlantes</p>	
<p>Qué dicen</p>	<p>Qué decimos que dicen</p>
<p>Pues desde los meses que estuve viviendo allá, eh, la verdad siento que me ha ayudado mucho como a socializar, pues con la gente que no habla español y es mucha de allá. Y pues</p>	<p>Se dice que el contacto con angloparlantes de EEUU ha ayudado a mejorar las habilidades sociales.</p>

<p>siento que es lo que más me, no sé, me ha ayudado. AL-2022-MR-F-15-01-56</p>	
<p>En sí mi papá justamente, eh, bueno por parte de mi Familia de mi papá, una tía se fue, pues vivir a allá, en donde pues sí tengo tanto primas y primos que viven, puesto que son de Los Ángeles. No sé si se puede decirse que eso. Entonces como que siempre, en otra cosa que también quería decir y que se me pasó, eh, también con con ellos desde muy pequeña, pues siempre han venido Mexicali. Pues que recuerdo cada año, pues para lo que es Navidad, entonces siempre, al menos que me acuerde mi primo pues desde muy pequeña me enseñaron lo que es el español y pues oye, pues sí, pues su lengua materna es el inglés. Pero justamente con el pasar de los años y hasta que tuve la oportunidad de quedarme tan unas semanas en lo que es para allá Estados Unidos es cuando creo que sí estaban los papeles en los de ahora yo me tendría que acostumbrar a lo que es el otro lugar que no sea, pues México, entonces, sí. AL-2022-MD-F-14-02-17</p>	<p>La informante dice que, por parte de su familia, conoce las diferencias lingüísticas y contextuales entre el inglés y el español.</p>
<p>Una vez me tocó que estamos en la plaza de allá de Calexico y no estaba en Disney Tour y queríamos ser mi hermano y yo. Entonces me acerco y le pregunto a la señora <i>Hi, do you when they close the Disney Tour?</i> Y me dice, <i>Ay miija, no hablo inglés y yo, ay perdón.</i> AL-2022-CB-F-15-05-94</p>	<p>La informante hace referencia a experiencias en situaciones reales en EEUU. Asumiendo la situación sociolingüística en la que se encontraba, comienza a hablar en inglés con una habitante que desconoce el idioma.</p>
<p>Hasta tenía tenía en en mi consola, tenía amigos que hablan inglés, entonces yo, pues, yo al al practicar el el idioma, empezaba a comprenderlo a hablarlo, y así pues. Pero fue más</p>	<p>Se hace referencia al uso de videojuegos como medio de comunicación. Al estar inmerso en videojuegos con salas online,</p>

**en en, perdón, en películas, series, música y entre otras. AL-
2022-IM-M-14-01-12**

se tiene contacto con gente de diversos países e idiomas, aunque en su mayoría se utiliza el inglés como lengua principal.

2- Consumo cultural

2.1 Matriz de fragmentos: categoría: Consumo cultural, subcategoría: Medios audiovisuales en inglés y otros idiomas Sobre qué se dice / Consumo cultural / Medios audiovisuales en inglés y otros idiomas	
Qué dicen	Qué decimos que dicen
<p>Pues videojuegos. Eso sí, son variados es español o inglés. Películas y series, igual las usualmente las suelo ver en español y ya después las veo en inglés para que el idioma original cómo está, y sería todo.</p> <p>AL-2022-RA-M-15-01-20</p>	<p>Se menciona que, además de películas y series, se incluyen los videojuegos como medio de consumo cultural. Además se sigue la estrategia de ver el contenido en español y luego en inglés.</p>
<p>Pues consumo más lo que es en Youtube e Instagram. Primero en Instagram llevo, en realidad sigo a lo que son de muchas cuentas de artistas sobre o, bueno, sí, a lo que es el arte del sí tanto en animación, de pintura, pues en general, de todo un poco, que al final creo que puede variar tanto. Puede ser en inglés, coreano o japonés, tanto aquí en México, creo que varía todo un poco. Eso es lo que más llevo a seguir y llevo a ver. Y en YouTube se podría decirse que también veo lo que es un poco lo que son de los videojuegos. Me encanta lo que son de de tanto historia me gusta ver no solo de México, sino que siempre me ha llamado mucho en sí historia general, un poco de cultura general en todo el mundo, entonces tanto un poco de eso. Y pues también llueve mucho, lo que se llama el Speed Paint, fanarts, tanto de anime, no se llevó varias de todo un poco, en realidad. Si hay alguien que se llega más a destacar lo que es de investigación, las artes y de todo un poco, en realidad, así.</p>	<p>Se menciona que por medio de las redes sociales se tiene contacto con la cultura, no solo de EEUU, sino de muchas partes del mundo, así como diferentes medios artísticos. Asimismo, la historia de México y de otros lugares del mundo, forma parte de su consumo cultural habitual.</p>

<p>AL-2022-MD-F-15-02-21</p> <p>Videos, videos, sí. Mhm casi siempre veo muchos videos de personas que viven en el extranjero que son de otras partes que no son de México. Y pues normalmente hablan inglés, porque ese es su manera de comunicarse con las demás personas. Ah, videojuegos también la mayoría de los videojuegos que juegos están tienen como su primer idioma, el inglés. Mis redes sociales también están en inglés. Las series y películas que veo disfruto más verlas en su idioma original, en este caso en inglés también. Y pues la música, como le comenté anteriormente. Y creo que es todo.</p> <p>AL-2022-RG-F-15-01-21</p>	<p>La informante evidencia que, a través de videos, está en contacto con las formas de vida de diversos países. Menciona que los creadores de contenido que consume habitualmente son de habla inglesa. De igual forma, el contenido de videojuegos y redes sociales está, en su mayoría, en inglés, evidenciando que está en contacto con el inglés de forma habitual.</p>
<p>Pues mayoría de las cosas son ver videos. Y pues la mayoría, pues lo veo en inglés o en español. Soy muy variada en eso.</p> <p>AL-2022-MR-F-15-02-40</p>	<p>La informante menciona que mucho de lo que consume está en inglés.</p>
<p>A en general, pues, yo creo que lo que más consumía en inglés son películas, no sé mucho de series, pero últimamente pues me he estado poniendo la tarea de ver algunas. Libros siempre intentado leer bastante en inglés, como dice, me ayuda bastante. Ah, igual podcasts me gustan mucho los podcasts, está muy de moda ahorita, entonces también en inglés. Este, sí más que nada, películas, podcasts, libros, una que otra serie de mucho. También en caricaturas, Bob Esponja y ese tipo tipo de cosas y bueno, música, obviamente, pero qué es la como lo más obvio, ¿no? La música. Y pues también sigo muchas personas. No sé, en redes sociales, blogs en Youtube o en streams, o sea, creo que el inglés en general en mi vida</p>	<p>Se dice que el inglés lo consume a través de distintos medios, desde medios audiovisuales y música hasta obras literarias. Incluye, también el uso de redes sociales como medio de consumo.</p>

cotidiana lo encuentro casi en todo lo que consumo, lo que veo, etcétera. AL-2022-GC-F-15-01-21	
---	--

2.2 Matriz de fragmentos: categoría: Consumo cultural, subcategoría: Consumo de creadores de contenido angloparlantes Sobre qué se dice / Consumo cultural / Consumo de creadores de contenido angloparlantes	
Qué dicen	Qué decimos que dicen
En Instagram, pues a las que sigo, que son Estados Unidos, pensar en inglés, pero veo más, pues de aquí. AL-2022-AA-F-14-02-38	Se dice que los creadores de contenido que sigue son provenientes de EEUU, así como de ver de México.
Ok, en mis redes sociales y bueno, voy a ser sincera, la verdad es que yo solamente tengo mis redes sociales porque me gusta ver el contenido de los famosos que sigo. Como le comenté anteriormente a mí me gusta muchísimo el kpop entonces, casi a todas las personas que sigo, son gente coreana, gente coreana. Entonces me gusta mucho ver sus publicaciones y ver el contenido que publican. Y pues estoy en mis redes sociales prácticamente por ellos. Y pues ellos sí se comunican en inglés y pues en coreano, pero en coreano a veces lo traduzco. AL-2022-RG-F-15-02-37	Se dice que el uso de redes se limita solo a estar al tanto de las publicaciones y contenido de los “famosos” a los que sigue. Como dato extra, la informante menciona que muchos de los famosos a los que sigue son de ascendencia coreana, aunque eso no representa mayor problema debido a que se comunican en inglés.
Me gusta ver vídeos de de mis basquetbolistas favoritos. De LeBron y varios tipos. Hay veces que salen como en entrevistas así, pero también me gusta verlas. Me gusta hablar con mis amigos y así. AL-2022-DM-M-15-02-43	El informante dice que los creadores de contenido que sigue son deportistas destacados del basquetbol. El ver sus entrevistas, además de ser una forma de entretenimiento, es un tópico de discusión con sus amistades.
Luego también veo un poco de Youtube. Veo pues personas que hablan de ropa y ese tipo de cosas, también, a veces un poco de personas que resumen películas o dan como <i>Ah, mira</i>	Entre lo que consume la informante, están opiniones de los creadores de contenido respecto a temas en específico. Esto le ayuda conocer opiniones diferentes a la suya, que no solo son de temas en común, sino provenientes de otros países.

<p><i>esta de... o Algo así está muy mala o algo así tipo me interesa, me gusta</i> AL-2022-MM-F-14-01-12</p>	
---	--

<p align="center">2.3 Matriz de fragmentos: categoría: Consumo cultural, subcategoría: Uso de las redes sociales Sobre qué se dice / Consumo cultural / Uso de las redes sociales</p>	
<p align="center">Qué dicen</p>	<p align="center">Qué decimos que dicen</p>
<p>Uy, eso es difícil, creo que no sé, es que, en lo personal, no sé si decir que invierto como tal el tiempo en redes sociales porque soy mucho... Bueno, no, sí. Creo que invertir soy mucho de meterme, no sé a Facebook y publicar textos o publicar no sé algo que se me ocurrió en el momento cosas muy random o a veces sí, fotos que llega a tomarlo así. Pero no soy mucho de interactuar. Entonces, yo creo que en lo que realmente sí gastaría más sería como en Pinterest Porque con mis amigas usamos mucho de estar viendo imagen y decía así y que yo creo que es en donde más gasto mi tiempo. AL-2022-GC-F-15-02-33</p>	<p>La informante dice que el uso de las redes sociales no es tan amplio como el de otros informantes. A diferencia de ellos, la informante se limita a hacer publicaciones esporádicas y poca interacción. Sin embargo, se vale de plataformas de imágenes para tener interacción con sus conocidas.</p>
<p>Ah, no, sí, sí, tengo una red social. Tik Tok. De repente lo abro y me pasó un buen rato del tiempo viendo videos que me manda un amigo. Y Whatsapp no lo uso mucho, pero sí, por ejemplo, si no tengo nada que hacer, nada, nada, pues, de repente este con tengo un amigo del que me habla seguido de otro que tampoco tiene nada que ver. Pues pues ahí hablamos por un buen rato, pero, pero en redes sociales no le invierto mucho tiempo en ellas. AL-2022-IM-M-14-02-48</p>	<p>Se hace referencia a la preferencia que se tiene de la red social TikTok sobre otras.</p>

<p>En Instagram a mí me gusta, pues ver lo que hacen mis artistas favoritos. También hay muchas tiendas ahí en línea que me gusta ver, pues que me interesan. Y pues me gustan las cosas que venden. Y también, pues en en TikTok eso pues, en TikTok pues nada más para existir y ver cómo, qué onda y cosas graciosas que me entretenga para distraerme un rato. O sea, ahí a veces también me informo de cosas, por ejemplo, ahí me enteré que existía el coronavirus, sería casi 3 años. Y pues sí o sea. Eso, para eso lo utilizo y en los idiomas chino, japonés, francés y español e inglés, y ya. AL-2022-MM-F-14-02-37</p>	<p>Además de mencionar la preferencia de las redes TikTok e Instagram, la informante menciona que las utiliza para diferentes fines que involucran otros idiomas, aparte del inglés y el español.</p>
<p>Series en Netflix y lo que son redes sociales como Instagram y TikTok... en ambos, ya sea en inglés o español. AL-2022-PS-F-14-01-20</p>	<p>Se hace mención de las redes sociales de preferencia, siendo estas TikTok e Instagram, tanto en inglés y español.</p>
<p>Qué difícil pregunta. Ah, últimamente en Tiktok. Esa es la que más, en donde más pasó tiempo. Pero también mucho en Instagram y en Facebook. AL-2022-RG-F-15-02-33</p>	<p>Se hace referencia a la red social en la cual se invierte más tiempo, TikTok. Asimismo, se mencionan Instagram y Facebook.</p>

<p align="center">2.4 Matriz de fragmentos: categoría: Consumo cultural, subcategoría: Hábito de la lectura Sobre qué se dice / Consumo cultural / Hábito de la lectura</p>	
<p align="center">Qué dicen</p>	<p align="center">Qué decimos que dicen</p>
<p>¿Qué me gusta leer? De todo un poco, un general. Creo que lo que más podría decir referente a mi gusto o mi entretenimiento, sería más como este tipo de novelas históricas o bueno, sucesos históricos que le meten cierto cierta ficción que lo hace más interesante, que le agrega más,</p>	<p>Se muestra que se tiene el hábito de la lectura y el interés está en diversos géneros literarios, en especial en la historia.</p>

<p>no sé. Sí lo hace más entretenido, pero también en general, no. En general, creo que me gusta mucho leer de sucesos históricos, me gusta mucho la historia. Ah, no, no soy muy dada a leer libros de ficción. Eh, pero cuando está combinado con cierto realismo, ciertas cosas que me gustan, sí es bastante interesante. También creo que mucho, muchos cuentos clásicos o las obras. No sé. Me gusta mucho rauda, Matilda y todo este mundo de las Brujas y así. Y sí, general es más que nada lo histórico, lo que más me gusta.</p> <p>AL-2022-GC-F-15-02-29</p>	
<p>No sé. Pues tengo, pues nada más, tengo poquitos libros y son en inglés también, pero no leo mucho.</p> <p>AL-2022-AA-F-14-01-28</p>	<p>No se tiene un hábito muy allegado a la lectura, aunque la informante dice que lo poco que ha leído ha sido en inglés.</p>
<p>No leo mucho, mi mamá es la que más me consigue eso, los libros, pero de este tipo de libros educativos equipo logró conseguir... o de, ¿Cómo se llama esta cosa? Ay, no sé, mi mamá se consiguió un libro de personas, mujeres importantes alrededor de la historia o que han hecho algo lo consiguió un libro de que para los cambios físicos. Pero me gusta leerlos en realidad, porque sí enseñan y aparte es divertido.</p> <p>AL-2022-CB-F-15-02-31</p>	<p>Se menciona que se tiene hábito por la lectura. La informante le halla utilidad y disfruta leer.</p>
<p>Sí pues, leo prácticamente lo que me llaman la atención. Como por ejemplo los libros de Harry Potter o tengo también el libro de IT, o sea, cualquier cosa que me llama la atención, disfruto leerlo.</p> <p>AL-2022-RA-M-15-01-27</p>	<p>Existe el hábito por la lectura. A pesar de que proporciona ejemplos de libros que ha leído, no tiene problema el leer de diversos géneros.</p>

De lecturas, sí le voy a quedar mal mal, porque lectura no leo, no, no hago mucha lectura, la verdad. Tengo aquí un libro de Edgar Alan Poe. Qué sí leí como 2 o 3 páginas, o más bien porque, la verdad, por flojera y por de repente por fin digo: *quiero leer, pero si ya se me va.*
De lo que más leo, pues leo Comics Comics, sí me gusta leer comics y tengo ahí bastantes comics. Y sí me los leí. Pero, pero sí, pero sí le voy a fallar.
AL-2022-IM-M-14-03-38

Se tiene hábito por la lectura. Sin embargo, a diferencia de los otros informantes, este disfruta leer comics.

3- Actitudes hacia el inglés

3.1 Matriz de fragmentos: categoría: Actitudes hacia el inglés, subcategoría: Preconcepción del contexto sociolingüístico Sobre qué se dice / Actitudes hacia el inglés / Asunción del contexto sociolingüístico	
Qué dicen	Qué decimos que dicen
<p>Ok, ¿qué significa para mí (la cultura estadounidense)? Creo que es mucho, no sé cuál es la palabra para describir como mucho. Mucho orgullo. Pero como tipo de orgullo, en cierta parte, no sé, muy, creó que en general, la cultura americana es, es mucho orgullo muy socialmente, muy impuesto. Es esta manera de ser como <i>soy americano</i>, y eso cómo llega persona y les explica <i>América es un continente y no un país</i>. Pero para ellos así es como dice, <i>Oh, soy americano, muy patriota</i>, exactamente era la palabra que quería decir, pero no estaba segura. Sí, en general. Creo que es se trata de mucho patriotismo. Eh, no sé si ese patriotismo sea bueno todos las ocasiones, pero en sí, en general, la cultura de Estados Unidos es muy patriota. AL-2022-GC-F-15-03-42</p>	<p>La informante dice que, en general, la cultura del estadounidense se centra en el patriotismo. Lo ve como la parte central de su cultura. Sin embargo, considera que ese patriotismo puede llegar a ser perjudicial.</p>
<p>Bueno, también desde hace mucho aquí en Mexicali, pues también sé lo que desde que llegaron aquí, pues hay hay chinos de que ahorita también llegaron otras personas de, pues de al final de otros lugares que al final hace que pues me se haga como que igual como en México, algo diverso y algo pues bien, no sé. AL-2022-MD-F-14-04-53</p>	<p>Se registra una comparación entre ambos contextos. En Baja California se tiene la presencia de la cultura china, sin dejar de lado las demás, que ha estado presente desde antes de la fundación de la ciudad, y por el otro, California, en el cual se tiene una fuerte presencia de latinos en su territorio.</p>

<p>No, no, no, si yo lo he pensado muchas veces, es siento que es como una mezcla de un montón de culturas, sí. De culturas desde la, o sea, pues de todas es una mezcla y literalmente es como es una mezcla de todos porque hay literalmente los Estados Unidos se creó de Reino Unido con combinaciones de lo español porque solo más porque usted ya sabe que él es inglés británico y el estadounidense son muy diferentes, pero es porque el inglés es como es, como un tipo más corriente, digámoslo así, y el inglés británico es como más elegante y así, por decirlo de una manera, es un montón de combinaciones, ahí plasmadas en un país. AL-2022-MM-F-14-02-41</p>	<p>Se registra que la cultura estadounidense es una mezcla de diversas culturas. A esto, se hace la comparación y diferenciación entre lenguas al decir que el inglés británico y estadounidense son diferentes, el inglés estadounidense es más “corriente” y el británico es más “elegante”. Eso refleja que EEUU es un país lleno de combinaciones.</p>
<p>Pues, siento yo que no es tan difícil, porque siento yo que no es difícil. En todas partes, eh, está en inglés y pues puedes pedir ayuda en cualquier parte. Y luego allá en en Estados Unidos no ocupas hablar en inglés al 100%, porque de todos modos te van a entender. Y luego pues también te ayudan cómo hablarlo y ya. AL-2022-DM-M-15-03-72</p>	<p>Se menciona que el inglés, al ser una lengua que se usa en todo el mundo, no representa mayor dificultad para ser aprendida. Asimismo, esta dificultad se ve impactada por el hecho de que en EEUU no es necesario hablar inglés al cien por ciento debido a que, independiente de cómo se hable, los angloparlantes son capaces de entender a los extranjeros.</p>
<p>En sí los estereotipos que se llega a ver acerca del país y de sus ciudades acerca de también lo que pasa en ello, lo que solo lo que a simple vista, esto nos nos llegan ha mostrar en televisión así. AL-2022-MD-F-14-03-45</p>	<p>La informante dice que mucho de lo que se sabe de EEUU y sus habitantes se refleja en los estereotipos que son mostrados por los medios de entretenimiento.</p>
<p>...porque en México estamos muy relacionados con Estados Unidos y es bueno, casi algo normal aprender o tener como segunda lengua el inglés. Y de igual forma, porque pues es más interés también personal cultural por mi familia, relacionarme con otro tipo de gente y así. AL-2022-GC-F-15-01-13</p>	<p>Se dice que aprender inglés, en México, es algo normal, debido a la cercanía y correlación que se tiene entre ambos países. Asimismo, la informante agrega que hay aspectos culturales de su familia que se relacionan con el tipo de personas que hay en EEUU.</p>

3.2 Matriz de fragmentos: categoría: Actitudes hacia el inglés, subcategoría: Beneficios de aprender la cultura estadounidense	
Sobre qué se dice / Actitudes hacia el inglés / Beneficios de aprender la cultura estadounidense	
Qué se dice	Qué decimos que dicen
<p>En cuestiones de que sirve también... de su cultura, pues pues ¿como se dice? pues si alguna vez por alguna razón te vas a llegar a vivir allá, pues te van a tendrás que acostumbrar a su cultura. AL-2022-AC-M-15-06-135</p>	<p>Se registra que el aprender la cultura del país a donde se vivirá es importante, ya que es un cambio al cual una persona, que es ajena a él, tiene que acostumbrarse a su cultura, costumbres y modo de vida.</p>
<p>Pues como otras culturas, es importante aprenderlas, ya que son parte de nuestra vida, sobre todo nosotros que somos frontera y que estamos muy cerca de esta. Entonces supongo que es para tener hasta más información, más cultura general sobre otros lugares. AL-2022-PS-F-14-02-52</p>	<p>Se menciona que el aprender cultura es importante ya que forman parte de la vida de las personas, particularmente en frontera.</p>
<p>Mmh, pues no. Que encontraría bueno, es aprender sobre más, o sea, no quedarnos engranados en una sola cosa, sino que aprender más fuera de México. AL-2022-MR-F-15-02-52</p>	<p>La informante señala que el aprender más sobre la cultura ayuda a enriquecer el crecimiento de una persona. Aprender más allá de lo que se encuentra en México es beneficioso.</p>
<p>Lo bueno es la cultura también. Pues creo que es importante aprender un poquito de la cultura de de cada país. Entonces, siento que también es importante aprenderla porque de algún, en algún momento te va a servir. AL-2022-RG-F-15-03-55</p>	<p>Aprender la cultura es útil ya que proporciona conocimientos y herramientas que en algún momento pueden ser de ayuda.</p>
<p>Ah, sí, son lo bueno, pues cultura en general, lo bueno, la música también, porque la música en en inglés, la mayoría, por ejemplo, que es es el rock, aquí también hay muchas muchos</p>	<p>El informante dice que aprender la cultura es importante ya que se encuentra en muchos aspectos, en gran medida en el entretenimiento. El aprender la cultura es una forma de aprender</p>

<p>que dicen, rap, el el trap, todo. Y así. Pero, lo bueno bueno, creo que también puede ser, este, pues sí, yo creo que el el, el saber, el saber cómo expresarte, como hablar con los demás, como, pues, hasta la historia del mundo de la historia de Estados Unidos como como creció y todo eso, pues es interesante. A lo mejor no es lo bueno, bueno, bueno, pero, sí es bastante interesante.</p> <p>AL-2022-IM-M-14-01-70</p>	<p>la historia de un país, ya que se puede ver cómo fue que se dio y ha crecido desde sus inicios.</p>
<p>3.3 Matriz de fragmentos: categoría: Actitudes hacia el inglés, subcategoría: El inglés provee habilidades Sobre qué se dice / Actitudes hacia el inglés / El inglés provee habilidades</p>	
<p>Qué se dice</p>	<p>Qué decimos que dicen</p>
<p>Porque siento que en algún futuro más, servir para comunicarme con otras personas que no hablen en español.</p> <p>AL-2022-AL-M-15-01-13</p>	<p>El informante menciona que el inglés es una habilidad que le ayudará a comunicarse con personas ajenas al español.</p>
<p>Y pues se siente bien, ayuda a la gente y a veces los ayudas, no sé traduciendo cosas, intentando pedir algo. Y después te da mucha risa porque por alguna razón les gusta que los alburees entonces. No es cierto. No sé, pero sí, yo creo que es más en el tema cultural. También en lo personal, es lo que más me ha ayudado.</p> <p>AL-2022-GC-F-15-05-61</p>	<p>Se menciona que el aprender inglés es una habilidad que ayuda al entendimiento con las personas. Al traducir, funge como puente entre ambos idiomas y culturas.</p>
<p>Y el aprender el inglés no solo me ha facilitado más el hablarlo, en este también me me ha dado como una especie de ayuda para poder aprender otros, como en francés.</p> <p>AL-2022-AC-M-15-08-160</p>	<p>Se dice que el aprender inglés no solo ha ayudado a hablarlo y entenderlo, sino para poder aprender otros con mayor facilidad. Entre más idiomas aprende, más fácil de aprender se vuelven.</p>
<p>En todo ese tipo de cosas, pero, ahora esa idea sí me la ha planteado para mí, pero también para cosas de las que pienso en desempeñarme porque antes pensaba que, no sé, un</p>	<p>La informante relaciona el aprender inglés con habilidades con las que se deben de contar si se quiere conseguir un buen trabajo. Lo hace ver como algo común en estos días. Asimismo, el inglés</p>

<p>trabajo en el que tendría que estar por muchas horas, no sé en algo, pues que no me pues al final de cuentas me interesara, pero ahora sí. Y tanto lo que quiero conocer en tanto ir para Estados Unidos, quiero tener buena comunicación tanto para, eh, a otros lugares, ya que pues es un idioma, pues al final de cuentas voy hablado en gran parte del mundo, ¿no? AL-2022-MD-F-14-01-13</p>	<p>no solo ayuda a conseguir trabajo en el país, sino en Estados Unidos y otros lugares del mundo.</p>
<p>Porque desde un principio mis papás me han enseñado que es como muy importante aprenderlo, porque te puede ayudar en un futuro. Entonces principalmente siento que esa es la razón por la que lo estoy aprendiendo, y también pues porque me gusta cómo saber otro idioma, y ya. AL-2022-RG-F-15-01-12</p>	<p>Además de conocer otro idioma, el aprender inglés se ya que son habilidades que serán útiles en el futuro.</p>

3.4 Matriz de fragmentos: categoría: Actitudes hacia el inglés, subcategoría: Diferencias significativas entre culturas	
Qué se dice	Qué decimos que dicen
<p>Pues, pues hay muchas cosas que benefician, ¿no? Al al inglés en general, pero yo creo que, el, pues de lo que estábamos diciendo ahorita de las de las expresiones idiomáticas, eh, aquí como hay este, muchas en en español en muchos juegos de palabra, allá también los hay. AL-2022-IM-M-14-04-66</p>	<p>Se dice que algunas de las diferencias están en las formas fraseológicas. El informante dice que en el español se tienen juegos de palabras, tanto en un idioma como el otro.</p>
<p>Aunque es cierto que más que nada, aquí en frontera, tanto del lado mexicano como del lado estadounidense es muy cierto que estamos muy relacionados y en general en todo México, es la cosa más común como tener por segundo idioma el idioma de inglés. Incluso si no tienes como tal no conexión</p>	<p>Se describen algunas diferencias y descripciones entre las culturas de ambos países. Se dice que las cultura están interrelacionadas, tanto así, según la informante, el segundo idioma, no oficial, de México es el inglés. Además de la gastronomía, el sentido nacionalista es diferente. También se</p>

<p>con Estados Unidos. Es algo, pues muy común. Aquí no, y está muy impuesto en general, pero yo creo que empezando, pues por el idioma, no, y es cierto que sí estamos muy relacionados entre frontera, pero siempre creo que es de la gastronomía, el el patriotismo que tenemos también hay hay ciertas diferencias en cómo lo manejan en Estados Unidos y como acá en México, eh, pues es como esta doble cara, ¿no? De ser muy patriotas fuera del país, pero dentro del país, pues nada, que ver, ¿no?</p> <p>Gastronomía, en general la cultura también cómo te enseñan la historia, ¿no? O sea, las las formas de, en las escuelas, ¿no? Las formas de aprendizaje. La forma de Gobierno, lo que te imponen. La forma en la que vive la gente también, eso es algo muy importante, ¿no sé cómo lo dije desde el principio? La forma de vivir allá también es muy, mucho control, cosa que no tenemos aquí en México. Control del bueno, o sea, tienen mucho control de frente, tanto los horarios, los momentos de descanso, es parte de la rutina también, ¿no? Y ese tipo de cosas que aquí en México no no tenemos tan desarrolladas o no las tenemos. Pero hay, o sea, un montón de diferencias en general. AL-2022-GC-F-15-03-47</p>	<p>dice que, entre ambos países, las formas de vivir son diferentes, se tiene mucho control gubernamental y político sobre sus habitantes en Estados Unidos que en México.</p>
<p>No es mucho porque no está muy separado de nuestro idioma, del idioma natal, pues que es español, varias cosas son similares, súper similares no se pronuncian similares. Eso fue lo que me ayudó, fue que no es muy separada de mi idioma entonces. Se me facilitó más. AL-2022-CB-F-15-04-78</p>	<p>La informante dice que, debido a las similitudes entre ambos idiomas, eso ayudó a aprender mejor el idioma.</p>
<p>La comida, algunos estereotipos también pudieron entrar, quizás. Pues claro, el idioma. AL-2022-PS-F-14-02-48</p>	<p>Se dice que las diferencias más notables entre ambas culturas está en la comida, los estereotipos y el idioma.</p>

<p>Pues principalmente el idioma es lo que más cambian. Eh, la comida. Yo diría también que es una parte de la cultura, las festividades. Creo que es lo que es más notable. AL-2022-MR-F-15-02-48</p>	<p>Se dice que una de las diferencias más notorias entre ambas culturas está en el idioma. De ahí se mencionan la comida y las costumbres como otros elementos a notar.</p>
---	---

<p align="center">3.5 Matriz de fragmentos: categoría: Actitudes hacia el inglés, subcategoría: Crecimiento personal Sobre qué se dice / Actitudes hacia el inglés / Crecimiento personal</p>	
<p align="center">Qué se dice</p>	<p align="center">Qué decimos que dicen</p>
<p>Siento que tengo más, que ya me siento como que más feliz del hecho de poder seguir avanzando y hace como que una un logro más en mí en lo que es de día a día. Y no sé. El simple hecho de pensar sí es como que estoy completando una parte de la que me va a ayudar, pues él en mi vida y que si puedo completar esta puedo seguir a otra mucho mucho mejor. AL-2022-MD-F-14-04-58</p>	<p>Se dice que el aprender inglés, entenderlo y poder utilizarlo es un logro que le ha ayudado a crecer de manera personal y sentirse mejor consigo misma. Misma mentalidad que le lleva a creer que puede lograr más si se lo propone.</p>
<p>Uy de muchas formas, ya no muero de los nervios cada vez que voy a ponerme enfrente un gringo. Eh, no sé, es. Frente a esto, mucha gente creemos que es como un tema en el que se van a burlar de nosotros, ¿no? Aquí en México está muy impuesto de eso, como de tener cierta burla por los acentos, por la forma de hablar. Que es algo que ya en cierta parte pues, no es así, no está, no es algo como tan cultural, ¿no? Es hacer este tipo de burlas como aquí, o sea, como quite, le decimos <i> echar carrilla </i> y es la cosa más común. Eh, entonces, creo que cuando de las primeras veces que me paré, así, enfrente de algún gringo a pedir algo en inglés, ¿no? O sea, además, yo creo que más adentro de Estados Unidos y aquí en</p>	<p>Se menciona que el aprender inglés le ha hecho perder los nervios al intentar comunicarse con un angloparlante. A pesar de esas actitudes “impuestas” de la burla a quienes cometen errores o tienen “acentos” al hablar, la informante se siente más segura con sus habilidades y conocimientos lingüísticos.</p>

<p>la frontera, casi no todo el mundo habla español. AL-2022-GC-F-15-04-57</p>	
<p>Pues tener más conciencia sobre lo que... ¿conoce llama? Sobre lo que pasa en otras partes del mundo tipo no centrarse. Te da más cultura general para empezar. Sabes más cosas y no está centrada en solo lo que es tu cultura de tu país y básicamente es más para aprender más sobre las demás partes del mundo, creo. AL-2022-CB-F-15-03-59</p>	<p>La informante dice que el aprender inglés le ha llevado a conocer más de otras partes del mundo. Le ha ayudado a conocer más allá de lo que es su propio país e intentar saber más de lo que hay en otros países y otras culturas.</p>
<p>En conocimientos. Creo que con inglés, he aprendido más cosas. No sé cómo explicarlo, como que tengo ahora un poquito la mente más abierta y he aprendido más, pues sí, más cosas más significados. Y creo que sí es muy importante. AL-2022-RG-F-15-03-59</p>	<p>Se dice que el crecimiento está en cómo se es más de mente abierta. El estar dispuesto a conocer más sobre los idiomas y los significados que llevan tras de sí.</p>
<p>A lo mejor no muchísimo, porque a veces no es muchísimo, pero sí sí bastante, ¿no? en el en el sentido de, porque antes, no le voy a mentir, antes escuchaba música en inglés y era como que <i>mejor quítela</i> porque pues no le entendía. Entonces era de cada escuchar lo que sea en español, bueno, también tenía mis límites. Pero ya cuando empecé a comprenderlo, pues ya hasta cantaba la letra sin sabérmela. Eh, también en en, pues, en en todo, yo creo. Porque porque ahora, pues, pues ahora entiendo mejor el inglés. Ahora puedo hablar con; a lo mejor no, no, no, este, las palabras no se van a salir tan rápido, pero si no se alguien, me dice, <i>ah, vamos a escribir, no esté unas hojitas de papel como dices, Hola, yo te digo adiós, ¿sabes?</i> Así una una plática. Yo creo que, escribiendo, sí la hago, pero todavía falta un poco de pronunciación, hasta en español. AL-2022-IM-M-14-05-74</p>	<p>Se dice que el progreso y crecimiento está en las habilidades lingüísticas. En este caso, el informante reconoce cuáles son sus logros durante su aprendizaje y sus áreas de oportunidad.</p>

4- Meta-cognición

4.1 Matriz de fragmentos: categoría: Meta-cognición, subcategoría: Crecimiento cognitivo y lingüístico Sobre qué se dice / Meta-cognición / Crecimiento cognitivo y lingüístico	
Qué se dicen	Qué decimos que dicen
<p>Pues en sí aprendo en la escuela, pero usualmente lo que me ayuda bastante es comprensión lectora. Porque el hecho de entender lo que se escribe ahí y yo poder resumirlo o escribirlo me ayuda. Y también haciendo como prácticas, hablando con otras personas en inglés, sobre todo si esas personas no hablan nada de español porque al no entender español no se pueden comunicar conmigo. Entonces eso me obliga a hablar en inglés. AL-2022-PS-F-14-03-60</p>	<p>Se hace mención a que el informante está al tanto de qué es lo que necesita para seguir mejorando en el idioma. Existe un crecimiento paulatino que se va dando conforme mejora y pone en uso sus habilidades en situaciones reales.</p>
<p>...ya ahorita en cuarentena he podido al menos empezar también a practicar algo que es de el hablar en inglés y en el que también tanto expresiones y todo ese tipo de cosas me han estado ayudando. AL-2022-MD-F-14-01-09</p>	<p>En este comentario, se hace referencia a cómo se desarrolló el dominio de la lengua a través de diferentes medios, en este caso, el conocimiento de las expresiones idiomáticas. Además de eso, se menciona que dicho avance lingüístico se llevó a cabo durante la pandemia COVID-19.</p>
<p>Ah, por mi parte, a veces busco cosas en algunas redes sociales. Por ejemplo, ahora ya no puedo decir, ya no recuerdo ni cómo se dice <i>mi error</i> de manera como lo enseñan anualmente en inglés. Ahora lo lo, pues lo entiendo de que <i>my bad</i>, pues es <i>mi culpa</i>. Porque lo vi, que en TikTok decían que decían, decían que era una manera más, digamos que coloquial de decir allá en Estados Unidos. AL-2022-MM-F-14-01-12</p>	<p>El desarrollo lingüístico se dio por medios digitales, siendo más concreto, a través de redes sociales como TikTok. Esto evidencia que las redes sociales proveen un acercamiento real a la lengua y a la cultura de un país en particular. Asimismo, el informante se volvió más consciente de su desarrollo lingüístico y cognitivo.</p>
<p>Eh, principalmente me gusta mucho la lectura, entonces es algo que me agrada, lo disfruto y al mismo tiempo estoy</p>	<p>En este fragmento, el informante menciona los diferentes métodos que conoce y sirven en su práctica personal, tanto de</p>

<p>aprendiendo. Entonces lo relacionó con algo que me gusta, y al ser algo, no sé un libro, por ejemplo, que yo ya leí en español lo puedo relacionar muchísimo más en inglés y es más fácil para mí entenderlo, ¿no?</p> <p>Igual estar escuchando mucho, escuchar a otras personas, tanto puedes hacer en vídeos, audios o como personas así, no sé platicando con personas, creo que la plática de eso sí es algo muy universal, o sea, como general, creo que a todos les podría funcionar hasta cierto punto, y a mí me funciona también muy bien es la la plática. También la práctica, 2 cosas diferentes, practicarlos mucho, que, pues, puede ser por estos métodos, ¿no? La lectura, escuchar tú mismo practicarlos. Intentar pronunciarlos, leer textos en voz alta y así. AL-2022-GC-F-15-06-65</p>	<p>forma autónoma como interaccional. Relaciona sus gustos y experiencias pasadas con el idioma con materiales de diferentes tipos. De igual forma, menciona cómo la práctica en solitario ayuda a afinar detalles en distintas habilidades lingüísticas.</p>
<p>Pues de la escuela no tanto, porque siento yo que como eso yo ya lo sé por mis primos. O porque ya lo he visto y así. Y luego, pues unas asesorías, pues también me ayudaron mucho. Y ahí también aprendí y luego, pues, también hablando con personas nuevas, pues eh, cada quien habla diferente allá, y también las personas, digo, las palabras como que se va, me voy acordando las palabras, el significado porque pregunto, qué significa, y pues ya me dicen, y también los usan. AL-2022-DM-M-15-03-68</p>	<p>El informante está al tanto de que existen diferencias significativas entre angloparlantes de distintas regiones. Con ayuda de sus familiares, que son ciudadanos norteamericanos, puede practicar su inglés en un sentido más real, sociolingüísticamente hablando; por ejemplo, al conocer cómo las palabras polisémicas funcionan en diferentes situaciones.</p>
<p>...a veces tengo algunas páginas en Youtube que yo le entro y pues empiezo a escuchar o también cada tanto, me meto algunas páginas de Tik Tok también que muestran cómo hablar de una manera más tranquila en inglés y pues los prácticos o</p>	<p>De nueva cuenta se presenta el uso de la red social TikTok para continuar con el desarrollo lingüístico. En este punto de su desarrollo lingüístico, prefiere el contenido anglosajón en su idioma original. Esto le ayuda a mejorar poco a poco las</p>

<p>se me quedando las guardo tipo de esas cosas. Y también, eh, me pongo a analizar las canciones que escucho o a veces cuando estoy viendo una serie, que este originalmente de allá de Estados Unidos, pues a veces no me gusta su doblaje y entonces lo veo en en inglés y voy comprendiendo poco a poco lo que dicen las en las personas o los dibujos o lo que sea que halle. AL-2022-MM-F-04-58</p>	<p>habilidades que ya posee, haciendo uso de otros medios como los pictogramas.</p>
---	---

4.2 Matriz de fragmentos: categoría: Meta-cognición, subcategoría: Cambios de personalidad y físicos Sobre qué se dice / Meta-cognición / Cambios de personalidad y físicos	
Qué dicen	Qué decimos que dicen
<p>No, fíjese que sí tengo una respuesta. Lo que también es personalidad, creo que me vuelvo más intensa de me pongo más agresiva, me pongo más al tiro con todo lo que dicen y normalmente si soy así cuando hablo español, pero no se como que si intensifica más y muy así tipo, no soy... sé que no soy tranquila en general, pero soy menos cuando hablo inglés. Cuando hablo inglés con amigos, porque he tenido llamadas con amigos de otras partes del si no se solo, noté de mí misma, que soy muy brusca, muy decidida al hablar en inglés, pero también con gente que no conozco, sí, también en inglés. Según yo, según se aguda más mi voz. Entonces, imagínate, imagínate que es como una persona agresiva, pero hablando agudo. AL-2022-CB-F-15-04-84</p>	<p>Se dice que la personalidad cambia. De acuerdo con la informante, al hablar en inglés se vuelve más agresiva y decidida. Asimismo hace ver que cambia al volverse más aguda.</p>

<p>Me siento fresa. Cuando hablo en inglés me siento fresa. Siento que que que cualquiera se puede burlar de mí por cómo hablo. No me gusta hablar en inglés en frente de personas para, o sea, para que puedan usted no se hizo el podcast, duramos la mitad del día intentando hablar inglés con la que estaba trabajando y yo. Porque cada vez que hablábamos era como que yo no podía. Era algo muy estresante. Pues porque también se me complica de más, para sacar las palabras, porque normalmente cuando hablas hablas como que, <i>Ah, mira, Fíjate esto, esto y esto.</i> O sea, y ahí, pero cuando estoy enfrente de una persona es un poco más complicado para mí pues por los nervios y no me gusta mi manera de hablar en inglés.</p> <p>AL-2022-MM-F-05-75</p>	<p>La informante dice que, además de sentir nervios y no gustarle hablar en inglés, al hacerlo, su personalidad cambia. Se vuelve más “fresa”, lo cual hace referencia a un tipo de actitud estereotipada en México, la cual expresa ciertas conductas y modos de interacción entre personas que pertenecen, o aparentan pertenecer, a un estatus social alto o, en otros casos, sonar un tanto pretenciosos.</p>
<p>Siento que sea personalmente, yo creo que cuando hablo en inglés me voy un poco un poco más, no sé, tímido, introvertido, porque, pues, en español si me puedo desenvolver y entenderme muy bien con las personas. Pero en inglés, siento yo que al momento de hablarlo sea como de pensar bien en la palabra que decir para no tener un significado diferente o que se tomen, este, otra cosa, por lo que quise decir, me siento que sería como un poco inseguro en lo que puedo llegar a decir. AL-2022-RA-M-15-04-76</p>	<p>Se dice que, al hablar en inglés, la personalidad del informante se vuelve más tímida e introvertida. Esto, según alega, es por el temor a equivocarse y qué puedan pensar aquellos que lo escuchen cometer errores.</p>
<p>Pues OK, tengo ese, porque más que nada, ese sí, sí. Siento, como le digo, mira el hecho es la respuesta la puedo preguntar, así medio rápido, porque por los libros que he visto por el mismo sentimiento. Y sí sé que mi cambia mi mi, mi personalidad cambia porque al momento de hablar en inglés</p>	<p>Se dice que la personalidad cambiar y se torna inseguro y siente ansiedad. Esto debido al miedo a desconocer palabras que tenga que usar. Agrega que, además de ser inseguro, tartamudea y se vuelve más “rígido”. Además, agrega que, con el profesor de</p>

<p>me siento inseguro, al menos en la actualidad, más que nada por esa misma que desconozco esa información. Me siento inseguro entonces. A veces como me no quiero hablar. Me vuelvo más tímido, me vuelvo más rígido, me vuelvo a veces tartamudo, se me olvidan las cosas por mí misma se le puede decir en naranja, pues porque desconozco de de eso. Y sí me si me genera como una especie de ansiedad el hecho de, pues de no poderlo hablar. A veces con usted se me facilita más el entender lo que el hablarlo y cuando pasa en situaciones que a veces no entiendo muy bien y me me pide a veces hablar o decir algo hasta me quedo callado y me siento una sensación, así como depresión o algo. Ansiedad, más que nada. AL-2022-AC-M-15-09-182t</p>	<p>inglés, es capaz de desenvolverse con más facilidad que con extraños que se comuniquen solo en inglés.</p>
<p>Sí me da mucha risa responder esta pregunta. Sí cambia mucho. Bueno, yo hablo inglés sola para practicarlo, entonces creo que hasta mi manera de hablar cambia y mi postura también cambia. No sé si se refiera a eso. ¿Sí se refiere a eso? Ah, pues mi voz, o sea explicando específicamente mi voz, se hace como un poquito más aguda, no sé, se hace más aguda, y mi postura casi siempre cuando hablo inglés me como que sonrió más, no sé. Me he dado cuenta de eso, porque normalmente cuando lo hablo me miro al espejo para ver cómo, cómo le hago, entonces si normalmente cuando hablo inglés me pongo muy feliz. No sé, es como me pone feliz saber otro idioma. Y creo que es por eso. AL-2022-RG-F-15-04-80</p>	<p>La informante dice que, al hablar en inglés, cambian diferentes cosas en ella. En primer lugar, cambia su manera de hablar y su postura. En cuanto a su personalidad, la informante dice que se torna más feliz al hablarlo.</p>

4.3 Matriz de fragmentos: categoría: Meta-cognición, subcategoría: Motivación y metas personales Sobre qué se dice / Meta-cognición / Motivación y metas personales	
Qué dicen	Qué decimos que dicen
Bien porque yo este año planeo irme a vivir a Estados Unidos y pues además porque es un gran método de comunicación que, pues, se usa mundialmente. AL-2022-MR-F-15-01-12	La motivación principal de la informante es vivir en EEUU. Agrega que el inglés es un idioma que se usa en todo el mundo, así que esto le ayudará a interactuar con personas fuera del país.
Ah, básicamente lo aprendo por gusto propio para aprender a comunicarme con otras personas de otros lugares y aparte que mis papás también me lo han inculcado bastante, ya que me dicen que me puede ayudar mucho para mi futuro. AL-2022-PS-F-15-01-12	Entre las motivaciones que se tiene para aprender inglés está el poder comunicarse con personas de otros países y, asimismo, agrega que forma parte de la educación que ha recibido de sus padres, diciendo que el inglés será de gran ayuda para su futuro.
Más específicamente, lo de la música, primero. Me gusta mucho aprenderme las canciones porque me gusta mucho cantar las entonces. Entonces, cuando yo las escucho, antes de aprenderme una canción, la escucho y la escucho y, en igual de leer la letra, prefiero escucharla y aprendiendo la escuchando también creo que eso me ayuda muchísimo a me ayuda muchísimo a mi oído a entender las palabras con el simplemente hecho de escuchar las Entonces las escucho y ya después las leo y después, eh, me gusta ver la traducción de las letras de las canciones para, así como dejarme quedarme con una idea de lo que se trata la canción y a la hora de escucharla y cantarla como saber lo que estoy diciendo. Y pues esas palabras a la hora de escribirlo o de hablarlo, me, como que se me quedan guardadas y me ayudan mucho. Entrevistador: ¿Dirías que esa sería la manera principal que usas?	La principal motivación para la informante es el poder entender y disfrutar sus canciones favoritas en inglés. El ser capaz de cantarlas le ayuda mucho a entender lo que lo que escucha, ya que es algo que tiene en su vida diaria.

<p>Sí, porque literalmente que escucho música casi todos los días, entonces creo que eso me ayudó muchísimo. AL-2022-RG-F-15-03-62</p>	
<p>Porque desde un principio mis papás me han enseñado que es como muy importante aprenderlo, porque te puede ayudar en un futuro. Entonces principalmente siento que esa es la razón por la que lo estoy aprendiendo, y también pues porque me gusta cómo saber otro idioma, y ya. AL-2022-RG-F-15-01-12</p>	<p>La informante dice que una de las razones para aprender inglés es porque le ayudará en su futuro. Además de que le gusta saber otro idioma.</p>
<p>Pues los 6-7 años mis papás me han estado apoyando en tanto yendo a cursos de verano, ya sea pues de tanto en otros tanto tuve inglés y francés, y me largo de los años he estado yendo a clases entre semana en la tarde o en fin de semana hasta la actualidad. Eh, llevo ahorita lo que son clases de inglés, que son de martes a jueves de 2 horas y justamente ahí tuve una, entonces también parte de mi cuenta es también es apoyarme con unos con familiares que tengo, pues del otro lado que en unas cuantas ocasiones últimamente eh, ya ahorita en cuarentena he podido al menos empezar también a practicar algo que es de el hablar en inglés y en el que también tanto expresiones y todo ese tipo de cosas me han estado ayudando. AL-2022-MD-F-14-01-09</p>	<p>La motivación principal de la informante han sido sus padres. Ellos la han apoyado al inscribirla en cursos de idiomas, inglés y francés.</p>

4.4 Matriz de fragmentos: categoría: Meta-cognición, subcategoría: Diferencias lingüísticas entre idiomas Sobre qué se dice / Meta-cognición / Diferencias lingüísticas entre idiomas	
Qué dicen	Qué decimos que dicen
No es mucho porque no está muy separado de nuestro idioma, del idioma natal, pues que es español, varias cosas son similares, súper similares no se pronuncian similares. Eso fue lo que me ayudó, fue que no es muy separada de mi idioma entonces. Se me facilitó más. AL-2022-CB-F-15-04-78	La informante dice que entre el inglés y el español hay diferencias significativas, así como similitudes. Esas diferencias y similitudes son las que le han permitido aprender el inglés con más facilidad.
Pues, pues hay muchas cosas que benefician, ¿no? al al inglés en general, pero yo creo que, el, pues de lo que estábamos diciendo ahorita de las de las expresiones idiomáticas, eh, aquí como hay este, muchas en en español en muchos juegos de palabra, allá también los hay. AL-2022-IM-M-14-04-66	Se dice que las diferencias entre los idiomas son significativas, especialmente en las expresiones idiomáticas. Dice que en español hay muchos juegos de palabras, así como en el inglés.
La comida, algunos estereotipos también pudieron entrar, quizás. Pues claro, el idioma. AL-2022-PS-F-15-02-48	Entre las diferencias que se registran están el idioma, la gastronomía y algunos estereotipos.
Pues podría ser la forma de expresarse de las personas, obviamente, pues, o sea en el idioma sería y como son allá y acá, pues podría ser que acá un poco más abierto sea un poco más reservados. AL-2022-DH-M-14-03-56	Se dice que una de las principales diferencias entre los idiomas es que, en el inglés, la forma de expresarse e interactuar es más sería. En español, la manera de expresarse es más abierta, y a veces más reservada.
Aunque es cierto que más que nada, aquí en frontera, tanto del lado mexicano como del lado estadounidense es muy cierto que estamos muy relacionados y en general en todo México, es la cosa más común como tener por segundo idioma el idioma de inglés. Incluso si no tienes como tal no conexión con Estados Unidos. Es algo, pues muy común. Aquí no, y está muy impuesto en general, pero yo creo que empezando, pues por el idioma. AL-2022-GC-F-15-03-47	Se dice que las diferencias son lingüísticas. Asimismo, se registra que la cercanía con EEUU propicia un escenario en el que aprender inglés sea lo más común; en palabras de la informante “está muy impuesto en general”.

Anexo K. Escala para la cuantificación de las respuestas de las entrevistas

Demografía:

Edad:

Sexo: (1) F / (2) M

Solvencia económica: (1) Escaso / (2) Aceptable / (3) Suficiente

Estancia en Estados Unidos: (1) Más de 6 meses / (2) Menos de 6 meses

Contexto:

Tiempo aprendiendo inglés: (1) Más de 3 años / (2) Menos de 3 años

Contacto con personas de Estados Unidos: (1) Sí / (2) No

Por qué aprender inglés: (1) Motivos personales / (2) Obligación

Consumo Cultural:

Medio principal de consumo:

Plataforma más usada de consumo:

Red social más usada:

Idioma:

Actitudes:

La cultura de Estados Unidos es significativa: (1) Sí / (2) No

Es útil aprender la cultura de Estados Unidos: (1) Sí / (2) No

Su vida ha cambiado significativamente con el inglés: (1) Sí / (2) No

Meta-cognición:

Está consciente de su proceso de aprendizaje: (1) Sí / (2) No

Anexo L. Resultados de la escala para la cuantificación de las respuestas de las entrevistas

Escala de medición de entrevistas																
Participante	Demografía				Contexto			Consumo cultural				Actitudes			Meta-cognición	Medición de la competencia metafórica
	Edad	Sexo	Solvencia económica	Estancia en EEUU	Tiempo aprendiendo inglés	Contacto con personas de EEUU	Por qué aprende inglés	Medio principal de consumo	Plataforma más usada de consumo	Red social más usada	Idioma(s)	La cultura es significativa	Es útil aprender la cultura de EEUU	Su vida cambió significativamente con el inglés	Está consciente de su proceso de aprendizaje	Puntuación
1	15	2	3	2	2	1	1	Series	N/A	TikTok	Inglés y español	1	1	1	1	45
2	15	2	2	2	1	1	1	Videos	YouTube	Instagram	Inglés y español	2	1	1	1	38
3	14	1	2	2	1	2	2	Videos	YouTube	TikTok e Instagram	Inglés y español	2	1	1	1	46
4	14	1	3	2	1	2	1	Series	N/A	TikTok	Inglés y español	1	1	1	1	46
5	14	2	2	2	1	1	1	Videos y videojuegos	Twitch y YouTube	Instagram	Inglés y español	1	1	1	1	47
6	15	2	3	2	1	1	1	Videojuegos y música	YouTube	TikTok e Instagram	Inglés y español	1	1	1	1	38
7	14	1	3	1	2	1	1	Películas	N/A	Facebook	Inglés	1	1	1	1	52
8	14	2	3	2	1	1	1	Películas	YouTube y Spotify	TikTok	Inglés y español	1	1	1	1	29
9	14	1	2	2	1	2	1	Series y videos	YouTube	TikTok e Instagram	Inglés y español	1	1	1	1	43
10	14	1	2	1	1	1	1	Videos	YouTube	Instagram	Inglés	2	1	1	1	44

11	15	1	3	1	1	1	1	1	Serías, películas y vídeos	Twitch	TikTok e Instagram	Inglés	2	2	1	1	41
12	14	1	2	2	1	1	1	1	Serías	Netflix	TikTok e Instagram	Inglés y español	1	1	1	1	44
13	15	2	2	2	1	2	2	2	Videojuegos, películas y series	N/A	Instagram	Español	2	1	1	2	45
14	15	1	2	2	1	1	1	1	Vídeo, series y películas	N/A	TikTok, Instagram y Facebook	Inglés	2	1	1	1	51
15	14	2	2	1	1	1	1	1	Vídeos y series	N/A	Instagram	Inglés y español	1	1	1	1	47
16	15	2	2	2	1	1	1	1	Redes sociales	Facebook y Messenger	Facebook	Inglés y español	1	1	2	1	55
17	14	2	3	2	1	1	1	1	Videojuegos, películas y series	N/A	TikTok	Inglés	2	1	2	2	21
18	14	2	2	2	1	1	1	1	Videojuegos, películas y series	YouTube	Facebook	Inglés y español	2	1	1	2	47