

# La competencia metafórica y la didáctica del español/L2

## Metaphoric competence and L2 Spanish didactics

Beatriz Martín-Gascón

Universidad Complutense de Madrid

beatma22@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0003-2962-8339>

### Abstract

This study aims to examine the role of metaphor in the process of teaching and learning a second language (L2), more specifically, L2 Spanish. As part of one of the most popular research lines in the field of Applied Linguistics, i.e., L2 teaching and learning, this research is based on a Cognitive Linguistics approach to language. It presents metaphors not as mere stylistic and rhetorical mechanisms, but as critical components of everyday language and fundamental mechanisms of conceptualization of the world (Lakoff & Johnson, 1980). After providing a summary of the literature exploring the relationship between metaphor and L2 pedagogy and learning, focusing on conceptual metaphor theory and metaphorical competence, we will present the results of a case study with intermediate learners. The empirical investigation examines whether their metaphoric competence is enhanced after the intervention and whether there is a relationship between learners' general metaphorical competence and linguistic competence –comprehension and production– of a complex metaphorical linguistic construction that expresses emotions.

**Keywords:** metaphoric competence, L2 teaching and learning, Cognitive Linguistics, intermediate, linguistic competence, emotions

## INTRODUCCIÓN

La Lingüística Aplicada (LA) es una rama de la lingüística que surge a finales de 1940 a raíz del interés por solucionar problemas relacionados con el uso de la lengua en distintas áreas de la experiencia humana (Marcos Marín, 2004). Desde sus inicios, marcados por la necesidad de desarrollar métodos lingüísticos eficaces para el ejército

estadounidense en la Segunda Guerra Mundial, hasta hoy, la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (L2) se ha proclamado como una de las subdisciplinas de mayor apogeo en LA. Así, tal y como señalan Marcos Marín y Sánchez (2014), esta se identifica generalmente con la enseñanza de una lengua extranjera o L2. El presente estudio se inscribe en esta línea de investigación y parte del enfoque de la Lingüística Cognitiva (LC) aplicada a la didáctica del español/L2.

La LC es un movimiento lingüístico y un marco teórico de interés para la didáctica de L2. Concibe el lenguaje como un fenómeno constructor de significado e integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas (Geeraerts & Cuyckens, 2007; Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012). Defiende, asimismo, la naturaleza corporeizada del lenguaje, i.e., su motivación en la experiencia corpórea, física, social y cultural del hablante (Johnson, 1987). Una de las habilidades cognitivas que comparte el lenguaje con el pensamiento es la imaginación. Según la LC, la imaginación es clave en la creación de significados, puesto que permite experimentar experiencias menos tangibles, como son, por ejemplo, las emociones, el tiempo o la carrera profesional, a través de otras más directas y aprehensibles (Johnson, 1987). La imaginación es el punto de partida de la metáfora conceptual, uno de los mecanismos básicos más estudiados en LC.

Así, entre los submodelos de la LC que mayor influencia y reclamo tienen se puede destacar la teoría de la metáfora conceptual (p. ej., Barcelona, 2000, 2002; Gibbs, 2015; Kövecses, 2000, 2010, 2020; Lakoff & Johnson, 1980; Ruiz de Mendoza & Peña, 2005). Las metáforas conceptuales no se estudian como meros mecanismos estilísticos y retóricos, sino como críticos componentes del lenguaje cotidiano y mecanismos fundamentales de conceptualización del mundo (Lakoff & Johnson, 1980). Además, el lenguaje metafórico abunda no solo en el discurso de hablantes nativos, sino también en el de aprendientes de L2 (Nacey, 2013). A este respecto, para Kellerman (1977) el uso de expresiones metafóricas en la L2 depende sobre todo del nivel de L2 del aprendiente y de la percepción de la distancia tipológica entre la lengua materna y la L2 (o psicotipología).

Las metáforas se codifican a través de expresiones metafóricas recurrentes como, por ejemplo, *estoy baja de ánimos, no malgastes tu tiempo o me equivoqué de camino*, que permiten establecer correspondencias entre los dominios fuente ABAJO, DINERO y VIAJE con los dominios meta TRISTEZA, TIEMPO y CARRERA PROFESIONAL, respectivamente.

La perspectiva cognitiva y la teoría de la metáfora conceptual ofrecen, por tanto, un gran potencial en la didáctica del español/L2. En concreto, pueden potenciar el aprendizaje significativo y duradero de construcciones lingüísticas complejas que expresan conceptos abstractos, como las emociones. Fussell (2002) subraya la importancia de saber transmitir y entender las emociones para el bienestar individual y común. En esta misma línea, Dewaele (2010) destaca el valor de saber compartir emociones tanto para los hablantes monolingües como los multilingües en conversaciones en

persona y a través de mensajes escritos para poder mantener una buena salud física y mental. Sin embargo, expresar nuestras emociones en una lengua extranjera no es fácil, ya que supone una mayor carga cognitiva y un reajuste de nuestras estrategias pragmáticas. Enseñar al estudiante a expresar sus emociones en la L2 implica que este sea capaz de interpretar la intención comunicativa del interlocutor, evite malentendidos, gane confianza y reconstruya su identidad emocional y lingüística.

A partir de lo expuesto, el presente estudio tiene como objetivo principal examinar el papel de la metáfora conceptual en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español/L2. Tras realizar un recorrido por la literatura que examina la relación entre metáfora y didáctica de L2, centrándonos en la teoría de la metáfora conceptual y la competencia metafórica, se presentan los resultados de un pequeño estudio empírico en el aula con hablantes nativos ingleses de nivel intermedio de español. El objetivo de este es, por un lado, investigar si mejora la competencia metafórica de los estudiantes tras la intervención, y por otro, explorar si existe relación entre su competencia metafórica y la competencia lingüística (comprensión y producción) de una serie de estructuras lingüísticas sobre emociones (p. ej., *ponerse histérico*) que parten del dominio fuente físico-motor de cambio de localización (p. ej., *ponerse allí*). Las preguntas de investigación que han guiado este estudio son las siguientes:

- PI1: ¿Qué enfoque (tradicional o cognitivo) resulta más beneficioso para desarrollar la competencia metafórica en el aula?
- PI2: ¿Existe una correlación significativa entre la competencia metafórica y la producción y comprensión de las expresiones metafóricas meta?

## 1. METÁFORA CONCEPTUAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO DE L2

La obra de Lakoff y Johnson (1980) *Metaphors We Live By* supuso un antes y un después en nuestro entendimiento de las metáforas. A través del análisis del uso del inglés cotidiano, los autores redefinieron lo que hasta ese momento se concebía como un recurso retórico y propio del lenguaje poético. En esta línea, la aplicación de la metáfora a la enseñanza de lenguas se ha desarrollado principalmente dentro del paradigma de la LC, dando el pistoletazo de salida estudios como el de Danesi (1986) en el que se introduce la noción de competencia metafórica a la pedagogía de L2 o el de Low (1988) sobre las dificultades en el procesamiento del lenguaje metafórico.

Los beneficios de incorporar la metáfora en la agenda pedagógica responden a su carácter casi universal y omnipresente en el discurso cotidiano, lo que permite al aprendiente establecer conexiones interlingüísticas. Hoang (2014) defiende que esto

es debido a que la metáfora dirige su atención a los procesos de metaforización en el lenguaje y, por ende, dirige al estudiante a comprender el lenguaje figurado todavía desconocido para este (Kövecses & Szabó, 1996; Yasuda, 2010). Según Low (2008), las metáforas ayudan tanto al docente como al aprendiente a descubrir y usar aspectos salientes sobre conceptos que, de otro modo, serían complejos. Estas también benefician al aprendiente ampliando su pensamiento, localizando los problemas de una determinada conceptualización y provocando cambios. Así, los alumnos que son conscientes de la naturaleza motivada y corporeizada de la lengua tienen más probabilidades de aprenderla de forma cognitiva, afectiva y pragmática (Boers & Lindstromberg, 2006, 2008). Esto es consecuencia, principalmente, de fomentar la reflexión entre forma y significado, lo que da lugar, a su vez, a un procesamiento más profundo y a una mejora del aprendizaje (Boers, 2013).

La enseñanza explícita de la metáfora conceptual en el aula de L2 se basa, igualmente, en mostrar la interacción entre los dominios fuente y meta, en fomentar el procesamiento profundo y en favorecer el “*linguaging*”, como lo denomina Swain (2006, p. 98). El “*linguaging*” consiste en crear significado y modelar el conocimiento y la experiencia a través del lenguaje. En este sentido, Littlemore y Juchem-Grundmann (2010) enfatizan que el pensamiento metafórico potencia la comprensión de metáforas lingüísticas que resultan novedosas y la capacidad para utilizar el lenguaje de forma creativa. Estudios recientes como el de Acquaroni-Muñoz y Suárez-Campos (2019) o el de Suárez-Campos e Hijazo-Gascón (2019) demuestran que trabajar explícitamente con metáforas en el aula de español/L2 favorece la caracterización de la interlengua y la mejora de la competencia metafórica y comunicativa. Lantolf y Bobrova (2014) ofrecen una propuesta didáctica para enseñar metáforas que comunican emociones en español utilizando los colores como dominio de origen (p. ej., *el miedo es blanco, se quedó blanco del susto*). Investigaciones en otras L2 como las de Csábi (2004) y Kömür y Çimen (2009) han mostrado cómo la instrucción basada en metáforas es una opción complementaria a la enseñanza de vocabulario, puesto que aumenta la motivación para aprender expresiones idiomáticas. Asimismo, en los experimentos de Beréndi *et al.* (2008), las expresiones idiomáticas se presentaron de forma explícita junto con sus metáforas subyacentes y los resultados revelaron mejoras significativas en el rendimiento de los alumnos.

## 2. ENSEÑANZA DE ESTRUCTURAS DE CAMBIO DE ESTADO: EL CASO DE *PONERSE*

La compleja naturaleza lingüística de los verbos de cambio de estado en español representa un reto para profesores y alumnos de español/L2. Estos pueden expresarse mediante diferentes verbos en función de los matices de la especificidad del cam-

bio (p. ej., radicalidad en *volverse*, terminación y largo-temporalidad en *quedarse*, corto-temporalidad y espontaneidad en *ponerse*). Sin embargo, esta diversidad entre forma-función no se observa tanto en otras lenguas que utilizan una única forma para expresar un cambio de estado de forma más general (p. ej., “devenir” en francés, “ficar” en portugués, “become” en inglés). Además, la complejidad de los verbos de cambio de estado en español también puede verse agravada por la heterogeneidad de la estructura que requiere cada uno. La dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos verbos se deriva también de cómo se presentan en el aula de español/L2, a través de un enfoque centrado en la comunicación en el que se prescinde del binomio forma-significado (Cheikh-Khamis, 2019; Fernández Pereda, 2019; Gómez Vicente, 2012, 2020; Martín Bosque, 2012). Así, el Plan Curricular del Instituto Cervantes no recomienda su presencia en el aula de español/L2 hasta niveles altos (B1 y superiores).

Sin embargo, en términos de impacto pedagógico, la inclusión de estos verbos en etapas anteriores, como niveles intermedios, podría ser ventajosa para una asimilación más significativa. A través de prácticas que reconduzcan la atención, por ejemplo, al contraste con la lengua materna de los alumnos, a la correlación entre el significado de movimiento literal (*ponerse de pie*) frente al no literal y figurado (*ponerse de los nervios*), se puede potenciar la competencia metafórica y lingüística del aprendiente de español/L2.

Pese a su complejidad pedagógica, son pocos los estudios que examinan los verbos de cambio de estado en el aula de L2. Rah y Kim (2018) llevaron a cabo una investigación en la que se instruyó a aprendientes coreanos de inglés focalizando la interconexión entre la construcción resultativa y el cambio de trayectoria en la construcción de movimiento causado. En el ámbito del español/L2, Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis (2019) proponen un enfoque construccional para explicar la motivación de *hacerse* y *volverse*. En otro estudio, Cheikh-Khamis (2020) examinó el uso de estos verbos en los libros de texto y de gramática. La autora concluyó que las explicaciones ofrecidas son insuficientes e imprecisas para aclarar su complejo significado. En el estudio de Gómez Vicente (2020) sobre narraciones de estudiantes francófonos de español, la autora observó un uso anómalo de los verbos *volverse* y *ponerse*. A raíz de sus resultados, propuso un enfoque pedagógico basado en el aprendizaje verbal a través de la polisemia. Más recientemente, Martín-Gascón (2022, en prensa) exploró la motivación cognitiva de la construcción *ponerse* + adjetivo (p. ej., *ponerse enfermo*) examinando las metáforas subyacentes y centrándose en las implicaciones pedagógicas.

Si bien el último quinquenio ha experimentado una proliferación en la investigación de estos verbos, todavía son necesarios los estudios que atestigüen la productividad de una didáctica de las expresiones figuradas de movimiento basada en la metáfora, con el fin de mejorar la competencia metafórica y comunicativa del aprendiente de español/L2.

### 3. COMPETENCIA METAFÓRICA

Aunque las metáforas forman parte de nuestro razonamiento y se representan en nuestro lenguaje cotidiano, la noción contemporánea sobre la competencia metafórica es prácticamente inexistente en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Si se presentan, las metáforas conceptuales quedan relegadas a los niveles más altos (C1 y C2) (Nacey, 2013, pp. 40-55). El desarrollo de la competencia metafórica en el aprendiente implica la concienciación, interpretación, retención y producción de metáforas cotidianas (O'Reilly & Marsden, 2021, p. 26) y es crucial para que este se convierta en un usuario competente en la L2 (Low, 1988). A diferencia de un hablante nativo, que cuenta con una mayor intuición en la lengua y un amplio bagaje cultural de esta, el aprendiente se enfrenta a un mayor reto. Hasta llegar a la interpretación correcta de una expresión metafórica, este tendrá que establecer un gran número de analogías entre los dominios fuente y meta. La fluidez de asociación (i.e., la capacidad de establecer un amplio número de conexiones) o “associative fluency” como Littlemore y Low (2006, pp. 55-56) la denominan, guarda, según estos autores, una estrecha relación con la fluidez metafórica y la competencia metafórica general. Esta habilidad puede fomentar la búsqueda más amplia de significado de manera que, cuando el aprendiente se encuentre con expresiones metafóricas, piense en significados más allá del prototípico. Así, para que un hablante sea competente en la L2 tendrá que desarrollar un razonamiento analógico y aprender a crear imágenes mentales ya desde niveles iniciales.

Los últimos años han visto florecer un creciente interés en investigaciones en torno a la competencia metafórica; algunas de ellas, centradas en examinar la producción escrita de metáforas en la L2 (Hoang & Boers, 2018; Nacey, 2013); otras, desarrollando tests que miden la fluidez de interpretación y la producción original de metáforas (Littlemore, 2001); y otras, buscando potenciar la competencia metafórica en la L2 (p. ej., Achard & Niemeier, 2008; Boers & Lindstromberg, 2008; Littlemore & Juchem-Grundmann, 2010; Niemeier, 2017). En general, estos estudios han revelado la importancia de concienciar al alumno sobre la existencia de expresiones convencionalizadas y enfatizar cómo las metáforas conceptuales estructuran las expresiones lingüísticas para la asimilación y retención de la L2. Más escasos han sido los estudios que analizan tanto la producción como la comprensión de metáforas. Se puede destacar el de Charteris-Black (2002) con estudiantes malayos de inglés donde aconseja a los instructores de L2 hacer explícitos los diferentes dominios origen y meta. Pawelczyk, Lojek y Pawelczyk (2017) analizaron la comprensión y producción de metáforas en pacientes con esquizofrenia. Aunque la población difiere de la que es objeto de este estudio, cabe mencionar que los resultados mostraron cómo la comprensión de metáforas escritas era más fácil que la producción. Este hallazgo sugiere que ambos procesos, aunque se entrelazan (Pickering & Garrod, 2013), no tienen la misma dificultad. Littlemore (2001) operacionalizó la competencia meta-

fórica considerando la velocidad de los estudiantes de inglés de nivel intermedio a intermedio alto en encontrar el significado metafórico y la originalidad en la producción metafórica.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. PARTICIPANTES

En este estudio de caso participaron 33 aprendientes de español de nivel A2+ de la Universidad de Columbia, Nueva York. Inicialmente, el estudio constaba de 36 estudiantes, pero la muestra se redujo en función de tres criterios: haber asistido a las tres sesiones, no ser hablantes de herencia y no alcanzar una puntuación igual o superior al 55% en el pretest. Los dos grupos experimentales: cognitivo (COG,  $N=13$ ) y tradicional (TRAD,  $N=10$ ) recibieron instrucción de las estructuras meta, mientras que al grupo control (CON,  $N=10$ ) se le instruyeron otros contenidos lingüísticos.

### 4.2. MATERIALES DE INSTRUCCIÓN

Los materiales de instrucción se diseñaron, por un lado, siguiendo el modelo de tratamiento de contenido lingüístico en la mayoría de los libros de texto de español/L2 del mercado, es decir, basándose en el enfoque comunicativo, en el caso de la unidad didáctica tradicional (Anexo 1).<sup>1</sup> En cuanto al material cognitivo (Anexo 2), se creó una propuesta pedagógica inspirada en investigaciones previas sobre la aplicación de la metáfora en el aula de L2 y en resultados de estudios sobre la motivación de la construcción “ponerse + adjetivo” (Martín-Gascón, 2022, 2023).

Así, el material tradicional partía de una actividad de *brainstorming* sobre las emociones y de activación a través de pistas visuales y diferentes situaciones contextuales. Tras esta primera tarea, se presentaba el verbo *ponerse* junto con adjetivos con los que suele aparecer (extraídos de los resultados del análisis de corpus de Martín-Gascón, 2022). En esta actividad se resaltaba el contraste inglés-español, el color (verde-positivo, rojo-negativo) y el carácter espontáneo y temporal de la construcción (Figura 1). La propuesta cognitiva, en cambio, incluía input multimodal como GIFs y prestaba atención al binomio forma-significado y a las diferencias en los dominios fuente y meta en inglés y español (Charteris-Black, 2022). Fomentaba, asimismo, la concienciación metafórica presentando expresiones frecuentes en la lengua meta y apelando al razonamiento analógico. Así, se creaban asociaciones e imágenes entre

---

<sup>1</sup> Los Anexos pueden consultarse en el siguiente enlace de libre acceso: [https://osf.io/nkp3j/?view\\_only=a66750ce3e9048808f2f36413217ceea](https://osf.io/nkp3j/?view_only=a66750ce3e9048808f2f36413217ceea).

el dominio de fuente de movimiento en el espacio (*poner a alguien en unas coordenadas*) y el dominio meta de cambio psicológico (*poner a alguien en un estado de nerviosismo*) o el dominio fuente de enrojecimiento de la cara y cuello con el dominio meta de la ira (*ponerse rojo de rabia*) (Figura 2).

**PONERSE = GET**

<b>contento/a</b>	<b>triste</b>	<b>nervioso/a</b>
<b>furioso/a</b>	<b>histérico/a</b>	
<b>rojo/a (de rabia)</b>	<b>rojo/a (como un tomate)</b>	
<b>enfermo</b>		

**María se pone nerviosa**  
con los exámenes

**Se puso rojo** cuando lo  
besaste

**Me puse histérico** al ver  
que no llegabas

Figura 1. Ejemplo de material tradicional

**CAMBIO ESPONTÁNEO, MOMENTÁNEO** 

	→ <b>Se pone la chaqueta</b>	
	⋮	
	<b>Se pone roja de rabia</b> >>>	
	⋮	
	→ <b>Se pone de pie</b>	

Figura 2. Ejemplo de material cognitivo

#### 4.3. MATERIALES DE RECOGIDA DE DATOS

Para evaluar la competencia metafórica y la comprensión y producción de las construcciones objeto de estudio, se diseñó un pretest (Anexo 3), un posttest (Anexo 4) y un posttest diferido (Anexo 5). Los ítems se alejaban de la dicotomía co-



recto-incorrecto y del uso de metalenguaje. En su lugar, se animaba al aprendiente a derivar el significado del contexto, se le presentaban pistas visuales y se focalizaba en la motivación subyacente a cada expresión. Cada test incluía cuatro tipos de tareas con el mismo número de ítems. La tarea 1 permitía medir la interpretación metafórica (IM), mientras que la 2 evaluaba la producción de metáforas originales (PM). Ambas se adaptaron de Littlemore (2001). Las tareas 3 y 4 examinaban la comprensión y producción de la construcción “ponerse + adjetivo”.

#### 4.4. PROCEDIMIENTO

Las sesiones de intervención pedagógicas duraron dos semanas y tuvieron lugar online a través de *Zoom*. Los tests se administraron a través de *Wufoo* (*SurveyMonkey*). El primer día se informó a los estudiantes en términos generales sobre el estudio y, tras firmar el consentimiento, completaron el pretest. Al cabo de cuatro días, los dos grupos experimentales recibieron la sesión de instrucción de una hora. Tras finalizar, se pidió que realizaran el postest y cinco días después cada grupo completó el postest diferido.

### 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La PII preguntaba por el tipo de enfoque (tradicional o cognitivo) más beneficioso para desarrollar la competencia metafórica en el aula de español L2. Para ello, se examinó el cambio en la competencia metafórica de los estudiantes a lo largo del tiempo. En concreto se midió la interpretación metafórica (IM) en la L2 y la producción de metáforas originales (PM) previa y posteriormente a la intervención pedagógica. De esta manera, se compararon los resultados de cada grupo en los tres periodos de tiempo. La tabla 1 muestra la media, mediana, desviaciones estándar (DE) e intervalos de confianza (IC) en ambas tareas en cada grupo.

Tabla 1. Estadística Descriptiva: IM y PM

Tiempo	Grupo	IM				PM			
		Media	Mediana	DE	95% IC	Media	Mediana	DE	95% IC
Pretest	CON (n = 10)	1.60	2.00	1.26	[0.70, 2.50]	1.40	1.50	1.17	[0.56, 2.24]
	COG (n = 13)	1.69	3.00	1.65	[0.69, 2.69]	1.23	1.00	0.59	[0.87, 1.59]
	TRAD (n = 10)	1.10	0.00	1.59	[-0.04, 2.24]	1.40	1.00	0.84	[0.80, 2.00]

Tiempo	Grupo	IM				PM			
		Media	Mediana	DE	95% IC	Media	Mediana	DE	95% IC
Posttest	CON (n = 10)	1.30	1.00	1.41	[0.29, 2.31]	0.50	0.50	0.52	[0.12, 0.88]
	COG (n = 13)	3.08	4.00	1.49	[2.17, 3.98]	2.46	2.00	0.51	[2.15, 2.78]
	TRAD (n = 10)	1.50	1.00	1.65	[0.32, 2.68]	1.40	1.00	0.84	[0.80, 2.00]
Posttest diferido	CON (n = 10)	1.60	1.00	1.77	[0.33, 2.87]	1.50	2.00	0.70	[0.99, 2.01]
	COG (n = 13)	2.62	4.00	1.85	[1.50, 3.73]	2.69	3.00	0.63	[2.31, 3.07]
	TRAD (n = 10)	1.80	1.50	1.81	[0.50, 3.10]	1.60	2.00	0.96	[0.91, 2.29]

Los resultados de la prueba Friedman mostraron diferencias no significativas en las puntuaciones a lo largo del tiempo (pretest, posttest, posttest diferido) en ninguna de las dos tareas (IM y PM) en los grupos CON y TRAD. En cambio, el grupo COG sí evidenció una diferencia significativa en las puntuaciones de la tarea de IM a través del tiempo ( $\chi^2(2) = 12,500$ ,  $p = .002$ ) (Tabla 2). Como se encontraron diferencias significativas en esta tarea, se realizaron comparaciones empleando el test de Wilcoxon rangos con signo (Tabla 3). Este reveló un aumento estadísticamente significativo en las puntuaciones entre pretest, posttest y posttest diferido ( $Z = -2,565$ ,  $p = 0,010$ ), con un gran tamaño del efecto ( $r = 0,50$ ). En cuanto a la tarea de PM, los resultados indicaron una diferencia significativa en las puntuaciones ( $\chi^2(2) = 19,077$ ,  $p = .00$ ) (Tabla 2). Tras realizar el test de Wilcoxon rangos con signo (Tabla 3), se encontró, al igual que con IM, un aumento estadísticamente significativo en las puntuaciones de cada test ( $Z = -3,025$ ,  $p = 0,002$ ), con un gran tamaño del efecto ( $r = 0,59$ ).

Así, sólo el grupo COG mejoró significativamente a lo largo del tiempo en la IMP y PM. Estos resultados demuestran la efectividad de un enfoque basado en la LC y en la enseñanza explícita de la metáfora en el aula de L2 en la comprensión y producción de expresiones lingüísticas metafóricas novedosas, alineándose así con investigaciones previas que exploran la competencia metafórica en el aula de L2 (Achard & Niemeier, 2008; Boers & Lindstromberg, 2006, 2008; Charteris-Black, 2002; Hoang & Boers, 2018; Littlemore & Juchem-Grundmann, 2010; Niemeier, 2017; Nacey, 2013).

Tabla 2. Diferencia en las puntuaciones de cada grupo a lo largo del tiempo

		N	Chi-Square	df	Sig.
CON	IM	10	0,437	2	0,804
	PM	10	5,353	2	0,069
COG	IM	13	12,500	2	0,002
	PM	13	19,077	2	0,000
TRAD	IM	10	1,625	2	0,444
	PM	10	1,771	2	0,412

Tabla 3. Resultados del test de los rangos con signo de Wilcoxon

COG		Z	Sig.	Tamaño del efecto
IM	posttest_IM – pretest_IM	-2.565 <sup>b</sup>	0,010	0,503
	Posttest diferido_IM – posttest_IM	-1.289 <sup>c</sup>	0,197	
PM	posttest_PM – pretest_PM	-3.025 <sup>b</sup>	0,002	0,593
	Posttest diferido_PM – posttest_PM	-1.342 <sup>b</sup>	0,180	

Por último, se realizó la prueba Kruskal-Wallis (Tabla 4) para explorar las diferencias en la competencia metafórica (IM y PM) entre los grupos; es decir, en función de los diferentes enfoques aplicados. Los resultados mostraron una diferencia estadísticamente significativa entre grupos en el posttest para la tarea de IM y en el posttest y el diferido para la de PM. Para determinar entre qué dos grupos aparecía esta diferencia, se realizó una prueba Mann-Whitney-Wilcoxon (WMW) (Tabla 5). Se evidenció una diferencia significativa entre las puntuaciones de los grupos TRAD y COG en el posttest de IM ( $Z = -2,383$ ,  $p = .017$ ), siendo significativamente más altas en el grupo COG. Los resultados del posttest de PM también fueron significativamente más altos en el grupo COG ( $Z = -2,931$ ,  $p = 0,003$ ), así como en el posttest diferido ( $Z = -2,995$ ,  $p = .003$ ). Los resultados de las pruebas anteriores sugieren que los estudiantes del grupo COG tienen más posibilidades de obtener puntuaciones más altas en los tests de IM y PM. Así, se puede concluir que, tras la intervención pedagógica, el grupo COG obtuvo resultados significativamente mejores que el TRAD en la comprensión y producción de metáforas.

Tabla 4. Diferencias en IM y PM entre grupos

	<b>Chi-Square</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
pretest_IM	0,808	2	0,668
posttest_IM	8,363	2	0,015
Posttest diferido_IM	1,577	2	0,455
pretest_PM	0,224	2	0,894
posttest_PM	19,501	2	0,000
Posttest diferido_PM	14,361	2	0,001

Tabla 5. Diferencias entre TRAD y COG

	<b>Mann-Whitney U</b>	<b>Wilcoxon W</b>	<b>Z</b>	<b>Sig. (2-tailed)</b>
posttest_IM	28,5	83,5	-2,383	0,017
posttest_PM	20,5	75,5	-2,931	0,003
Posttest diferido_IM	49,5	104,5	-1,028	0,304
Posttest diferido_PM	20,5	75,5	-2,995	0,003

La PI2 examinaba la correlación entre competencia metafórica (IM y PM) y la comprensión y producción de la construcción metafórica *ponerse* + adjetivo. Dada la pequeña muestra analizada, las condiciones para correlaciones de Pearson para la mayoría de las variables no se cumplieron. Por ello, reportamos solo aquellas que mostraron una diferencia significativa. En el grupo TRAD, los resultados de Pearson mostraron una correlación positiva en el posttest diferido ( $\rho = 0,645$ ,  $p = 0,044$ ). Así, a mayor puntuación en los dos tests de competencia metafórica, mayor puntuación en las tareas de comprensión y producción de las estructuras meta (Tabla 6).

Tabla 6. Correlación Pearson (TRAD)

		<b>Sumacomp.met_post- test diferido</b>	<b>Sumaexp.met_post- test diferido</b>
Sumacomp.met_posttest diferido	Correlación Pearson	1	.645*
	Sig. (2-tailed)		0,044
	N	10	10
Sumaexp.met_posttest diferido	Correlación Pearson	.645*	1
	Sig. (2-tailed)	0,044	
	N	10	10

Análisis preliminares del grupo COG mostraron que las condiciones para correlaciones de Pearson no se cumplían, así que se llevaron a cabo correlaciones de Spearman (Tabla 7). Estas evidenciaron una correlación positiva entre variables ( $\rho = 0,652$ ,  $p = 0,016$ ), con puntuaciones más altas en las dos tareas de competencia metafórica (CM y PM) asociadas a mayores puntuaciones en los dos tipos de tareas relacionadas con la construcción metafórica *ponerse* + adjetivo en el posttest diferido.

Tabla 7. Correlación Spearman (COG)

		Sumacomp.met_post- test diferido	Sumaexp.met_post- test diferido
Sumacomp.met_posttest diferido	Coefficiente	1,000	.652*
	Correlación		
	Sig. (2-tailed)		0,016
	N	13	13
Sumaexp.met_posttest diferido	Coefficiente	.652*	1,000
	Correlación		
	Sig. (2-tailed)	0,016	
	N	13	13

Estos resultados, en línea también con la PI1, muestran la interconexión entre pensamiento metafórico y comprensión y producción de expresiones metafóricas. Así, de acuerdo con estudios previos, los resultados del grupo COG revelaron la importancia de explotar explícitamente las metáforas subyacentes en la adquisición de formas lingüísticas complejas en la L2 (Acquaroni-Muñoz & Suárez-Campos, 2019; Beréndi *et al.*, 2008; Csábi, 2004; Littlemore & Juchem-Grundmann, 2010; Suárez-Campos & Hijazo-Gascón, 2019). No obstante, también se observó una correlación positiva en el posttest diferido en el grupo tradicional. Para poder concluir si se trató o no de un efecto de práctica (“practice effect”; i.e., mejora en la actuación debido a la exposición repetida de tests), investigaciones futuras deberían replicar el estudio con una muestra más amplia.

## 6. CONCLUSIONES

Este estudio de caso forma parte de una de las líneas de investigación más productivas en el campo de la Lingüística Aplicada: la enseñanza-aprendizaje de una L2. Los resultados obtenidos se suman a la reflexión sobre los beneficios de incorporar la metáfora conceptual, predominante en el discurso cotidiano, en la agenda pedagógica de español/L2 y, más concretamente, desde niveles bajos (p. ej., A2+). Cabe destacar el carácter preliminar de estos hallazgos, ya que se trata de un estudio de caso. Futuras

investigaciones con una muestra más amplia ayudarían a corroborar los resultados esperanzadores obtenidos. A pesar de que el MCER las relegue a los niveles más altos (C1-C2) y el PCIC no recomiende la inclusión de los verbos de cambio de estado hasta el nivel B1, la frecuencia y complejidad de estos verbos los sitúan en el punto de mira. Los resultados de aplicar una pedagogía basada en concienciar sobre la naturaleza motivada y corporeizada de la lengua en el aprendiente han revelado la mejora en la comprensión y producción metafórica general, así como en la competencia lingüística de la construcción objeto de estudio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achard, M. & Niemeier, S. (eds.). (2008). *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Londres: Walter de Gruyter.
- Acquaroni-Muñoz, R., & Suárez-Campos, L. (2019). El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza del español LE/L2. In I. Ibarretxe Antuñano, T. Cadierno & A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 371-391). London: Routledge and Reason. Chicago: Chicago University Press. <https://doi.org/10.4324/9781315622842-17>.
- Barcelona, A. (2000). On the plausibility of claiming a metonymic motivation for conceptual metaphor. In A. Barcelona (ed.), *Metaphor and metonymy at the crossroads: A cognitive perspective* (pp. 31-58). Berlín: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110894677.31>.
- Barcelona, A. (2002). Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics: An update. In R. Dirven & R. Pörings (eds.), *Metaphor and metonymy in comparison and contrast* (pp. 207-277). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Beréndi, M., Csábi, S. & Kövecses, Z. (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. In F. Boers & S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 65-99). Berlín, Nueva York: De Gruyter.
- Boers, F. (2013). Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*, 46 (2), 208-224. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000450>.
- Boers, F. & Lindstromberg, S. (2006). Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: Rationale, proposals, and evaluation. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven & F.J.R. de Mendoza Ibáñez (eds.), *Cognitive linguistics: Current applications and future perspectives* (pp. 305-355). Berlín, Nueva York: De Gruyter.
- Boers, F. & Lindstromberg, S. (2008). Opening chapter: How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In F. Boers & S. Lindstromberg (eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 1-61). Berlín, Nueva York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110199161>.
- Charteris-Black, J. (2002). Second language figurative proficiency: A comparative study of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23 (1), 104-133. <https://doi.org/10.1093/applin/23.1.104>.
- Cheikh-Khamis, F. (2019). Los verbos de cambio en materiales de enseñanza de ELE: un análisis crítico. *Revista Nebrija: de lingüística aplicada a la Enseñanza de las lenguas*, 14 (28), 152-173.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Csábi, S. (2004). A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching. In M. Achard & S. Niemeier (eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 233-256). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110199857.233>.
- Danesi, M. (1986). The role of metaphor in second language pedagogy. *Rassegna Italiana Di Linguistica Applicata*, 18 (3), 1-10.
- Dewaele, J.M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230289505>.
- Fernández Pereda, L. (2019). *Los verbos pseudocopulativos de cambio en español: resultados del análisis de un corpus de aprendices y sus posibles efectos en la enseñanza*. Tesis doctoral: KU Leuven.
- Fussell, S.R. (2002). *The Verbal Communication of Emotion: Interdisciplinary Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410606341>.
- García Gual, C. (2003). El sabio epicúreo y el sabio estoico. *Δαίμων*. *Revista de Filosofía*, 30, 23-31.
- Geeraerts, D. & Cuyckens, H. (eds.) (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford Handbooks.
- Giancotti, F. (1963). *Ricerche sulla tradizione manoscritta delle sentenze di Publilio Siro*. Messina/Firenze: Biblioteca di Cultura Contemporanea.

- Gibbs, R.W. (2015). Does deliberate metaphor theory have a future? *Journal of Pragmatics*, 90, 73-76. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.03.016>.
- Gómez Vicente, L. (2012). *Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1/L2) y francés: un enfoque cognitivo. Análisis lingüístico y proposición didáctica*. Tesis de Magister. Universidad de Granada-Université Grenoble.
- Gómez Vicente, L. (2020). Aportes de la polisemia para la descripción y la enseñanza de los verbos de cambio. Análisis del uso de poner y volver en L1 y L2. *RLA*, 58 (2), 15-40. <https://doi.org/10.29393/RLA58-8APLG10008>.
- Hoang, H. (2014). Metaphor and Second Language Learning: The State of the Field. *TESL-EJ*, 18 (2) (s. p.).
- Hoang, H. & Boers, F. (2018). Gauging the association of EFL learners' writing proficiency and their use of metaphorical language. *System*, 74, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.004>.
- Ibarretxe-Antuñano, I. & Cheikh-Khamis, F. (2019). "How to become a woman without turning into a Barbie": Change-of-state verb constructions and their role in Spanish as a Foreign Language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 57 (1), 97-120. <https://doi.org/10.1515/iral-2018-2008>.
- Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos. <https://doi.org/10.1075/rcl.10.1.09iba>.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226177847.001.0001>.
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2 (1), 58-145.
- Kömür, Ş. & Çimen, Ş.S. (2013). Using conceptual metaphors in teaching idioms in a foreign language context. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 23, 205-222.
- Kövecses, Z. (2000). The scope of metaphor. In A. Barcelona (ed.), *Metaphor and metonymy at the crossroads: A cognitive perspective* (pp. 79-92). Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110894677.79>.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2020). *Extended Conceptual Metaphor Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108859127>.
- Kövecses, Z. & Szabó, P. (1996). Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*, 17 (3), 326-355. <https://doi.org/10.1093/applin/17.3.326>.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lantolf, J.P. & Bobrova, L. (2014). Metaphor instruction in the L2 Spanish classroom: Theoretical argument and pedagogical program. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1 (1), 46-61. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.898515>.
- Littlemore, J. (2001). Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style?, *TESOL Quarterly*, 35, 459-491. <https://doi.org/10.2307/3588031>.
- Littlemore, J. & Juchem-Grundmann, C. (eds.) (2010). Applied cognitive linguistics in second language learning and teaching. *AILA Review*, 23 (1). <https://doi.org/10.1075/aila.23.01lit>.
- Littlemore, J. & Low, G. (2006). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Nueva York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230627567>.
- Low, G. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics*, 9 (2), 125-147. <https://doi.org/10.1093/applin/9.2.125>.
- Low, G. (2008). Metaphor and education. In R.W. Gibbs, Jr. (ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 212-231). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.014>.



- Marcos Marín, F. (2004). Aportaciones de la lingüística aplicada. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 25-41). Madrid: SGEL.
- Marcos Marín, F. & Sánchez, J. (1991). *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Martín Bosque, A. (2012). Los verbos de cambio en los diccionarios monolingües de E/LE. In A. Nomededeu Rull, E. Forgas Berdet & M. Bargalló Escrivà (eds.), *Avances en lexicografía hispánica* (pp. 233-244). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Martín-Gascón, B. (2022). Why in Spanish “Nos ponemos contentos” but not “satisfechos”: a cognitive-linguistic review of the “change-of-state verb ponerse + adjective” construction. *Studia Linguistica*, 76 (2), 552-590. <https://doi.org/10.1111/stul.12188>.
- Martín-Gascón, B. (2023). Building bridges between conceptual metaphor theory, L2 speakers’ perception, and pedagogical practice. *Acta Linguistica Hafniensia*. <https://doi.org/10.1080/03740463.2023.2187989>.
- Nacey, S. (2013). *Metaphors in learner English* (vol. 2). Ámsterdam: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/milcc.2>.
- Niemeier, S. (2017). *Task-based grammar teaching of English: Where cognitive grammar and task-based language teaching meet*. Tübingen: Narr Dr. Gunter.
- O’Reilly, D. & Marsden, E. (2021). Elicited metaphoric competence in a second language: a construct associated with vocabulary knowledge and general proficiency? *IRAL* (s. p.). <https://doi.org/10.1515/iral-2020-0054>.
- Pawelczyk, A., Łojek, E. & Pawelczyk, T. (2017). Metaphor processing in schizophrenia patients: A study of comprehension and explanation of metaphors. *Psychology of Language and Communication*, 21 (1), 287-305. <https://doi.org/10.1515/plc-2017-0014>.
- Pickering, M.J. & Garrod, S. (2013). An integrated theory of language production and comprehension. *Behavioral and brain sciences*, 36 (4), 329-347. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12001495>.
- Rah, Y. & Hyunwoo, K. (2018). Construction-based approach to teaching the English resultative construction to Korean EFL learners. *System*, 72 (1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.027>.
- Ruiz de Mendoza, F. & Peña, S. (2005). Conceptual interaction, cognitive operations and projection spaces. In F. Ruiz de Mendoza Ibáñez & S. Peña (eds.), *Cognitive Linguistics. Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction* (pp. 249-283). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Suárez-Campos, L. & Hijazo-Gascón, A. (2019). La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2. In I. Ibarretxe, T. Cadierno & A. Castañeda (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 235-252). Routledge: Londres. <https://doi.org/10.4324/9781315622842-11>.
- Swain (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). Londres-Nueva York: Continnum.
- Yasuda, S. (2010). Learning phrasal verbs through conceptual metaphors: A case of Japanese EFL learners. *TESOL Quarterly*, 44 (2), 250-273. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.219945>.

