

RASAL

LINGÜÍSTICA

2020: 27-48

Recibido: 31.08.2019 | Aceptado: 13.02.2020

ARK: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s26183455/rx5fg5ku8>

LA METÁFORA EN OPERACIONES DE REFORMULACIÓN ENTRE ADOLESCENTES BONAERENSES: CONVENCIONALIDAD Y NOVEDAD

THE USE OF METAPHOR IN REFORMULATING PROCEDURES AMONG BUENOS AIRES TEENAGERS: CONVENTIONALITY AND NOVELTY

Lucía Bregant

Instituto de Filología – Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo estudiar procedimientos textuales en los que la reformulación de una expresión metafórica se lleva a cabo con una expresión de tratamiento de carácter también metafórico. El uso de lenguaje metafórico es considerado, de acuerdo con la teoría de las actividades de producción discursiva (Gülich & Kotschi 1995; Brünner & Gülich 2002), un procedimiento de ilustración que permite a los interlocutores resolver problemas de comunicación mediante un conjunto de imágenes verbales. Se analiza la relación existente entre la expresión metafórica de referencia y su reformulación en cuanto al grado de convencionalización de una y otra, por un lado, y en cuanto a los dominios conceptuales a los que pertenece cada una, por el otro. Se encuentra que el movimiento preferido es hacia un mayor grado de convencionalidad en las reformulaciones. Asimismo, se muestra cómo diferentes recursos discursivos y léxicos permiten a los hablantes expandir una metáfora en su dominio.

PALABRAS CLAVE: metáfora; reformulación; convencionalidad metafórica; procedimientos de ilustración; actividades de producción discursiva.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to study textual procedures in which the reformulation of a metaphorical expression is carried out with a treating expression of a metaphorical nature. The use of metaphorical language is considered, according to the Theory of Discursive Production Activities (Gülich &

Kotschi 1995; Brünner & Gülich 2002), an illustration procedure, which allows the interlocutors to solve communication problems through a set of verbal images. The relationship between the reference metaphorical expression and its reformulation is analyzed in terms of the degree of conventionalization on the one hand, and in terms of the conceptual domains to which each one belongs, on the other. Results show that the preferred movement is towards a greater degree of conventionality in the reformulations. In addition, the paper shows how different discursive and lexical resources allow speakers to expand a metaphor in their domain.

KEYWORDS: metaphor; reformulation; metaphorical conventionality; illustration procedures; discursive production activities.

1. Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación de mayor alcance que tiene como objetivo estudiar los procedimientos textuales mediante los cuales sujetos adolescentes reformulan expresiones metafóricas en un contexto conversacional.¹

La primera intuición al abordar el estudio de la reformulación de metáforas podría ser que los sujetos establecerán una relación entre la metáfora a reformular (esto es, la metáfora de la expresión de referencia) y su equivalente literal: ¿qué mejor manera de reformular una metáfora que adscribiéndola a términos unívocos y no metafóricos? El estudio del corpus, sin embargo, mostró que no son pocos los casos en los que los hablantes reformulan una expresión metafórica mediante otra expresión metafórica. En este artículo se hará foco en estas reformulaciones metafóricas y las relaciones que se pueden establecer entre ellas y la metáfora presente en la expresión de referencia.

Así, las preguntas que orientan este trabajo pueden plantearse de la siguiente manera. En primer lugar: ¿qué relación hay entre el grado de convencionalidad de la expresión metafórica de referencia y la expresión metafórica de tratamiento? ¿Se conserva el grado de convencionalidad, se reduce, o se recurre a expresiones novedosas? ¿Obedeciendo a qué tareas discursivas? ¿Qué rol puede cumplir la convencionalidad en la interpretación discursiva? En segundo lugar: ¿pertenecen la expresión metafórica de referencia y la de tratamiento al mismo dominio conceptual o son de dominios distintos? ¿Comparten la expresión metafórica de referencia y la de tratamiento la misma metáfora conceptual subyacente? Y por último: de manera general, ¿cuáles son los recursos discursivos y léxicos que posibilitan la reformulación de expresiones metafóricas con otras expresiones metafóricas?

La estructura del artículo es la siguiente: en primer lugar se reseñará brevemente el marco teórico que lo sustenta, esto es, la Teoría Conceptual de la Metáfora y la teoría de las actividades discursivas. En segundo lugar, se explicitará la metodología empleada. En tercer lugar, se presentará el análisis de ejemplos paradigmáticos de operaciones de reformulación con metáforas. Finalmente, se sintetizarán las principales conclusiones.

2. La metáfora y la reformulación

Desde la Teoría Conceptual de la Metáfora (TCM) (Lakoff & Johnson 1980, 1999; Lakoff & Turner 1989; Lakoff 1993; Kövecses 2000, 2010, entre otros) se resalta la omnipresencia de este fenómeno en el pensamiento y el lenguaje cotidianos y su importancia para la comprensión y conceptualización del entorno, así como para el comportamiento. Según esta teoría, las metáforas no son meros ornamentos lingüísticos, sino que son un mecanismo cognitivo mediante el cual podemos comprender ciertos dominios, especialmente los que resultan abstractos o poco estructurados, en términos de otros, relativos a nuestra experiencia más inmediata. La metáfora, entonces, se define como la proyección entre dos dominios conceptuales: un dominio fuente y un dominio meta. Las expresiones lingüísticas son la manifestación superficial de estas proyecciones conceptuales, que pueden realizarse lingüísticamente (o con otras modalidades) de diferentes maneras. Así, a la expresión lingüística del corpus “no quieren verme tirado” subyace la metáfora conceptual Feliz es arriba/Triste es abajo, que proyecta el dominio fuente concreto de la dimensión espacial vertical (arriba/abajo) en el dominio meta abstracto de los sentimientos. Esta metáfora conceptual también se puede realizar lingüísticamente mediante otras expresiones, tales como “levantar el ánimo” o “caer en una depresión”. Para evitar la ambigüedad, en el marco de la TCM se opta por denominar “expresión metafórica” o “metáfora lingüística” a la realización lingüística de las metáforas. Cada proyección consiste en un conjunto de correspondencias sistemáticas entre entidades de un dominio fuente y entidades de un dominio meta, así como de sus relaciones, de manera coherente. Esta sistematicidad tiene como correlato lingüístico la existencia de relaciones semánticas entre las diferentes expresiones lingüísticas asociadas a una metáfora conceptual subyacente. Así, para las expresiones mencionadas arriba, puede señalarse la relación opositiva de reversos entre *levantar* y *caer* (y también *tirar*), que denotan cambios de estado, en principio, reversibles el uno respecto del otro (Cruse 1990, 2000).

La distinción entre metáfora conceptual y metáfora lingüística es relevante para analizar la convencionalidad de una metáfora (Lakoff 1993): una metáfora convencional puede ser tanto un concepto convencional como una formulación convencional. Son convencionales porque son formas establecidas o institucionalizadas de decir cosas, entendiéndose por institucionalización el hecho de que la comunidad lingüística haya aceptado la expresión o el marco conceptual y la haya incorporado al repertorio estándar del lenguaje (Philip 2017:222). Esta convencionalidad debe entenderse en términos de una escala gradual, en uno de cuyos extremos se encuentran las metáforas altamente convencionales y predecibles y en el otro las metáforas novedosas, creativas e impredecibles (Goatly 1997; Kövecses 2010; Hanks 2006; Philip 2017). Las metáforas conceptuales convencionales son formas establecidas de pensar sobre ciertos dominios (por ejemplo, conceptualizar las relaciones como seres vivos); las expresiones lingüísticas metafóricas convencionales son formas comunes, casi estandarizadas, de hablar sobre ciertos dominios (por ejemplo, para las metáforas de las relaciones como seres vivos, la expresión “nuestro amor crece día a día”). Mientras es relativamente habitual encontrar diferentes expresiones lingüísticas no (tan) convencionales que realizan una metáfora conceptual convencional subyacente (como en el ejemplo 8, “la relación *falleció*”), es mucho menos frecuente encontrar metáforas conceptuales nuevas (Philip 2017).

Existen diferentes propuestas respecto de las clases que conforman esta escala de la convencionalidad. Una de las más conocidas es la de Goatly (1997:30-32), quien distingue entre metáforas “muertas”, “enterradas”, “dormidas”, “cansadas” y “activas”, de acuerdo con el modo en que los hablantes las procesan. Deignan (2005:39), por su parte, propone una clasificación fundamentada en la frecuencia de uso. Si bien el límite entre las metáforas innovadoras y las convencionalizadas es difuso, en tanto varía para diferentes individuos y se modifica con el tiempo, el análisis de las frecuencias de concordancias permite determinar que cualquier sentido de una palabra que se da menos de una vez cada 1000 citas es raro o innovador (Deignan 2005:40).

También sobre la base de la frecuencia de uso, Hanks (2006, 2013) postula una teoría para el estudio del uso lingüístico típico y convencional: la Teoría de las Normas y las Explotaciones. Según esta teoría, existen patrones de comportamientos lingüísticos asociados a cada palabra, que constituyen su norma; cualquier uso genuino que no se ajuste a esta norma es una explotación. En principio, las metáforas serían casos de explotaciones a la norma. Así, “reconstruir el puente” –o sea, la combinación con un nombre concreto– constituiría la norma para *reconstruir*, mientras que “reconstruir su vida” –combinado con un nombre abstracto– sería una explotación de esta norma (cfr. ejemplo 9). Sin embargo, cuando una expresión metafórica está lo suficientemente convencionalizada (esto es, cuando es lo suficientemente recurrente en el uso), puede convertirse en norma. De allí que Hanks (2004) sostenga que la distinción entre metáforas convencionales y lo que él llama metáforas dinámicas –es decir, metáforas novedosas, acuñadas *ad hoc* en un contexto determinado– sea más importante que la distinción entre significado literal y metafórico.

La Teoría Conceptual de la Metáfora proporciona un marco explicativo potente para el estudio de la metáfora. Sin embargo, en las últimas décadas, cada vez más estudiosos de la metáfora han resaltado la importancia de su estudio como hecho del lenguaje y la necesidad de su análisis en corpus lingüísticos que proporcionen datos empíricos de su realización discursiva (Cameron 2003; Cameron & Deignan 2003; Deignan 2005, 2008; Steen 2007; Steen *et al.* 2010; Hanks 2004, 2006, 2013; Philip 2017). Así, el estudio lingüístico de la metáfora resulta relevante no solo por su naturaleza conceptual, sino también por su funcionamiento como recurso comunicativo (Brünner & Gülich 2002; Ciapuscio 2005).

Desde la teoría de las actividades de producción discursiva, el lenguaje metafórico es estudiado como uno de los procedimientos de ilustración (Brünner & Gülich 2002; Gülich 2003, Ciapuscio 2003, 2005, 2013, 2016, 2017). Los procedimientos de ilustración consisten en un conjunto de medios de representación interactivos que les permiten a los interlocutores resolver problemas de comunicación, especialmente aquellos relativos a la explicación y la transmisión de conocimientos, mediante una serie de imágenes verbales (Brünner & Gülich 2002). Como formas de ilustración, Brünner & Gülich (2002) diferencian: 1) el lenguaje metafórico en un sentido amplio, que incluye personificaciones, comparaciones y analogías; 2) diferentes tipos de ejemplos y narraciones de ejemplos; 3) escenarios, que presentan una situación imaginada en la cual se narran verbalmente sucesos y acciones del destinatario, como en “es como cuando estamos/ estás pensando o imaginando algo y es como que estás quieto pero tu mente vuela” (cfr. ejemplo 5); y 4) otras formas de concretizaciones.²

La teoría de las actividades de producción discursiva concibe la producción textual como un trabajo progresivo de resolución de problemas que los interlocutores llevan a cabo en colaboración (Antos 1982; Gülich & Kotschi 1987, 1995; Brünner & Gülich 2002; Gülich 2003, 2006; Ciapuscio 2003). Para realizar esta tarea, los hablantes contamos con una serie de “etnométodos”, esto es, un conjunto de estructuras recurrentes que los miembros de una sociedad o de un grupo social utilizamos de manera sistemática y ordenada para resolver los problemas prácticos en nuestras interacciones (Gülich 2006). Si emergen obstáculos, el trabajo de producción discursiva del hablante deja huellas en sus expresiones que entonces son accesibles para el análisis lingüístico. Gülich & Kotschi (1995) distinguen tres conjuntos de huellas que funcionan como base para identificar tres tipos de procedimientos discursivos: los procedimientos de verbalización, los de tratamiento y los de calificación. El objeto de interés de este trabajo, la reformulación, es un tipo de operación discursiva de tratamiento mediante la cual el hablante vuelve sobre un segmento anterior del discurso, propio o del interlocutor, considerado insatisfactorio, para reelaborarlo mediante una nueva expresión (Gülich & Kotschi 1995). A diferencia de lo que sucede con los procedimientos de ilustración, la reformulación se caracteriza a partir de un criterio principalmente estructural: el proceso de retroceder sobre el discurso (Ciapuscio 2003:212). Su estructura prototípica es tripartita: una Expresión de Referencia (ER) (que puede ser explícita o implícita), un Marcador (MD) (verbal o no verbal), que permite modificar, explicar o corregir, y una Expresión de Tratamiento (ET) que se sugiere como alternativa. Tanto la expresión de referencia como la de tratamiento pueden estar conformadas por segmentos textuales de diferente extensión (una oración, un sintagma, un ítem léxico). ER y ET pueden ser segmentos textuales del mismo hablante o de hablantes distintos. En el primer caso, se trata de autorreformulación; en el segundo, de heteroreformulación. Asimismo, de acuerdo con quién inicie la operación de reformular, puede distinguirse entre reformulación autoiniciada y reformulación heteroiniciada (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977; Gülich & Kotschi 1987). La estructura típica de la reformulación puede esquematizarse de la siguiente manera:

Expresión de Referencia (ER) +
 (Marcador Discursivo) (MD) +
 Expresión de Tratamiento (Reformulación) (ET)

El siguiente ejemplo extraído del corpus ilustra una reformulación prototípica, en la que “ser un ladrillo en tu pared” se reformula como “dejar estar en su vida” y la operación se señala con el marcador *o sea*:

- (1) dice “déjame ser aunque sea solo un ladrillo en tu pared” (ER)
 o sea (MD)
 que...que lo deje estar en su vida (ET)

Ahora bien, en el marco de teoría de las actividades de producción discursiva, la mayoría de las investigaciones se centra en el discurso adulto, principalmente la comunicación experto-lego (Gülich & Brünner 2002; Gülich 2003; Ciapuscio 2003, 2017, entre otros),

pero son pocos los trabajos que analicen estas actividades en interacciones entre niños o adolescentes.³ Este último, en particular, constituye un grupo socioetario cuyo estudio no ha sido abordado de manera sistemática en lingüística en general hasta las últimas décadas, en las que ha despertado cierto interés, en especial a partir de la observación sociolingüística y etnográfica de que son los adolescentes los principales responsables de la innovación lingüística (Eckert 1997). Complementariamente, desde el punto de vista de la adquisición del lenguaje, la adolescencia es considerada el último estadio del desarrollo (*later language development*), que se caracteriza, entre otros aspectos, por el aumento progresivo del conocimiento metalingüístico (Nippold 1998), que se pone en juego tanto en la comprensión de expresiones metafóricas (Crespo & Cáceres 2006) como en la producción de operaciones de reformulación (Gülich & Kotschi 1995). Así, el estudio de la reformulación de metáforas en adolescentes aporta una nueva perspectiva a los estudios previos, tanto en cuanto a la variedad socioetaria estudiada como en cuanto a los tipos de interacciones implicadas.

3. Materiales y métodos

El presente trabajo requirió de la constitución de dos corpus: un primer corpus, subsidiario, de letras de canciones de cumbia y de rock, que funcionó como estímulo para elicitación de procedimientos discursivos reformulativos, y un segundo corpus, específico, constituido por los intercambios orales entre adolescentes que presentan estas operaciones. Para la conformación del corpus de intercambios se llevó a cabo una combinación del método *Goal-Directed Interactive Think Aloud* (GITA) con una posterior entrevista grupal. El método GITA fue diseñado por Cameron (2003) para el estudio de la comprensión de metáforas en niños. Se trata de una técnica adaptada del *Think-Aloud* pero, mientras que en esta última se les pide a los individuos que reporten sus pensamientos a medida que van leyendo un texto, GITA proporciona una guía para la realización de la tarea de lectura: un objetivo orientado al participante (Cameron 2003:153). Entre las ventajas de esta adaptación están que reduce la complejidad de los recursos metacognitivos puestos en juego, que asemeja la realización de la tarea planteada por el investigador al quehacer diario de comprensión textual que los sujetos llevan a cabo en el ámbito escolar y, en este caso particular, que permite identificar (y controlar) más fácilmente las secuencias que son foco del tratamiento discursivo de reformulación.

Participaron de la experiencia 45 hablantes bonaerenses de entre 15 y 18 años de edad, divididos en 14 grupos de entre 3 y 4 personas.⁴ Se distribuyó una selección de 5 a 7 canciones en cada grupo, con las siguientes indicaciones: en primer lugar, se les solicitó que hablaran de las canciones en general, que dijeran de qué se trataban y las explicaran; en segundo lugar, que intentaran identificar el género musical de procedencia de cada canción y justificaran el porqué de tal clasificación; y en tercer lugar, que dieran su opinión personal de cada canción. Si bien en la resolución de estas tres tareas los hablantes suelen realizar actividades de reformulación, se planificó la cuarta consigna para asegurar la elicitación de reformulaciones. En esta consigna se les solicitó a los sujetos que explicaran el significado de expresiones, mayormente metafóricas, destacadas en negrita en los textos. Como resultado

del planteamiento de la tarea, en el corpus obtenido predominan las heterorreformulaciones (se reformula el texto fuente de la canción) heteroiniciadas (se reformulan por pedido de la investigadora), surgidas a partir de una elicitación. El corpus de intercambios orales producto de la realización de las tareas está constituido por 14 grabaciones de entre 22 y 66 minutos de duración, que totalizan un poco más de 10 horas de grabación, las cuales fueron posteriormente transcritas.

En este trabajo se analizan aquellas metáforas que hayan suscitado un tratamiento reformulativo en el que pueda observarse, a su vez, la presencia de una expresión metafórica. Este recorte responde a que el objetivo es estudiar las interrelaciones que pueden establecerse entre una expresión metafórica de referencia y otra expresión metafórica que funciona como reformulación. Por ello, para este trabajo se dejaron de lado las reformulaciones que no contuvieran una expresión metafórica. La identificación de metáforas lingüísticas se presenta como un primer problema metodológico, que ha sido abordado de diferentes maneras en la bibliografía sobre metáfora. El *Metaphor Identification Procedure* (MIP) (Pragglejaz Group 2007) y su versión posterior, el *Metaphor Identification Procedure of Vrije Universiteit* (MIPVU) (Steen *et al.* 2010), constituyen un importante antecedente en el desarrollo de un método cuantitativamente fiable para la identificación de metáforas, que resulta orientador para el análisis. Estos métodos parten de la contrastación lexicográfica de significados y proponen la clasificación de cada ítem léxico de un texto como metafórico o no metafórico según su grado de abstracción en comparación con los otros sentidos. Según los autores del MIPVU, la metáfora se caracteriza por causar algún tipo de discontinuidad o incongruencia referencial o tópica en el discurso: introduce un dominio conceptual ajeno dentro del dominio conceptual dominante. Esta aparente incoherencia debe resolverse mediante la realización de una correspondencia entre el dominio fuente “extranjero” y el dominio meta dominante. El mecanismo básico para la identificación de expresiones metafóricas consta de los siguientes pasos:

1. Determinar las unidades léxicas del texto (luego de una lectura exhaustiva para comprender su significado general).
2. Identificar el significado contextual de cada unidad léxica, esto es, el significado que esta unidad tiene en la situación en la que está siendo usada. Para esto se recurre a un diccionario.
3. Verificar, con la ayuda del diccionario, si existe un significado más básico para esta unidad léxica e identificarlo. Este significado se caracteriza por ser más concreto, porque lo que evoca es más fácil de imaginar, ver, escuchar, sentir, oler y gustar, por estar relacionado con la acción corporal y por ser más específico.
4. Determinar si el significado más básico es lo suficientemente distinto del significado contextual.
5. Examinar si el significado contextual puede relacionarse con el básico mediante alguna forma de similitud.
6. Si las respuestas a los pasos que van de 2 a 5 son positivas, entonces se trata de una expresión metafórica. Los casos dudosos, que se espera que sean minoritarios, son etiquetados como WIDLII (*When In Doubt, Leave It In*), categoría que da cierta flexibilidad a esta clasificación binaria.

Para Cameron (2003:60), este tipo de procedimiento, que descansa en una definición operativa de “metáfora lingüística”, la cual se reconoce por la presencia del vehículo, un ítem léxico incongruente con respecto al contexto discursivo, cuya incongruencia puede resolverse por medio de alguna “transferencia de significado” del vehículo al tópico en virtud de su similitud, resulta un punto de partida. Sin embargo, la realidad del lenguaje en uso parece desechar la posibilidad de producir un conjunto preciso y finito de condiciones suficientes que delimitarían este fenómeno en términos de una categoría clásica. Antes bien, no debe descartarse la sugerencia de Ortony (1979), para quien las metáforas deben entenderse en términos de “parecido de familia” con miembros centrales y miembros periféricos. En este trabajo se tomó como guía la propuesta del MIPVU para la identificación de metáforas (en los textos fuente y en los intercambios conversacionales), pero se dejó abierta la posibilidad de incluir ejemplares “periféricos” del fenómeno, entre ellos, las personificaciones (que en el MIPVU no se contabilizan) y las metonimias. Para ello, se adaptó el método de acuerdo con lo sugerido en Berri & Bregant (2015).

Para el estudio de las expresiones metafóricas, se analizaron el dominio conceptual de las metáforas lingüísticas de la ER y la ET y su grado de convencionalidad relativo. Como se desarrolló en el apartado del marco teórico, el grado de convencionalidad es tanto conceptual como lingüístico y puede establecerse mediante diferentes criterios. Para determinarlo, se recurrió a la contrastación lexicográfica⁵ y a la consulta de bibliografía especializada que documenta metáforas conceptuales (Lakoff & Johnson 1980, 1999; Lakoff & Turner 1989; Lakoff, Espenson & Schwartz 1991; Lakoff 1993; Kövecses 2000, 2010). La consulta en los diccionarios responde a que estos funcionan como un correlato presumiblemente fiable del criterio de frecuencia de uso, dado que cuando un sentido de una palabra ocurre con la frecuencia suficiente, es esperable que lo recojan y asienten, mientras que los sentidos novedosos, menos convencionales y, por lo tanto, menos frecuentes, no tendrán registro lexicográfico (Philip 2017). En cuanto a la convencionalidad conceptual, si bien no existen registros equivalentes, los trabajos realizados en el marco de la TCM han recogido y sistematizado, a lo largo de los años, numerosos ejemplos de proyecciones metafóricas que sirven como material de consulta. Teniendo en cuenta que el grado de convencionalidad se entiende en términos de *continuum*, estos dos parámetros resultan complementarios, con predominancia del criterio lexicográfico, dado que se trata de un trabajo con foco en el aspecto lingüístico. El polo de la máxima convencionalidad está dado por aquellas expresiones metafóricas que se encuentran registradas en todos los diccionarios consultados y documentadas en la bibliografía especializada sobre el tema; el polo de la máxima novedad está dado por aquellas que no tengan registro alguno. En el medio, se pueden establecer diferentes puntos intermedios.

El análisis de los intercambios fue de tipo cualitativo y se realizó siguiendo los principios metodológicos de la teoría de las acciones de producción discursiva. Se priorizó el análisis secuencial, ya que se considera que el discurso es un proceso cuyos significados se construyen progresivamente, antes que un producto acabado (Gülich 2006). Por esto, se estudió el modo en que una expresión metafórica de referencia es reelaborada, modificada, “tratada” en los

diferentes turnos de la interacción y se intentó proporcionar explicaciones respecto de los mecanismos lingüísticos (y cognitivos, en el sentido de las proyecciones metafóricas) que se ponen en juego para llevar a cabo las reformulaciones. Además, se atendió a la dimensión interactiva, ya que la producción textual es entendida en este marco como un trabajo colaborativo. En este sentido, se estudió el modo en que los participantes colaboran en la producción de la reformulación.

Teniendo en cuenta este abordaje metodológico, a continuación se presentarán algunos ejemplos paradigmáticos que permiten mostrar diferentes aspectos que resultaron significativos para el estudio de la metáfora en el marco de las reformulaciones: el grado de convencionalidad conceptual y lingüística (incluyendo la diferencia entre ambas) y la incidencia que puede tener en la interpretación discursiva, la conservación o la variación del dominio conceptual, y las tareas discursivas a las que las metáforas pueden servir como recurso expresivo.

4. Análisis

Como primer resultado del análisis del corpus se encontró que, cuando reformulan expresiones metafóricas, los sujetos prefieren emplear formulaciones con un alto grado de convencionalidad y de preestructuración. Por ello, en muchos casos recurren a frases hechas y metáforas lexicalizadas, generalmente pertenecientes a la variedad coloquial. El movimiento preferido en la reformulación fue el aumento de la convencionalidad de la metáfora: las metáforas lingüísticas de la ET suelen ser más convencionales que las metáforas de la ER. En muchas ocasiones, la reformulación consistió, principalmente, en expresar la metáfora conceptual subyacente a la ER mediante una forma lingüística más convencional; en otras, los sujetos recurrieron a metáforas diferentes (de diferente dominio), pero que presentaran, de igual manera, un mayor grado de convencionalidad. Los siguientes ejemplos ilustran estas observaciones:⁶

- (2) Ya me cansé de *salir a pasear* / *mi tristeza a los bares*. / Boxeador viejo, / mejor admitir, / no aprendí a retirarme.

1	C	bueno primero la primera que está subrayada dice “ <i>salir a pasear mi tristeza a los bares</i> ”...
2		
3	G	e:h
4	C	más o menos’. te lo dice,, ahogar sus penas en alcohol
5	G	sí

- (3) Que yo no soy, que es él, que yo actué bien y él no. / Ah, no, de acá yo no me muevo. / Que por cuestión de piel, de sexo, religión, / *tus zapatos no me los pruebo*.

1	J	sí entendí eso pero: donde dice “ <i>tus zapatos no me los pruebo</i> ” no viste que hay un
2		dicho que dice que: te pongas en mis zapatos ’. cuando hay problemas’ como que no
3		entiendo’
4	G	& sí como:
5	C	& sí, por eso, no lo: o sea no lo llega a entender.. no’
6	J	y tampoco lo quiere entender
7	G	no tiene ganas <risa>
8	C	no lo QUIERE entender no lo LLEGA a entender
9	G	& ni el más mínimo esfuerzo

- (4) Temiendo ser peor, temiendo ser mejor, / temiendo, al fin, siempre temiendo. / Viviendo en el ayer, *aletargando el hoy*, sí, Víctor, sí, ¡sobreviviendo!

1	I	y pudieron pensar esto de: <lento> “ <i>aletargando+ el hoy</i> ”
2	G	no sé pensamos como
3	J	como alarga:ndo
4	G	& sí que era como alargar el día
5	J	alargando el día alargando . todo el tiempo:
6	G	seguir estirando la situación

En (2) se presenta una expresión metafórica poco convencional, la ER “salir a pasear mi tristeza a los bares”, reformulada mediante una frase hecha, altamente convencional, “ahogar las penas en alcohol”. La base de la metáfora de la ER es la animización de *tristeza*, que realiza la metáfora conceptual las emociones son entidades animadas –o, si se quiere, en un mayor nivel de especificidad, la tristeza es un organismo viviente (Kövecses 2000:25)–. Existen diferentes expresiones lingüísticas que pueden asociarse a esta metáfora, tales como “me invadió la tristeza/alegría/desesperación/felicidad”. Entonces, si bien en cuanto a formulación la ER resulta poco convencional, la proyección conceptual subyacente sí lo es, y se pueden encontrar otros ejemplos en el repertorio lingüístico convencional para realizarla. La operación de reformulación consiste en la selección de una de estas expresiones convencionales, la frase hecha “ahogar las penas en alcohol”. La animización persiste: el sentimiento que antes “paseaba”⁷⁷ ahora “se ahoga”; la formulación, en cambio, se modifica en dirección a la convencionalidad.

En el ejemplo (3) se observa nuevamente este movimiento tendiente a la mayor convencionalidad, pero con diferentes características. La ER es poco convencional, ya que es un desvío respecto de la frase hecha “ponerse en mis/sus/tus zapatos”. Como sucede

con muchas expresiones figuradas complejas, se trata de un caso mixto entre metáfora y metonimia, a los que Goossens (2002) denomina “metaftonimias” (*metaphonymies*), en este caso, una “metonimia dentro de una metáfora” (*metonymy within metaphor*). Una entidad usada metonímicamente (los zapatos, usados metonímicamente para representar a la persona) se incorpora a una expresión metafórica. Existe una proyección de un dominio fuente a uno meta, pero con una metonimia incorporada. Así, los zapatos representan aquí, metonímicamente primero, al individuo que suele llevarlos y, metafóricamente después, a sus emociones y percepciones. A diferencia de lo que sucede en (2), se trata de una expresión aislada, que no integra un sistema con otras formulaciones similares.⁸ Lakoff (1987, 1993) denomina esta clase de expresiones “metáforas *one-shot*”. Dado que se trata de una metáfora aislada, su dependencia respecto del modo de formulación convencional es fuerte; de allí que los hablantes expliciten su relación con “el dicho”, esto es, la frase hecha convencional, y recurran a ella al momento de llevar a cabo la reformulación. En efecto, desde la primera línea, Johana (J) reconoce esta relación y su primera reformulación consiste en explicitarla: “viste que hay un dicho que dice que te pongas en mis zapatos”. Mientras la ER es una formulación más laxa del dicho (una “explotación” de la norma que constituye la frase hecha), la ET lo presenta como tal, es decir, devuelve la metáfora a la norma de su forma de expresión estandarizada. Inmediatamente, se abandona el dominio de la vestimenta y, con él, la proyección metafórica, y se reformula nuevamente la frase en términos de comprensión y emociones con “no llegar a entender” y “no querer entender (al otro)”. Así, la metáfora no se expande (no tendría cómo), sino que se recurre a una expresión más directa o literal para seguir reformulando la expresión de referencia.

En (4), la expresión metafórica “aletargando el hoy” es reformulada como “alargando el día” (líneas 3-5) y luego como “estirando la situación” (línea 6). El vehículo para la metáfora de la ER es “aletargando”, un verbo que, independientemente de su empleo metafórico en el ejemplo, es de poca frecuencia en el uso. Mediante “aletargando” se vehiculiza la conceptualización en términos animados del tiempo presente, expresado en “el hoy”⁹, el cual, como una criatura viviente, sería el que sufre el estado de letargo –de cansancio y somnolencia–. Para la reformulación se recurre no solo a formulaciones lingüísticas más convencionales, sino también a una metáfora conceptual que resulta más convencional: la proyección del espacio en el tiempo (Lakoff & Johnson 1980; Alverson 1994). Esta proyección permite entender el tiempo en términos del espacio, y por lo tanto, atribuirle la capacidad de ser largo y de estirarse. Además, a diferencia de lo que sucede con “aletargando”, los sentidos metafóricos de “alargando” y “estirando” están lexicalizados y se encuentran registrados como tales en los diccionarios consultados.¹⁰

Los intercambios (2) y (3), entonces, ejemplifican casos de metáforas del mismo dominio, relativas a la misma proyección conceptual subyacente y a operaciones de reformulación que actúan en el plano lingüístico. La diferencia entre los dos ejemplos es que, mientras en (2) la metáfora de referencia es sistemática y los participantes eligen una entre otras expresiones convencionales disponibles en el repertorio lingüístico, en (3) se trata de una metáfora *one-shot* y los participantes no tienen más opción que explicitarla en los términos lingüísticos en que se ha convencionalizado. El ejemplo (4) difiere de los anteriores en que, en este caso, la ER y la ET metafóricas no son realizaciones lingüísticas de la misma metáfora conceptual,

sino que cada una de ellas remite a metáforas conceptuales diferentes: el tiempo es un organismo viviente y el tiempo es espacio. Tanto en el plano conceptual como en el plano lingüístico, la segunda (correspondiente a la reformulación) es más convencional.

La existencia de expresiones convencionales, muchas veces lexicalizadas o fijadas, asociadas a una metáfora conceptual subyacente, a la que realizan lingüísticamente, proporciona a los hablantes un repertorio de recursos expresivos a los que se puede recurrir al momento de llevar a cabo una operación de reformulación. En efecto, un recurso reformulativo de importancia en el corpus analizado, coincidente con lo observado en los estudios sobre la comunicación experto-lego (Brünner & Gülich 2002; Gülich 2003; Ciapuscio 2003, 2017), es el mantenimiento del dominio de la metáfora de la ER, expandiéndola y ampliándola, de manera de poder explicar el concepto metafóricamente expresado en diferentes aspectos. Desde el punto de vista cognitivo, esto es posible debido a que las metáforas conceptuales con frecuencia conforman sistemas cuyos elementos se relacionan entre sí (Lakoff & Johnson 1980). Además, el Principio de Invariabilidad asegura la preservación de la topología cognitiva del dominio fuente al proyectarse, es decir que las relaciones que se establecen entre los elementos del dominio fuente deben conservarse en el dominio meta (Lakoff 1993). Desde el punto de vista lingüístico, tales relaciones se codifican en patrones de significado –relaciones léxicas paradigmáticas de inclusión y oposición– existentes entre los sentidos literales de las palabras, que se replican en el dominio meta (Deignan 2005). Así, la lengua nos proporciona diferentes recursos, especialmente léxicos, para desarrollar la reformulación de una expresión metafórica en términos también metafóricos y en el mismo dominio. Los siguientes ejemplos ilustran este mecanismo:

(5) *Viajo sin moverme de aquí.* / Chicos del espacio / están jugando en mi jardín.

1	I	y “ <i>viajo sin moverme de aquí</i> ”.. la primera’
2	A	“sin moverme de aquí”... e:s como...
3	N	es como...
4	A	lo explicarás vos o lo explico yo’.. bueno yo lo: lo veo en este sentido,.. es como:
5		cuando estás.. perdón.. es como cuando estás pensando: o: imaginando...
6	N	estás como en otra
7	A	[risa]+... es como cuando estamos estás pensando: o imaginando algo’. y es como
8		que estás quieto pero tu mente vuela ,...
9	I	sí
10	A	sí... vuela: y se va: por las nubes y: vos estás acá o sea tu cuerpo físicamente, está
11		en un solo lugar y no se mueve., pero tu mente vuela ,
12	B	tu mente vuela
13	N	&es como que estás acá: e:h. o sea a mí me pasa cuando/ cuando no me gusta alguna
14		materia en el cole.. estoy acá: pero estoy e:h en las nubes qué sé yo estoy en otro
15		lado estoy pensando en cualquier co:sa. o algo así

- (6) Tener causa en Argentina es sin duda / lo más ruin que te puede pasar. / Y si a eso le sumás la policía, los bomberos, / funcionarios y banqueros, ¿qué te puede quedar? / Será por eso que el rock me alimenta, / será por eso que *toda esta farsa / no lo pudo comprar*.

1	U	claro,. eso'. y: " <i>toda esta farsa no me la puedo comprar</i> " no sé,... es mo/ es como que
2		será.. e:h yo lo veo más como que: lo: que: m: TE VENDE:N.. ponele, viste'. está:
3		eso de la rebeldía que antes lo que te vende el gobierno:'. no es TAN así como ellos te
4		lo venden'
5	T	claro
6	U	y los que hacen rock' te lo dicen las cosas TAN FRONTAL , TAN SINCERAMENTE
7		se expresan'.. que no se COMpran las. MENTIRAS. que le dicen,. ESO creo que
8		quiere decir,.. no se refiere directamente al gobierno pero lo puse como un ejemplo.
9		
10	T	mjm
11	U	creo que eso debe ser,. porque otra cosa no hay

En (5) se elabora la metáfora conceptual imaginar es viajar, realizada en la ER con la metáfora lingüística "viaje sin moverme de aquí". En las líneas 4 y 5, Ana (A) suspende esta proyección metafórica y el dominio meta es presentado en sus propios términos, o sea, se presenta literalmente como "pensando, imaginando". Sin embargo, inmediatamente retoma esta reformulación y vuelve a establecer la proyección metafórica con el dominio fuente del viaje en las líneas 7 y 8: "estás pensando, imaginando" pero "tu mente vuela". La relación léxica de inclusión, en este caso de troponimia (Fellbaum & Miller 1990; Miller 1998), le permite a la hablante restablecer la proyección y desarrollar un aspecto de la metáfora. De acuerdo con Fellbaum & Miller (1990), la relación de troponimia entre dos verbos V_1 y V_2 se expresa mediante la fórmula *es una manera de*: realizar la acción designada por V_1 es realizar la acción designada por V_2 *de una manera particular*. En el ejemplo, si imaginar es viajar, no es viajar de cualquier manera, sino de una forma específica: volando. En las líneas siguientes puede verse cómo la misma metáfora conceptual activa un conjunto de expresiones preconfiguradas y convencionales del dominio del viaje que les permiten a los participantes expandirla en diferentes aspectos y así llevar a cabo la reformulación. En la línea 10, la expansión continúa con el agregado del elemento *nubes*, para el que se recurre a la frase hecha metafórica de mismo dominio "estar en las nubes", autorreformulada inmediatamente con otra frase hecha "estar en otro lado". La llegada a "otro lado", a otro lugar, es justamente el efecto de la acción de "viajar". Estas frases aparecen en el contexto de otro procedimiento de ilustración, el ejemplo:¹¹ Nahuel (N) se pone como ejemplo de viajar con la imaginación en situaciones en las que lo aburre alguna materia del colegio.

En (6), la expresión metafórica "y toda esta farsa no me la pudo comprar" (una cita inexacta de la frase del texto fuente) realiza la metáfora conceptual las ideas son objetos (Reddy 1979; Lakoff & Johnson 1980; Lakoff, Espenson & Schwartz 1991), según la cual el dominio abstracto de las ideas aparece conceptualizado en términos concretos como objetos susceptibles de ser poseídos, comprados y vendidos. En la ER, el vehículo de la metáfora es el verbo *comprar*. La reformulación mantiene esta proyección metafórica y la desarrolla

mediante el verbo converso *vender* en la expresión “te vende”, que expresa la misma relación desde el punto de vista contrario (Cruse 1990, 2000). Los sentidos metafóricos de los verbos *comprar* y *vender*, asociados a ideas antes que a objetos concretos, presentan diferentes grados de convencionalización. Mientras que para *vender* el sentido metafórico aparece registrado en todos los diccionarios consultados, *comprar* no se registra con este sentido. Así, nuevamente, los sujetos seleccionan una expresión lingüística más convencional para realizar la reformulación de una metáfora conceptual que se mantiene.

El siguiente ejemplo muestra un fenómeno diferente. Ilustra cómo esta preferencia por las expresiones convencionales genera en los participantes expectativas de convencionalidad que pueden dar lugar a equívocos y desacuerdos en la interpretación.

- (7) Para vos, que me dejaste / *una herida en el amigo*. / Conocí una turra, / es re fea, me quiero matar. Encima usa anteojos / culo botella, qué asco que me da.

1	E	“para vos que me dejaste <i>una herida en el amigo</i> ”
2	N	bue:no
3	K	por ahí el amigo se refiere al corazón
4	E	no: EL amigo,. no.: el amigo
5	N	<risa>+
6	K	claro le dejó una herida al amigo,. a mi amigo: por ejemplo: no sé, vos tenés un amigo
7		y le rompieron el corazón'
8	E	“conocí una turra re fea,. me quiero matar”... agarro entre ocho y me dí un tu en la
9		cabeza
10	K	A:h pero dice “me dejaste una herida EN. EL amigo”,. no en mi amigo,
11	E	no: en EL amigo dice
12	K	bueno en el corazón... <risa>+
13	N	abajo ahí <risa>+
14	E	tiene sentimie:ntos el amigo eh'
15	K	ay qué estúpido
16	N	<risas>+ y sí boluda a qué se va a referir'... para eso dice corazón y li:sto qué le va a
17		romper una turra'... la japi,

En (7) se presenta una breve discusión respecto de la referencia (y, en consecuencia, del estatus metafórico) de la palabra *amigo* en la ER. Karina (K) recurre a la frase hecha “le rompieron el corazón” e interpreta que la “herida” es metafórica (emocional), mientras el “amigo” es literal, e ilustra este “corazón roto” con el escenario: “vos tenés un amigo y le rompieron el corazón” (líneas 3, 6 y 7). La alta convencionalidad de la metáfora a la que recurre condiciona su interpretación y la lleva a proponer esta reformulación que sus interlocutores consideran equivocada. Esteban (E) manifiesta este desacuerdo apelando a un argumento lingüístico: el determinante empleado –el artículo definido en “EL amigo”– no

parece ser el correcto para habilitar la interpretación de Karina (líneas 4 y 11). Para cerrar el debate, Noelia (N) presenta la reformulación alternativa, para la que recurre primero a una metonimia, acompañada de un gesto: “abajo ahí” (línea 13) y, finalmente, para mayor precisión, al vesre lunfardo “la japi” (línea 17): la herida no es metafórica, lo que sí es metafórico es “el amigo”. El comentario “para eso dice corazón” (línea 16) deja entrever que, también para esta participante, la metáfora del corazón está tan fuertemente convencionalizada que no se ve como tal: Noelia también mantiene, en este comentario, el dominio físico del corazón, y no el emocional del amor, de manera que se conserva la proyección metafórica subyacente.

Entonces, el hecho de esperar que en ciertos contextos genéricos (las canciones, en este caso) se recurra a ciertas metáforas altamente convencionalizadas puede condicionar las interpretaciones que los hablantes hacen de ciertas expresiones, y a veces solo una discusión o una lectura o escucha detenida pueden modificar estas interpretaciones iniciales.

Por último, los siguientes ejemplos muestran aquellos casos, periféricos, en los que las reformulaciones se expresan en términos novedosos, menos convencionales que sus correspondientes expresiones metafóricas de referencia.

(8) Vos andas loqueando, / qué loca que sos. / *Lo nuestro murió*.

1	M	“ <i>lo nuestro murió</i> ” <risa>+
2	L	o sea que la relación murió
3	S	o sea que la relació:n...
4	M	FALLECIÓ.. FALLECIÓ, YA ESTÁ <risa>+
5	S	<impostando la voz> ha desaparecido+

(9) Pero, (porque) soy un albañil / que está reconstruyendo su vida, / ya no soy más feliz. / *Con cemento curo mis heridas*

1	S	“no me dejes caer”
2	M	&“ <i>con cemento curo. curo mis heridas</i> ”
3	S	ah eso falta.
4	L	&e:h... que se tira cemento en un callo <risas>+

Tanto (7) como (8) están marcados por la presencia de risas, que muestran el efecto cómico obtenido por la reformulación. En (8), además, los participantes modifican su voz, recurriendo a la intensificación (línea 4) o a la modificación en el timbre (línea 5) para resaltar el carácter intencionalmente afectado y anómalo de la operación de reformulación realizada. En este ejemplo, la proyección metafórica por la cual las relaciones amorosas se animizan, esto es, la metáfora conceptual la relación es un animal (Lakoff, Espenson & Schwartz 1991) se mantiene, pero con una variación, tanto conceptual como léxica. La selección del vehículo *falleció* supone, a nivel conceptual, un dominio fuente no solo animal o animado, sino más específicamente humano, en tanto es de las personas que se predica que han fallecido, tal

como lo indican los diccionarios consultados.¹² Desde el punto de vista lingüístico, mientras que para *morir* el sentido ‘terminarse [alguna cosa]’ se encuentra lexicalizado, esto no sucede, como se dijo, con *fallecer*, lo cual la hace una expresión lingüística menos convencional.

En (9), el efecto cómico se produce por el mantenimiento del dominio fuente de la herida (el dominio físico se proyecta en el emocional) con una expresión menos convencional. Existen varias expresiones lingüísticas asociadas al sufrimiento físico, tales como “herida”, “dolor” o “lastimado” que funcionan como vehículos para la metáfora, proyectándose en el dominio de las emociones. Los callos, en cambio, si bien son un malestar para el cuerpo, no están convencionalizados para el dominio de las emociones.¹³ Así, la metáfora conceptual es la misma en la ER y la ET, pero se modifica la expresión lingüística en dirección a la novedad. El resultado es que la reformulación resulta novedosa, inesperada y cómica.

Los ejemplos muestran que, en el corpus analizado, mientras la selección de expresiones más convencionales se enmarca en la tarea conversacional de la explicación, cuando se recurre a expresiones metafóricas novedosas, el efecto obtenido (y buscado) es estético, de comicidad.

5. Conclusiones

En este trabajo se han analizado las relaciones que se establecen entre las metáforas de la expresión de referencia y las metáforas de la expresión de tratamiento en operaciones de reformulación. Para ello, se ha partido de la observación de que, en efecto, los sujetos adolescentes, en sus interacciones, recurren a expresiones metafóricas para llevar a cabo el procedimiento de reformulación textual, como recurso de ilustración para la reformulación de otras metáforas. La reformulación no se limita a expresar lo metafórico en términos literales. Por el contrario, son numerosos los casos en los que las expresiones metafóricas son reformuladas mediante otras metáforas. En primer lugar, porque, al ser la metáfora un mecanismo cognitivo básico, muchos conceptos son entendidos en términos (puramente o primariamente) metafóricos. En segundo lugar, porque el lenguaje metafórico proporciona un repertorio de recursos expresivos convencionales que los hablantes utilizan para comunicarse. Estas conclusiones son consistentes con las observaciones de Brünner & Gülich (2002), Ciapuscio (2003) y Gülich (2003), según las cuales la reformulación y la ilustración son recursos de formulación textual que facilitan la transmisión de conocimiento y suelen contribuir significativamente en la constitución de secuencias textuales explicativas. Asimismo, el estudio del corpus sobre el que aquí se ha trabajado permite afirmar que estos procedimientos no se limitan a la transmisión del conocimiento especializado, sino que se extienden en otros ámbitos lingüísticos, así como en otras variedades socioetarias.

El grado de convencionalidad de las metáforas (conceptuales y lingüísticas) implicadas en la relación de reformulación se reveló como un importante factor explicativo de los mecanismos expresivos y los recursos lingüísticos puestos en juego en los intercambios analizados en el corpus. Los sujetos, a fin de cumplir con la tarea de explicar, tienden a elegir en sus reformulaciones expresiones metafóricas convencionales, muchas veces estandarizadas, ya sea fijadas sintagmáticamente como frases hechas, ya sea lexicalizadas. En consecuencia,

el movimiento preferido en la reformulación es el de un aumento de la convencionalidad de la metáfora: las metáforas lingüísticas de la ET suelen ser más convencionales que las metáforas de la ER. Las posibilidades lingüísticas para este movimiento están condicionadas por el tipo de metáfora conceptual expresada en la ER (no es lo mismo una metáfora que conforma un sistema que una metáfora *one-shot*) y la formulación lingüística original.

En cuanto a la relación entre los dominios de la metáfora de la ER y la metáfora de la ET, cuando el dominio se mantiene, en ocasiones la tarea de reformulación consiste en expresar la misma metáfora conceptual en términos más convencionales. Sin embargo, otras veces la reformulación no se limita a la convencionalización, sino que, además, aporta información nueva, de manera tal que expande la metáfora desarrollando algunos de los elementos y relaciones del dominio fuente en el dominio meta. Las relaciones léxicas de oposición e inclusión funcionan como recursos lingüísticos que permiten llevar a cabo esta expansión. Por otra parte, la proyección entre dominios de la metáfora de la ER y la ET no siempre coincide. También es posible la reformulación de una metáfora a partir de una metáfora conceptual (y lingüística) diferente.

En lo que respecta al polo de la novedad, cuando recurren a expresiones metafóricas menos convencionales, los participantes muchas veces lo hacen para lograr efectos de estilo. En el caso del corpus analizado, las metáforas novedosas se dan en el marco no de la explicación, sino de la broma, y generan comicidad a partir del extrañamiento respecto de la expresión metafórica de la expresión de referencia.

Por último, la preferencia por el lenguaje convencional genera expectativas que condicionan la interpretación de las expresiones y, con ella, la reformulación. Esto puede dar lugar a equívocos, malos entendidos y discusiones.

Para terminar, es importante observar que la tendencia hacia la convencionalidad puede explicarse, en gran medida, por la clase textual en la que se encuentre la expresión metafórica y su función textual predominante. El corpus aquí estudiado involucra dos series de textos, de diferente clase: la serie principal está constituida por los intercambios que se producen entre los sujetos a partir de la técnica de elicitación; el corpus subsidiario está constituido por el grupo de canciones, que funciona como principal texto fuente para la reformulación. Las clases textuales se caracterizan a partir de una serie de cualidades multidimensionales de carácter prototípico (Heinemann 2000, Heinemann & Heinemann 2002) que, para el caso de la canción, son: su complejidad semiótica (que incluye información no solo verbal, sino también musical, gestual e icónica), su estructura característica (breve, distribuida generalmente en estrofa y estribillo, con rima), su marco de situación específico (dentro de la industria de la cultura y el entretenimiento) y su función textual predominantemente expresiva y estética (Bregant 2012). La búsqueda de efectos estéticos repercute en la selección de recursos lingüísticos en general y metafóricos en particular, que tienden a forzar los límites de lo preestablecido y convencionalizado en favor de la novedad.

Los intercambios entre los hablantes adolescentes, en cambio, están en este corpus condicionados por la tarea que están llevando a cabo como producto de los objetivos propuestos por la técnica de elicitación: la tarea de explicar. La preferencia por la convencionalidad responde a la necesidad de cumplir con estos objetivos: recurrir a estructuras preformadas y estandarizadas favorece la comprensión. Desde el punto de vista

cognitivo esto sucede porque estas estructuras suponen menor esfuerzo de procesamiento (Lakoff 1993). Correlativamente, desde el punto de vista lingüístico, esto es así porque constituyen la norma, el patrón de comportamiento lingüístico más frecuente, típico y compartido por todos los hablantes (Hanks 2004, 2013). Ahora bien, esto no significa ni que la elección de expresiones novedosas se dé siempre por la búsqueda de efectos estéticos (o cómicos, como en los casos analizados) ni que para realizar una explicación deba recurrirse, necesariamente, a la convencionalidad. La explicación puede deberse a la existencia de un concepto complejo que tiene que ser presentado lingüísticamente de manera novedosa para poder ser comprendido. En este caso, el lenguaje convencional no sería de gran ayuda. En efecto, en el marco del análisis de la comunicación experto-lego/médico-paciente, se han estudiado diferentes metáforas novedosas que permiten a los expertos/médicos transmitir conocimientos complejos sobre ciertos procesos fisiológicos o enfermedades (por ejemplo, en Brünner & Gülich 2002 y en Gülich 2003) o a los pacientes sobre sus experiencias con la enfermedad y sus síntomas (por ejemplo, en Brünner & Gülich 2002 y en Ciapuscio 2017).¹⁴ Por otro lado, como sucede predominantemente en este corpus, la explicación puede deberse a la existencia de una formulación oscura que tiene que ser reformulada de manera más clara y precisa, para lo cual sí resultará de ayuda la formulación convencional.

Para Deignan (2005:193), estas dos fuerzas opuestas y en tensión moldean la forma del lenguaje metafórico. La primera fuerza es la necesidad de expresar y desarrollar ideas, imágenes y conceptos abstractos e innovadores por medio de la metáfora: la tendencia a desarrollar lenguaje creativo y novedoso. La segunda fuerza radica en la necesidad humana de comunicarse de forma no ambigua y, para esto, de volver a usar formas asociadas regularmente con ciertos significados: la tendencia de los patrones lingüísticos a convencionalizarse. La preferencia eventual por una u otra dependerá de las necesidades de la comunicación. Para cada una de estas dos necesidades y estos dos objetivos tenemos los recursos lingüísticos de la norma, tendiente a la convencionalidad y a la formulación inequívoca, y las explotaciones, que permiten la formulación novedosa.

Convenciones de transcripción

Se utilizó una versión adaptada del método de transcripción del grupo de análisis de la conversación de la Universidad de Bielefeld (Czyżewski *et al.* 1995). Lo que se expresa de manera simultánea, en lo posible, se escribe directamente debajo. Las líneas horizontales tienen la función de facilitar la visualización de las intervenciones simultáneas (a la manera de una partitura musical): las intervenciones sucesivas se dividen con líneas horizontales, mientras que las superposiciones se transcriben en un mismo casillero, sin división horizontal. Los caracteres que se utilizan en un significado distinto de la ortografía estándar se listan a continuación:

‘	Curva entonacional ascendente
,	Curva entonacional descendente

MAYÚSCULAS	Énfasis
:	Alargamiento
/	Interrupción o corrección
.	Pausa: muy corta, corta, larga
&	Encabalgamiento rápido de intervenciones
<>	<Comentario>
+	Final del segmento afectado por el comentario
<¿?>	Fragmento ininteligible

Diccionarios consultados

- Conde, O. 2011. *Diccionario etimológico del lunfardo*. Buenos Aires: Taurus.
- DIEA: Plager, F. (coord.) 2017. *Diccionario integral del español de la Argentina*. Buenos Aires: Tinta Fresca / Voz Activa.
- DLE: Real Academia Española. 2017. *Diccionario de la lengua española* (versión electrónica 23.1) [en línea]. Disponible en: <http://dle.rae.es/>
- DUEAE: Battaner, P. (dir.) 2003. *Diccionario de uso del español de América y España* [CD-ROM]. Barcelona: SPES

Referencias

- Alverson, H. 1994. *Semantics and experience: Universal metaphors of time in English, Mandarin, Hindi, and Sesotho*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Antos, G. 1982. *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Tübingen: Niemeyer.
- Berri, M. & L. Bregant 2015. "Identificación de metonimias y metáforas: cuestiones metodológicas", en: *Lenguaje* 43 (2). 219-246.
- Bregant, Lucía 2012. "Géneros textuales y géneros musicales: una aproximación a partir de las canciones", en: Molina, L. & M. E. Sánchez (coords.) *Actas de las I Jornadas de Jóvenes Lingüistas*, 78-95 [en línea]. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/Actas%20JJL-baja.pdf>.
- Brünner, G. & E. Gülich. 2002. "Verfahren der Veranschaulichung in der Experten Laien-Kommunikation", en: Brünner, G. & E. Gülich (eds.) *Krankheit verstehen: interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen*, 17-93. Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Cameron, L. 2003. *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.
- Cameron, L. & A. Deignan. 2003. "Combining large and small corpora to investigate tuning devices around metaphor in spoken discourse", en: *Metaphor and Symbol* 18(3). 149-160.
- Ciapuscio, G. 2003. "Formulation and reformulation procedures in verbal interaction between experts and (semi)laypersons", en: *Discourse Studies* 5(2). 207-233.

- Ciapuscio, G. 2005. "Las metáforas en la creación y recontextualización de la ciencia", en: *Signo y Seña* 14. 183-211.
- Ciapuscio, G. 2013. "Las metáforas en las cartas de lectores de revistas científicas", en: *Rétor* 3(2). 168-186.
- Ciapuscio, G. 2016. "Conceptualizaciones metafóricas y recursos de formulación en narraciones de pacientes con migraña", en: *Oralia* 19. 39-60.
- Ciapuscio, G. 2017. "Metáforas del corazón en conversaciones sobre crisis cardíacas", en: Cancellier, A., A. Cassani & E. Dal Maso (eds.) *El corazón es centro. Narraciones, representaciones y metáforas del corazón en el mundo hispánico*, 151-169. Padua: Editorial Cleup.
- Crespo, N. & P. Cáceres. 2006. "La comprensión oral de las frases hechas: Un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje", en: *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 44(2), II. 77-90.
- Cruse, D. A. 1990. "Language, Meaning and Sense: Semantics", en: Collinge, N. (ed.) *An Encyclopedia of Language*, 139-172. London: Routledge.
- Cruse, D. A. 2000. *Meaning in language. An introduction to semantics and pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Czyzewski, M. et al. 1995. *Selbst-und Fremdbilder im Gespräch. Theoretische und methodologische Aspekte. Nationale Selbst-und Fremdbilder im Gespräch*. Opladen: Springer VS.
- Deignan, A. 2005. *Metaphor and corpus linguistics*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Deignan, A. 2008. "Corpus Linguistics and Metaphor", en: Gibbs Jr. (ed.) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, 280-294. New York: Cambridge University Press.
- Eckert, P. 1997. "Why ethnography?", en: Kotsinas, U., A. Stenstrom & A. Karlsson (eds.) *Ungdomssprak i Norden*, 52-62. Stockholm: Stockholm University.
- Fellbaum, C. & G. Miller. 1990. "Folk psychology or semantic entailment? Comment on Rips and Conrad (1989)", en: *Psychological Review* 97(4). 565-570.
- Goatly, A. 1997. *The Language of Metaphors*. London: Routledge.
- Goossens, L. 2002. "Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action", en: Dirven, R. & R. Pörings (eds.) *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*, 349-377. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Gülich, E. 2003. "Conversational Techniques used in transferring knowledge between medical experts and non-experts", en: *Discourse Studies* 5(2). 234-258.
- Gülich, E. 2006. "Des marqueurs de structuration de la conversation aux activités conversationnelles de structuration: Réflexions méthodologiques", en: Drescher, M. (ed.) *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*, 11-36. Frankfurt: Peter Lang.
- Gülich, E. & T. Kotschi. 1987. "Les actes de reformulation dans la consultation 'La dame de Caluire'", en: Bange, P. (ed.) *L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire: une consultation*, 15-81. Bern: Peter Lang.
- Gülich, E. & T. Kotschi. 1995. "Discourse production in oral communication", en: Quasthoff, U. M. (ed.) *Aspects of oral communication*, 30-66. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hanks, P. 2004. "The Syntagmatics of Metaphor", en: *International Journal of Lexicography* 17(3). 245-274.

- Hanks, P. 2006. "Metaphoricity is a gradable", en: Stefanowitsch, A. & S. Gries (eds.) *Corpora in Cognitive Linguistics. Vol. 1: Metaphor and Metonymy*, 17-35. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Hanks, P. 2013. *Norms and Exploitations*. Cambridge: MIT Press.
- Heinemann, M. & W. Heinemann. 2002. *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, W. 2000. "Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick", en: Adamzik, K. (ed.) *Textsorten. Reflexionen und Analysen*, 9-29. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Kövecses, Z. 2000. *Metaphor and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. 2010. *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Labov, W. 1966. *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. 1987. "The death of dead metaphor" en: *Metaphor and symbol* 2(2). 143-147.
- Lakoff, G. 1993. "The contemporary theory of metaphor", en Ortony, A. (ed.) *Metaphor and thought*, 202-251. New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., J. Espenson & A. Schwartz. 1991. *Master metaphor list*. Berkeley: Cognitive Linguistics Group [en línea]. Disponible en: <<http://araw.mede.uic.edu/~alansz/metaphor/METAPHORLIST.pdf>>.
- Lakoff, G. & M. Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & M. Johnson. 1999. *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. & M. Turner. 1989. *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, G. 1998. *WordNet: An electronic lexical database*. Cambridge & London: MIT Press.
- Nippold, M. 1998. *Later Language Development*. Austin: Pro Ed.
- Ortony, A. (ed.) 1979. *Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Philip, G. 2017. "Conventional and novel metaphors in language", en: Semino, E. & Z. Demjén (eds.) *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*, 219-232. New York: Taylor & Francis.
- Pragglejaz Group. 2007. "MIP: a method for identifying metaphorically used words in discourse" en: *Metaphor and Symbol* 22. 1-39.
- Reddy, M. J. 1979. "The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language", en: Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought*, 284-310. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosemberg, C. & M. L. Silva. 2009. "Teacher children interaction and concept- development in kindergarten" en: *Discourse Processes* 46(6). 572-591.
- Schegloff, E., G. Jefferson & H. Sacks. 1977. "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", en: *Language* 53(2). 361-382.
- Silva, M. L. 2010. "El papel de la reformulación en los intercambios adulto-niño: un estudio de caso", en: *Revista signos* 43(73). 307-331.
- Steen, G. 2007. *Finding metaphor in grammar and usage*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Steen, G., A. Dorst, J. Herrmann, A. Kaal, T. Krennmayr & T. Pasma. 2010. *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Notas

- ¹ El título del proyecto es “Reformulación de metáforas en interacciones entre adolescentes rioplatenses” y fue financiado por una Beca Doctoral de CONICET, bajo la dirección de la Dra. Guiomar Ciapuscio.
- ² Este trabajo se centrará únicamente en los procedimientos metafóricos de ilustración, pero haré alusión al resto de los procedimientos cuando se combinen con estos.
- ³ En lo que respecta al análisis de interacciones adulto-niño, en particular en el ámbito escolar, sí pueden mencionarse varios trabajos (por ejemplo, Rosemberg & Silva 2009 o Silva 2010).
- ⁴ La experiencia se realizó en dos escuelas públicas céntricas de la zona oeste del Gran Buenos Aires de niveles académico y sociocultural similares. Los sujetos pueden ubicarse en los estratos trabajador y medio-bajo, teniendo en cuenta el modelo de estratificación social adoptado por Labov (1966).
- ⁵ Las obras lexicográficas consultadas para tal fin fueron el DUEAE, el DIEA, el DLE y Conde (2011). Las referencias figuran hacia el final del artículo.
- ⁶ A continuación, y en todos los ejemplos que siguen, transcribo en primer lugar el fragmento de la canción sobre la que los participantes hablan y de la que se extrae la expresión de referencia (ER), que se destaca en cursiva, y, a continuación, el intercambio conversacional, en el que destaco en negrita las expresiones metafóricas empleadas por los participantes.
- ⁷ Independientemente de la metáfora, resulta llamativa y novedosa también la combinación “salir a pasear” con un complemento. Incluso sin la proyección metafórica la frase genera extrañeza. En esto también puede influir la ausencia de la preposición “a” antes de la entidad animizada. Así: “Saqué a pasear a mi perro” resulta más convencional que “Salí a pasear a mi perro”, pero esto es más convencional a su vez que “Salí a pasear mi tristeza”.
- ⁸ Existen otras frases hechas que incluyen expresiones del dominio de la vestimenta, tales como “ponerse la gorra” (‘actuar de manera autoritaria’ [como un policía]) o “morir con las botas puestas” (‘morir peleando’ [como un soldado]). Sin embargo, entiendo que, si bien pueden tener el mismo componente metonímico, no se corresponden con la misma metáfora conceptual subyacente, ya que en estos casos las prendas representan (en términos de Lakoff & Johnson, *stand for*) el comportamiento estereotipado asociado al cargo de cuyo uniforme forman parte.
- ⁹ En otro trabajo (Berri & Bregant 2015:238) analizamos un ejemplo similar de *hoy* como un caso de ampliación de significado, en tanto la pérdida del valor deíctico que implica el sentido ‘tiempo presente’ da como resultado un significado más general e inespecífico que el sentido básico.
- ¹⁰ Encuentro probable que, además de los aspectos analizados, la similitud formal entre *aletargar* y *alargar* haya influido en la selección de esta expresión para la reformulación.
- ¹¹ En realidad, la formulación comienza a construirse como un escenario “es como que estás acá” para luego corregirse y reformularse como ejemplo.
- ¹² En el DIEA, por ejemplo, se define como ‘referido a una persona, morir’.
- ¹³ Distinto es el caso del verbo derivado “encallecer”, para el que sí se registra el sentido metafórico de ‘hacer que una persona se vuelva fuerte, dura o insensible a las penalidades’ (DUEAE).
- ¹⁴ Algunos ejemplos de metáforas novedosas en este ámbito son la metáfora del sistema circulatorio como sistema de tránsito (Brünner & Gülich 2002) o el metabolismo como aerosilla (Gülich 2003), en los discursos de los expertos/médicos, o la metáfora del infarto como rayo (Brünner & Gülich 2002) o como “puentecito” (Ciapuscio 2017) en el discurso de los legos/pacientes.