

Del léxico y la semántica a la pragmática en ELE



colección ÁMBITO ELE

Editora académica:
María Luisa Regueiro Rodríguez

Directora de la colección:
Aurora Centellas Rodrigo (UDIMA)



Dirección editorial: enClave-ELE

Directora de la colección: Aurora Centellas Rodrigo (UDIMA)

Coordinadora y editora académica de este título: María Luisa Regueiro

Autores: María Luisa Regueiro Rodríguez, María Cecilia Ainciburu, Ocarina Masid Blanco, Federico Silvagni, Florentino Paredes García, Raquel Hidalgo Downing, Carmen Cazorla Vivas, Antonio Cano Ginés

Prólogo: Inmaculada Delgado Cobos (Universidad Complutense de Madrid)

Diseño y maquetación: Diseño y Control Gráfico

Cubierta: Malena Castro

Fotografías: © Shutterstock.com; pág. 159: Roman Samokhin/shutterstock.com, AlenKadr/shutterstock.com

© enClave-ELE, 2022

ISBN: 978-84-18731-24-2

Depósito legal: M-10802-2022

Impreso en España

Printed in Spain

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Índice

Prólogo (Inmaculada Delgado Cobo)	11
Capítulo 1. Enseñanza/aprendizaje de las relaciones léxico-semánticas en ELE (María Luisa Regueiro Rodríguez)	17
1. Introducción	17
2. Fundamentación teórica	17
2.1. Conceptos básicos para la comprensión y el tratamiento didáctico de las relaciones léxico-semánticas	18
2.1.1. Léxico y vocabulario, lexicón y competencia léxico-semántica	18
2.1.2. El estudio del léxico: la lexicología y la semántica ...	22
2.1.3. El significado de significado y el signo lingüístico ...	23
2.1.4. Diversidad de las unidades léxicas	25
2.1.5. El cambio semántico. La creación léxica	26
2.2. Las relaciones léxico-semánticas	28
2.2.1. Concepto. Caracterización en el sistema y en el discurso	28
2.2.2. Tipología de relaciones léxico-semánticas	28
2.3. Relaciones léxico-semánticas paradigmáticas	32
2.3.1. Relaciones de ambigüedad léxica. Polisemia y homonimia	33
2.3.1.1. Concepto y diferenciación	33
2.3.1.2. Causas de la polisemia y de la homonimia ..	35
2.3.1.3. Tipos de relaciones polisémicas y homonímicas	37
2.3.2. Relaciones de identidad y de oposición. Sinonimia y antonimia	38
2.3.2.1. La sinonimia	38
2.3.2.2. Sinonimia y variedad léxica	40
2.3.2.3. Sinonimia interlingüística y cognicidad ...	43
2.3.2.4. La antonimia	47

2.3.3. Relaciones de inclusión	48
2.3.3.1. El campo léxico-semántico	49
2.3.3.2. Hiperonimia/hiponimia	51
2.3.3.3. Holonimia y meronimia	51
2.4. Relaciones léxico-semánticas sintagmáticas	63
2.4.1. Solidaridades léxicas y semánticas	64
2.4.2. Colocaciones	66
2.4.3. Locuciones	71
2.4.4. Enunciados fraseológicos	72
2.4.5. Relaciones léxico-semánticas sintagmáticas y selección gramatical	73
3. Didáctica de las relaciones léxico-semánticas	79
3.1. Fundamentación metodológica: principios de intervención, metodología y estrategias	80
3.1.1. Adquisición, aprendizaje y relaciones léxico-semánticas	82
3.1.2. Tratamiento didáctico mixto: incidental y programado	86
3.1.3. Estrategias didácticas	87
3.1.4. Actividades y técnicas didácticas	88
3.1.4.1. Actividades	90
3.1.4.2. Taller del lexicógrafo	94
4. Temas para reflexionar	102
4.1. La sinonimia como proceso de acceso léxico fundamental	102
4.2. El papel facilitador de la cognición en el aprendizaje de la lengua extranjera	105
4.3. La polisemia y la meronimia en ELE	105
5. Bibliografía comentada	107
Referencias bibliográficas	112
 Capítulo 2. Enseñar vocabulario especializado en contextos profesionales (María Cecilia Ainciburu)	 129
1. Introducción	129
2. Conceptos clave	130

3. Fundamentación teórica	132
4. El rol de vocabulario en la didáctica EFE y en sus materiales ...	139
5. En busca del vocabulario especializado para los distintos niveles de EFE	144
6. Propuesta didáctica	150
6.1. Ejemplos de ejercitación de las estrategias memorísticas ...	155
6.2. Ejemplos de ejercitación de las estrategias cognitivas	162
7. Reflexiones a modo de cierre	166
8. Bibliografía comentada	167
Referencias bibliográficas	170
Capítulo 3. La enseñanza de la metáfora lingüística en ELE (Ocarina Masid Blanco)	175
1. Introducción	175
2. Conceptos clave	175
3. Fundamentación teórica. Conceptos y delimitación	176
3.1. Metáfora	176
3.2. Teoría cognitiva de la metáfora	178
3.3. Metáfora conceptual y expresión metafórica	179
3.4. Metáforas estructurales	180
3.5. Metáforas orientacionales	180
3.6. Metáforas ontológicas	181
4. Enseñanza de la metáfora en ELE	181
4.1. Competencia metafórica	181
4.2. Metáforas universales, generales y particulares	185
4.2.1. Metáforas universales	185
4.2.2. Metáforas generales	185
4.2.3. Metáforas particulares	186
4.3. Transferencia metafórica	186
4.4. La metáfora en los programas de referencia para el currículo de ELE	188

5. Propuesta didáctica	189
6. Temas para reflexionar	192
7. Bibliografía comentada	194
Referencias bibliográficas	195
Capítulo 4. <i>Ser y estar</i> con adjetivos polisémicos: claves para la enseñanza (Federico Silvagni)	199
1. Introducción	199
2. Fundamentación teórica	200
2.1. La gramática de <i>ser y estar</i>	200
2.2. La alternancia <i>ser/estar</i>	204
2.3. El caso de los adjetivos polisémicos	208
3. De la teoría al aula: una propuesta didáctica	212
3.1. Prácticas comunes: lo que deberíamos evitar	212
3.2. Fundamentos metodológicos	216
3.3. Pautas metodológicas para el caso de los adjetivos polisémicos	220
3.4. Ejemplos de actividades	226
3.4.1. Actividad para la fase C)	226
3.4.2. Actividad para las fases D) y E)	228
4. Conclusiones	234
5. Temas para reflexionar	235
6. Bibliografía comentada	235
Referencias bibliográficas	237
Capítulo 5. Léxico disponible para el desarrollo de la competencia intercultural en ELE (Florentino Paredes García)	239
1. Introducción	239
2. Conceptos clave	241

3. Fundamentación teórica	242
3.1. La competencia comunicativa y la competencia intercultural	242
3.2. Los malentendidos culturales	245
4. Léxico disponible y competencia intercultural	247
4.1. Apuntes metodológicos sobre la disponibilidad léxica ...	247
4.2. Léxico disponible y variación lingüística	249
4.3. Léxico disponible y norma	251
4.4. Léxico disponible y cultura	256
4.5. Léxico disponible y cognitivismo	262
5. Propuesta didáctica	265
5.1. Para el profesor: ¿qué léxico enseñar? Criterios de selección léxica en ELE	265
5.2. Para el alumno: propuesta de actividades	266
Referencias bibliográficas	272
Capítulo 6. La competencia pragmática en ELE: aprendizaje, enseñanza y evaluación (Raquel Hidalgo Downing)	277
1. Introducción	277
2. Fundamentación teórica. La competencia pragmática	278
2.1. La competencia ilocutiva	280
2.2. La competencia sociolingüística	282
2.3. La competencia interaccional	283
2.4. La comprensión pragmática	284
3. La adquisición/aprendizaje pragmático en ELE	286
4. La enseñanza de la pragmática en ELE	291
5. Propuesta didáctica	294
5.1. Evaluación	297
6. Temas para la reflexión	299
6.1. La interacción de la pragmática con otros componentes ...	299
6.2. La exposición al uso lingüístico y normas socioculturales ...	300

7. Conclusiones	301
8. Bibliografía comentada	301
Referencias bibliográficas	304
Capítulo 7. Competencias pragmática y estratégica en la enseñanza ELE actual: análisis de manuales (Carmen Cazorla Vivas)	309
1. Introducción	309
2. Conceptos clave	310
3. Fundamentación teórica: conceptos y delimitación	311
3.1. La pragmática y la enseñanza de lenguas	311
3.2. Conceptos de competencia pragmática y competencia estratégica	313
3.2.1. Competencia pragmática	313
3.2.2. Competencia estratégica	315
3.3. Las competencias pragmática y estratégica en documentos de referencia: el MCER y el PCIC	318
3.3.1. Las competencias pragmática y estratégica en el MCER	318
3.3.2. Las competencias pragmática y estratégica en el PCIC	320
4. La pragmática y las estrategias en manuales de ELE: teoría y práctica	321
4.1. Repaso bibliográfico sobre pragmática y estrategias en manuales	321
4.2. Manuales seleccionados y elementos de análisis	325
4.2.1. Nuestra selección	325
4.2.2. Elementos de análisis	325
4.3. La competencia pragmática y las estrategias de aprendizaje en los manuales seleccionados: análisis	330
5. Recapitulación y temas para reflexionar	353
6. Bibliografía comentada	354
Referencias bibliográficas	356

Capítulo 8. Lexicografía pedagógica para ELE (Antonio Cano Ginés)	361
1. Introducción	361
2. Conceptos básicos	362
3. Fundamentación teórica. Léxico y diccionarios	362
4. Principales diccionarios monolingües de aprendizaje y sus características	465
5. Posibilidades didácticas del diccionario	369
6. Propuesta didáctica	373
7. Temas para la reflexión. El futuro de la lexicografía aplicada a ELE	377
8. Bibliografía comentada	380
Referencias bibliográficas	382
Índice de cuadros y figuras	385
Perfiles profesionales	387

La enseñanza de la metáfora lingüística en ELE

Ocarina Masid Blanco
Universidad Nebrija

1. Introducción

La metáfora ha sido estudiada a lo largo de la historia desde diferentes disciplinas que le han otorgado valores diferentes en la comunicación. La lingüística cognitiva coloca la metáfora en el centro, como mecanismo cognoscitivo esencial para comprender y conceptualizar el mundo y, por tanto, para referirse a la realidad.

El objetivo de este capítulo es destacar la importancia de la enseñanza explícita de la metáfora en el aula de ELE para desarrollar la competencia metafórica de los estudiantes y contribuir así a mejorar su alcance léxico y la comprensión de la cultura y la lengua que aprenden.

2. Conceptos clave

A) Competencia metafórica

Conocimiento del modo en que una determinada lengua representa o codifica los conceptos, fundamentalmente abstractos, de acuerdo con el razonamiento metafórico y habilidad para esquemas cognitivos en estructuras lingüísticas y comunicativas.

B) Expresión metafórica

Evidencia lingüística de una metáfora conceptual.

C) Metáfora

Recurso cognitivo para entender un concepto, generalmente abstracto, en términos de otro más concreto.

D) Metáfora conceptual

Esquema abstracto para conceptualizar una determinada realidad proyectando las características de un dominio origen sobre un dominio meta.

3. Fundamentación teórica. Conceptos y delimitación

Los factores principales que determinan la construcción de los procesos comunicativos se ven influidos por el acceso al léxico. Las competencias léxica y semántica están mediadas por los procesos mentales que se emplean para la adquisición y por las relaciones asociativas establecidas para el almacenamiento y reutilización de las unidades léxicas (Masid, 2017, p. 155). Este capítulo se centra en la metáfora lingüística, partiendo de las premisas de la lingüística cognitiva. La *teoría cognitiva de la metáfora* ([TCM] Lakoff y Johnson, 1980/1986) considera que la *metáfora* es un instrumento cognoscitivo mediante el cual se conceptualiza la realidad y se crea una representación del mundo. El pensamiento humano es de naturaleza metafórica y, en consecuencia, la lengua también lo es. La metáfora está muy presente en el léxico general del español, y de cualquier lengua, ya que es un universal lingüístico y conceptual. Las metáforas lingüísticas constituyen un claro reflejo de cómo una determinada sociedad comprende el mundo y de su idiosincrasia.

Numerosos estudios han mostrado la importancia de la enseñanza explícita de la metáfora lingüística en las clases de lenguas extranjeras (Acquaroni, 2008; Hashemian *et al.*, 2013; Lamarti, 2011; Masid, 2015, 2017; Teymouri y Dowlatabadi, 2014). Sin embargo, la competencia metafórica (Danesi, 1988) no está reconocida en los programas de referencia para el currículo de ELE. La primera parte de este capítulo presenta los fundamentos teóricos de la TCM y muestra los mecanismos cognitivos subyacentes a la conceptualización metafórica y su reflejo en el léxico y en el uso. La segunda parte plantea las bases pedagógicas que permiten incluir la metáfora en las programaciones de ELE para favorecer la expresión, la comprensión y el enriquecimiento comunicativo que supone para el alumno el buen manejo de este recurso tan presente en la lengua española.

3.1. Metáfora

Tradicionalmente, la metáfora ha sido considerada un tropo de sustitución por semejanza, es decir, sustituye un término real (R) por un término evocado o imaginario (I) basándose en una relación de similitud entre ambos conceptos. Así, para referirse a *unos dientes muy blancos* (R) se utiliza la comparación

con las *perlas* (I), que resulta en la metáfora *los dientes son perlas* o, incluso, *las perlas de la boca*.

Sin embargo, la metáfora ha sido objeto de estudio de disciplinas tan diferentes como la retórica, la filosofía del lenguaje, la teoría literaria, la pragmática o la semántica. Desde Platón hasta la actualidad, la metáfora ha recibido la atención de innumerables estudios desde prismas muy distintos y la consideración que ha recibido también ha variado a la luz de las corrientes de análisis. Para Aristóteles, la metáfora era un tropo de sustitución, un símil en el que se elide la partícula comparativa (*Tus dientes son como perlas*), y afirmaba que el uso poético del lenguaje oscurecía la realidad. A pesar de que durante la Edad Media se extendió el empleo la metáfora como instrumento didáctico, hasta el siglo XIX se consideró que era una desviación del lenguaje recto, es decir, un alejamiento del uso con el que se corresponden normalmente las palabras que por convención se emplearon para designar una realidad concreta. Se aisló la metáfora como mero recurso estilístico que llevó a que el racionalismo y el empirismo considerasen que era deseable tener un lenguaje sin metáforas.

En los siglos XVIII y XIX, con Vico y Nietzsche, surgen supuestos que colocan a la metáfora en un lugar relevante. Estas teorías afirman que la metáfora es el origen del lenguaje, el instrumento cognitivo primigenio mediante el que el hombre asimila la experiencia de la realidad. La carga expresiva de la metáfora la hace idónea para referirse a realidades inexpresables literalmente, es decir, es el medio ideal para transmitir lo inefable.

Según Vico (1963), en el pasado el conocimiento consistía en algo muy próximo a lo que se entiende por metáfora. Se equiparaban los nuevos objetos a la experiencia previa, es decir, al cuerpo y al alma: *la boca del río, la cabeza de la montaña*. De este modo, la metáfora serviría para rellenar las lagunas léxicas y crear una representación del mundo; así, se convierte en un instrumento de conceptualización, una forma de darle nombre a las cosas desconocidas. Cualquier campo léxico que se amplíe para cubrir nuevos ámbitos de experiencia o nuevas realidades se estructura metafóricamente, es decir, sobre las primeras acepciones se crean, por extensión metafórica, las nuevas acepciones. Por ejemplo, cuando llega la informática, surgen realidades nuevas que necesitan ser designadas para poder hacer referencia a ellas; de este modo, por similitud física con el animal, se denomina *ratón* al aparato periférico que, conectado a un ordenador, sirve para mover el cursor en la pantalla y dar órdenes. El término *ratón* metaforiza para hacer referencia a un nuevo objeto y esta nueva extensión de su significado no solo rellena una laguna léxica, sino que amplía un campo léxico (Masid, 2019).

La metáfora es entonces un medio fundamental para la ampliación de campos léxicos, ya que hace que ganen en profundidad inventando aplicaciones nuevas de términos ya existentes aunque pertenezcan a otro campo léxico

distinto. La metáfora pasa a ser el origen del lenguaje, una herramienta fundamental para comprender el mundo, anticipando muchas de las premisas que posteriormente demuestra la lingüística cognitiva.

3.2. Teoría cognitiva de la metáfora

En el siglo xx, a finales de la década de los setenta, el cognitivismo empieza a cobrar fuerza como reacción al conductismo. Tiene como finalidad estudiar la cognición humana en cuanto a sus mecanismos de procesamiento y a la organización de su sistema conceptual. La lingüística cognitiva considera que la mente no es una parte independiente del cuerpo y, por lo tanto, la cognición está determinada por una organización biológica, anatómica, bioquímica y neurofisiológica. Así, las capacidades cognitivas son copartícipes de los principios generales de la cognición humana, y las capacidades lingüísticas, lejos de ser un módulo independiente, derivan de las capacidades psicológicas humanas. La lengua es concebida como un fenómeno mental, como una capacidad cognitiva que comparte estructuras y habilidades con otros procesos cognitivos y que se sirve de los mismos mecanismos para expresar significado. Las bases sobre las que se asienta la lingüística cognitiva son sus tres líneas de investigación: la teoría de prototipos, la semántica cognitiva y la TCM.

La metáfora ocupa el centro de la lingüística cognitiva y deja de ser un recurso estilístico o una desviación lingüística para ser un recurso con dos funciones cognitivas principales: generar nuevas conexiones entre ideas y conceptualizar campos abstractos.

Lakoff y Johnson definen *metáfora* como «entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra» (1980/1986, p. 41). La metáfora es un recurso para comprender y explicar fenómenos de los que no se posee una experiencia directa (abstractos) a través de fenómenos de los que sí se tiene (concretos). Es, por lo tanto, un procedimiento imprescindible para conceptualizar la realidad y no una figura retórica. Además, sostienen que la metáfora impregna el lenguaje cotidiano y el pensamiento, ya que sirve para estructurar los conceptos:

La metáfora impregna nuestro sistema conceptual normal. Hay tantos conceptos, importantes para nosotros, que son abstractos o no están claramente delineados en nuestra experiencia (las emociones, ideas, el tiempo, etc.), que es necesario que los capturemos por medio de otros conceptos que entendemos con mayor claridad (orientaciones espaciales, objetos, etc.). Esta necesidad conduce a la definición metafórica en nuestro sistema conceptual. (Lakoff y Johnson, 1980/1986, p. 156)

Aunque la metáfora es conceptual, la lengua es la superficie a la que emergen las metáforas cognitivas que sirven para conceptualizar muchas áreas de conocimiento:

Pero nuestro sistema conceptual no es algo de lo que seamos conscientes normalmente. [...] Puesto que la comunicación se basa en el mismo sistema conceptual que usamos al pensar y actuar, el lenguaje es una importante fuente de evidencias acerca de cómo es ese sistema.

Sobre la base de la evidencia lingüística ante todo, hemos descubierto que la mayor parte de nuestro sistema conceptual ordinario es de naturaleza metafórica. Y hemos encontrado una forma de empezar a identificar detalladamente qué son exactamente las metáforas que estructuran la manera en que percibimos, pensamos y actuamos. (Lakoff y Johnson, 1980/1986, p. 40)

Para poder analizar la metáfora desde el punto de vista cognitivo es necesario hablar de dos niveles: el conceptual y el lingüístico, que es donde se sitúan, respectivamente, las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas. El *nivel conceptual* está formado por metáforas conceptuales y solo se puede acceder a él a través del *nivel lingüístico*, que es un reflejo del conceptual y está constituido por expresiones metafóricas que son la evidencia lingüística de las metáforas conceptuales que constituyen el nivel conceptual (Cuenca y Hilferty, 1999; Masid, 2019).

3.3. Metáfora conceptual y expresión metafórica

Las *metáforas conceptuales* son esquemas abstractos que sirven para agrupar expresiones metafóricas, es decir, la *metáfora conceptual* es el modo en que conceptualizamos la realidad en la mente y las *expresiones metafóricas* son la evidencia lingüística de esa conceptualización. Por ejemplo, concebimos el amor como un paciente que sufre o no una enfermedad y, a través de la metáfora conceptual EL AMOR ES UN PACIENTE, producimos expresiones metafóricas como *Tienen una relación muy sana*; *Su matrimonio está muerto*; *Tenemos que cuidar nuestra relación* o *Se está recuperando de una ruptura sentimental*. A partir de una metáfora conceptual se pueden generar muchísimas expresiones metafóricas. No hay una razón por la que tengamos que concebir el amor en términos de paciente o enfermedad, simplemente es un concepto abstracto, difícil de comprender y que necesitamos experimentar a través de conceptos más concretos como en las metáforas EL AMOR ES UNA FUERZA FÍSICA (*Tienen mucha química*; *Saltaban chispas entre nosotros*) o EL AMOR ES UNA GUERRA (*Es conocido por sus muchas conquistas*; *Luchó mucho por su relación*).

Las metáforas conceptuales resultan de la proyección de dominios conceptuales, es decir, de un dominio origen sobre un dominio meta (Lakoff y Johnson, 1987, p. 276). El dominio origen (Y) presta sus características para proyectarlas sobre el dominio meta (X) y poder interpretarlo. La estructura de las metáforas conceptuales es de X es Y. Así, en la metáfora conceptual LA VIDA ES UN RECIPIENTE, *recipiente* es el dominio origen del que se toman los rasgos para proyectarlos sobre el dominio meta, *vida*, y producir expresiones metafóricas como *Mi vida está repleta de actividades*.

3.4. Metáforas estructurales

Estas metáforas implican la estructuración de un tipo de experiencia o actividad en términos de otro tipo de experiencia o actividad, es decir, en ellas se proyecta un concepto en términos de otro sistemáticamente (Lakoff y Johnson, 1987, p. 235). Este tipo de metáforas es muy común:

LAS IDEAS SON PERSONAS	<i>Sus ideas <u>vivirán</u> por siempre. Es el <u>padre</u> de la biología moderna. Esa idea debe ser <u>resucitada</u>.</i>
ENTENDER ES VER	<i><u>Ve</u> lo que dices, pero no estoy de acuerdo. Desde mi <u>punto de vista</u>, estás equivocada. Él lo <u>ve</u> de otra manera.</i>
VER ES TOCAR	<i>No puedo <u>quitar mis ojos</u> de ella. Se sienta con los <u>ojos pegados</u> a la televisión. Sus ojos se <u>encontraron</u>.</i>
LA VIDA ES UN VIAJE	<i>Ya veremos <u>a dónde me lleva</u> la vida. No sé <u>por dónde tirar</u> ahora. Nos encontramos ante una <u>encrucijada</u>.</i>

3.5. Metáforas orientacionales

Este tipo de metáforas se relaciona con conceptos espaciales; no estructuran un concepto en términos de otro, sino que organizan un sistema de conceptos con relación a otro. No son arbitrarias, tienen su origen en la experiencia física y cultural de oposiciones polares (arriba-abajo, delante-detrás, dentro-fuera, profundo-superficial, central-periférico). Este tipo de metáforas es común a todas las culturas, pero varía entre una cultura y otra la forma de orientar los conceptos y la importancia que se concede a esas orientaciones. En la cultura occidental se concede prioridad a la orientación arriba-abajo y en otras culturas esto puede ser distinto, igual que en la cultura occidental se considera que el futuro está delante del individuo y en otras culturas lo sitúan detrás:

FELIZ ES ARRIBA/TRISTE ES ABAJO	<i>Hoy estoy <u>de subidón</u>. Mi ánimo <u>deca</u>yó.</i>
SALUD Y VIDA SON ARRIBA/ENFERMEDAD Y MUERTE SON ABAJO	<i>Su salud está <u>a tope</u>. Se <u>vino abajo</u> con la enfermedad.</i>
LO BUENO ES ARRIBA/LO MALO ES ABAJO	<i>Su trabajo es de <u>muy alta</u> calidad. Las cosas están en el punto <u>más bajo</u>.</i>
EL PASADO ES DETRÁS/EL FUTURO ES DELANTE	<i>Si echo la vista <u>atrás</u>, no me arrepiento de nada. Más <u>adelante</u> ya veré lo que hago.</i>

3.6. Metáforas ontológicas

Estas metáforas conceptualizan entidades no físicas como si lo fueran. Son las metáforas de sustancia, entidad y recipiente. Emergen de la experiencia directa con los objetos físicos y las sustancias e implican la proyección de un estatus de entidad o sustancia sobre algo que no tiene de forma inherente dicho estatus (Masid, 2019). Un claro ejemplo es la personificación, donde se considera humano algo que no lo es, como LA CRISIS ES EL ADVERSARIO (*La crisis ha atacado la economía del país; Podemos vencer a la crisis*).

4. Enseñanza de la metáfora en ELE

4.1. Competencia metafórica

Danesi (1988) define la *competencia metafórica* como el conocimiento del modo en que una determinada lengua representa o codifica los conceptos, fundamentalmente abstractos, de acuerdo con el razonamiento metafórico. Describe la *metáfora* como una figura de pensamiento, no de discurso, de modo que su objetivo es enseñar al alumno de L2 a manejarla cognitivamente. Considera fundamental la incorporación de la metáfora a la enseñanza de la L2, ya que la entiende como herramienta de comunicación, como fenómeno discursivo clave para desarrollar la competencia comunicativa. Si se usa la metáfora con fines didácticos, los aprendientes de una L2 dejarán de asimilarla como una aglomeración de palabras y frases descontextualizadas para entenderla como un fenómeno del discurso (Danesi, 1988, p. 7).

Según Danesi, para la comunicación eficaz en una L2 la capacidad o habilidad para metaforizar es un componente esencial. Los hablantes nativos producen, como estrategias de interacción, cientos de metáforas novedosas en sus actuaciones comunicativas; por lo tanto, es necesario emplear en clase

materiales donde aparezcan usos metafóricos para que los estudiantes de la L2 puedan aprenderlo, y emplearlo, como estrategia comunicativa tal como lo hacen los nativos:

Mientras las expresiones idiomáticas son incorporaciones útiles para el almacenamiento del léxico del aprendiz, es en el campo de la creación de metáforas novedosas donde el aprendiz se verá realmente involucrado en una estrategia discursiva que es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa. (Danesi, 1986, p. 4)¹

En 1991, Danesi desarrolla en mayor profundidad el concepto de *competencia metafórica* y la concibe como una estrategia cognitiva inconsciente, una proyección de la experiencia sensorial sobre los mecanismos de conceptualización, íntimamente relacionada con la forma en la que una cultura organiza conceptualmente el mundo. La mente humana está programada para pensar metafóricamente, por lo tanto, existe una programación discursiva metafórica (Danesi, 1991, p. 190), ya que se emplean metáforas en las conductas comunicativas diarias. Este autor justifica este argumento con ideas como que las paráfrasis literales no explican todo el sentido que encierra una metáfora o que los niños utilizan regularmente metáforas para expresar semejanzas entre objetos:

Constituye un rasgo básico de la competencia del hablante nativo. [...] puede ser denominada «competencia metafórica». Como «competencia» puede ser pensada pedagógicamente de manera paralela a otras competencias en las que la enseñanza de L2 se ha centrado tradicionalmente (lingüística y comunicativa). (Danesi, 1991, p. 190)

Posteriormente, Danesi englobará la competencia metafórica dentro de la *competencia conceptual*, que es un concepto más amplio y que define como «la habilidad de verbalizar conceptos para construir mensajes que tengan una estructura culturalmente apropiada, sin importar qué forma sintáctica o morfológica adecuada sea la que adopten» (2003, p. 75).

Low (1988) enmarca la competencia metafórica dentro de las destrezas porque esto le sirve para circunscribirla dentro de las actividades que se deben realizar en el aula de L2. Comienza justificando la necesidad de que la metáfora destaque más en la enseñanza de la lengua, ya que no solo constituye un elemento central en el uso del lenguaje, sino que impregna gran parte del sistema lingüístico, y además ya se conoce lo suficiente sobre ella para

¹ Las traducciones de las citas de obras en lengua extranjera incluidas en las referencias bibliográficas han sido realizadas por la autora.

poder incorporarla. Para referirse a cómo los hablantes reconocen o llevan a cabo las funciones de la metáfora, Low afirma que «puede ser normalmente expresada de varias maneras, pero la formulación como destreza o estrategia tiene la ventaja de sugerir con frecuencia cómo dicha información puede ser integrada dentro del material didáctico» (1988, p. 129). Así, este autor propone una serie de siete destrezas que tienen que ver, en su mayoría, con la competencia sociolingüística:

1. Habilidad para construir significados aceptables. Habilidad para distinguir entre lo que es una metáfora y lo que es una expresión anómala, incorrecta, una equivocación.
2. Conocimiento de los límites de las metáforas convencionales. Habilidad para distinguir cuándo una metáfora convencional está siendo extendida idiosincrásicamente y cuándo una metáfora novedosa está siendo acuñada. Habilidad para averiguar cuáles son las intenciones comunicativas del hablante.
 - 2.1. Algunos rasgos de Y son explotados convencionalmente, otros no. Para Low, el reconocimiento de la extensión creativa de las metáforas convencionales es esencial si un aprendiz quiere leer literatura en L2, ya que es un recurso muy empleado por los escritores y con gran sutileza.
 - 2.2. Algunos vehículos Y son usados para describir más de un tópico X.
 - 2.3. Algunos vehículos Y son más aceptables cuando utilizan una determinada clase de palabras.
 - 2.4. En ocasiones, las metáforas pueden ser combinadas, pero en otras no.
3. Conciencia de las combinaciones aceptables entre tópico y vehículo.
4. Habilidad para controlar e interpretar «evasivas». Habilidad para interpretar y controlar marcadores de metáfora, partículas discursivas como *literalmente*, *realmente*, *metafóricamente*, *figuradamente*, etc.
5. Conciencia de las metáforas «socialmente delicadas». Existen metáforas delicadas para ciertos sectores de la población. Se trata de reconocer lo denominado «políticamente correcto» y tener la posibilidad de cambiar de registro. La dificultad reside en que los aprendices de una L2 pueden proceder de sociedades muy diferentes, por lo que esto se relaciona con las competencias sociolingüística y pragmática.
6. Conciencia de la existencia de «múltiples niveles» en las metáforas. Algunas metáforas pueden poseer múltiples interpretaciones.
7. Conciencia interactiva de la metáfora. Tras una pregunta metafórica, viene, casi siempre, una respuesta metafórica.

Littlemore (2005) equipara la competencia metafórica con la inteligencia metafórica y la circunscribe como la novena de las ocho inteligencias teóricas descritas por Gardner (2001). Para Littlemore, los beneficios que el desarrollo de la inteligencia metafórica puede aportar a los aprendientes de una L2 son el enriquecimiento en la producción verbal, la facilitación de la comprensión de expresiones metafóricas y la contribución al desarrollo de la competencia comunicativa.

Littlemore y Low (2006) afirman que la competencia metafórica engloba todas las otras competencias comunicativas, y la sitúan dentro de una competencia más general denominada *competencia del lenguaje figurado*. Dentro de esta competencia del lenguaje figurado estarían también la metonimia, la ironía, la hipérbole y otras figuras retóricas. Estos autores se sitúan dentro de una perspectiva lingüística y conceptual, distinguiendo la metáfora *conceptual* (relaciones abstractas entre dos conceptos) de la *lingüística* (expresiones contextualizadas), y subrayan que no pretenden elaborar una nueva teoría de la metáfora, sino mostrar que:

esta [la metáfora] está involucrada en todos los niveles/áreas del lenguaje que los aprendices necesitan usar, comprender o aprender, y que puede ayudar en el aprendizaje incluso de aquellas palabras y expresiones que los nativos no pueden procesar activamente como metafóricas. (Littlemore y Low, 2006, p. 269)

Se destaca así la importancia y la necesidad de que los profesores de L2 trabajen tanto con metáforas conceptuales como lingüísticas. Tomando como base el esquema de Bachman (1990) de las competencias comunicativas, Littlemore y Low (2006) colocan la competencia metafórica, además de en las competencias lingüísticas, en la competencia comunicativa, que engloba la estratégica y las lingüísticas. En el siguiente esquema, Acquaroni (2008) organiza el lugar que ocupa la competencia metafórica con respecto a la competencia comunicativa para Littlemore y Low (2006):

Cuadro 1. Esquema de competencias

Competencia lingüística			
Competencia organizativa		Competencia pragmática	
Competencia léxico-gramatical	Competencia textual	Competencia ilocutiva	Competencia sociolingüística
Competencia estratégica			
Competencia metafórica			

Fuente: Acquaroni (2008, p. 260).

Así, la competencia metafórica tiene un papel central en todas las subcompetencias y no puede circunscribirse solo a una:

La competencia metafórica tiene, de hecho, un importante papel que jugar en todas las áreas de la competencia comunicativa. En otras palabras, puede contribuir en la competencia gramatical, textual, ilocutiva, sociolingüística y estratégica. La metáfora es altamente relevante para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de una L2, desde los más tempranos estadios de aprendizaje hasta los más avanzados. (Littlemore y Low, 2006, p. 268)

La metáfora está implicada en una amplia gama de fenómenos gramaticales que los estudiantes necesitan aprender y usar, y el uso explícito de la metáfora por los profesores ofrece una forma sencilla y humanizada de enseñar aspectos gramaticales.

4.2. Metáforas universales, generales y particulares

Desde la perspectiva de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera (LE), acercar al alumno a las metáforas de la lengua que aprende resulta muy productivo, ya que no es solo acercarlo al léxico de la L2, sino también a un sistema conceptual diferente que le servirá para saber cómo una determinada comunidad entiende el mundo, su cultura y su idiosincrasia. Chamizo (2005) propone la siguiente clasificación atendiendo al mayor o menor grado de extensión de una metáfora en las distintas lenguas.

4.2.1. Metáforas universales

Pertencen a esta categoría las metáforas que son compartidas por las diversas lenguas y culturas. Las más representativas de esta categoría son las que permiten hablar del dominio de lo mental en términos del dominio del cuerpo, como VER ES TOCAR (*No podía apartar sus ojos de ella*), ENTENDER ES VER (*Veo lo que dices, pero no estoy de acuerdo*) o ENTENDER ES DIGERIR (*Esa idea no es fácil de digerir*). Desde el punto de vista de su comprensión, estas metáforas serían universalmente comprendidas, y su traducción, relativamente fácil de llevar a cabo en cuanto que los mismos términos, que en dos lenguas dadas significarían literalmente un sentido o una función corporal, expresarían metafóricamente algún aspecto común de lo mental.

4.2.2. Metáforas generales

Estas metáforas son compartidas por un amplio número de lenguas y culturas, pero siempre se puede documentar alguna excepción que no coincida, al menos, en dos lenguas.

Por ejemplo, literalmente, *bird* y *pájaro* designan la misma realidad, pero metafóricamente tienen significados muy distintos. En inglés, *bird* se utiliza para designar familiar o despectivamente a una 'chica, mujer o niña', mientras que *pájaro* hace referencia a un 'hombre astuto y sagaz, que suele suscitar recelos'. Esto quiere decir que, aunque los términos *bird* y *pájaro* son susceptibles de ser traducidos el uno por el otro en su sentido literal, no es así cuando su significado es metafórico. Los estudiantes de L2 necesitan saber estas diferencias de significado para poder seleccionar el léxico que utilizarán en un determinado contexto.

4.2.3. Metáforas particulares

Estas metáforas solo funcionan en una lengua concreta o en un determinado sociolecto. Una clara representación en español son las metáforas procedentes de la tauromaquia y que se emplean en otros dominios, como *a toro pasado*, *primer espada* o *lidiar*. Expresiones como *A toro pasado, lo veo de otra manera* o *Tenemos que lidiar con la situación* son habituales en el léxico general del español; sin embargo, un alumno de ELE carece de los referentes culturales para poder interpretarlas. Las metáforas particulares son de difícil o imposible traducción literal, salvo en casos de interferencias lingüísticas como préstamos o calcos, ya que se han originado en una lengua y una cultura específicas y solo funcionan en ese contexto. Este tipo de metáforas no serán comprendidas por los estudiantes de una LE si no se enseñan explícitamente.

4.3. Transferencia metafórica

La metáfora, como mecanismo lingüístico y cognoscitivo, se da en todas las lenguas. En este sentido, puede considerarse un universal lingüístico y cognitivo; sin embargo, no necesariamente se dan las mismas metáforas en todas las lenguas. A partir de términos que literalmente significan lo mismo, los hablantes de diversas lenguas pueden hacer diferentes transferencias metafóricas. Según Chamizo (2005), estas distintas transferencias:

- Pueden plantear graves problemas para la comunicación intercultural desde el momento en que un hablante, para quien una determinada metáfora es obvia en su lengua materna (LM) o en su ámbito cultural, puede ser malinterpretado cuando utiliza esa misma metáfora en otra lengua o en otro ámbito cultural.
- El hecho de que las diversas lenguas usen metáforas distintas es de capital relevancia para cualquier teoría de la traducción en razón de que la traducción literal de una metáfora de la lengua origen puede funcionar

de modo muy distinto o, incluso, no funcionar en absoluto en la lengua término del proceso de traducción.

- El estudio comparativo de las diferentes metáforas que se usan en las diversas lenguas puede revelar los mecanismos cognitivos y asociativos que han llevado a los hablantes a proponer y aceptar ciertas metáforas en su intento por comprender y explicar el mundo.

Las diferencias culturales y lingüísticas pueden llevar a malas interpretaciones, ya que conceptos como, por ejemplo, *corazón*, *cabeza* o *mente* tienen asociaciones conceptuales diferentes en varios idiomas. Si continuamos tomando como ejemplo las partes del cuerpo humano, todas las lenguas tienen metáforas que se refieren al cuerpo y a las acciones humanas básicas, pero no son iguales en todos los idiomas, ya que no todos los grupos humanos asignan el mismo valor simbólico a idénticos referentes. Por eso, una metáfora de una cultura puede entenderse de una manera distinta en otra cultura; por ejemplo, *lobo* tiene en español la connotación de 'feroz', mientras que en chino 'feroz' se asocia con *tigre*, y *lobo* evoca 'lascivo'.

La LM juega un papel tanto positivo como negativo en la adquisición de las metáforas porque los aprendices de una LE ya tienen almacenado un conjunto de metáforas, propias de su LM, que inevitablemente dan lugar a una serie de transferencias metafóricas (Lamarti, 2011, p. 33). Los estudiantes tienden a traducir al pie de la letra las metáforas de su L1 a un idioma extranjero o trasladar las metáforas que consideran convencionales a otro contexto lingüístico y cultural. Los textos que producen los aprendientes de una LE muestran generalmente un grado alto de fluidez verbal, pero bajo de fluidez conceptual, ya que llevan a cabo una traducción de esquemas mentales de su LM. Cuando la forma de estructurar un concepto en su LM coincide con la manera de estructurarlo en la lengua meta, su discurso se adecua a lo culturalmente apropiado, pero, cuando no existe coincidencia, se produce un desajuste entre la forma de la lengua y la representación de la idea, lo que provoca la falta de fluidez conceptual. Las transferencias positivas se producen con aquellas metáforas que coinciden con otra metáfora en la lengua receptora. Las transferencias negativas pueden ser correctas gramaticalmente, pero el problema supera el plano lingüístico para instalarse en el conceptual. Lamarti (2011) presenta, entre otros, los siguientes ejemplos de transferencia de estudiantes que trasladan metáforas del chino al español con traducción literal:

Marca de cola de pez (en español, *patas de gallo*).

Buscar peces alrededor del árbol (en español, *pedir peras al olmo*).

Como hormiga sobre olla caliente (en español, *con el corazón en un puño*).

Los ejemplos anteriores son gramaticalmente correctos, pero, aunque alguno de ellos pueda ser más o menos transparente, provocan, cuando menos, extrañeza en un interlocutor nativo. Similar sería el resultado si un español hiciese una traducción literal de metáforas taurinas a otra lengua. Con la transferencia metafórica se produce un trasvase conceptual que vierte en la lengua metametáforas y dominios cognitivos ajenos a la lengua y al sistema conceptual nativos. En efecto, tales estudiantes están hablando una lengua en términos de otra; no están produciendo español, sino chino en español (Lamarti, 2011).

4.4. La metáfora en los programas de referencia para el currículo de ELE

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas ([MCER], Consejo de Europa, 2002) no reconoce la competencia metafórica, no hace referencia a ella ni dónde circunscribirla ni con qué competencias relacionarla. Se habla de metáforas lexicalizadas al referirse a los modismos dentro de lo que el MCER llama *expresiones hechas*, que pertenecen a los elementos léxicos (apartado 5.2.1.1). Afirma que a menudo son «semánticamente opacas», pero no por ello hace hincapié en su enseñanza.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) hace referencia al estudio de la metáfora en el apartado 6, «Tácticas y estrategias pragmáticas». En la introducción a este apartado, el PCIC indica:

Así pues, el inventario de «Tácticas y estrategias pragmáticas» pretende ofrecer un repertorio de recursos lingüísticos y de tácticas y estrategias pragmáticas que utilizan los hablantes de español para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor, y para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica. (Instituto Cervantes, 2006, apdo. 6, sexto párrafo)

Cabe pensar que, tras lo anteriormente expuesto, la metáfora jugará un papel importante en este apartado, puesto que el estudio de los desplazamientos semánticos es vital para interpretar los discursos y para construirlos de forma adecuada al contexto. Sin embargo, la atención concedida a la metáfora en el inventario de este apartado es casi nula. Las referencias a la metáfora solo aparecen en los niveles B2 (este en un único caso), C1 y C2 y, en la mayoría de los casos, se mezcla indistintamente con el símil o comparación sin señalar ninguna diferencia.

En el apartado de «Nociones específicas» aparecen algunas metáforas lingüísticas integradas en el inventario sin señalar su carácter metafórico ni distinguirlas del resto del vocabulario.

El PCIC no hace una propuesta concreta de cómo debe enseñarse la metáfora lingüística en ELE. Incluye metáforas lingüísticas en su inventario de forma inconexa, lo que demuestra que no se ha tenido en cuenta la complejidad del valor metafórico lingüístico; por lo tanto, no puede servir como una guía definitiva para elaborar materiales didácticos que integren adecuadamente la enseñanza de metáforas lingüísticas ni unidades fraseológicas con componente metafórico, ya que no tiene en cuenta que:

- La metáfora lingüística está mucho más presente en el sistema lingüístico de lo que plantea el PCIC y su aprendizaje es un elemento fundamental para el alumno de ELE, como componente lingüístico y también cultural. No enseñarla dificulta el acceso léxico y la comprensión por parte de los aprendientes.
- La metáfora lingüística como relación semántica y semiótica se proyecta incluso pragmáticamente en el proceso mismo de designación y obedece a diversos procesos igualmente semánticos de desplazamiento.
- La metáfora lingüística no puede entenderse sin considerar la polisemia, ya que está en la base de un sinnúmero de acepciones lingüísticas.

Los autores de materiales didácticos para la enseñanza de ELE se encuentran desprovistos de una guía definitiva para incluir en sus propuestas la enseñanza de la metáfora lingüística y facilitar el desarrollo de la competencia metafórica porque los propios programas de referencia para el currículo la ignoran. Si el MCER no tiene en cuenta la competencia metafórica y en el PCIC no se refleja la presencia real de la metáfora lingüística en el léxico general del español, es previsible que los manuales actuales no tengan en cuenta la metáfora lingüística en sus programaciones y que, cuando lo hagan, sea en los niveles superiores, tal y como plantea el PCIC.

5. Propuesta didáctica

A continuación, se presenta una propuesta didáctica, a modo de ejemplo, en la que hemos elegido trabajar con el léxico somático por cuatro razones (Masid, 2017, p. 161):

1. Las partes del cuerpo comienzan a enseñarse en ELE desde los niveles más bajos.
2. Es un léxico de gran frecuencia en diferentes registros y contextos.
3. Este léxico sufre numerosas extensiones semánticas.
4. Todas las lenguas tienen metáforas relacionadas con las partes del cuerpo, aunque en cada lengua no se aplique idéntico simbolismo al mismo

referente (Deignan y Potter, 2004; Díez Velasco, 2000; Hsieh y Kolodkina, 2011; Hsieh y Lu, 2013; Lusekelo y Kapufi, 2014; Nissen, 2011; Perekhval'skaya, 2008; Song, 2009; Stepien, 2007).

Además, se trata de un léxico de gran frecuencia de uso, por lo que se debe seleccionar vocabulario que sea de uso frecuente y cuyo aprendizaje resulte productivo para el alumno de ELE. Se han seleccionado las metáforas derivadas de *corazón* y *cabeza* por ser algunos de los somatismos más frecuentes, tal como muestran los corpus del español. Una de las acepciones más productivas de *corazón* es:

Ese órgano, considerado como asiento del amor o el afecto: «Le entregó su corazón. Haz solo lo que te dicte el corazón». También, considerado como fuente de bondad o de maldad: «Buen [o mal] corazón». (Moliner, 2013, s. v. *corazón*)

En el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2020) aparecen 38 unidades fraseológicas en el lema *corazón* y 29 de ellas se corresponden con esta acepción; por tanto, es la más rentable para explicar en una clase de ELE en términos de productividad, ya que presentarla con sus procedimientos de extensión semántica permitirá al alumno comprender y producir numerosas expresiones.

Esta acepción constituye un desplazamiento semántico metafórico en el que se concibe el corazón como centro del cuerpo, como motor, y, por lo tanto, como núcleo de la personalidad, identificándolo con los sentimientos. Funciona así como un recipiente de sentimientos, dando lugar a la metáfora conceptual EN EL CORAZÓN ESTÁ LA AFECTIVIDAD O, incluso, EL CORAZÓN ES LA AFECTIVIDAD. Esto se refleja en expresiones como *no tener corazón*; *abrir alguien su corazón* o *no caberle a alguien el corazón en el pecho*.

Cabeza se define en su acepción 11 en el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2020) como: «Juicio, talento y capacidad. *Pedro es hombre de buena cabeza*». Este diccionario recoge 114 unidades fraseológicas con *cabeza*, de las cuales 33 se corresponden con esta acepción.

La cabeza como recipiente del cerebro se considera el lugar donde se aloja la razón, el pensamiento, las ideas. A partir de una metonimia de la parte por el todo o continente por contenido se hace la identificación LA CABEZA ES EL CEREBRO/LA MENTE y, por ende, la metáfora LA CABEZA ES LA INTELIGENCIA/EL PENSAMIENTO/LA CONCIENCIA. Esta metáfora da lugar a un sinnúmero de expresiones y unidades fraseológicas como *tener mala cabeza* o *flaco de cabeza*. Del mismo modo, se considera que alguien puede influir con su discurso o acción en lo que hay dentro de la cabeza (pensamientos, ideas, opiniones): *llenar a alguien la cabeza de aire*; *sacar algo a alguien de la cabeza* o *calentar la cabeza a alguien*.

Se emplea el corazón en oposición a la cabeza porque el corazón es el lugar de los sentimientos, de las emociones, mientras que la cabeza es contenedor de lo racional. Se trata de una oposición centro-periferia. El corazón funciona también como modalizador de sinceridad. De este modo, *hablar con la cabeza* significa hablar racionalmente y pensando lo que se dice, mientras que *hablar con el corazón* o *con la mano en el corazón* significa que se habla con sinceridad, con sentimientos verdaderos.

ACTIVIDAD 1

1. Vamos a hablar de pensamientos y sentimientos: ¿En qué palabras piensas?, ¿qué palabras podemos relacionar con los sentimientos?, ¿y con el pensamiento?

2. Lee el siguiente texto (adaptado de Arribas, 2017):

Existen dos formas de querer: con la cabeza y con el corazón. En la cabeza, querer se llama preferir y en el corazón, amar. O quieres con las dos, o estás destinado al caos. La mayoría de nuestros sufrimientos amorosos están causados por un desequilibrio entre cabeza y corazón. Pero ¿y si pudiéramos lograr que funcionaran en armonía?

- ¿Por qué crees que dice el texto que hay dos formas de querer?, ¿qué parte del cuerpo asociamos con los sentimientos?, ¿y con el pensamiento?
- ¿Por qué querer con la cabeza es 'preferir' y querer con el corazón es 'amar'?, ¿puede haber un desequilibrio entre cabeza y corazón?

3. Completa el texto con las siguientes palabras:

Pensar/abrirlo/entregado/pasará/grandel/roto/gran

Hay momentos que cambian la vida y no vuelve a ser la que era. Uno de estos momentos es cuando dos personas que han formado una pareja dejan de serlo. A veces, intentamos _____ con la cabeza, pero, cuando has _____ tu corazón a alguien y lo ha _____, hasta una _____ cabeza puede perder el sentido. Aquellos que tienen un corazón muy _____, volverán a _____ muy pronto y no se les _____ por la cabeza ni un mal recuerdo.

4. Relaciona las siguientes frases con las ideas de la derecha:

- | | |
|--|--|
| • María tiene un corazón muy grande, siempre es generosa con sus amigos. | EL CORAZÓN ES UN CONTENEDOR DE SENTIMIENTOS. |
| • No se me había pasado por la cabeza que Ana pudiese mentirme. | EL CORAZÓN ES EL AFECTO. |
| • Le entregó su corazón el primer día que la conoció. | LA CABEZA ES UN CONTENEDOR DE IDEAS/OPINIONES/PENSAMIENTO. |
| • ¡Sácate esas ideas de la cabeza! | LA CABEZA ES LA INTELIGENCIA. |
| • Lo conozco bien, me ha abierto su corazón muchas veces. | |
| • Teresa tiene una gran cabeza. | |
| • Tomás le rompió el corazón el verano pasado. | |
| • Ha hablado con mucha cabeza. | |

5. Reflexión: ¿Existen expresiones similares en tu lengua?, ¿se relacionan con las mismas ideas?, ¿cuáles te han parecido más interesantes?

6. ¿Y tú? ¿En qué situaciones actúas con la cabeza?, ¿en cuáles con el corazón? Escribe un texto breve y coméntalo con tus compañeros.

6. Temas para reflexionar

Los estudiantes de una LE necesitan recursos válidos y lógicos para poder expresar el significado que tienen en su mente de manera adecuada al contexto. La descripción que la lingüística cognitiva hace de la lengua ofrece esos recursos. La lengua, según el cognitivismo, no es un conjunto estable y rígido de léxico y reglas, sino que está constituida por una red flexible, motivada y dinámica de significados que el aprendiente irá conociendo poco a poco. Esta descripción de la lengua se acerca más a la idea que los estudiantes tienen de su LM y los prepara mejor para descubrir la lógica de la lengua que están aprendiendo. La investigación cognitivista sobre cómo representaciones mentales compartidas por varios grupos humanos pueden expresarse en distintas lenguas es similar a la investigación empírica que realiza el aprendiz para comunicarse en la LE.

En las propuestas pedagógicas inspiradas por la lingüística cognitiva, la gramática y el vocabulario se enseñan a partir de un significado básico o prototípico que se va extendiendo a otros más periféricos. En este modelo, el significado es consecuencia del uso, pero también los usos que se van dando a una forma dependen de su significado básico o de alguno de los periféricos, por lo que lengua, uso y significado se aprenden de la mano. Esto hace que las preguntas que se hacen los estudiantes sobre qué quieren decir, para qué se pueden usar y el porqué de ese uso de los elementos que aprenden encuentren respuesta. El modelo teórico de la lingüística cognitiva permite ofrecer al estudiante una explicación lógica del significado y el potencial valor de uso de todas las unidades simbólicas a las que se ve expuesto en la lengua meta, desde una interjección hasta un discurso, lo que le permite a su vez tomar decisiones independientes sobre cómo y cuándo usar esas formas.

La TCM ha motivado varias propuestas didácticas que utilizan el potencial evocador de las palabras para ayudar a los aprendices a comprender la lógica interna de la lengua que están aprendiendo y a compararla con la de las lenguas que conocen. Los estudiantes de L2 suelen evitar la dimensión metafórica de la lengua que aprenden y se inclinan hacia una antinatural literalidad discursiva. La lingüística cognitiva ha demostrado que la metáfora está muy presente en el sistema, pero no es únicamente una cuestión del lenguaje, ya que los procesos mentales son en gran medida metafóricos; empleamos metáforas cada día y constantemente. El tratamiento de las metáforas lingüísticas en el aula de ELE supone un elemento fundamental para el acceso léxico por parte de los alumnos. Es, por lo tanto, necesario dirigir la atención de los estudiantes hacia significados literales de las palabras y su extensión, trabajando con la comprensión de los mecanismos conceptuales de la metáfora. No se trata

de enseñar al alumno a metaforizar, sino de introducirlo en las estructuras metafóricas y en los dominios cognitivos de la L2. Por ejemplo, al enseñar la polisemia de las palabras es necesario explicar la relación entre el significado básico de una palabra y otras acepciones para facilitar la comprensión, ya que las metáforas son un recurso muy empleado para la extensión, el cambio y la creación del significado de las palabras. Fomentar en el aula el desarrollo de la competencia metafórica resulta muy rentable y productivo y, además, favorece las destrezas básicas y la competencia comunicativa.

El desarrollo de la competencia metafórica se puede promover a través de determinadas técnicas pedagógicas que contribuyen a mejorar la competencia comunicativa general del aprendiz. Para abordar la enseñanza de la metáfora en ELE es necesario partir de las unidades semánticas porque cognitivamente así funciona el marco léxico. No se trata en ningún caso de enseñar todas las acepciones, sino de seleccionar lo más útil o productivo, explicar las extensiones semánticas y vincularlas textualmente. Conviene desarrollar las unidades léxicas más frecuentes en relación con la acepción más frecuente, es decir, seleccionar lo más productivo, tanto para interpretación como para producción. El significado está relacionado con un ámbito metafórico cognitivo, por lo que es fundamental elegir y ofrecer los usos contextuales respectivos a ese uso (Masid, 2017, p. 167). Las estrategias didácticas más adecuadas para el tratamiento específico de la metáfora en ELE, a la luz de todo lo expuesto anteriormente, deben ser:

- Estudiar las acepciones y sus relaciones en frases hechas, facilitando la comprensión de unidades fraseológicas siempre difíciles para el no nativo.
- Determinar la frecuencia de uso e ir de lo más fácil y general a lo más difícil, de lo más productivo a lo menos productivo.
- Explicar las extensiones semánticas en cada caso. En algunas ocasiones, estas extensiones son metonímicas antes de pasar a la metaforización.
- Proporcionar vinculaciones léxicas y contextuales.

Podemos introducir las extensiones semánticas metafóricas cuando enseñamos la polisemia de las palabras, siempre en contexto y explicando sus relaciones en frases hechas. Por ejemplo, el verbo *sacar*, en su acepción 'poner algo fuera del lugar donde estaba contenido', metaforiza cuando decimos ¿De dónde *sacas* esas ideas? Afirma Lamarti (2011) que el verbo se ve obligado a metaforizar porque la imaginación es un lugar que no puede pisarse con otros pies que no sean los de la propia imaginación. Otros usos frecuentes del verbo en frases hechas como *sacar de la manga*, *sacar pecho* o *sacar de quicio* también sufren metaforizaciones que no son fáciles de desentrañar si no se les concede una atención explícita en clase.

7. Bibliografía comentada

CUENCA, M. J. Y HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.

Este libro constituye una magnífica introducción a los fundamentos de la lingüística cognitiva. La claridad de la exposición permite acercarse a los postulados básicos desde los que se desarrolla la concepción del lenguaje y los pilares de la semántica y la gramática cognitivas. Presenta una estupenda disquisición de la categorización, la teoría de prototipos, la metáfora, la metonimia, la polisemia y las categorías radiales que permiten sentar las bases conceptuales de todo el que quiera iniciarse en las teorías cognitivas. Además, resume de forma muy simple las principales referencias especializadas.

DANESI, M. (1991). Metaphor and Classroom Second Language Learning. *Romance Languages Annual* (J. Beer, C. Ganelin, y A. J. Tamburri, eds.), 3, 189-194.

Artículo esencial para comprender el concepto de competencia metafórica y sus implicaciones. Danesi desarrolla en mayor profundidad el concepto de competencia metafórica que había iniciado en 1988 y lo postula ahora como una proyección de la experiencia sensorial muy relacionada con cómo comprende el mundo una determinada cultura.

LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About The Mind*. University of Chicago Press.

Obra fundamental del cognitivismo que describe la categorización lingüística de las entidades del mundo a partir de la reelaboración del trabajo de Dixon (1982) sobre el *dyirbal*, una lengua indígena australiana. Lakoff pone en evidencia la relación entre cognición, lenguaje y mundo y la sintetiza en principios que podrían ser comunes a los sistemas de categorización humana.

LAKOFF, G. Y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.

Se considera que con este libro nace la TCM; por tanto, se trata de una lectura obligada para todos aquellos que quieran aproximarse a sus postulados. Lakoff y Johnson exponen con mucha claridad y numerosos ejemplos cómo la metáfora impregna la vida cotidiana, así como la naturaleza metafórica del pensamiento y la lengua. Todos los fundamentos de la TCM, la diferenciación entre metáfora conceptual y expresión metafórica o los tipos de metáforas se encuentran en este volumen.

Referencias bibliográficas

ACQUARONI MUÑOZ, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/8598/>

ARRIBAS, P. (2017). *Cabeza, corazón y tripa: Amar es fácil si sabes cómo, cuándo y con quién*. Nube de tinta.

BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.

CHAMIZO DOMÍNGUEZ, P. J. (2005). *La metáfora (semántica y pragmática)* [en línea]. <http://www.ensayistas.org/critica/retorica/chamizo/index.htm>

CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes trad.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

CUENCA, M. J. Y HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.

DANESI, M. (1986). The Rol of Metaphor in Second Language Pedagogy. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18(3), 1-10.

DANESI, M. (1988). The Development of Metaphorical Competence: A Neglected Dimension in Second Language Pedagogy. En A. N. Mancini, P. Giordano y P. R. Baldini (eds.), *Italiana, Selected Papers from the Proceedings of the Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian* (pp. 1-10). Rosary College.

DANESI, M. (1991). Metaphor and Classroom Second Language Learning. *Romance Languages Annual* (J. Beer, C. Ganelin, y A. J. Tamburri, eds.), 3, 189-194.

DANESI, M. (2003). *Second Language Teaching. A View from the Right Side of the Brain*. Kluwer Academy Publishers.

DEIGNAN, A. Y POTTER, L. (2004). A Corpus Study of Metaphors and Metonyms in English and Italian. *Journal of Pragmatics*, 36(7), 1231-1252. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2003.10.010>

DÍEZ VELASCO, O. I. (2000). A Cross-Linguistic Analysis of the Nature of some Hand Metonymies in English and Spanish. *Atlantis*, 22(2), 51-67. <https://www.jstor.org/stable/41054991>

DIXON, R. M. W. (1982). *Where Have All the Adjectives Gone?: And Other Essays in Semantics and Syntax*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110822939>

GARDNER, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

HASHEMIAN, M., ROOHANI, A. Y FOROUZANDEH, F. (2013). On the Relationship between L2 Learner's Metaphorical Competence and Their Intra-personal Intelligence. *Learn Journal, Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 6(1), 1-13. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/102718/82265>

HSIEH, S. C. Y KOLODKINA, E. (2011). Emotion Expressed with Eyes and Hands in Three Languages. En N.-L. Johannesson y D. C. Minugh (eds.), *Selected Papers from the 2008 Stockholm Metaphor Festival* (pp. 155-178). <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:707900/INSIDE01>

HSIEH, S. C. Y LU, H. (2013). What does «Hand» Express in Chinese and Spanish? *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1), 13-31. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v51n1/art_02.pdf

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

LAKOFF, G. Y JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana* (C. González Marín trad.). Cátedra [original de 1980].

LAKOFF, G. Y JOHNSON, M. (1987). La estructura metafórica del sistema conceptual humano. En D. Norman (ed.), *Perspectivas de la ciencia cognitiva* (pp. 233-248). Paidós.

LAMARTI, R. (2011). *La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de ELE* (Memoria de máster, Universidad de Barcelona). *SinoELE*, (5) [suplemento]. <http://www.sinoele.org/images/Revista/5/Suplementos/lamarti-concept.metafor.pdf>

LITTLEMORE, J. (2005). Figurative Thought and the Teaching of Languages for Specific Purposes. En E. Hernández y L. Sierra Ayala (coords.), *Lenguas para fines específicos: Vol. VIII, Investigación y enseñanza* (pp. 25-36). Editorial Universidad de Alcalá.

LITTLEMORE, J. Y LOW, G. D. (2006). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294. <https://doi.org/10.1093/applin/aml004>

LOW, G. D. (1988). On Teaching Metaphor. *Applied Linguistics*, 9(2), 125-147. <https://doi.org/10.1093/applin/9.2.125>

LUSEKELO, A. Y KAPUFI, D. I. (2014). An Analysis of Metaphoric Use of Names of Body Parts in the Bantu Language Kifipa. *International Journal of Society, Culture and Language*, 2(1), 106-118. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4814.8002>

- MASID BLANCO, O. (2015). *La metáfora lingüística en el desarrollo de la competencia léxica en ELE: propuesta semántica y didáctica sobre el léxico somático desde un punto de vista cognitivo* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/30957/>
- MASID BLANCO, O. (2017). La metáfora lingüística en el español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum*, (27), 155-170. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero27/11_Ocarina.pdf
- MASID BLANCO, O. (2019). *La metáfora*. Arco/Libros.
- MOLINER, M.^a (2013). *Diccionario de uso del español. Manual* (3.^a ed.). Gredos.
- NISSEN, U. K. (2011). Contrasting Body Parts. Metaphors and Metonymies of Mouth in Danish, English, and Spanish. En Z. A. Maalej y N. Yu (eds.), *Embodiment via Body Parts: Studies from Various Languages and Cultures* (vol. 31, pp. 71-92). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hcp.31.07nis>
- PEREKHVALSKAYA, E. (2008). Body Parts and their Metaphoric Meanings in Mwan and other South Mande Languages. *Mandenkan*, 44, 53-62.
- RAE. (2020). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.) [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es/>
- SONG, M. (2009). Cognitive Analysis of Chinese-English Metaphors of Animal and Human Body Part Words. *International Education Studies*, 2(3), 57-59. <https://doi.org/10.5539/ies.v2n3p57>
- STEPIEN, M. A. (2007). Metáfora y metonimia conceptual en la fraseología de cinco partes del cuerpo humano en español y polaco. *Anuario de Estudios Filológicos*, 30, 391-409. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2597692.pdf>
- TEYMOURI ALESHTAR, M. Y DOWLATABADI, H. (2014). Metaphoric Competence and Language Proficiency in the Same Boat. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 98(6), 1895-1904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.620>
- VICO, G. (1963). *La scienza nuova: Secondo l'edizione del 1744* (P. Rossi ed.). Rizzoli.