

# UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA  
Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura  
y Literatura Comparada



## TESIS DOCTORAL

**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**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Ocarina Masid Blanco**

Directora

M<sup>a</sup> Luisa Regueiro Rodríguez

**Madrid, 2015**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



*Facultad de Filología*

*Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*

---

***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**

Programa Oficial de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas

Ocarina Masid Blanco

Directora: Dra. M<sup>a</sup> Luisa Regueiro Rodríguez

MADRID, 2014



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



*Facultad de Filología*

*Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*

---

***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**

Programa Oficial de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas

Ocarina Masid Blanco

Directora: Dra. M<sup>a</sup> Luisa Regueiro Rodríguez

MADRID, 2014

## AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a la doctora M<sup>a</sup> Luisa Regueiro, directora de esta tesis, por su sabio magisterio, su dedicación, su infinita paciencia y su extraordinaria calidad humana. Un referente tanto en el ámbito profesional como en el personal. Su constante guía y comprensión, así como su conocimiento y experiencia, son los que han hecho posible este trabajo.

De forma muy especial, quiero agradecer a la doctora Cecilia Ainciburu sus sabios consejos, su guía certera, todo lo que ha aportado a este trabajo y el tiempo que me ha dedicado.

Silvia Furmanová, Patricia Tunčerová y Nahikari San José Huerga, profesoras de los grupos eslovacos, han colaborado solícita y desinteresadamente en esta investigación. Gracias por ayudarme con el experimento y por el tiempo dedicado a analizar las pruebas y los protocolos.

Gracias a la doctora M<sup>a</sup> José Barrios, por su disposición, generosidad y cooperación al hacer el informe de este trabajo.

También a Fernando Plans, por su interés en mis proyectos y su colaboración en la difusión de los cuestionarios a los profesores.

André Maas, Daniela Galova, Anna Frolova y Patricia Rodríguez han participado generosamente en la traducción y validación de las pruebas experimentales, incluso en momentos difíciles para ellos, por lo que estoy inmensamente agradecida.

A mi amiga Sonia Alcántara, por su cariño, su apoyo, su disponibilidad y su constante búsqueda de soluciones a todos los obstáculos que se han presentado.

Laura Guerra, amiga y gran compañera de batallas, merece toda mi gratitud por las largas horas en las que incansablemente me ha escuchado y me ha ayudado con todos los pormenores de esta investigación, por alentarme siempre y confiar en mí incluso cuando yo no lo hago.

No hay palabras suficientes para agradecer a mis padres todo su cariño, apoyo y sacrificio. Gracias por haberme educado siempre en los valores del esfuerzo, la constancia y el afán de superación. Sin vosotros y la confianza que habéis depositado en mí, este camino habría sido infinitamente más duro.

Y por último, le debo mi más profundo agradecimiento a Jorge, que nunca ha soltado mi mano durante este largo camino y conoce mejor que nadie toda la ilusión depositada en este proyecto. Muchas gracias por hacerme la vida tan fácil, por tu amor, tu comprensión y tu paciencia; por sacarme siempre una sonrisa y, sobre todo, por no quejarte jamás ni reprochar nunca mis ausencias.



## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	I
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS.....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	XI
RESUMEN.....	XIII
ABSTRACT.....	XIIIV
INTRODUCCIÓN.....	1

### PARTE I: MARCO TEÓRICO

<b>1. LA METÁFORA: UNA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA.....</b>	<b>13</b>
1.1 Aristóteles: la metáfora como figura retórica.....	15
1.1.1 <i>Propiedades de la metáfora</i> .....	18
1.1.2 <i>Tipos de metáfora</i> .....	20
1.1.3 <i>Teoría sustitucionista y teoría comparatista</i> .....	21
1.1.4 <i>La metáfora como figura estilística</i> .....	22
1.2 Edad Media: la metáfora como instrumento didáctico.....	25
1.2.1 <i>La metáfora y la analogía</i> .....	25
1.2.2 <i>La metáfora y la alegoría</i> .....	26
1.2.3 <i>El mundo como metáfora</i> .....	28
1.2.4 <i>La metáfora y la anagogía</i> .....	31
1.3 Siglos XVII al XIX: La metáfora como origen del lenguaje.....	33
1.3.1 <i>La metáfora como elemento esencial del lenguaje: Pascal</i> .....	33
1.3.2 <i>La metáfora como problema filosófico: Vico y Nietzsche</i> .....	35
<b>2. LA METÁFORA EN LA PRAGMÁTICA Y LA SEMÁNTICA.....</b>	<b>37</b>
2.1 Aproximaciones pragmáticas de la metáfora.....	37
2.1.1 <i>Searle: Actos de habla</i> .....	37
2.1.2 <i>Grice: La metáfora y la implicatura</i> .....	38
2.1.3 <i>Sperber &amp; Wilson: Teoría de la relevancia</i> .....	40
2.2 Aproximaciones semánticas de la metáfora.....	44
2.2.1 <i>La metáfora en las relaciones semánticas entre palabras</i> .....	45
2.2.1.1 <i>La metáfora como base de la polisemia</i> .....	45
2.2.1.2 <i>La metáfora en la relación sinonímica</i> .....	47
2.2.2 <i>La metáfora y el cambio semántico</i> .....	51
2.2.2.1 <i>Causas del cambio semántico</i> .....	51
2.2.2.2 <i>Tipos de cambio semántico</i> .....	57
2.2.3 <i>La metáfora en la semántica estructural</i> .....	63
2.2.3.1 <i>Cohen: reducción de la desviación</i> .....	63

2.2.3.2	<i>Groupe μ</i> : metasenema y modificación semántica .....	64
2.2.3.3	Otras aportaciones: Henle y Hester.....	66
<b>3.</b>	<b>LA METÁFORA EN LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA</b> .....	<b>69</b>
3.1	Antecedentes de la Lingüística Cognitiva .....	69
3.1.1	<i>Enfoque interactivo: Richards y Black</i> .....	69
3.1.2	<i>Precursores de la Teoría Cognitiva de la Metáfora</i> .....	72
3.2	La lingüística Cognitiva .....	75
3.2.1	<i>Experiencialismo y embodiment</i> .....	76
3.2.2	<i>Modelos cognitivos idealizados</i> .....	78
3.2.3	<i>Procesos de categorización</i> .....	81
3.2.3.1	Modelo categorial tradicional .....	81
3.2.3.2	Modelo cognitivo: teoría de los prototipos .....	82
3.3	Teoría Cognitiva de la Metáfora .....	86
3.3.1	<i>Caracterización</i> .....	86
3.3.1.1	Definición de metáfora .....	86
3.3.1.2	Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas .....	87
3.3.1.3	Metáforas muertas y metáforas vivas .....	89
3.3.2	<i>Principios teóricos</i> .....	94
3.3.2.1	Dominio origen, dominio destino y <i>mapping</i> .....	94
3.3.2.2	Postulado de la unidireccionalidad .....	95
3.3.2.3	Hipótesis de la invariancia .....	96
3.3.2.4	Teoría de la integración conceptual ( <i>blending</i> ).....	97
3.3.2.5	Teoría integrada de la metáfora .....	102
3.3.3	<i>Clasificación de la metáfora</i> .....	103
3.3.3.1	Metáforas estructurales, orientacionales y ontológicas.....	103
3.3.3.2	Metáforas de imagen.....	109
3.3.3.3	Metáforas primarias y complejas .....	110
3.3.3.4	Metáforas de correlación y de familiaridad .....	112
3.3.3.5	Otras propuestas.....	113
3.3.4	<i>Metáfora y metonimia: similitudes y diferencias</i> .....	115
3.4	Críticas a la Teoría Cognitiva de la Metáfora .....	118
<b>4.</b>	<b>LA METÁFORA EN ELE</b> .....	<b>123</b>
4.1	La competencia metafórica: perspectiva cognitiva .....	125
4.1.1	<i>Enfoque conceptual de la competencia metafórica</i> .....	125
4.1.2	<i>Competencia metafórica frente a comprensión literal en L2 y LE</i> .....	126
4.1.3	<i>La competencia metafórica como destreza</i> .....	131
4.1.4	<i>Inteligencia metafórica y competencia metafórica</i> .....	135
4.1.5	<i>Competencia metafórica y competencias comunicativas</i> .....	137
4.2	La metáfora en la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE .....	140
4.2.1	<i>Metáforas universales, generales y particulares</i> .....	141
4.2.1.1	Metáforas universales .....	142
4.2.1.2	Metáforas generales .....	142
4.2.1.3	Metáforas particulares.....	143

4.2.2	<i>Transferencia metafórica</i> .....	144
4.3	La metáfora en los programas de referencia para el currículo de ELE .....	146
4.3.1	<i>La metáfora en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas</i> .....	146
4.3.2	<i>La metáfora en el Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> .....	147
4.3.2.1	Planteamiento teórico .....	147
4.3.2.2	Corpus .....	148
4.3.2.3	Valoración .....	151
<b>5.</b>	<b>LA METÁFORA EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE...</b>	<b>153</b>
5.1	Criterios para la selección de los manuales analizados: cuestionario sobre manuales de ELE .....	157
5.2	Criterios para el análisis de manuales .....	164
5.3	Análisis de manuales .....	166
5.3.1	<i>Análisis de Aula Internacional Nueva Edición</i> .....	166
5.3.2	<i>Análisis de Gente Nueva Edición</i> .....	174
5.3.3	<i>Análisis de Nuevo Prisma</i> .....	179
5.4	Conclusiones .....	189

## PARTE II: METODOLOGÍA

<b>6.</b>	<b>DETERMINACIÓN DEL CORPUS DEL LÉXICO METAFÓRICO SOMÁTICO DEL ESPAÑOL EN ELE</b> .....	<b>193</b>
6.1	Criterios de selección .....	193
6.2	Configuración del corpus .....	195
6.2.1	<i>Análisis léxico-semántico</i> .....	195
6.2.2	<i>Frecuencia de uso. Ejemplos</i> .....	198
6.2.3	<i>La metáfora presente en otras acepciones del lema</i> .....	199
6.2.4	<i>Unidades fraseológicas</i> .....	201
6.2.5	<i>Conclusiones</i> .....	202
6.3	Conclusiones .....	203
<b>7.</b>	<b>APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL</b> .....	<b>205</b>
7.1	Preguntas e hipótesis de investigación .....	206
7.2	Diseño de la investigación .....	207
7.3	Variables .....	211
7.4	Diseño de las pruebas y tratamiento experimental .....	213
7.4.1	<i>Diseño de la página web</i> .....	213
7.4.1.1	Medios .....	213
7.4.1.2	Diseño y sentido del pretest .....	216

7.4.1.3	Metodología e instrucción .....	217
7.4.1.4	Diseño y sentido del postest.....	220
7.4.2	<i>Diseño para GNN<sub>4</sub> (presencial)</i> .....	221
7.4.2.1	Medios.....	221
7.4.2.2	Diseño y sentido del pretest .....	221
7.4.2.3	Metodología e instrucción.....	222
7.4.2.4	Diseño y sentido del postest .....	225
7.5	Participantes.....	226
7.5.1	<i>GNN<sub>1</sub> (A2 Online): Alumnos de 1º del Gymnázium Bilingválne de Žilina (Eslovaquia)</i> .....	226
7.5.2	<i>GNN<sub>2</sub> (B1 Online): Alumnos de 2º del Gymnázium Bilingválne de Žilina (Eslovaquia)</i> .....	227
7.5.3	<i>GNN<sub>3</sub> (B2 Online): Alumnos de 3º del Gymnázium Federica Garcíu Lorcu de Bratislava (Eslovaquia)</i> .....	228
7.5.4	<i>GNN<sub>4</sub> (C1 Presencial): Alumnos del Grado de Estudios hispano-alemanes de la Universidad Complutense de Madrid</i> .....	229
7.6	Procedimientos.....	230
7.7	Transferencia de la LM y las LE.....	232
<b>8.</b>	<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS</b> .....	235
8.1	Nivel A2: GNN <sub>1</sub> (Online).....	238
8.1.3	<i>Comparación de pruebas</i> .....	241
8.2	Nivel B1: GNN <sub>2</sub> (Online).....	243
8.2.1	<i>Resultados del pretest</i> .....	243
8.2.2	<i>Resultados del postest</i> .....	245
8.2.3	<i>Comparación de pruebas</i> .....	246
8.3	Nivel B2: GNN <sub>3</sub> (Online).....	248
8.3.1	<i>Resultados del pretest</i> .....	248
8.3.2	<i>Resultados del postest</i> .....	249
8.3.3	<i>Comparación de pruebas</i> .....	251
8.4	Nivel C1: GNN <sub>4</sub> (Presencial).....	252
8.4.1	<i>Resultados del pretest</i> .....	252
8.4.2	<i>Resultados del postest</i> .....	254
8.4.3	<i>Comparación de pruebas</i> .....	255
8.5	Comparación de los grupos.....	257
8.5.1	<i>Comparación de GNN<sub>1</sub>, GNN<sub>2</sub> y GNN<sub>3</sub> (online)</i> .....	257
8.5.2	<i>Comparación de los cuatro grupos</i> .....	258

## PARTE III: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

<b>9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b> .....	263
9.1 Respuestas a las preguntas de investigación .....	265
9.2 Relación con otras investigaciones.....	272
9.2.1 <i>Metáfora y Lingüística Aplicada a la Didáctica de lenguas</i> .....	272
9.2.2 <i>Metáfora y Psicología</i> .....	276
9.2.3 <i>Metáfora, Lingüística de Corpus y Traductología</i> .....	277
<b>10. CONCLUSIONES</b> .....	281
10.1 Recapitulaciones.....	281
10.2 Alcance y limitaciones del estudio.....	288
10.3 Posibles líneas de investigación .....	289
 <b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	 293
<b>SUMMARY</b> .....	313

## ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Fig. 1: Esquema de tipología sinonímica .....	50
Fig. 2: Representación del <i>blending</i> .....	98
Fig. 3: Representación de la proyección de los espacios.....	99
Fig. 4: Encuesta profesorado .....	157
Fig. 5: Encuesta profesorado. Países (1).....	158
Fig. 6: Encuesta profesorado. Países (2).....	159
Fig. 7: Encuesta profesorado. Centro de trabajo .....	159
Fig. 8: Encuesta profesorado. Alumnos.....	160
Fig. 9: Encuesta profesorado. Manuales (1) .....	160
Fig. 10: Encuesta profesorado. Elección de los manuales (1).....	162
Fig. 11: Encuesta profesorado. Elección de los manuales (2).....	162
Fig. 12: Actividad 2, Unidad 8 ( <i>Aula Internacional 2: Nueva Edición: 2013: 96</i> ).....	169
Fig. 13: Actividad 3, Unidad 8 ( <i>Aula Internacional 2: Nueva Edición: 2013: 97</i> ).....	169
Fig. 14: Actividad 4, Unidad 8 ( <i>Aula Internacional 2: Nueva Edición: 2013: 98</i> ).....	170
Fig. 15: Actividad 5, Unidad 8 ( <i>Aula Internacional 2: Nueva Edición: 2013: 98</i> ).....	170
Fig. 16: Actividad 6, Unidad 8 ( <i>Aula Internacional 2: Nueva Edición: 2013: 99</i> ).....	171
Fig. 17: Actividad 9, Unidad 8 ( <i>Aula Internacional 2: Nueva Edición: 2013: 102</i> )....	171
Fig. 18: Actividad 11, Unidad 8 ( <i>Aula Internacional 2: Nueva Edición: 2013: 103</i> )..	172
Fig. 19: Actividad 4, Unidad 5 ( <i>Aula Internacional 4: 2007: 53</i> ).....	173
Fig. 20: Actividad 2, Unidad 5 ( <i>Gente 1 Nueva Edición: 2004: 52</i> ).....	176
Fig. 21: Actividad 2, Unidad 5 ( <i>Gente 1 Nueva Edición: 2004: 53</i> ).....	176
Fig. 22: Actividad 4, Unidad 5 ( <i>Gente 1 Nueva Edición: 2004: 54</i> ).....	176
Fig. 23: Actividad 1, Unidad 4 ( <i>Gente 2 Nueva Edición: 2004: 41</i> ).....	177
Fig. 24: Actividad 2, Unidad 2 ( <i>Gente 3 Nueva Edición: 2005: 20</i> ).....	178
Fig. 25: Actividades 1, 2 y 3, Unidad 7 ( <i>Nuevo Prisma: 2012: 75-76</i> ).....	181
Fig. 26: Actividad 3.4, Unidad 3 ( <i>Prisma B1: 2003: 36</i> ) .....	182
Fig. 27: Actividad 3.4, 3.5 y 3.6, Unidad 3 ( <i>Prisma B1: 2003: 37-38</i> ).....	183
Fig. 28: Actividad 1.2, Unidad 1 ( <i>Prisma B1: 2004: 12</i> ) .....	184
Fig. 29: Actividad 1.2.5, Unidad 1 ( <i>Prisma B2: 2004: 14</i> ) .....	184
Fig. 30: Actividad 3, Unidad 1 ( <i>Prisma B2: 2004: 16-17</i> ).....	185
Fig. 31: Actividad 2, Unidad 12 ( <i>Nuevo Prisma C1: 2011: 165</i> ).....	186
Fig. 32: Actividad 3, Unidad 12 ( <i>Nuevo Prisma C1: 2011: 166-167</i> ) .....	187
Fig. 33: Configuración del corpus. Frecuencia de uso. Ejemplos .....	198
Fig. 34: Esquema de diseño de la investigación.....	210
Fig. 35: Esquema de relación entre las variables.....	211
Fig. 36: Página web. Introducción.....	213
Fig. 37: Página web. Objetivos y Plan de clase.....	214
Fig. 38: Página web. Guía del curso .....	214
Fig. 39: Página web: Repaso del vocabulario .....	215
Fig. 40: Página web. Explicación (1) .....	218
Fig. 41: Página web. Explicación (2) .....	218
Fig. 42: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el pretest de GNN <sub>1</sub> .....	238
Fig. 43: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el pretest de GNN <sub>1</sub> .....	239
Fig. 44: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el postest de GNN <sub>1</sub> .....	240
Fig. 45: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el postest de GNN <sub>1</sub> .....	240
Fig. 46: Diferencia nº de aciertos entre pretest y postest de GNN <sub>1</sub> .....	242
Fig. 47: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el pretest de GNN <sub>2</sub> .....	243

Fig. 48: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el pretest de GNN <sub>2</sub> .....	244
Fig. 49: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el postest de GNN <sub>2</sub> .....	245
Fig. 50: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el postest de GNN <sub>2</sub> .....	245
Fig. 51: Diferencia nº de aciertos entre pretest y postest de GNN <sub>2</sub> .....	246
Fig. 52: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el pretest de GNN <sub>3</sub> .....	248
Fig. 53: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el pretest de GNN <sub>3</sub> .....	248
Fig. 54: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el postest de GNN <sub>3</sub> .....	250
Fig. 55: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el postest de GNN <sub>3</sub> .....	250
Fig. 56: Diferencia nº de aciertos entre pretest y postest de GNN <sub>3</sub> .....	251
Fig. 57: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el pretest de GNN <sub>4</sub> .....	252
Fig. 58: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el pretest de GNN <sub>4</sub> .....	253
Fig. 59: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el postest de GNN <sub>4</sub> .....	254
Fig. 60: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el postest de GNN <sub>4</sub> .....	254
Fig. 61: Diferencia nº de aciertos entre pretest y postest de GNN <sub>4</sub> .....	255
Fig. 62: Comparación de los resultados del pretest de los grupos GNN <sub>1</sub> , GNN <sub>2</sub> y GNN <sub>3</sub> .....	257
Fig. 63: Comparación de los resultados del postest de los grupos GNN <sub>1</sub> , GNN <sub>2</sub> y GNN <sub>3</sub> .....	258
Fig. 64: Media de aciertos en pretest y postest de los cuatro grupos.....	259
Fig. 65: Incremento de la media en cada uno de los grupos.....	268
Fig. 67: Media de aciertos según el tipo de actividad en los postest.....	269
Fig. 68: Media de aciertos en pretest y postest de los cuatro grupos.....	270
Fig. 69: Ejemplos de traducción de metáforas (Shutova, Teufel y Korhonen: 2012:303) .....	279
Tabla 1: Esquema de la metáfora del Groupe $\mu$ .....	66
Tabla 2: Metáforas estructurales I (Las ideas).....	104
Tabla 3.1: Metáforas estructurales II (Las ideas/El amor/ La vida) .....	105
Tabla 3.2: Metáforas estructurales III (Las teorías) .....	106
Tabla 3.3: Metáforas estructurales IV (La vitalidad/ Entender/ La riqueza/ Lo significativo/ Ver/ Los ojos/ Efecto emocional/ Estados físicos) .....	106
Tabla 4: Metáforas orientacionales.....	107
Tabla 5: Metáforas ontológicas .....	108
Tabla 6: Diferencia entre metáforas de correlación y metáforas de familiaridad .....	112
Tabla 7: Esquema de Bachman de las competencias comunicativas .....	137
Tabla 8: Modelo de Bachman de la competencia en lengua .....	138
Tabla 9: Esquema de competencias de Acquaroni .....	138
Tabla 10: Encuesta profesorado. Manuales (2) .....	161
Tabla 11: Plantilla para el análisis de manuales .....	164
Tabla 12: Manuales analizados .....	166
Tabla 13: Análisis de <i>Aula Internacional</i> .....	168
Tabla 14: Análisis de <i>Gente</i> .....	175
Tabla 15: Análisis de <i>Nuevo Prisma</i> .....	180
Tabla 16: Distribución en el PCIC del léxico recogido en el glosario .....	194
Tabla 17: Configuración del corpus. Análisis léxico-semántico (1) .....	195
Tabla 18: Configuración del corpus. Análisis léxico-semántico (2) .....	197
Tabla 19: Configuración del corpus. La metáfora presente en otras acepciones del lema (1).....	199

Tabla 20: Configuración del corpus. La metáfora presente en otras acepciones del lema (2).....	200
Tabla 21: Configuración del corpus. Unidades fraseológicas (1) .....	201
Tabla 22: Configuración del corpus. Unidades fraseológicas (2) .....	202
Tabla 23: Distribución de los grupos que participan en el experimento .....	209
Tabla 24: Informantes GNN <sub>1</sub> .....	227
Tabla 25: Informantes GNN <sub>2</sub> .....	228
Tabla 26: Informantes GNN <sub>3</sub> .....	229
Tabla 27: Informantes GNN <sub>4</sub> .....	230
Tabla 28: Fechas de realización del experimento.....	231
Tabla 29: Resultados del pretest de GNN <sub>1</sub> .....	238
Tabla 30: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el pretest de GNN <sub>1</sub> .....	239
Tabla 31: Resultados del postest de GNN <sub>1</sub> .....	240
Tabla 32: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el postest de GNN <sub>1</sub> .....	241
Tabla 33: Diferencia nº de aciertos entre pretest y postest de GNN <sub>1</sub> .....	242
Tabla 34: Resultados del pretest de GNN <sub>2</sub> .....	243
Tabla 35: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el pretest de GNN <sub>2</sub> .....	244
Tabla 36: Resultados del postest de GNN <sub>2</sub> .....	245
Tabla 37: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el postest de GNN <sub>2</sub> .....	246
Tabla 38: Diferencia nº de aciertos entre pretest y postest de GNN <sub>2</sub> .....	247
Tabla 39: Resultados del pretest de GNN <sub>3</sub> .....	248
Tabla 40: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el pretest de GNN <sub>3</sub> .....	249
Tabla 41: Resultados del postest de GNN <sub>3</sub> .....	249
Tabla 42: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el postest de GNN <sub>3</sub> .....	250
Tabla 43: Diferencia nº de aciertos entre pretest y postest de GNN <sub>3</sub> .....	251
Tabla 44: Resultados del pretest de GNN <sub>4</sub> .....	252
Tabla 45: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el pretest de GNN <sub>4</sub> .....	253
Tabla 46: Resultados del postest de GNN <sub>4</sub> .....	254
Tabla 47: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el postest de GNN <sub>4</sub> .....	255
Tabla 48: Diferencia nº de aciertos entre pretest y postest de GNN <sub>4</sub> .....	256
Tabla 49: Panorama general con respecto a las hipótesis nulas .....	265
Tabla 50: Número de verbos y nombres etiquetados metafóricamente (Martínez Santiago <i>et al.</i> (2014).....	280

## LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

CA	Criterio de contexto apropiado
CM	Competencia metafórica
CORDE	<i>Corpus Diacrónico del Español*</i>
CORPES XXI	<i>Corpus del Español del Siglo XXI*</i>
CREA	<i>Corpus de Referencia del Español Actual*</i>
DRAE	<i>Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*</i>
DUE	<i>Diccionario de uso del Español*</i>
ELE	Español como lengua extranjera
ESL	English Second Language
FC	Fluidez conceptual
GN	Grupo de nativos
GNN	Grupo de no nativos
IC	Instituto Cervantes
ICM	Modelos cognitivos idealizados
L1	Lengua(s) materna(s)
L2	Segunda(s) lengua(s)
LE	Lengua(s) extranjera(s)
LM	Lengua materna
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*</i>
NN	No nativos
PC	Principio de Cooperación
PCIC	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes*</i>
PR	Punto de referencia
PSE	Procesos psicológicos elementales
PSS	Procesos psicológicos superiores
RAE	Real Academia de la Lengua Española
SC	Sistema conceptual
SI	Criterio estratégico instrumental
TCM	Teoría Cognitiva de la Metáfora
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UD(s)	Unidad(es) didáctica(s)
ZA	Zona activa

\*La referencia completa se encuentra en la Bibliografía de este trabajo.



## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal demostrar la importancia de la enseñanza de la metáfora lingüística en ELE como parte constitutiva del léxico general del español y como componente facilitador de acceso al léxico polisémico. En el marco teórico se exponen los principales estudios sobre la metáfora en el marco de la Retórica, la Semántica, la Pragmática y la Lingüística Cognitiva, corriente esta última en la que se inscribe este trabajo que toma como base la Teoría Cognitiva de la Metáfora de Lakoff y Johnson (1980). El análisis de materiales muestra el escaso tratamiento que recibe la metáfora lingüística en el MCER, el PCIC y en los manuales de ELE más utilizados. Para seleccionar estos manuales se llevó a cabo una encuesta entre 220 profesores de ELE de 40 países. Con el fin de demostrar que la metáfora lingüística está mucho más presente en el léxico general del español de lo que plantean los programas de referencia para el currículo de ELE se elabora un *Corpus metafórico del español* referido al léxico somático en el que se analizan las acepciones metafóricas de veinticuatro somatismos. Este corpus sirve además como base para la elaboración de las pruebas y la instrucción desarrolladas en el experimento realizado con 110 alumnos divididos en cuatro grupos (tres grupos de eslovacos, 90 alumnos; y un grupo de alemanes, 20 alumnos) con diferentes niveles de competencia lingüística en ELE (A2, B1, B2 y C1). El experimento consiste en una propuesta didáctica para desarrollar la competencia metafórica en ELE, llevada a cabo de modo presencial con el grupo de alemanes; y a distancia con los grupos eslovacos para los que se diseñó una página web en la que realizaron las pruebas y recibieron la instrucción. Se analizaron los resultados relacionando el número de aciertos en la interpretación/producción de metáforas somáticas con el tratamiento, el tipo de actividad (interpretación/producción) y el nivel de español de los participantes. El análisis estadístico revela que el tratamiento y el tipo de actividad influyen en el número de aciertos en actividades de interpretación y producción de metáforas lingüísticas somáticas; pero dicho número de aciertos no está relacionado con el nivel de español de los participantes.

Las conclusiones extraídas del experimento y de la elaboración del corpus permiten proponer la competencia metafórica como un tipo de competencia especial que influye en las demás competencias comunicativas y afirmar que para el alumno de ELE es necesaria la enseñanza explícita de la metáfora lingüística porque está en la base de la polisemia del español y no enseñarla dificultaría el acceso léxico.



## ABSTRACT

The main purpose of this research is to demonstrate the importance of teaching linguistic metaphors as part of Spanish as a Foreign Language (SFL), as they are a constituent part of general Spanish vocabulary and help foreigners access the different meanings of that same vocabulary. Within this theoretical framework, we explain the main studies on metaphors in the context of Rhetoric, Semantics, Pragmatics and Cognitive Linguistics, the latter being of great importance as it is the current of thought on which this research is based, specifically the Cognitive Theory of Metaphor of Lakoff and Johnson (1980). An analysis of the teaching materials soon evidences the scarce consideration given to linguistic metaphors in the CEFR, the CI curriculum and the most widely used SFL manuals. The manuals in question were selected by sending questionnaires to 220 SFL teachers in 40 countries. In order to prove that linguistic metaphor is much more extensive in general Spanish vocabulary than currently assumed in the benchmark programmes of the SFL curriculum, we prepared a *Corpus of Spanish Metaphors*, referring to the somatic lexicon in which the accepted meanings of twenty-four somatic phrases are analysed. This corpus was likewise useful as a base for preparing tests and instructions developed in the experiment made with 110 students divided into four groups (three groups of Slovaks, 90 students; and one group of Germans, 20 students), with different linguistic skill levels in SFL (A2, B1, B2 and C1). The experiment consisted of a didactic proposal for developing metaphorical skills in SFL, in one-on-one teaching with the group of Germans, and in long-distance teaching with the Slovak groups. A website was designed for these purposes, with which the participants were able to take the tests and receive tuition. The results were analysed by relating the number of correct interpretations/creations of somatic metaphors with the treatment, the type of activity (interpretation/creation), and the level of Spanish proficiency of the participants. Statistical analysis reveals that the treatment and type of activity influence the number of correct interpretations/creations of somatic linguistic metaphors, but that the number of correct responses is not related to the level of Spanish proficiency of the participants. The conclusions of the experiment and the preparation of the corpus allow us to propose that proper use of metaphors is a type of special skill that influences all other communicative skills and that SFL students should be explicitly taught linguistic metaphors, because they are part of the polysemic base of the Spanish Language and not teaching metaphors makes it harder for them to access its rich vocabulary.



## INTRODUCCIÓN

“Una metáfora es un puente a la realidad”

Proverbio clásico árabe

El léxico es componente esencial de la lengua, de su aprendizaje y de su enseñanza. En el léxico confluyen los principales factores que determinan la construcción de los procesos de comunicación, los distintos aspectos que forman parte de la competencia léxica y su interacción, tales como los procesos mentales que se emplean en su adquisición, la forma como se distinguen las variantes significativas y las relaciones asociativas que se establecen entre las unidades léxicas para su almacenamiento y su posterior utilización.

Este trabajo de investigación se enmarca dentro de los estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, en el ámbito de la adquisición del léxico por parte de los aprendientes de Español como Segunda Lengua/Lengua Extranjera (L2/LE) y pretende integrar contenidos y procedimientos fundamentales de la Lexicología y la Semántica en relación con la metáfora lingüística, con el objetivo didáctico de facilitar el acceso léxico del alumno de ELE y permitir así el enriquecimiento y la ampliación de sus competencias lingüísticas, pragmáticas, comunicativas, sociolingüísticas y generales (según el *Marco Común Europeo de Referencia de Enseñanza de Lenguas*). La dirección de esta propuesta se inscribe en la tendencia actual que, progresivamente, se va afianzando en el campo de la enseñanza de la Didáctica del Español como Lengua Extranjera (ELE): la integración de determinados conocimientos de otros ámbitos lingüísticos teóricos que permitan ampliar la base científica para el diseño de programaciones y actividades que contribuyan eficazmente al desarrollo de las competencias del aprendiz.

El tema central de estudio es la metáfora lingüística, con la intención de 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, en su léxico y por ende en el uso, incluso de modo inconsciente.

Para abordar este tema, la investigación toma como base las aportaciones de la Lingüística Cognitiva y se asienta en la *Teoría Cognitiva de la Metáfora* (TCM) que inicia su desarrollo en 1980, con la publicación de *Metaphors We Live By* de Lakoff y Johnson, junto con la teoría de los prototipos, uno de los pilares de la Lingüística Cognitiva. En el marco de la Lingüística Cognitiva la metáfora se considera no solo el origen del lenguaje sino también una herramienta esencial para comprender el mundo, un instrumento cognitivo primigenio mediante el cual se asimila la experiencia de la realidad y se crea una representación de ella:

Impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica. (Lakoff y Johnson 1980:39)

Si las metáforas son necesarias para conceptualizar nuestra percepción del mundo, el sistema conceptual a través del cual pensamos es también de naturaleza metafórica. Hay infinidad de conceptos importantes para el ser humano que son abstractos o no están claramente delineados en nuestra experiencia (emociones, ideas, nociones temporales, etc.), por lo que es necesario captarlos por medio de otros conceptos que entendemos con mayor claridad (orientaciones espaciales, objetos, etc.). Es precisamente aquí donde se evidencia el papel esencial de la metáfora. Si bien la metáfora es un instrumento ideal para rellenar lagunas léxicas, su carga expresiva la hace además idónea para referirse a realidades inexpresables literalmente, para transmitir lo inefable.

Según la Teoría Cognitiva de la Metáfora, el pensamiento es de naturaleza metafórica, en consecuencia, la lengua también lo es. Algunas metáforas son compartidas por diversas lenguas y culturas: las más representativas 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*), o ENTENDER ES VER (*Veo lo que dices, pero no estoy de acuerdo*) o ENTENDER ES DIGERIR (*Esa idea no es fácil de digerir*). La metáfora, como mecanismo lingüístico y cognoscitivo, se da en todas las lenguas, hasta el punto de que puede considerarse un universal lingüístico y cognitivo; sin embargo, no necesariamente se dan las mismas metáforas en todas las lenguas. Es decir, aunque la metáfora sea común, como mecanismo cognitivo, a todas las lenguas, el proceso de metaforización y los referentes no tienen por qué coincidir, por lo que, las metáforas resultantes, en su expresión lingüística, pueden ser diferentes en cada lengua.

A partir de términos que literalmente significan lo mismo, los hablantes de diversas lenguas pueden hacer diferentes transferencias metafóricas.

Si, tal y como afirma la Lingüística Cognitiva, es imposible hablar sin metáforas, cabe preguntarse: ¿Es posible enseñar una lengua sin ellas? Además, el hecho de que las metáforas estén presentes de forma constante en la lengua hace que constituyan un claro reflejo de cómo una determinada sociedad percibe la realidad, de cómo piensa, de cómo comprende el mundo, en definitiva, de su idiosincrasia. Si esto es así, cabe preguntarse si no se intuye cardinal la enseñanza de las metáforas lingüísticas propias de una determinada lengua cuando se enseña esta como L2/LE. Esta investigación surge de esta pregunta y de su hipótesis principal: los aprendientes de segundas lenguas necesitan que se dedique en clase una atención explícita a la enseñanza de las metáforas lingüística ya que favorecería el desarrollo de las competencias comunicativas y de las destrezas básicas.

Cuando este estudio comenzó a diseñarse, se plantearon varias preguntas que pueden concretarse en las siguientes formulaciones: ¿Qué papel juega la metáfora lingüística en el aprendizaje de ELE?, ¿Es adecuado el tratamiento que se hace de la metáfora lingüística en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y en los materiales para la enseñanza de ELE?, ¿Es la metáfora lingüística un fenómeno excepcional y poco frecuente en el léxico general del español, tal como parece indicar la postergación de su tratamiento en ELE?, y ¿Es la metáfora lingüística importante para la adquisición del léxico del español en ELE? Con el fin de responder a estas cuestiones se esbozaron diversas hipótesis a partir de las cuales se determinó la finalidad general de la investigación: demostrar la importancia que tiene para el alumno de ELE el conocimiento de los desplazamientos semánticos, centrándonos en la metáfora lingüística como base de la polisemia. Esto se concretará a partir de cuatro objetivos principales:

1. La especificidad de las competencias implicadas en la comprensión y en la producción de la metáfora nos permitirá proponer la existencia de una competencia metafórica, como un tipo de competencia especial que influye en las competencias comunicativas, y su inclusión, por tanto, en el MCER.

2. Para poder concretar los problemas de tratamiento de la metáfora lingüística en la enseñanza de ELE presentaremos un análisis de materiales que evidencie que tanto el PCIC como los manuales de ELE actuales más empleados no enfocan la enseñanza de la metáfora lingüística del modo más adecuado al desarrollo de la competencia metafórica, ya que prácticamente se ignora su enseñanza y se pospone a los niveles superiores. Con el fin de determinar cuáles son los manuales de ELE más utilizados en la actualidad elaboraremos una encuesta entre profesores de ELE que ejerzan la labor docente en diversos países.

3. Frente a quienes en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras consideran que la metáfora supone una extrema recarga cognitiva, por lo que conviene eliminarla o postergarla sustancialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intentaremos demostrar ambas actitudes, que parecen reflejarse en los documentos de referencia y en los manuales, no son acertadas. Las metáforas lingüísticas están presentes en el léxico general del español mucho más frecuentemente de lo que plantea el PCIC y, en consecuencia, los manuales de ELE. La elaboración de un glosario de metáforas lingüísticas relacionadas con el léxico somático, que se incluirá en el Anexo I, demostrará el alto grado de frecuencia de aparición de metáforas lingüísticas con los correspondientes desplazamientos semánticos de cada unidad léxica.

4. Tras el análisis del léxico somático del español desde una perspectiva cognitiva y el análisis del corpus incluido en el glosario (Anexo I), intentaremos demostrar la importancia que tiene para el alumno de ELE el conocimiento de las metáforas lingüísticas como componente lingüístico del léxico general del español. Para ello llevaremos a cabo una aproximación experimental con diferentes grupos de alumnos de ELE con los que pondremos en práctica una propuesta didáctica que demuestre que la enseñanza explícita de la metáfora lingüística en clase facilita el acceso léxico y la comprensión.

Estructuralmente este trabajo consta de tres bloques principales: *Marco teórico* (Parte I), *Metodología* (Parte II) y *Discusión de resultados y Conclusiones* (Parte III).

El *Marco Teórico* (Parte I), consta de cinco capítulos. Se presenta sumariamente el tratamiento de la metáfora a lo largo de la historia desde prismas tan diferentes como la Retórica, la Crítica Literaria, la Filosofía del Lenguaje o la Teoría Literaria; para lo cual han sido fundamentales los trabajos de Ricoeur (1975), Bustos Guadaño (2000) y Acquaroni (2008), tres espléndidos estudios sobre la metáfora que han servido de hilo conductor de las diversas teorías en relación con distintos ámbitos y que han facilitado mucho este proceso.

La tarea de revisar la ingente bibliografía existente sobre la metáfora, desde Aristóteles a la actualidad, es ardua e inabarcable en un trabajo de estas características; pero se ha considerado oportuno incluir una breve retrospectiva histórica de la metáfora y recoger las principales teorías. En primer lugar, el panorama clásico con los estudios de Aristóteles sobre la metáfora como figura retórica de la *elocutio* (*Retórica y Poética*); en segundo lugar, la Edad Media, donde se consideraba un ornamento, pero también un instrumento didáctico (Dante, 1304-1307, Murphy, 1974); y, por último, la visión de los siglos XVII a XIX donde comienza a vislumbrarse el carácter cognitivo de la metáfora, incluso considerándola el origen mismo del lenguaje (Pascal, Vico).

En el capítulo 2, *La metáfora en la Pragmática y la Semántica*, se considera la metáfora desde el marco de dichas disciplinas, ya que la metáfora constituye una relación semántica y semiótica que se proyecta incluso pragmáticamente en el proceso mismo de designación (frases hechas); se define en el marco de campos semánticos; obedece a procesos igualmente semánticos de desplazamiento; y no puede entenderse sin considerar relaciones semánticas fundamentales (polisemia y sinonimia). Bajo el prisma de la Pragmática se analiza la metáfora a la luz de las teorías de Searle (1969), Grice (1975) y Sperber y Wilson (1986). Desde el punto de vista semántico se presenta la metáfora como base de la polisemia, como fuente de sinonimia y como figura principal en los procesos de cambio semántico. En este mismo capítulo se resumen las teorías de Cohen (1966) y el Grupo  $\mu$  (1970) que consideran la metáfora como una modificación del contenido semántico y no como sustitución de sentido.

En el capítulo 3, se analiza la concepción de la metáfora en la Lingüística Cognitiva, corriente en la que se enmarca esta investigación. Este capítulo se divide en

cinco epígrafes. En el primero, *Antecedentes de la Lingüística Cognitiva*, se presenta el Enfoque interactivo de Richards (1936) y Black (1962) y los principales precedentes de la Teoría Cognitiva de la Metáfora, Ortega y Gasset (1946) y Weinrich (1976). En el segundo epígrafe se explican los principios teóricos de la Lingüística Cognitiva necesarios para comprender la *Teoría Cognitiva de la Metáfora*, a la que se dedica el tercer epígrafe, donde se caracteriza, se define y se clasifican los tipos de metáforas. Otro recurso cognitivo importante e íntimamente relacionado con nuestro objeto de estudio es la metonimia, a la que se dedica el cuarto apartado de este capítulo, caracterizándola y demarcándola con respecto a la metáfora. En el último epígrafe se exponen las principales críticas que ha recibido la Teoría Cognitiva de la Metáfora.

El capítulo 4, *La metáfora en ELE*, se centra en tres aspectos: la competencia metafórica, la metáfora en la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE y el tratamiento que se hace de la metáfora en los programas y el currículo de ELE. La competencia metafórica es un concepto reciente, de finales de los años 80 y ha sido investigada, entre otros autores, por Danesi (1988), Low (1988), Littlemore (2006) y Acquaroni (2008). Sin embargo, la competencia metafórica no se menciona en el MCER (2002). Littlemore y Low (2006) reivindican que forme parte de los modelos generales de uso de la lengua en la enseñanza. En este apartado se justifica el primer objetivo de esta investigación: demostrar que la competencia metafórica debe incluirse en el *MCER* como un tipo de competencia especial que influye en todas las competencias comunicativas.

El segundo epígrafe, *La metáfora en la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE*, resume los principales problemas que plantea la transferencia metafórica entre la L1 y la L2. En cuanto al tratamiento de la metáfora en el MCER y en el PCIC, se aborda su análisis con el objetivo de demostrar que la enseñanza de la metáfora lingüística no se enfoca adecuadamente. El PCIC, con fundamento en el *MCER*, no ofrece una propuesta concreta de cómo debe enseñarse la metáfora lingüística en ELE; incluye metáforas lingüísticas en su inventario, pero de forma en cierto modo inconexa y solo a partir del nivel B2. Por lo tanto, no puede servir como una guía definitiva para elaborar materiales didácticos que integren adecuadamente la enseñanza de las metáforas lingüísticas ni las unidades fraseológicas.

El capítulo 5, *La metáfora en los materiales didácticos para la enseñanza de ELE*, constituye un análisis de materiales con el fin de demostrar la escasa atención que los manuales de ELE prestan al tratamiento de la metáfora. Como criterio de selección de los manuales para el análisis, se ha procedido a la elaboración de una encuesta, a la que han respondido 220 profesores de ELE que ejercen su labor docente en 40 países distintos, sobre cuáles son los manuales generales de ELE más empleados en la enseñanza para todos los niveles del MCER. Los resultados obtenidos han permitido determinar tres manuales generales más utilizados: *Aula Internacional* y *Gente*, de la editorial Difusión; y *Prisma*, de la editorial Edinumen.

El análisis de dichos manuales revela que la enseñanza de la metáfora lingüística en el aula de ELE no se ve reflejada en los materiales didácticos y por tanto, cabe esperar que tampoco se considere en la realidad del aula. En prácticamente todas las unidades didácticas (UDs) se podría dar cabida a la enseñanza de la metáfora lingüística, ya que es un recurso que está cotidianamente presente en todos los contextos y registros comunicativos; y, para una competencia lingüística adecuada, es necesario que el alumno identifique los desplazamientos semánticos y sea capaz de emplearlos de forma autónoma. Así mismo, la metáfora es un ámbito íntimamente relacionado con el componente cultural de la lengua que suele resultar muy atractivo para los alumnos extranjeros. Sin embargo, el análisis de los manuales más empleados en la enseñanza de ELE demuestra que la metáfora lingüística rara vez figura en los programas didácticos, y, en los pocos casos en los que aparece, la presentación es breve, poco clara y puede llevar a muchos equívocos.

Con el análisis del MCER, del PCIC y de los manuales se concreta el segundo objetivo de esta investigación: la enseñanza de la metáfora lingüística en ELE no se enfoca del modo más adecuado para el desarrollo de la competencia metafórica.

Una vez definidos los fundamentos teóricos sobre los que se sustenta la investigación, y el análisis de las carencias existentes en programas y manuales, se aborda la aplicación a la enseñanza en *Metodología* (Parte II), *Aproximación Experimental*, que consiste en una propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de metáforas lingüísticas somáticas. Para confeccionar dicha propuesta didáctica es necesario determinar primero el corpus con el que se va a trabajar. Con este fin, se ha realizado un glosario del léxico metafórico lingüístico somático del español que permita a profesores y alumnos de ELE acceder más fácilmente a la enseñanza-aprendizaje de la metáfora lingüística como parte constitutiva, no excepcional, del léxico general.

En el capítulo 6, *Determinación del corpus del léxico metafórico somático del español en ELE*, se explicitan los criterios de selección y la configuración del corpus. Por las características de la investigación fue necesario acotar el objeto de estudio y restringirlo a un campo semántico determinado, ya que según los fundamentos teóricos en los que se basa esta investigación resultaría incongruente acumular vocabulario de diversos campos léxicos que no tuvieran relación entre sí. Se ha seleccionado el léxico somático por varias razones: es un léxico frecuente y, por tanto, de gran productividad; se enseña desde los niveles básicos; y se observa que sufre desplazamientos semánticos constantes de uso en el léxico general del español. Este corpus consta de veinticuatro fichas en las que no solo se analizan los desplazamientos semánticos sino también su frecuencia con el objetivo de demostrar que las metáforas lingüísticas están presentes en el sistema y en el léxico del español mucho más frecuentemente de lo que plantea el PCIC, tercer objetivo principal de esta investigación.

Dicho corpus se aplicará a la confección de una propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de metáforas lingüísticas somáticas que optimice dicho proceso y que se concreta en la *Aproximación Experimental* expuesta en el capítulo siete.

El cuarto y último objetivo de este trabajo es demostrar que la enseñanza de la metáfora lingüística facilita el acceso léxico en ELE. Con este fin, se realiza un estudio empírico multicéntrico con cuatro grupos experimentales de alemanes y eslovacos, alumnos de español de niveles A2, B1, B2 y C1. El capítulo 7, donde se describe esta aproximación experimental, se divide en cinco epígrafes en los que se explica la metodología de la investigación. En primer lugar, se muestran las tres preguntas de investigación con sus respectivas hipótesis alternativas:

1. ¿Es el número de aciertos en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas independiente del tratamiento? Es decir, ¿hay diferencia significativa entre el número de aciertos del pretest y el número de aciertos del posttest en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas?

Ha: El número de aciertos en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas será mayor en el posttest que en el pretest y, por lo tanto, el número de aciertos sí depende del tratamiento.

2. ¿Existirán diferencias significativas en cuanto al número de aciertos en cuanto a la elección de una metáfora somática según el tipo de actividad realizada (interpretación/producción)?

Ha: Las actividades de interpretación presentarán un mayor número de aciertos en cuanto a la elección de una metáfora somática que las actividades de producción.

3. ¿Existirán diferencias significativas en cuanto al número de aciertos en la interpretación/ producción de metáforas somáticas en pretest y postest en los diferentes niveles del MCER?

Ha: Los grupos de niveles más altos presentarán un mayor número de aciertos en la interpretación/ producción de metáforas somáticas.

A partir de la confirmación o no de las hipótesis esperamos obtener resultados empíricos que ayuden a dilucidar la relación o no de las variables objeto de estudio. Se consideran tres variables independientes: el tratamiento experimental, el tipo de actividad (interpretación/producción) y el nivel de español de los participantes; y se analiza su relación con la variable dependiente: el número de aciertos en la interpretación/ producción de metáforas somáticas.

A continuación se explica el diseño de la investigación, de las pruebas, el tratamiento, los participantes y los procedimientos. Este estudio se corresponde con un diseño preexperimental (grupos intactos) de un solo grupo con medición antes y después del tratamiento, pero las pruebas y el tratamiento se han llevado a cabo en cuatro grupos no equiparables. En el experimento han participado 110 estudiantes de ELE, alemanes y eslovacos, de distintos centros de enseñanza reglada que intentaron aprender los desplazamientos semánticos metafóricos que hay detrás de algunas de las acepciones del léxico somático seleccionado. En los instrumentos de medida (pretest y postest) se ha trabajado siempre con dos tipos de actividad: interpretación y producción.

En el capítulo 8, *Análisis de resultados*, se exponen los resultados obtenidos, desde un punto de vista descriptivo e inferencial, realizando las pruebas estadísticas pertinentes para poder aceptar o rechazar las hipótesis.

La última parte de esta investigación, Parte III *Discusión de resultados y Conclusiones*, consta de dos capítulos. En el capítulo 9, *Discusión de resultados*, se relacionan los resultados de la *Aproximación experimental* con los objetivos y las

hipótesis de investigación (9.1). Además, se vinculan los resultados y las conclusiones con investigaciones relativas al ámbito de la Lingüística Aplicada a la Didáctica de lenguas y también con otras disciplinas como la Psicología y la Lingüística de Corpus y la Traductología (9.2).

Por último, en el capítulo 10, *Conclusiones*, se presenta una recapitulación en la cual se ponen en relación los resultados obtenidos con los objetivos generales de este trabajo (10.1), se discute el alcance y las limitaciones de la investigación (10.2) y se esbozan líneas futuras de investigación (10.3).

## PARTE I: MARCO TEÓRICO



## 1. LA METÁFORA: UNA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

La metáfora ha sido estudiada desde la antigüedad clásica por innumerables autores y desde diferentes perspectivas. Este capítulo inicial no es un estudio exhaustivo de la historiografía de la metáfora, sino una breve retrospectiva histórica que permita acercarse a los fundamentos teóricos sobre los que se asientan las bases de los enfoques que harán germinar la teoría que orienta este trabajo: la Teoría Cognitiva de la Metáfora<sup>1</sup>.

Los planteamientos de Aristóteles se toman como punto de partida porque, además de ser el primero en dar una definición precisa del término, anticipa en sus estudios algunas de las características principales de la metáfora que influirán en las posteriores conceptualizaciones:

- La idea de sustitución, comparación o símil elidido y la interacción de rasgos a partir de realidades semejantes.
- La metáfora como medio para transmitir lo inefable.
- La metáfora como instrumento de conocimiento.
- La metáfora como medio para rellenar lagunas léxicas.

Además, se hace referencia a las hipótesis que dan lugar a ideas erróneas que acompañarán al concepto de metáfora durante mucho tiempo a lo largo de diferentes corrientes de pensamiento y afectarán negativamente a su conceptualización:

- La existencia de dos tipos de significado *propio* o *literal*, frente a *impropio* o *figurado* y la idea de que el uso poético del lenguaje oscurece la realidad.
- La metáfora es una desviación del lenguaje recto.
- La metáfora debe eliminarse del lenguaje.
- La metáfora es un mero recurso estilístico.

Se explica la importancia de la metáfora durante la Edad Media como instrumento didáctico y su relación con la analogía, la alegoría y la *anagogía* ya que suponen la creación de numerosas metáforas que han arraigado en la lengua hasta la actualidad.

---

<sup>1</sup> En adelante TCM.

Por último, en el apartado tres, se resumen las aportaciones de Pascal, Vico y Nietzsche que colocan ya a la metáfora en un lugar importante, anticipando muchas de las teorías que, posteriormente, demostrará la Lingüística Cognitiva:

- La metáfora como origen y esencia del lenguaje.
- La metáfora como herramienta fundamental para comprender el mundo.

## 1.1 Aristóteles: la metáfora como figura retórica de la elocutio

El concepto de metáfora aparece ya en la antigüedad clásica. Platón habla de *metaferein* (μεταφerein 'llevar de un lugar a otro') con la acepción de 'traducir'. Según Santana (1995), la conjunción de *μετα* (arriba, sobre, más allá) y *φορα* (llevar)<sup>2</sup> consigue expresar el sentido de movimiento:

Los diccionarios *ad usum* suelen presentar la entrada *metáphora* definiéndola en sentido general como "transferencia, cambio, fase lunar", concretando su significado en la retórica como "transferencia de una palabra a un nuevo sentido".(Santana, 1995:412).

A pesar de que Platón había hablado ya de *metaferein*, no le interesaba el sentido del fenómeno ya que, según Parente (2002a), sería un obstáculo para la pureza de la razón y la filosofía no debía interesarse por ella, por lo que la relegó exclusivamente a la retórica. Los poetas crean mundos imaginarios que no tienen una identificación plena con la realidad, mundos de ensueño, que carecen de razón, siendo así la poesía 'una amenaza para el saber':

Ταυτόν καί τόνμητικόν ποιητήνφύσομεν κακήν πολιτείαν ἰδίᾳ ἐκάστουτηψυχῆμποιεῖν, τῶάνοήτῳ αὐτῆς χαριζόμενον καί οὐτετάμειζω ἰ οὐτετάέλάττωδιαγιγνώσκοντι, ἀλλάτά αὐτάτοτέμενμεγάλα ἡγουμένω, τοτέδεσμικρά, εἰδῶλα εἰδῶλοποιούντι, τοῦδέἀληθοῦς πόρρω πάννύψεστώτα. (*República*, 605, b-c).<sup>3</sup>

Esta es la base de dos ideas que acompañan al concepto de metáfora a lo largo de diferentes corrientes de pensamiento: la existencia de dos tipos de significado, *proprio o literal* (que se corresponde con la verdad), frente a *improprio o figurado* (que se aleja de la realidad; y la idea de que el uso poético del lenguaje oscurece la realidad.

Aristóteles es el primero en acuñar y dar una definición precisa del término:

<sup>2</sup>Aunque no está muy clara la etimología del primer término, ha sido relacionado con el antiguo alto alemán, el gótico, el anglosajón o el islandés, es decir, con las lenguas germánicas. *μετα* es un adverbio y una preposición muy habitual en la composición de palabras para expresar participación (*μετέχω* 'participar, tener parte en'), acción común (*μετάφημι* 'hablar entre') situación en medio (*μέτεμι* 'estar entre') y, la que nos ocupa: noción de cambio (*μεταβάλλω* 'cambiar, modificar, mudar'; *μεταβολή* 'cambio, trueque'; *μεταβολικός* 'mudable'; *μετάθεσις* 'cambio'). El segundo término, *φορα*, forma nombres de acción con el significado de 'llevar' o 'mover'. Se han encontrado equivalencias en muchas lenguas indoeuropeas como el gótico, el latín o el antiguo irlandés.

<sup>3</sup> Platón, *República*, traducción de J.M. Pabón y M. Fernández Galiano (1997): "el poeta imitativo implanta privadamente un régimen perverso en el alma de cada uno, condescendiendo con el elemento irracional que hay en ella, elemento que no distingue lo grande de lo pequeño, sino que considera las mismas cosas unas veces como grandes, otras como pequeñas, creando apariencias enteramente apartadas de la verdad".

*Μεταφορά δέεγώματος ἀλλοτρίου υπιφορά, ἡ ἀπὸ τούγένους ἐπὶ εἶδους, ἢ ἀπὸ τούείδους ἐπὶ τούγένος, ἢ ἀπὸ τούείδους, ἢ κατὰτόνάλογον. (Poética, 21, 1457b).<sup>4</sup>*

Es decir, metáfora es aplicar a una cosa una palabra que designa otra. La idea implícita de desplazamiento del significado puede relacionarse con un pensamiento arraigado y común que perdurará hasta el siglo XIX: la metáfora es una desviación del lenguaje recto, es decir, un alejamiento del uso con el que se corresponden normalmente las palabras que por convención se emplean para designar una realidad concreta. Esto nos lleva a la pregunta pre-aristotélica por excelencia y que continuará hasta pasada la Edad Media: ¿Puede el análisis lingüístico llevarnos al descubrimiento de la realidad? Con el fin de dar respuesta a esta pregunta dos teorías son esenciales, la naturalista y la convencionalista:

- Los naturalistas defienden la postura de que el lenguaje es la vía directa de acceso a la realidad ya que cada término imita la realidad a la que alude, de modo que por medio de la etimología podría recrearse el momento en que a cada objeto se le adjudica un nombre, una etiqueta.
- Los convencionalistas creen que no existe relación entre lenguaje y realidad, que las etiquetas se otorgan a cada objeto por convenciones sociales y que el análisis de estas nos llevaría a una historia social y no a la natural.

Aristóteles también se refiere a los usos sociales con respecto al hecho de que un nombre se corresponda con una entidad concreta, pero el mismo nombre puede usarse para hacer referencia a otra sin que ese sentido le pertenezca (usual frente a lo infrecuente). Para Bustos (2000:37) esto constituiría un naturalismo de segundo orden ya que se postula que habría una significación primaria de las expresiones y una significación (o varias) secundarias<sup>5</sup>. Esto se manifiesta en todos los términos recogidos en el glosario de esta investigación: de las primeras acepciones, usos rectos, se desprenden todas las otras acepciones, desplazamientos semánticos; pero la

<sup>4</sup> Para la *Poética* de Aristóteles se seguirá siempre la traducción de Valentín García Yebra (1974): “Metáfora es la traslación de un nombre ajeno, o desde el género a la especie, o desde la especie al género, o desde una especie a otra especie, o según la analogía”.

<sup>5</sup> “Ese “naturalismo” afirmarí que existe una significación primaria de las expresiones y una significación (o significaciones) secundaria(s). En su significación primaria, las expresiones se aplican a las realidades con las que han sido asociadas en un hipotético (e ideal) acto nominativo primigenio. Sin necesidad de acudir a la mítica figura platónica del “dador de nombres”, el convencionalista puede atribuir una importancia fundamental a la “convención bautismal”, aquella por la que el nombre queda fijado originariamente a una realidad. Todas las demás aplicaciones admitidas del nombre han de derivarse de esa convención original, y en ese sentido pueden concebirse como desviadas del sentido recto de la expresión”. (Bustos: 2000:37).

identificación de Aristóteles de usual frente a infrecuente no siempre tiene la correspondencia que él postula, ya que, como veremos, en muchos casos, el desplazamiento aparece en la lengua con más frecuencia que el uso recto.

Con el término *metáfora* Aristóteles cubre cualquier tipo de desplazamiento del significado (*epiphora*), en oposición a lo que él llama *kuriononoma*, denominación en la que no hay desplazamiento. Este desplazamiento exige necesariamente dos elementos: la denominación habitual y su asignación a otra realidad. De este modo se asocian los dos términos que componen la metáfora, que Acquaroni (2008) denomina como “término metaforizado ausente” y “término metafórico ajeno”, es decir, el término usual que es sustituido por el infrecuente. Para que se produzca el desplazamiento metafórico es necesario que exista algún tipo de relación entre los dos términos, parecidos, cualidades o propiedades semejantes que posibiliten la identificación mental entre ambos. Nace así la idea de equivalencia entre los esquemas “A es B” y “A es como B”. Aristóteles señala en la *Retórica* y en la *Poética* que la metáfora y el símil están muy próximos, pero en el símil hay un añadido que hace que pierda eficacia retórica y poética; mientras que el valor de la metáfora reside en expresar un parecido impensable y sorprendente y, por tanto, con cualidad poética. En tal sentido, se podría identificar la metáfora con un símil abreviado. Quintiliano y Cicerón son más radicales:

“...*Similitudinis est ad verbum unum contracta brevitatis, quod verbum in alieno loco tamquam in suopositum si agnoscitur, delectat, si simile nihil habet, repudiatur*” (Cicerón, *De oratore*, III, 38)<sup>6</sup>.

Sin embargo, el desplazamiento metafórico no debe ser entendido sólo en términos de sustitución, es decir, no se puede afirmar que el término infrecuente esté simplemente suplantando al término usual y que el haber empleado este último en lugar de la metáfora habría provocado el mismo resultado. Esta afirmación llevaría a la idea errónea de que la metáfora sólo tiene un valor meramente estilístico. Existen analogías que no poseen un término usual, es decir, hay realidades que no tienen una etiqueta asignada por convención social y que sólo pueden expresarse a través de una metáfora. La metáfora es el medio ideal para transmitir lo inefable<sup>7</sup>:

<sup>6</sup> “Una metáfora es una forma abreviada de símil, condensado en una palabra que se coloca en una posición que no le pertenece como si se tratara de su propio lugar y, si se reconoce, proporciona placer, pero si no contiene ninguna similitud, es rechazada”. La traducción es nuestra.

<sup>7</sup> Esta idea se desarrollará en más profundidad en el capítulo 1.3.1 La metáfora como elemento esencial del lenguaje y en el capítulo 3 al hablar de la Teoría Cognitiva de la Metáfora.

*Ἐνίοις δ' οὐκέστιν ὄνομα κείμενον τῶν ἀνάλων, ἀλλ' οὐδένη ττονόμοιως λεχθήσεται οἰοντότον καρπόν μέν ἀφιέναι, τόδε τήν φλόγα ἀπό του ἡλίου ἀνώνυμόν ἀλλ' ὁμοίως ἐχει τοῦτο πρός τόν ἡλίον καί τό σπείρειν πρός τόν καρπόν, διδείρηται "οπείρων θεοκτίστην φλόγα. (Poética, 21, 1457b).<sup>8</sup>*

En la *Retórica*, Aristóteles asocia la metáfora con la dimensión cognitiva. El arte de la retórica consiste en enseñar al interlocutor no por demostración, sino haciendo que imagine a través de la elocución:

*Τὸ μὲν οὖν τῆς λέξεως ὁμοίως ἔχει τι μικρὸν ἀναγκαιὸν ἐν πασῶν διδασκαλίᾳ διαφέρει γὰρ τι πρὸς τὸ δηλοῦσαι ὡς ἡ ὡδὶ εἰπεῖν ὅτι μὲν τοῖς τοσοῦτον ἀλλ' ἀπαντὰ φαντασία ταῦτα ἐστὶ, καὶ πρὸς τὸν ἀκροατὴν δὲ οὐδεὶς οὕτω γεωμετρῆσαι διδάσκει (Retórica, 1968: III, 1, 1404<sup>a</sup>9)<sup>9</sup>*

En el siguiente capítulo añade: “Y la metáfora posee, como ninguna otra cosa, la claridad, lo agradable y el giro extraño; y esta no es posible aprenderla de otra persona”. El hecho de que Aristóteles hable de la metáfora no sólo como recurso poético, sino también retórico, y que afirme además que no puede ser enseñada, que depende de un talento personal, hace que se vincule con el conocimiento humano, ya que la metáfora permite comprender con pocas palabras.

La tesis aristotélica de metáfora como símil que puede emplearse para hacer una comparación que explique mejor, o de una manera más cercana a la cotidianidad, lo que se quiere hacer llegar al receptor, se verá claramente materializada en el tópico medieval de instruir deleitando que se explica en el capítulo 1.1.2 de esta investigación.

### *1.1.1 Propiedades de la metáfora*

Para Aristóteles la metáfora debe cumplir principalmente dos propiedades: poner la cosa ante los ojos y ser apropiada. La primera propiedad consiste en enseñar en el sentido de instruir a través de la inducción, como un proceso de abstracción desde lo más conocido para nosotros hasta lo desconocido; es decir, la metáfora debe expresar lo ininteligible por medio de lo sensible:

*Ὅτι μὲν οὖν τὰ ἀστῆρες ἐκ μεταφορᾶς τῆς ἀναλογίας λέγεται καὶ τῶν προομιῶν ποιῆσαι, εἰρηται λέκτεον δὲ τι λεγομένον προομιῶν, καὶ τι ποιῶν γίνεσθαι τοῦτο. λέγω δὲ προομιῶν ταῦτα ποιῆσαι ὅσα ἐνεργεῖν ζητῶνται, οἷον τὸν ἀγαθὸν ἀνδρᾶ φανῆσαι*

<sup>8</sup> “Pero hay casos de analogía que no tienen nombre, a pesar de lo cual se dirán de modo semejante; por ejemplo, emitir la semilla es “sembrar”, pero la emisión de la luz desde el sol no tiene nombre; sin embargo, esto con relación a la luz del sol es como sembrar en relación a la semilla, por lo cual se ha dicho “sembrando luz de origen divino”.

<sup>9</sup> Para la *Retórica* de Aristóteles se seguirá siempre la traducción de Samaranch (1968): “Así pues, lo de la elocución es, sin embargo, de alguna pequeña necesidad en toda enseñanza; pues para poner en claro, de alguna manera difiere hablar así o así; no tanto, sin embargo; sino que todas esas cosas son fantasía, aún respecto al oyente; por esto nadie enseña así a medir la tierra”.

ειναι τετραγωνον μεταφορα, (αμφω γαρ τελεια), αλλ ου ζημινει ενεργειαν αλλα το ανθουσαν εχοντος την ακμην ενεργεια, και το δ' ωσπερ αφετον [ελευθερον] ενεργεια, και <τουντευθεν ουν> "Ελληνες αξαντες ποσιν"  
το αξαντες ενεργεια και ,εταφορα ταχυ γαρ λεγει. και ως κεχηται πολλαχου  
"Ομηρος, το τα ανυχα ποιειν δια της μεταφορας. (Retórica, 1968: III, 11, 1411b22)<sup>10</sup>

Por lo tanto, la metáfora consiste en, además de percibir la semejanza, en describir las cosas en acción, o sea, una semejanza activa<sup>11</sup>. Para Vega Rodríguez (1999), Aristóteles entiende la acción cognitiva en contraposición a la acción de movimiento. Distingue la *praxis* de la *kinesis*. Esta última tiene término (*péras* 'extremo, frontera, linde'), pero no fin porque mientras hay movimiento no se produce el fin y cuando llega el fin ya no hay movimiento. Aristóteles entiende el conocimiento como *praxis téleia* que posee el fin (*telos* 'fin, propósito') de su propio acto, pero esto no implica su terminación. El conocimiento es un acto que logra su fin, conocer, en su misma actividad. Para esto último se crean las similitudes, para conocer acertadamente la realidad. Respecto de la segunda propiedad que debe cumplir la metáfora, la de ser apropiada, Aristóteles ya anticipa la importancia de la estructura semántica de la metáfora para facilitar la comprensión, como creemos fundamental en la situación de aproximación al léxico de una LE. Tiene que impresionar a la imaginación agradablemente; primero sorprender, pero enseguida debe comprenderse con total claridad:

εστιν δε και τα αςτεια τα πλειστα δια μεταφορας και εκ του προεξεπαταν μαλλον γαρ γιγνεται δηλον ο τι εμαβε μαρα το εναντιως εχειν, και εοικεν λεγειν η ψυχη ως αληθως, εγω δε ημαρτον (Retórica, 1968: III, 11, 1412<sup>a</sup>18)<sup>12</sup>.

Si no se descubre con facilidad la relación entre los términos, la metáfora es ininteligible y esto hace que el discurso, por exceso, parezca ridículo:

<sup>10</sup> "Así pues, que las cosas elegantes se dicen a partir de metáforas en proporción y también por reproducir delante de los ojos, ha sido dicho. Pero hay que decir qué cosa decimos con 'delante de los ojos' y qué resulta para quienes hacen esto. Ahora bien, digo que reproducen delante de los ojos aquellas palabras, cuantas significan cosas vívidas; cual, afirmar que el buen varón es tetrágono, es metáfora, (pues ambas cosas son perfectas), pero no expresan viveza. En cambio, lo de "teniendo él floreciente el vigor" es viveza; también aquello: "pero a ti, como a suelto" (libre), es viveza; también, (de ahí, pues) habiéndose lanzado los helenos con los pies. El 'habiéndose lanzado' es viveza y metáfora, pues dice rapidez. También como ha utilizado Homero en muchos lugares el hacer, mediante la metáfora, animadas las cosas inanimadas".

<sup>11</sup> Esta última idea sugiere un debate que se han planteado los tomistas sobre si se deben admitir sólo las metáforas dinámicas o también las estáticas que no nos compete desarrollar aquí. Ramírez admite, en una primera etapa (1963: 122), sólo las dinámicas, pero en una segunda etapa (1970: 1497) admite las dos.

<sup>12</sup> "Pero las cosas elegantes son también, la mayor parte, mediante metáfora y, además, por deludir. Pues resulta más evidente que uno aprendió en lo que estaba contrapuesto, y el alma parece decir; "cuán verdadero, pero yo erré".

Τόμενοι φαίεσθαι πωςχρόμενοντούτωτρόπω γελοῖοντόδεμέτρονκοινόν  
 ἀπάντωνεστίτωνμερών καί γάρμεταφοραῖς καί γλώτταις καί τοῖςἀλλοιςεἰδεσιχρόμενος  
 ἀπρεπώς καί ἐπίτηδεςεμίτάγελοία, τό αὐτόάν ἀπεργάσαιτο. (*Poética*, 22, 1458b).<sup>13</sup>

Del mismo modo afirma que es conveniente que las metáforas partan de lo familiar, que facilita la identificación; pero que no sean obvias ya que esto, al igual que la filosofía, agudiza el ingenio.

### 1.1.2 Tipos de metáfora

Aristóteles clasifica en su *Poética* cuatro tipos de metáfora, pero en la retórica clásica la metáfora se reduce solo a uno de ellos: las metáforas por analogía, ya que la mayoría de los estudiosos han considerado que los otros tres tipos de metáfora que describe (transferencia del género a la especie, de la especie al género y de especie a especie)<sup>14</sup> son en realidad metonimias y sinécdoques. En las metáforas por analogía la relación se establece entre las cosas que son una a la otra como una tercera a una cuarta, mostrando su fundamento de una manera más o menos explícita:

αει δε δει την μεταθοραν την εκ του αναλογον ανταμοδιδοναι και επι  
 θατερα [ και επι] των ομογενων, οιον ει η φιαλη ασπις Διονυσου, και την ασπιδα αρμοττει  
 λεγεσθαι φιαλην Αρεως. (*Retórica*, 1968: III, 4, 1407<sup>a</sup>14)<sup>15</sup>

En síntesis, Platón dio a la noción de analogía un carácter de trascendencia que ha llenado páginas en la filosofía y el lenguaje. Si bien introdujo esta noción de analogía comparando la “idea del Bien” con el Sol (*República*, Libro VII), el estudio más detallado de la noción lógica lo hizo Aristóteles al considerar la analogía del *ente* (*Metafísica*, Γ, 2; 1003d 33). La estrecha relación entre la metáfora y la analogía se tratará en profundidad en el capítulo 1.2 ya que será de vital trascendencia durante toda la Edad Media.

<sup>13</sup>“Así, pues el uso en cierto modo ostentoso de este modo de expresarse es ridículo, y la medida es necesaria en todas las partes de la elocución; en efecto, quien use metáforas, palabras extrañas y demás figuras sin venir a cuento, conseguirá lo mismo que si buscase adrede un efecto ridículo”.

<sup>14</sup> Los ejemplos de cada tipo aportados por Aristóteles son: 1. Del género a la especie: “Mi nave está detenida” (estar *anclada* es una manera de estar detenida); 2. Desde la especie al género “Ciertamente, innumerables cosas buenas ha llevado a cabo Odiseo” (*innumerable* se usa aquí con el valor de ‘mucho’) y 3. De especie a especie “habiendo agotado su vida con el bronce” y “habiendo cortado con duro bronce” (*agotar* y *cortar* son aquí intercambiables como ‘maneras de quitar’).

<sup>15</sup> “Y siempre es necesario expresar en correspondencia la metáfora que procede de que hay analogía, y respecto a uno y otro de los de género igual; como si la copa es escudo de Dionisos, también encaja que se diga que el escudo es copa de Ares”.

### 1.1.3 Teoría sustitucionista y teoría comparatista

Una vez sentadas las bases de la teoría aristotélica, se percibe que, tradicionalmente, la metáfora se define como una comparación implícita, es decir, un símil en el que se da por supuesta la partícula comparativa. Ricoeur (1975) y Bustos (2000) afirman que esta acepción es demasiado simplista y que es necesario diferenciar entre la teoría sustitucionista y la comparatista.

La teoría sustitucionista exige que exista una equivalencia entre el término metafórico y el usual sustituido, es decir, implica que exista término o expresión sustituida. Según Black (1966) los sustitucionistas sostienen que las metáforas se emplean en sustitución de otras expresiones literales equivalentes a ellas, es decir, el mismo significado podría haberse expresado de forma literal:

El autor sustituye L por M, y la tarea del lector consiste en invertir la sustitución, sirviéndose del significado literal de M como indicio del también literal de L. Comprender una metáfora sería como descifrar un código o desenmarañar, un acertijo. (Black, 1966: 43).

Por el contrario, la teoría comparatista se fundamenta en la similaridad o coparticipación de las propiedades de una y otra realidad. Volvemos así a la equiparación entre metáfora y símil. Para Black (1966), esta teoría sería un caso particular dentro de la sustitucionista al sostener que el término metafórico se puede sustituir por una comparación literal. La teoría aristotélica no encaja con la comparatista porque Aristóteles no basa la metáfora solo en la equiparación de propiedades sino también en la apelación a los sentidos, su viveza, su claridad, etc. Tampoco encaja con la sustitucionista porque justifica el uso de catacrexis<sup>16</sup>, metáforas que rellenan un hueco léxico, es decir, cuando no existe un término o expresión susceptible de ser sustituido. Black aporta el ejemplo de *lado* de un ángulo ya que no existe ninguna otra expresión para referirse a *una línea que doble en un punto*. En estos casos, en los que la necesidad de emplear una metáfora es absoluta, el término metafórico acaba por adquirir un significado literal.

Black afirma que el destino de la catacrexis es desaparecer cuando acierta, y habla del término “naranja” para referirse al color por analogía con el fruto; sin

---

<sup>16</sup>Del griego *κατάχρησις* ‘aprovechamiento’. Entendida como vacío léxico, es decir, aquellas metáforas que no tienen un equivalente literal porque existe una laguna léxica para nombrar esa realidad.

embargo, ha terminado empleándose con la misma propiedad para designar a ambos y ha perdido su sentido metafórico. Añade que en los casos en los que no hay catacresis, es decir, aquellas metáforas que tienen un equivalente literal, la metáfora no aporta nada al vocabulario. Relega la metáfora a un uso meramente estilístico o decorativo ya que considera que su valor cognoscitivo es nulo:

Excepto en los casos en que sea una catacresis, que remedia alguna imperfección temporal de la lengua, su finalidad sería distraer y solazar; y, según este enfoque, su uso constituye siempre una desviación respecto del ‘estilo llano y estrictamente apropiado’.<sup>17</sup>

Black recurre al siguiente ejemplo para diferenciar la teoría sustitucionista y la comparatista: siguiendo la primera teoría, decir “Ricardo es un león” equivale a decir “Ricardo es valiente”; según la teoría comparatista “Ricardo es un león” es prácticamente lo mismo que decir “Ricardo es como un león” (haciendo referencia a su valentía). La elección de uno de los tres enunciados respondería tan solo a criterios estilísticos.

#### *1.1.4 La metáfora como figura estilística*

Una vez relegada la metáfora a un uso decorativo y despojada de valor cognoscitivo, pasa a ser sólo una figura del lenguaje y se excluye de la teoría del conocimiento, limitándola por lo tanto a la elocución, como mero instrumento retórico. Aristóteles ya había introducido algunos de estos aspectos, pero esta perspectiva retoricista, iniciada ya con Cicerón y Quintiliano, se radicalizará mucho más acercándose al concepto de Platón.

Ricoeur (1975:62) hace una síntesis de siete postulados del modelo de la tropología que corresponderían a las funciones que desempeñan las metáforas en la lengua y a los principios de comprensión:

- a) Postulado de lo propio y de lo impropio o figurado: la metáfora sería un sentido impropio y el término sustituido sería un sentido propio. En el ejemplo “Ricardo es un león” el término *león* sustituye al término *valiente*. La metáfora *león/Ricardo* es utilizada aquí con un sentido

---

<sup>17</sup>Richard Whately citado por Black (1966:45).

impropio (asume el significado de ‘valiente’) cuando el suyo propio es el de ‘animal’<sup>18</sup>.

- b) Postulado de la laguna semántica: En ocasiones se emplea el término impropio porque no existe uno propio para designar lo mismo. Por ejemplo, se emplea la metáfora *agujero negro* porque no existe otro término para referirse a esa realidad<sup>19</sup>.
- c) Postulado del préstamo: Se cubre la laguna léxica recurriendo a un término extraño. Extraño en ese contexto, tal y como vemos en el ejemplo anterior, *agujero negro* para referirse a una pérdida financiera o a un concepto astronómico.
- d) Postulado de la desviación: El término advenedizo se aplica al objeto, pero comportando una desviación o del sentido impropio o del sentido propio de dicho término. En el ejemplo “Ricardo es un león” se observa cómo el término *león* adquiere un significado diferente al suyo propio en primera instancia.
- e) Postulado de la sustitución: El término en su sentido figurado sustituye a otra palabra que, o no se ha querido utilizar, o no existe (catacresis). En los dos ejemplos presentados tenemos la representación de las dos posibilidades de este postulado: el término *león*, sustituyendo al término *valiente* y el término *agujero negro*, cubriendo una laguna léxica.
- f) Postulado del carácter paradigmático del tropo: La estructura paradigmática se basa en una relación de semejanza entre la palabra sustitutiva y el sentido propio. En el caso de *agujero negro* se recurre a la asociación mental entre ‘lugar oscuro donde se puede perder algo’ con el significado del concepto astronómico o una pérdida de dinero que no es física. En “Ricardo es un león” el receptor debe conocer las cualidades del animal para saber cuáles son, dentro de este contexto,

---

<sup>18</sup>“León” tiene como primera acepción en el *DRAE* “Gran mamífero carnívoro de la familia de los Félidos, de pelaje entre amarillo y rojo. Tiene la cabeza grande, los dientes y las uñas muy fuertes y la cola larga y terminada en un fleco de cerdas. El macho se distingue por una larga melena”. Sin embargo, en la tercera acepción se define como “Hombre audaz, imperioso y valiente”. Esto señala que es una metáfora muy extendida y frecuente.

<sup>19</sup>El *DRAE* define *agujero negro* como “1. m. *Astr.* Lugar invisible del espacio cósmico que, según la teoría de la relatividad, absorbe por completo cualquier materia o energía situada en su campo gravitatorio. 2. m. *Econ.* Grave pérdida financiera en una empresa o institución, sobre todo cuando se trata de mantenerla oculta”.

atribuibles a Ricardo. El animal posee la característica de valiente que se le quiere otorgar aquí a la persona.

- g) Postulado de la paráfrasis exhaustiva: Para comprender o explicar la metáfora es necesario encontrar la palabra sustituida siguiendo el paradigma de sustitución. Se restituye el término propio que ha sido sustituido por otro impropio; y la paráfrasis, base de la restitución, es, en principio, exhaustiva, siendo igual a cero la suma algebraica de la sustitución y la restitución. Como se afirmaba en el postulado anterior, el receptor debe conocer o inferir por el contexto cuáles son las características de un león para poder equiparar este término a *valiente* y así comprender la metáfora.

De estos postulados se derivan otros dos que caracterizan el enfoque retórico de la metáfora:

- h) El uso figurado de las palabras no implica ninguna información nueva. Este postulado es solidario del anterior; si la restitución anula la sustitución, y, por tanto, puede darse una paráfrasis exhaustiva de la metáfora y en general del tropo, entonces la metáfora no transmite ninguna información (postulado de la información nula).
- i) El tropo, al no enseñar nada, tiene una simple función decorativa y ornamental; su finalidad es agrandar decorando el lenguaje, dando “colorido” al discurso y “vestido” a la expresión desnuda del pensamiento. (Ricoeur, 1975:70).

Estas dos ideas-la metáfora no enseña nada nuevo y sólo sirve como ornamento-acompañarán al concepto de metáfora hasta el siglo XIX. Este intento de aislar la metáfora como un mero recurso de estilo llevó a que el racionalismo y el empirismo considerasen que era deseable tener un lenguaje sin metáforas, tal y como se expone en el capítulo 1.3.

## 1.2 Edad Media: la metáfora como instrumento didáctico

### 1.2.1 La metáfora y la analogía

Para explicar la situación de la metáfora durante la Edad Media es necesario remitirse al concepto de analogía. Analogía es la comparación o relación entre dos o más objetos o experiencias, señalando características generales y particulares, generando razonamientos y conductas que se basan en la existencia de las semejanzas entre unos y otros. Mentalmente alude a la representación que logramos formarnos de la realidad de las cosas, partiendo de que las cosas son reales pero la representación cognoscitiva es una interpretación subjetiva. La representación es algo ideal o lógico; pero, como objeto real del sujeto que conoce, piensa y experimenta, recibe de éste ciertas propiedades como la abstracción, la universalidad, etc. que permite comparar un objeto con otros, en sus semejanzas y en sus diferencias. La analogía favorece una forma inductiva de argumentar fundada en que si dos o más entidades son semejantes en uno o más aspectos, entonces es probable que existan entre ellos más semejanzas. En lingüística se plantea el problema de univocidad, equivocidad y analogía respecto del uso de las palabras o el sentido del discurso. Las figuras retóricas de la comparación, la alegoría y la metáfora son las figuras a las que la analogía presta su sentido.

Los escolásticos, ya en la Edad Media, completaron e integraron la analogía aristotélica en su doctrina. Santo Tomás de Aquino<sup>20</sup> en *Summa Theologiae* (1265-1272) aceptó el empirismo aristotélico, su teoría hilemórfica y la distinción entre dos clases de intelectos<sup>21</sup>. Tomó de la filosofía árabe la distinción, ajena a los griegos, entre *ser de esencia* y el *ser*. Dios se hace comprensible únicamente a través de una doble analogía (*analogía de atribución* y *analogía de proporcionalidad*). Argumentando la existencia de Dios como *causa primera*, (*ese subsistens*) y la trascendencia de Dios entendido como *ser de esencia* (*esse*), según la tradición platónica, concibe a Dios como

---

<sup>20</sup>El tomismo representa una fusión platónico-aristotélica que con sus argumentos cosmológicos para demostrar la existencia de Dios (las cinco vías) ha sido la base fundamental de la filosofía cristiana durante muchos siglos. La demarcación entre filosofía y creencia religiosa llevada a cabo por Tomás de Aquino iniciará el proceso de independencia de la razón a partir del siglo siguiente y representará el fin de la filosofía medieval y el comienzo de la filosofía moderna.

<sup>21</sup> Uno paciente que recibe la información como un fantasma producido por los sentidos y otro agente, intuitivo, que hace posible la intelección de las esencias como conceptos.

*ipsum esse subsistens*, cuyo contenido se predica analógicamente de los demás entes por participación, entendidos éstos como criaturas.

La desviación entre discurso especulativo y discurso poético iniciada por Aristóteles será continuada en el marco de la onto-teología<sup>22</sup>. El propósito de la doctrina tomista es elevar a nivel de ciencia el discurso teológico y sustraerlo de las formas poéticas del discurso religioso, incluso rompiendo la relación entre la ciencia de Dios y la hermenéutica bíblica. No compete aquí hacer un análisis pormenorizado de la historia del concepto de analogía ni de las teorías tomistas al respecto, pero, en resumen, como señala Ricoeur:

Al menos, la búsqueda de un concepto de analogía cada vez más adecuado sigue siendo ejemplar en un punto: en su negativa a cualquier compromiso con el discurso poético. Esta negativa se expresa en la preocupación por señalar siempre la diferencia entre la analogía y la metáfora. Por mi parte, yo veo en esta preocupación el rasgo distintivo del enfoque semántico del discurso especulativo. (Ricoeur, 1975: 376).

### 1.2.2 La metáfora y la alegoría

Como ya se ha señalado, una de las figuras a las que la analogía presta su sentido es la alegoría. Esta figura será muy importante a lo largo de la Edad Media y, como veremos, íntimamente relacionada con la metáfora. La palabra *alegoría* (del griego *ἀλλεγορειν* ‘hablar figuradamente’) es una figura literaria o tema artístico que pretende representar una idea valiéndose de formas humanas, animales o de objetos cotidianos. Por ejemplo, una mujer ciega con una balanza es alegoría de la justicia, y un esqueleto provisto de guadaña lo es de la muerte. Por su carácter evocador, se empleó profusamente como recurso en temas religiosos y profanos.

También se denomina alegoría a un procedimiento retórico de más amplio alcance, por el cual se crea un sistema extenso y subdividido de imágenes metafóricas que representa un pensamiento más complejo o una experiencia humana real, y puede constituir obras enteras, transformándose entonces en un instrumento cognoscitivo y asociándose al razonamiento por analogía. Como recurso literario ha sido empleado por

---

<sup>22</sup> Término empleado desde Heidegger en *Was ist Metaphysik?* (1949) para referirse a la unión de ontología y teología.

autores tan conocidos como Dante, Jorge Manrique o Cervantes. Calderón de la Barca en su auto sacramental<sup>23</sup> *El verdadero dios Pan* (1670)<sup>24</sup> define así la alegoría:

La alegoría no es más  
que un espejo que traslada  
lo que es con lo que no es,  
y está toda su elegancia  
en que salga parecida  
tanto la copia en la tabla,  
que el que está mirando a una  
piense que está viendo a entrambas.

Puede concluirse en que una alegoría es una cadena de metáforas que en conjunción representan una idea compleja que no podría simbolizarse con una sola metáfora.

Según los teólogos, el significado alegórico de la *Biblia* y de las parábolas del Evangelio ofrece numerosos ejemplos. Citaremos el de la alegoría de la vejez (Ecles. 12:3-7) bajo la figura de una casa en ruinas que pronto se caerá. M. S. Terry (2003) interpreta que “los guardas de la casa” (vs. 5) son los brazos y las manos, que sirven para protegerse y defenderse pero en la vejez se van volviendo débiles y temblorosos. Los “hombres fuertes” son las piernas que, cuando pierden su vigor muscular, se doblan y tuercen al soportar su pesada carga. “Las muelas” (*doncellas moledoras*) son los dientes que, en la vejez, son pocos y funcionan mal. “Los que miran por las ventanas”, son los ojos que con los años pierden su poder<sup>25</sup>.

Otra alegoría bíblica que explica Terry es la del corral de las ovejas:

Manteniendo a la vista esta ocasión y objeto de la alegoría, el próximo paso es inquirir el significado de sus principales alusiones. “El corral de las ovejas.” es la Iglesia del pueblo de Dios, representada aquí por sus ovejas. Cristo mismo es la puerta, como él lo afirma enfáticamente (vs. 7-9) y todo verdadero pastor, maestro y guía del pueblo de Dios debe reconocerlo a él como el único camino y medio de ingreso al corral. Tanto el pastor como las ovejas deben entrar por tal puerta. “El que entra por la puerta, pastor de las ovejas es” (v. 2, sin artículo antes de “pastor”, más de acuerdo al original), no un ladrón, un despojador ni un extraño (v. 5). Es bien conocido de todos los que algo tienen que ver con estas cosas \*y su voz es familiar a las ovejas, en tanto que la del extraño las alarma y ahuyenta. Tales, realmente, fueron las acciones y palabras de aquellos oficiales judíos para con el hombre que había recibido la vista. El percibió en sus palabras y maneras lo que era extraño a la verdad de Dios (9:30-33). (Terry: 2003: cap. VII)

<sup>23</sup> Subgénero dramático alegórico en un acto, de tema eucarístico donde los personajes son en realidad alegorías de conceptos abstractos.

<sup>24</sup> Edición de F. Antonucci, Pamplona-Kassel, Universidad de Navarra-Reichemberger, 2005, pp. 132-133.

<sup>25</sup> Cabe destacar que en la alegoría de la vejez se emplean numerosas metáforas para referirse a las partes del cuerpo humano. Resulta curioso que en esta alegoría el léxico somático sea el elemento metafórico ya que normalmente son el metafórico. Como se verá posteriormente, pues son el objeto de estudio de esta investigación, existen un sinnúmero de metáforas somáticas de gran frecuencia en el léxico general de la lengua

Alegoría muy destacada en la Edad Media, y que sigue empleándose hoy<sup>26</sup>, tanto en lo religioso como en lo literario, es la de la vida como viaje (tópico del *homo viator*): se interpreta la vida como un viaje, un largo camino en el que el hombre, peregrino, va cambiando y se va purificando, convirtiéndose en una persona más sabia y madura, a medida que experimenta las adversidades de la vida. Un claro ejemplo, en un plano religioso o espiritual, es el Camino de Santiago a través del cual el peregrino realiza un viaje de aprendizaje, de sacrificio, madurando y purificando su alma hasta llegar a su meta. No podemos dejar de citar a Jorge Manrique<sup>27</sup> en *Coplas por la muerte de su padre*:

Este mundo es el camino  
para el otro, que es morada  
sin pesar;  
mas cumple tener buen tino  
para andar esta jornada  
sin errar.  
Partimos cuando nacemos,  
andamos mientras vivimos,  
y llegamos  
al tiempo que fenecemos;  
así que cuando morimos  
descansamos.

### 1.2.3 *El mundo como metáfora*

A lo largo de Edad Media se le da un giro religioso a la figura de la metáfora, y se considera que el mundo es una especie de libro lleno de metáforas creado por Dios para que el hombre las interprete. La predicación religiosa empieza a seguir las pautas de la retórica ya que el propósito común es persuadir, exactamente lo que se pretende con los sermones:

Rethorica enim estars dicendi apposite ad persuadendum. Ideo valde necessaria est doctrina oratoris ad officium predicatoris (Tomás de Salisbury, *Summa de arte praedicandi*, Fol. 75)<sup>28</sup>.

Al aplicar las técnicas retóricas a los sermones religiosos estos se dividen y subdividen en partes y se amplifican. Este nuevo género de sermón se conoce como

<sup>26</sup> En el capítulo 3.6 se explica que LA VIDA ES UN VIAJE es, todavía en la actualidad, una metáfora conceptual muy presente en la lengua.

<sup>27</sup> Edición de Medina Bocos, A., Madrid, Editorial EDAF, 2003, p.68.

<sup>28</sup> “La retórica es el arte de hablar para persuadir. Por ende, la doctrina del orador es absolutamente necesaria para realizar el oficio de la predicación”. Citado en Murphy: 1974: 329.

sermón artístico<sup>29</sup>. Ricardo de Thetford, canónigo de la Orden del Santo Sepulcro, escribe *Ars dilatandi sermones* antes de 1268 que, según Murphy (1974), es la fecha en que aparece por primera vez en un catálogo de biblioteca. En esta obra habla de ocho modos de amplificación del sermón artístico, introduciendo en el sexto y el séptimo modo la metáfora como forma de apoyo:

1. Colocar una locución en lugar de un nombre, al definir, describir, interpretar o cualquier otra clase de exposición.
2. Dividir.
3. *Raciocinar*, valiéndose del silogismo, la inducción, el ejemplo y el entimema.
4. Acudir a autoridades concordantes.
5. Basarse en las raíces de lo conocido.
6. Proponer metáforas y mostrar que son apropiadas para la instrucción.
7. Exponer el tema de diversos modos, a saber, en los sentidos literal, alegórico, tropológico o moral, y anagógico.
8. Asignar la causa y el efecto. (Ricardo de Thetford, *Ars dilatandi sermones*)<sup>30</sup>.

Se propone la metáfora como instrumento didáctico y catequético, como medio para adoctrinar. Gozan de la aprobación de los eruditos aquellas metáforas que tengan principalmente una finalidad didáctica, incluso se recomienda su uso en los libros para crear sermones, lo cual no quiere decir ni mucho menos que se renunciara a ellas en la literatura. Dante Alighieri en *Il convito* (1304-1307) intenta una categorización, distinguiendo entre significado literal, alegórico, moral y anagógico, refiriéndose siempre a la *Commedia*:

E a ciò dare ad intendere si vuole sapere che le scritte si possono intendere e debbonsi sponere massimamente per quattrosensi. L'uno si chiama litterale, e questo è quello che non si distende più oltre che la lettera propria, siccome è la narrazione propria di quella cosa che tu tratti: che per certo e appropriato esempio è la terza canzone che trata di Nobiltade. (Dante, 1304-1307, Trattato secondo, Capitolo I)<sup>31</sup>

<sup>29</sup> Para profundizar más en las características de este tipo de sermón consultar Murphy (1974), especialmente las notas sobre Tomás de Salisbur.

<sup>30</sup> Citado por Murphy: 1974:334.

<sup>31</sup> “Y para dar a entender tal, es menester saber que los escritos se pueden entender y se deben exponer principalmente en cuatro sentidos. El uno se llama *literal*, y es este aquel que no va más allá de la letra

Es decir, el significado literal es aquel en el que no hay ningún tipo de modificación o desplazamiento en el significado de las palabras, no busca expresar nada que esté más allá de las palabras dichas exactamente.

L'altro si chiama allegorico, e questo è quello che si nasconde sotto il manto di queste favole, ed è una verità ascosa sotto bella menzogna; siccome quando dice Ovidio che Orfeo facea colla cetera mansuete le fiere, e gl'iarbori e le pietre a sè muovere: che vuol dire, che'l savio uomo collo strumento della sua voce fa mansuescere e umiliare li crudeli cuore, e fa muovere alla sua volontà coloro che non hanno vita di scienza e d'arte; e coloro che non hanno vita ragionevole di scienza alcuna, sono quasi come pietre. [...] (Dante, 1304-1307, Trattato secondo, Capitolo I)<sup>32</sup>

Se refiere a la alegoría, a un significado metafórico que se esconde bajo el significado literal. Para ejemplificar este tipo de significado Dante habla de las fábulas de Ovidio, ejemplo muy afortunado ya que todas las fábulas son alegorías cuya finalidad es concluir con una moraleja de carácter instructivo. Suelen ser inverosímiles ya que acostumbran a estar protagonizadas por animales, pero la alegoría representa experiencias vitales de las que extraer finalmente alguna enseñanza.

Il terzo senso si chiama morale; e questo è quello che li lettori deono intently andare appostando per le scritture, a utilità di loro e di loro discenti: siccome appostare si può nelvangelio, quando Cristo salí lo monte per transfigurarsi, che delli dodici Apostoli, nemenò seco li tre; in che moralmente si può intendere, che alle secretissime cose noi dovemo avere poca compagnia. (Dante, 1304-1307, Trattato secondo, Capitolo I)<sup>33</sup>

El significado moral es muy similar al alegórico, pero en Evangelios, parábolas, etc. la intención es la exhortación ética.

Lo quarto senso si chiama anagógico, cio è sovra senso: e quest'è, quando spiritualmente si spone una scrittura, la quale eziandio nel senso literale, per le cose significate, significa delle superne cose dell'eternale gloria; siccome veder si può in quel canto del Profeta, che dice, che nell'uscita del popolo d'Israel ed'Egitto, la Giudea è fatta santa e libera. Che avvegna essere vero, secondo la lettera, sie manifesto, non meno è vero quello che spiritualmente s'intende, cioè che nell'uscita dell'anima del peccato, essa si è fatta santa e libera in sua podestade. (Dante, 1304-1307, Trattato secondo, Capitolo I)<sup>34</sup>

---

propia de la narración adecuada a la cosa de que se trata; de lo que es ciertamente ejemplo apropiado la tercera canción, que trata de la nobleza.” La traducción es nuestra.

<sup>32</sup> “Se llama el otro *alegórico*, y este es aquel que se esconde bajo el manto de estas fábulas, y es una verdad escondida bajo bella mentira. Como cuando dice Ovidio que Orfeo con la cítara amansaba las fieras y conmovía árboles y piedras; lo cual quiere decir que el hombre sabio, con el instrumento de su voz, amansa y humilla los corazones crueles y conmueve a su voluntad a los que no tienen vida de ciencia y de arte; y los que no tienen vida racional, son casi como piedras.” La traducción es nuestra.

<sup>33</sup> “El tercer sentido se llama *moral*; y este es el que los lectores deben intentar descubrir en los escritos, para utilidad suya y de sus descendientes; como puede observarse en el Evangelio, cuando Cristo, subiendo al monte para transfigurarse, de los doce apóstoles se llevó tres consigo; en lo cual puede entenderse moralmente que en las cosas muy secretas debemos tener poca compañía.” La traducción es nuestra.

<sup>34</sup> “El cuarto sentido se llama *anagógico*, es decir, superior al sentido, y es este cuando espiritualmente se expone un escrito, el cual, más que en el sentido literal por las cosas significadas, significa cosas sublimes de la gloria eterna; como puede verse en aquel canto del Profeta que dice que con la salida de Egipto del

#### 1.2.4 La metáfora y la anagogía

*Anagogía* era una palabra procedente del latín *anagōge*, transcripción de la griega *ἀναγωγή* (elevación), compuesta por *ανα* con el significado de ‘hacia arriba’ y *αγη* ‘llevar’, es decir, ‘llevar hacia arriba’. Platón utilizó el verbo *αναγειν* cuando se refería a realzar las cosas hacia el *topos uranos* (lugar celestial) o mundo de las ideas, en donde suponía que todo se originaba. Aristóteles, y luego los estoicos, comenzaron a usarla con el sentido de una exégesis de los mitos. En la *Septuaginta*<sup>35</sup> aparece tal verbo dentro del contexto de la liberación del pueblo de Israel del yugo del faraón. En el cristianismo quien ha dado la connotación más usual de anagogía ha sido el filósofo neoplatónico Clemente de Alejandría (mediados del siglo II-216) quien en los *Stromata*<sup>36</sup> habla de anagogía en el sentido de superar la interpretación literal de los textos para acceder a la esfera superior donde se halla la Divinidad. La anagogía es la interpretación con un sentido místico de los textos sagrados por la cual se pasa del sentido literal a un sentido espiritual, frecuentemente con el fin de dar una noción y una perspectiva de la bienaventuranza eterna; por extensión se denomina anagogía al sentimiento por el cual se considera que el alma se engrandece contemplando la Divinidad y sus obras.

Dante añade que el sentido literal debe ir siempre delante, como aquel en cuya sentencia los otros están incluidos, y sin el cual sería imposible e irracional querer entender los otros, especialmente el alegórico. Afirma que es imposible, porque en cualquier cosa que tiene un adentro y un afuera, no se puede llegar adentro si primero no se viene de afuera; por donde, como en los escritos el sentido literal es siempre lo de afuera, es imposible llegar a los otros si primero no se analiza el literal.

---

pueblo de Israel Judea se hizo santa y libre. Pues aunque sea verdad cuanto según en la letra se manifiesta, no lo es menos lo que espiritualmente se entiende; esto es, que al salir el alma del pecado, se hace santa y libre en su potestad”. La traducción es nuestra.

<sup>35</sup> La *Biblia griega*, comúnmente llamada *Biblia Septuaginta*, o *Biblia de los Setenta* fue traducida de textos hebreos y arameos más antiguos que las posteriores series de ediciones que siglos más tarde fueron asentadas en la forma actual del texto hebreo-araméo de la *Tanaj* o *Biblia Hebrea*. Representa una síntesis en que se subraya el monoteísmo judío e israelita, así como el carácter universalista de su ética. La *Biblia Septuaginta* fue el texto utilizado por las comunidades judías de todo el mundo antiguo más allá de Judea, y luego por la iglesia cristiana primitiva, de habla y cultura griega. Junto con la *Biblia Hebrea*, constituye la base y la fuente del *Antiguo Testamento* de la gran mayoría de las Biblias cristianas. Actualmente la iglesia Ortodoxa continúa utilizando el orden y número de libros de la *Septuaginta* en su *Antiguo Testamento*.

<sup>36</sup> Es la tercera obra de la trilogía de Clemente de Alejandría sobre la vida cristiana. Compuesta por ocho libros, se enfoca en la perfección de la vida cristiana iniciándose en la completa sabiduría. Trata sobre las bases de la escritura y de la tradición, para dar un testimonio fuerte de la fe cristiana y responder a las demandas de los sabios, y para conducir al aprendiz en la más pura realidad de sus creencias.

En síntesis, en la Edad Media la metáfora ya no es sólo un adorno, constituye un vehículo de expresión más allá de las fronteras literarias, aunque sólo sea como instrumento para adoctrinar.

### 1.3 Siglos XVII al XIX: La metáfora como origen del lenguaje

En el siglo XVIII nace una nueva disciplina, la filosofía del lenguaje, que pretende dar cuenta de las relaciones entre pensamiento, realidad y lenguaje. Locke en *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690) manifiesta tesis naturalistas en cuanto a la función del lenguaje, a la que considera representativa de la realidad. En una postura claramente emparentada con la de Platón, Locke vuelve a condenar la metáfora afirmando que debe suprimirse del lenguaje, porque es un abuso verbal que provoca confusiones cognitivas:

Si pretendemos hablar de las cosas como son, es preciso admitir que todo el arte retórico, exceptuando el orden y la claridad, todas las aplicaciones artificiosas y figuradas de las palabras que han inventado la elocuencia, no sirven sino para insinuar ideas equivocadas, mover las pasiones y seducir así el juicio. (*Ensayo sobre el entendimiento humano*, III, X, 34).

La idea de sustitución, de suponer que la metáfora puede reemplazarse por una paráfrasis literal sin perder su significado subraya su cometido ornamental, y se insiste en que en ocasiones la sustitución es necesaria para no oscurecer la lógica del pensamiento cuya claridad podría ser encubierta. Según Acquaroni (2008), esta será una de las claves para comprender el racionalismo lingüístico del XVIII: la identificación entre lenguaje natural y lenguaje del conocimiento sustentada en la claridad, la fidelidad, la precisión<sup>37</sup>.

#### 1.3.1 La metáfora como elemento esencial del lenguaje: Pascal

Frente al planteamiento predominante en los siglos XVII y XVIII, algunos autores como Pascal tenían ideas completamente opuestas. Para él resultaba evidente que la metáfora estaba ligada a las funciones comunicativas humanas. Destacó como características principales su autonomía y su irreductibilidad. Autonomía en cuanto a que su significado es independiente del literal de sus componentes; e irreductible, en cuanto a que no se puede parafrasear literalmente. En su opinión, la carga expresiva de la metáfora la hace idónea para referirse a realidades inexpresables literalmente, es decir, es el medio ideal para transmitir lo infabable.

---

<sup>37</sup> En la época se piensa que a cada palabra le debe corresponder solo un significado. Esta aspiración de precisión es la que llevó también a la negación de la sinonimia.

Sin embargo, durante el siglo XIX, con el romanticismo surgen reacciones contra el racionalismo que inspirarán un cambio de perspectiva y la devolverán al campo de la filosofía. Se reivindican los aspectos irracionales como contrapunto del ideal de claridad y distinción del lenguaje, se confronta la capacidad sintética de la imaginación con la analítica de la razón. La metáfora condensa la imaginación que se pone en contacto con la realidad mediante la creación, la fantasía. Se niega de modo rotundo el carácter exclusivamente ornamental de la metáfora y se reivindica el poder creador de dos elementos esenciales: *Fancy* e *Imagination*. Pero, sólo existiría una diferenciación entre literal y metafórico en aquellas sociedades que hayan desarrollado la capacidad del pensamiento abstracto, y entonces la metáfora ya no sería un mero embellecimiento de los hechos, sino una manera de experimentarlos, una proyección de la verdad a través de la imaginación:

For Coleridge, imagination acts either by perceiving a resemblance and crystallising it in a metaphor or, alternatively, it constructively shapes the world, being ‘the driving force which distorts the images of things through comparisons or combines them in new ways’” (Levy:1987:67)<sup>38</sup>.

Con Wordsworth y Coleridge como principales representantes, se radicalizan las ideas pascalianas. La metáfora constituye ahora la esencia del lenguaje superando la concepción de fenómeno marginal, ya que sirve para dar forma a la realidad. En este sentido la metáfora sería el proceso por el que las palabras constituyen una realidad en sí mismas y la superponen al mundo real a través de la Imaginación:

For Coleridge, ‘the perception of similitude in dissimilitude’ is a faculty of the imagination, which acts metaphorically ‘to connect, to fuse, to blend, to reconcile’. In this way the mind is seen to create its own concept of reality instead of being, at best, awareness, however acute, of an independently existent order of things (Levy: 1987:67)<sup>39</sup>.

De esto se desprende que no se puede considerar que la metáfora envuelva un pensamiento preexistente, sino que sería el pensamiento propiamente dicho; y, tal y como demostrará posteriormente la Lingüística Cognitiva, el propio pensamiento es metafórico.

---

<sup>38</sup>Para Coleridge, la imaginación actúa ya sea mediante la percepción de una semejanza y cristalizándose en una metáfora o, en su defecto, de manera constructiva dando forma al mundo, siendo “la fuerza motriz que distorsiona las imágenes de las cosas a través de comparaciones o las combina en nuevas formas”. La traducción es nuestra.

<sup>39</sup> Para Coleridge, ‘la percepción de la similitud de disimilitud’ es una facultad de la imaginación, que actúa metafóricamente ‘para conectar, para fundir, mezclar, reconciliar’. De esta manera la mente crea su propio concepto de la realidad en lugar de ser, como mucho, una toma de conciencia, sin embargo nítida, de un orden existente de forma independiente de las cosas. La traducción es nuestra.

### 1.3.2 *La metáfora como problema filosófico: Vico y Nietzsche*

Para el pensamiento tradicional el lenguaje figurado está ligado a lo irracional por lo que, como se ha visto, o bien es un recurso estilístico que debe inscribirse dentro de la poética, o bien debe ser objeto de la retórica. Las teorías sobre la metáfora no darán un giro fundamental hasta la llegada de Vico y Nietzsche que la devolverán a su categoría de problema filosófico al hablar de la teoría del conocimiento y del concepto de verdad, oponiéndose a la orientación tradicional.

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, siendo así un instrumento de conceptualización, una forma de darle nombre a las cosas desconocidas (Di Cesare: 1988).

Nietzsche introdujo la idea de la imposibilidad de delinear claramente una frontera entre lo literal y lo metafórico y de construir esta noción sobre la anterior. Considera que el conocimiento humano no sale de lo racional, sino de la imaginación, y, por tanto, de lo irracional que vuelve así a la filosofía. Tanto la filosofía racionalista como la tradición retórica afirmaban la existencia de una realidad lógica y objetiva que fundamenta el mundo sensible y el lenguaje literal que se refiere a lo real y que está en posesión de la verdad; pero Nietzsche postula que las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son y que la metáfora es la verdadera naturaleza del lenguaje:

No existe ninguna expresión “real” y ningún conocimiento independiente de la metáfora...las metáforas más corrientes, las usuales, pasan ahora por verdades y como criterios para considerar las más raras. La única diferencia intrínseca entonces es la diferencia entre la costumbre y la novedad, entre la frecuencia y la rareza. Conocer no es sino trabajar con metáforas favoritas, una imitación que ya no se experimenta como tal.<sup>40</sup>

Por lo tanto, el sentido metafórico es el que se transforma en literal cuando se olvida la simulación y no a la inversa, siendo así el lenguaje y su origen completamente simbólico y metafórico. La metáfora pasa a ser el origen primigenio del lenguaje, una herramienta fundamental para comprender el mundo ya que sobre ella se construyen los conceptos. Nietzsche se opone a la idea de que el lenguaje común está plagado de figuras retóricas ya que para él el propio lenguaje es metáfora:

---

<sup>40</sup>*Philosophenbuch*: 1872. Citado en Bustos Guadaño: 2000, p. 57.

No existe cosa tal como un lenguaje “natural”, no retórico, que se pueda utilizar como punto de referencia: el lenguaje mismo es el resultado de trucos y artilugios retóricos... Los tropos no son algo que se añada o abstraiga del lenguaje a voluntad, son su auténtica naturaleza.<sup>41</sup>

El lenguaje es esencialmente metafórico porque ninguna denominación abarca toda la realidad que nombra, de tal modo que cuando se vierte tal realidad al lenguaje siempre queda una parte de esa realidad por expresar, por captar. El carácter figurativo del lenguaje es el resultado de una de sus imperfecciones, su limitación a la hora de representar la realidad, de tal modo que toda su enunciación o denominación es constitutivamente parcial, metonímica. Cualquier campo léxico que se amplíe para cubrir nuevos ámbitos de experiencia o nuevas realidades se estructura metafóricamente, es decir, sobre las primeras acepciones (metáforas) se crean, por extensión metafórica, las nuevas acepciones. 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.

---

<sup>41</sup>G. *Werke*: 1922, vol. V, p. 297. Citado en Bustos Guadaño: 2000, p. 56.

## 2. LA METÁFORA EN LA PRAGMÁTICA Y LA SEMÁNTICA

La metáfora ha sido objeto de estudio, como se ha visto, de la retórica y la filosofía; pero es, en esencia, un fenómeno lingüístico, léxico y semántico que se articula y manifiesta en el acto de habla, en su dimensión pragmática.

### 2.1 Aproximaciones pragmáticas de la metáfora

De acuerdo con la pragmática, en las expresiones lingüísticas cabe distinguir dos significados, el lingüístico y el comunicativo. El primero viene determinado por las reglas gramaticales y semánticas de la lengua. El segundo, aunque de una forma menos rigurosa, a partir de las reglas que dirigen la comunicación racional. En las teorías pragmáticas, la metáfora se explica mediante el significado comunicativo de las expresiones, es decir, mediante el uso especial que el emisor les atribuye en los diferentes contextos. Esta dimensión atiende más al sentido y a la referencia que al significado lingüístico.

#### 2.1.1 Searle: *Actos de habla*

Dentro de estas concepciones pragmáticas de la metáfora, una de las más extendidas es la del filósofo americano J. Searle (1969). Para Searle, el problema de la metáfora es explicar cómo se puede decir una cosa y significar otra. No se trata de que las expresiones metafóricas tengan dos significados o acepciones diferentes, sino que puedan ser usadas al menos de dos maneras diferentes: una para comunicar su significado semántico estricto, y otra para decir algo diferente de lo que su representación semántica indica. Una misma expresión lingüística puede ser interpretada literalmente en un contexto y metafóricamente en otro. Hay dos alternativas para el problema de las posibles relaciones entre ambos significados: o bien existe un procedimiento computacional mediante el cual los receptores pueden derivar el significado metafórico del significado literal, o bien no existe tal procedimiento y la derivación del significado metafórico es ajena a la semántica.

Searle se muestra intencionalista, de modo que la derivación del significado metafórico requiere la captación de las intenciones del emisor. Habrá que estudiar, por

tanto, los medios de los que se vale para comunicar esas intenciones a su receptor. Este problema, según Searle, equivale a los dos siguientes:

- a) Encontrar los principios que permitan explicar cómo se originan y comprenden los enunciados no literales.
- b) Explicar la forma en la que esos principios permiten distinguir las diferentes manifestaciones de la no- literalidad.

Searle utiliza un principio que denomina de *cooperación* o *caridad interpretativa* para explicar cómo los receptores pueden encontrar el significado no literal. Este principio le supone al emisor una conducta comunicativa racional, a partir de la cual, y del conflicto desencadenado por el desajuste de sus palabras, los receptores tratarán de encontrar el sentido de esas palabras en el contexto particular donde están siendo proferidas. El receptor, según Searle, tratará de encontrar el valor figurado buscando las semejanzas, los rasgos distintivos, conocidos y evidentes de las cosas. Puesto que las cosas se pueden parecer de muchas maneras, el receptor tendrá que utilizar también el contexto comunicativo para encontrar los valores más probables.

La postura de Searle no está muy alejada de las teorías tradicionales, aunque traslada el problema al contexto dinámico de la comunicación lingüística, y rechaza la idea de que la representación semántica de un enunciado lingüístico pueda contener, de una forma especificable, su interpretación metafórica.

### 2.1.2 Grice: La metáfora y la implicatura

En 1975 Grice publica “Logic and conversation” con el propósito de dilucidar el problema acerca de cómo el significado en el discurso ordinario de las personas difiere del significado en el sentido condicional veritativo, es decir, en tanto objeto susceptible de valorarse en términos de verdad o falsedad, tal como hasta entonces lo había tratado la filosofía del lenguaje. Así propuso una concepción del significado basada en el concepto de acción, definido como el efecto que el hablante intenta producir en su interlocutor en virtud del reconocimiento de su intención; así, el *significado accional* puede incluir una cantidad variable de significados implícitos, que los hablantes reponen en virtud del *Principio de Cooperación* (PC) que rige en las interacciones, y que se extiende en las conocidas *máximas comunicativas* (*calidad, cantidad, relación y*

*manera*)<sup>42</sup>. El PC es, dicho sencillamente, un mecanismo para explicar cómo la gente accede al significado:

Nuestros intercambios verbales normalmente no consisten en una sucesión de observaciones inconexas, sería irracional si así fuera. Característicamente hay, al menos, un cierto grado de esfuerzos cooperativos; y cada participante reconoce en ellos, en cierta medida, un propósito o una serie de propósitos comunes o, al menos, una misma dirección mutuamente aceptada. (Grice: 1975:22)

La elaboración del concepto de *implicaturas*, distinguiendo las *conversacionales*, cuya interpretación depende del PC, de las *convencionales*, que son definibles en términos condicional-veritativos, es uno de los aportes más decisivos de Grice al desarrollo de la pragmática. Las *implicaturas* son las inferencias que hace el receptor mediante el contexto o su conocimiento y que no son dadas por el emisor. Así por ejemplo en la siguiente expresión: *Es una compradora compulsiva pero ahorra todo lo que puede*. La *implicatura* convencional que conlleva el conector *pero* es que para toda expresión: “X pero Y”; si se da X, Y es algo inesperado. Una *implicatura conversacional* se presenta en el siguiente ejemplo, en el que la respuesta del interlocutor B, de manera indirecta, conduce a determinada interpretación por parte de A:

1. *¿Quién se terminó la tarta?*
2. *Tomás estuvo en la cocina.*

Del mismo modo, en el lenguaje figurado se aplican estas máximas. Grice dice que si los enunciados del emisor fueran comprendidos sólo mediante un proceso de estricta decodificación, todo lo que el receptor necesitaría para entender a su interlocutor, sería conocer el mismo código que utiliza el emisor y así descifrar su contenido, obteniendo una especie de copia o duplicado del mensaje. Sin embargo, una frase determinada puede ser entendida de diversas maneras, dependiendo tanto de sus implicaciones semánticas como de las circunstancias en la que la oración sea dicha, es decir, cualquier enunciado tiene un contenido explícito-proposicional (básicamente semántico) y uno implícito-comunicacional (semántico y pragmático) que obligan al

---

<sup>42</sup>Inspirado en el sistema categorial de Kant, Grice organiza las *máximas conversacionales* de acuerdo a cuatro grandes categorías: 1. Cantidad: Haz tu contribución tan informativa como la ocasión lo requiera, pero no más. 2. Calidad: Haz que tu contribución sea verdadera, evitando no solamente aquello que creas falso, sino también todo aquello cuya verdad no puedes sostener con buenos argumentos. 3. Relación: Haz que tu contribución sea relevante, es decir, tenga que ver con el tema que es objeto de la conversación. 4. Modalidad: Haz que tu contribución sea clara, evitando la expresión oscura o ambigua, siendo además escueto y ordenado.

oyente a desarrollar todo un proceso inferencial a partir tanto de lo dicho, como de lo implicado.

El proceso interpretativo está además sujeto a las restricciones, creencias, saberes y usos sociales de los participantes en un determinado intercambio lingüístico, de modo que muchos de los fallos en la interpretación correcta de las metáforas se deben a que los interlocutores no están situados en las mismas coordenadas de saberes y creencias. Para que se inicie en el oyente la interpretación metafórica de un enunciado no es necesario que este sea semánticamente anómalo; es suficiente con que la interpretación literal del enunciado sea poco probable en un contexto determinado.

### 2.1.3 Sperber & Wilson: Teoría de la relevancia

Sperber y Wilson (1986) afirman que el lenguaje interpreta el pensamiento mediante una relación descriptiva y el pensamiento interpreta la realidad mediante una relación interpretativa. Presentan un nuevo paradigma para la pragmática y, algo más ambicioso aún, una nueva teoría de la comunicación. La teoría de la relevancia<sup>43</sup> aspira a explicar no sólo la interpretación de expresiones individuales en contexto sino también la ironía y la metáfora. Justamente, una de las afirmaciones de estos autores es que la metáfora no es algo especial y que su interpretación no requiere nada distinto de lo que se necesita para la interpretación ordinaria. Señalan algunos problemas de la teoría de Grice al tratar de explicar el mecanismo que subyace a la interpretación del lenguaje figurado:

Grice sostiene que la ironía, la metáfora, la lítote y la hipérbole se pueden interpretar a partir de implicaturas conversacionales...todas ellas resultan de la violación de la máxima: «No diga lo que crea que es falso». La característica más destacada de los enunciados figurativos, como Grice los considera, es que son patentemente falsos. El oyente concluye que el hablante debe haber tratado de dar a entender una proposición estrechamente relacionada que no viola la máxima de veracidad... La originalidad de este planteamiento reside en el intento de incorporar las ideas de la retórica tradicional en una teoría moderna de pragmática. Sin embargo, este intento plantea una serie de problemas nuevos. (Sperber y Wilson: 1981: 155)

Sperber y Wilson demuestran que existe una contradicción en los planteamientos de Grice sobre la interpretación de las figuras retóricas. En una conversación común, el receptor supone que el emisor respetará las máximas conversacionales de modo que, cuando el contenido explícito del enunciado resulte insuficiente para interpretar lo que dice, el oyente atenderá al contexto de la conversación para formular diferentes

---

<sup>43</sup> Inspirada en la *máxima de relación* de Grice.

interpretaciones hasta encontrar la que considere más pertinente, dando lugar a una implicatura conversacional. Sin embargo, en algunas figuras retóricas como la metáfora, los enunciados son evidentemente falsos ¿Por qué el oyente debe suponer que el hablante está respetando las máximas conversacionales y no mejor sospechar que las está violando de manera deliberada?

Otro problema que señalan Sperber y Wilson en la explicación de Grice es que en la mayor parte de las implicaturas conversacionales, el contenido explícito es la clave inicial para el posterior desarrollo de la interpretación. En el lenguaje convencional, las implicaturas y el significado literal forman un complemento indisoluble de lo que se comunica, mientras que en el lenguaje figurado, la proposición literal debe ser sustituida por completo por la implicatura, es decir lo que se implica anula lo que se dice. Esto acerca a Grice más a los semánticos que a los pragmáticos, ya que, al igual que los retóricos clásicos, está anclado en la sustitución del significado literal por un significado figurativo. Por otro lado, la única diferencia que existe entre la definición de la retórica tradicional y la que propone Grice, es que la primera afirma que las figuras retóricas constituyen una desviación de las normas semánticas, mientras que la de Grice las concibe como una desviación (o violación) de las normas pragmáticas, en particular de la máxima de veracidad: “intente que su contribución sea verdadera”.

En contraste con las aproximaciones formales a la pragmática y las aproximaciones de la sociopragmática, la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson considera que la interpretación pragmática es una cuestión psicológica que involucra cálculos inferenciales realizados por representaciones mentales, gobernados por un único principio cognitivo, el principio de relevancia. Este enfoque supone una concepción modular de la mente y sostiene la distinción entre representaciones y cálculos de orden lingüístico y representaciones y cálculos no lingüísticos. La comunicación se describe como un proceso *ostensivo-inferencial*, basado en los conceptos de ostensión (la señal de que el emisor tiene algo que comunicar) e inferencia (el proceso lógico por el cual el receptor deriva significado). Para estos autores, la comunicación ostensiva-inferencial se describe del siguiente modo: el comunicador produce un estímulo, que hace manifiesto al comunicador y a la audiencia que el comunicador intenta por medio de su estímulo hacer manifiesto en mayor o menor medida un conjunto de suposiciones a la audiencia.

El metalenguaje usado por la teoría de la relevancia evidencia la tendencia hacia una teoría de la comunicación más débil, que contempla la importancia de las ambivalencias. Al mismo tiempo, Sperber y Wilson se adhieren a una concepción rigurosa de la inferencia lógica para dar cuenta del aspecto inferencial de la comunicación. Los hablantes son capaces de acceder a interpretaciones adecuadas sobre los significados de las expresiones, puesto que pueden restringir el número de inferencias habilitadas gracias al principio de la relevancia: cada acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su óptima relevancia. La presunción de la relevancia óptima de la audiencia se explica a partir de:

- a. el conjunto de suposiciones que el comunicador intenta transmitir al interlocutor es lo suficientemente relevante para que sea valioso para el interlocutor durante el proceso del estímulo ostensivo;
- b. el estímulo ostensivo es el más relevante que podría haber empleado el comunicador para comunicar.

La teoría de la relevancia intenta dar cuenta de cómo los hablantes interpretan enunciados como el siguiente intercambio de pregunta-respuesta, en el que es preciso reponer información implícita:

1. ¿Viene Isabel a la fiesta?
2. Mañana empieza con los exámenes...

Evidentemente los hablantes emplean suposiciones contextuales para inferir la interpretación intentada por el hablante. Intuitivamente, una interpretación plausible de ese intercambio se produce a partir de las siguientes suposiciones:

1. Isabel se pone muy nerviosa con los exámenes
2. Si Isabel está nerviosa con sus exámenes no va a ir a la fiesta

Sin embargo, no hay razón que impida pensar que un interlocutor podría no acceder a las suposiciones c. y d. y, en cambio, sí derivar la siguiente conclusión:

1. Isabel se pone muy nerviosa con los exámenes.
2. Cuando Isabel se pone nerviosa se come las uñas.
3. Isabel se va a estar comiendo las uñas.

El principio de la relevancia, a diferencia de las máximas de Grice que pueden ser seguidas o violadas, es una generalización sobre la cognición humana que no tiene excepciones. Esto no significa que el intento de interpretación sea siempre logrado, es decir, el principio de relevancia no garantiza que la comunicación será exitosa; sólo justifica la selección de la interpretación más accesible que un comunicador racional cree que es la más óptima en términos de relevancia. Otra distinción muy relevante de la teoría concierne a la distinción entre información conceptual y procedimental (o de instrucciones). Según Wilson y Sperber, los enunciados codifican esos dos tipos de información: así, las representaciones derivadas de la codificación conceptual están formadas por conceptos y por tanto tienen propiedades lógicas (pueden contraer relaciones de implicación, contradicción, etc.) y tienen propiedades veritativas-condicionales. Sin embargo, la interpretación de enunciados incluye, procesos inferenciales, que utilizan como premisas representaciones conceptuales, que son combinadas entre sí o con supuestos previos. En consecuencia, una parte del significado lingüístico es la que se ocupa de indicar cómo deben combinarse las informaciones conceptuales para posibilitar la fase inferencial de la comprensión.

Según esta teoría, la clave para interpretar las expresiones figurativas radica en la noción de representación por semejanza o la semejanza interpretativa: una expresión se asemeja interpretativamente a otra en la medida en que comparte implicaciones lógicas o contextuales con ella. En el caso de las metáforas, la expresión relevante más óptima puede ser aquella que involucra una semejanza débil y la tarea del interlocutor es identificar el grado de familiaridad intentado. Las metáforas no se consideran desviaciones del hablar verdadero, como sostuvo Grice, sino una consecuencia de la búsqueda de relevancia. Para ellos, se utilizan metáforas porque aumentan los efectos contextuales y al mismo tiempo incrementan la relevancia. De este modo, la metáfora se caracteriza por interpretar un pensamiento del emisor que puede ser complejo y no parafraseable por otro enunciado literal y por tener mayores efectos contextuales que los enunciados literales, tal y como sucede en el ejemplo *Su casa es una pocilga*, cuyo efecto es mucho mayor que el de *Su casa está desordenada y sucia*.

Para Bustos (2000) este enfoque da por supuesto que el uso de metáforas está dirigido a interpretar ideas que el emisor no puede comunicar eficientemente de otra forma, es decir, que las metáforas existen porque expresan pensamientos de una forma cognitivamente eficiente de acuerdo con el principio de relevancia.

## 2.2 Aproximaciones semánticas de la metáfora

La Semántica surgió como disciplina a finales del siglo XIX, con la obra *Ensayo de semántica* (1897) del lingüista francés Michel Bréal, donde se critican las imperantes concepciones biológicas del lenguaje, sobre todo en lo referente al significado de las palabras, tema que venía tratándose bajo la denominación de “vida de las palabras”. Bréal y sus contemporáneos se plantearon la semántica como medio de esclarecer el trasfondo de los fenómenos del lenguaje, la relación entre el lenguaje y el medio que lo produce y modifica. Estos estudios, en el ámbito de la reflexión sobre la historia del lenguaje, se ocuparon, en gran parte, del examen de los cambios semánticos aparecidos en el curso de la evolución.

En los apartados 2.2.1 y 2.2.2 presentamos la metáfora en las relaciones semánticas, principalmente como base de la polisemia, como fuente de sinonimia y como figura principal en los procesos de cambio semántico.

La Semántica Estructural, en las primeras décadas del siglo XX, trató de determinar las normas generales que gobiernan los cambios semánticos. Se constató por primera vez la agrupación de las palabras por su significado, formando sistemas. Desde entonces la semántica se caracteriza por su interés en la descripción y el estudio de lenguas particulares en detrimento del estudio general y por el interés cada vez más marcado de estudiar la relación entre lenguaje y pensamiento.

En el apartado 2.2.3 se presentan las teorías de Cohen (1966) y el Grupo  $\mu$  (1970) que consideran la metáfora como una modificación del contenido semántico y no como sustitución de sentido.

### 2.2.1 *La metáfora en las relaciones semánticas entre palabras*

El sentido de las palabras puede evolucionar espontáneamente, y como toda palabra es un complejo de asociaciones, basta con que una de ellas evolucione para que se produzca un cambio de sentido y se sitúe como un nuevo significado. Cuando se integra en el léxico como una nueva acepción, lo que originariamente era un sentido posible subjetivo, pasa a ser un significado común en la lengua. El hablante no identifica ya su origen como sentido inicial, sino como significado léxico lingüístico. Así sucedió, por ejemplo, con la expresión metafórica creada por Virgilio de *desencadenarse la tormenta*<sup>44</sup> que generó otras expresiones como *calmarse de los cielos la tormenta*. Este desplazamiento metafórico se entrecruza con otros fenómenos semánticos y en las diversas relaciones semánticas entre palabras. No es posible comprender el lugar que ocupa la metáfora entre ellos si no consideramos tales fenómenos y relaciones semánticas.

Las relaciones que se presentan a continuación se aplican fundamentalmente al plano léxico, pero se dan también en el gramatical y en el del significado global de sintagmas y oraciones. Nos centramos en las relaciones de polisemia y sinonimia porque son las más importantes para la metáfora. Ullmann reconoce la importancia suprema de la metáfora como fuerza creadora del lenguaje y su estrecha relación entre esta, la sinonimia y la polisemia:

La metáfora está tan estrechamente entrelazada con la textura misma del habla humana que ya la hemos encontrado bajo varios aspectos: como un factor capital de la motivación, como un artificio expresivo, como una fuente de sinonimia y de polisemia, como un escape para las emociones intensas, como un medio de llenar lagunas en el vocabulario, y en otros diversos cometidos. (Ullmann: 1962: 240)

#### 2.2.1.1 La metáfora como base de la polisemia

Ullmann considera que la polisemia y la homonimia son las causas más frecuentes de ambigüedad semántica por factores estrictamente léxicos. Esta polivalencia del significante puede darse porque una palabra tienen dos o más significados, polisemia, o porque dos o más palabras tienen un significante coincidente, homonimia. Para Gregorio Salvador (1984:79) la diferencia es diacrónica, pues si los consideramos sincrónicamente estos fenómenos se pueden considerar como uno solo. En la homonimia significantes etimológicamente diversos han acabado coincidiendo por

---

<sup>44</sup> Esta expresión metafórica fue empleada por primera vez en *La Eneida*.

evolución fonética y en la polisemia la evolución semántica habría dado lugar a diferentes significaciones de un solo significante. En los diccionarios, como en el *DRAE*, las palabras polisémicas aparecen como una sola entrada con varias acepciones; los homónimos se presentan como entradas distintas, numeradas con subíndice.

El origen de la polisemia puede darse según Ullmann por:

- Cambios de aplicación. Se da sobre todo en el uso de adjetivos ya que son muy propensos a cambiar su significado en función del nombre. *Deleznable*.
- Especialización de un medio social. Las palabras pueden tener un uso técnico y otro popular. *Proyecto*.
- Lenguaje figurado. Metáfora o metonimia son los recursos que se utilizan. *Falda* (prenda de ropa) y *falda de la montaña*.
- Influencia extranjera. Préstamo semántico. *Ministro*.

La mayoría de las palabras del léxico general del español, sobre todo las de uso frecuente, son polisémicas y la metáfora está claramente en la base de la polisemia. En el caso del léxico del cuerpo humano todas las palabras recogidas en el glosario (Anexo I) son polisémicas. Como se verá posteriormente, en cada palabra, generalmente, todas las acepciones menos una son debidas a un desplazamiento metafórico, lo cual permite afirmar que, en el corpus seleccionado, la metáfora lingüística está en la base de la polisemia. Como se verá a continuación, una metáfora consiste en proyectar características propias de un término X en otro Y y cuando esa metáfora se lexicaliza el término X amplía su significado añadiendo el nuevo al que tenía previamente y el término X es entonces polisémico. Por ejemplo, *brazo* procede del latín *brachium* y su significado originario es el recogido en las dos primeras acepciones del *DRAE* `1. m. Miembro del cuerpo, que comprende desde el hombro a la extremidad de la mano. 2. m. Parte de este miembro desde el hombro hasta el codo'. Sin embargo, la acepción seis en el *DRAE* es `6. m. En la balanza, cada una de las dos mitades de la barra horizontal, de cuyos extremos cuelgan o en los cuales se apoyan los platillos'. Resulta evidente que esta última acepción surge de un desplazamiento semántico provocado por la semejanza física entre las mitades de la barra horizontal de la balanza y el *brazo* humano, al mismo tiempo que los extremos de la balanza cargan peso, igual que en el caso de las extremidades superiores humanas. Se desconoce quién verbalizó primero de este modo

dicha similitud empleando *brazo* para referirse a los de una balanza, pero está claro que la metáfora germinó de tal modo que ha pasado a formar parte del léxico general del español y a ser una más de las acepciones de *brazo* (el *DRAE* recoge diecisiete) y contribuyendo así a la polisemia de la palabra.

### 2.2.1.2 La metáfora en la relación sinonímica

En las metáforas lingüísticas está muy presente la sinonimia ya que las metáforas proyectan características de un término X en otro Y, en muchas ocasiones sirven para transmitir lo inefable; pero en muchas otras simplemente son un modo diferente de denominar algo para lo que ya existía una palabra<sup>45</sup>. En este último caso la palabra existente y la metáfora, cuando se lexicaliza, pasan a ser sinónimos en esa acepción. Esto ocurre especialmente en el léxico de uso frecuente como es el relacionado con el cuerpo humano que se recoge en nuestro glosario y que incluimos en el esquema general de clases de sinónimos. La sinonimia se produce entre dos significantes distintos que cuentan con idéntico significado y que, por lo tanto, podrán intercambiarse en un mismo contexto. Regueiro (2010:30) afirma:

La sinonimia se sitúa en el plano del contenido del signo lingüístico, del significado léxico que se actualiza en el discurso; que no ha de confundirse con la referencia, que puede ser la consecuencia en el uso de esa equivalencia semántica. Son sinónimos y, por tanto, intercambiables; así, *estatura/ talla* en la común acepción de {'altura, medida de una persona desde los pies a la cabeza'}; y por esta razón son intercambiables sólo en dicha acepción, no en contextos referidos a otras acepciones de *talla* o *estatura* en las que no hay coincidencia de significado.

La relación sinonímica ha sido para la lingüística un tema de gran controversia ya que no ha sido aceptada por unanimidad. Algunos lingüistas como Hockett, Pottier, Blommfield o Coseriu niegan su existencia. Sin embargo, es innegable que en la conciencia del hablante y sobre todo del que escribe, la sinonimia existe y es además una necesidad estilística para evitar, en ocasiones, la repetición cercana de la misma palabra, ya que como bien señala López García:

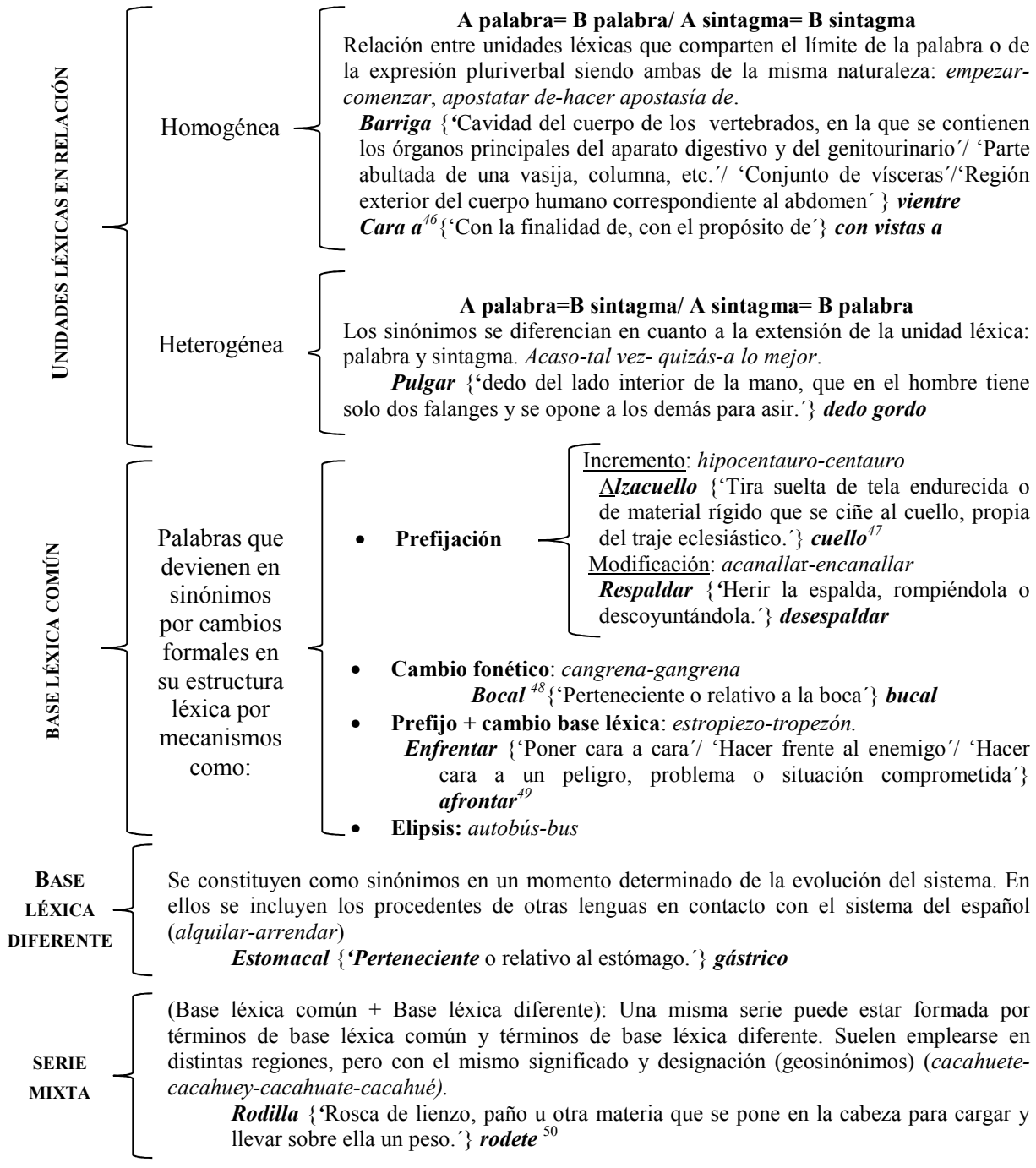
La singularidad semiótica de la sinonimia consistiría, ni más ni menos, en que está en la base de una propiedad del lenguaje humano que no comparten los procedimientos comunicativos de ninguna otra especie: la creatividad. (Citado en Regueiro: 2010:1.2.3.1)

Regueiro (2010:85) presenta un esquema de la tipología de la sinonimia en cuanto a la forma de los significantes, el contenido semántico y la selección en el uso. A

<sup>45</sup> A veces la metáfora es simplemente otro modo de nombrar una realidad para la que ya existía una palabra exactamente del mismo modo que la palabra existente, pero otras veces se convierte en una forma coloquial, vulgar o jocosa de nombrarla.

continuación se adapta dicho esquema con ejemplos de metáforas lingüísticas referidas al léxico del cuerpo humano:

**FORMA DE LOS SIGNIFICANTES**



<sup>46</sup> En el DRAE el lema *cara a* presenta en su acepción dos una definición por remisión sinónímica a *con vistas a*. Al plantear una definición por remisión sinónímica el propio DRAE deja claro que son sinónimos en dicha acepción.

<sup>47</sup> En el DRAE el lema *cuello* presenta en su acepción cuatro una definición por remisión sinónímica: 4. m. alzacuello (l del traje eclesiástico).

<sup>48</sup> *Bocal*<sup>2</sup> en su primera acepción en el DRAE aparece definido por remisión sinónímica a *bucal*.

<sup>49</sup> Las tres acepciones que presenta el DRAE para el lema *enfrentar* son definiciones por remisión sinónímica a *afrontar*.

<sup>50</sup> *Rodilla* aparece definido en la acepción cuatro del DRAE por remisión sinónímica *rodete*.

## CONTENIDO SEMÁNTICO

EXTENSIÓN	{	<b>Completa:</b> Sinónimos monosémicos ( <i>adiposis-obesidad</i> ). <i>Boca de oro</i> {‘Persona que habla bien’} <i>pico de oro</i> <sup>51</sup>
		<b>Selectiva:</b> Sinónimos acepcionales <i>Barriga</i> {‘Cavidad del cuerpo de los vertebrados, en la que se contienen los órganos principales del aparato digestivo y del genitourinario’/ ‘Parte abultada de una vasija, columna, etc.’/ ‘Conjunto de vísceras’/ ‘Región exterior del cuerpo humano correspondiente al abdomen’} <i>vientre</i> <sup>52</sup>
CUALIDAD	{	<b>Significado recto:</b> Relación sinonímica entre el significado recto de los términos. ( <i>Bautizar-cristianar</i> ) <i>Tripa</i> {‘conducto del aparato digestivo’} <i>intestino</i> <sup>53</sup>
		<b>Significado figurado:</b> Relación sinonímica de las acepciones de significación figurada ( <i>Bautizar-nombrar-denominar-llamar</i> ). <i>Cabeza</i> {‘individuo’} <i>persona</i> <i>Cabeza</i> {‘población principal’} <i>capital</i> <i>Mano</i> {‘acción y efecto de intervenir’} <i>intervención</i> <sup>54</sup>
SELECCIÓN LÉXICA SINTAGMÁTICA	{	<b>Seleccionados o solidarios:</b> <i>cara</i> {En las monedas y medallas, haz que se considera principal por llevar el busto de una persona o por otro motivo} <i>anverso</i> <sup>55</sup>
		<b>No seleccionados:</b> <i>Dedo corazón</i> {dedo más largo de la mano, con tres falanges y situado en el centro} <i>dedo cordial</i>

## SELECCIÓN EN EL USO

GEOSINÓNIMOS	{	<b>Dialectales de grandes áreas:</b> Sinónimos utilizados en territorios extensos, como por ejemplo el peninsular frente al americano. Ejemplos: <i>zumo-jugo</i> . <i>Tapa</i> {‘pequeña porción de alimento’} <i>boca</i> (Costa Rica, El Salvador, Honduras)
		<b>Regionales:</b> Sinónimos utilizados en regiones que pueden corresponder a un país americano, o a una provincia o comunidad peninsular. Ejemplos: Los <i>mellizos</i> se denominan <i>cuates</i> en México o <i>tojos</i> en Bolivia. <i>Cabeza</i> (México) {‘Rueda pequeña y dentada que, en algunos relojes de bolsillo o de pulsera, sirve para darles cuerda o ponerlos en hora’} <i>corona</i>
		<b>Locales:</b> Sinónimos utilizados en zonas poco extensas, como localidades situadas en regiones más amplias de las grandes áreas. Ejemplos: <i>jobado-jiboso</i> (Ríofrío)- <i>jobeto</i> (Suesca)- <i>jibao</i> (Chía). <i>Mano izquierda</i> {‘Parte del cuerpo humano unida a la extremidad del antebrazo y que comprende desde la muñeca inclusive hasta la punta de los dedos, opuesta a la derecha.’} <i>Choba</i> (Mérida) <sup>56</sup>

<sup>51</sup> *Pico de oro* solo cuenta con una acepción en el DRAE: 1. m. Persona que habla bien. *Boca de oro* aparece también con una sola acepción que es una remisión sinonímica a *pico de oro*.

<sup>52</sup> *Barriga* es sinónimo de *vientre* en sus acepciones 1,3 4 y 5, de hecho ya aparece en el DRAE definido por remisión sinonímica en la 1 en la 4 (1. f. vientre (l cavidad del cuerpo de los vertebrados). 4. f. coloq. vientre (l conjunto de vísceras), pero no son sinónimos por ejemplo para la acepción 7 de *vientre* (7. m. Fís. Parte central de la porción comprendida entre dos nodos de un cuerpo vibrante, donde es máxima la amplitud de las oscilaciones.).

<sup>53</sup> *Tripa* ya aparece definido en su primera acepción del DRAE por remisión sinonímica a *intestino*.

<sup>54</sup> Este es el caso de prácticamente todas las acepciones de las palabras recogidas en el glosario de esta investigación. Como se verá en él, cada palabra tiene una o dos acepciones que se corresponden con el uso recto y el resto de acepciones son significados producidos por desplazamiento semántico metafórico que lleva a que, en dichas acepciones, esas palabras sean sinónimas de otras ya que representan un valor que no era originariamente el suyo.

<sup>55</sup> *Cara* en su acepción 6. en el DRAE aparece definido por remisión sinonímica a *anverso*.

<sup>56</sup> El DRAE no recoge el lema *choba*, sin embargo, hemos encontrado documentación suficiente para afirmar que es la forma predominante en el suroeste de Extremadura, *choba* para referirse a la mano izquierda y *chobo* se emplea como *zurdo*. En la zona noroeste se emplea preferentemente *gacho* (Desde la Sierra de Gata a La Serena). En la comarca de Mérida alternan ambas. En poblaciones cercanas a La Raya (San Martín de Trevejo, Valencia de Alcántara y La Codosera) se oye el portuguesismo *cañoto*.

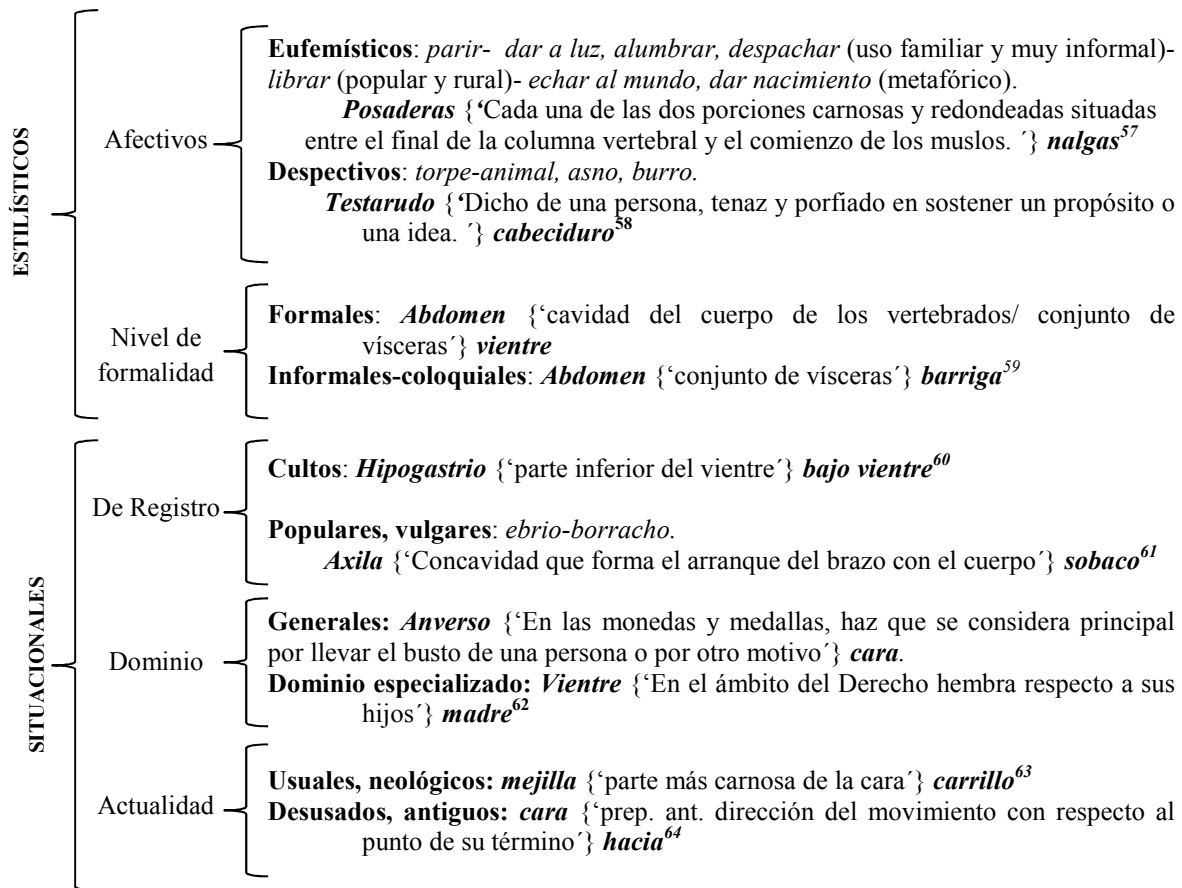


Fig. 1: Esquema de tipología sinónimica

Otros localismos de menor extensión son *galoch*, *manguto*, *chango*, *teco* y *zoch*.  
<https://lavozdeferia.wordpress.com/>  
<http://cpjuanvazquez.juntaextremadura.net/pueris3a5/vocabulario/index.html>

<sup>57</sup> *Posaderas* aparece definido en el DRAE por remisión sinónimica a *nalgas*.

<sup>58</sup> El lema *cabeciduro* solo cuenta con una acepción en el DRAE y esta se realiza por remisión sinónimica a *testarudo*.

<sup>59</sup> El DRAE señala en la acepción cuatro de *barriga* que se refiere coloquialmente a vientre, conjunto de vísceras. Esta misma acepción es la segunda de *abdomen* en el ámbito de la anatomía.

<sup>60</sup> *Bajo vientre* aparece definido en el DRAE por remisión sinónimica a *hipogastrio*.

<sup>61</sup> *Axila* aparece definido en el DRAE en su primera acepción por remisión sinónimica a *sobaco*.

<sup>62</sup> El DRAE señala que en el ámbito del Derecho, aunque es poco utilizada, existe esta relación sinónimica en la acepción 8 de *vientre* (*Der. p. us. En relación con los hijos, madre. El parto sigue al vientre.*)

<sup>63</sup> *Mejilla* aparece definido en el DRAE en su segunda acepción por remisión sinónimica a *carrillo*.

<sup>64</sup> Esta es la acepción 14 del DRAE para *cara* en la que ya se señala que se trata de una preposición anticuada (*prep. ant.*).

### 2.2.2 *La metáfora y el cambio semántico*

Sapir (1949:40), basándose en la afirmación de Heráclito del continuo movimiento perpetuo de la lengua, afirmó:

La lengua se mueve hacia abajo en el tiempo en una corriente de su propia creación. Cada palabra, cada elemento gramatical, cada locución, sonido y cada acento es una configuración que cambia lentamente, moldeada por la deriva invisible e impersonal que es el lenguaje de la vida.

La lengua no es estática, el lenguaje es una actividad libre y creadora, como afirmó Coseriu: “La lengua cambia justamente porque no está hecha sino que se hace continuamente para la actividad lingüística” (Coseriu: 1973:69). Los cambios lingüísticos afectan a todos los planos de la lengua, pero son notablemente más rápidos en el plano del significado. Una generación de hablantes no percibe modificaciones en el sistema fonológico o en el gramatical, o en el caso de percibirlos son muy leves; en cambio, sí aprecia cómo determinados vocablos varían, con relativa rapidez, en su significado, a veces por intencionalidad expresa de los propios hablantes; a menudo olvidando el significado que tenían anteriormente; y, en otras ocasiones, manteniéndolo y convirtiéndose en polisémicos. También ocurre que algunas palabras empiezan a desaparecer del uso, convirtiéndose en arcaísmos, y otras nuevas penetran en la lengua por préstamo o creación. El cambio semántico comienza como un hecho de habla, obra de un usuario individual o de un pequeño grupo de hablantes, siendo entonces un fenómeno ocasional, que luego se propagará con mayor o menor rapidez e intensidad hasta integrarse en el sistema lingüístico y formar parte de la norma.

#### 2.2.2.1 Causas del cambio semántico

A lo largo de la historia, una palabra puede cambiar de significado y mantener el mismo significante. El léxico no es más que un reflejo de una realidad extralingüística, un mero etiquetado del mundo que nos rodea, por lo tanto los cambios que experimenta esa realidad provocarán el cambio en los signos (léxico) que los representan. Los avances científico-tecnológicos, los cambios sociales, las nuevas creencias, valores o conceptos, los nuevos objetos, etc. exigen nuevas palabras que los simbolicen.

Varias son las clasificaciones hechas hasta la fecha de las causas del cambio semántico. La clasificación de Meillet (1926) refleja causas históricas, lingüísticas y sociales. Posteriormente Nyrop (1979) añade las causas psicológicas, mientras que

Sperber (1930) las reduce a la afectividad, destacando las causas psíquicas. Ullmann (1983) recoge estas cuatro causas y añade otras dos, la influencia extranjera y la exigencia de un nuevo nombre. Para Svoboda (1960) hay infinidad de causas que motivan el cambio semántico, pero todas ellas son de orden intelectual y afectivo. En 1981 Guiraud añade la etimología popular.

Si bien estamos de acuerdo con todas las causas presentadas anteriormente, creemos que para una correcta clasificación resulta más práctico simplificarlas y agruparlas, por lo que resumimos las causas del cambio semántico en ocho factores:

#### a) Factores lingüísticos

Todos los procesos de carácter fonético, gramatical o sintáctico que originen un cambio. El uso de dos palabras juntas puede hacer que una adopte el significado de la otra. Por ejemplo en *teléfono móvil*, la palabra *móvil* ha pasado a utilizarse de forma única para designar este aparato. En su origen la palabra *móvil* es un adjetivo definido en el *DRAE* como: **móvil**. (Del lat. *mobīlis*). **1.** adj. Que puede moverse o se mueve por sí mismo. U. t. c. s. **2.**adj. Que no tiene estabilidad o permanencia. **3.** m. Aquello que mueve material o moralmente algo. **4.** m. Escultura articulada cuyas partes pueden ser **móviles**. **5.** m. *Fís.* Cuerpo en movimiento.

En ninguna de estas acepciones aparece definido como ‘teléfono’ ya que es un adjetivo que al acompañar al sustantivo *teléfono* le aporta esa cualidad. Sin embargo, la elipsis de dicho sustantivo es cada vez más frecuente, lo que provoca no solo un desplazamiento semántico del término *móvil* sino también un cambio de categoría gramatical convirtiéndolo en sustantivo ya que no es extraño escuchar frases como: “A las siete no estaré en casa, llámame al *móvil*”. El cambio semántico que obedece a un cambio de categoría gramatical de la palabra es también el caso del adjetivo *asado*, que, al utilizarse como sustantivo, deja de significar una manera de cocinar para designar un tipo de comida.

#### b) Factores históricos

Los avances de la técnica pueden dar lugar a un cambio en la relación existente entre un significante y su referente, es decir, un objeto, por ejemplo, puede cambiar de forma o empleo. En el siglo XVII, en el *retrete* se recibía a las visitas íntimas, ya que

era el cuarto pequeño en la casa o habitación, destinado para retirarse; pero, cuando en el siglo XIX se instalaron las letrinas en las casas, se colocaron en el *retrete* y, así, este término cambió su significación. En el DRAE siguen recogiendo ambas acepciones aunque se señala que la tercera está en desuso: **retrete**. (Del prov. o cat.*retret*). 1. m. Aposento dotado de las instalaciones necesarias para orinar y evacuar el vientre. 2. m. Estas instalaciones. 3. m. desus. Cuarto pequeño en la casa o habitación, destinado para retirarse.

### c) Factores psicológicos

La observación por parte de los hablantes de proximidades o semejanzas entre objetos y significados, igual que el deseo de expresividad, de énfasis, de ironía o de juego, justifican asimismo procesos de cambio semántico. Esta es una fuente inagotable de metáforas lingüísticas. Por ejemplo, prácticamente todos los nombres de animales pueden servir para referirse a personas o caracteres: *lince*, *buitre*, *águila*, etc. En el DRAE se define *lince* en su tercera acepción como ‘persona aguda, sagaz’:

Si bien, este reparto deja sobre el papel una igualdad en los paquetes accionariales españoles y extranjeros; en la práctica serán estos últimos, no hay que *ser un lince* para preverlo, los que van a tener una mayor capacidad de control y manejo de la gestión<sup>65</sup>.

*Buitre* tiene como segunda acepción en el DRAE ‘persona que se ceba en la desgracia de otro’:

“ESTE SEÑOR MAUSS en vez de ser un ratón, como su nombre lo indica, es un *buitre* que se nutre del dolor de los demás”<sup>66</sup>

Otro ejemplo es el de *perro*, que entre otras acepciones, tiene la de ‘persona despreciable’:

Ignacio fue a ducharse. Gonzalo guardó el secreto, humillado, pero nunca lo perdonó. *Eres un perro*, pensó, mientras él silbaba duchándose. No sabía que podías *ser un perro* conmigo. Algún día, cuando sea grande, me voy a vengar<sup>67</sup>.

<sup>65</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [27/02/2013]: AÑO: 1996, AUTOR: PRENSA, TÍTULO: El País, 25/09/1996, PAÍS: ESPAÑA, TEMA: 04. Medios de comunicación, PUBLICACIÓN: Diario El País, S.A. (Madrid), 1996.

<sup>66</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [27/02/2013]: AÑO: 1996, AUTOR: PRENSA, TÍTULO: Semana, 03-10/12/1996: EL PAÍS: COLOMBIA, TEMA: 03. Justicia, legislación, PUBLICACIÓN: Revista Semana (Bogotá), 1996.

## d) Factores culturales

Algunos personajes literarios han cedido su nombre a ciertas personas con unos comportamientos particulares (*celestina*, *donjuán*, *lazarillo*, *quijote*, *sansón*...). Por alusión a la *Tragicomedia de Calisto y Melibea* de Fernando de Rojas, *celestina* ha adquirido el significado de ‘alcahueta’, mujer que concierta relaciones amorosas, y se ha introducido con ese sentido en el léxico general del español:

Ahórreme detalles, se lo suplico. Ya he hecho de *celestina* más de lo que debería. Sólo asegúreme que la llamará, no entra en mis planes hacer de consejera sentimental de señoras maduras ni un minuto más<sup>68</sup>.

Lo mismo ocurre con el famoso Don Juan que ha traspasado su papel literario para definir a un seductor de mujeres:

Aunque llegó a alcanzar los 150 kilos de peso, tenía fama de *donjuán* incorregible, pasmoso jinete y muy diestro tirador<sup>69</sup>.

## e) Factores sociales

Las palabras se especializan o generalizan al pasar de un grupo a otro cambiando su sentido. El significado de una palabra se restringe al pasar de la lengua común a la de un grupo social determinado, o se amplía al pasar de la lengua de un grupo a la lengua común. Los prejuicios sociales y culturales explican el cambio de algunas palabras, cuando ciertas connotaciones adquieren un peso que llega a modificar su significado básico, permitiendo que una palabra restrinja su uso, como en el caso de *villano*, que en un principio se refería al vecino o habitante del estado llano en una villa o aldea para distinguir *noble* o *hidalgo*, pero al ser despreciado por la gente de la ciudad, este término pasó a tener un sentido despectivo (rústico o descortés). También se puede dar

---

<sup>67</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [27/02/2013]: AÑO: 2002, AUTOR: Bayly, Jaime, TÍTULO: *La mujer de mi hermano*, PAÍS: PERÚ, TEMA: 07.Novela, PUBLICACIÓN: Planeta (Barcelona), 2002.

<sup>68</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [27/02/2013]: AÑO: 2002, AUTOR: Giménez Bartlett, Alicia, TÍTULO: *Serpientes en el paraíso. El nuevo caso de Petra Delicado*, PAÍS: ESPAÑA, TEMA: 07.Novela, PUBLICACIÓN: Planeta (Barcelona), 2002.

<sup>69</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [27/02/2013]: AÑO: 2001, AUTOR: Silva, Lorenzo, TÍTULO: *Del Rif al Yebala. Viaje al sueño y la pesadilla de Marruecos*, PAÍS: ESPAÑA, TEMA: 05.Aficiones, PUBLICACIÓN: Destino (Barcelona), 2001.

el proceso inverso, se puede ampliar el uso de una palabra como el término *pastor* que incorporó el significado de ‘ministro religioso’.

#### f) Tabús, eufemismos y disfemismos

En todas las culturas es común la creencia de que hay zonas de lo real que, aun siendo de enorme trascendencia para el ser humano, le están vedadas<sup>70</sup>. Esto ha determinado el tabú lingüístico, es decir, la prohibición<sup>71</sup> de emplear determinadas palabras cuyos significados suscitan temor o despiertan sugerencias penosas para los hablantes. En algunos momentos de la historia se ha tratado de una prohibición religiosa hasta convertirse en la actualidad en un imperativo socialmente aceptado.

Hay varias clases de tabú lingüístico:

- El tabú del miedo. Un temor muy extendido es a lo sobrenatural, numerosos son los ejemplos de la *Biblia*, como el precepto de “no tomar el nombre de Dios en vano”, debido al cual los hebreos adoptaron denominaciones como “el Señor”, “el Todopoderoso” o “el Altísimo” que hoy en día existen en español y en otras lenguas. Asimismo, la atribución de poderes sobrenaturales a diversos objetos o acontecimientos determina un tabú supersticioso que lleva a que por ejemplo *serpiente* se sustituya en Andalucía por *bicha*.
- El tabú del pudor. Se refiere a realidades socialmente reprimidas, tales como el sexo, determinadas funciones fisiológicas y partes del cuerpo en relación con las dos anteriores.
- El tabú de la delicadeza. Socialmente se prohíbe mencionar aquellas palabras que despiertan significados desagradables, penosos, bien para todos los hablantes en general, bien para un grupo de éstos. La muerte, la enfermedad, la vejez, la pobreza, cualquier hecho personal o socialmente conflictivo, provocan tabús lingüísticos de intensidad variable según la implicación de los hablantes.

<sup>70</sup> Esta creencia se apoya en la convicción de que las palabras son emanaciones directas y necesarias de las cosas, o incluso que palabra y cosa no pueden distinguirse.

<sup>71</sup> Empleamos la palabra *prohibición* por la propia etimología de la palabra *tabú*. *Tabú* proviene de Polinesia y significa ‘sagrado, prohibido’. Para los pueblos polinésicos el *tabú* consiste en la prohibición de realizar determinadas acciones referidas a ámbitos propios de la divinidad (como el templo y objetos de culto, el sacerdote o el rey como representantes del dios, etc.), bajo pena de provocar pavorosas desgracias. El *DRAE* define *tabú* como: (Del polinesio *tabú*, lo prohibido). 1. m. Condición de las personas, instituciones y cosas a las que no es lícito censurar o mencionar. 2. m. Prohibición de comer o tocar algún objeto, impuesta a sus adeptos por algunas religiones de la Polinesia.

El refrán “no nombrar la sogá en casa del ahorcado” expresa bien la fuerza de este tabú.

El cambio semántico que provoca el tabú viene dado porque, a pesar de que la palabra se sienta prohibida, sigue siendo necesario nombrar esa realidad, y otro término debe sustituir al que se considera tabú. Este nuevo término es el eufemismo<sup>72</sup>, o sea, una manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante. Al emplearse en lugar de la palabra tabú incorpora a su significado el significado procedente del tabú. De esta forma son eufemismos palabras y expresiones como *posaderas*, *impedido*, *tercera edad*, *hacer uno sus necesidades*, *descansar en paz*, del mismo modo que *lavabo* ha adquirido el significado de *retrete* o *alegre* el de *borracho*.

Aunque existen algunos comunes, cada época, cada grupo social y cada situación tienen sus propios tabúes y eufemismos. Muchas veces la reacción ante el tabú no es el eufemismo, sino el subrayado humorístico mediante disfemismos, es decir, se nombra una realidad con una expresión peyorativa o con intención de rebajarla de categoría. Los disfemismos están presentes sobre todo en el lenguaje vulgar y coloquial, abundando los referidos al sexo, a lo excremental y a la muerte, por ejemplo *morir* es *diñarla* y *un muerto* es *un fiambre*.

g) Exigencia de un nuevo nombre.

Cuando se crea un objeto, idea o concepto nuevo es necesario etiquetarlo de alguna forma. Como afirma Ullmann (1983: 210), esto puede hacerse de tres formas:

1. Formando una nueva palabra a partir de elementos ya existentes
2. Usando un término de una lengua extranjera o de alguna otra fuente
3. Alterando el significado de una palabra ya existente.

En este último procedimiento es en el que se produce el cambio semántico. Los avances técnicos que nos han llevado a la era de la informática, conllevaron la necesidad de etiquetar nuevas realidades inexistentes anteriormente. Un claro ejemplo es el desplazamiento semántico de la palabra *ratón* para referirse al aparato manual

---

<sup>72</sup>En contraposición a la etimología de *tabú*, el étimo griego de *eufemismo* significa ‘hablar bien, decir palabras de buen agüero’.

conectado a un ordenador o a un terminal, cuya función es mover el cursor por la pantalla para dar órdenes. *Ratón* es una metáfora lingüística motivada por la similitud física entre dicho aparato y el roedor del mismo nombre.

#### h) Influencia de otras lenguas.

Retomando el ejemplo del factor anterior, *ratón*, nos encontramos con que el cambio semántico producido en esta palabra del español está motivado por un cambio semántico producido con anterioridad en su correspondiente en inglés (*mouse*). Mientras que el cambio semántico de *mouse* fue provocado por un factor psicológico, similitud del aparato con el animal, el cambio en español está influenciado por el cambio de la palabra en inglés.

#### 2.2.2.2 Tipos de cambio semántico

Cuando se produce un cambio semántico, es necesario que haya alguna asociación, alguna conexión entre el significado viejo y el nuevo. La asociación puede ser tan fuerte como para cambiar el significado por sí misma o puede proporcionar un vehículo para un cambio que venga determinado por otros motivos, pero la asociación siempre es subyacente al proceso de cambio semántico. Ullmann afirma que en la historia de la semántica ha aparecido la teoría asociacionista de dos formas distintas. Inicialmente se trató de explicar los cambios de significado como un producto de asociaciones entre palabras aisladas, pero posteriormente, basándose en principios estructurales, se ha pasado a los campos asociativos.

Siguiendo la clasificación de Ullmann, los tipos de cambio semántico son cuatro: la etimología popular, la elipsis, la metonimia y la metáfora. Esta clasificación atiende a un criterio psicológico, ya que explica los cambios por el establecimiento de relaciones de contigüidad o semejanza entre significantes (etimología popular y elipsis) o significados (metonimia y metáfora) de palabras.

Los modos esenciales de cambio semántico son la metáfora y la metonimia, que la retórica antigua estudió en relación con el lenguaje poético pero cuyo rendimiento es decisivo en todos los niveles de la lengua. La descripción del cambio semántico por procedimientos metafóricos la describiremos al final y con más detenimiento por ser propiamente el objeto de estudio de este trabajo.

## a) Etimología popular: Semejanza de significantes

Atribución a una palabra de un origen o formación fantasiosa; es una transferencia de significación por similitud entre significantes, es decir, un cambio de sentido por proximidad de los significantes. Los hablantes reinterpretan el significado de manera distinta a la que la evolución de la palabra permite. Un ejemplo es el caso de *nigromancia* como el propio DRAE indica: **nigromancia** o **nigromancia**. (De necromancia, alterado por etim. pop. por negro). **1.** f. Práctica supersticiosa que pretende adivinar el futuro invocando a los muertos. **2.** f.coloc. Magia negra o diabólica. *Nigromancia* viene del griego *nekromanteia* que significa “evocación de los muertos”, pero su semejanza fónica con *niger* (*negro* en latín) dio lugar a la acepción “magia negra”.

Ocurre lo mismo con *mostrenco* que, originariamente significaba *mesteño*, perteneciente a la Mesta<sup>73</sup>: **mesteño, ña.** 1. adj. Perteneciente o relativo a la Mesta. 2. adj. Dicho especialmente de un caballo o de una res vacuna: Que no tiene señor o amo conocido. 3. adj. Dicho de un animal: cerril. Por influencia del verbo *mostrar* (los que encontraban animales sin dueño estaban obligados a hacerlo público por medio del pregonero o *mostrenquero*) cambió su sentido a “animal sin dueño, sin valor” de donde pasa a sus otras acepciones actuales: **mostrenco, ca.** (Alterac. demestenco). 1. adj. coloc. Dicho de una persona: Que no tiene casa ni hogar, ni señor o amo conocido. U. t. c. s. 2. adj. coloc. Ignorante o tardo en discurrir o aprender. U. t. c. s. 3. adj. coloc. Dicho de una persona: Muy gorda y pesada. U. t. c. s.

La semejanza de sonidos entre dos palabras que no tienen entre sí relación semántica, lleva a ciertos hablantes a la etimología popular, que provoca cambios semánticos como los citados, que se instalan en el sistema y la norma reconoce; otras veces, el fenómeno no pasa de lo coloquial y vulgar; así, cuando se dice “\**destornillarse* de risa”, en lugar de *desternillarse*, o *grillado*, en vez de *guillado*, por influjo de *grillo*.

---

<sup>73</sup>Entiéndase por *Mesta* la primera acepción del *DRAE*: (Del lat. *mixtus*, *mixto*). 1. adj. p. us. Mezclado, mixto.

## b) Elipsis: contigüidad de significantes

Transferencia de sentido por contigüidad de significantes en un mismo contexto, es decir, cambio de sentido por proximidad entre dos palabras, en la que una toma el significado de la otra, que suele aparecer a su lado. Se trata de la omisión de una palabra pasando el significado a otro término con el que suele coincidir frecuentemente en diversos contextos. Numerosos son los ejemplos de este tipo de cambio semántico: una [ciudad] *capital*, un [barco de] *vapor*, un [vino de] *Rioja*, un [café] *cortado*. El término *periódico* que antes sólo funcionaba como adjetivo, pasa a ser un sustantivo incorporando el sentido de “impreso”. La elipsis suele coincidir con una metonimia (“Sírname un [vino] *Valdepeñas*”) o con una sinécdoque (“Solo fumaba [puros] *habanos*”)<sup>74</sup>.

## c) Metonimia: contigüidad de significados

Transferencia de significación por contigüidad de significados, es decir, cambio de significado por proximidad entre los objetos designados. Un signo adquiere el significado de otro que aparece junto a él en el contexto, o cuyos referentes se encuentran próximos en la realidad. Este es el caso de *copa*, con el significado de ‘líquido que cabe en una copa’; *colegio*, en el sentido de *edificio*, originariamente sólo es ‘grupo de personas reunidas para el aprendizaje’ u *óleo* por ‘cuadro pintado al óleo’. Las metonimias se clasifican según la transferencia de significado se haga:

- a. del continente al contenido: “beber un *vaso*”;
- b. del autor a la obra: “comprar un *Matisse*”;
- c. del lugar de origen a la cosa: “un *Valdepeñas*”;
- d. del instrumento al agente: “el *batería*”;
- e. de la causa al efecto: “vivir de la *literatura*”.

De este modo un *espada* es un torero, una *cabeza* es un animal o un *lienzo* es un cuadro.

---

<sup>74</sup>De la metonimia se hablará a continuación como propio tipo de cambio semántico. La sinécdoque es un tropo que consiste en extender, restringir o alterar de algún modo la significación de las palabras, para designar un todo con el nombre de una de sus partes, o viceversa; un género con el de una especie, o al contrario; una cosa con el de la materia de que está formada, etc.

## d) Metáfora: semejanza de sentido

Transferencia de significación por similitud de significados de dos palabras distintas, es decir, transferencia de significados por semejanza entre los objetos que designan. Surge de la semejanza objetiva de las cosas que designan o en la apreciación subjetiva de tal semejanza por parte de los hablantes. Por ejemplo, la semejanza existente entre ‘vaso con pie para beber’ y ‘conjunto de ramas y hojas que forman la parte superior de un árbol’ permite expresar ambos con el significante *copa*.

Lo mismo sucede con ejemplos como *cresta* de una montaña o de una ola, *lomo* de un libro, etc.

La metáfora es un cambio de sentido que tiene su explicación en la imprecisión de las fronteras semánticas y el carácter acumulativo vinculado al sentido de las palabras; es decir, la palabra no sólo puede tener varios sentidos, sino que, además, puede adquirir uno nuevo sin perder los anteriores. Esta capacidad de acumulación es fundamental para la comprensión de la metáfora.

La metáfora y la metonimia deben su paralelismo a la asociación, sólo cambia la naturaleza de esta asociación, por lo tanto la distinción de las figuras se reduce a una diferencia psicológica. Ullmann Define la metáfora como una comparación condensada que afirma una identidad intuitiva y concreta, es decir, la misma metáfora debe a su relación con la asociación por semejanza el hecho de conservar su profundo parentesco con la comparación de dos términos. Según Ricoeur, una semántica psicologizante da prioridad a la metáfora *in praesentia* sobre la metáfora *in absentia* (Ricoeur: 1975:162).

Hay que distinguir entre dos clases de metáfora: la literaria, fenómeno del habla, creación de un hablante excepcional, el escritor, e inteligible sólo a partir del contexto que la obra proporciona; y la metáfora lexicalizada, es decir, que supone la incorporación a la lengua del significado trasladado y que es memorizada por los hablantes como una nueva palabra capaz de significar por sí misma. Lexicalizada quiere decir que está consolidada en la lengua; cuando es así los diccionarios registran los valores desplazados sin especificación alguna o con la nota de “figurado”, pero el

hablante no repara, por lo común, en que se ha producido una transferencia de significado<sup>75</sup>. Esto aparece recogido en la definición de *metáfora* del DRAE:

**Metáfora.**

(Del lat. *metaphōra*, y este del gr. *μεταφορά*, traslación).

1.f.*Ret.* Tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita; p. ej., *Las perlas del rocío. La primavera de la vida. Refrenar las pasiones.*

2. f. Aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión; p. ej., *el átomo es un sistema solar en miniatura.*

Ullmann adopta la terminología de Richards<sup>76</sup> en cuanto a la estructura de la metáfora (*tenor* y *vehicle*) y añade que la semejanza entre *tenor* y *vehicle* puede ser de dos clases: objetiva y emotiva. Objetiva es cuando se trata de una comparación física, por ejemplo cuando se le llama *cresta* a la cima de una montaña por la similitud con la *cresta* de la cabeza del animal, mientras que emotiva se refiere a los sentidos, como cuando se habla de un *amargo* contrat tiempo porque su efecto es similar al de un sabor amargo<sup>77</sup>. Para Ullmann la distancia entre *tenor* y *vehicle* es muy importante para la eficacia de la metáfora, ya que si los dos términos son muy próximos la metáfora será apropiada, pero carente de calidad expresiva.

Atendiendo a un criterio semántico Ullmann hace la siguiente clasificación:

- Metáforas antropomórficas: términos referidos al ser humano se hacen servir para muy diversos objetos y realidades: *cuello* de botella, *brazos* de un candelabro, *manecillas* del reloj, *pie* de una montaña, *lengua* de mar, *pulmones* de la ciudad. Cabe recordar la teoría de Vico sobre la tendencia del ser humano a nombrar las cosas según su experiencia y, por lo tanto, con etiquetas del cuerpo y de los sentidos.

Es evidente que el cuerpo humano proporciona los términos imaginarios para infinidad de metáforas, pero también hay transferencias en la dirección opuesta, también es metaforizado de varias formas, frecuentemente: “*nuez* de

<sup>75</sup> Esto mismo sucede con la metonimia, pero no nos detenemos en explicaciones por no ser el objeto de estudio de este trabajo.

<sup>76</sup> Las teorías de Richards se exponen en el apartado 3.1.1. En la terminología que acuña Richards se diferencia entre *vehicle* (vehículo) y *tenor* (dato). El *vehicle* es la idea bajo la que se percibe el *tenor*, la idea comunicada por el significado literal de las palabras empleadas metafóricamente; y el *tenor* es la idea subyacente, la idea metafórica oculta comunicada por el *vehicle*. Si se toma como ejemplo la metáfora: ‘la *cresta* de la montaña’, *cresta* sería el *vehicle* y el *tenor* la idea de ‘cima, cumbre, protuberancia’.

<sup>77</sup> Ejemplos aportados por Ullman: 1962:241.

la garganta”, “*globo del ojo*”, “*tímpano del oído*” y en el registro coloquial: *coco* por cabeza, *patas* por piernas, etc.

- Metáforas animales: Extensión a otros campos de términos referidos a animales: *alas de avión*, *caballete* de un pintor, *pico* de cantero, *lengua de gato*, *ojo de buey*, *diente de león*. Muchos objetos inanimados como instrumentos o partes de máquinas también se denominan según un animal, por ejemplo *gato*. Otro extenso grupo de imágenes animales se transfieren a la especie humana, adquiriendo frecuentemente connotaciones humorísticas, irónicas e incluso peyorativas. El ser humano y su comportamiento se comparan con una infinidad de animales: “ser un *burro*”, “un *gusano*”, “una *tortuga*” o “una *mosca muerta*”. La denominación de ciertas acciones humanas como *amilanar*, *mosconear* o *empollar*, responde a la misma tendencia.
- Metáforas sinestésicas: Palabras referidas a un sentido corporal que se utilizan para designar realidades que se perciben por otro sentido: expresión *agria*, palabras *frías*, carácter *dulce*, color *chillón*, voz *cálida*, sonido penetrante, etc.
- Metáforas de lo inanimado a lo animado: Objetos inanimados pueden trasladar su sentido para referirse a otros animados: ser una *joya*, ser un *cielo*, ser un *reloj*.
- Metáforas de lo concreto a lo abstracto: Traducir experiencias abstractas a términos concretos es una de las tendencias básicas de la metáfora, ya que sin ellas sería imposible discutir ningún tema abstracto. Al presentar significados abstractos sustituyéndolos por otros más concretos que se pueden percibir como imágenes, el término más concreto queda desplazado: el *peso* de las circunstancias, el *umbral* del conocimiento, la *raíz* de un problema, tener un *enchufe*, sacar a uno de *quicio*, *arrojar luz* sobre un tema.
- Metáforas de lo abstracto a lo concreto: Términos abstractos que adquieren un sentido concreto: *mentira* el de ‘mancha blanca que suele aparecer en las uñas’ o *alegría* el de ‘ajonjolí’.

Esta investigación se centra en las que Ullmann denomina metáforas antropomórficas de las que nuestro glosario (Anexo I) recoge multitud de ejemplos.

### 2.2.3 La metáfora en la semántica estructural

Estos lingüistas incorporaron la noción de *desviación* en el nivel de la palabra para estudiar los *tropos* y retomar la retórica clásica.

#### 2.2.3.1 Cohen: reducción de la desviación

Jean Cohen (1966), define *desviación* partiendo de un grado cero relativo, un uso del lenguaje menos marcado desde el punto de vista retórico, el lenguaje científico. La adopción de este nivel referencial permite definir cuantitativamente la noción de *desviación* y medirla en cualquier lenguaje. La *desviación* como violación sistemática del código de la lengua lleva a plantear la pregunta de si la metáfora lo es. Para Cohen, la metáfora no es *desviación* como tal porque sólo la hay si se toman las palabras en sentido literal. La metáfora no es propiamente la *desviación* sino la **reducción de la desviación**, es el procedimiento por el que se reduce la *desviación* cambiando el sentido de una de las palabras. Las permisiones combinatorias que deben observar entre sí los significados para que la frase sea inteligible están señaladas por la **ley de pertinencia semántica**, es decir, el código que regula la pertinencia semántica sería un “código del habla”. Por ejemplo, cuando Mallarmé dice *El cielo está muerto*, el predicado *está muerto* sólo puede corresponder a seres vivos por lo que aplicarlo al *cielo* no es pertinente; pero la metáfora interviene para reducir la *desviación* creada por la *impertinencia* del enunciado:

Para dar un ejemplo sencillo, en una frase como “el hombre es un lobo para el hombre”, el predicado no es impertinente sino en cuanto éste significa el animal. Pero no se trata sino de un primer sentido que remite a un segundo sentido. “El hombre es un lobo para el hombre” de hecho significa “el hombre es cruel”, lo cual reintroduce a la frase dentro de la norma. Nos las hemos con una figura llamada “cambio de sentido” o “tropo”, figura que podemos simbolizar con este esquema (en el cual el significante está designado por Se y por So el significado):

$$Se \rightarrow So_1 \rightarrow So_2$$

Por cierto que el cambio de sentido no es gratuito. Entre  $So_1$  y  $So_2$  existe una relación variable cuyas diferentes clases engendran las diferentes especies de tropos. (Cohen: 1966: 112).

La *impertinencia* es una violación del código del habla que se sitúa en el plano sintagmático; y la metáfora es una violación del código de la lengua que se sitúa en el plano paradigmático, es decir, en primer lugar se plantea la *desviación* y se percibe la *impertinencia* del enunciado para, a continuación, reducir la *desviación* al concebirse como metáfora.

### 2.2.3.2 *Groupe* $\mu$ : metasenema y modificación semántica

Dentro también de la semántica estructural, el *Groupe*  $\mu$ <sup>78</sup> (1970) se propuso devolver a la teoría de las figuras toda su amplitud y seriedad. Para ellos la metáfora es un metasemema<sup>79</sup>, es decir, pertenece a las figuras de las palabras, como en la retórica clásica, y es un fenómeno de sustitución. La novedad del *Groupe*  $\mu$  estriba en explicar la sustitución como una modificación que recae en el conjunto de semas nucleares. La metáfora no es una sustitución de sentido, sino una modificación del contenido semántico de un término. La modificación resulta de la conjunción de dos operaciones de base: adición y supresión de semas, lo que implica la existencia de un grado cero de significación y que la metáfora es una sustitución en la esfera de la selección. La metáfora resulta así de dos sinécdoques.

Formalmente, la metáfora conduce a un sintagma en el que aparecen contradictoriamente la identidad de dos significantes y la no identidad de los dos significados correspondientes. Este desafío a la razón (lingüística) suscita un proceso de reducción por el cual el lector va a intentar validar la identidad. Es muy importante constatar que la reducción se hace siempre con ventaja para la formulación lingüística, que no está nunca puesta en tela de juicio. Es que postulamos que las condiciones extrínsecas de la conciencia retórica están presentes. (*Groupe*  $\mu$ : 1970: 177)

Si se piensa en dos objetos que sean muy diferentes y se recorre la pirámide de las clases encadenadas, siempre es posible encontrar una clase límite en la que los dos

<sup>78</sup> Esta línea de investigación se conoce con el nombre de Neorretórica o Nueva retórica. El *Groupe*  $\mu$  está formado por J. Dubois, F. Edeline, J.M. Klinkenberg, P. Minguet, F. Pire y H. Trinon, todos ellos integrantes del Centro de Estudios Poéticos de la Universidad de Lieja.

<sup>79</sup> Siguiendo el análisis componencial del significado, este se descompone en átomos semánticos, los semas, que no pertenecen al plano de manifestación del discurso. Hay que considerar la metáfora como una alteración de la organización sémica de un lexema. Las *metábolos* (todas las operaciones sobre el lenguaje) se fundan en una doble dicotomía: distinción entre significante y significado y distinción entre entidades más pequeñas o de grado superior a la palabra. Se perfilan cuatro campos: *metaplasmas* (figuras que actúan sobre el aspecto sonoro o gráfico de las palabras y de las unidades más pequeñas); el de las *metataxis* (figuras que actúan sobre la figura de la frase); *metasememas* (figura que reemplaza un semema por otro, es decir, que modifica las agrupaciones de los semas del grado cero. Este tipo de figuras supone que la palabra es igual al conjunto de semas nucleares sin orden interno y que no admiten repetición.) y *metalogismos* (figuras que modifican el valor lógico de la frase). (Ricoeur: 1975: Estudio V).

objetos figuren juntamente, aunque estén separados en todas las clases inferiores. Los términos “idéntico”, “equivalente” y “análogo” tienen como objetivo designar aproximadamente el nivel relativo de la clase límite con relación a aquellas en donde los dos objetos figuran como individuos:

La reducción metafórica está acabada cuando el lector ha descubierto este tercer término, virtual, bisagra entre otros dos. [...] La reducción se opera a lo largo de cualquier árbol o cualquier pirámide, especulativa o realista. (Groupe  $\mu$ : 1970:177).

De este modo cada receptor puede tener su propia representación personal ya que lo esencial es establecer el itinerario más corto por el que los dos objetos pueden encontrarse prosiguiendo el proceso hasta agotar todas las diferencias.

La clase límite es una intersección entre los dos términos, es decir, la parte común en el mosaico de sus semas respectivos o de sus partes. Ambas partes, la parte común y la no común, son necesarias, la primera como base para fundamentar la identidad pretendida; y la segunda, para crear la originalidad de la imagen y desencadenar la reducción. De este modo la metáfora se basa en una identidad real manifestada por la intersección de dos términos para afirmar la identidad de los términos enteros, confiriendo a la reunión de los dos términos una propiedad que pertenece sólo a su intersección. El Groupe  $\mu$  describe el proceso metafórico con la fórmula:

$$P \longrightarrow (I) \longrightarrow L$$

En donde P es el término de partida y L el término de llegada. El paso de uno a otro se hace a partir de I, término intermediario que siempre está ausente en el discurso y que, según el punto de vista adoptado, es una clase límite o intersección sémica. A partir de esta descomposición señalan que I es una sinécdoque de P y L una sinécdoque de I. Un término se puede descomponer de dos formas: en el tipo  $\Pi$  el referente se descompone en distintas partes, por ejemplo, un *árbol* se descompone en *ramas*, *tronco*, *hojas*, *raíces*; y en el tipo  $\Sigma$  el referente se descompone siguiendo una distribución, el *árbol* se puede descomponer también en *pino*, *abeto*, *roble*, etc.

A partir de esta consideración, el Groupe  $\mu$  habla de dos tipos de sinécdoques, la generalizante y la particularizante, de modo que habría sinécdoque generalizante de tipo  $\Pi$  (*se bebió la copa*, se toma el todo por la parte), sinécdoque generalizante de tipo  $\Sigma$  (*mortales* en lugar de *hombres*), sinécdoque particularizante de tipo  $\Pi$  (*vela* en lugar de

*barco*, se toma la parte por el todo) y sinécdoque particularizante de tipo  $\Sigma$  (*noche zulú* en lugar de *noche negra*). Por tanto, una metáfora sería el producto de dos sinécdoques complementarias, generalizante más particularizante o al revés, y homogéneas en cuanto al modo de descomposición<sup>80</sup>:

ESQUEMA	P → (I) → L
a) (Sg + Sp) $\Sigma$ <i>Metáfora posible</i>	Abedul → Flexible → Muchacha
b) (Sg + Sp) $\Pi$ <i>Metáfora imposible</i>	Mano → Hombre → Cabeza
c) (Sp + Sg) $\Sigma$ <i>Metáfora imposible</i>	Verde → Abedul → Flexible
d) (Sg + Sp) $\Pi$ <i>Metáfora posible</i>	Mosca → Alas → Ángel

Tabla 1: Esquema de la metáfora del Groupe  $\mu$   
(Groupe  $\mu$ : 1970:180)

La distinción entre los modos de descomposición  $\Sigma$  y  $\Pi$  (conceptual y referencial) permite al *Groupe*  $\mu$  diferenciar dos tipos de metáforas: la metáfora conceptual, que es puramente semántica y actúa sobre una supresión-adjunción de semas; y la metáfora referencial, que es puramente física y actúa sobre una supresión-adjunción de partes. Evidentemente el hablante no es consciente de estas operaciones, pero para Ricoeur esta teoría no explica lo que constituye la especificidad de la metáfora y la somete a un sistema que no admite más que adiciones y supresiones de semas omitiendo las operaciones predicativas.

### 2.2.3.3 Otras aportaciones: Henle y Hester

En la retórica clásica el lugar asignado a la metáfora se encontraba entre los tropos por semejanza. La *semejanza* actúa en primer lugar entre las ideas cuyos nombres son las palabras y es ante todo el motivo del préstamo, el fundamento de la sustitución. Paul Henle (1958) ha intentado dissociar la *semejanza* de la *teoría de la sustitución*. Concibe la metáfora como todo deslizamiento del sentido literal al sentido figurado, “decir algo a través de”. La metáfora se puede parafrasear, pero la diferencia entre la metáfora trivial y la poética es que la paráfrasis de la poética es interminable. Para

<sup>80</sup> Este cuadro aparece en Groupe  $\mu$ : 1970:180.

Henle, la expresión metafórica funciona primero literalmente y luego icónicamente, designando de modo indirecto otra situación semejante. Esta aptitud distingue a la metáfora de los demás tropos y permite que sea capaz de extender el vocabulario o aumentar el modo de ver. Estas teorías no han tenido continuidad.

El enfoque de Marcus B. Hester (1967) introduce un nuevo concepto en el estudio de la metáfora, el *seeing as* ('ver cómo') de origen wittgensteiniano. El *seeing as* se corresponde con el lazo entre *vehicle* y *tenor* de Richards<sup>81</sup>, es la relación intuitiva que mantiene unidos el sentido y la imagen cuya procedencia es una imagen ambigua. Hay una estructura B que puede verse como una figura A o C. En el caso de la metáfora A es el *tenor* y C el *vehicle* y lo que hay que construir es el elemento común B, lo que convierte a A y C en semejantes. De este modo, lo verbal y lo no verbal se unen para crear imágenes del lenguaje, se establece un puente entre lo verbal y lo visual. Sin embargo, ver A como C, implica que A no es C.

---

<sup>81</sup> Las teorías de Richards se exponen a continuación el apartado 3.1.1 En la terminología que acuña Richards se diferencia entre *vehicle* (vehículo) y *tenor* (dato). El *vehicle* es la idea bajo la que se percibe el *tenor*, la idea comunicada por el significado literal de las palabras empleadas metafóricamente; y el *tenor* es la idea subyacente, la idea metafórica oculta comunicada por el *vehicle*. Si se toma como ejemplo la metáfora: 'la *cresta* de la montaña', *cresta* sería el *vehicle* y el *tenor* la idea de 'cima, cumbre, protuberancia'.



### 3. LA METÁFORA EN LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

#### 3.1 Antecedentes de la Lingüística Cognitiva

##### 3.1.1 *Enfoque interactivo: Richards y Black*

En 1936 se inicia un nuevo giro en la concepción de la metáfora con la publicación de *The philosophy of rhetoric* de Ivor A. Richards. Se vuelve a situar la metáfora dentro de la retórica, pero esta última se entiende como una teoría del discurso y del pensamiento como discurso, es decir, se coloca en el plano de la comprensión y la comunicación. La retórica vuelve a ser una parte fundamental de la filosofía. El autor aparta la metáfora de la concepción de ornamento ya que concibe que está presente en el uso ordinario del lenguaje y que su principal característica es que mantiene simultáneamente activos dos pensamientos en el seno de una palabra o expresión. Desaparece así el concepto de desviación léxica y no es un desplazamiento entre palabras, sino una relación entre pensamientos: “Nuestros pensamientos sobre dos ideas diferentes cooperan para generar un nuevo significado que resulta del efecto producido por dicha cooperación”. (Richards, 1971:119).

Se supera la distinción clásica entre sentido propio y figurado, una palabra no contiene una sola significación propia y verdadera, lo normal es que las palabras cambien de sentido en función del contexto. Richards toma el discurso como un todo y lo hace unidad indivisible de sentido en lo que él llama teorema contextual de la significación. Al hablar de pensamientos y no de palabras, cambia completamente la conceptualización de la metáfora. Para Richards el lenguaje es esencialmente metafórico porque los pensamientos acerca de dos ideas distintas cooperan constantemente y generan nuevos significados. No considera por lo tanto la metáfora un asunto verbal, exclusivamente lingüístico, sino que al tratarse de un intercambio de pensamientos pertenece claramente al plano cognitivo:

“Cuando usamos una metáfora [...] tenemos dos pensamientos de diferentes cosas activados a la vez y respaldados por una sola palabra o frase, cuyo significado es el resultante de dicha interacción”. (Richards, 1971:93).

Sin embargo, los dos pensamientos que cooperan no están al mismo nivel ya que uno se describe con los rasgos del otro. En la terminología que acuña se diferencia entre *vehicle* (vehículo) y *tenor* (dato). El *vehicle* es la idea bajo la que se percibe el *tenor*, la

idea comunicada por el significado literal de las palabras empleadas metafóricamente; y el *tenor* es la idea subyacente, la idea metafórica oculta comunicada por el *vehicle*. Si se toma como ejemplo la metáfora: *Este niño es un cielo*, la idea comunicada por *cielo* sería el *vehicle* y el *tenor* la idea de *bueno/bondadoso*. Entre el *tenor* y el *vehicle* hay una incompatibilidad en términos literales a la que Richards denomina *tensión* y aduce que es precisamente esta *tensión*, la existencia de dos ideas que cooperan, la que produce el significado metafórico. Es necesario insistir en que, al contrario que en Aristóteles, no hay traslación: *tenor* y *vehicle* son las dos mitades de un todo y la metáfora nace por presencia simultánea e interacción de ambos. Con esta definición de metáfora como intercambio de ideas, Richards se anticipa a las teorías cognitivas.

En 1962 Max Black en *Models and Metaphors* retoma las teorías de Richards. Propone elaborar una gramática lógica de la metáfora tratando de responder a preguntas como qué relación hay entre metáfora y comparación, cómo se reconoce una metáfora o qué efecto busca. En la misma línea que Richards afirma: “Cuando utilizamos una metáfora tenemos dos pensamientos de cosas distintas en actividad simultánea y apoyados por una sola palabra o frase, cuyo significado es un resultado de su interacción”. (Black, 1966:48)

Black habla de *frame* (marco) y *focus* (foco). El *frame* es el contexto, las palabras que no se emplean metafóricamente, pero conforman la expresión y fuerzan al *focus* a extender su significado. El *focus* es la palabra que adquiere el significado metafórico. Los dos términos tienen que tener características comunes para que el *focus* seleccione sólo las connotadas en su uso literal cuando se emplea metafóricamente. El receptor tiene que relacionar las ideas subyacentes a los dos términos, es decir, estamos ante dos ideas que interaccionan simultáneamente<sup>82</sup>. El *focus* adquiere un significado metafórico, distinto o inusual al que normalmente posee, gracias a haberse situado en un contexto lingüístico distinto del habitual. Se explica así por qué la misma metáfora no funciona en todas las sociedades. En la parte en que se necesita la participación del receptor para interpretar la metáfora, es necesario que este recurra a sus referencias (propias o colectivas), a un conjunto de creencias normales sobre el término. Esto último es lo que Black llama *associated commonplaces* (sistema de tópicos asociados)

---

<sup>82</sup> Black se refiere al receptor como *lector* por lo que se asume que el plantea esta teoría pensando en lengua escrita. Nosotros empleamos el término *receptor* porque la aplicamos tanto a la comunicación escrita como a la oral.

que acompañan a la palabra. Esto es una posesión normalmente común a los miembros de una misma comunidad lingüística: a cada idea se le atribuyen tácitamente unas características que hacen que evoque las mismas referencias o lugares comunes en todos los miembros de esa sociedad, posibilitando de esta forma la interpretación de la metáfora. Cuando el sistema de tópicos es diferente, la metáfora es incomprensible y, por lo tanto, inapropiada. Esta participación necesaria del receptor filtra y selecciona dentro de sus referencias sólo las características pertinentes en ese contexto concreto y desecha los demás tópicos.

En este proceso es evidente que la metáfora puede contener otras metáforas subordinadas en cuanto a los cambios de significado de los tópicos. Black afirma que muchos tópicos no son metáforas, sino ampliaciones de significado ya que no implican conexiones entre dos sistemas conceptuales. Concluye que, en todo caso, la metáfora principal y las subordinadas suelen formar parte del mismo campo discursivo y se refuerzan mutuamente.

Para Ricoeur (1975) Black marca un avance decisivo en el estudio de la metáfora en tres puntos:

1. La estructura de enunciado metafórico. Para Black la metáfora es una frase o expresión en la que ciertas palabras se usan metafóricamente y otras no, lo que la diferencia de la alegoría o el enigma. Aunque el *foco* sea el mismo, un cambio de *marco* supone una metáfora distinta.
2. La instauración de una teoría sustitutiva. En lugar de emplear una determinada expresión literal, el interlocutor elige sustituirla por otra tomada en un sentido diferente del normal. La comparación sería un caso particular de sustitución.
3. La explicación del funcionamiento de la interacción entre *foco* y *marco*. Richards ya sugería que el lector de una metáfora relaciona dos ideas, pero Black explica cómo lo hace. En el ejemplo aportado por Black, “El hombre es un lobo”, el *foco* (*lobo*) funciona en virtud de las opiniones y prejuicios que rigen en una comunidad de hablantes. Al relacionar *hombre* con *lobo* se evocan lugares comunes, la metáfora suprime ciertos detalles y acentúa otros, es decir, organiza nuestra visión del hombre.

En el ejemplo de Black “El presidente aguijó la discusión” *presidente* es el *frame* (uso no metafórico) y *aguijó* es el *focus* (uso metafórico). Literalmente, el verbo *aguijar* significa “Picar con la aguijada (vara larga con punta de hierro) a los bueyes, mulas, caballos, etc.”<sup>83</sup>, pero es la presencia de un determinado *frame* lo que da lugar al uso metafórico.

Richards y Black son los máximos representantes del enfoque interactivo que Ricoeur contrapone a la teoría del concepto de Konrad (1939) que considera que la metáfora tendría que ver con la relación entre significación lingüística y concepto lógico. La función del concepto es distinguir y definir el objeto asignándole un orden, una estructura. La metáfora no forma parte del uso normal de la palabra y los cambios de sentido metafóricos son lógico-lingüísticos. De este modo, la metáfora no consiste en percibir el orden de una estructura sino en olvidar y abstraer varios atributos que el término metaforizado evoca en otros. Por lo tanto, cuando llamamos *cola* a una fila de personas, pasamos por alto todos los rasgos conceptuales excepto la forma larga. Esta idea anticipa la TCM.

### 3.1.2 Precursoras de la Teoría Cognitiva de la Metáfora

Antes de los planteamientos de Lakoff y Johnson en *Metaphors We Live By* (1980) aparecen algunas teorías que coincidirán con varias de las tesis centrales de la teoría cognitiva. Cabe destacar los artículos de Harold Weinrich sobre la metáfora escritos entre 1958 y 1976 y recogidos, junto con otros sobre diversos temas, en *Sprache in Texten* (1976).

Weinrich caracteriza la metáfora como fenómeno lingüístico en todo momento, incluso cuando esta aparece dentro de obras literarias: “Por muy elevados que sean los fines para los que puede servir la metáfora en una obra literaria, siempre será una metáfora lingüística” (Weinrich 1958/1976/1981:351). Al hilo de esta caracterización reconoce que cualquier hablante utiliza metáforas porque forman parte de su conocimiento lingüístico, lo cual es un claro antecedente de la tesis de la ubicuidad de la metáfora:

---

<sup>83</sup>DRAE, 2001:72.

[...] más allá de las buenas o malas metáforas de un autor o del hombre corriente, existe también un mundo de imágenes supraindividual como posesión metafórica objetiva y material de una comunidad. Y, sin embargo, la amplísima coincidencia en el uso de metáforas que se da en aquellos que pertenecen a un ámbito cultural, sobre todo de una época, difícilmente puede deberse a la casualidad. El hombre particular se encuentra inmerso en siempre en una tradición metafórica que le es transmitida en parte por su lengua materna y en parte por la literatura, y se le hace presente como imagen del mundo lingüística y literaria. (Weinrich 1958/1976/1981:352).

Al igual que se planteará después en la teoría conceptual de la metáfora, postula la no conveniencia de describir la expresión metafórica aislada<sup>84</sup>, sino las metáforas conceptuales de las que las expresiones metafóricas forman parte: “la metáfora se halla no sólo-diacrónicamente-en la cadena lineal de la tradición, sino también-sincrónicamente- en nexos internos al lenguaje con otras metáforas” (Weinrich 1958/1976/1981:354). La metáfora conceptual de Lakoff y Johnson es, en su terminología, *campo de imágenes*, mientras que lo que Weinrich denomina metáfora se corresponde con el concepto de expresión metafórica.

Para Weinrich, la proyección metafórica no se basa en una comparación o símil objetivo, sino que nosotros establecemos la analogía entre el dominio destino, que denomina *bildspendendes Feld* (campo donante de la imagen), y el dominio origen, que denomina *bildempfangendes Feld* (campo receptor de la imagen). Se trata de dos actos de sentido lingüístico que se acoplan y se consideran análogos por medio de un acto lingüístico. Es importante señalar esta diferencia con la posterior teoría cognitiva: Weinrich habla de acto lingüístico, no conceptual. Ya deja entrever la existencia de los que se denominarán después modelos cognitivos idealizados hablando de esquemas mentales para referirse a la necesidad de utilizar metáforas a la hora de expresar determinados temas; por ejemplo:

[...] no podemos pensar un objeto como la memoria si no nos servimos de metáforas. Y las metáforas, sobre todo si aparecen en la consistencia de un campo de imágenes, tienen el valor de esquemas mentales (hipotéticos). (Weinrich 1964/1976/1981:374).

En oposición a la postura aristotélica de la posible reversibilidad de cualquier metáfora (“la vejez es el atardecer de la vida” puede convertirse en “el atardecer es la vejez del día”<sup>85</sup>), Weinrich ve la unidireccionalidad de la metáfora como harán Lakoff y Johnson en 1980. Afirma que los campos de imágenes al ser creaciones tradicionales

<sup>84</sup>A este aspecto ya habían hecho referencia Walter Porzig (1934) y Jost Trier (1968).

<sup>85</sup> Ver Aristóteles, *Poética*, 1457b.

suelen tener un solo sentido<sup>86</sup>. Cabe señalar al respecto que Ortega y Gasset también se anticipa a la tesis de la unidireccionalidad:

[...] la metáfora es un procedimiento intelectual por cuyo medio conseguimos aprehender los que se halla más lejos de nuestra potencia conceptual. Con lo más próximo y lo que mejor dominamos, podemos alcanzar contacto mental con lo remoto y más arisco. Es la metáfora un suplemente a nuestro brazo intelectual, y representa, en lógica, la caña de pescar o el fusil.

No se entienda por esto que merced a ella transponemos los límites de lo pensable. Simplemente nos sirve para hacer prácticamente asequible lo que se vislumbra en el confín de nuestra capacidad. Sin ella, habría en nuestro horizonte mental una zona brava que en principio estaría sometida a nuestra jurisdicción, pero de hecho quedaría desconocida e indómita. (Ortega y Gasset: 1946:391).

Siguiendo con Weinrich, es importante destacar que concede primacía a la metáfora y considera que la teoría de la metáfora es una disciplina central de la lingüística. Alega que una cultura corresponde a un sistema común de metáforas:

Los campos de imágenes concretos casi nunca son posesión de toda la humanidad, pero tampoco posesión exclusiva de una lengua particular (lengua materna). Pertenecen a la imagen lingüística del mundo de una cultura. (Weinrich: 1958/1976/1981:364).

Incluso postula la existencia de metáforas universales:

Y no voy a descartar que también entre diferentes ámbitos culturales se den campos de imágenes sorprendentemente similares, que sean la expresión de ciertas experiencias antropológicas fundamentales de todo el género humano. (Weinrich 1976/1981:430)

Las teorías de Weinrich no prosperaron ni crearon escuela, pero las coincidencias de estas con la teoría cognitiva son evidentes y vienen a confirmar las tesis centrales de Lakoff y Johnson.

Jäkel<sup>87</sup> aporta una larga lista de otros posibles precursores de la TCM entre los que se encuentran Kant, Blumenberg, Wüllner, Cassirer, Trier, Whorf, Goodman, Arent, Miller y Jaynes entre otros.

<sup>86</sup> Autores más recientes, como Fauconnier (1985), siguen sin acatar claramente este principio.

<sup>87</sup> Referido en Geck: 2003:61 en nota al pie.

### 3.2 La lingüística Cognitiva

La Lingüística Cognitiva es la corriente en la que se inscribe esta investigación. El cognitivismo empieza a cobrar fuerza a mediados de la década de los setenta del siglo XX 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 publicación en 1987 de *Women, fire and dangerous things* de Lakoff y *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites* de Langacker constituye el inicio formal de la Lingüística Cognitiva como disciplina. Esta se enmarca dentro de la corriente holística que, en oposición a la modular<sup>88</sup>, 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<sup>89</sup>.

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<sup>90</sup>. 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 Teoría Cognitiva de la Metáfora<sup>91</sup>.

---

<sup>88</sup> La corriente modular, con la que se relaciona el generativismo, concibe la mente como un conjunto de subsistemas jerárquicos autónomos que se corresponden individualmente con una capacidad cognitiva diferente. Ignoraron la metáfora ya que el lenguaje figurado era un problema que no tenía cabida al concebir la mente humana como un programa de software informático.

<sup>89</sup> Aquí se inscribiría el constructivismo de Piaget para quien la adquisición del lenguaje es un proceso paulatino que se desarrolla al mismo tiempo que otras capacidades mentales.

<sup>90</sup> Lakoff y Johnson (1999) dividen la evolución de las ciencias cognitivas en dos etapas: Primera generación o Ciencia cognitiva de la mente des-incorporada (*Disembodiedmind*) y Segunda generación o Fase de la mente in-corporada (*Embodiedmind*).

<sup>91</sup> Por fin la metáfora ocupa un papel central en las investigaciones, especialmente a partir de la publicación de *Metaphors We Live By* (1980) de Lakoff y Johnson. La teoría conceptual de la metáfora ha sufrido desde entonces diversas reelaboraciones hasta convertirse en lo que ellos denominan la Teoría integrada de la metáfora primaria. Esta teoría incorpora la Teoría de la integración conceptual de Fauconnier y Turner, la Teoría de la metáfora primaria de Grady, la Teoría de la confluencia de Johnson y la Teoría neuronal de Narayanan. Esto cumple los requisitos de Rohrer (1995) que defiende que una buena Teoría Cognitiva de la Metáfora debería enfocarse de manera interdisciplinar (desde el nivel celular y neuronal hasta las operaciones mentales y el sistema cognitivo) porque demostró con investigaciones neuronales que, al contrario de lo que afirma Searle, las expresiones no se procesan primero literalmente y luego, si esta lectura no es posible, de modo figurado.

Para aproximarse a la TCM es necesario hablar de algunos de los principios fundamentales del cognitivismo. En los siguientes apartados se tratan los directamente relacionados con dicha teoría.

### 3.2.1 *Experiencialismo y embodiment*<sup>92</sup>

El Experiencialismo es una teoría del significado que se opone al paradigma objetivista de que las expresiones lingüísticas y los conceptos expresados por ellas son estructuras simbólicas que no tienen significado en sí mismas sino a través de una correspondencia directa con las categorías existentes en la realidad. El objetivismo no hace intervenir al ser humano y, mucho menos, a las actividades cognitivas del individuo como la imaginación o su capacidad de comprensión, considerando que la estructura racional trasciende las estructuras de la experiencia corporal, por eso consideran que el significado es objetivo (Johnson: 1991:10).

Sin embargo, para el Experiencialismo el significado es siempre intencional: “El significado lingüístico consiste en el uso de palabras por parte de una persona o comunidad para significar algo para esta comunidad” (Johnson 1987:177). En el experiencialismo las expresiones lingüísticas y los conceptos tienen un significado propio que depende de la experiencia física del organismo pensante a través de imágenes y su proyección metafórica. Se refiere a una experiencia interindividual o incluso, en ocasiones, universal porque se basa en capacidades genéticas heredadas, en la organización social, etc. Esta naturaleza corpórea es la que filtra el acceso a la realidad, es decir, la estructuración de los conceptos surge de la experiencia física preconceptual. Esto es lo que se llama *embodiment* y alude a nuestra mente que está:

[...] encarnada en un cuerpo, es decir, incorporada en su sentido etimológico. [...] Es el hecho de que a través de nuestro cuerpo podemos relacionarnos con nuestro entorno gracias a la manipulación de objetos, a nuestra percepción visual y a la percepción del espacio y el movimiento, lo que permite que algo sea significativo para el ser humano y, por tanto, también el significado lingüístico. (Santos y Espinosa 1996:20)

Por lo tanto, el pensamiento no es el resultado de una suma de componentes, es holístico y posee propiedades gestálticas<sup>93</sup>. La primera teoría holística de las *gestalts* lingüísticas la introduce Lakoff en 1977 en “Linguistic gestalts”:

---

<sup>92</sup>Términos acuñados por Lakoff y Johnson (1980). *Experiencialismo* ha sido traducido como experiencialismo o realismo experiencialista, mientras que *embodiment* se ha traducido como corporeización.

El pensamiento, la percepción, las emociones, el procesamiento cognitivo, la actividad motora y el lenguaje están organizados a partir de los mismo tipos de estructuras que denominaré *gestalts*. (...) [que] son al mismo tiempo holísticas y analizables. Tienen partes pero el todo no se reduce a la suma de las partes. [las *gestalts*] Tienen propiedades adicionales en virtud de ser un todo, y las partes pueden asumir una importancia adicional en virtud de estar dentro de ese todo. (Lakoff, 1977:246)<sup>94</sup>

Para Acquaroni (2008) estas propiedades originan la construcción del concepto de *mapping* (proyección) que será muy importante para la TCM:

Las *gestalts* pueden mantener relaciones externas con otras *gestalts*. Pueden ser vistas como instancias de otras *gestalts* o proyectadas de alguna manera en otra *gestalt*. En dichas proyecciones, las partes de una *gestalt* son proyectadas sobre las partes de otras *gestalts*. Como resultado de dichas proyecciones, una *gestalt* puede “heredar” propiedades y relaciones inherentes de la *gestalt* a la que es proyectada. Existen varios tipos de proyecciones, entre ellos las proyecciones inferenciales (que son transitivas), y las proyecciones que pueden representar asociaciones arbitrarias, simbólicas o culturales (que no son normalmente transitivas) (...). Las proyecciones de una *gestalt* sobre otra pueden ser parciales. (Lakoff, 1977:246-247)<sup>95</sup>

La explicación del funcionamiento del pensamiento ya no puede hacerse a través de una manipulación de símbolos abstractos cuyos significados derivan de las correspondencias con el mundo. La mayoría de los conceptos perderían su sentido si se concibieran como entidades discretas e independientes separadas de un todo.

Al afirmar que las estructuras sobre las que se asienta el sistema conceptual derivan de una experiencia corpórea que toma forma en el lenguaje se está afirmando la existencia de la corporeización del lenguaje, que es precisamente lo que explica que dos hablantes de la misma comunidad puedan entenderse entre sí, dado que los puntos en común son mayores que las diferencias (concepciones individuales) y que las estructuras conceptuales están convencionalizadas. Además, estas estructuras convencionalizadas son evaluables. En palabras de Cuenca y Hilferty (1999:17), esto hace que el lenguaje sea un vehículo comunicativo y no una Torre de Babel de idiolectos.

---

<sup>93</sup>*Gestalt* significa en alemán “configuración” o “forma” y surge en el contexto de la psicología de principios de siglo. Es una teoría de la reestructuración que representó un nuevo rumbo en relación a las teorías asociacionistas. Para el asociacionismo, la realidad se reproduce como en un espejo dentro de nuestra mente, mientras que en la teoría de la *gestalt* hay una estructura interna que interpreta la realidad. Para la *gestalt* o teoría de la forma, percibimos la realidad conforme a estructuras por eso, por ejemplo, podemos entender una palabra aún cuando algunas de sus letras estén cambiadas de sitio.

<sup>94</sup>Citado por Acquaroni (2008:85).

<sup>95</sup>Citado por Acquaroni (2008: 86). Estas estructuras gestálticas serán el origen de lo que Lakoff denominará en 1987 modelos cognitivos idealizados (3.2.2).

### 3.2.2 Modelos cognitivos idealizados

En *Women, fire and dangerous things* (1987) Lakoff introduce el concepto de modelos cognitivos idealizados (ICM) (*idealized cognitive models*). Son entidades estructuradas con las que se organiza el conocimiento, equivalentes al *frame* (marco) de Fillmore (1985) o a los espacios mentales de Fauconnier (1985). Lakoff (1987:68) los define así: “Cada ICM es un todo complejo y estructurado, una *gestalt*, que usa cuatro tipos de principios estructuralizadores”. Son representaciones mentales de cómo se organiza el mundo, desde hechos científicos hasta imaginaciones o supersticiones que determinan una representación parcial de la realidad. Están idealizadas porque son abstracciones humanas experienciales. Sirven de marco para conceptos específicos y sitúan el significado de una determinada unidad semántica en un entorno conceptual y cultural compartido. Siempre se juzga cualquier experiencia según su grado de ajuste a un ICM. Lakoff (1987) diferencia cuatro *gestalt* o estructuras de ICM:

- ICM con estructura proposicional: Especifican elementos, sus propiedades y las relaciones entre ellos. Una palabra como “martes” sólo se entiende en la estructura de tiempo de nuestra cultura. Es ICM porque no es natural, está idealizado. Equivale al concepto de *frame* de Fillmore (1985)<sup>96</sup>.
- ICM con estructura de esquema de imágenes (*image schematic models*): Se basa en los esquemas de imágenes descritos por Johnson en *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason* (1987). Son estructuras preconceptuales recurrentes, patrones que provienen de la percepción del cuerpo y su interacción con el entorno, que sirven para identificar experiencias y percepciones, y para formar imágenes esquematizadas de objetos, acciones u orientaciones. Por ejemplo el concepto de *recipiente* o una *forma de perfil* concreta.
- ICM de proyección metafórica: son *mappings* (proyecciones) de un modelo de esquema de imágenes o proposicional en un dominio sobre una estructura correspondiente en otro dominio. Sabine Geck (2003: 30) lo define como el conjunto de metáforas con las que se caracteriza un determinado dominio o área del saber.

---

<sup>96</sup> Para profundizar más véase el clásico ejemplo de *bachelor* descrito por Fillmore (1985) referido en Cuenca y Hilferty (1999:74) o el de *matrimonio* en Acquaroni (2008:93).

- ICM de proyección metonímica: Al igual que en el caso de la metáfora, en la metonimia también se concibe una cosa en términos de otra, y en este caso, se trata de la proyección de un dominio por una parte de este mismo dominio.

Para Cifuentes (1994:43) la función de los ICM está muy clara:

Las expresiones lingüísticas obtienen su significación al ser asociadas directamente con modelos cognitivos idealizados, siendo los elementos de los modelos cognitivos idealizados directamente comprendidos en términos preconceptuales de la experiencia, o indirectamente a través de ellos mediante procesos metafóricos o metonímicos.

Según Sabine Geck (2003) es necesario puntualizar que estos ICM son conceptuales y no lingüísticos ya que caracterizan el rendimiento cognitivo en general; pero al considerarse la lengua como otra actividad cognitiva más, se rige por las mismas pautas. Los ICM son teorías populares, en palabras de Jäkel (1997:25)<sup>97</sup>:

[...] patrones específicos de cada cultura para explicar el mundo, los cuales están implícitos en las estructuras lingüísticas y determinan casi siempre de forma inconsciente el pensamiento y las acciones de los hablantes.

Ruiz de Mendoza (1998) señala que las metáforas y las metonimias son modelos operativos y que los esquemas de imágenes son un modelo abstracto, lo que permite su aplicabilidad disminuyendo el esfuerzo de procesamiento (Fornés y Ruiz de Mendoza: 1998). La primera estructura, proposicional, pertenece al nivel básico (*basic level*); y la segunda, al esquema de imágenes (*image schemas*). Las dos son preconceptuales y directamente significativas porque emergen de forma directa del contacto experiencial con el mundo. El nivel básico es el nivel central, es donde está organizada la mayor parte del conocimiento porque es donde se almacenan los principales atributos de la categoría, y, por lo tanto, es el más rentable desde el punto de vista informativo. Los miembros que lo constituyen son los que requieren menor esfuerzo cognitivo ya que son directamente asociados a una imagen mental simple y global, por lo que, en el plano lingüístico, se corresponden normalmente con palabras más cortas y más frecuentes<sup>98</sup>.

En el caso de las proyecciones metafórica y metonímica, las dos son estructuras conceptuales indirectamente significativas ya que se entienden a través de relaciones

---

<sup>97</sup> Citado por Geck (2003: 25).

<sup>98</sup> Los miembros del nivel básico son los que primero aprenden los niños y suelen corresponderse con el vocabulario básico de aprendizaje en las L2.

sistemáticas con estructuras directamente significativas. Son proyecciones de un dominio físico a un dominio abstracto.

En un principio Lakoff propone los ICM anteriores, pero posteriormente introduce un quinto: los modelos simbólicos. En estos modelos los elementos lingüísticos se asocian a elementos conceptuales dentro de un ICM. Para Baldauf (1997:73)<sup>99</sup> estos modelos simbólicos son modelos de la realización lingüística de conceptos. El significado de cada unidad léxica está representado como un elemento dentro de un ICM, es decir, los significados de palabras y morfemas están definidos en términos de modelos cognitivos.

Lakoff también postula la negación metalingüística refiriéndose al uso por parte de los hablantes de ICM para hacer sugerencias sobre cómo se debe entender una determinada situación:

- *Johnn isn't stingy, he's thrifty.*
- *You didn't spare me a trip to New York; you deprived me of one.*  
(Lakoff:1987:132)<sup>100</sup>

Se acepta un ICM como interpretación correcta de la situación y se rechaza otro ICM que se considera inadecuado en ese caso. Por ejemplo, en el ICM dentro del cual está *stingy* gastar poco dinero se define como algo negativo; mientras que *thrifty* está definido dentro de un ICM en el que gastar poco dinero es algo positivo.

Geck (2003) prefiere denominar esto como negación meta-modélica ya que afirma que el término de Lakoff es demasiado general porque, fuera del contexto de los ICM, cualquier enunciado metalingüístico que contenga una negación podría ser una negación metalingüística.

---

<sup>99</sup>Citado por Geck (2003:30).

<sup>100</sup> - John no es tacaño, es ahorrador.

- No me has ahorrado un viaje a Nueva York; me has privado de él.

### 3.2.3 *Procesos de categorización*

La categorización es una actividad mental que consiste en un conjunto de operaciones inconscientes de generalización, abstracción y discriminación para poder organizar y clasificar la información que se aprehende de la realidad y que es cambiante y multiforme. Esta actividad mental se plasma en el lenguaje para construir y expresar significado y forma parte de la cognición humana. No se puede estudiar el lenguaje sin hacer referencia a estas actividades mentales y tampoco se puede estudiar la categorización si no es a través del lenguaje. La manera de interpretar este proceso de categorización desde el punto de vista teórico ha dado lugar a dos modelos: el tradicional y el cognitivo.

#### 3.2.3.1 Modelo categorial tradicional

Este modelo se basa en oposiciones binarias que, según Acquaroni (2008), le sirven de fundamento a la semántica estructural y al análisis componencial. Winner y Gardner (1977:113)<sup>101</sup> señalan que la semántica cognitiva y la estructuralista comparten la idea de *componencialidad* del significado ya que este se define a partir de un conjunto de rasgos. La diferencia está en el sentido que le dan a esos rasgos:

Los componentes de los que habla la semántica estructural son rasgos distintivos, funcionales, constitutivos de un significado de lengua. En cambio, los rasgos a los que se refiere la semántica cognitiva son rasgos que permiten establecer oposiciones entre *clases de cosas*, no entre *significados*.

En el modelo categorial tradicional las categorías están concebidas como compartimentos estancos definidos a través de un conjunto de rasgos distintivos, necesarios y suficientes, constitutivos de un significado de lengua. Los miembros de cada categoría deben compartir esos rasgos para formar parte de ella ya que estos rasgos reproducen las distinciones existentes en la realidad en la que el hablante se desenvuelve. Acquaroni ejemplifica esto con la palabra *toro*, cuyos rasgos distintivos esenciales son [+animal], [-humano], [+macho], [+adulto], [-castrado]. Si se incumpliese cualquiera de estos rasgos se podría distinguir esta categoría de otras pertenecientes al mismo campo semántico (*vaca, buey, novillo, ternero*).

---

<sup>101</sup>Referido en Acquaroni: 2008:96.

Este tipo de categorización excluye muchos rasgos que cargan de valor a la experiencia (*color, fuerza, bravura*). La participación del sujeto y su percepción de la realidad es nula ya que la relación entre el símbolo lingüístico y la realidad es arbitraria. Se definen a partir de propiedades juzgadas como inherentes al objeto. Las dos únicas posibilidades para cada uno de los miembros es que pertenezcan o no a una determinada categoría, pero no hay grados de pertenencia ni la posibilidad de que haya miembros que combinen rasgos contrapuestos. Acquaroni (2008: 97) apunta el ejemplo de *coral* que supondría un problema categorial en este modelo al compartir rasgos de las categorías animal y vegetal.

La comunicación, según este modelo, es posible en la medida en que los interlocutores compartan la misma concepción del mundo, es decir, las mismas distinciones semánticas. De este modo cuando el aprendiz de una L2 identifica el término de la lengua meta con el de su lengua materna la comprensión estaría asegurada ya que los términos remiten a una misma configuración categorial. La semántica componencial ha llegado a postular la posibilidad de establecer rasgos universales que sirvan para todas las lenguas (Acquaroni: 2008:97). Sin embargo, los rasgos definatorios corresponden a aspectos del significado que han sido considerados tradicionalmente como connotativos en un contexto sociocultural concreto y la forma que este tiene de ver el mundo. El ámbito metafórico de la lengua meta puede no ser comprendido por el aprendiente porque no comparte el referente cultural que da lugar a la metáfora. Volviendo al ejemplo de *toro*, hay diferencias entre la imagen mental de un *toro* que puede tener un español, un indio y un inglés. Estos aspectos connotativos no pueden dissociarse de los denotativos, pero, al mismo tiempo, no se puede emplear este modelo para justificar la forma de presentar el léxico de las metodologías tradicionales en las que se hace corresponder cada palabra de la lengua meta con una palabra de la lengua materna, sin referirse al potencial uso metafórico de los términos a no ser que la extensión metafórica coincida en las dos lenguas.

### 3.2.3.2 Modelo cognitivo: teoría de los prototipos

Frente al modelo anterior, la Lingüística Cognitiva plantea un modelo en el que emergen las experiencias personales del mundo que forman un todo estructurado (*gestalt*). Ya no hay compartimentos establecidos que cada miembro de la categoría debe ocupar, sino un continuo. Existen dos polos caracterizados de forma que la mayor

o menos cercanía a uno de ellos supone una pérdida de categorización, es decir, no todos los miembros de una categoría tendrán el mismo estatus.

El prototipo sería el ejemplar más representativo de una categoría por ser el que comparte más características con los otros miembros y menos con los de las demás categorías. Ya no es el cumplimiento de todas y cada una de las condiciones necesarias que definen una categoría lo que establece la pertenencia de un ejemplar a ella sino el grado de semejanza con el prototipo. Dentro de una misma categoría se distinguen miembros más característicos que otros y se pueden establecer distintos grados de pertenencia a la misma. Acquaroni (2008:99) recurre al ejemplo de *animal doméstico*. Si se pide a un grupo de personas que aporten un ejemplo de animal doméstico, la mayoría dirán *perro* o *gato* y no *camaleón* o *tortuga*, porque hay ejemplares que se consideran más característicos o representativos que otros.

Los efectos de prototipicidad surgen como resultado de una serie de atributos<sup>102</sup> que no tienen por qué darse en todos sus miembros, pero que hacen que se evoque con mayor inmediatez la imagen conceptual abstracta que es el prototipo. La inclusión o no de otros ejemplares dentro de la misma categoría se hace a partir del grado de semejanza con dicho prototipo, sin necesidad de que se cumpla ninguna serie de atributos como condiciones necesarias y suficientes.

Según Acquaroni este nuevo modelo está fundamentado en las evidencias experimentales de la psicología cognitiva (Berlin y Kay, 1969; Rosch, 1973,1977) y en la obra póstuma de Wittgenstein (1953) en la que se desarrolla la noción de semejanzas de familia, según la cual las categorías son borrosas (*fuzzy*) y contingentes, frente a la concepción clásica que las consideraba discretas y absolutas. Para Wittgenstein (1953) la relación entre los ejemplares de una categoría es parecida a la que existe entre los miembros de una familia, en la cual los parecidos se entrecruzan y superponen sin que haya la misma relación entre todos ellos ni del mismo tipo, y, sin embargo, pertenezcan todos a la misma familia.

Lakoff y Johnson (1980) explican este modelo a partir del ejemplo *silla*. Una *silla* prototípica tiene un respaldo, asiento, cuatro patas y, opcionalmente, dos brazos. Sin embargo, existen *sillas* no prototípicas: *tumbonas*, *sillones de barbero*, *sillas giratorias*, etc. Las *sillas* no prototípicas se entienden como *sillas* en virtud de su relación con las *sillas* prototípicas, no porque compartan un conjunto fijo de

---

<sup>102</sup> La semántica cognitiva sustituye la noción de rasgo o componente del enfoque clásico por la de atributo. (Acquaroni: 2008:99).

propiedades definitorias con el prototipo sino porque tienen un parecido de familia suficiente con él. A su vez, las *sillas* comparten con los *taburetes* y otros asientos la propiedad interaccional de permitir que nos sentemos, pero las actividades motoras que permiten las *sillas* es distinta de la que permiten los *taburetes* y otros asientos. Así, las propiedades interaccionales relevantes para la comprensión de *silla* incluyen propiedades perceptuales (apariencia), propiedades funcionales (permitir que nos sentemos), propiedades de actividad motora (lo que hacemos con el cuerpo al sentarnos, levantarnos y al estar sobre ellas) y propiedades intencionales (relajarse, comer, etc.).

Estos autores dicen que las categorías se pueden extender en diversas formas con distintos objetivos, por lo que existen los *modificadores*, que Lakoff (1975) denomina *hedges*, que identifican el prototipo de una categoría y definen diferentes tipos de relaciones con él. Así, (Lakoff y Johnson: 1980: 165):

- *Por excelencia*, para identificar miembros prototípicos de una categoría: “Un petirrojo es un pájaro por excelencia, pero los pollos, avestruces y pingüinos no son pájaros por excelencia”.

- *Estrictamente hablando*, identifica casos no prototípicos dentro de una categoría: “Estrictamente hablando, pollos, avestruces y pingüinos son pájaros, aun cuando no son pájaros por excelencia”.

- *Hablando de una manera vaga*, identifica cosas que ordinariamente no están en la categoría: “Hablando estrictamente, una ballena no es un pez, aunque hablando vagamente puede ser considerada uno en ciertos contextos”.

- *Técnicamente*, circunscribe una categoría en relación con un fin técnico: “En lo que se refiere a un seguro, una motocicleta de menos de 50 caballos no es técnicamente una moto, pero en lo que concierne al peaje en un puente sí lo es”.

- Otros *hedges* son *en un sentido importante, en realidad, un regular, en ciertos aspectos*.

También aseguran que las categorizaciones son abiertas y las definiciones metafóricas pueden captar experiencias que ya se han categorizado o pueden conducir a una categorización. La metáfora “el amor es guerra” puede llevar a categorizar como experiencias amorosas ciertas experiencias que previamente no se habían categorizado como tales; pero también puede dar sentido a ciertas experiencias que se tomaron como experiencias amorosas de uno u otro tipo, que no pueden acoplarse de una manera significativa:

Finalmente, la definición no consiste en dar un conjunto fijo de condiciones necesarias y suficientes para la aplicación de un concepto (aunque puede ser factible en ciertos casos especiales, como en ciencia u otras disciplinas técnicas, si bien incluso en estos casos no es siempre posible): por el contrario, los conceptos se definen según prototipos y tipos de relaciones con los prototipos. Más que rígidamente definidos, los conceptos que emergen de nuestra experiencia son abiertos. Las metáforas y los “hedges” son procedimientos sistemáticos para definir un concepto y para cambiar su rango de aplicabilidad. (Lakoff y Johnson: 1980: 166)

Lakoff (1987:cap.6) afirma que las posibilidades de asociación entre los miembros de una categoría son múltiples, por eso se conciben como radiales; y difusas en cuanto a sus límites, puesto que, además de que estos se desdibujan a medida que se alejan del prototipo, los miembros límite pueden incluso formar también parte de otras categorías. Esta estructura radial de redes conceptuales hace que el conocimiento humano tenga una naturaleza enciclopédica y pueda activar múltiples dominios cognitivos.

En relación a la enseñanza de la L2, Acquaroni (2008) concluye que no es coherente presentar el léxico exclusivamente por campos semánticos o familias léxicas:

Tenemos que ir más allá y tratar de aproximar a la didáctica de la L2 esta organización radial y discontinua de las categorías conceptuales y lingüísticas que nos permite incorporar al sujeto, en la medida en que el trazado del mapa categorial se obtiene de éste y del modo en que estructura su experiencia individual y sociocultural, puesto que, tanto la categorización como los efectos de prototipicidad son conceptos diámicos, determinados culturalmente, es decir, compartidos por una misma comunidad lingüística y pueden variar según el contexto. (Acquaroni: 2008:103).

### 3.3 Teoría Cognitiva de la Metáfora

#### 3.3.1 *Caracterización*

##### 3.3.1.1 Definición de metáfora

La metáfora empieza a ocupar el centro de la Lingüística Cognitiva y de la Ciencia Cognitiva en general. Deja de ser un recurso estilístico o una desviación lingüística para ser un recurso cognitivo con dos funciones cognitivas principales: generar nuevas conexiones entre ideas y conceptualizar campos abstractos.

Lakoff y Johnson en *Metaphors we live by* (1980) definen metáfora como “entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (Lakoff y Johnson: 1980: 41)<sup>103</sup>. La metáfora es un recurso para comprender y explicar fenómenos de los que no se posee una experiencia directa (fenómenos abstractos) a través de fenómenos de los que sí se tiene una experiencia directa (fenómenos concretos). Es, por lo tanto, un procedimiento imprescindible para conceptualizar la realidad y no una figura retórica para adornar obras literarias. Esta es la tesis de la ubicuidad, que sostiene 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: 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. Esto es lo que se llama evidencia lingüística. Las categorías lingüísticas no son autónomas con respecto a la organización conceptual general ni a los mecanismos de procesamiento, por lo tanto es en el lenguaje natural donde afloran las metáforas cognitivas materializadas en expresiones metafóricas:

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

---

<sup>103</sup>En cursiva en el original.

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: 40)

### 3.3.1.2 Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas

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<sup>104</sup> y las expresiones metafóricas. Según Cuenca y Hilferty (1999:100) esta distinción es muy importante para el análisis cognitivo de la metáfora, ya que: “permite desvelar generalizaciones que, de otro modo, quedarían ocultas. Las metáforas conceptuales son esquemas abstractos [...] que sirven para agrupar expresiones metafóricas”. El nivel conceptual está formado por metáforas conceptuales y sólo 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.

Lakoff y Johnson (1980) aportan muchos ejemplos de metáforas conceptuales con sus respectivas expresiones metafóricas. La metáfora conceptual EL TIEMPO ES DINERO se refleja en muchas expresiones metafóricas como:

- Me estás haciendo *perder* el tiempo.
- Este artilugio te *ahorrará* horas.
- No *tengo* tiempo para *dedicártelo*<sup>105</sup>.
- ¿En qué *gastas*<sup>106</sup> el tiempo estos días?
- Esa rueda deshinchada me *ha costado* una hora.
- *He invertido* mucho tiempo en ella.
- No *dispongo* de tiempo *suficiente* para eso.
- Estás *terminando con* tu tiempo.
- Tienes que *calcular* el tiempo.
- *Reserva* algo de tiempo para el ping pong.
- ¿*Vale* la pena gastar ese tiempo?
- ¿Te *sobra* mucho tiempo?

<sup>104</sup>En la versión en español manejada de *Metaphors we live by* se traduce como *concepto metafórico*, pero aquí se empleará el término de Cuenca y Hilferty (1999) *metáfora conceptual* por ser más claro y más extendido en los otros trabajos que se han consultado.

<sup>105</sup>Carmen González Marín, traductora de la obra al español en la versión que manejamos, anota que en inglés se usa el verbo *give*, literalmente ‘dar’ y que en español existen expresiones como “¿Tienes un minuto?”.

<sup>106</sup>Se trata de una traducción literal del verbo *waste*, ‘gastar’ en español. La expresión “*How do you waste your time?*” es muy frecuente en inglés, pero la traducción literal “¿En qué gastas tú tiempo?” no es tan común en español. Nosotros preferiríamos la traducción “¿En qué *inviertes/pierdes* el tiempo?”.

- Vive de tiempo *prestado*.
- No *utilizas* tu tiempo *con provecho*.
- *Perdí* mucho tiempo *cuando* caí enfermo.
- *Gracias por* tu tiempo. (Lakoff y Johnson: 1980: 44)

La concepción de que el tiempo es algo valioso es propia de las sociedades industriales modernas. Es un recurso limitado que se emplea para alcanzar objetivos y, en las culturas occidentales, es dinero en muchos sentidos: el trabajo se suele pagar por tiempo (por hora, por mes), los presupuestos anuales, las unidades de las llamadas telefónicas, etc. Por lo tanto las actividades básicas cotidianas se estructuran a menudo en torno a esta idea, es decir, se actúa como si el tiempo fuese algo valioso similar al valor del dinero, porque se concibe de esa manera, se entiende y experimenta de esa forma, como si el tiempo fuese un objeto que se pudiese gastar, desperdiciar, invertir o ahorrar. De este modo EL TIEMPO ES DINERO es una metáfora conceptual, es la forma que tiene el pensamiento de concebir, entender y experimentar algo abstracto. No hay una necesidad por la que los humanos deban conceptualizar el tiempo así, es una concepción cultural occidental que no existe en otras culturas (Lakoff y Johnson: 1980: 45). Todos los ejemplos anteriores (Me estás haciendo perder el tiempo, Este artilugio te ahorrará horas, etc.) son la forma de expresar lingüísticamente esa concepción del tiempo, es decir, expresiones metafóricas que permiten al ser humano verbalizar su modo de concebir. De este modo, las expresiones metafóricas son un puente que permite llegar hasta la metáfora conceptual que las sustenta y así acceder al sistema conceptual.

A partir de la misma metáfora conceptual se pueden generar muchísimas expresiones metafóricas convencionales. Lakoff y Turner (1989) consideran convencional una metáfora en la medida en que esta sea inconsciente y no requiera esfuerzo por su arraigo en el sistema conceptual de los miembros de una comunidad lingüística. Acquaroni afirma que:

Teóricamente hablando, el número potencial de expresiones metafóricas es infinito. Además de las expresiones metafóricas convencionales, que, en muchas ocasiones, pasan desapercibidas para el hablante nativo, ya que se trata de esquemas tan convencionalizados e integrados en el sistema conceptual que no es capaz de reparar conscientemente en su naturaleza metafórica, siempre se pueden acuñar nuevas expresiones metafóricas que se inscriban dentro de esa misma metáfora conceptual. (Acquaroni: 2008: 108 en nota al pie)

Es decir, además de las expresiones metafóricas convencionales, el lenguaje literario y el lenguaje cotidiano pueden acuñar expresiones nuevas que se inscriban en el mismo modelo metafórico, por lo tanto las metáforas conceptuales son una fuente de vital importancia para la innovación lingüística.

### 3.3.1.3 Metáforas muertas y metáforas vivas

Las teorías tradicionales consideraron que las metáforas convencionales, las que están presentes en el lenguaje cotidiano, eran metáforas muertas frente a las metáforas literarias, las auténticas. Por el contrario, Lakoff y Johnson (1980) consideran que las metáforas convencionales son metáforas vivas ya que son las metáforas mediante las que vivimos, y que para que una metáfora sea considerada metáfora muerta debería ser aislada, idiosincrática y no sistemática. Las metáforas muertas son aquellas que “no interaccionan con otras metáforas, no desempeñan un papel particularmente interesante en nuestro sistema conceptual y por eso no son metáforas de las que vivimos” (Lakoff y Johnson: 1980: 95)<sup>107</sup>.

En la perspectiva tradicional las metáforas convencionales son arbitrarias; pero para la Lingüística Cognitiva las metáforas pueden fosilizarse por su uso continuado a lo largo de la historia (Lakoff y Turner, 1989), es decir, pasan a ser metáforas lingüísticas. La fosilización se da tanto en el nivel conceptual como en el lingüístico. La palabra “pedigrí”, por ejemplo, proviene del francés “*ped de gru*” cuya traducción al español es “pie de grulla”. La imagen de la pata de la grulla se proyectó sobre la imagen del árbol genealógico y dio lugar a esta metáfora ya fosilizada. En otros casos, aunque se haya fosilizado la expresión metafórica, sigue viva la metáfora conceptual. El verbo “comprender” se originó a partir de la metáfora ENTENDER ES COGER, desaparece la consciencia de la procedencia al estar fosilizada la forma.

---

<sup>107</sup> Lakoff y Johnson proponen como ejemplo de metáfora muerta *el pie de la montaña*, ya que en inglés el *pie* es la única parte del cuerpo humano que se emplea en la metáfora conceptual UNA MONTAÑA ES UNA PERSONA. Pero en español este ejemplo no es aplicable, ya que esta metáfora conceptual tiene muchas expresiones metafóricas como *cabeza de la montaña*, *garganta de la montaña*, *cara de la montaña*, etc.

Es muy difícil diferenciar entre metáforas muertas y metáforas vivas ya que las metáforas conceptuales cubren tanto expresiones metafóricas convencionales como metáforas literarias. Las metáforas pertenecen al pensamiento y no solo al discurso, por lo tanto los poetas se sirven de las mismas metáforas empleadas en el lenguaje cotidiano. La diferencia es que en su extensión creativa las metáforas literarias se desarrollan, se expanden y se mezclan; pero la capacidad de comprender las metáforas poéticas reside precisamente en el bagaje común de metáforas conceptuales. En 1989 Lakoff y Turner publican *More than cool reason. A Field guide to poetic metaphor* donde exploran la conceptualización metafórica y su actualización en el discurso literario. Analizan diversos textos realizando una lectura global que permite obtener el sentido metafórico de un texto en su conjunto, independientemente de las expresiones lingüísticas concretas que constituyen el texto en sí (Lakoff y Turner: 1989: 139). Uno de los textos analizados es un poema de Emily Dickinson:

*Because I could not stop for Death,  
He kindly stopped for me;  
the carriage held but just ourselves  
And Immortality.*

*We slowly drove, he knew no haste,  
and I had put away  
my labor, and my leisure too,  
for his civility.*

*We passed the school, where children strove  
at recess, in the ring;  
we passed the fields of gazing grain,  
we passed the setting sun.*

*Or rather, he passed us;  
the dews grew quivering and chill,  
for only gossamer my gown,  
my tippet only tulle.*

*We paused before a house that seemed  
A swelling of the ground;  
the roof was scarcely visible,  
the cornice but a mound.*

*Since then 'tis centuries, and yet each  
Feels shorter than the day  
I first surmised the horses' heads  
were toward eternity.<sup>108</sup>*

---

<sup>108</sup> “Porque yo no pude detenerme ante la Muerte, /amablemente ella se detuvo para mí; /en el carruaje cabíamos solo nosotras/ y la inmortalidad. /Conducimos con lentitud, /ella no conocía la Prisa, / y por su cortesía,/ yo dejé de lado mi trabajo y,/ también mi ocio./ Pasamos por la escuela, en donde los niños luchaban/ durante el receso en el cuadrilátero;/ pasamos por los campos de grano vigilante,/ pasamos el crepúsculo./ O más bien él nos pasó a nosotras; / creció frío y trémulo el rocío/ por lo delgado de mi vestido,/ mi esclavina de tul./ Nos detuvimos ante una casa que parecía/una protuberancia de la tierra;/el techo apenas visible,/la cornisa un montículo./Desde entonces pasaron siglos, aún así/cada uno me parece

En este poema aparecen metáforas conceptuales como LA VIDA ES UN VIAJE, LAMUERTE ES UNA IDA, LA MUERTE ES NOCHE/ LA VIDA ES DÍA o LAS PERSONAS SON PLANTAS. La autora no ha creado estas metáforas conceptuales de base pero, las ha extendido y recompuesto de una forma única y novedosa. Los escritores están integrados en una cultura concreta, parten de metáforas generales compartidas por toda esa cultura para conceptualizar la experiencia y las utilizan para expresarse. Las mismas metáforas que se emplean en la vida cotidiana para hablar de la vida y la muerte se expanden y mezclan en el discurso literario:

- LA VIDA ES UN VIAJE: Es frecuente el empleo de expresiones metafóricas como “Su relación se rompió cuando *decidieron tomar caminos diferentes*”:

La expectación ante la aparición de una nueva canción de Mecano ha hecho saltar todas las alarmas de sus seguidores, ávidos del titular más deseado: ‘Mecano vuelve’. Pero no. Ana Torroja asegura que **la vida ha llevado a los tres miembros del grupo por caminos tan distintos que la vuelta** sólo puede ser virtual. (*El País*, 18/11/2009)

La obra –adaptación de la pieza del argentino Mario Diamant– trata de un hombre ciego de avanzada edad, que se pasa el tiempo sentado en la banca de un parque, en la que, **como si fuera un laberinto, se cruzan los destinos de los personajes**. (*El tiempo* 21/10/2013)

Hay múltiples ejemplos literarios de esta metáfora conceptual, por ejemplo este de Antonio Machado:

Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.

(Extracto de *Proverbios y cantares* XXIX)<sup>109</sup>

- LA MUERTE ES UNA IDA: Las expresiones metafóricas ante la muerte de alguien del tipo “Nos *dejó* hace tres años” o “*Se fue* con tan solo cuarenta años de edad” son muy habituales:

Con varios Grammy a cuestas, tres doctorados honoris causa en Estados Unidos, harto tumbao y azúcar, como ella decía, **nos dejó** un agosto, hace diez años. En su ataúd, flanqueado por Pedro Knight, se colocó un puñado de tierra que había metido en su bolso, la última vez que visitó Cuba. (*Elcomercio.pe* 21/10/2013)

Yo también lo hago y me doy cuenta de que en la de Asja hay dos rosas, en vez de una como en el resto. Fecha de nacimiento: 1983. La pequeña Asja **se fue** de este mundo con tan solo 11 años. (*Huffington Post* 22/10/2013)

---

más corto que el día en que/auguré por vez primera/ que las cabezas de los caballos /apuntaban a la eternidad.” Traducción de José Manuel Arango (2006): *Poemas selectos*. Edición bilingüe español-inglés.

<sup>109</sup> Machado, Antonio (2003): *Proverbios y cantares*, Madrid, El País.

Un ejemplo literario es el de este fragmento de un poema de *Los sonetos de la muerte* de Gabriela Mistral:

Y yo dije al Señor: ¿«Por las sendas mortales  
le llevan. ¡Sombra amada que no saben guiar!  
¡Arráncalo, Señor, a esas manos fatales  
o le hundes en el largo sueño que sabes dar!

» ¡No le puedo gritar, no le puedo seguir!  
Su barca empuja un negro viento de tempestad.  
Retórnalo a mis brazos o le siegas en flor»<sup>110</sup>.

- LA MUERTE ES NOCHE/ LA VIDA ES DÍA: Expresiones como “En el *ocaso de su vida* todavía la recordaba” o “se fue *apagando* poco a poco” (para referirse a la muerte de alguien):

El filme cuenta la historia de cómo el dictador cubano, ya en el exilio, vive un proceso de humanización **en el ocaso de su vida**. (*El País* 13/03/2007)

Simone Weil amó de corazón Aragón y a sus gentes, y guardó siempre vivo su recuerdo. **Su vida se apagó** un 24 de agosto de 1943 en Londres; tenía 34 años, y estaba consumida por aquella horrible realidad que vivía Europa. (*Aragón Digital* 20/10/2013)

En el siguiente fragmento del poema “Incitación” de Benedetti se utiliza la *oscuridad* para referirse a la muerte:

Nos consta que el presente es breve y es impuro,  
pero cuando los torsos celebren su conjuro  
y llamen nuestros ojos cual brasas en lo oscuro,  
sólo entonces sabremos cómo será el futuro.

- LAS PERSONAS SON PLANTAS: Esta metáfora se aplica al decir de alguien que es “maduro”: “Cuando *madures* lo entenderás”, “Sus obras de *madurez* son mucho más intimistas”:

La pinacoteca muestra ‘L’appel’, **una obra de madurez** del pintor surrealista belga. (*El País* 10/04/2013)

Por lo tanto, nos guste o no, son el reflejo de nosotros mismos. Si queremos nuevas formas de hacer política, también debemos cambiar, madurar y crecer como ciudadanos competentes y comprometidos con una regeneración auténtica. (*El País* 22/10/2013)

Desde el primer momento, Ángelo destacó como un delantero rápido, habilidoso y, sobre todo, con gol. Algunas de sus virtudes las consiguió gracias al tenis. “Me ha ayudado en la movilidad y en la reacción. También en

<sup>110</sup> Mistral, Gabriela (1998): *Los sonetos de la muerte*, edición de Satoko Tamura, Madrid, Gredos.

**la madurez** porque para ser tenista hay que ser muy fuerte de cabeza. Estar solo en un partido, no tener la ayuda de nadie, hace que **madures** antes. Ahora todo esto me sirve para jugar al fútbol”, recuerda. (*Marca* 11/10/2013)

En este fragmento de un poema de Amado Nervo reconocemos la misma metáfora:

Que aún germina el verdor  
en nuestra alma, de un retoño  
tardío, quizá el mejor.  
Que hay todavía fulgor  
en las tardes de mi otoño<sup>111</sup>.

En conclusión, para comprender y expresar conceptos abstractos, como la vida, el tiempo y la muerte, son necesarias las metáforas, tanto en el lenguaje cotidiano como en la literatura. Sin embargo, los poetas utilizan las siguientes herramientas para transformar las metáforas conceptuales (Lakoff y Turner, 1989):

1. Prolongación: extender una metáfora convencional.
2. Elaboración: construcción no convencional de los esquemas o espacios.
3. Cuestionar: resaltar lo inadecuado de una determinada metáfora conceptual.
4. Composición: unir dos o más metáforas conceptuales.
5. Personificación.

Una metáfora poética puede ser novedosa o única, pero está basada en metáforas conceptuales comunes. Una mente creativa puede partir de una metáfora conceptual bien estructurada y explotarla o buscar nuevas aristas. A diferencia de las metáforas poéticas, las metáforas conceptuales básicas son parte de un aparato conceptual común compartido por los miembros de una cultura, son sistemáticas y hay una correspondencia entre las estructuras de los dominios, son inconscientes y automáticas, están ampliamente convencionalizadas en el lenguaje y la comprensión de un gran número de palabras o expresiones depende de estas metáforas conceptuales.

---

<sup>111</sup> Nervo, Amado (1991): *Obras completas*, edición de Francisco González Guerrero y Alfonso Méndez Plancarte, Madrid, Aguilar.

### 3.3.2 Principios teóricos

#### 3.3.2.1 Dominio origen, dominio destino y *mapping*

Las metáforas son proyecciones entre dos dominios cognitivos diferentes, es decir, una metáfora proyecta esquemas preconceptuales sobre dominios complejos o abstractos. El concepto de *domain* (dominio cognitivo) no ha sido empleado de la misma forma por todos los autores. Cuenca & Hilferty (1999) lo definen como estructuras de conocimientos, representaciones mentales de cómo se organiza el mundo, ámbitos coherentes de conocimiento. Para Barcelona (2000) es un bloque conceptual de categorías y conceptos estrechamente relacionados, con base experiencial y conocimiento enciclopédico. Un dominio cognitivo es una estructura gestáltica, una representación mental de la forma en que se organiza el mundo real y, por lo tanto, puede poseer una cantidad muy amplia de información muy diversa. Su función es servir de frame (marco) sobre el que proyectar un concepto y determinar el significado de la unidad semántica que representa (Acquaroni: 2008: 110).

Lakoff (1987) introduce los conceptos de *source domain* (dominio origen) y *target domain* (dominio destino)<sup>112</sup>. El dominio origen es el que presta la selección de rasgos y el dominio destino es el que recibe dichos rasgos, es decir, sobre el que se superpone la selección de rasgos para interpretarlo. Lakoff (1987: 276) describe nuevamente la metáfora en términos de: “Cada metáfora tiene un dominio origen, un dominio destino y una proyección entre el primero y el segundo”. Se trata de una proyección de un dominio sobre otro, no de significados ni de términos lingüísticos. La estructura de las metáforas conceptuales resultante de la proyección de dos dominios cognitivos es X ES Y<sup>113</sup>. Para explicar esto Lakoff y Johnson (1980) recurren al ejemplo UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA en donde “una guerra” es el dominio origen del que se toman los rasgos para proyectarlos sobre “una discusión” que es el dominio destino que debe interpretarse en los términos de una guerra.

---

<sup>112</sup> Los términos *source domain* y *target domain* se han traducido al español de diversos modos. Se pueden encontrar los pares dominio-origen/dominio-meta (Santos & Espinosa, 1996), dominio de origen/dominio de llegada (Geck Scheld, 2000), dominio origen/dominio destino (Cuenca & Hilferty, 1999), dominio fuente/dominio meta (Ruiz de Mendoza, 1999). Nosotros nos decidimos por la propuesta de Cuenca & Hilferty (1999) de dominio origen y dominio destino.

<sup>113</sup>No se trata de una ecuación en el sentido matemático, es una forma convencional de anotación en donde ES debe entenderse como ‘se concibe en términos de’ (Geck: 2003).



El dominio origen y el dominio destino se enlazan mediante el mapping (‘proyección’ según Cuenca & Hilferty, 1999). El término tiene un origen matemático (Fauconnier, 1997) y se refiere a las correspondencias fijas entre dos conjuntos donde los elementos de un conjunto se relacionan con elementos equivalentes de otro conjunto. La Lingüística Cognitiva ha adoptado este término (Lakoff: 1977/ Lakoff y Johnson: 1980) para designar el conjunto de correspondencias conceptuales proyectadas del dominio origen al dominio destino (Ortiz Díaz Guerra: 2009).

### 3.3.2.2 Postulado de la unidireccionalidad

Como ya se ha visto en el apartado 3.1.2, este principio ya había sido postulado por Weinrich, pero ahora será confirmado por Lakoff y Johnson (1980). El enfoque interactivo planteaba la influencia recíproca o interacción entre *vehicle* y *tenor*, Aristóteles contemplaba la posibilidad de intercambiar los términos opinando que la metáfora era reversible, pero Lakoff y Johnson, a través del principio de la unidireccionalidad (*principle of unidirectionality*), afirman que la metáfora posee una única orientación que va de lo más concreto (dominio origen) a lo más abstracto (dominio destino): “La metáfora nos permite entender un objeto relativamente abstracto o inherentemente inestructurado en términos de uno más concreto o, al menos, más estructurado” (Lakoff: 1993:245).

Geck (2003) cree que Lakoff y Johnson utilizan los términos “concreto” y “abstracto” de forma que plantea un problema ya que no dejan claro a que se refieren exactamente al hablar de “concreto” y “abstracto” en relación con las características de los dominios origen y destino. Jäkel (1997)<sup>114</sup> opina que hay una escala continua de diferentes grados que van de lo concreto a lo abstracto y propone una direccionalidad de la metáfora que en general va de lo concreto (conocido, bien delimitado, experimentado) a lo abstracto (desconocido, menos delimitado, mental). Para Acquaroni (2008: 117) este problema de concreción surge de la propia concepción categorial de la Lingüística Cognitiva, según la cual lo concreto y lo abstracto son dos polos de un

<sup>114</sup>Referido en Geck: 2003:36.

continuum, caracterizados de forma que la proximidad a cada uno de ellos supone una pérdida progresiva de categorización en relación a mayor o menor prototipicidad.

### 3.3.2.3 Hipótesis de la invariancia

Las correspondencias entre dominios se restringen por la hipótesis de la invariancia (*invariance hypothesis*). Esta hipótesis, definida por Lakoff y Turner (1989) y Lakoff (1990), en el sentido de que las correspondencias metafóricas preservan la estructura de los esquemas de imagen del dominio origen. En 1993 Lakoff lo formula así: “La proyección metafórica preserva la topología cognitiva, es decir, la estructura del esquema de imágenes del dominio origen de manera que esté consistente con la estructura inherente del dominio meta” (Lakoff: 1993: 215). Esta hipótesis restringe la proyección metafórica de forma que se impone siempre el dominio destino ya que bloquea la proyección de todo conocimiento que no sea coherente con la estructura esquemática de dicho dominio. Turner (1993:302) lo define así:

En la proyección metafórica, por lo que respecta a aquellos componentes de los dominios origen y destino que forman parte de la proyección, se mantiene la estructura del esquema de imagen del dominio destino y se transfiere la estructura del esquema de imagen del dominio origen, siempre y cuando esta sea compatible con la del esquema de imagen del dominio destino.

La estructura de esquema de imágenes inherente al dominio destino limita automáticamente lo que puede ser proyectado, es decir, el esquema de imagen del dominio destino no puede ser violado al proyectarse el esquema de imagen del dominio origen, lo que limita las posibilidades de las correspondencias. Lakoff aporta el ejemplo *dar a alguien una patada*, la persona a la que se le da la patada no la tiene después en su poder ni la persona que la da deja de tenerla, como sucedería en el caso de *dar un objeto*. Otro ejemplo es el de *dar información a alguien*. La metáfora LAS ACCIONES SON TRANSFERENCIAS conceptualiza las acciones como objetos que se traspasan de un agente a un paciente. La estructura del dominio origen “transferir” se proyecta sobre el dominio destino “comunicar datos” y así se dice *dar información*, pero la estructura del dominio destino “comunicar datos”, donde los datos no se pierden al comunicarlos, impide que al dar información la persona que la da la pierda.

### 3.3.2.4 Teoría de la integración conceptual (*blending*)

El *Blending* o *Conceptual Blend*, también conocido como *Conceptual Integration* (Integración Conceptual), es un concepto de Fauconnier y Turner traducido al español como ‘espacio combinado’ (Moreno Lara: 2005) o ‘mezcla conceptual’ (Barcelona:2000)<sup>115</sup>. Comparte con la teoría conceptual de la metáfora la concepción de la metáfora como un fenómeno conceptual en el cual se produce una proyección entre dominios (Grady et al.: 1999), pero para la integración conceptual la metáfora es una manifestación más de un mecanismo cognitivo más amplio que engloba también las analogías, las hipótesis o los números complejos. Fauconnier y Turner (2002:89) definen así la integración conceptual:

La integración conceptual está en el corazón de la imaginación. Se conecta espacios de entrada, los proyectos de forma selectiva a un espacio de fusión, y se desarrolla la estructura emergente a través de la composición, realización y elaboración de la mezcla. Este funcionamiento cognitivo fundamental no ha sido previamente estudiado.

Para Turner & Fauconnier (1995,1998) aunque los dominios conceptuales de Lakoff y Johnson (dominio origen y dominio destino) son efectivos en un gran número de metáforas, son en realidad parte de un modelo general de proyecciones conceptuales que denominan *many-space model* (espacios múltiples) y explica fenómenos de la imaginación humana a los que difícilmente se les puede aplicar la estructura de las metáforas conceptuales. Emplean el término *mental space*<sup>116</sup> (espacio mental) en contraposición a dominio conceptual. El espacio mental es un paquete conceptual relativamente pequeño que se construye siempre que se piensa y se habla. Los espacios mentales están interconectados con los *frames* de Fillmore y pueden modificarse. (Ortiz Díaz Guerra: 2009)

Según Fauconnier, las estructuras que se proyectan unas sobre otras son proyectables por el hecho de ser instancias de un esquema común más abstracto. Este esquema es un *frame* que contiene roles que pueden ser ocupados por elementos de los dominios origen y destino. Una vez ocurrida la proyección parcial es lógico que otras partes de la estructura se proyecten si es posible. Esto se denomina *extensión*

<sup>115</sup>El verbo *to blend* en inglés significa ‘mezclar’ o ‘combinar algo de forma armónica’.

<sup>116</sup>Este concepto es tan importante para Fauconnier que da título a su obra *Mental Spaces* (1985).

(Facounnier: 1996: 61) y puede llevar, dentro del dominio destino, a la creación de nuevas estructuras o a la reinterpretación de estructuras antiguas.

El *blending* es una operación mental muy sencilla de la que se pueden obtener muchísimas posibilidades (Facounnier 1997:149). Opera sobre dos espacios para conseguir un tercero, el *blend*, que hereda parcialmente la estructura de los otros dos, pero conteniendo una estructura emergente nueva. Para conseguir el *blend* se realizan las siguientes operaciones cognitivas (Geck: 2003: 39):

- Una proyección entre dos espacios (*cross-space mapping*): *mapping parcial* entre los elementos correspondientes (*counterparts*) de dos espacios iniciales (*input spaces*).
- Creación de un espacio genérico (*generic space*) que se proyecta sobre cada uno de los espacios iniciales. Este espacio tiene una estructura más general que la de los dos espacios iniciales, pero les es común.
- *Blend*: los espacios iniciales son proyectados parcialmente sobre un cuarto espacio, el *blend*.
- Estructura emergente: el *blend* posee una estructura “emergente” que no tiene dos espacios iniciales. Esto ocurre de tres formas:
  - a) *Composición*: al unirse las dos proyecciones, surgen estructuras que no posee ninguno de los espacios iniciales.
  - b) *Complementación*: el conocimiento de *back-ground frames*, así como de modelos cognitivos y culturales permite que la estructura compuesta que se halla en el *blend* sea visionada como parte de una estructura más amplia.
  - c) *Elaboración*: La estructura del *blend* puede ser elaborada. Se trata de una labor cognitiva que aprovecha la lógica de la nueva estructura del *blend*.

Faconnier (1997:151) representa gráficamente estas operaciones:

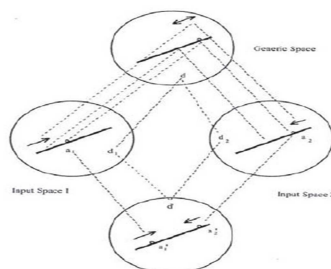


Fig. 2: Representación del *blending*

Existe una proyección entre dos espacios (*cross-space mapping*) entre los que existen elementos equivalentes, como se esquematiza en la siguiente ilustración de Fauconnier y Turner (2002):

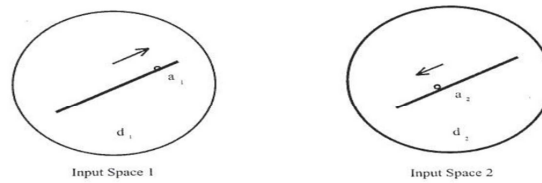


Fig. 3: Representación de la proyección de los espacios

Existe un espacio mental genérico que contiene lo que los dos espacios mantienen en común. La proyección de los dos espacios genera un cuarto espacio que es el *blend*. El espacio combinado es más que los espacios de proyección porque une los dos espacios, son dos espacios en uno, pero es menos que los espacios de proyección porque toma sólo una estructura parcial de cada uno de ellos.

Otro ejemplo muy conocido para ilustrar esto es el de la carrera de los barcos. En 1993 un catamarán, el *Great America II*, hace el mismo recorrido entre San Francisco y Boston que en 1853 había realizado el clíper *Northern Light*. Los comentaristas de 1993 afirmaron: “*At this point, Great America II is 4.5 days ahead of Northern Light*” (‘En este momento, el *Great America II* está cuatro días y medio por delante del *Northern Light*’). Se produce un *blending* entre los dos acontecimientos (1993 y 1853) en un acontecimiento único.

Según (Fauconnier & Turner, 1998) para que el espacio combinado sea efectivo debe cumplir una serie de principios:

- Integración: el *blend* constituye una escena integrada que puede ser manipulada como unidad.
- Topología: las relaciones entre los elementos emparejados es óptima.
- Red de conexiones.
- Desempaquetado: es posible reconstruir los espacios del *blend*.
- Relevancia.
- Proyección metonímica.

Las características básicas del espacio combinado son las proyecciones de equivalencias y la integración de acontecimientos en uno sólo. El espacio combinado

depende de la construcción o localización de correspondencias equivalentes en espacios distintos que surgen de diferentes dominios conceptuales o del mismo dominio conceptual y las correspondencias pueden ser mediante metáforas, mediante analogías, mediante categorías, o mediante la conexión de roles o valores (Ortiz Díaz Guerra: 2009).

Para Lakoff y Johnson la metáfora consiste en una proyección entre un dominio origen y un dominio destino, pero Fauconnier amplía esta concepción afirmando que la metáfora está predestinada a hacer emerger *blends* precisamente porque consiste en una proyección entre espacios. De este modo la metáfora es sólo un tipo de proyección entre espacios, es decir, la proyección entre espacios no es privativa de la metáfora.

Fauconnier explica el papel del *blending* en relación con la metáfora con el ejemplo *to dig one's own grave* ('cavar la tumba de alguien' entendido como causar la propia desgracia o la ruina) para cuyo razonamiento seguiremos la explicación detallada de Geck (2003: 42): A primera vista parece una proyección del dominio de sepulturas y cadáveres sobre el dominio de problemas, pero, según Fauconnier, la estructura causal se encuentra invertida ya que las acciones insensatas producen consecuencias horribles, pero cavar una tumba no produce la muerte, por lo tanto, no existe relación entre cavar una tumba y la muerte de la persona que cava así que fallaría la estructura intencional. La expresión se refiere a la realización no intencionada de acciones perjudiciales para uno mismo, la estructura del *frame* de agentes, pacientes y secuencia de hechos no se conserva. El paciente y no el agente cava la tumba y cuando esta tiene profundidad suficiente muere, cosa poco lógica para Fauconnier ya que en el dominio origen no existe relación entre la profundidad de la tumba de alguien y sus posibilidades de morir. (Fauconnier: 1997: 169). Debido a estas incongruencias esta expresión metafórica debería tener poco éxito. Sin embargo, es una expresión muy común. Fauconnier resuelve esto a través de la construcción del espacio combinado. El *blend* mantiene la estructura concreta del dominio origen relacionada con tumbas y cadáveres, pero del dominio destino coge la estructura causal, intencional e interna. Estas estructuras juntas producen una estructura emergente nueva, específica del espacio mezclado. En este espacio las paradojas anteriormente explicadas carecen de importancia. Geck (2003: 43) no está de acuerdo con esta explicación de Fauconnier:

Aunque la interpretación de Fauconnier da de la metáfora no incluye en ningún momento una posible proyección en el sentido del dominio-meta al dominio-origen, la proyección desde ambos dominios al espacio general y al espacio mezcla, así como la retroproyección desde este al dominio-meta indica que ambos dominios *input* poseen algo en común, mientras, en nuestra opinión, el dominio-meta adquiere su estructura solamente a partir de la proyección del dominio-origen.

Añade además que en el ejemplo aportado, *to dig one's own grave*, se habla de metáfora cuando en realidad es una expresión metafórica. Geck interpreta esta expresión como perteneciente a la metáfora LA DESGRACIA DE UNA PERSONA ES SU MUERTE. Por metonimia se obtiene LA MUERTE POR LA TUMBA (ambos pertenecen al mismo modelo cognitivo o *frame*). Para ella, una vez se obtiene la metonimia se puede desarrollar esta y no el *blend* y de ahí que sean posibles expresiones como *you are driving me in my grave* ('me vas a llevar a la tumba').

Ya que el espacio combinado puede ser de distintos tipos, Grady *et al.* (1999)<sup>117</sup> analizan qué es lo que caracteriza un espacio combinado metafórico:

1. Fusión: en el espacio combinado metafórico, los elementos equivalentes de cada espacio de proyección se funden correspondiéndole a un único elemento del espacio combinado, un único elemento del espacio de proyección. Por ejemplo, en "Este cirujano es un carnicero", el cirujano se funde con el carnicero. Sin embargo, en el ejemplo no metafórico de "En este momento, el *Great América II* está cuatro días y medio por delante del *Northern Light*" cada barco conserva su identidad, no hay fusión.
2. Asimetría: en el espacio combinado metafórico, los elementos de los espacios de proyección no son equivalentes. En el ejemplo metafórico del cirujano y el carnicero no hay simetría mientras que en *Great America* y *Northern Light* sí la hay porque ambos son barcos.
3. Incongruencia: los hechos hipotéticos como "Si yo fuera tú, tomaría una decisión" no se entienden como metáfora porque se explica la incongruencia (si yo fuera tú) mientras que en el espacio combinado metafórico la incongruencia queda patente.

---

<sup>117</sup> Referido en Ortiz Díaz Guerra: 2009.

### 3.3.2.5 Teoría integrada de la metáfora

Desde *Metaphors We Live By* (1980) la segunda generación de la ciencia cognitiva hizo nuevas aportaciones, por lo que en 1999 Lakoff y Johnson reelaboran su teoría de la metáfora teniéndolas en cuenta. De este modo, su teoría de la metáfora integrada incorpora cuatro teorías:

1. Teoría de la confluencia<sup>118</sup>/ fusión de Johnson (1997): hay una fase en la infancia en que no se distingue el uso metafórico del uso literal. Las experiencias y juicios subjetivos, por un lado, y las experiencias sensomotoras por otra, surgen de forma combinada en los niños, por lo que al ocurrir conjuntas no se distinguen la una de la otra durante un período de la infancia. La experiencia subjetiva de afecto se relaciona con la experiencia sensomotora de calor puesto que se experimenta calor al estar en brazos de alguien. Durante el periodo de fusión se asocian los dos dominios y, aunque posteriormente los niños sean capaces de diferenciarlos (periodo de diferenciación) las asociaciones establecidas se mantienen, de manera que permiten constituir la proyección entre los dos dominios que harán que después el niño hable de una *cálida sonrisa* o un *amigo muy cercano*.

2. Teoría de la metáfora primaria de Grady (1997): Grady, discípulo de Lakoff, elabora una teoría basándose en la de la confluencia/fusión de Johnson. Grady utiliza el término “imagen” igual que Damasio (1994). Distingue dos tipos de imágenes, las imágenes perceptuales y las imágenes rememoradas. Las imágenes perceptuales son las que se construyen en el cerebro a partir de datos sensoriales y las imágenes rememoradas son las que aparecen al evocar un recuerdo. Ambos tipos, sin embargo, son construcciones cognitivas y no se refieren solamente a la visión (Ortiz Díaz Guerra: 2009:69). Explicaremos esta teoría en el apartado 3.3.3.3 al tratar la clasificación de las metáforas en primarias y complejas.

3. Teoría neuronal de la metáfora de Narayanan (1997): Las asociaciones realizadas durante el periodo de *confluencia* se llevan a cabo de forma neural a través de

---

<sup>118</sup>*Conflation Hypothesis*. El término del inglés *conflation* ha sido traducido al español por diversos autores como *confluencia*. Sin embargo, este término no tiene una equivalencia en español ya que *confluencia* se encuentra en desuso según la RAE ((Del lat. *conflatĭo, -ōnis*).1. f. desus. Acción y efecto de fundir). Mantenemos el término *confluencia* ya que es el que han empleado la mayoría de los autores, pero preferimos el término *fusión*.

la activación neural simultánea. Esto da lugar a conexiones neurales permanentes, como base anatómica de las activaciones desde el dominio origen al dominio meta de las metáforas (Geck: 2003: 55).

4. Teoría de la integración conceptual de Fauconnier y Turner (explicada en el apartado 3.3.2.4). Postula la coactivación de dominios conceptuales diferentes, entre los que se pueden formar conexiones que llevan a nuevas inferencias.

### 3.3.3 Clasificación de la metáfora

Desde la aparición de *Metaphors we live by* en 1980 hasta las teorías más recientes de los propios creadores de la teoría conceptual de la metáfora y de sus discípulos las clasificaciones de la metáfora conceptual han variado. Se han intentado distintas tipologías de metáforas que pretenden reflejar las distintas y complejas manifestaciones. A continuación se presentan las diferentes tipologías que hasta ahora se han llevado a cabo.

#### 3.3.3.1 Metáforas estructurales, orientacionales y ontológicas

En la primera clasificación, Lakoff y Johnson (1980) recogen tres tipos de metáforas en función de la naturaleza del dominio origen: estructurales, orientacionales y ontológicas. Esta clasificación no aparece en Lakoff (1987) ni en Johnson (1987), pero será revisada en Lakoff y Johnson (1999: cap. 4) para adaptarla a la teoría integrada de la metáfora.

##### a) Metáforas estructurales

Según Lakoff y Johnson (1987:235) 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. Son metáforas estructurales UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, EL TIEMPO ES DINERO o COMPRENDER ES VER. Al hacer la proyección se resaltan unos aspectos y otros se ocultan, por lo tanto, la proyección es parcial porque no se ajusta a la realidad.

En la siguiente tabla se recogen y organizan todos los ejemplos de metáforas estructurales enumerados por Lakoff y Johnson (1980) con su correspondiente traducción en español:

METÁFORA ESTRUCTURAL		Expresiones metafóricas
LAS IDEAS SON.../ IDEAS ARE...	COMIDA/ FOOD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo que dijo me dejó un <i>mal sabor de boca</i>"/ "What he said left a <i>bad taste in my mouth</i>"</li> <li>- "Todo este trabajo en sí son <i>hechos en bruto, ideas mal concebidas y teorías recalentadas</i>"/ "All this paper has in it are <i>raw facts, half-baked ideas, and warmed-over theories</i>"</li> <li>- "Para mí hay demasiados hechos aquí para <i>digerirlos</i> todos"/ "There are too many facts here for me to <i>digest</i> them all"</li> <li>- "No puedo <i>tragar</i> esa afirmación"/ "I just can't <i>swallow</i> that claim"</li> <li>- "Ese argumento <i>huele a pescado</i>"/ "That argument <i>smells fishy</i>"</li> <li>- "Permítame <i>cocinarlo</i> por un tiempo"/ "Let me <i>stew</i> over that for a while"...</li> <li>- "Ahora hay una teoría a la que realmente se le puede <i>hincar el diente</i>"/ "Now there's a theory you can really <i>sink your teeth into</i>"</li> <li>- "Tenemos que dejar que <i>se filtre</i> la idea por un tiempo"/ "We need to let that idea <i>percolate</i> for a while"</li> <li>- "Eso es <i>alimento</i> para el pensamiento"/ "That's <i>food</i> for thought"</li> <li>- "Es un lector <i>voraz</i>"/ "He's a <i>voracious</i> reader"</li> <li>- "No necesitamos la <i>cuchara de comer</i> a nuestros estudiantes"/ "We don't need to <i>spoon-feed</i> our students".</li> <li>- "<i>Devoró</i> el libro"/ "He <i>devoured</i> the book"</li> <li>- "Vamos a dejar que esta idea <i>hierva a fuego lento</i> por un tiempo"/ "Let's let that idea <i>simmer on the back burner</i> for a while"</li> <li>- "Esta es la parte <i>carrosa</i> del papel"/ "This is the <i>meaty</i> part of the paper"</li> <li>- "Deje que la idea <i>cuaje</i> por un tiempo"/ "Let that idea <i>jell</i> for a while"</li> <li>- "Esa idea ha estado <i>fermentando</i> durante años"/ "That idea has been <i>fermenting</i> for years"</li> </ul>
	PERSONAS/ PEOPLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "La teoría de la relatividad <i>dio a luz</i> una enorme cantidad de ideas en la física"/ "The theory of relativity <i>gave birth to</i> an enormous number of ideas in physics"</li> <li>- "Es el <i>padre</i> de la biología moderna"/ "He is the <i>father</i> of modern biology"</li> <li>- "Sus ideas <i>vivirán</i> por siempre"/ "His ideas will <i>live on</i> forever"</li> <li>- "La psicología cognitiva se encuentra todavía en su <i>infancia</i>"/ "Cognitive psychology is still in its <i>infancy</i>"</li> <li>- "Esa es una idea que debe ser <i>resucitada</i>"/ "That's an idea that ought to be <i>resurrected</i>"</li> </ul>
	PLANTAS/ PLANTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Finalmente sus ideas han llegado a <i>fructificar</i>"/ "His ideas have finally come to <i>fruition</i>"</li> <li>- "Se necesitarán años para que la idea llegue a su <i>pleno florecimiento</i>"/ "It will take years for that idea to <i>come to full flower</i>"</li> <li>- "Tiene una mente <i>estéril</i>"/ "He has a <i>barren</i> mind"</li> </ul>
	PRODUCTOS/ PRODUCTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "<i>Produce</i> nuevas ideas a una velocidad asombrosa" / "He <i>produces</i> new ideas at an astounding rate"</li> <li>- "Su <i>productividad intelectual</i> ha disminuido en los últimos años" / His <i>intellectual productivity</i> has decreased in recent years</li> </ul>

Tabla 2: Metáforas estructurales I (Las ideas)

LAS IDEAS SON.../ IDEAS ARE...	ARTÍCULOS DE CONSUMO/ COMMODITIES	- “Siempre hay un <i>mercado</i> para las buenas ideas” / “There is always a <i>market</i> for good ideas” - “Él ha sido una fuente de ideas <i>valiosas</i> ” / “He’s been a source of <i>valuable</i> ideas” - “Yo no <i>daría un centavo por esa idea</i> ” / “I wouldn’t <i>give a plugged nickel for that idea</i> ” - “Sus ideas no tienen una oportunidad en el <i>mercado intelectual</i> ” / “Your ideas don’t have a chance in the <i>intellectual marketplace</i> ”
	RECURSOS/ RESOURCES	- “ <i>Se quedó sin ideas</i> ” / “He <i>ran out of ideas</i> ” - “No <i>desperdicies</i> tus pensamientos en pequeños proyectos” / “Don’t <i>waste</i> your thoughts on small projects” - “Vamos a <i>unir</i> nuestras ideas” / “Let’s <i>pool</i> our ideas” - “Es un hombre de <i>recursos</i> ” / “He’s a <i>resourceful</i> man” - “Hemos <i>agotado</i> todas nuestras ideas” / “We’ve <i>used up</i> all our ideas” - “Esa es una idea <i>inútil</i> ” / “That’s a <i>useless</i> idea”
	DINERO/ MONEY	- “Ese libro es un <i>tesoro</i> de ideas” / “That book is a <i>treasure trove</i> of ideas”
	INSTRUMENTOS QUE CORTAN/ CUTTING INSTRUMENTS	- “Esa es una idea <i>incisiva</i> ” / “That’s an <i>incisive</i> idea” - “Tiene un ingenio <i>incisivo/agudo</i> ” / “He has a razor <i>wit</i> ” - “Tiene una mente <i>aguda</i> ” / “He has a <i>keen</i> mind”
	MODAS/ FASHIONS	- “Esa idea <i>pasó de moda</i> hace años” / “That idea went <i>out of style</i> years ago” - “¿Cuáles son las nuevas <i>tendencias</i> en la crítica inglesa?” / “What are the new <i>trends</i> in English criticism?” - “La semiótica se ha vuelto muy <i>chic</i> ” / “Semiotics has become quite <i>chic</i> ”
EL AMOR ES.../ LOVE IS...	UNA FUERZA FÍSICA/ A PHYSICAL FORCE	- “Podía sentir la <i>electricidad</i> entre nosotros” / “I could feel the <i>electricity</i> between us” - “Había <i>chispas</i> ” / “There were <i>sparks</i> ”
	UN PACIENTE/ A PATIENT	- “Esta es una relación <i>enferma</i> ” / “This is a <i>sick</i> relationship” - “Tienen un matrimonio <i>fuerte y saludable</i> ” / “They have a <i>strong and healthy</i> marriage” - “El matrimonio está <i>muerto</i> ” / “The marriage is <i>dead</i> ” - “Su matrimonio está <i>en vías de recuperación</i> ” / “Their marriage is <i>on the mend</i> ”
	LOCURA/ MADNESS	- “Estoy <i>loco</i> por ella” / “I’m <i>crazy</i> about her” - “Se ha vuelto <i>loco</i> por ella” / “He’s gone <i>mad</i> over her”
	MAGIA/ MAGIC	- “Ella lanzó su <i>hechizo</i> sobre mí” / “She <i>cast her spell</i> over me” - “La <i>magia</i> se ha ido” / “The <i>magic</i> is gone” - “Ella me tenía <i>hipnotizado</i> ” / “She had me <i>hypnotized</i> ” - “Estoy <i>hechizado</i> por ella” / “I’m <i>charmed</i> by her”
	GUERRA/WAR	- “Es conocido por sus muchas y rápidas <i>conquistas</i> ” / “He is known for its many rapid conquests” - “Ella <i>luchó</i> por él, pero su amante <i>ganó</i> ” / “She <i>fought</i> for him, but his mistress <i>won out</i> ” - “Ella lo <i>persiguió implacablemente</i> ” / “She <i>pursued</i> him <i>relentlessly</i> ”
LA VIDA ES.../ LIFE IS...	UN RECIPIENTE/ A CONTAINER	- “He tenido una vida <i>plena</i> ” / “I’ve had a <i>full</i> life” - “Su vida está <i>repleta</i> de actividades” / “Her life is <i>crammed</i> with activities” - “ <i>Saque el máximo provecho</i> de la vida” / “ <i>Get the most out of</i> life”
	UN JUEGO DE AZAR/ A GAMBLING GAME	- “Las <i>probabilidades están contra mí</i> ” / “The <i>odds are against</i> me” - “Tengo <i>un as en la manga</i> ” / “I’ve got an <i>ace up my sleeve</i> ” - “Él <i>tiene todas las de ganar</i> ” / “He’s <i>holding all the aces</i> ”

Tabla 3.1: Metáforas estructurales II (Las ideas/El amor/ La vida)

<p><b>LAS TEORÍAS (Y LOS ARGUMENTOS) SON EDIFICIOS/ THEORIES (AND ARGUMENTS) ARE BUILDINGS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “¿Es ese el <i>fundamento</i> de su teoría?”/ “Is that the <i>foundation</i> for your theory?”</li> <li>- “La teoría necesita más <i>apoyo</i>” / “The theory needs more <i>support</i>”</li> <li>- “El argumento es <i>endeble</i>”/ “The argument is <i>shaky</i>”</li> <li>- “Necesitamos algunos hechos más o el argumento <i>se vendrá abajo</i>”/ “We need some more facts or the argument will <i>fall apart</i>”</li> <li>- “Tenemos que <i>construir</i> un argumento <i>de peso</i> para ello”/ “We need to <i>construct</i> a <i>strong</i> argument for that”</li> <li>- “No se han dado cuenta todavía cuál será la <i>forma</i> del argumento”/ “I haven’t figured out yet what the <i>form</i> of the argument will be”</li> <li>- “Aquí están algunos hechos más para <i>reforzar</i> la teoría”/ “Here are some more facts to <i>shore up</i> the theory”</li> <li>- “Tenemos que <i>reforzar</i> la teoría con argumentos <i>sólidos</i>”/ “We need to <i>buttress</i> the theory with <i>solid</i> arguments”</li> <li>- “La teoría <i>se sostiene</i>, o <i>cae</i> con la <i>fuerza</i> de ese argumento” / “The theory will <i>stand</i> or <i>fall</i> on the <i>strength</i> of that argument”</li> <li>- “El argumento <i>se derrumbó</i>” / “The argument <i>collapsed</i>”</li> <li>- “Hicieron <i>explotar</i> su última teoría”/ “They <i>exploded</i> his latest theory”</li> <li>- “Vamos a demostrar que la teoría carece de <i>fundamento</i>”/ “We will show that theory to be without <i>foundation</i>”</li> <li>- “Hasta el momento hemos reunido sólo el <i>marco</i> de la teoría”/ “So far we have put together only the <i>framework</i> of the theory”</li> </ul>
--	--

Tabla 3.2: Metáforas estructurales III (Las teorías)

<p><b>LA VITALIDAD ES UNA SUBSTANCIA/ VITALITY IS A SUBSTANCE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ella está <i>llena</i> de energía y vigor” / “She’s <i>brimming</i> with vim and vigor”</li> <li>- “Está <i>desprovisto</i> de energía” / “He’s <i>devoid</i> of energy”</li> <li>- “Estoy <i>agotada</i>” / “I’m <i>drained</i>”</li> </ul>
<p><b>ENTENDER ES VER/ UNDERSTANDING IS SEEING</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “<i>Ve</i>o lo que estás diciendo”/ “I <i>see</i> what you’re saying”</li> <li>- “<i>Se ve</i> diferente desde mi <i>punto de vista</i>” / “It <i>looks</i> different from my <i>point of view</i>”</li> <li>- “Yo lo <i>veo</i> de otra manera” / “I <i>view</i> it differently”</li> <li>- “¿Cuál es su <i>punto de vista</i> al respecto?” / “What is your <i>outlook</i> on that?”</li> </ul>
<p><b>LA RIQUEZA ES UN OBJETO ESCONDIDO/ WEALTH IS A HIDDEN OBJECT</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Está <i>buscando</i> su fortuna” / “He’s <i>seeking</i> his <i>fortune</i>”</li> <li>- “Es un <i>cazador de fortunas</i>” / “He’s a <i>fortune-hunter</i>”</li> </ul>
<p><b>LO SIGNIFICATIVO ES GRANDE/ SIGNIFICANT IS BIG</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Es un hombre <i>grande</i> en la industria del vestido” / “He’s a <i>big</i> man in the garment industry”</li> <li>- “Es un <i>gigante</i> entre los escritores” / “He’s a <i>giant</i> among writers”</li> <li>- “Sus logros <i>se elevan</i> sobre los de los hombres <i>inferiores</i>” / “His accomplishments <i>tower over</i> those of <i>lesser</i> men”</li> </ul>
<p><b>VER ES TOCAR/ SEEING IS TOUCHING</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “No puedo <i>quitar</i> mis ojos de ella” / “I can’t <i>take</i> my eyes <i>off</i> her”</li> <li>- “Se sienta con los ojos <i>pegados</i> a la TV” / “He sits with his eyes <i>glued</i> to the TV”</li> <li>- “Sus ojos <i>se encontraron</i>” / “Their eyes <i>met</i>”</li> </ul>
<p><b>LOS OJOS SON RECIPIENTES DE EMOCIONES/ THE EYES ARE CONTAINERS FOR THE EMOTIONS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Podía ver el miedo <i>en</i> sus ojos” / “I could see the fear <i>in</i> his eyes”</li> <li>- “Sus ojos <i>se llenaron</i> de ira” / “His eyes were <i>filled</i> with anger”</li> <li>- “Había pasión <i>en</i> sus ojos” / “There was passion <i>in</i> her eyes”</li> </ul>
<p><b>EL EFECTO EMOCIONAL ES CONTACTO FÍSICO/ EMOTIONAL EFFECT IS PHYSICAL CONTACT</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “La muerte de su madre le <i>pegó duro</i>” / “His mother’s death <i>hit</i> him <i>hard</i>”</li> <li>- “Esa idea <i>me dejó boquiabierto</i>” / “That idea <i>bowled me over</i>”</li> </ul>
<p><b>LOS ESTADOS FÍSICOS Y EMOCIONALES SON ENTIDADES DENTRO DE UNA PERSONA/ PHYSICAL AND EMOTIONAL STATES ARE ENTITIES WITHIN A PERSON</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Él tiene un dolor <i>en</i> el hombro” / “He has a pain <i>in</i> his shoulder”</li> <li>- “Sus Dolores <i>se fueron</i>” / “His pains <i>went away</i>”</li> <li>- “Su depresión <i>volvió</i>” / “His depression <i>returned</i>”</li> </ul>

Tabla 3.3: Metáforas estructurales IV (La vitalidad/ Entender/ La riqueza/ Lo significativo/ Ver/ Los ojos/ Efecto emocional/ Estados físicos)

## b) Metáforas orientacionales

Surgen de proyectar modelos cognitivos de esquemas de imágenes sobre dominios abstractos. En Lakoff y Turner (1989: 99) pasan a ser denominadas metáforas de esquemas de imágenes. Están relacionadas con conceptos espaciales, no estructuran un concepto en términos de otro sino que organizan un sistema global de conceptos con relación a otro (Lakoff y Johnson: 1996: 50). 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 (Lakoff y Johnson: 1980:61).

Las metáforas orientacionales enumeradas por Lakoff y Johnson son recogidas por Ortiz Díaz Guerra (2009: 60):

<b>METÁFORA ORIENTACIONAL</b>	<b>Expresiones metafóricas</b>
<b>FELIZ ES ARRIBA, TRISTE ES ABAJO / HAPPY IS UP, SAD IS DOWN</b>	- “Mi ánimo se <i>levantó</i> ” / “My spirits <i>rose</i> ” - “Caí en una depresión”/ “I <i>fell</i> into a depression”
<b>LO CONSCIENTE ES ARRIBA, LO INCONSCIENTE ES ABAJO/ CONSCIOUS IS UP, UNCONSCIOUS IS DOWN</b>	- “Se <i>levanta</i> temprano por la mañana” / “He <i>rises</i> early in the morning” - “Está <i>bajo</i> hipnosis” / “He’s <i>under</i> hipnosis” - “Se <i>hundió</i> en un coma” / “He <i>sank</i> into a coma”
<b>SALUD Y VIDA SON ARRIBA, ENFERMEDAD Y MUERTE SON ABAJO / HEALTH AND LIFE ARE UP, SICKNESS AND DEATH ARE DOWN</b>	- “Cayó enfermo”/ “He <i>fell</i> ill” - “Se vino <i>abajo</i> con la gripe”/ “He came <i>down</i> with the flu”
<b>TENER CONTROL O FUERZA ES ARRIBA, ESTAR SUJETO A CONTROL O FUERZA ES ABAJO / HAVING CONTROL OR FORCE IS UP, BEING SUBJECT TO CONTROL OR FORCE IS DOWN</b>	- “Tengo control <i>sobre</i> ella”/ “I have control <i>over</i> her” - “Su poder está en <i>declive</i> ” / “His power is on the <i>decline</i> ”
<b>MÁS ES ARRIBA, MENOS ES ABAJO / MORE IS UP, LESS IS DOWN</b>	- “El número de libros impresos cada año sigue en <i>alza</i> ”/ “The number of books printed each year keeps going <i>up</i> ” - “La actividad artística en este estado <i>deca</i> yó el año pasado” / “The amount of artistic activity in this state has gone <i>down</i> in the past year”
<b>LOS ACONTECIMIENTOS FUTUROS PREVISIBLES ESTÁN ARRIBA Y ADELANTE / FORESEEABLE FUTURE EVENS ARE UP AND AHEAD</b>	- “Tengo miedo de lo que pueda pasarnos <i>másadelante</i> ”/ “I’m afraid of what’s <i>upahead</i> of us”
<b>UN ESTATUS ELEVADO ES ARRIBA, UN ESTATUS BAJO ES ABAJO/ HIGH STATUS IS UP, LOW STATUS IS DOWN</b>	- “Tiene una <i>elevada</i> posición” / “He has a <i>lofty</i> position” - “ <i>Bajó</i> de posición” / “She <i>fell</i> in status”
<b>LO BUENO ES ARRIBA, LO MALO ES ABAJO / GOOD IS UP, BAD IS DOWN</b>	- “Las cosas están en el punto <i>más bajo</i> ”/ “Things are at an all-time <i>low</i> ” - “Hace trabajo de <i>alta</i> calidad”/ “He does <i>high-quality</i> work”
<b>LA VIRTUD ES ARRIBA, EL VICIO ES ABAJO / VIRTUE IS UP, DEPRAVITY IS DOWN</b>	- “Cayó en el <i>abismo</i> del vicio”/ “He <i>fell</i> into the <i>abyss</i> of depravity” - “Yo no me <i>rebajaría</i> a eso”/ “I wouldn’t <i>stop</i> to that”
<b>LO RACIONAL ES ARRIBA, LO EMOCIONAL ES ABAJO / RATIONAL IS UP, EMOTIONAL IS DOWN</b>	- “No pudo <i>sobreponerse</i> a sus <i>emociones</i> ”/ “He couldn’t <i>riseabove</i> his <i>emotions</i> ” - “Dejamos nuestros <i>sentimientos</i> a un lado y mantuvimos una discusión de <i>alto nivel intelectual</i> sobre el tema”/ “We put our <i>feelings</i> aside and had a <i>high-levelintellectual</i> discussion of the matter”

Tabla 4: Metáforas orientacionales

c) 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:

Entender nuestras experiencias en términos de objetos y sustancias nos permite elegir partes de nuestra experiencia y tratarlas como entidades discretas o sustancias de un tipo uniforme. Una vez que hemos identificado nuestras experiencias como objetos o sustancias podemos referirnos a ellas, categorizarlas, agruparlas y cuantificarlas- y, de esta manera, razonar sobre ellas. (Lakoff y Johnson: 1980: 63)

Es decir, implican la proyección de un estatus de entidad o sustancia sobre algo que no tiene de forma inherente dicho estatus. Uno de los ejemplos más evidentes de este tipo de metáfora es la personificación, donde el objeto se especifica en términos de una persona, considerando humano algo que no lo es para entenderlo sobre la base de la propia experiencia del individuo. Este es el caso de la metáfora LA INFLACIÓN ES UN ADVERSARIO, con expresiones metafóricas como “La inflación *ha atacado* las bases de nuestra economía” o “Nuestro mayor *enemigo* ahora es la inflación”.

Igual que sucede con las metáforas orientacionales, la mayoría de las expresiones metafóricas ontológicas no son reconocidas como tales ya que sirven para una amplia gama de propósitos. Lakoff y Johnson (1980: cap. 6) recogen algunos de los fines a los que sirven este tipo de metáforas junto con ejemplos representativos:

<b>REFERIRSE/ REFERRING</b>	- “Mi <i>miedo a los insectos</i> está volviendo loca a mi mujer”/ “My <i>fear of insects</i> is driving my wife crazy” -“La <i>clase media</i> es una <i>fuera silenciosa con poder en la política americana</i> ”/ “The <i>middle class is powerful silent forcé in American politics</i> ” -“El <i>honor de nuestro país</i> está en juego en esta guerra”/ “The <i>honor of our conuntry is at stake in this war</i> ”
<b>CUANTIFICAR/ QUANTIFYING</b>	-“Será necesaria <i>mucha paciencia</i> para terminar este libro”/ “It will take <i>a lot of patience</i> to finish this book” -“Hay <i>tanto odio</i> en el mundo”/ “There is <i>so much hatred</i> in the world” -“Hay <i>demasiada hostilidad</i> dentro de ti”/ “You’ve got <i>too mmuch hostility</i> in you”
<b>IDENTIFICAR ASPECTOS/ IDENTIFYING ASPECTS</b>	- “La <i>brutalidad de la guerra</i> nos deshumaniza a todos”/ “The <i>brutality if war</i> dehumanizes us all” -“Nunca llegamos a tener una <i>sensación de victoria</i> en Vietnam”/ “We never got to feel the <i>thrill of victory</i> in Vietnam”
<b>IDENTIFICAR CAUSAS/ IDENTIFYING CAUSES</b>	- “La <i>presión de las responsabilidades</i> fue la causa de la crisis”/ The <i>pressure of his responsibilities</i> caused his breakdown” -“Lo hizo <i>movido por la cólera</i> ”/ “He did it <i>out of anger</i> ” -“Las <i>discordias internas</i> les costaron el campeonato”/ <i>Internal dissension</i> cost them the pennant.
<b>ESTABLECER METAS Y MOTIVACIONES/ SETTING GOALS AND MOTIVATING ACTIONS</b>	- “Vino a Nueva York <i>en busca de fama y fortuna</i> ”/ “He went to New York to <i>seek fame and fortune</i> ” - “Consideró que casarse era la <i>solución de sus problemas</i> ”/ “She saw getting married as the <i>solution to her problems</i> ”

Tabla 5: Metáforas ontológicas

### 3.3.3.2 Metáforas de imagen

Lakoff & Turner (1989) y Lakoff (1987, 1990,1993) modifican la tipología anterior y recogen otro tipo más, la metáfora de imagen, que no aparecía en Lakoff y Johnson (1980). Este tipo de metáfora, a diferencia de las presentadas anteriormente, no estructuran la cognición y está caracterizada por proyectar estructuras de una imagen mental en otra. Una metáfora conceptual proporciona un patrón para un sistema de expresiones; pero una metáfora de imagen genera una expresión metafórica única, basada en correspondencias entre facetas perceptivas entre el dominio origen y el dominio destino. En este proceso se consideran aspectos de la estructura parte-todo (tejado por casa) o una estructura atributo (color, luminosidad, forma y otros aspectos). Estas estructuras son las que permiten que una imagen sea proyectada sobre otra en virtud de sus características comunes, ya sea mediante imágenes o mediante estructuras, la metáfora sigue siendo conceptual porque no está en las palabras. La correspondencia entre imágenes funciona del mismo modo que la correspondencia conceptual, proyectándose un dominio sobre otro y aplicando la hipótesis de la invariancia. Un ejemplo sería “Italia es una bota” en donde la bota es el dominio origen y la península el dominio destino.

Según Lakoff (1987) la metáfora de imagen se caracteriza por ser una correspondencia única que no se emplea repetidamente ya que no es convencional, no se usa en el razonamiento diario y no hay un sistema de expresiones lingüísticas basadas en él. Tiene que haber una imagen tanto en el dominio origen como en el dominio destino. Este tipo de metáforas no se emplea para entender lo abstracto en términos de lo concreto ni hay una base cognitiva o experiencial que determine las correspondencias. Este tipo de metáforas suelen interactuar con las metáforas conceptuales. Lakoff (1987, 1990) y Lakoff y Johnson (1989) proponen como ejemplo unos versos de un poema de Breton. Se transcribe en francés por ser en este idioma la versión original del poema:

*“Ma femme à la chevelure de feu de bois  
Aux pensées d’éclair de chaleur  
A la taille de sablier”<sup>119</sup>.*

---

<sup>119</sup> “Ma Femme à la Chevelure de Feu de Bois” en *La Unión Libre (L'Union Libre), Poemas*, vol. I, Visor Libros, col. PoesíaMadrid, 1993<sup>3</sup> [1931]: Mi mujer de cabellera de fuego de madera/ De pensamientos de relámpagos de calor/ De cintura de reloj de arena.

Aquí se superponen la imagen mental de una mujer y la imagen mental de un reloj de arena. Las imágenes que se aplican en la metáfora de imagen son convencionales y se adquieren inconsciente y automáticamente durante años por los miembros de una cultura, y aunque la forma del reloj de arena no sea exactamente igual a la forma de una mujer, la proyección es posible porque no son formas exactas lo que se maneja, sino formas esquemáticas generales.

### 3.3.3.3 Metáforas primarias y complejas

La última propuesta de Lakoff y Johnson (1999) consiste en diferenciar únicamente entre metáforas primarias y complejas. Estos tipos de metáforas se han mencionado anteriormente en el punto 3.3.2.5 al hablar de la teoría de la metáfora primaria de Grady.

Las metáforas que tienen un dominio origen sensorial, denominadas *correlation-based metaphors* (metáforas de correlación), se contraponen a las que proceden de una percepción física o conceptual común, las *resemblance metaphors* (metáforas de familiaridad). Las primeras están caracterizadas por unir conceptos diferentes ya que se encuentran combinadas en experiencias concretas y se combinan en la infancia. Un ejemplo sería la metáfora MÁS ES ARRIBA que se crea por la asociación de ‘cantidad’ con ‘elevación’ al observar como una pila de objetos crece en altura cuantos más elementos se añadan. Las segundas se caracterizan por asociar conceptos que poseen rasgos comunes. En el ejemplo “Aquiles es un león” Aquiles y el león poseen una serie de rasgos que los relaciona, pero no comparten una experiencia sensorial. Dentro de las metáforas de correlación se encuentran las **metáforas primarias**, que forman parte del inconsciente cognitivo y son inherentes al ser humano. Se adquieren automáticamente y son universales, pero son aprendidas, no innatas. El dominio origen de las metáforas primarias contiene una imagen que representa cognitivamente las experiencias sensoriales, es universal y tiene un significado particular en la relación del individuo con el mundo. Al contrario, el dominio destino de las metáforas primarias no contiene imagen y se refiere a unidades o parámetros básicos de funciones cognitivas que son conscientemente accesibles. Para Grady los conceptos que poseen imágenes son más fácilmente manipulables para el ser humano, por ejemplo, es difícil pensar en *cantidad* sin activar la imagen de elevación o en *similitud* sin activar la de cercanía, es decir, las metáforas primarias son imprescindibles para el pensamiento humano.

Estas metáforas primarias se originan en la denominada *primary scene* ('escena primaria') (Grady: 1997/ Grady y Johnson: 2002). La escena primaria es una representación cognitiva de un tipo de experiencia recurrente relacionada con aspectos particulares de la experiencia. Por ejemplo, durante la acción de *comer* intervienen muchas experiencias pero una muy clara es la de *deglutir*. Normalmente, la experiencia de tragar se acompaña con el acto cognitivo de bajo nivel de decisión y conforma otro aspecto de la experiencia denominado *subescena*. Al asociarse en la subescena el acto de *tragar* con el acto de *aceptar*, se origina la metáfora primaria ACEPTAR ES TRAGAR.

Las metáforas primarias no se pueden descomponer, pero sí pueden formar, mediante mecanismos como el *blend*, metáforas complejas. Por ejemplo, las metáforas primarias LOS PROPÓSITOS SON DESTINOS y LAS ACCIONES SON MOVIMIENTOS, al unirse (las personas tienen propósitos/destinos en su vida y para conseguirlos actúan/se mueven) da como resultado la metáfora compleja LA VIDA ES UN VIAJE. En la experiencia humana cotidiana no existe ninguna relación entre la vida y un viaje, pero sí existe relación experiencial entre las metáforas primarias de las que se compone por lo que así la metáfora compleja está indirectamente arraigada a la experiencia humana. Según Ortiz Díaz Guerra (2009: 74) las ventajas de la unidad de análisis de las metáforas primarias son numerosas:

(...) explican qué elementos del dominio origen son proyectados sobre el dominio destino y por qué, facilitan el estudio de las proyecciones metafóricas y de la relación entre metáforas complejas y, sobre todo, conducen la atención sobre el origen de las metáforas a la experiencia sensorial. Las metáforas primarias, al combinarse, dan lugar a expresiones cuyo origen puede resultarnos incomprensible a primera vista.

A su vez, las metáforas complejas pueden formar otras metáforas aún de mayor complejidad. Lakoff y Johnson (1999: 63) aportan el ejemplo de EL AMOR ES UN VIAJE que está basado en que la vida en pareja se concibe como un viaje en común. Al unir esta metáfora a las metáforas primarias UNA RELACIÓN ES UN LUGAR CERRADO y LA INTIMIDAD ES CERCANÍA aparece el VEHÍCULO, que concuerda con la metáfora del VIAJE y con la del RECIPIENTE. Esto hace que sean posibles expresiones como *the marriage is out of gas* ('el matrimonio anda escaso de

gasolina’) o *we are spinning our wheels* (‘nuestras ruedas están patinando’)<sup>120</sup>. Estas metáforas no son sólo expresiones lingüísticas sino que sirven también para razonar.

### 3.3.3.4 Metáforas de correlación y de familiaridad

Grady (1999) considera que existen dos grandes tipos de metáforas: las metáforas de correlación (*correlation metaphors*) y las metáforas de familiaridad (*resemblance metaphors*). Dentro de las metáforas de correlación se encuentran las metáforas primarias (algunas orientacionales y estructurales) y dentro de las metáforas de familiaridad se encuentran las metáforas ontológicas y de imagen.

Ortiz Díaz Guerra (2009: 67) resume en la siguiente tabla las diferencias entre estos dos tipos de metáforas:

	<b>CORRELACIÓN</b>	<b>FAMILIARIDAD</b>
<b>DIRECCIONALIDAD</b>	Son unidireccionales. Las dificultades son <i>pesos</i> , pero los pesos no son dificultades.	Pueden ser bidireccionales: “Einstein es un Pitágoras moderno”/ “Pitágoras fue un Einstein en su tiempo”
<b>ONTOLOGÍA</b>	Los objetos del dominio origen y del dominio destino son distintos. LAS DIFICULTADES SON PESOS. EL AFECTO ES CALOR.	Los objetos del dominio origen y del dominio destino son similares. En Einstein y en Pitágoras son seres humanos, o en Aquiles y el león son seres vivos.
<b>CONVENCIONALIDAD</b>	Están constreñidas a las experiencias sensoriales.	Tienen más libertad de proyección.

Tabla 6: Diferencia entre metáforas de correlación y metáforas de familiaridad

Las metáforas de correlación no se relacionan con experiencias sensoriales, operan entre tipos ontológicos similares y son bidireccionales. Los conceptos que se asocian con estas metáforas son muy similares y no es fácil delimitar la experiencia sensorial que correlaciona ambos conceptos. El propio Grady reconoce que esta tipología no es definitiva ya que existen expresiones metafóricas que ni son metáforas de correlación (primarias o compuestas) ni son metáforas de familiaridad.

<sup>120</sup>La metáfora EL AMOR ES UN VIAJE es muy común en la cultura anglosajona y por lo tanto las expresiones metafóricas corresponden también a esa cultura. En español no es una metáfora tan común, pero sí que se pueden encontrar expresiones como “Su relación ha llegado a buen puerto”.

### 3.3.3.5 Otras propuestas

En este apartado se expondrán brevemente dos propuestas que se inspiran en algunas de las propuestas anteriores:

Baldauf (1997:82-84)<sup>121</sup> elabora una clasificación basada en la estructura conceptual del dominio origen. Este autor clasifica cuatro tipos de metáforas:

1. Metáforas atribucionales: Atribuyen determinadas características a personas, objetos o hechos determinadas características como calor/frío, fuerza/debilidad: LA FALTA DE EMOCIONES ES FRÍO.
2. Metáforas ontológicas: campos abstractos conceptualizados como objetos o sustancias: LO ABSTRACTO ES UNA COSA.
3. Metáforas de esquemas de imágenes: Proyección de esquemas de estructuras de esquemas de imágenes sobre dominios abstractos: UNA EMOCIÓN ES UN RECIPIENTE.
4. Metáforas de constelación: Proyección de constelaciones enteras de tipo *gestalt* sobre dominios abstractos: LA POLÍTICA ES UNA GUERRA.

Por otro lado, Geck (2003:53) considera insuficiente la última propuesta de Lakoff y Johnson (1999), que sólo diferencia entre metáforas primarias y complejas, porque considera que existe un nivel más bajo aún que el de las metáforas primarias y, por lo tanto, propone otra clasificación:

1. Metáforas ontológicas: campos abstractos que se conceptualizan como objetos, sustancias o personas. Cuando se les atribuyen determinadas características, se obtiene el subgrupo de metáforas calificativas o atributivas. LAS IDEAS SON COMIDA (“Eso que dije me dejó *un mal sabor*”, “Todavía estoy *digiriéndolo*”, “Eso no me lo *trago*”).
2. Metáforas orientacionales: Estructura más sencilla que las metáforas de esquemas de imágenes: FELIZ ES ARRIBA, TRISTE ES ABAJO (“Eso me *levantó* el ánimo”, “*Cayó* en una depresión”).

---

<sup>121</sup>Referido en Geck: 2003: 52.

3. Metáforas de esquemas de imágenes: ORIGEN-CAMINO-DESTINO (“*Partimos de una premisa*”, “*Llegaron a una conclusión*”, RECIPIENTE o RECIPIENTE (“*salir de la crisis*”, “*sacar conclusiones*”).
4. Metáforas complejas (o de constelación): suelen constituir especificaciones de los esquemas de imágenes: RECORRIDO, VIAJE, CUERPO, OLLA, etc.
5. Metáforas secundarias: dominios destino que sirven a su vez como dominios origen: LA RELACIÓN ENTRE UN CANTANTE Y SU PÚBLICO ES UNA RELACIÓN AMOROSA, EL AMOR ES INTERÉS.

Por último, Geck puntualiza que se puede llamar a los tres primeros tipos metáforas primarias en contraposición a las metáforas complejas.

### 3.3.4 Metáfora y metonimia: similitudes y diferencias

La metáfora es el objeto de estudio de esta investigación, pero la cognición no se construye exclusivamente en torno a ella. Desde un principio la TCM se ha ocupado también de la metonimia, que tampoco constituye una mera figura retórica sino que, al igual que existen expresiones metafóricas que son reflejo de una metáfora conceptual, hay expresiones metonímicas que representan un proceso cognitivo específico. Sin embargo, el procesamiento cognitivo de la metonimia ofrece características diferentes respecto del de la metáfora. Cuenca y Hilferty (1999), la explican a partir del ejemplo *Suena el teléfono*, que constituye una metonimia de TODO POR LA PARTE<sup>122</sup>. Cuando se emite el enunciado *suena el teléfono*, el hablante sabe perfectamente por su propio conocimiento del mundo, que en realidad solo suena una parte del aparato, el timbre, pero se hace mención explícita de todo el aparato, el teléfono. En este ejemplo, el *timbre* es el llamado *referente lógico* o *zona activa* (ZA); y el *teléfono*, es el *punto de referencia* (PR) que activa la subparte relevante (*timbre*) que sirve para vincular *teléfono* con *suena*.

Lakoff, Johnson y Turner (1980, 1989, 1999) definen la metonimia como la proyección de una categoría-origen hacia una categoría-destino bajo un único dominio conceptual al cual pertenecen los dos elementos de la proyección. Este dominio se configura como el *sujeto en cuestión* en el que reside buena parte del significado de la expresión. Se trata, así, de una referencia indirecta por la que se refiere a una entidad implícita (destino) a través de otra entidad explícita (origen). Según Stepien (2007:396), y siguiendo la tradición de la TCM, la metonimia conceptual puede enunciarse como ORIGEN POR DESTINO.

Croft (1993) afirma que la metonimia no conlleva solamente una proyección conceptual sino también un realce de dominios, es decir, consiste en convertir en primario un dominio conceptual que, en su significado literal, es secundario. Para los cognitivistas, la metonimia facilita el razonamiento sobre determinados conceptos tanto como lo hace la metáfora, es decir, las expresiones metonímicas también constituyen un reflejo del pensamiento. Por ejemplo: en la frase “Este año estudiaremos la *obra de*

---

<sup>122</sup> En la clasificación de la tropología LA PARTE POR EL TODO y EL TODO POR LA PARTE, se han considerado tradicionalmente sinédoques. Para algunos teóricos la sinédoque es un tipo de metonimia, para otros es independiente de esta y algunos estiman que simplemente es metonimia. Esta última postura es la que mantiene la Lingüística Cognitiva y la que se adopta en esta investigación.

Quevedo”, la expresión metonímica *la obra de Quevedo* refleja la metonimia conceptual EL AUTOR POR SU OBRA en la que *Quevedo* es el referente (origen) y *su obra* es el destino. Esta metonimia implica que la referencia no se hace únicamente a la obra del autor, sino que se establece una relación con su estilo, su filosofía, la temática, etc.

Cuenca y Hilferty (1999:112) recogen los siguientes ejemplos como los tipos de metonimia más utilizados:

- LA PARTE POR EL TODO: *Es un turbo diesel precioso.*
- EL TODO POR LA PARTE: *En verano lavaba el coche una vez por semana.*
- EL CONTENIDO POR EL CONTINENTE: *Se bebió tres copas de vino.*
- LA PERSONA POR SU NOMBRE: *No estás en las listas.*
- EL LUGAR FÍSICO POR LA INSTITUCIÓN SITUADA EN ESE LUGAR: *París aún no se ha pronunciado al respecto.*
- EL LUGAR POR EL ACONTECIMIENTO: *Bosnia está a punto de ser otro Vietnam.*
- LA INSTITUCIÓN POR LAS PERSONAS RESPONSABLES: *La universidad ha aprobado los planes de estudio.*
- EL PRODUCTOR POR EL PRODUCTO: *¿Puedes pasarme un kleenex?*
- EL CONTROLADOR POR LOS SUBORDINADOS: *Solana podría bombardear a los serbios.*

La metonimia está íntimamente relacionada con la base experiencial que vincula determinados rasgos de dominios en el marco de una experiencia concreta. Al igual que la metáfora, en la metonimia también es más intenso el carácter experiencial y referencial del concepto origen respecto del concepto destino, así como la ubicuidad o la generalización. Para la TCM, la metáfora opera en dos dominios conceptuales y la metonimia solo en uno. Mientras que en la metáfora existe la coactivación de dos dominios (un dominio se entiende en términos de otro), en la metonimia el origen y el destino constituyen dos entidades conceptualmente contiguas que pertenecen a un mismo dominio, es decir, en la metonimia se trata de un apoyo de un determinado elemento con otro a partir de una relación de contigüidad bajo un marco o esquema. Además, la metonimia se utiliza, principalmente, con un valor referencial, ya que opera

con una entidad para referirse a otra dentro del mismo dominio; y la metáfora se emplea, sobre todo, para entender un dominio completo en términos de otro.

Cuenca y Hilferty (1999:113) explican la diferencia entre metáfora y metonimia tomando como ejemplo un enunciado que podría pronunciarse tras un accidente de coche: *Me dieron en el guardabarros*. En una primera observación, el conocimiento general del mundo permite saber que los humanos no tienen *guardabarros*, por lo que la aparición del pronombre *me*, aparentemente igual al de *Me dieron en el brazo*, es difícil de explicar. Esto conlleva la necesidad de interpretar dicho enunciado en sentido figurado. La segunda observación es que no se están atribuyendo al conductor propiedades del coche porque configurar un esquema de correspondencias ontológicas entre estos dos conceptos resulta imposible: ¿Qué parte del cuerpo humano corresponde al *guardabarros*? No hay correspondencia y, por lo tanto, la ausencia de respuesta factible permite corroborar que no se trata de una metáfora. Según Cuenca y Hilferty, si no se pueden establecer las correspondencias necesarias para construir una metáfora, lo más probable es que sea una metonimia:

[...] nos referimos indirectamente al coche a través de la mención del conductor (que, en nuestro ejemplo, se designa mediante el clítico *me*). Esta metonimia es posible porque ambos conceptos son colindantes (es decir, conceptualmente contiguos) en el dominio de la CONDUCCIÓN DE COCHES. Por tanto, existe una activación expansiva (ingl. *Spreading activation*) que vincula la zona activa (el coche) con el punto de referencia (el conductor). Desde esta perspectiva, el aparente desfase que existe en la oración *Me dieron en el guardabarros* se desvanece fácilmente, ya que los conductores y los guardabarros están intrínsecamente relacionados mediante la noción de coche. (Cuenca y Hilferty: 1999: 113)

Tradicionalmente la metáfora y la metonimia se han presentado como dos recursos diferentes e independientes, pero hay muchos casos en los que ambas concurren como se demuestra en el análisis presentado en el glosario realizado para esta investigación (Anexo I). En el corpus analizado la metonimia es recurrente y su número de apariciones no desmerece al de la metáfora. Como se indica en dicho glosario (Anexo I), muchos desplazamientos semánticos metafóricos derivan de un primer desplazamiento metonímico por lo que la metáfora y la metonimia no deben considerarse como mecanismos excluyentes.

### 3.4 Críticas a la Teoría Cognitiva de la Metáfora

La aparición de *Metaphors we live by* (1980) constituye un hito en la historia lingüística del siglo XX, que tuvo partidarios y detractores. Las teorías de Lakoff y Johnson se inscribieron en una tendencia general de oposición a la corriente puramente formal predominante en la década de los 60: la Gramática Generativa Transformacional. Frente a esta corriente, la Lingüística Cognitiva revaloriza el significado de las expresiones lingüísticas. La incorporación del lenguaje figurado en el análisis lingüístico y filosófico se considera uno de sus principales méritos. Mientras que, como se ha expuesto en los capítulos anteriores, la metáfora fue considerada como un mero recurso estilístico, la Lingüística Cognitiva le atribuye una posición central en la cognición humana y, por consiguiente, en la lengua. Además, el cognitivismo no se limita a la valoración de la metáfora y el lenguaje figurado, sino que proporciona la terminología adecuada para analizar la motivación que existe en este lenguaje. Términos como *dominio origen* y *dominio destino*, *proyección*, *metáfora conceptual* y *expresión metafórica*, etc. están plenamente integrados en la descripción lingüística, gracias a la Lingüística Cognitiva.

Como todas las teorías revolucionarias, la TCM ha recibido críticas desde diversas disciplinas, como la Psicología (Keysar y Bly: 1999), la Psicolingüística (Glucksberg *et al.*:1993, Gluckenberg: 2003 y McGlone: 1996; 2001) e incluso la Antropología (Holland & Quinn: 1987; Quinn: 1987, 1991; Alverson: 1991), que no resulta pertinente resumir en el marco de esta investigación, por lo que nos limitamos a referir aquellas de ámbito puramente lingüístico. Las reacciones lingüísticas formuladas contra la TCM abarcan dos grandes líneas de investigación: por un lado, al alcance y a los límites de la teoría y, por otro lado, a cuestiones metodológicas.

Varios críticos consideran que Lakoff y Johnson (1980) tienden a exagerar las adquisiciones de su teoría, en la medida en que incorporan igualmente datos empíricos en su descripción que no parecen explicarse únicamente por la teoría de la metáfora; y, por otro lado, que la teoría, fundamentalmente descriptiva, no proporciona una verdadera metodología lingüística, a pesar de los términos propuestos. Esto conlleva algunos problemas específicos que se describen a continuación.

La crítica reprocha a Lakoff y Johnson (1980) su tendencia a incorporar a la teoría de la metáfora cualquier expresión figurada. Algunos de estos críticos son Geeraerts y Grondelaers (1995) y Dobrovól'skij y Piirainen (2005).

Cabe subrayar que todo lenguaje figurado no se describe en términos de metáfora conceptual, sino que a menudo parecen predominar otros conocimientos. Para ilustrar esta premisa, Geeraerts y Grondelaers (1995) se basan para su crítica en la metáfora conceptual LA RABIA ES EL CALOR DE UN LÍQUIDO EN UN RECIPIENTE. Su valor reside principalmente en que parece reflejar el carácter corpóreo del lenguaje, la rabia sería la consecuencia de la subida de la presión interna y, por consiguiente, del calor. Ahora bien, esta metáfora conceptual se traduce en la siguiente expresión alemana:

*“jmdm. läuft die Galle über”*

lit. “a alguien le desborda la bilis”= “alguien se pone muy furioso”

Por supuesto, este ejemplo puede considerarse como una expresión metafórica de la metáfora conceptual LA RABIA ES EL CALOR DE UN LÍQUIDO EN UN RECIPIENTE. Sin embargo, en esta expresión metafórica parecen intervenir otros conocimientos más fundamentales, ya que en esta expresión la parte del cuerpo no es arbitraria, sino que *bilis* aporta un significado complementario, de base cultural. El significado cultural de *bilis* proviene de un pensamiento que se remonta a la Antigüedad Clásica y con continuación en la Edad Media: la llamada “patología humoral”, según la cual cuatro líquidos determinan los procesos vitales y, por consiguiente, el temperamento. Dentro de esta concepción, el líquido de la bilis, o de la cólera, provoca la rabia en una persona. Aunque actualmente la idea de la “patología humoral”, está desfasada, hay palabras en distintas lenguas europeas que incitan a suponer que esta doctrina sobrevivió largo tiempo en el pensamiento popular, de modo que pudo influir en el léxico relacionado con las emociones:

esp. *colérico, -a*

fr. *bilieux, cholérique*, “irritable”

neerl. *Zwartgallig*, lit: “de bilis negra”=“melancólico”

Estas expresiones sugieren que la descripción no se basa únicamente en la metáfora conceptual, sino que predominan a menudo otros tipos de conocimientos,

como la memoria cultural. Dada la omnipresencia de esta metáfora conceptual en la teoría cognitiva, surgieron reacciones contra esta crítica. Así, Kövecses (1995a, 1995b) estima que intervienen ambas descripciones, la de la metáfora conceptual y la de la memoria cultural. Sin embargo, la existencia de términos como *colérico*; *bilieux* y *cholérique*; *zwartgallig*, etc., que no mencionan la temperatura del líquido, ni la existencia de algún recipiente, favorece claramente la descripción no cognitiva, o sea, la que se basa en la memoria cultural.

Paralelamente, en la explicación de otras expresiones figuradas, la metáfora conceptual desempeña efectivamente cierto papel, pero intervienen igualmente otros tipos de conocimiento. Burger (1998), partiendo del alemán, propone el ejemplo:

*Dampf ablassen*; lit. “quitar vapor soplando”=“desahogarse”

El cognitivismo estima que esta expresión metafórica pertenece igualmente la metáfora conceptual LA RABIA ES EL CALOR DE UN LÍQUIDO DENTRO DE UN RECIPIENTE. Sin embargo, parece intervenir otra metáfora más específica, de base técnica: LOS HOMBRES SON MÁQUINAS DE VAPOR. Aquí interactúan varios tipos de conocimiento, de modo que se adquiere una imagen rica: la metáfora conceptual constituye la estructura conceptual básica, mientras que otras metáforas derivadas, cuyo poder explicativo es más alto, permiten determinar el significado concreto en contextos específicos.

Finalmente, conviene precisar que gran parte del lenguaje figurado no refleja ninguna metáfora conceptual. Murphy (1997: 104) introduce a este respecto el ejemplo inglés:

*To kick the bucket*; lit. “dar una patada al cubo”=“morir”

Es obvio que no existen metáforas conceptuales como MORIR ES DAR UNA PATADA o LA MUERTE ES UN CUBO, de modo que se puede concluir que esta expresión es arbitraria y que probablemente surgió por ciertas convenciones históricas poco evidentes.

En conclusión, la descripción del lenguaje figurado no puede basarse únicamente en la metáfora conceptual, sino que intervienen igualmente otros tipos de conocimiento, que a veces predominan, mientras que en otros casos solamente completan la

descripción. Finalmente, no corresponde ninguna metáfora conceptual a otras expresiones figuradas, que son, por consiguiente, son completamente arbitrarias.

La exageración por parte de los lingüistas cognitivos no constituye la única crítica formulada contra la teoría de la metáfora. Otros lingüistas lamentan que los cognitivistas se limiten a la mera descripción, sin proporcionar una metodología que permita analizar determinadas expresiones figuradas. Lakoff y Johnson (1980) introdujeron términos que están plenamente integrados en la descripción lingüística, como *dominio origen y dominio destino, proyección, metáfora conceptual y expresión metafórica*, etc. Sin embargo, otras cuestiones metodológicas siguen quedando poco claras. A continuación se intenta responder, a dos preguntas frecuentemente formuladas por los detractores de esta teoría<sup>123</sup>:

1. ¿Cómo podemos explicar que a menudo corresponden varios dominios origen a un solo dominio destino?
2. ¿El dominio origen siempre es menos abstracto que el dominio destino?

Murphy (1996, 1997) se pregunta si las metáforas conceptuales tienen realmente una base en la cognición humana. Su duda surge de la constatación de que a menudo a un solo dominio destino le corresponden varios dominios origen. Lakoff y Johnson (1980) recogen cinco metáforas conceptuales distintas para aclarar el concepto de *amor*<sup>124</sup>:

EL AMOR ES UNA FUERZA FÍSICA  
 EL AMOR ES UN PACIENTE  
 EL AMOR ES LOCURA  
 EL AMOR ES MAGIA  
 EL AMOR ES UNA GUERRA

Si realmente se conceptualiza el *amor* en términos de un concepto más concreto, el dominio origen, parece lógico preguntarse si existe en realidad toda una serie de dominios origen. Por supuesto, el cognitivismo reaccionó contra esta crítica. Así, Gibbs

---

<sup>123</sup> Otra crítica frecuentemente formulada es la que afirma que Lakoff & Johnson (1980) no describen la metodología que manejan para llegar de una expresión metafórica a su metáfora conceptual correspondiente. Sin embargo, no entramos en detalle sobre esta crítica, porque Steen (1999) solucionó el problema en gran parte, proporcionando una reacción muy detallada y científica.

<sup>124</sup> Ver apartado 3.3.1.1.

(1996) subraya que un dominio destino constituye siempre una entidad flexible: puesto que cierto dominio origen sólo apunta ciertas facetas del dominio destino, la interacción de varios dominios origen puede contribuir a la comprensión global de un concepto abstracto. En otras palabras, la metáfora refleja nuestro sistema cognitivo, pero es necesario partir de la idea de que una metáfora concreta solo refleja la cognición en un momento determinado. Cabe subrayar que esto constituye uno de los postulados básicos de la segunda gran colaboración de Lakoff y Johnson, *Philosophy in the Flesh* (1999).

En cuanto a la segunda cuestión, que concierne a la problemática de saber qué concepto es el más concreto o abstracto, las críticas principales son las de Murphy (1997), Baldauf (1997) y Ritchie (2003). La metáfora conceptual UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA se refleja en las siguientes expresiones metafóricas (Cuenca y Hilferty: 1999: 100):

- Sánchez *atacó* mi trabajo sobre la imparcialidad de los jueces.
- Algunos filósofos *han intentado derribar* la noción de revolución científica.

Cabe preguntarse qué concepto es el más abstracto, la argumentación o la guerra, dado que cualquier persona se mezcla en una discusión, mientras que no todos participan en una guerra. Nuevamente, la reacción de los lingüistas cognitivos se basa en el postulado básico de que cierto dominio origen sólo conceptualiza ciertas facetas del dominio destino. Puesto que todo el mundo tiene una imagen prototípica de qué es una guerra por mero conocimiento cultural, se pueden proyectar ciertas facetas de esta imagen en el dominio destino sin necesidad de haber conocido o experimentado físicamente la guerra.

En conclusión, si bien las críticas formuladas resultan pertinentes, creemos que las respuestas por parte de los cognitivistas resultan convincentes: una metáfora conceptual refleja el sistema cognitivo en un momento concreto, por lo que varios dominios origen pueden interactuar para la explicación de un mismo concepto en representación de momentos y realidades distintas. Asimismo, cuando se afirma que el dominio origen es más concreto que el dominio destino, no debe interpretarse “concreto” como algo que todos los humanos hayan experimentado físicamente, sino como algo que conocen aunque este conocimiento sea cultural o teórico.

#### 4. LA METÁFORA EN ELE

En los capítulos anteriores se han resumido las principales teorías sobre la metáfora desde perspectivas muy diferentes y en el ámbito de diversas disciplinas, hasta llegar al punto de partida de esta investigación: la Teoría Cognitiva de la Metáfora. Este capítulo se centra en el campo de la enseñanza-aprendizaje de ELE. Desde un punto de vista teórico, hemos establecido las bases sobre las que se asienta nuestro objeto de investigación, pero al buscar una aplicación práctica de los estudios sobre la metáfora en el ámbito de ELE es inevitable plantearse: ¿cómo se integra la metáfora en la didáctica de segundas lenguas? ¿Es necesario enseñarla? ¿Tiene lugar la metáfora dentro de las competencias y destrezas descritas por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*<sup>125</sup>? ¿Qué atención le presta a la metáfora el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*<sup>126</sup> en cada uno de los niveles de referencia para el español? ¿Cómo enfocan los manuales actuales de ELE la enseñanza de la metáfora lingüística? En este capítulo intentaremos dar respuesta a estas preguntas.

El MCER (2002:9) define las competencias como: “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”. Las competencias, según el MCER, se dividen en generales, las que no están directamente relacionadas con la lengua y sirven para realizar cualquier acción, incluso las actividades lingüísticas; y comunicativas, las que permiten al ser humano actuar empleando específicamente medios lingüísticos. Las competencias generales abarcan cuatro competencias: conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender<sup>127</sup>. Las competencias comunicativas se exponen en el capítulo 5 del MCER y son tres: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas<sup>128</sup>.

---

<sup>125</sup> En adelante MCER.

<sup>126</sup> En adelante PCIC.

<sup>127</sup> El conocimiento declarativo (saber), que son los conocimientos derivados de la experiencia y de un aprendizaje formal. Las destrezas y habilidades (saber hacer), que incluyen las destrezas y habilidades prácticas y las destrezas y habilidades interculturales. Dependen de la capacidad de desarrollar procedimientos más que del conocimiento declarativo. La competencia existencial (saber ser), que es la suma de las características personales individuales que se relacionan con la propia imagen, con la imagen que el individuo tiene de los demás y con la voluntad de interactuar socialmente con los demás. Y, por último, la capacidad de aprender (saber aprender), que es la habilidad o predisposición para descubrir lo diferente: otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento. Esta competencia moviliza las tres anteriores (MCER: 2002: 10).

<sup>128</sup> Las competencias lingüísticas abarcan: la competencia gramatical, la competencia léxica, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica. Incluyen otras dimensiones de la lengua como sistema, de manera independiente del valor

Sin embargo, al hablar de las competencias el MCER no hace referencia a la competencia metafórica, ni a dónde circunscribirla, ni cuáles son las competencias más cercanas a ella. A continuación se intentará hacer una aproximación a los teóricos que han abordado este tema, abordaremos el concepto de competencia metafórica y su desarrollo desde su acuñación en 1988, que nos permitirá, además, enmarcar nuestro estudio empírico.

En el segundo apartado de este capítulo se exponen las implicaciones de la didáctica de la metáfora lingüística en la enseñanza-aprendizaje de léxico en ELE.

Por último, se analiza el tratamiento que recibe la metáfora en los programas de referencia para el currículo de ELE<sup>129</sup> y en los materiales didácticos para lo que se llevará a cabo un análisis de manuales.

---

sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas. Además, se relaciona con la organización cognitiva y la manera de almacenar los conocimientos y la accesibilidad a ellos. Las sociolingüísticas incluyen los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Las competencias sociolingüísticas afectan a toda la comunicación lingüística entre miembros de culturas distintas ya que son precisamente las condiciones socioculturales del uso de la lengua y su sensibilidad a las convenciones sociales. Las competencias pragmáticas, competencia discursiva y competencia funcional, se relacionan con el uso de recursos lingüísticos sobre los escenarios de intercambios comunicativos, con el dominio del discurso, y, por lo tanto, la cohesión, la coherencia, las formas de texto, la ironía, etc.

<sup>129</sup> MCER y PCIC.

#### 4.1 La competencia metafórica: perspectiva cognitiva

Para este apartado ha sido de gran ayuda la tesis doctoral de Rosana Acquaroni (2008) ya que es el único trabajo conocido en el que aparecen organizadas las distintas teorías sobre la competencia metafórica en L2. Los estudios de los que se hablará son los de Danesi, Low y Littlemore, inscritos todos ellos dentro de la concepción cognitiva de la metáfora de Lakoff y Johnson (1980).

##### 4.1.1 Enfoque conceptual de la competencia metafórica

Se considera que el término competencia metafórica, en referencia a la enseñanza de L2, fue introducido por Danesi en 1988 (1988b). Sin embargo, Acquaroni (2008:136) señala que se podría decir que Low se adelanta a Danesi en la conceptualización del término aunque emplean expresiones diferentes (*metaphorical competence* para Danesi y *metaphoric competence* en Low). Afirma que, a pesar de que ambos artículos son de 1988, el de Low es una versión revisada en 1986 de una ponencia presentada en julio de 1985 en el *15th FIPLV World Congress* de Helsinki, mientras que el artículo de Danesi proviene de su ponencia en diciembre de 1986 en Nueva York en la *Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian*.

En 1988 Marcel Danesi define la competencia metafórica<sup>130</sup> 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. Destaca el valor de la CM como estrategia de instrucción (*instructional strategy*), como herramienta heurística<sup>131</sup>. 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: 1986:7).

---

<sup>130</sup>En adelante CM.

<sup>131</sup>Entendiendo esta como procedimiento didáctico que estimula al estudiante a aprender teniendo como base la experiencia o sus propios descubrimientos.

Según Danesi, para la comunicación eficaz (*effective communication*) 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: 4)

Afirma que la capacidad para metaforizar en la lengua meta es la prueba de que el alumno ha desarrollado su competencia comunicativa, dando, por lo tanto, primacía a la producción de metáforas novedosas como estrategia discursiva, pero sin olvidar la importancia de que el aprendiz conozca también las expresiones idiomáticas o metáforas muertas (*frozen metaphors*).

#### 4.1.2 Competencia metafórica frente a comprensión literal en L2 y LE

Los aprendices de una L2 tienen una marcada tendencia a la literalidad y no a la metaforización que es el uso natural y estratégico de la lengua y, según Danesi: “El discurso de los aprendices de L2 es ‘antinaturalmente’ literal, porque ha sido en la dimensión literal donde siempre se ha centrado en enfoque pedagógico” (Danesi, 1988b:2). Por lo tanto, el desarrollo de la CM en L2 es un factor crucial que raramente se tiene en cuenta ya que el valor de la metáfora no se encuentra solo en que sea un rasgo generalizado del discurso cotidiano sino en que su dominio implica el conocimiento formal y funcional de la lengua. (Acquaroni: 2008: 137). En opinión de Acquaroni (2008: 138) aunque Marcel Danesi en su artículo de 1988 postule que la CM debe ser una tercera competencia autónoma y equiparable a la competencia lingüística y a la comunicativa, ya prevé la necesidad de relacionar las tres jerárquicamente.

En 1984 Maiguashca, quien considera la CM un componente de la competencia léxica, recoge algunos ejemplos de expresiones metafóricas cuyo vehículo metafórico es un animal del cual se transfieren las características al tópico. Danesi recupera estos ejemplos en 1988 para analizar los componentes que forman la CM:

1. Maria è così lenta. È una tartaruga.
2. Quella donna è cattiva e crudele. È una vipera.
3. Com'è ostinato. È un mulo.
4. Com'è furbo. È una volpe.
5. Com'è sporco. È un maiale.<sup>132</sup>

Para Danesi lo importante es que emisor y receptor comparten cierto conocimiento psicolingüístico, concretamente dos criterios que considera que son los que el estudiante de la L2 debe saber aplicar:

Criterio de contexto apropiado (*context-appropriateness criterion- CA*): “implica el conocimiento acerca de qué imágenes pertenecientes a la cultura meta son las apropiadas para los conceptos metafóricos” (Danesi: 1988b: 6), es decir, los animales que pueden emplearse en un determinado contexto comunicativo o semántico.

Criterio estratégico instrumental (*strategic instrumental criterion- SI*): “implica la capacidad para usar dichas imágenes conceptuales con propósitos comunicativos estratégicos o instrumentales.” (Danesi: 1988b: 6), es decir, las imágenes asociadas que evocan dichas expresiones.

Danesi pone como ejemplo la expresión del inglés *He drinks like a fish* comparándola con el italiano *Lui beve como un pesce*<sup>133</sup>. En inglés es una metáfora apropiada porque evoca una imagen que es parte del conocimiento psicocultural compartido por los hablantes nativos de inglés, mientras que en italiano no funciona porque viola el criterio CA:

[...] el procedimiento básico implicado en la identificación de los componentes de la competencia metafórica se basa en la determinación de qué rasgos CA han de ser asociados con los campos semánticos (“animales”, “herramientas”, “el cuerpo humano”, etc.), y entonces ejemplificarlos con modelos SI. (Danesi: 1988b: 6)

Según Acquaroni (2008: 140), la forma en que Danesi articula en criterios los componentes de la CM resulta confusa, por lo que han surgido algunas críticas como la de Valeva (1996) que afirma que aunque Danesi haya introducido la noción de CM en el campo de L2, no ofrece en realidad una descripción muy detallada de ella. Es en

<sup>132</sup>1. María es tan lenta. Es una tortuga. 2. Esa mujer es malvada y cruel. Es una víbora. 3. Es muy terco. Es una mula. 4. Qué astuto. Es un zorro. 5. Es muy sucio. Es un cerdo.

<sup>133</sup>Él bebe como un pez.

1991, en “Metaphor and classroom second language learning” (1991a) cuando Danesi desarrolla con más rigor el concepto de CM. Admite que todavía no se ha tenido en cuenta la trascendencia de la relación entre metáfora, cognición y comunicación en cuanto a la enseñanza de lenguas ya que es una investigación relativamente reciente. Danesi establece un paralelismo según el cual del mismo modo que se ha desarrollado la competencia lingüística y comunicativa a partir de teorías de la gramática y la comunicación, se pueden desarrollar técnicas de enseñanza de la CM a partir de las teorías sobre la metáfora. Considera que el trabajo de Lakoff y Johnson (1980) es el más pertinente para desarrollar la noción de CM en L2. Concibe la CM como una estrategia cognitiva inconsciente, una proyección de la experiencia sensorial sobre los mecanismos de conceptualización, íntimamente relacionada con la forma en que una cultura organiza conceptualmente el mundo.

La mente humana está programada para pensar metafóricamente, por lo tanto, existe una *programación discursiva metafórica (programming of discourse in metaphorical ways*, Danesi: 1991a:190) ya que se emplean metáforas en las conductas comunicativas diarias. Danesi justifica este argumento con ideas como que las paráfrasis literales no explican todo el sentido que encierra una metáfora o que los niños utilicen regularmente metáforas para expresar semejanzas entre objetos. Esta programación mental de la que hablamos, y a la que ya Danesi ha hecho alusión en otras ocasiones:

(...) 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: 1991a: 190)

Considera que la CM es una tercera competencia, aparte de la lingüística y de la comunicativa, y en ella distingue dos componentes: el estratégico, que es conceptual y en el que se materializa la fluidez conceptual en L2; y el semántico, donde se encuentra la fluidez verbal. Mientras que la fluidez verbal es definida como la correcta utilización de los aspectos lingüísticos que intervienen en la comunicación en contextos específicos de interacción, la fluidez conceptual es el conocimiento de cómo la lengua meta:

Refleja o codifica los conceptos de acuerdo con una estructuración metafórica. Este tipo de conocimiento, igual que ocurría con el gramatical y el comunicativo, se da de manera inconsciente en los hablantes nativos. (Danesi: 1992: 490)

En trabajos posteriores Danesi englobará la CM 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. (Danesi: 2003: 75)

Los textos que producen los aprendientes de L2 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 lengua materna. Cuando la forma de estructurar un concepto en su lengua materna 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 su contenido conceptual provocando la falta de fluidez conceptual<sup>134</sup>. Identifica el conocimiento de la estructuración conceptual metafórica y el grado de FC, equiparando este con la CM, correspondiéndose con el conocimiento que un hablante posee acerca de la forma en una determinada cultura estructura conceptualmente el mundo a través de metáforas. Por lo tanto, el no desarrollo de la CM conlleva el no desarrollo de la FC.

Valeva (1996) y Acquaroni (2008) hacen dos objeciones a estas afirmaciones. La primera es que consideran que la FC no puede ser separada de la CC e identificarse sólo con la CM, ya que según Valeva (1996:23):

Uno podría salir a comprar una libra de plátanos sin poseer demasiada fluidez conceptual en la L2, pero en cuanto uno se enfrenta a un contexto de interacción más complicado, la fluidez conceptual se convierte en un prerrequisito inalienable para la competencia comunicativa.

Acquaroni (2008:161) acepta esta crítica de Valeva y añade otra: ha reducido la FC en una L2 exclusivamente al conocimiento del modo en que dicha lengua refleja o codifica los conceptos en relación con una estructuración metafórica. Existen conceptos que no están estructurados metafóricamente sino que son aprehendidos directamente. De esta forma, aunque la CM incide esencialmente en la FC no puede equiparse a ella ya que hay conceptos que para constituirse no emplean la metáfora.

A pesar de estas críticas, la conceptualización de la FC permite aducir las posibles causas de la antinatural literalidad de los discursos de los aprendientes y señalar soluciones. Tras analizar varios manuales correspondientes a distintos niveles de francés, italiano y español, Danesi comprueba que prácticamente no se tratan en clase las metáforas o los conceptos metafóricos, y los alumnos no acceden a dominios conceptuales ni son expuestos a estructuraciones metafóricas debido a que tanto los

---

<sup>134</sup> En adelante FC.

manuales como los profesores de L2 no contemplan la posibilidad de que exista un amplio abanico de conceptos en la lengua estructurados metafóricamente. Es necesaria por parte del profesor una intención didáctica expresa de estudiar y practicar la CM, igual que se enseña gramática o aspectos comunicativos. (Acquaroni: 2008:164).

Sin embargo, el desarrollo del concepto de FC no se debe sólo al trabajo de Danesi, sino también al intercambio postal que mantuvo con Gerard Russo y a las teorías de este último. Russo (1997) propone una serie de cinco etapas en el proceso de adquisición del sistema conceptual de la lengua meta por parte del aprendiente:

1ª Etapa de monolingüismo. Esta etapa está marcada por el sistema conceptual en el que se basa la L1 del aprendiente. Considera que la L1 y su sistema conceptual (SC1) son modelados el uno por el otro y que los dos se encuentran en un contexto social y físico que influye en ambos.

2ª Etapa directa. Los aprendientes toman consciencia de la L2 y se expresan en ella usando formas de la L1. Es un proceso de traducción en el que median entre el SC1 y la L2 traduciendo formas de su L1.

3ª Etapa de adquisición inicial de la L2. Los aprendientes tienen un mayor dominio de los aspectos formales de la L2 y están aprendiendo a acceder directamente al SC1, aunque todavía sienten la L2 como una traducción de pensamiento desde su L1. Se lleva a cabo una transferencia gramatical y semántica de la L1 a la L2. En esta fase, según Russo, los aprendientes pueden generar estructuras gramaticales y conceptuales similares a las nativas debido a que el SC1 y el SC2 coincidan o bien porque hayan aprendido y memorizado la formula.

4ª Etapa de posterior desarrollo de la L2. Algunos conceptos del SC2 se han desarrollado a través de la L2. La L2 no está tan mediatizada por la L1 ya que puede haberse alcanzado fluidez verbal, pero siempre existirá una influencia residual de la L1. En un principio el SC2 surge como una extensión del SC1, no como un sistema autónomo.

5ª Etapa de fluidez conceptual. El sistema L2-SC2 se ha desarrollado a parte del sistema L1-SC1. Las producciones de los aprendientes son gramatical y semánticamente similares a las de un nativo, pero siempre puede haber una influencia residual mutua de ambos sistemas.

Russo (1997:62) se plantea si de verdad existen dos sistemas conceptuales separados, ya que de ser así, si los sistemas conceptuales fuesen completamente independientes, no habría transferencias en ninguna de las dos direcciones. Afirma que es más probable, debido a los solapamientos existentes entre SC, que se desarrolle un solo sistema dual. El MCER (2002: 16) afirma esta misma hipótesis de Russo al decir que cuando un individuo conoce varias lenguas, bien sean estas maternas, aprendidas en la escuela o por experiencia directa, estas no se almacenan en compartimentos mentales separados, se desarrolla una competencia comunicativa que hace que todas las lenguas puedan interactuar entre sí, contribuyendo a ello todos los conocimientos y experiencias lingüísticas.

#### 4.1.3 La competencia metafórica como destreza

Low (1988) enmarca la CM dentro de las destrezas porque esto le sirve para circunscribirla dentro de las actividades a 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 sólo 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 poder incorporarla.

Desde la década de los 70 las diversas investigaciones han demostrado que la metáfora juega un papel central en la conducta humana; pero, aun así, no hay trabajos de investigación con respecto a L2 y LE, lo que conlleva la escasez o inexistencia de materiales didácticos y programaciones. Para que la metáfora deje de pertenecer al plano teórico y pase también al aplicado, Low afirma que debe reinterpretarse y él lo hace en términos de destrezas (*skills*) ya que esto será más productivo para el diseño de materiales didácticos. Para ello empieza haciendo una definición de trabajo de la metáfora (*working definition*): “(...) la metáfora será definida como una reclasificación que implica: tratar a X como si fuera, de alguna manera, Y. De esta forma, en inglés, los labios de las mujeres son frecuentemente tratados como si fueran fruta (...)” (Low, 1998: 126)<sup>135</sup>.

---

<sup>135</sup> Low no adopta la terminología de Lakoff y Johnson (1980) *source domain* y *target domain*, sino que recupera la de Richards (1936) donde X corresponde al *topic* e Y al *vehicle*. Esto unido al hecho de que Low emplee cursiva en lugar de mayúsculas para enunciar metáforas conceptuales hacen que Acquaroni

Low insiste en demostrar que la metáfora debería ser importante en el ámbito de la L2 y para ello trata de definir cuáles son las funciones que la metáfora cumple en el lenguaje. Aunque afirma que no son las únicas, ya que existen otras como condensar o resumir un argumento o dispositivo de antivacilación (el hablante gana tiempo seleccionando y explorando una metáfora adecuada), hace referencia a seis:

1. Que sea posible hablar sobre cualquier X. Conceptos abstractos o indeterminados que se tratan metafóricamente como entidades delimitadas (la belleza, la bondad). Y resalta determinados aspectos de X, pero le resta importancia a otros o directamente los oculta, lo que puede resultar muy conveniente cuando a lo que se le resta importancia o se oculta es desagradable o personalmente desfavorable (eufemismos). (Low, 1988: 127)

2. Demostrar que los elementos de la realidad están relacionados y son sistemáticos de forma que se puedan comprender, al menos parcialmente. Por eso existen muchas expresiones metafóricas relacionadas con una misma metáfora conceptual subyacente a todas ellas. La lengua no admite cualquier combinación de palabras, sin más restricciones que las de las leyes sintácticas: el sistema conceptual fija y restringe muchas opciones combinatorias. Esto pone límites a la supuesta libertad que se le podría presuponer a un estudiante de L2 en relación con lo que puede decir en la LM. (Acquaroni: 2008, 147)

3. Extensión del pensamiento. La metáfora debe considerarse un instrumento para proporcionar nuevas vías de conocimiento y desarrollo conceptual. Los poetas, por ejemplo, extienden los horizontes mentales del lector conectando X e Y de formas “asombrosas” e “inesperadas”. (Low, 1988: 128).

4. Despertar la atención, bien de forma positiva, bien de forma negativa, mediante la dramatización/ escenificación dramática de X. Low habla del ejemplo del uso de “cáncer” (vehículo) para hablar del caso Watergate (tópico). Esta fuerza dramática puede emplearse como instrumento para sugerir sin tener que afirmar o

---

(2008: 145) lo sitúe en un plano intermedio que califica como proposicional y que está a medio camino entre el plano lingüístico (expresión metafórica) y el cognitivo (metáfora conceptual). Según Acquaroni existe una línea de investigación encabezada por otro integrante del grupo Pragglejaz, Gerard Steen, que propone la utilización de este nivel intermedio que sirva de puente entre los niveles lingüístico y conceptual para posibilitar la identificación metafórica en los corpus. Sin embargo, estamos de acuerdo con Acquaroni en que la definición de metáfora de Low no se contradice ni desborda los márgenes de la teoría cognitiva de Lakoff y Johnson, ya que al definir las características de X e Y señala que ambas son variables que no poseen un idéntico valor o grado de especificidad y que no todos los aspectos de Y se transfieren a X, porque una completa transferencia lo convertiría en un fenómeno sinonímico. (Acquaroni, 2008: 145)

comprometerse, al menos de manera explícita, con una determinada posición. (Low, 1998: 128)

5. Restar o negar responsabilidad a X. La metáfora puede emplearse también como herramienta para maquillar la información y evitar ser claro<sup>136</sup>.

6. Permitir a los hablantes discutir sobre temas con carga emocional. Cuando un tema posee una fuerte carga emocional el discurso literal ordinario falla y los hablantes crean metáforas.

Low solo emplea el término competencia metafórica (*metaphoric competence*) en el título del apartado 4 “Hacia una caracterización de la competencia metafórica”. 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 (*skill*) o estrategia (*strategy*), tiene la ventaja de sugerir con frecuencia cómo dicha información puede ser integrada dentro del material didáctico” (Low, 1988:129).

Acquaroni (2008: 151) señala que Low no equipara los conceptos de *destreza* y *estrategia* como sinónimos, sino que ofrece dos maneras distintas de expresar y contemplar esas funciones, pero que se decanta por expresarlo en términos de destrezas, a través de una descripción de una serie de habilidades que varían de un individuo a otro, se pueden modificar bajo la instrucción apropiada, inciden directamente en la mayor o menor competencia sociolingüística, tanto de los nativos como de los no nativos y se analizan a partir del producto, no en relación con el proceso. Así, 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.

---

<sup>136</sup>Eco (1995:170) afirma: “Sin duda alguna, la expresión metafórica viola la máxima de la Calidad (“Haz que tu contribución a la conversación sea lo más informativa posible”), la de la Manera (“Sé claro”) y la de la Relación (“Haz que tu contribución sea pertinente con respecto al tema”). Quien se expresa con metáforas aparentemente miente, habla en forma confusa y sobre todo habla de otra cosa y proporciona una información vaga. Por consiguiente, si un hablante habla violando todas estas máximas, y lo hace sin despertar sospechas de que es estúpido o necio, inmediatamente se activa una implicatura: es evidente que quería decir otra cosa”.

2. Conocimiento de los límites de las metáforas convencionales. Habilidad para distinguir cuando una metáfora convencional está siendo extendida idiosincrásicamente y cuando 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. A esto ya hacía referencia Danesi al hablar del criterio del contexto apropiado.

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.

#### 4.1.4 *Inteligencia metafórica y competencia metafórica*

Jeannette Littlemore al igual que Danesi y Low, equipara la CM con la inteligencia metafórica y la circunscribe como la novena de las ocho inteligencias teóricas descritas por Howard Gardner en 1983 en *La teoría de las inteligencias múltiples*. Al hablar de lo que supone el desarrollo de la CM para la comprensión y la adquisición del vocabulario, Littlemore recoge las líneas argumentativas de otros autores en relación con:

- Pensar conceptos abstractos en términos concretos (Lakoff y Johnson:1980)
- Expresar su propia creatividad y originalidad de pensamiento (Gardner, Kirchner *et al.*: 1974)
- Comprender mejor, extender el pensamiento, arrojar luz nueva sobre viejas cuestiones, despertar la atención, y clarificar ideas (Low: 1988).
- Incorporar nuevos temas de conversación (Dirven:1985)

A estas líneas Acquaroni (2008:196) añade:

Si a estas propiedades de la metáfora le sumamos el hecho de que, en muchas ocasiones, el número de significados metafóricos de una palabra puede llegar, no sólo a ser mayor, sino de uso más frecuente que el de sus significados literales, y que, al mismo tiempo, las metáforas conceptuales se materializan en expresiones metafóricas que varían de una lengua a otra, no cabe duda de que, como defiende Littlemore, los profesores de idiomas deben procurar ayudar a los aprendices en el desarrollo de su CM, y salvar posibles dificultades en la comprensión y en el uso adecuados del lenguaje metafórico.

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 define la inteligencia metafórica como la capacidad para comprender y producir metáforas novedosas. Concibe la CM como un recurso esencialmente cognitivo al servicio de la conceptualización y la producción simbólica. Engloba las metáforas convencionales y las novedosas dentro de la competencia metafórica cristalizada y la competencia metafórica fluida respectivamente. La competencia metafórica cristalizada sería la capacidad para interpretar y producir metáforas convencionales y la competencia metafórica fluida es la capacidad para interpretar y producir metáforas novedosas.

En el caso de los aprendientes de una L2, las fronteras entre la CM cristalizada y la fluida no están tan delimitadas como en el caso de un nativo ya que una metáfora que para un nativo es convencional puede resultar novedosa para un aprendiente cuando la ve o la escucha por primera vez; por lo tanto, su interpretación puede requerir estrategias que involucren a la inteligencia fluida. Para Littlemore la interpretación de metáforas novedosas se fundamenta en tres procesos cognitivos:

1. Pensamiento asociativo: es la capacidad para establecer conexiones ante un estímulo, es decir, fluidez asociativa. Para interpretar una metáfora novedosa es necesario asociar el dominio fuente con el dominio meta para encontrar áreas que se puedan solapar.
2. Razonamiento analógico: supone la observación de las semejanzas entre dos dominios cognitivos. En el caso de las analogías metafóricas implica un esfuerzo de imaginación ya que implica encontrar semejanzas entre dominios más alejados o dispares que en el caso de las analogías literales.
3. Formación de imágenes: La generación de imágenes mentales es una herramienta de gran utilidad para el aprendizaje de lenguas. Littlemore hace referencia a una serie de trabajos que apoyan esta idea basándose en que la formación de imágenes provoca un mayor aprendizaje y la retención a largo plazo del vocabulario nuevo, así como constituye una gran herramienta para la comprensión metafórica.

Littlemore equipara la competencia metafórica fluida con la competencia estratégica de Bachman definida por él como:

Una habilidad general, que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea determinada, tanto si esa tarea está relacionada con el uso comunicativo de la lengua como si lo está con tareas no verbales, como por ejemplo hacer una composición musical, pintar o resolver ecuaciones matemáticas.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm) (1990)

#### 4.1.5 Competencia metafórica y competencias comunicativas

Littlemore y Low en su artículo “Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability” y en su libro *Figurative thinking and foreign language learning*, ambos de 2006, afirman que la CM engloba a 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:

[...] ésta [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<sup>a</sup>: 269)

Se destaca así la importancia y la necesidad de que los profesores de L2 trabajen tanto con metáforas conceptuales como lingüísticas.

La base sobre la que se asienta la clasificación de la competencia metafórica de Littlemore y Low es el modelo de Bachman que distingue dentro de las competencias comunicativas cuatro elementos:

Estructura de conocimiento	Competencia en lengua
	Competencia estratégica
	Mecanismos psicofisiológicos
	Contexto de situación

Tabla 7: Esquema de Bachman de las competencias comunicativas (Bachman: 1990:85)

Dentro de la competencia en lengua aparecen dos competencias: la competencia organizativa (compuesta por las subcompetencias gramatical y textual) y la competencia pragmática (compuesta por las subcompetencias ilocutiva y sociolingüística):

Competencia en lengua			
Competencia organizativa		Competencia pragmática	
Competencia léxico-gramatical	Competencia textual	Competencia ilocutiva	Competencia sociolingüística

Tabla 8: Modelo de Bachman de la competencia en lengua  
(Acquaroni: 2008: 229)

Dentro de la competencia ilocutiva, Bachman distingue cuatro macrofunciones que cumple la metáfora:

1. Funciones ideativas: uso que hacemos de la lengua para intercambiar información y para transmitir los sentimientos que dicha información nos provoca.
2. Funciones manipulativas: aquellas en las que el propósito principal es influir en el mundo que nos rodea.
3. Funciones heurísticas: uso que hacemos de la lengua para extender nuestro conocimiento del mundo que nos rodea. Tiene lugar en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje.
4. Funciones imaginativas: capacidad que nos permite crear y extender nuestro entorno con propósitos humorísticos o estéticos.

Bachman sólo alude en una ocasión a la metáfora y la inscribe dentro de las funciones imaginativas donde se da la capacidad para producir usos figurativos de la lengua, entre ellos, las metáforas. También se encuadra dentro de la competencia sociolingüística ya que esta interpreta figuras del discurso y referencias culturales.

Littlemore y Low (2006) tomando como base este esquema de Bachman van un paso más allá y definen la CM denominándola competencia del lenguaje figurado y la colocan, además de en las competencias lingüísticas, en la competencia comunicativa, que engloba a la estratégica y a las lingüísticas, quedando el esquema de este modo:

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

Tabla 9: Esquema de competencias de Acquaroni  
(Acquaroni: 2008: 260)

Para estos autores la CM tiene un papel central en todas las subcompetencias y no puede circunscribirse sólo 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, elocutiva, 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<sup>a</sup>: 268)

Según ellos, la metáfora está implicada en una amplia gama de fenómenos gramaticales que los aprendientes necesitan aprender y usar, y, el uso explícito por parte de los profesores de la metáfora ofrece una forma sencilla y humanizada de enseñar aspectos gramaticales. Además, apelar a la noción de metáfora puede servir para atraer y motivar el interés por la gramática.

#### 4.2 La metáfora en la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE

Los estudiantes de lenguas extranjeras 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 le 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 L1, 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 L2.

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. Como hemos expuesto en el capítulo 4.1, esto ha dado lugar al constructo teórico de la CM del aprendiz como una capacidad del estudiante de “desliteralizar” su discurso y de recurrir con más libertad a un lenguaje figurado que está acostumbrado a usar en su propia lengua pero que es reacio a utilizar en la que está aprendiendo. La CM se podría promover a través de determinadas técnicas pedagógicas y contribuiría a mejorar la

competencia comunicativa general del aprendiz. Existen muchos trabajos que analizan la eficacia del uso de las metáforas en el aula, se hará referencia a algunos de ellos en la discusión final (9.2).

#### *4.2.1 Metáforas universales, generales y particulares*

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 Domínguez (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 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.

Desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de 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 Domínguez (2005), propone la siguiente clasificación

ateniéndose al mayor o menor grado de extensión de una metáfora en las distintas lenguas.

#### 4.2.1.1 Metáforas universales

Pertenecen a esta categoría las metáforas que son compartidas por las diversas lenguas y culturas. Las más representativas de esta categoría son las metáforas 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, significarían metafóricamente algún aspecto común de lo mental.

#### 4.2.1.2 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. Este es el caso de las metáforas conceptuales que se recogen en las tablas 3, 4 y 5 del capítulo 3.3.1. Todos los ejemplos han sido traducidos del inglés y funcionan también en español y en otras lenguas indoeuropeas.

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 uso recto, 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.

#### 4.2.1.3 Metáforas particulares

Estas metáforas solo funcionan en una lengua concreta o en un determinado sociolecto. Un claro ejemplo en español son las metáforas procedentes de la tauromaquia y que se emplean en otros dominios, como *a toro pasado* o *primer espada*:

El director del FBI, Louis Freeh, intervino el día anterior en el Congreso y pidió carta blanca para combatir el terrorismo doméstico. "Hoy por hoy estamos atados de manos", dijo, "y no podemos ni siquiera prevenir los atentados; sólo podemos intervenir *a toro pasado*".<sup>137</sup>

"El escenario, la actividad de primer nivel -dice la pianista y catedrática de este instrumento Ángeles Rentería- incide mucho y muy positivamente en la calidad de la enseñanza de un profesor. Y engrandece el prestigio de un centro". Antón García Abril, un *primer espada* de nuestra composición, abunda en ello. "El profesor de música debe poder tener libertad e independencia para dedicarse a la investigación y proyectarla después en sus alumnos. Tener actividad concertística, creadora o investigadora debe ser un título para el profesor, y no una prohibición"<sup>138</sup>.

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 aprendientes de L2 sino se enseñan explícitamente.

---

<sup>137</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [16/10/2014]: AÑO: 1995, AUTOR: PRENSA, TÍTULO: El Mundo, 29/04/1995: EEUU. Atentado de Oklahoma. El FBI advierte que el otro sospechoso puede tene...PAÍS: ESPAÑA. TEMA: 03. Política, PUBLICACIÓN: Unidad Editorial (Madrid), 1995.

<sup>138</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [16/10/2014]: AÑO: 1996, AUTOR:PRENSA, TÍTULO:ABC Cultural, 11/10/1996 : EL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MADRID PODRÍA PERDER A SUS MEJORES CATEDRÁTI ...,PAÍS: ESPAÑA, TEMA:04.Música, PUBLICACIÓN:Inter CD S.L. con el patrocinio de Grupo Planeta (Madrid), 1996

#### 4.2.2 *Transferencia metafórica*

Las diferencias culturales y lingüísticas pueden llevar a malas interpretaciones, ya que conceptos como ‘corazón’, ‘cabeza’ o ‘mente’, tienen asociaciones conceptuales diferentes en varios idiomas. 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 los mismos referentes. Por eso, una metáfora de una cultura puede entenderse de una manera diferente en otra cultura. Por ejemplo, ‘lobo’ tiene español la connotación de ‘feroz’, mientras que en chino ‘feroz’ se asocia con ‘tigre’ y ‘lobo’ evoca ‘lascivo’.

La L1 juega un papel tanto positivo como negativo en la adquisición de las metáforas porque los aprendices de una LE ya tienen almacenadas un conjunto de metáforas, propias de su LM, que inevitablemente dan lugar a una serie de *transferencias metafóricas* (Lamarti, 2011:33). 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. Las transferencias positivas se producen con aquellas metáforas que coinciden conceptualmente con otra metáfora en la lengua receptora. Las transferencias negativas gramaticalmente pueden ser correctas, 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 al pie de la letra:

‘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 cuanto menos extrañeza en un interlocutor nativo. Con la transferencia metafórica se produce un transvase conceptual que vierte en la lengua meta metáforas 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.

Los aprendientes de segundas lenguas 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. 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, como hemos visto, 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 CM resulta muy rentable y productivo y, además favorece las destrezas básicas y la competencia comunicativa. Si el pensamiento es de naturaleza metafórica y, por lo tanto, prácticamente todo lo que decimos también lo es, la lógica impone que si es imposible hablar sin metáforas también lo es aprender una lengua sin ellas.

### 4.3 La metáfora en los programas de referencia para el currículo de ELE

#### 4.3.1 *La metáfora en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*

En el año 2001 el Consejo de Europa publica el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una lengua. No nos extenderemos demasiado en este apartado ya que con anterioridad se han examinado las competencias presentadas en el MCER, se ha analizado y descrito la competencia metafórica; por lo tanto, ya se han hecho las críticas pertinentes sobre el tema a este documento. Sin embargo, es necesario insistir en que el MCER no reconoce la competencia metafórica, no hace referencia a ella ni a 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.

La metáfora está implicada en una alta gama de fenómenos gramaticales que los aprendientes necesitan aprender y usar. Es necesaria la enseñanza explícita en el aula por parte de los profesores, tanto como factor lingüístico como cultural. Reafirmamos lo expuesto en el capítulo 4.2: la competencia metafórica tiene un papel central en todas las subcompetencias descritas por el MCER y no puede circunscribirse solo a una ya que forma parte de la competencia comunicativa, englobando por lo tanto a la lingüística y a la estratégica. Es fundamental que los aprendientes desarrollen la competencia metafórica para un correcto aprendizaje de la lengua en todas sus funciones por eso es absolutamente necesario incluirla, como se indica en el esquema anteriormente presentado (4.1.5) de las competencias:

### 4.3.2 *La metáfora en el Plan Curricular del Instituto Cervantes*

#### 4.3.2.1 Planteamiento teórico

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*<sup>139</sup> (2006) presenta la versión actualizada de las especificaciones de objetivos y contenidos de enseñanza del español del plan de estudios del Instituto, de acuerdo con los seis niveles de progresión en el aprendizaje de lenguas establecidos por el *Marco común europeo de referencia* del Consejo de Europa. Está constituido por tres volúmenes, el primero para los dos niveles A, el segundo para los B y el tercero para los C.

El Instituto Cervantes publica el PCIC con la intención de que sea un instrumento decisivo en el análisis y descripción del idioma. Afirma que sus aplicaciones por parte de las diversas industrias del español son múltiples: desarrollo de materiales didácticos, coordinación de sistemas de certificación lingüística del español y adecuación de los exámenes y pruebas de conocimiento del idioma, actualización de los planes de estudio de todas las instituciones y entidades que se ocupan de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo, etc.

Cada uno de los tres volúmenes se organiza en:

1. OBJETIVOS GENERALES
2. GRAMÁTICA
3. PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA
4. ORTOGRAFÍA
5. FUNCIONES
6. TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS
7. GÉNEROS DISCURSIVOS Y PRODUCTOS TEXTUALES
8. NOCIONES GENERALES
9. NOCIONES ESPECÍFICAS
10. REFERENTES CULTURALES
11. SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES
12. HABILIDADES Y ACTITUDES INTERCULTURALES
13. PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE

---

<sup>139</sup> En adelante PCIC.

4.3.2.2 Corpus

En el apartado 6. *Tácticas y estrategias pragmáticas* es donde se hace referencia al estudio de la metáfora. En la introducción a este apartado el PCIC dice:

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.

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. A continuación se presentan las referencias a la metáfora en el inventario de este apartado con su subapartado y nivel correspondiente:

Tácticas y estrategias pragmáticas. Inventario

1. CONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO

1.1. Mantenimiento del referente y del hilo discursivo

1.1.2. Recursos léxico-semánticos

C2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sustitución por metáforas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Acabo de ver a Jaime. Está enfadado, ¿verdad?</i></li> <li>- <i>Sí, está que muerde.</i></li> </ul> </li> </ul>

1.8. Significados interpretados

1.8.1. Metáforas

B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oracionales                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructuras comparativas: ser + adjetivo + como + SN. Más frecuente: nombres de animales <i>Es fuerte como un toro.</i> <i>Es lento como una tortuga.</i></li> <li>- Estructuras comparativas con estar + como + SN. Más frecuente: nombres de animales <i>Está como una cabra.</i></li> <li>- Expresiones con verbos</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nominales                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Artículo un + sustantivo (valorativo) en estructuras atributivas (comparación subyacente) <i>Marta es un plomo.</i></li> <li>Más frecuente: nombres de animales como atributo <i>Es un lince / una fiera / un gallina.</i></li> </ul> </li> <li>• Oracionales                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructuras comparativas</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nominales                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración con ser <i>ser (una mujer) de hierro,</i> <i>ser (una pieza) de museo, ser un rollo [coloquial].</i></li> </ul> </li> <li>• Oracionales                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructuras comparativas <i>estar más verde que una lechuga, ser más listo que el hambre, comer como una lima, hablar como un libro.</i></li> </ul> </li> </ul>

<p>de cambio  <i>volverse loco, ponerse como un tomate, quedarse de piedra.</i>  <i>En estas fechas la gente se vuelve loca comprando.</i></p>	<p>con como si. Selección de modo (subjuntivo)  <i>Estaba tan modosita como si nunca hubiera roto un plato.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados exclamativos  <i>¡Qué rollo!, ¡vaya tela!</i></li> <li>- Expresiones metafóricas  <i>morirse de risa / hambre / sueño, llover a mares, tomar el pelo, tener los pies en la tierra, atar cabos, pagar el pato.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructuras negativas con no + verbo + ni  <i>no ver ni torta, no haber ni un alfiler, no entender ni jota...</i></li> <li>- Estar + adjetivo (recategorización)  <i>Hoy estás muy trabajador.</i></li> <li>- Expresiones con estar  <i>estar mano sobre mano, estar de brazos cruzados</i>  <i>Está que se sube por las paredes.</i>  <i>Está que muerde.</i>  <i>El horno no está para bollos.</i></li> <li>- Expresiones metafóricas  <i>tirar de la lengua, pisar a alguien el terreno, poner a alguien en un pedestal, acostarse con las gallinas.</i></li> </ul>
--	--	---

2. MODALIZACIÓN

2.8. Intensificación o refuerzo

2.1.1. Intensificación de los elementos del discurso

Recursos léxico-semánticos

- Metáforas e indicadores de ironía

C1	C2
<p><i>Este chico es una fiera. Ya ha terminado el informe.</i>  <i>En esta ciudad siempre llueve a mares.</i></p>	<p><i>Este Luis es más listo que el hambre.</i>  <i>¡Es guapísimo! [= Es muy feo].</i></p>

En todo el PCIC no hay más referencias a la metáfora. En el apartado de Nociones específicas aparecen algunas metáforas lingüísticas integradas en el inventario, sin señalar que su carácter metafórico y sin distinguirlas del resto del vocabulario. A continuación se recogen las metáforas lingüísticas que aparecen en Nociones específicas 1. Individuo: Dimensión física y 2. Individuo: Dimensión perceptiva y anímica. Recogemos también el mismo tipo de símiles o de comparaciones, integrados como metáforas en el apartado anterior. Se analizan estos

campos semánticos por corresponder al área de estudio de las metáforas somáticas a la que se enfoca nuestro glosario:

1. Individuo: Dimensión física

1.2 Características físicas

B2	C1	C2
ser clavados/ ser como dos gotas de agua	estar como un tonel/ como una vaca/ como un fideo/ en los huesos	patas de gallo estar entrado en carnes estar arrugado como una pasa

1.4 Ciclo de la vida y reproducción

B2	C1	C2
dar a luz	estirar la pata	irse al otro barrio, pasar a mejor vida, criar malvas

2. Individuo: Dimensión perceptiva y anímica

2.1 Carácter y personalidad

B2	C1	C2
no tener dos dedos de frente/ estar como una cabra	tener el corazón de piedra/ sangre fría ser un caradura/un blando/un cielo/ un gallina/ un lince/ un zorro	moldear/agriar(se)/dulcificar(se)/fortalecer(se) el carácter ser un mimado/ un señorito/ un pelma/ un plasta ser de armas tomar/ más bruto que un arado/ una mosquita muerta

2.2 Sentimientos y estados de ánimo

C1	C2
estar negro/ hasta las narices/ como un flan/ hasta el gorro/ hecho polvo Ponerse a dar saltos de alegría/ enfermo/ de un humor de perros/ de los nervios perder los nervios subirse por las paredes sacar de quicio morirse de miedo/ de rabia/ de pena/ de aburrimiento hundirse en/ sumirse en/ vencer una depresión-aguda/profunda	estar rebotante de alegría/ de felicidad/ de satisfacción derrochar alegría/ entusiasmo/ energía estar como unas pascuas/ unas castañuelas/ un niño con zapatos nuevos no caber en sí de gozo/dicha/ júbilo quedarse como nuevo pasárselo de miedo/ de muerte/ bárbaro dar grima/ dentera/ repelús echar/ tirar para atrás derrumbarse estar hundido (en la miseria)/ (con la moral) por los suelos no levantar cabeza echarse a temblar hervir la sangre montar en cólera ponerse rojo de ira/ de rabia ponerse como una furia/ hecho una fiera/ estar que muerde/ que trina estar con el alma en vilo perder los estribos sacar de sus casillas remorder la conciencia dar corte/apuro

	importar un comino/ un rábano dejar/quedarse helado/boquiabierto/ pasmado/ de una pieza helarse la sangre corroer la envidia/ los celos pasar por/ tener un bajón/ un bache tener altibajos dar rienda suelta a tener los sentimientos a flor de piel
--	--

### 2.3 Sensaciones y percepciones físicas

C1	C2
tener un agujero en el estómago Caerse de sueño/ cerrársele a uno los ojos Estar hecho polvo No poder uno con su alma Encontrarse de pena Estar (sordo) como una tapia No ver tres en un burro Temblar como una hoja Poner(se) la carne de gallina/ la piel de gallina/ los pelos de punta	Tener un hambre voraz/ canina/ atroz Estar tieso de frío Sudar como un pollo Andar hecho polvo Estar reventado Estar uno que se muere/ para el arrastre No poder dar un paso más Ver las estrellas

### 2.9. Estados mentales

C1	C2
Estar como una cabra	Estar cuerdo/ en Babia/ en las nubes Pensar en las musarañas No dar ni una Hacer castillos en el aire

### 2.6 Valores personales

C1	C2
Ser un caradura	Tener una moral de hierro/ férrea

### 2.7 Suerte

C1	C2
Sonreírle a uno la suerte Ser gafe	Nacer de pie Tener estrella

### 4.3.2.3 Valoración

Como se puede observar, 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, tal y como demostramos en nuestro glosario; 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 sin número de acepciones lingüísticas.

En conclusión, el PCIC no enfoca adecuadamente la enseñanza de la metáfora lingüística. Es necesario señalar que debe adelantarse su enseñanza a niveles anteriores a B2, ya que en la práctica se utilizan expresiones metafóricas en niveles inferiores aunque el PCIC no lo recoja.

## 5. LA METÁFORA EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

La mayoría de los manuales de ELE no se refieren explícitamente a la metáfora lingüística, ya que es casi un tópico didáctico enseñarla ciñéndose prácticamente en exclusiva a la frase hecha. En este estudio se propone enseñar la metáfora lingüística al hablar de la polisemia de las palabras, no solo en las frases hechas.

El objeto de estudio de nuestro glosario es el léxico relacionado con las partes del cuerpo, como se explica en el capítulo 6, se ha elegido este campo semántico por ser un léxico de gran frecuencia, muy productivo y que sufre numerosos desplazamientos semánticos. Antes de analizar el léxico que se ofrece en los manuales es necesario ver que inventario recoge el *PCIC*. En su apartado “Nociones específicas. 1. Individuo: dimensión física” propone el siguiente inventario en cuanto a las partes del cuerpo para cada nivel:

1.1. Partes del cuerpo [v. Nociones específicas 13.]	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pelo, ojo, nariz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie</li> <li>▪ oído, muela, garganta, estómago, espalda</li> </ul>

1.1. Partes del cuerpo [v. Nociones específicas 13.]	
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ músculo, hueso, piel</li> <li>▪ corazón, pulmón</li> <li>▪ cuello, hombros, pecho, cintura, barriga</li> <li>▪ rodilla, tobillo, codo, muñeca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ frente, mejilla, barbilla, ceja, pestaña</li> <li>▪ cana, uña</li> <li>▪ cerebro, hígado, riñón, intestino</li> <li>▪ esqueleto, columna, costilla</li> <li>▪ nervio, articulación, arteria, tendón</li> </ul>

1.1. Partes del cuerpo [v. Nociones específicas 13.]	
C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pata, napa, coco</li> <li>▪ vientre, ombligo</li> <li>▪ puño, palma de la mano, pulgar, índice</li> <li>▪ cráneo, vértebra</li> <li>▪ páncreas, colon</li> <li>▪ tímpano, córnea</li> <li>▪ aparato digestivo, sistema circulatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ crisma, mollera, coronilla</li> <li>▪ tronco, extremidad ~ superior/inferior</li> <li>▪ (vértebra) cervical, clavícula, tibia</li> <li>▪ fosas nasales, cuero cabelludo</li> <li>▪ epidermis</li> </ul>

En la introducción del apartado de Nociones específicas del *PCIC* (2006:334) dice<sup>140</sup>:

Como criterios de selección, siempre partiendo de la apreciación intuitiva basada en la experiencia docente, **han primado la frecuencia y la rentabilidad comunicativa**, es decir, que se tratara de exponentes nocionales necesarios para realizar las funciones comunicativas y para desenvolverse con los textos orales y escritos correspondientes a cada nivel. También se ha considerado el registro y, de hecho, en los niveles superiores se han incorporado unidades léxicas del registro coloquial y del formal, con el fin de mejorar la precisión y la adecuación comunicativa del alumno que ya domina un registro neutro.

Sin embargo, en el caso del léxico corporal desconocemos cuál es el criterio que sigue el *PCIC* para la estructuración de su inventario por niveles, pero desde luego no es un criterio de frecuencia, ni de rentabilidad/productividad ni tampoco de transparencia del significado de la unidad léxica. Se indica, por ejemplo, que las únicas partes del cuerpo que debe conocer un alumno de A1 son *pelo, ojo y nariz* ¿Por qué *pelo, ojo y nariz* y no *cabeza, boca y mano*? Se puede afirmar que la selección no responde a un criterio de frecuencia ni de rentabilidad porque, por ejemplo, los casos recuperados en el CREA<sup>141</sup> para el léxico propuesto para el A1 en el *PCIC* son:

- *Pelo* 9.835 casos en 2.258 documentos.
- *Ojo* 7.420 casos en 2.281 documentos.
- *Nariz* 4.728 casos en 1.358 documentos.

Mientras que *cabeza, boca y mano*, por ejemplo, recuperan:

- *Cabeza* 39.460 casos en 8.964 documentos.
- *Boca* 17.627 casos en 3.683 documentos.
- *Mano* 47.248 casos en 10.461 documentos.

Incluso *corazón* que el *PCIC* recoge en el inventario de B1 recupera 17.843 casos en 5.439 documentos. ¿Cuál es entonces el criterio de selección de *pelo, ojo y nariz* para el A1?

Por otro lado, aunque se afirma que en niveles superiores se han incorporado unidades léxicas del registro coloquial y formal, vemos que están completamente ausentes en el inventario las numerosas expresiones con léxico del cuerpo humano,

<sup>140</sup> La negrita es nuestra.

<sup>141</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [15/07/2013]

siendo muchas de ellas de registro coloquial. En la misma introducción del apartado Nociones Específicas se afirma que es una lista de carácter orientativo y abierto; y se añade:

[...] hay que insistir en que el inventario de *Nociones específicas* es solamente una base de orientación general que podrá servir de referencia a quien lo utilice a la hora de seleccionar y distribuir por niveles las unidades léxicas que precise para sus propios fines. Es, por tanto, un inventario *abierto* en los distintos sentidos que se acaban de exponer, por lo que los exponentes o las series de exponentes que se incluyen en las entradas de la lista no deben entenderse como elementos cerrados o finales (*PCIC*: 2006: 333).

El inventario del *PCIC* está incompleto, su estructuración por niveles no es adecuada ya que podría adelantarse la enseñanza de gran parte del léxico que recoge y, como hemos visto, no trata apropiadamente la metáfora lingüística. A continuación analizaremos cómo se presenta el vocabulario relacionado con las partes del cuerpo humano en distintos manuales y niveles para demostrar que no se hace adecuadamente ni se presentan las diferentes acepciones de este vocabulario.



### 5.1 Criterios para la selección de los manuales analizados: cuestionario sobre manuales de ELE

Para seleccionar qué manuales de ELE son de interés para el análisis parece pertinente saber cuáles son los más utilizados por los profesores en todo el mundo. Con este objetivo se elaboró el siguiente cuestionario de seis preguntas para difundir entre profesores de ELE de distintos países:

**1. PAÍS:**

**2. CENTRO DE TRABAJO:** (Puedes marcar más de una opción)

Universidad

Instituto Cervantes

Primaria y secundaria

EOI

ONG

Escuela de idiomas privada

Otros: \_\_\_\_\_

**3. ALUMNOS:** (Puedes marcar más de una opción)

Niños                       Adolescentes                       Adultos

**4. ¿QUÉ MANUALES GENERALES DE ELE SON LOS QUE MÁS UTILIZAS EN  TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA DEL MCER?**

**5. ¿POR QUÉ UTILIZAS ESTOS MANUALES?**

Elección del centro de trabajo       Elección personal

**6. EN EL CASO DE QUE LA RESPUESTA A LA PREGUNTA ANTERIOR SEA “ELECCIÓN DEL CENTRO” ¿QUÉ MANUALES UTILIZARÍAS SI PUDIESES ELEGIRLOS TÚ?**

Fig. 4: Encuesta profesorado

El protocolo de la encuesta fue el siguiente: El cuestionario se colgó en Internet el 19 de mayo de 2013 y fue difundido a través de redes sociales<sup>142</sup> y listas de distribución<sup>143</sup> relacionadas con la enseñanza de ELE hasta el 4 de junio de 2013; es decir, estuvo disponible en la red durante diecisiete días. Los profesores accedieron y respondieron a la encuesta de forma completamente voluntaria y anónima.

<sup>142</sup> Se ha difundido en distintos grupos de Facebook dedicados a la enseñanza de ELE: *Lectores por el mundo*, *Profesores de español lengua extranjera*, *Profesores de español como lengua extranjera*, *Hispanistas por el mundo*, *EducaSpain ELE en Alemania*, *EducaSpain ELE en Francia* y *EducaSpain-ELE en Italia*; y en páginas como *Profesores de ELE-México*, *ELE Que ELE* y *Profesores de ELE*.

<sup>143</sup> Se ha publicado en las siguientes listas de distribución de RedIRIS: FORMESPA, ELEBRASIL, ELE ASIA-PACÍFICO, ELENZA y MEDELE.

En tan solo diecisiete días participaron 220 profesores de ELE de distintas partes del mundo. La amplia respuesta por parte del profesorado en tan poco tiempo, una media de casi 13 respuestas por día, evidencia que el tema del análisis de manuales interesa a la comunidad docente; y pone de manifiesto una atmósfera de descontento general con los manuales existentes que muchos informantes explicitaron en sus respuestas. A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada pregunta.

- **Pregunta 1: País**

Han respondido al cuestionario profesores que ejercen su labor docente en los cinco continentes y en 40 países distintos. Los porcentajes por país son los siguientes:

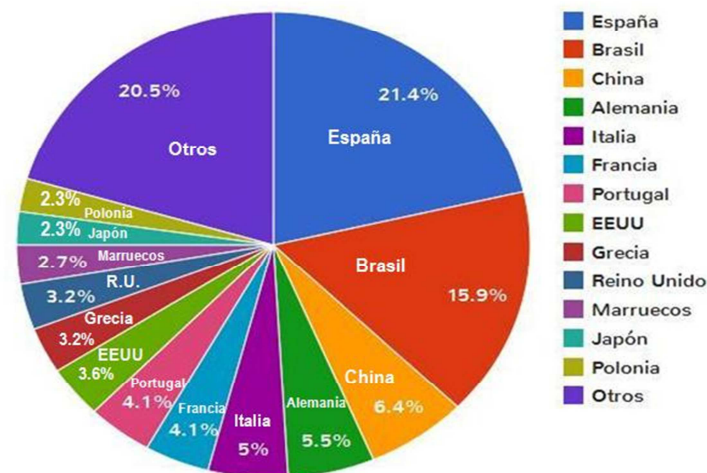


Fig. 5: Encuesta profesorado. Países (1)

Se han agrupado en “Otros” los países con menos de cinco informantes. En el siguiente gráfico se representan los países por orden de mayor porcentaje de informantes y, cuando el porcentaje es el mismo, se ordenan alfabéticamente. Los países representados de Argentina en adelante, todos con un porcentaje del 2,2%, cuentan con un solo informante:

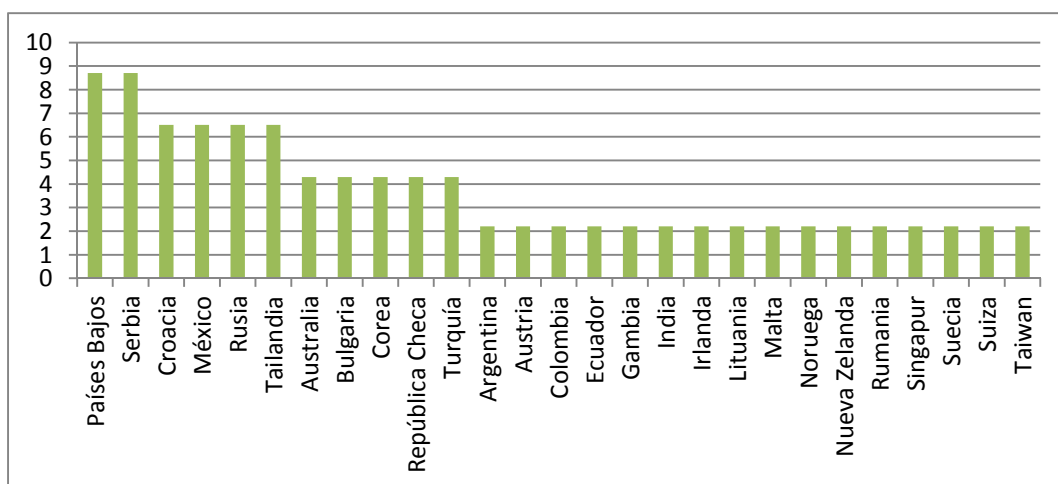


Fig. 6: Encuesta profesorado. Países (2)

• **Pregunta 2: Centro de trabajo**

En cuanto al centro de trabajo donde ejercen su labor docente los informantes podían seleccionar más de una opción de entre las siguientes: Universidad, Instituto Cervantes, Primaria y secundaria, Escuela Oficial de Idiomas, ONG, Escuela de idiomas privada u otros. La mayoría de los profesores que han respondido al cuestionario trabajan en universidades o escuelas de idiomas privadas<sup>144</sup>:

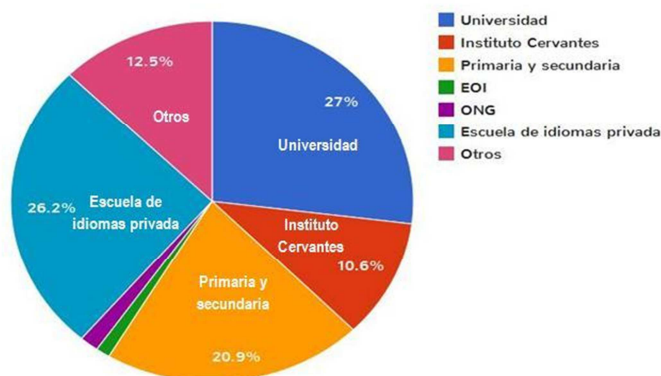


Fig. 7: Encuesta profesorado. Centro de trabajo

• **Pregunta 3: Alumnos**

Los profesores debían indicar si sus alumnos eran adultos, adolescentes o niños. Al igual que en la pregunta anterior podían seleccionar más de una opción, tal y como ha ocurrido en muchos casos, pero son mayoritarios los resultados de enseñanza a adultos:

<sup>144</sup> La mayoría de las respuestas en el parámetro “Otros” son clases particulares o centros propios del país.

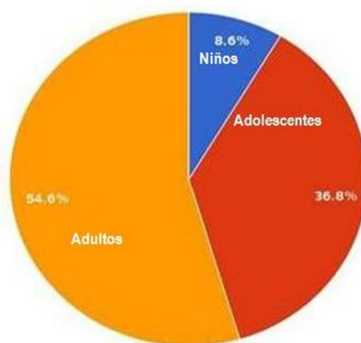


Fig. 8: Encuesta profesorado. Alumnos

- **Pregunta 4: ¿Qué manuales generales de ELE son los que más utilizas en todos los niveles de enseñanza del MCER?**

Las respuestas a esta pregunta han sido muy variadas. Se han excluido de la estadística las respuestas referidas a gramáticas, diccionarios, cuadernos de ejercicios, manuales de español para fines específicos y materiales de elaboración propia ya que estos materiales no son el objeto de esta investigación y lo que se pretende es analizar manuales generales. En los casos que cuentan con varias versiones, actualizaciones o adaptaciones del mismo manual, destinadas unas a niños/adolescentes y otras a adultos, se han agrupado todas las respuestas de las distintas variantes con el nombre genérico del manual<sup>145</sup>. Los resultados son:

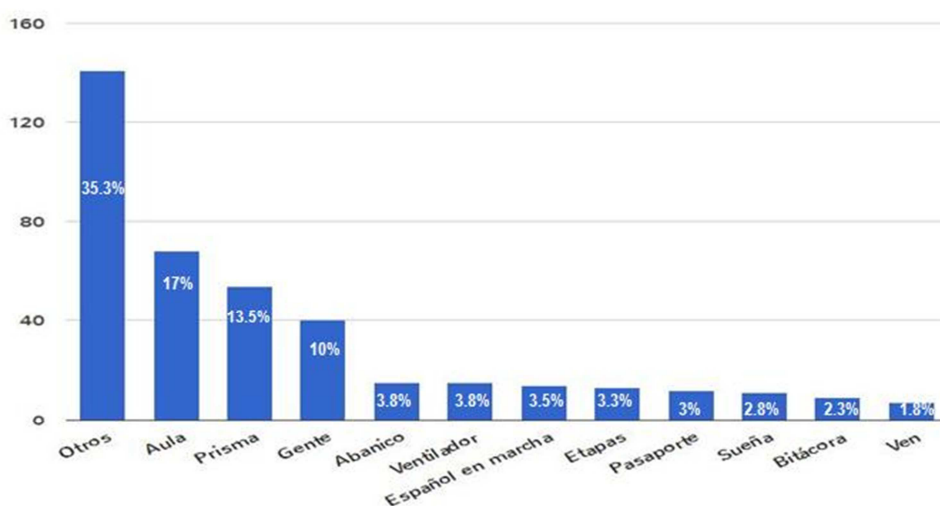


Fig. 9: Encuesta profesorado. Manuales (1)

<sup>145</sup> Es el caso de los manuales *Aula* o *Gente* de la editorial Difusión de los que existen distintas versiones como *Aula*, *Aula Internacional* y *Aula Latina* o *Gente*, *Gente Nueva Edición*, *Gente Hoy* o *Gente Joven*. También con *Prisma* de Edinumen, se han agrupado en *Prisma* todas las respuestas referidas a *Prisma*, *Nuevo Prisma*, *Prisma Latinoamericano*, *Prisma Fusión* y *Club Prisma* o *Ven* de Edelsa bajo el que se han agrupado *Ven* y *Nuevo Ven*.

Dentro del parámetro “Otros” se han incluido todos los manuales que son empleados por menos de cinco informantes. La relación de todos los manuales citados por algún informante se presenta en la siguiente tabla<sup>146</sup>:

<b>EDITORIAL</b>	<b>MANUALES</b>
<b>Almqvist</b>	<i>Mira</i>
<b>Anaya</b>	<i>Sueña, Mañana</i>
<b>Araucaria</b>	<i>Macanudo</i>
<b>Ática</b>	<i>Saludos, Síntesis</i>
<b>Beijing's Foreign Language Teaching and Research Publishing</b>	<i>Español moderno</i>
<b>Bonniers</b>	<i>Vale, Mucho gusto</i>
<b>CLE International</b>	<i>Clave de sol, En Acción, Un, dos, tres... ¡ya!</i>
<b>Cornelsen</b>	<i>A tope.com, Perspectivas</i>
<b>Difusión</b>	<i>Aula, Gente, Bitácora, Abanico, Ventilador, Nos vemos, Rápido, rápido, Vamos al cole, Amigos</i>
<b>Edinumen</b>	<i>Prisma, Etapas, Método, Adelante</i>
<b>Edelsa</b>	<i>Pasaporte, Dominio, Colegas, La pandilla, Ven, Eco, Meta ELE, Planeta ELE, ¿A qué no sabes?, Embarque, Chicos y chicas</i>
<b>Espasa</b>	<i>EsEspañol</i>
<b>Fondo editorial Universida Eafit (Medellín, Colombia) y Universidad de Bergen (Noruega)</b>	<i>Maravillas del español</i>
<b>Heinemann</b>	<i>Arriba</i>
<b>Imprimerie Al Maarif Al Jadida</b>	<i>Español para profundizar</i>
<b>Klett</b>	<i>Caminos Neu, Con gusto, Con dinámica</i>
<b>LAMSAS</b>	<i>Voces del sur</i>
<b>McGraw Hill</b>	<i>Dos mundos</i>
<b>Minerva Itálica</b>	<i>Tú también</i>
<b>Moderna</b>	<i>Arriba</i>
<b>Mundo español</b>	<i>Vamos</i>
<b>Nathan</b>	<i>Juntos</i>
<b>Pearson</b>	<i>Paso a paso</i>
<b>Santillana</b>	<i>Español lengua viva</i>
<b>SGEL</b>	<i>Español en Marcha, Agencia ELE, Español 2000, Destino Erasmus, ¿Sabes?, Compañeros, Avance, A fondo, Español sin fronteras, Enlaces, Superdrago, Entre nosotros, Un año en España</i>
<b>SGL - SMDL</b>	<i>Convivencia</i>
<b>SM</b>	<i>ELE Actual, Nuevo ELE, Paso a Paso, Protagonistas,</i>
<b>Universidad de Alcalá de Henares</b>	<i>Encuentros</i>
<b>Universidad Veracruzana</b>	<i>Síguele</i>
<b>Zanichelli</b>	<i>Enhorabuena, ¡Claro que sí!, Conecta</i>

Tabla 10: Encuesta profesorado. Manuales (2)

<sup>146</sup> La lista está organizada por orden alfabético de editorial.

- **Pregunta 5: ¿Por qué utilizas estos manuales?**

Nos parecía interesante saber si la elección de los manuales citados por cada informante era libre o una imposición del centro, ya que si pueden seleccionarlo libremente es de suponer que utilizarán el que consideran más adecuado. El 47% de los encuestados afirma que es su centro de trabajo el que elige el manual; un 16% marca ambas opciones, señalando que se trata de un consenso entre centro y profesor; y solo un 37% de los encuestados eligen el manual que utilizan en sus clases:

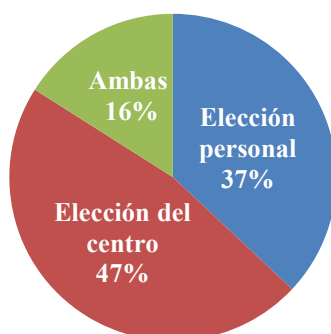


Fig. 10: Encuesta profesorado. Elección de los manuales (1)

- **Pregunta 6: En el caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea ‘Elección del centro’ ¿Qué manuales utilizarías si pudieses elegirlos tú?**

Esta pregunta era la única no obligatoria del cuestionario dado que su pertinencia depende de la respuesta a la pregunta anterior. La mayoría de los informantes no responden a esta pregunta ya que el 53% afirma seleccionar el manual que emplea o ser partícipe de la elección. Del 47% restante (103 informantes) hay un 58% que está conforme con los manuales impuestos por su centro de trabajo, el 2% desconoce qué material utilizaría si pudiese escogerlo, un 35% afirma que cambiaría el manual que utiliza por alguno de los que figuran entre los tres más populares, y solo un 5% elegiría otro manual:

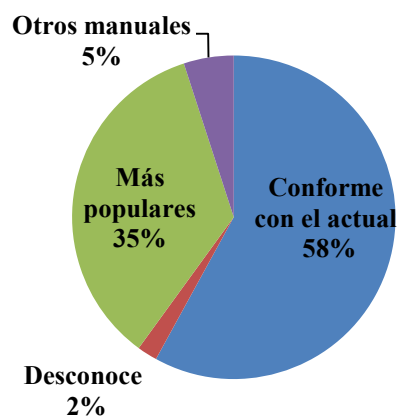


Fig. 11: Encuesta profesorado. Elección de los manuales (2)

- **Conclusiones**

A la luz de los resultados obtenidos, los manuales más empleados por los profesores de ELE en distintas partes del mundo, tanto por elección del centro de trabajo como por elección de los propios profesores, y, por lo tanto, los que se analizan en esta investigación, son *Aula* y *Gente* de la editorial Difusión y *Prisma* de la editorial Edinumen. Tal y como se explicó anteriormente existen varias versiones de los tres manuales, por lo que aquí solo se analizará una de ellas en todos sus niveles<sup>147</sup>: *Aula Internacional*, *Nuevo Prisma* y *Gente Nueva Edición*.

<sup>147</sup> Analizamos la versión más reciente de dichos manuales.

## 5.2 Criterios para el análisis de manuales

Los estudios sobre manuales de ELE son numerosos <sup>148</sup>y prácticamente todos los autores proponen esquemas para el análisis de materiales. Fernández López (2004) propone una plantilla que consta de cuatro apartados: la descripción externa del manual, la descripción interna, el análisis del manual y las observaciones que se considere oportunas. En nuestra investigación el análisis se focaliza en el tratamiento que los manuales conceden a la metáfora lingüística, de qué forma enseña el léxico del campo semántico de las partes del cuerpo humano. A partir del esquema propuesto por Fernández López (2004) hemos hecho una adaptación utilizando solo lo que resulta relevante para nuestro estudio. El análisis se divide en cuatro apartados: la descripción externa del manual, la descripción interna, descripción de la enseñanza del léxico y descripción de la enseñanza de las partes del cuerpo. Se utiliza la siguiente plantilla:

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL	
<b>TÍTULO</b>	
<b>AUTOR/ES</b>	
<b>MATERIAL</b>	<b>Impreso</b>
	<b>Sonoro</b>
	<b>Visual</b>
	<b>Multimedia</b>
DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
<b>METODOLOGÍA</b>	
<b>ADAPTACIÓN AL MCER Y AL PCIC</b>	
<b>ORGANIZACIÓN EN NIVELES</b>	
<b>DESTINATARIOS</b>	
<b>ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD</b>	
DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO	
<b>METODOLOGÍA</b>	
<b>ORGANIZACIÓN EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS</b>	
DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO DE LAS PARTES DEL CUERPO HUMANO	
<b>UNIDADES DIDÁCTICAS EN LAS QUE SE TRATA EXPLÍCITAMENTE</b>	
<b>UNIDADES DIDÁCTICAS EN LAS QUE SE TRATA IMPLÍCITAMENTE</b>	
<b>TRATAMIENTO DE METÁFORAS LINGÜÍSTICAS</b>	
<b>POLISEMIA</b>	

Tabla 11: Plantilla para el análisis de manuales

<sup>148</sup> Un ejemplo son los trabajos de Esquerra (1973), Ramírez y Hall (1990) o Areizaga Orube (1997).

A continuación de la tabla se analizan las actividades relacionadas con el vocabulario del cuerpo humano en cada uno de los niveles; por último se incluye la valoración global del manual.

### 5.3 Análisis de manuales

De acuerdo con los resultados de la encuesta, los manuales que se analizan son: *Aula Internacional Nueva Edición*<sup>149</sup>, *Gente Nueva Edición* y *Nuevo Prisma*<sup>150</sup>.

	<i>Aula Internacional Nueva Edición</i>	<i>Gente Nueva Edición</i>	<i>Nuevo Prisma</i>
Editorial	Difusión	Difusión	Prisma
Enfoque	Comunicativo: orientado a la acción	Comunicativo: Por tareas	Comunicativo: orientado a la acción
Niveles y año	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aula Internacional 1 Nueva Edición</i> (2013) A1</li> <li>• <i>Aula Internacional 2 Nueva Edición</i> (2013) A2</li> <li>• <i>Aula Internacional 3 Nueva Edición</i> (2014) B1</li> <li>• <i>Aula Internacional 4</i> (2007) B2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Gente</i> 1 (2004) A1+A2</li> <li>• <i>Gente</i> 2 (2004) B1</li> <li>• <i>Gente</i> 3 (2005) B2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nuevo Prisma A1</i> (2012)</li> <li>• <i>Nuevo Prisma A2</i> (2013)</li> <li>• <i>Prisma B1</i> (2003)</li> <li>• <i>Prisma B2</i>(2004)</li> <li>• <i>Nuevo Prisma C1</i> (2012)</li> <li>• <i>Nuevo Prisma C2</i> (2012)</li> </ul>

Tabla 12: Manuales analizados

#### 5.3.1 Análisis de *Aula Internacional Nueva Edición*

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL	
<b>TÍTULO</b>	<i>Aula Internacional Nueva Edición</i>
<b>AUTOR/ES</b>	La coordinadora pedagógica es Neus Sans en los cuatro libros realizados por Jaime Corpas y Agustín Garmendia, a los que se une Eva García para el nivel A1, Carmen Soriano para A2, B1 y B2 incorporándose también Nuria Sánchez para este último nivel.
<b>MATERIAL</b>	<b>Impreso</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro del alumno</li> <li>- Libro del profesor</li> <li>- Evaluaciones</li> <li>- Portfolio</li> </ul>
	<b>Sonoro</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- CD de audio del Libro del alumno</li> </ul>
	<b>Visual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- DVD de <i>Aula</i></li> </ul>
	<b>Multimedia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llave USB</li> <li>- La pizarra de <i>Aula</i></li> <li>- La web de <i>Aula</i></li> </ul>

<sup>149</sup> En la actualidad *Aula Internacional* cuenta con una nueva edición para los niveles A1, A2 y B1. Para dichos niveles analizaremos *Aula Internacional Nueva Edición* y para B2 *Aula Internacional*.

<sup>150</sup> En los niveles para los que en el momento de esta investigación está publicada la versión de *Nuevo Prisma* (A1, A2, C1 y C2) se analiza este, para el B1 y B2 cuya edición de *Nuevo Prisma* todavía se encuentra en preparación (según la página web de la propia editorial) se analiza *Prisma*.

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
<b>METODOLOGÍA</b>	Enfoque comunicativo orientado a la acción
<b>ADAPTACIÓN AL MCER Y AL PCIC</b>	En la web de la editorial se afirma que este manual sigue las directrices del MCER. El PCIC no se cita en ningún momento.
<b>ORGANIZACIÓN EN NIVELES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aula Internacional 1 Nueva Edición</i> (2013) A1</li> <li>• <i>Aula Internacional 2 Nueva Edición</i> (2013) A2</li> <li>• <i>Aula Internacional 3 Nueva Edición</i> (2014) B1</li> <li>• <i>Aula Internacional 4</i> (2007) B2</li> </ul>
<b>DESTINATARIOS</b>	Jóvenes y adultos
<b>ORGANIZACIÓN DEL MANUAL</b>	<p>10 UD's que culminan cada una en una tarea final y dos secciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 'Más ejercicios': se proponen nuevas actividades de práctica formal que estimulan la fijación de los aspectos lingüísticos de la unidad. Los ejercicios están diseñados de modo que los alumnos puedan realizarlos de forma autónoma, aunque también se pueden utilizar en la clase para ejercitar aspectos gramaticales y léxicos de la secuencia.</li> <li>- 'Más gramática': Además de la página de gramática incluida en cada unidad, el libro cuenta con una sección que aborda de forma más extensa y detallada los puntos gramaticales de cada nivel.</li> </ul>
<b>ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD</b>	<p>Cada unidad se compone de cinco apartados<sup>151</sup>:</p> <p>EMPEZAR. Explica qué tarea van a realizar los estudiantes y qué recursos comunicativos, gramaticales y léxicos van a incorporar. La temática de la unidad se introduce con una actividad para activar conocimientos previos y tomar contacto con el léxico de la unidad.</p> <p>COMPRENDER. Doble página en la que se presentan textos y documentos muy variados (páginas web, correos electrónicos, artículos periodísticos, etc.) que contextualizan los contenidos lingüísticos y comunicativos básicos de la unidad. Las actividades propuestas son fundamentalmente de comprensión.</p> <p>EXPLORAR Y REFLEXIONAR. A partir de muestras o de pequeños corpus se practica de forma guiada el funcionamiento de la lengua en sus diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, etc.) y se refuerza el conocimiento explícito de la gramática. En la última página de esta sección se presentan esquemas gramaticales y funcionales a modo de consulta.</p> <p>PRACTICAR Y COMUNICAR. Sección dedicada a la práctica lingüística y comunicativa, e incluye propuestas de trabajo muy variadas. El objetivo es que los estudiantes experimenten el funcionamiento de la lengua a través de microtareas comunicativas en las que se practican los contenidos presentados en la unidad. Muchas de las actividades están basadas en la experiencia del alumno: sus observaciones y su percepción del entorno se convierten en material de reflexión intercultural y en un potente estímulo para la interacción comunicativa en el aula. Al final de esta sección, se proponen una o varias tareas que implican diversas destrezas y que se concretan en un producto final escrito u oral que el estudiante puede incorporar al Portfolio.</p> <p>VIAJAR. La última sección de cada unidad incluye materiales que ayudan al alumno a comprender mejor la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana.</p>

<sup>151</sup> La edición antigua, que utilizamos para el análisis de *Aula Internacional 4* (2007), se compone solo de cuatro apartados. Estos apartados son los mismos aquí referidos, pero no incluye el primero, 'Empezar'.

DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO	
<b>METODOLOGÍA</b>	No se especifica. En la explicación del proyecto y del método, los autores ponen de manifiesto que intentan no descuidar las competencias lingüísticas a pesar de que el método es comunicativo. Evidentemente, la competencia léxica es una competencia lingüística que no se trabajará solamente en algunos apartados de cada UD sino también en la sección ‘Más ejercicios’ donde se recapitulan los aspectos léxicos.
<b>ORGANIZACIÓN EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS</b>	El léxico no se trabaja de forma independiente en ninguno de los cinco apartados del manual, como no se trabaja de manera independiente con ningún contenido lingüístico. Desde el primer apartado, ‘Empezar’, se introduce parte del léxico que se va a estudiar en la unidad. En los siguientes apartados, ‘Comprender’, ‘Explorar y reflexionar’, ‘Practicar y comunicar’, y en menor medida, ‘Viajar’, se trabajan el léxico y el resto de competencias lingüísticas.

DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO DE LAS PARTES DEL CUERPO HUMANO	
<b>UNIDADES DIDÁCTICAS EN LAS QUE SE TRATA EXPLÍCITAMENTE</b>	<i>Aula Internacional 2 Nueva Edición</i> , unidad 8: <i>Estamos muy bien</i> (p. 94)
<b>UNIDADES DIDÁCTICAS EN LAS QUE SE TRATA IMPLÍCITAMENTE</b>	<i>Aula Internacional 4</i> , unidad 5: <i>La vida es puro teatro</i> (p. 49)
<b>TRATAMIENTO DE METÁFORAS LINGÜÍSTICAS</b>	No
<b>POLISEMIA</b>	No

Tabla 13: Análisis de *Aula Internacional*

- *Aula Internacional 1 Nueva Edición*(2013)

En ninguna de sus UD's se trata ni explícita ni implícitamente el léxico de las partes del cuerpo.

- *Aula Internacional 2 Nueva Edición* (2013)

En la UD 8: *Estamos muy bien*, la tarea final consiste en que los alumnos busquen soluciones para algunos problemas de sus compañeros. Para ello los contenidos de la unidad son: dar consejos; hablar de estados de ánimo; describir dolores, molestias y síntomas; usos de los verbos *ser*, *estar* y *doler*; formas y usos del imperativo afirmativo; las partes del cuerpo, estados de ánimo y enfermedades y síntomas. Solo se analizan las actividades de la unidad relacionadas con las partes del cuerpo.

El segundo apartado de la unidad, “Comprender”, consta de dos ejercicios. El primero “2. ¿Cuidas tu cuerpo?” comienza con una actividad en la que se presenta una revista

que ofrece consejos para cuidar el cuerpo y los alumnos deben decir si siguen alguno y decidir cuáles son los cinco consejos más importantes (p. 96):

**COMPRENDER**

**2. ¿CUIDAS TU CUERPO?** P. 174, E.J. 1-2

**A.** Una revista ha publicado un artículo con consejos para cuidar el cuerpo. ¿Sigues alguno?

- Yo siempre me desmaquillo antes de acostarme, pero casi nunca me pongo crema después de ducharme.
- Pues yo siempre me pongo protector solar en verano.

**B.** En parejas, elegid los cinco consejos que os parecen más importantes. ¿Conocéis otros consejos para cuidar el cuerpo?

- Yo creo que lo más importante es hacer deporte.
- Si, y también comer bien.

**¿TE PREOCUPAS POR TU CUERPO?**  
**¿SABES CÓMO CUIDAR LAS DIFERENTES PARTES DEL CUERPO? AQUÍ TIENES ALGUNOS PRÁCTICOS CONSEJOS.**

**LA CARA**

- Debes ponerle crema hidratante por lo menos una vez al día.
- Recuérdala que tienes que desmaquillarte antes de ir a dormir.
- Evítalo ponle crema protectora.

**LOS OJOS**

- Consume alimentos con vitamina C, como la naranja o la zanahoria.
- Evita gafas de sol en verano.
- Si tienes los ojos entorpecidos, es muy buen táctico con manzanilla.

**LOS LABIOS**

- Debes hidratarlos regularmente con crema de cacao.
- Fumar reseca los labios y los envejecer.

**EL PELO**

- Para tener un pelo sano, hay que comer a diario frutas y verduras.
- En verano, debes protegerlo del sol: usa un protector solar o cubrete la cabeza con un gorro.

**LAS MANOS**

- Si tienes que lavar los platos a menudo, usa guantes y jabones suaves.
- En invierno debes ponerle guantes para protegerlos del frío.

**LA ESPALDA**

- Debes cuidar la postura mientras duermes: dormir boca abajo no es aconsejable; lo mejor es dormir de lado.
- Para evitar el dolor de espalda, dobla las rodillas al agacharte.
- Para fortalecerla, puedes practicar natación.

**LOS BRAZOS Y LOS HOMBROS**

- Para fortalecerlos, puedes practicar natación.
- Hay que hidratarse la piel de brazos y hombros después de cada ducha.

**LAS PIERNAS**

- No es bueno ponerse prendas de ropa muy ajustadas: son malas para la circulación.
- Intenta caminar como mínimo 30 minutos al día. Además, deportes con la natación o el ciclismo van bien para fortalecer las piernas.

**LOS PIES**

- Lávate, sécalos e hidrátalos a diario.
- Debes cortar las uñas a menudo, siempre con un corte recto.
- Las personas que trabajan de pie tienen que utilizar siempre un calzado cómodo.

Fig. 12: Actividad 2, Unidad 8 (Aula Internacional 2: Nueva Edición: 2013: 96)

La segunda actividad incluye un artículo que trata sobre el lenguaje corporal en las distintas culturas para leer y comentar en grupo (p. 97):

**8**

**3. LENGUAJE CORPORAL**

**A.** Comenta con un compañero las siguientes cuestiones.

- ¿A qué distancia te pones de una persona cuando hablas con ella?
- ¿Mueves las manos cuando hablas? ¿Te molesta si tu interlocutor lo hace?
- Cuando hablas con otra persona, ¿la miras a los ojos? ¿Te sientes incómodo si la otra persona mantiene la mirada mucho tiempo?

**B.** Lee este artículo sobre el lenguaje corporal. ¿Qué información da sobre España y los países hispanos? ¿Te sorprende alguna información?

**SIN PALABRAS**  
 Cuando conversas con alguien, no solo te comunicas con las palabras; tu cuerpo también envía mensajes. Pero el lenguaje corporal no es igual en todos los lugares.

**MIRA A LOS OJOS**

Los ojos expresan todas las emociones: por una mirada podemos saber si una persona está triste, preocupada, etc. Para los españoles, alguien que mira directamente a los demás es, generalmente, una persona segura y sincera.

**MANOS QUE HABLAN**

Las personas de culturas latinas y mediterráneas usan las manos y tocan más a los demás que los anglosajones o norteamericanos, como los japoneses. Para los españoles, en general, tocar al interlocutor demuestra cariño, pero también es cierto que hay personas que se sienten molestas cuando las tocan. Por otro lado, casi nunca es aconsejable pararte en una conversación con las manos en los bolsillos porque eso puede interpretarse como una falta de respeto.

**MÁS CERCA**

La distancia es algo relativo: depende de la cultura de cada uno. Los latinoamericanos, por ejemplo, se sienten cómodos con personas que están a menos de 20 cm, mientras que un estadounidense normalmente necesita un metro, aproximadamente, para no sentirse "invadido".

**GESTOS QUE MUESTRAN IMPACIENCIA O ABURRIMIENTO**

Si una conversación no te interesa, la otra persona puede notarlo fácilmente por tus gestos. En las culturas occidentales, en general, levantarse todo el tiempo, cruzar las piernas varias veces o mirar constantemente el reloj son signos evidentes de aburrimiento. Por eso, cuando estás sentado, es recomendable situarse en una posición cómoda y descansar para así respirar mejor. Además, si mueves los pies constantemente durante la conversación, el otro puede interpretar que estás nervioso, cansado o impaciente.

**SONRÍE, POR FAVOR**

Sonreír en una conversación transmite confianza y alegría, pero no hay que exagerar. Si sonríes demasiado, algunos españoles pueden tener la impresión de que no eres del todo sincero.

**C.** ¿Existen gestos o movimientos característicos de tu cultura o de tu país? ¿Hay alguna cosa importante que un extranjero que visita tu país tiene que saber?

Fig. 13: Actividad 3, Unidad 8 (Aula Internacional 2: Nueva Edición: 2013: 97)

En el apartado "Explorar y reflexionar" en la actividad "4. Es bueno para la espalda" aparece el dibujo de un hombre en el que están señalados los nombres de las partes del cuerpo. Se ofrece una lista de deportes y los alumnos deben indicar qué partes del cuerpo se fortalece con cada uno y comentar con sus compañeros si practican alguno (p.98):

### EXPLORAR Y REFLEXIONAR

**4. ES BUENO PARA LA ESPALDA** P. 178, E.J. 15; P. 179, E.J. 18

**A.** ¿Qué partes del cuerpo fortaleces más con los siguientes deportes o actividades?

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ La natación</li> <li>■ El tenis</li> <li>■ El ciclismo</li> <li>■ El yoga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ El remo</li> <li>■ El windsurf</li> <li>■ La danza</li> <li>■ Las flexiones</li> </ul>
---	---

• La natación fortalece la espalda.  
 ◦ Sí, y también va bien para los brazos.

**B.** ¿Practicas alguno de los deportes o actividades anteriores? Coméntalo con un compañero.









Fig. 14: Actividad 4, Unidad 8 (*Aula Internacional 2: Nueva Edición: 2013: 98*)

En la actividad “5. Está mareada” aparecen cinco personas con problemas de salud y el alumno debe completar las frases para practicar estructuras de expresión de síntomas o dolores. A continuación los alumnos completarán un cuadro con este mismo objetivo (p. 98):

**5. ESTÁ MAREADA** P. 174, E.J. 3; P. 179, E.J. 17

**A.** Completa con las siguientes palabras los problemas de salud de estas personas.

la cabeza    los pies    tos    mareado/-a    estómago

Le duele .....    Le duelen .....    Tiene .....    Tiene dolor de .....    Está .....

**B.** Ahora piensa con qué palabras se pueden usar las estructuras del cuadro para hablar de síntomas o de dolores.

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ la cabeza</li> <li>■ cabeza</li> <li>■ los pies</li> <li>■ pies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ el estómago</li> <li>■ estómago</li> <li>■ diarrea</li> <li>■ resfriado/-a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ tos</li> <li>■ fiebre</li> <li>■ la espalda</li> <li>■ espalda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ oídos</li> <li>■ los oídos</li> <li>■ náuseas</li> <li>■ enfermo/-a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ mareado/-a</li> <li>■ pálido/-a</li> <li>■ muelas</li> <li>■ las muelas</li> </ul>
---	--	--	---	---

LE DUELE	LE DUELEN	TIENE DOLOR DE	TIENE	ESTÁ
la espalda				

Fig. 15: Actividad 5, Unidad 8 (*Aula Internacional 2: Nueva Edición: 2013: 98*)

La actividad “6. Tienes que ir al dentista” plantea una audición en la que hablan cuatro personas con algún problema de salud. En el apartado A el alumno debe escribir qué problema tiene cada uno. En el apartado B se relacionan los problemas descritos en el apartado A con diferentes consejos que aparecen en una lista. Se repite la audición y se comprueban los resultados. Por último se plantean tres problemas para los que el alumno debe escribir consejos (p. 99):

**6. TIENES QUE IR AL DENTISTA** P. 175, E.J. 4-5

**A.** Vas a escuchar a cuatro personas que tienen problemas de salud. Escribe qué problema tienen.


- .....
- .....
- .....
- .....

**B.** Estos son consejos para las personas del apartado A. ¿A cuál crees que corresponde cada uno?

- Tienes que tomar mucha vitamina C: muchas naranjas, kiwis...
- Para eso, va muy bien un masaje.
- Deberías ir al dentista.
- Para eso, lo mejor es tomar un vaso de agua caliente con miel y limón.

**C.** Escucha y comprueba.

**D.** Escribe en tu cuaderno un consejo para cada uno de estos tres problemas. Puedes buscar en internet.



- Me muero mucho las uñas y no sé cómo dejar de hacerlo.
- Últimamente tengo mucho acné en la cara. ¡Y ya no soy adolescente!
- Se me cae mucho el pelo, estoy preocupada.

Fig. 16: Actividad 6, Unidad 8 (*Aula Internacional 2: Nueva Edición*: 2013: 99)

En el apartado “Practicar y comunicar”, la actividad “9. Gestos” consta de dos partes. En la primera los alumnos deben intentar identificar los gestos y movimientos que hacen cuando tienen un determinado estado de ánimo; y en la segunda, representarlo de modo tal que sus compañeros adivinen de qué emoción se trata. La actividad “10. ¿Cómo lo digo?” recoge diez imágenes en las que hay que identificar qué quiere decir la persona que aparece en ellas. A continuación los alumnos comentan qué gestos hacen ellos para expresar lo mismo (p. 102):

**PRACTICAR Y COMUNICAR**

**9. GESTOS**

**A.** ¿Qué gestos o qué movimientos haces en las siguientes situaciones?

- cuando estás enfadado/a
- cuando estás impaciente
- cuando estás nervioso/a
- cuando estás triste
- cuando estás contento/a


• Cuando estoy enfadado, creo que pongo la boca así y cruzo los brazos.

**B.** Ahora vais a actuar. De uno en uno, tenéis que mostrar un estado de ánimo o una emoción. Los demás tienen que adivinar de qué emoción se trata.

- ¿Estás nervioso?
- No.
- ¿Enfadado?

**10. ¿CÓMO LO DIGO?**

**A.** Fijate en los gestos de las fotografías. En parejas, relacionad cada uno con lo que indica.



- La cuenta, por favor
- ¡Vetel!
- Tengo sueño.
- Me voy
- ¿No?
- ¡Vamos a comer!
- Tengo calor.
- Hay mucha gente.
- Fíjate bien.
- Te llamo por teléfono.

**B.** ¿Haces los gestos anteriores para expresar lo mismo? ¿Y tus compañeros? ¿Qué otros gestos hacéis?

Fig. 17: Actividad 9, Unidad 8 (*Aula Internacional 2: Nueva Edición*: 2013: 102)

La actividad “11. Consultorio” es, como su propio nombre indica, el consultorio de una revista al que las personas escriben para pedir consejo y los alumnos deben dar respuesta a sus problemas. Solo uno de los problemas planteados podría estar relacionado con las partes del cuerpo. A continuación se realiza una audición en la que

el experto da consejos para los mismos problemas y los alumnos deben identificar a quién va dirigido cada uno y si el consejo coincide con los planteados por ellos. La tarea final consiste en que cada alumno escriba un problema real o imaginario y sus compañeros deben darle un consejo para solucionarlo. Después, todos los problemas y consejos se ponen en común con el resto de la clase (p. 103):

**8**

**11. CONSULTORIO** P. 177, E.A. 12

**A.** Tres personas han escrito a un programa de radio para pedir consejo. En parejas, comentad qué consejos podréis darles.

La semana que viene tengo que hablar en público y estoy muerto de miedo  
**Pedro** (Murcia)

Paso 12 horas al día delante del ordenador. ¿Qué puedo hacer para no perder la forma?  
**Cristina** (Bilbao)

Una compañera de trabajo se divorció hace un mes. Me gusta mucho, pero no sé si es un buen momento para proponerle una relación.  
**Jorge** (Madrid)

**B.** Escucha los consejos que les da el experto. ¿A quién va dirigido cada consejo? ¿Coinciden con los vuestros?

Consejo para...	¿Qué dice?
1.	
2.	
3.	

**12. TENGO UN PROBLEMA** P. 178, E.A. 13

**A.** En una hoja aparte, escribe un problema o algo que te preocupa. Puede ser real o inventado, y tratar de cuestiones de salud, trabajo, relaciones personales, etc. Firmalo con un pseudónimo.

**B.** Tu nota va a circular por toda la clase. Cada uno de tus compañeros va a escribir en la misma hoja una solución o un consejo para ayudarte.

**C.** Presenta a la clase los consejos que han escrito tus compañeros para tu problema. ¿Cuáles son los mejores?

**MI PROBLEMA:**  
He adelgazado mucho últimamente. No tengo hambre y además estoy un poco estresada porque tengo mucho trabajo.  
Salva

**CONSEJOS:**  
Hola Salva:  
Deberías tomarte unas vacaciones y descansar. También tienes que cuidar tu alimentación. Va muy bien ir a un balneario para relajarse y comer sano.  
Frank

Fig. 18: Actividad 11, Unidad 8 (*Aula Internacional 2: Nueva Edición*: 2013: 103)

El último apartado de la unidad, “Viajar”, habla de los españoles y el deporte. Se ofrece un texto a partir del cual se proponen actividades para hablar del deporte. Evidentemente es fácil que en este contexto surja vocabulario relacionado con las partes del cuerpo, pero no es en sí mismo el objetivo de la actividad.

- *Aula Internacional 3*(2006) y *Aula Internacional 4*(2007)

*Aula Internacional 3*, para el nivel B1, realizada por Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano, bajo la coordinación pedagógica de Neus Sans y *Aula Internacional 4*, para B2 y con los mismos autores a los que se une Nuria Sánchez, no trabajan explícitamente en sus UD's léxico relacionado con las partes del cuerpo. En la unidad 5 de *Aula Internacional 4*, *La vida es puro teatro* (p. 49), la tarea final es escribir una escena para una obra de teatro y, por lo tanto, se tratan aspectos como describir acciones, movimiento de personas o posturas corporales (pp. 53-54):



Fig. 19: Actividad 4, Unidad 5 (*Aula Internacional 4*: 2007: 53)

En este contexto obviamente es necesario hablar de ciertas partes del cuerpo, pero no se hace de forma explícita (exceptuando el vocabulario referido a posturas corporales) y sigue sin trabajarse la polisemia ni ningún tipo de estrategia de vocabulario.

- • Valoración

Aunque no se indique de manera explícita se sigue un enfoque comunicativo por tareas. El método es inductivo y el papel del alumno activo. Las unidades se inician con actividades individuales y, a medida que avanza el tema, se realizan otros agrupamientos. El léxico se introduce a partir de un contexto inicial y existe la voluntad de que el alumno vaya poniendo en práctica lo que aprende en situaciones comunicativas. En síntesis, los manuales de *Aula Internacional* se ciñen al inventario propuesto por el PCIC. Solo en el nivel A2 se dedica una UD a las partes del cuerpo, en el resto de niveles se integran los contenidos referidos en el inventario con otros contenidos léxicos, gramaticales y culturales pero sin tratarlos explícitamente, es decir, el vocabulario de las partes del cuerpo humano no es el central de la unidad, sino que aparece porque es necesario para realizar la tarea, pero se trabaja de forma explícita. El aspecto comunicativo subordina a las demás competencias hasta el punto de que la frecuencia de aparición de una unidad léxica no depende de su frecuencia de uso sino de la situación comunicativa. No se hace referencia a la polisemia de los términos, ni a la fraseología relacionada con estos, ni se trabajan directamente las posibilidades y estrategias relacionadas con este vocabulario.

5.3.2 Análisis de *Gente Nueva Edición*

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
<b>TÍTULO</b>	<i>Gente Nueva Edición</i>	
<b>AUTOR/ES</b>	Ernesto Martín Peris y Neus Sanz, a los que se incorpora Nuria Sánchez Quintana para el último nivel.	
<b>MATERIAL</b>	<b>Impreso</b>	- Libro del alumno - Libro del profesor - Libro de trabajo - Portfolio
	<b>Sonoro</b>	- CD de audio del Libro del alumno - CD de audio del Libro de trabajo - <i>Gente que canta</i>
	<b>Visual</b>	- <i>Gente de la calle</i>
	<b>Multimedia</b>	- <i>La biblioteca de Gente</i> DVD-ROM

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
<b>METODOLOGÍA</b>	Enfoque comunicativo basado en tareas
<b>ADAPTACIÓN AL MCER Y AL PCIC</b>	Se hace referencia explícita a la adaptación al MCER <sup>152</sup>
<b>ORGANIZACIÓN EN NIVELES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Gente 1 (2004) A1+A2</i></li> <li>• <i>Gente 2 (2004) B1</i></li> <li>• <i>Gente 3 (2005) B2</i></li> </ul>
<b>DESTINATARIOS</b>	Jóvenes y adultos
<b>ORGANIZACIÓN DEL MANUAL</b>	11 UD's que toman como título la palabra 'Gente' ('Gente que viaja', 'Gente de vacaciones', 'Gente con gente, etc.). Cada una de las UD's culmina en una tarea final. Tras las UD's hay un 'Consultorio gramatical' que recoge los contenidos gramaticales de cada unidad y un 'Consultorio verbal'.
<b>ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD</b>	En los tres niveles cada unidad se compone de cinco apartados que se detallan al inicio del manual, en el apartado Presentación: ENTRAR EN MATERIA. Primer contacto con los temas y con el vocabulario de la unidad. EN CONTEXTO. Documentos con imágenes, textos escritos y textos orales. FORMAS Y RECURSOS. Actividades de gramática con especial atención a su uso comunicativo. TAREAS. Tareas para realizar en cooperación en pequeños grupos o con toda la clase. Actividades que simulan situaciones comunicativas reales. MUNDOS EN CONTACTO. Información y propuestas para reflexionar sobre la cultura hispanohablante, tanto sobre la vida cotidiana como sobre otros aspectos, históricos, artísticos, etc.

<sup>152</sup> La primera edición de *Gente* es de 1997, anterior a la publicación del MCER y del PCIC. La adecuación del manual al MCER ha sido uno de los principales objetivos de esta nueva edición, según se afirma en la página web de la editorial.

DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO	
<b>METODOLOGÍA</b>	No se especifica una metodología concreta en cuanto a la enseñanza del léxico
<b>ORGANIZACIÓN EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS</b>	El léxico no se trabaja en un apartado en concreto del manual. Ninguno de los cinco apartados en los que se divide cada UD se centra de modo exclusivo en el vocabulario. El primer apartado, “Entrar en materia”, introduce parte del vocabulario que se va a estudiar en la unidad. En los siguientes apartados se trabaja el léxico y el resto de competencias lingüísticas.

DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS PARTES DEL CUERPO HUMANO	
<b>UNIDADES DIDÁCTICAS EN LAS QUE SE TRATA EXPLÍCITAMENTE</b>	- <i>Gente 1</i> , unidad 5: <i>Gente en forma</i> (p. 50).
<b>UNIDADES DIDÁCTICAS EN LAS QUE SE TRATA IMPLÍCITAMENTE</b>	- <i>Gente 2</i> , unidad 4: <i>Gente sana</i> (p. 40) - <i>Gente 3</i> , unidad 2: <i>Gente de cine</i> (p.18).
<b>TRATAMIENTO DE METÁFORAS LINGÜÍSTICAS</b>	No
<b>POLISEMIA</b>	No

Tabla 14: Análisis de *Gente*

- *Gente 1 Nueva Edición* (2004)

*Gente 1* introduce en la UD 5: *Gente en forma* (p. 50) el vocabulario relacionado con las partes del cuerpo y actividades físicas. La tarea final de esta unidad es elaborar una guía para vivir en forma 100 años.

El primer apartado “Entrar en materia” es una actividad en la hay que marcar en una lista de buenas y malas costumbres para estar en forma, elegir cuáles tiene cada uno (se pueden añadir otras) y comentarlo con los compañeros para ver cuáles se tienen en común (p. 51).

El apartado dos “En contexto” es el que introduce las partes del cuerpo humano. A partir de una página de salud de un periódico se describen ejercicios físicos para estar en forma y el alumno debe ir escribiendo en las fotos los nombres de las partes del cuerpo. La última foto no tiene descripción ya que debe ser el alumno el que la escriba. A continuación debe indicar qué actividades cree que son buenas para las partes del cuerpo que se indican y para perder peso. La actividad 3 es una audición de un programa de radio sobre los hábitos deportivos de los españoles y los alumnos deben indicar qué deporte practica cada uno de los entrevistados. Después cada alumno

preparará cinco preguntas para entrevistar a su compañero sobre si es deportista y lo pondrá en común con el resto de la clase (p. 52-53):



Fig. 20: Actividad 2, Unidad 5 (Gente 1 Nueva Edición: 2004: 52)

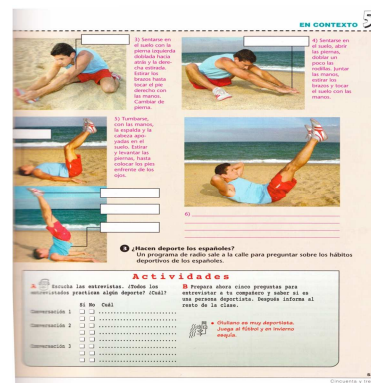


Fig. 21: Actividad 2, Unidad 5 (Gente 1 Nueva Edición: 2004: 53)

En “Formas y recursos” en la actividad cuatro un alumno da una orden de movimiento de ciertas partes del cuerpo y el resto de la clase debe seguir sus indicaciones (p. 54):

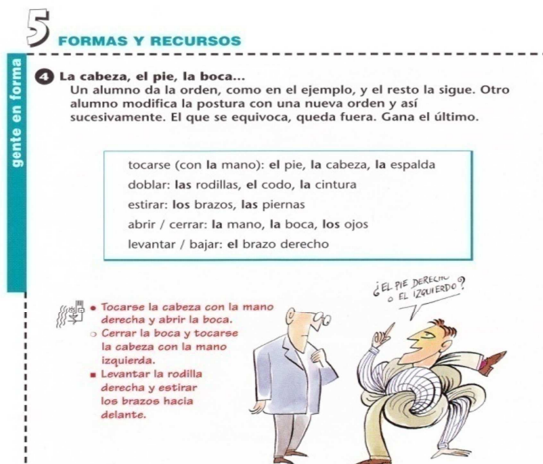


Fig. 22: Actividad 4, Unidad 5 (Gente 1 Nueva Edición: 2004: 54)

El resto de la unidad no trabaja de manera explícita el vocabulario de las partes del cuerpo.

- *Gente 2 Nueva Edición (2004)*

En *Gente2* se trabaja algún vocabulario relacionado con las partes del cuerpo humano en la unidad 4: *Gente sana* (p. 40), pero no de manera explícita ni planteando estrategias. La tarea final de esta unidad es crear una campaña para la prevención de accidentes o de problemas de salud, por lo que se habla de enfermedades y estados físicos. Dentro de ese contexto aparecen algunas partes del cuerpo de forma aislada, pero sigue sin tratarse su polisemia:



Fig. 23: Actividad 1, Unidad 4 (*Gente 2 Nueva Edición*: 2004: 41)

- *Gente 3 Nueva Edición (2005)*

La UD 2 de *Gente 3*, *Gente de cine* (p. 18), tiene como tarea final escribir el guión de una escena cinematográfica. Al igual que ocurría con la unidad cinco de *Aula Internacional 4*, para tratar este tema es necesario hablar de movimientos y cambios de posición corporal y es inevitable que aparezca vocabulario relacionado con las partes del cuerpo. Al igual que en el caso de la unidad similar de *Aula*, no se trabaja este vocabulario explícitamente exceptuando el referido a la posición corporal y cambio de esta (p. 20):



Fig. 24: Actividad 2, Unidad 2 (*Gente 3 Nueva Edición*: 2005: 20)

- Valoración

El método de enseñanza de *Gente* es inductivo y el alumno tiene un papel activo en la mayoría de las actividades. La manera en que este manual enfoca la enseñanza del vocabulario es muy similar a la de *Aula Internacional Nueva Edición*. La nueva edición de *Gente* cumple con las directrices que marca el *PCIC* en su inventario y, al igual que *Aula*, solo en A2 dedica una UD a trabajar con el léxico de las partes del cuerpo y en el resto de niveles integra este vocabulario con otros contenidos. En la misma UD se introducen unidades léxicas de varios tópicos distintos y el vocabulario del cuerpo humano aparece, en la mayoría de las ocasiones, porque es necesario para realizar la tarea, pero no es el tema central de la unidad. Otro aspecto negativo es el gran número de unidades léxicas nuevas de cada unidad y la baja frecuencia de aparición que, además, no está relacionada con su frecuencia de uso sino con la situación comunicativa. No se refiere en ningún momento a las metáforas lingüísticas. Una vez más la polisemia está ausente y tampoco se tratan las unidades fraseológicas.

5.3.3 Análisis de *Nuevo Prisma*

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL	
<b>TÍTULO</b>	<i>Nuevo Prisma</i>
<b>AUTOR/ES</b>	<p>A1: Coordinadoras: María José Gelabert y Mar Menéndez. Autores: Paula Cerdeira y José Vicente Ianni<sup>153</sup>.</p> <p>A2: Coordinadoras: María José Gelabert y Mar Menéndez. Autores: Isabel Bueso y David Isa<sup>154</sup>.</p> <p>B1: Coordinadora: Ruth Vázquez. Autores: María Cristina Blanco, Gloria María Caballero, Ainhoa Larrañaga, Adelaida Martín, Carlos Oliva, Isabel Pardo, Marisa Reig, María Ruiz de Gauna y Ruth Vázquez.</p> <p>B2: Coordinadora: Ruth Vázquez. Autores: Gloria María Caballero, Esther Fernández, Raquel Gómez, Ainhoa Larrañaga, Adelaida Martín, Silvia Nicolás, Carlos Oliva, Isabel Pardo, Marisa Reig, Marisol Rollán, María Ruiz de Gauna y Ruth Vázquez.</p> <p>C1: María José Gelabert, David Isa y Mar Menéndez.</p> <p>C2: Coordinador: Julián Muñoz Pérez. Autores: Mariano del Mazo de Unamuno, Julián Muñoz Pérez, Juana Ruiz Mena y Elena Suárez Prieto.</p>
<b>MATERIAL</b>	<b>Impreso</b> - Libro del alumno - Libro del profesor - Cuaderno de ejercicios
	<b>Sonoro</b> - CD de audio del libro del alumno - CD de audio del libro de ejercicios
	<b>Visual</b> -
	<b>Multimedia</b> - ELEteca - Guía Maestra Digital

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
<b>METODOLOGÍA</b>	Enfoque comunicativo orientado a la acción
<b>ADAPTACIÓN AL MCER Y AL PCIC</b>	Sí, explícitamente.
<b>ORGANIZACIÓN EN NIVELES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nuevo Prisma A1</i> (2012)</li> <li>• <i>Nuevo Prisma A2</i> (2013)</li> <li>• <i>Prisma B1</i> (2003)</li> <li>• <i>Prisma B2</i>(2004)</li> <li>• <i>Nuevo Prisma C1</i> (2011)</li> <li>• <i>Nuevo Prisma C2</i> (2012)</li> </ul>
<b>DESTINATARIOS</b>	Jóvenes y adultos
<b>ORGANIZACIÓN DEL MANUAL</b>	Está organizado en 12 UDs <sup>155</sup> numeradas y organizadas en torno a un tema. Al final se encuentra la sección 'Prepárate para el DELE' <sup>156</sup> que reproduce la dinámica de los nuevos exámenes.


<sup>153</sup> Adaptan *Nuevo Prisma A1* de su versión anterior *Prisma Comienza* cuyos autores son Isabel Bueso, Raquel Gómez, Carlos Oliva, Isabel Pardo, María Ruiz de Gauna y Ruth Vázquez.

<sup>154</sup> Adaptan *Nuevo Prisma A2* de su versión anterior *Prisma Continúa* cuyos autores son Raquel Blanco, Raquel Gómez, Silvia Nicolás, Carlos Oliva, Marisa Reig, María Ruiz de Gauna y Ruth Vázquez, coordinados por Raquel Gómez y Carlos Oliva.

<sup>155</sup> Excepto *Nuevo Prisma A1* que consta de 10 UDs.

<sup>156</sup> Solo en *Nuevo Prisma*. En *Prisma B1 Progresa* y *Prisma B2 Avanza* no aparece esta sección. En esta edición anterior hay dos apartados de 'Revisión', uno cada 6 Uds que repasan los contenidos de las seis unidades anteriores.

<b>ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD</b>	Cada unidad se divide en seis bloques <sup>157</sup> : CONTENIDOS FUNCIONALES CONTENIDOS GRAMATICALES TIPOS DE TEXTO Y LÉXICO EL COMPONENTE ESTRATÉGICO CONTENIDOS CULTURALES ORTOGRAFÍA/FONÉTICA
------------------------------------	---

DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO	
<b>METODOLOGÍA</b>	No se especifica una metodología concreta en cuanto a la enseñanza del léxico, pero es importante destacar que en la nueva edición se trata en todas las UD el componente estratégico, hay en cada unidad un espacio dedicado a las estrategias para las diferentes destrezas e incide bastante en las relacionadas con el aprendizaje del léxico en general.
<b>ORGANIZACIÓN EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS</b>	En cada unidad hay actividades específicas sobre léxico que se señalan con este icono  , lo cual no quiere decir que en el resto de actividades no se trabaje de forma integrada con otras competencias.

DESCRIPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO DE LAS PARTES DEL CUERPO HUMANO	
<b>UNIDADES DIDÁCTICAS EN LAS QUE SE TRATA EXPLÍCITAMENTE</b>	- <i>Nuevo Prisma A1</i> , unidad 7: <i>¿A cenar o al cine?</i> (p. 68). - <i>Prisma B1</i> , unidad 3 (p. 29) - <i>Nuevo Prisma C1</i> , unidad 12: <i>Etapas de la vida</i> .
<b>UNIDADES DIDÁCTICAS EN LAS QUE SE TRATA IMPLÍCITAMENTE</b>	- <i>Nuevo Prisma A2</i> , unidad 9: <i>Con una condición</i> (p.104) - <i>Prisma B2</i> , unidad 1 (p. 9) - <i>Nuevo Prisma C2</i> , varias unidades.
<b>TRATAMIENTO DE METÁFORAS LINGÜÍSTICAS</b>	Sí, en los niveles C.
<b>POLISEMIA</b>	No

Tabla 15: Análisis de *Nuevo Prisma*

- *Nuevo Prisma A1*(2012)

En la unidad siete de las diez que lo componen, *¿A cenar o al cine?* (p. 68), se trata el léxico de las partes del cuerpo en una secuencia llamada “Hoy tengo mal cuerpo”. A cada alumno se le entrega una ficha con las partes del cuerpo y debe preguntar a su compañero por la información que le falta para completar dicha ficha. Se trabaja el género del léxico nuevo colocando el artículo determinado que le corresponde a cada término.

<sup>157</sup> Estos bloques aparecen en *Nuevo Prisma A1* y *A2*, en los niveles C1 y C2 se suprime el último bloque. En la anterior edición de *Prisma*, la que analizamos para los niveles B1 y B2, solo hay cuatro bloques: CONTENIDOS FUNCIONALES, CONTENIDOS GRAMATICALES, CONTENIDOS LÉXICOS Y CONTENIDOS CULTURALES.

La actividad dos consiste en relacionar frases con dibujos para identificar síntomas o dolores para después explicar cómo funciona el verbo *doler* y como se usa con las diferentes partes del cuerpo.

La actividad tres consiste en buscar qué problemas solucionan los remedios caseros que se plantean en una lista (pp. 75-76):

**HOY TENGO MAL CUERPO**

1 | ¿Sabes cómo se llaman en español las partes del cuerpo? El profesor os dará una ficha a cada uno. Observad vuestros respectivos dibujos y preguntadle a vuestro compañero por la información que os falta, hasta completar la ficha.

1.1 | ¿Sabéis qué género tienen las palabras anteriores? Con tu compañero, volved a leerlas y escribid el artículo determinado que les corresponde.  
Ejemplos: - El pie, los pies.

2 | Te presentamos a María: es muy simpática pero muy hipocondríaca, siempre le duele algo o no se siente bien. Relaciona las frases con los dibujos para descubrir qué síntomas tiene o qué le duele.



1  Me duele la cabeza.    2  Me duelen los pies.    3  Tengo fiebre.    4  Estoy mareada.

**Fíjate**

- El verbo *doler* se conjuga como el verbo *gustar*. También se puede usar la expresión *tener dolor de*:  
- Tengo dolor de garganta. → - Me duele la garganta.
- Cuando hablamos de una parte de nuestro cuerpo con el verbo *doler*, utilizamos el artículo, no el posesivo:  
- Me duele la cabeza / Me duele mi cabeza.

**¿Cómo es en vuestra lengua?**

3 | ¿Conocéis remedios contra los dolores? Aquí tenéis algunos remedios caseros. Decide con tu compañero para qué sirven.

× agua fría	× agua con sal	× hacer ejercicio	× hacer yoga
× un té	× dormir mucho	× un masaje	× leche con miel

Ejemplo: - Tomar una infusión relajante y dormir mucho es un remedio contra el dolor de cabeza.

**Sensaciones**

4 | Piensa que tu español es como tu cuerpo, ¿qué parte te duele? Escribe una lista.  
Ejemplo: - A mí me duele el vocabulario, es muy difícil recordar las palabras.

4.1 | Intercambia tu lista con un compañero y pensad qué remedios (estrategias) hay para vuestros dolores.  
Ejemplo: - Para recordar el vocabulario es recomendable hacer familias de palabras...


Fig. 25: Actividades 1, 2 y 3, Unidad 7 (*Nuevo Prisma*: 2012: 75-76)

- *Nuevo Prisma A2* (2013)

Este manual trata en la unidad 9 *Con una condición* (p.104) vocabulario relacionado con las partes del cuerpo, pero de forma implícita, sin incidir en él. El contenido léxico propio de la unidad es la salud, y, para tratar vocabulario relacionado con ella es necesario nombrar algunas partes del cuerpo, pero estas no son el objetivo principal de ninguna de las actividades.

- *Prisma BI* (2003)

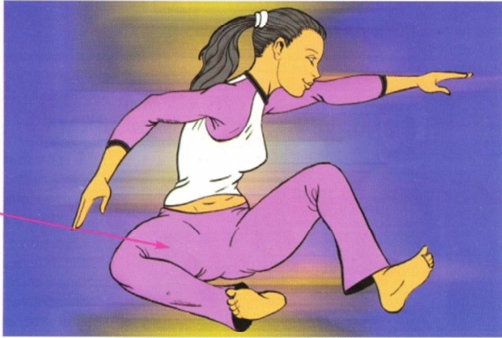
En la UD 3 (p. 29) trata de forma explícita el léxico corporal. En esta unidad algunas de las funciones comunicativas que se trabajan son dar instrucciones, dar consejos, recomendaciones y soluciones y los contenidos léxicos son el gimnasio y los verbos de movimiento corporal. La actividad 3.4 presenta una lista de partes del cuerpo y un dibujo de una chica en el que los alumnos deben señalar dichas partes (p. 36):

**3.4.**  Con tu compañero y la ayuda de un diccionario, relaciona las partes del cuerpo humano con las palabras de la lista.

- La cintura
- La nuca
- La planta del pie
- La rodilla
- La barbilla
- Las caderas
- Los codos
- Los hombros
- Los riñones
- Los talones
- Los muslos
- El abdomen

**Algunos músculos:**

- Los abdominales
- Los glúteos
- Los pectorales
- Los gemelos



36 ■ [treinta y seis] UNIDAD 3

Fig. 26: Actividad 3.4, Unidad 3 (*Prisma BI*: 2003: 36)

A continuación hay una serie de actividades para trabajar los verbos de movimiento corporal y los sustantivos (movimiento, relajación, contracción, etc.). En algunas de estas actividades, por ejemplo la 3.5.2, aparece de forma implícita léxico de las partes del cuerpo. Lo mismo sucede en el ejercicio 3.6 que consiste en relacionar dibujos de máquinas de gimnasio con su correspondiente definición y en algunas de estas definiciones también aparece vocabulario corporal (“a. Sirve para realizar ejercicios en el suelo, sobre todo los famosos *abdominales*”) (pp. 37-38):

**3.4.1.** Ahora, lee los verbos del cuadro y pregunta a tu compañero el significado de los que no conozcas. Podéis consultar un diccionario.

- Mover • Bajar • Girar • Doblar • Levantar  
 Contraer • Relajar • Estirar • Tumbarse • Repetir

**3.4.2.** Estas son las frases favoritas de un profesor de gimnasia. Relaciona cada globo con la característica que lo define. Gana la pareja más rápida.

1. No te muevas. Vuelve la espalda. Cierra las piernas. No duermas con almohada. Empieza el ejercicio.

2. Tumbate. No os mováis. Levántese. Relajaos. Dúchate.

3. Haz pesas. No vengas rápido. Sal del gimnasio. Tened cuidado. Pon las manos en la cintura.

4. No hables. Respira profundamente. No fumes. Salta a la cuerda. Relájate dos minutos.

5. Gira la cabeza. Levanta la pierna. Estira el brazo. No bajes la barbilla. Relaja los músculos.

- Irregularidad vocálica
- Verbos en -ar
- Reflexivos
- Persona tú
- Irregularidad total

**3.4.3.** Ahora eres tú el profesor de gimnasia. Da instrucciones a tu compañero para hacer ejercicios y verifica que lo hace bien.



**3.5.** Fíjate en estos sustantivos de acción y completa el cuadro:

1. Mover	el movimiento	5. Contraer	la .....
2. Levantar	el .....	6. Repetir	la .....
3. Estirar	el .....	7. Respirar	la .....
4. Relajar	la relajación		

**3.5.1.** Escribe cinco verbos relacionados con la gimnasia y pásaselos a tu compañero para que busque el sustantivo correspondiente.

**3.5.2.** Ahora, completad las frases usando las palabras del cuadro:

inspiración • contracción • estiramiento • movimientos  
 relajación • repeticiones • levantamiento

1. Antes de esquiar, es necesario hacer unos ejercicios de .....

2. Haz una ..... profunda y relájate.

3. Después de 10 ....., girate y repite el ejercicio con la otra pierna.

4. A continuación, realiza los ..... cambiando de lado.

5. El ..... de pesas es un deporte ideal para trabajar los músculos pectorales y los brazos.

6. Después de terminar la tabla de ejercicios, hacemos cinco minutos de .....

7. La ..... de los músculos pectorales se consigue juntando los codos.

**3.6.** Estos son objetos que pueden encontrarse en un gimnasio. Relacionad la información.

a. Sirve para realizar ejercicios en el suelo, sobre todo los famosos abdominales.

b. Después de tu clase de gimnasia, lo mejor es relajarte en ella.

c. Las tienes de diferente peso y sirven para trabajar, por ejemplo, los músculos de los brazos.

d. Sirve para tonificar las piernas: pedaleas y pedaleas, pero no avanzas.

e. Pesa mucho y no sirve para jugar al fútbol, sino para trabajar brazos y para estiramientos de espalda, entre otros.

f. Las tienes en todos los gimnasios, las hay de diferentes clases para trabajar todos los músculos del cuerpo.

g. Igual que con la bicicleta estática, corres y corres, pero no avanzas.

**3.6.1.** Ahora, relacionad los objetos con estos verbos (algunos tienen más de una posibilidad).

1. Montar en .....	5. Coger .....
2. Hacer .....	6. Subirse a .....
3. Levantar .....	7. Tumbarse en .....
4. Caminar en .....	8. Meterse en .....

Fig. 27: Actividad 3.4, 3.5 y 3.6, Unidad 3 (Prisma B1: 2003: 37-38)

- *Prisma B2* (2004)

La UD 1 (p. 9) trata, entre otras, las funciones comunicativas de pedir y dar consejo y los contenidos léxicos son la salud y las prevenciones sanitarias para viajar. Como se ha visto en los manuales anteriores, al hablar de salud es prácticamente inevitable hablar de las partes del cuerpo, en este caso no se trabaja este léxico de manera explícita si no que aparece en algunas actividades porque es necesario para el tema pero no se incide en él. En algunas actividades pensadas para trabajar las funciones comunicativas de pedir y dar consejo (p. 12-14), así como en un texto sobre la utilización del láser en la medicina y en las actividades de preparación previas a este texto aparece vocabulario corporal (p. 16-17):

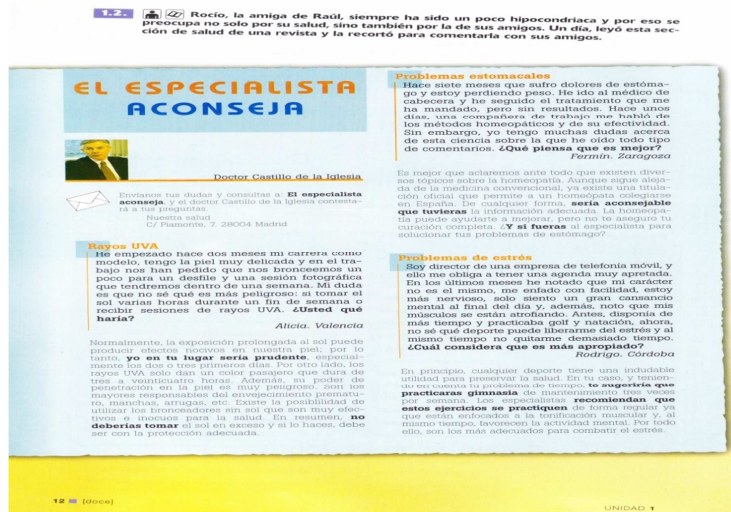


Fig. 28: Actividad 1.2, Unidad 1 (*Prisma B2*: 2004: 12)

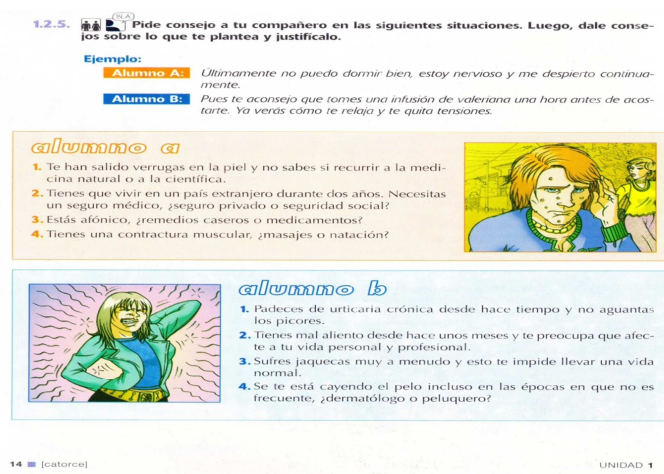


Fig. 29: Actividad 1.2.5, Unidad 1 (*Prisma B2*: 2004: 14)

### 3 Las técnicas avanzan que es una barbaridad



**3.1.** ¿Sabes para qué se utiliza este dispositivo en medicina? ¿Alguna vez te lo han tenido que aplicar? Cuenta a tus compañeros tu experiencia.

**3.2.** Relaciona las palabras de la columna de la izquierda con su significado correspondiente de la columna de la derecha.

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1 Indoloro •</li> <li>2 Bisturí •</li> <li>3 Mascarilla •</li> <li>4 Mejilla •</li> <li>5 Lesión •</li> <li>6 Tumor •</li> <li>7 Cicatriz •</li> <li>8 Incisión •</li> <li>9 Cataratas •</li> <li>10 Benigno •</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>a Daño corporal.</li> <li>b Pequeño corte que se hace al operar.</li> <li>c Marca o señal que queda tras cerrarse una herida.</li> <li>d Que no hace daño.</li> <li>e No dañino, no grave.</li> <li>f Especie de cuchillo que usan los médicos para cortar.</li> <li>g Enfermedad de los ojos por la que se ve borroso.</li> <li>h Bulto o hinchazón en alguna parte del cuerpo.</li> <li>i Máscara que cubre boca y nariz para evitar infecciones.</li> <li>j Parte de la cara debajo de los ojos a ambos lados del rostro.</li> </ul> |
|--|--|

**3.2.1.** Antes de leer el texto, di si estás de acuerdo con las afirmaciones que se presentan a continuación. Comprueba si después de la lectura coinciden.

Antes de leer		Después de leer
<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F	1. El láser dermatológico siempre representa un riesgo para la salud.	<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F
<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F	2. Únicamente es efectivo para el campo de la oftalmología.	<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F
<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F	3. El coste del láser es más alto que el de la cirugía convencional.	<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F
<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F	4. Hay diferentes grados de peligrosidad según el tipo de láser.	<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F
<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F	5. Su uso es indispensable en las operaciones de estética.	<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F
<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F	6. Algunos tipos de cáncer admiten el uso del láser, no la cirugía.	<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F
<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F	7. Siempre que se aplica el láser es necesaria también la aplicación de anestesia.	<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F

**3.2.2.** **LÁSER: ¿Qué puede hacer por ti?**

Este sorprendente invento americano ha conseguido que sea imprescindible su uso en especialidades médicas como dermatología, neurocirugía, odontología, oftalmología, oncología o estética.

El láser en cirugía es un instrumento que permite que se realicen intervenciones cada vez más seguras y menos traumáticas. Las operaciones y tratamientos realizados con láser reducen el periodo de recuperación y el posoperatorio del paciente. El coste de las operaciones resulta más barato que el de la cirugía convencional.

El láser, además de ser rápido e indoloro, no representa riesgos para la salud en el caso de los problemas dermatológicos. En algunos casos se requiere que se aplique anestesia local, pero no necesita que haya cuidados especiales después del tratamiento.

Algunas de las lesiones dermatológicas más comunes tratadas con láser son:

- Lesiones faciales rojas que aparecen alrededor de la nariz y de las mejillas causando una mancha rosácea.

- Manchas de nacimiento rojas que crecen al nacer y pueden comprometer la función de otro órgano vital.

- Verrugas, pequeños tumores benignos de la piel, que usualmente aparecen en manos, pies o genitales.

- Cicatrices rojas o abultadas, causadas por operaciones, traumatismos, acné...

En oftalmología es muy efectivo en cataratas, miopía y astigmatismo.

Entre sus ventajas, permite actuar dentro del ojo sin dañar el resto de la estructura ocular. Con el rayo láser llegamos al sitio exacto donde queremos intervenir. Antes, cuando querías hacer lo mismo, tenías que abrir el ojo con un bisturí y hacer una incisión. Implicaba más complicaciones.

En la aplicación del láser en los casos de cáncer se recomienda que se tomen una serie de precauciones. Según el Dr. Capela Fernández: "Todas las salas de operaciones deben poder cerrarse por dentro, ya que los láseres tipo 4, son los más peligrosos. Además, las normas de seguridad aconsejan que se usen unas gafas específicas con poder de filtración muy superior a las normales".

El cáncer de esófago no admite cirugía, y eso hace que solo sea posible tratarlo a través del láser.

Adaptado de la revista 'Salud' (Kamenet Pscuall, 2001).

Fig. 30: Actividad 3, Unidad 1 (Prisma B2: 2004: 16-17)

Como se puede ver no se trabaja con el léxico del cuerpo, aparece de forma implícita e incluso en este nivel, B2, todavía no se tratan expresiones con este vocabulario ni la polisemia.

- *Nuevo Prisma CI* (2011)

En la UD 12: *Etapas de la vida*, trabaja el léxico relacionado con las partes del cuerpo y, por primera vez en los manuales analizados, expresiones idiomáticas relacionadas con él.

En el epígrafe “Medicina convencional y medicina alternativa”, se presentan distintos tipos de medicina y se introduce implícitamente algún vocabulario de las partes del cuerpo ya trabajado en niveles inferiores. La actividad 2 de este epígrafe plantea una lista de partes del cuerpo y tres dibujos de figuras humanas donde para su identificación. A continuación en la actividad 2.2 se trabajan las enfermedades relacionadas con cada parte del cuerpo:

**2** En la medicina, tanto la tradicional como la alternativa, es fundamental conocer el nombre de cada una de las partes del cuerpo. Vamos a hacer una pequeña competición: completad los siguientes dibujos con las palabras adecuadas del cuadro. Comparad los resultados con la pareja de al lado y decidid qué respuesta es la correcta: la vuestra o la de ellos.

× hígado	× arteria	× costilla	× uña	× barbilla	× intestino
× riñón	× tendón	× cerebro	× articulación	× mejilla	× nervio
× columna	× frente	× esqueleto	× pestaña	× ceja	× cráneo

**2.1.** Vuestro profesor os va a dar la solución a la actividad anterior. Marcad los aciertos propios, diferenciándolos de los aciertos de la pareja de al lado. ¿Quién conocía más léxico sobre el cuerpo humano?

**2.2.** Seguimos ahondando en el campo léxico de la medicina. ¿Cómo se denominan las enfermedades asociadas a estos órganos? Fijate en el ejemplo y rellena la primera columna.

Órgano	Enfermedad	Remedio natural
1 hígado	hepática	
2 riñón		
3 hueso		
4 arteria		
5 tendón		
6 cerebro		
7 articulación		
8 intestino		
9 nervio		
10 corazón		

nuevo PRISMA • Unidad 12 165

Fig. 31: Actividad 2, Unidad 12 (*Nuevo Prisma CI*: 2011: 165)

La actividad 3 trabaja con expresiones idiomáticas relacionadas con partes del cuerpo humano. Primero propone una lista de expresiones para señalar con qué partes del cuerpo están relacionadas y deducir su significado. Luego se trabajan estrategias de adquisición de léxico para saber cómo se han deducido. Por último se tratan estas expresiones en el contexto de oraciones donde el alumno debe sustituir una parte señalada en cursiva por una de las expresiones anteriores de igual significado.

2.3. | Fijaos en los problemas de salud anteriores, ¿conocéis algún remedio natural para paliarlos? Tomad nota en la segunda columna de la actividad anterior.

2.4. | Haced una puesta en común de la actividad 2.3. ¿Conociais los remedios que han propuesto vuestros compañeros? ¿Os parece que pueden ser efectivos?

3. | El lenguaje común también es rico en expresiones fijas con léxico relacionado con las partes del cuerpo. Lee las frases que te ofrecemos a continuación, agrúpalas según corresponda y, luego, di qué significan. Trabaja con tu compañero.

	cabeza	tronco	extremidades
1 Traer de cabeza.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Tener un morro que te/je lo pisa/pisa.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Ser uña y carne.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Hablar por los codos.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Buscarle tres pies al gato.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 No tener ni pies ni cabeza.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Lavarse las manos.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Tener entre ceja y ceja.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Tener mucha cara.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Caérsele a alguien el alma a los pies.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Rascarse la barriga.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Meter en cintura.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 De pies a cabeza.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 No dar pie con boia.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Creerse algo a pies juntillas.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 No tener ni un pelo de tonto.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Estar hasta la coronilla/las narices.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Tener mano izquierda.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.1. | ¿Has podido deducirlas todas? ¿Qué estrategias has utilizado? Márcalas en el siguiente cuadro. ¿Con qué dificultades te has encontrado? Trabaja con tu compañero.

- Buscar las palabras desconocidas en el diccionario.
- Conocer cada una de las palabras de las expresiones y encontrarles un sentido.
- Relacionarlas con expresiones de tu lengua.
- Relacionarlas con expresiones de otra lengua que conoces.
- Deducir el sentido según la parte del cuerpo a que corresponda la expresión.

Dificultades: .....

3.2. | Asocia los siguientes ejemplos con alguna frase hecha de la actividad 2.

- Juan y Luis son *amigos de toda la vida*, son inseparables. ....
- En lo que respecta a ese tema, *no quiero tener ninguna responsabilidad*. ....
- Ha cuidado su atuendo *sin olvidar ningún detalle*. ....

166 nuevo PRISMA - Nivel 1

- d** Últimamente, esta situación *me preocupa mucho*. ....
- e** ¡A estos niños hay que *educarlos bien*, se portan fatal! ....
- f** Lo que nos contó Jaime el otro día *es totalmente absurdo*. ....
- g** Me encanta este grupo que tengo de conversación porque *habla muchísimo*. ....
- h** No le engañaron en el reparto de la herencia porque Andrés *es muy espabilado*. ....
- i** El otro día quedamos para trabajar en el libro y Roberto *no hizo absolutamente nada*. ....
- j** Cuando vi el desastre de las lluvias sobre mi cosecha, *me derrumbé*. ....
- k** ¡*Estamos hartos de esta situación!*! ....
- l** Tiene tanta confianza en ella que *se cree todo lo que le dice*. ....
- m** ¡*No puedo con él*, realmente no lo aguanto! ....
- n** Este puesto de trabajo exige *habilidad y diplomacia*. ....

Fig. 32: Actividad 3, Unidad 12 (Nuevo Prisma CI: 2011: 166-167)

- *Nuevo Prisma C2* (2012)

Como se ha dicho anteriormente, al tratarse del nivel más avanzado se recogen expresiones relacionadas con el léxico somático, pero de forma aislada, no se tratan en conjunto en una misma unidad sino que se enseñan relacionándolas con otros contenidos y criterios. Por ejemplo, en la unidad 9. *Darle a la lengua* (p. 136) además de la expresión que da nombre a la unidad aparece *piquito de oro*, pero también *estirar la pata* que se enseña en el mismo contexto que *guiiri, lecho* o *chungo*.

- Valoración

En nuestra opinión, *Nuevo Prisma* trabaja el léxico mejor que *Aula Internacional Nueva Edición* y *Gente Nueva Edición*, trata el vocabulario del cuerpo humano en todos sus niveles y trabaja estrategias de adquisición de vocabulario. No sería justo decir que además trabaja expresiones idiomáticas y los otros dos manuales analizados no, ya que lo hace a partir del nivel C1 y *Aula* y *Gente* no llegan hasta este nivel. Esto no quiere decir que lo haga de la forma correcta. Al igual que los otros dos manuales analizados, *Prisma* también se ajusta a los niveles del inventario del *PCIC* y, si bien es cierto que trata el léxico relacionado con el cuerpo humano en todos sus niveles, en muchas ocasiones no es el objetivo central sino que aparece de forma implícita porque es necesario para tratar otro tema. Al igual que en los otros manuales la frecuencia de aparición de cada unidad léxica no está relacionada con su frecuencia de uso sino con la situación comunicativa.

## 5.4 Conclusiones

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 CM 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.

A la luz del análisis realizado podemos concluir que la metáfora lingüística no se enseña adecuadamente en ELE, no se tiene en cuenta en las programaciones, no se le presta una atención explícita en el aula, no se hace referencia a los desplazamientos semánticos en las diferentes acepciones del léxico polisémico y, en raras ocasiones, se tiene en cuenta en la fraseología.



## PARTE II: METODOLOGÍA



## 6. DETERMINACIÓN DEL CORPUS DEL LÉXICO METAFÓRICO SOMÁTICO DEL ESPAÑOL EN ELE

Como medio de confirmación del amplio número de metáforas lingüísticas y su gran frecuencia de aparición hemos elaborado un glosario de metáforas lingüísticas referidas a las partes del cuerpo humano que evidencia que la metáfora no es un fenómeno aislado, sino que está mucho más presente en el léxico general del español de lo que muestra el PCIC y, en consecuencia, los manuales de ELE. El corpus seleccionado en este glosario se utiliza para el diseño de las pruebas realizadas en la Aproximación Experimental (capítulo 7). A continuación exponemos la configuración y los criterios de realización de dicho glosario que, por las características formales de esta investigación, y, especialmente, por razones de espacio, hemos incluido en el Anexo 1.

### 6.1 Criterios de selección

Las características de la investigación imponen la necesidad de acotar el corpus léxico objeto de estudio a un único campo semántico. Se ha seleccionado el léxico relativo a las partes del cuerpo humano, por tres razones fundamentales:

1. Es un léxico de gran frecuencia en diferentes registros y contextos.
2. Como se ha puesto de manifiesto en el análisis del PCIC y de los manuales de ELE, comienza a enseñarse desde los niveles más bajos
3. Sufre numerosos desplazamientos semánticos.
4. Todas las lenguas tienen metáforas relacionadas con las partes del cuerpo aunque en cada lengua no se aplique idéntico simbolismo al mismo referente (capítulo 4.2).

El léxico somático es un léxico de gran frecuencia de uso, por lo que se ha seleccionado el más común y productivo, es decir, se busca que todo el vocabulario presentado sea de uso frecuente y que su aprendizaje resulte productivo para el alumno de ELE.

El glosario cuenta con 24 fichas que corresponden a las siguientes palabras<sup>158</sup>:

- |             |              |
|-------------|--------------|
| 1. Barriga  | 13. Estómago |
| 2. Boca     | 14. Frente   |
| 3. Brazo    | 15. Hígado   |
| 4. Cabeza   | 16. Hombro   |
| 5. Cara     | 17. Lengua   |
| 6. Ceja     | 18. Mano     |
| 7. Codo     | 19. Muñeca   |
| 8. Corazón  | 20. Ojo      |
| 9. Cuello   | 21. Oreja    |
| 10. Dedo    | 22. Pecho    |
| 11. Diente  | 23. Pestaña  |
| 12. Espalda | 24. Pie      |

Veinte de estas palabras figuran en el inventario del PCIC distribuidas desde el nivel A1 al B2:

A1	A2	B1	B2
Ojo	Brazo Cabeza Cara Dedo Espalda Estómago Mano Pie	Barriga Codo Corazón Cuello Hombro Muñeca Pecho	Ceja Frente Hígado Pestaña

Tabla 16: Distribución en el PCIC del léxico recogido en el glosario

Cuatro de las palabras que incluimos en el glosario no aparecen en el inventario del PCIC (*boca, diente, lengua y oreja*), a pesar de que, como se revela en el glosario, su frecuencia de aparición en el léxico general del español es muy alta, no solo en su uso recto sino también en las acepciones con desplazamiento semántico. Solo tres de estas palabras (*corazón, estómago e hígado*) designan órganos internos, pero han sido seleccionados atendiendo también a un criterio de frecuencia y a que generan multitud de desplazamientos semánticos metafóricos debido a su gran simbolismo desde la antigüedad, por lo que resultan muy productivas para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

<sup>158</sup> En un principio el glosario contaba con 31 fichas, pero tras el análisis se desestimaron las fichas relativas a *costilla, muela, nariz, pelo, pierna, uña* y *ventre* porque la mayoría de los ejemplos de uso recuperados de los corpus son de uso recto y no metafórico por lo que la enseñanza de las acepciones con desplazamiento semántico de estas palabras nos parecen menos productivas.

## 6.2 Configuración del corpus

El glosario está organizado en fichas, ordenadas por orden alfabético, que se dividen en **cinco** apartados:

1. Análisis léxico-semántico
2. Frecuencia de uso. Ejemplos
3. La metáfora presente en otras acepciones del lema
4. Unidades fraseológicas
5. Conclusiones

### 6.2.1 Análisis léxico-semántico

Se presenta una tabla dividida en tres columnas. A modo de ejemplo, utilizaremos la tabla perteneciente a la ficha *Pestaña*:

ACEPCIONES DRAE	DESPLAZAMIENTO SEMÁNTICO		SINÓNIMOS
1. f. Cada uno de los pelos que hay en los bordes de los párpados, para defensa de los ojos.	A		
2. f. Adorno estrecho que se pone al canto de las telas o vestidos, de fleco, encaje o cosa semejante, que sobresale algo.	B	Metafórico	reborde, borde,
3. f. Orilla o extremidad del lienzo, que dejan las costureras para que no se vayan los hilos en la costura.	B	Metafórico	reborde, borde, extremidad
4. f. Parte saliente y estrecha en el borde de alguna cosa; como en la llanta de una rueda de locomotora, en la orilla de un papel o una plancha de metal, etc.	B	Metafórico	resalte, reborde, refuerzo, borde, extremidad
5. f. pl. <i>Bot.</i> Pelos rígidos que están colocados en el borde de una superficie.	B	Metafórico	cerda, pelo, pelillo

a)
b)

Tabla 17: Configuración del corpus. Análisis léxico-semántico (1)

- A. Aceptaciones del DRAE: Todas las **acepciones** recogidas por el DRAE<sup>159</sup> del lema correspondiente.
- B. Desplazamiento semántico: A su vez se divide en dos columnas:
- a) Estadio del proceso de desplazamiento semántico al que pertenece esa acepción.

<sup>159</sup> Real Academia de la lengua española (2003): *Diccionario de la lengua española*, 22ª edición, Espasa-Calpe, Madrid. Edición electrónica.

- b) Cuando existe desplazamiento se indica cuáles son los mecanismos de dicho desplazamiento (metafórico, metonímico, etc.).

C. **Sinónimos:** Sinónimos para cada una de las acepciones cuando sea posible.

Se ha observado que en el **proceso de desplazamiento semántico** se produce un proceso de generalización del elemento humano, que actúa como factor de prototipicidad, y que va desde lo concreto a lo simbólico: de lo concreto humano a lo concreto no humano y a lo abstracto con referencia a lo concreto hasta llegar al abstracto simbólico. Por ejemplo, en la entrada del lema *dedo* en el *DRAE* aparecen cuatro acepciones:

1. m. Cada uno de los cinco apéndices articulados en que terminan la mano y el pie del hombre y, en el mismo o menor número, de muchos animales.
2. m. Medida de longitud, duodécima parte del palmo, que equivale a unos 18 mm.
3. m. Medida de diez nudillos para llevar con cuenta la labor de la media o calceta.
4. m. Porción de una cosa, del ancho aproximado de un **dedo**.

La primera acepción hace referencia a lo concreto humano ya que claramente especifica que se refiere a una parte del cuerpo del hombre. La segunda y la tercera, se refieren a lo concreto no humano al hablar de medidas de longitud concretas. La cuarta, pertenece a lo abstracto basado en lo concreto: no especifica como en las acepciones anteriores la longitud de la medida pero aclara que se refiere al ancho de un dedo. Entre las acepciones del *DRAE* para el lema *dedo* no aparece recogida ninguna que haga referencia a lo simbólico, pero sí encontramos expresiones como “el dedo de Dios”, de claro simbolismo religioso. Junto a cada acepción se señala a qué estadio pertenece identificándolo alfabéticamente con las siguientes correspondencias:

- A: cuerpo humano-concreto
- B: concreto no humano
- C: abstracto con referencia a lo concreto
- D: abstracto-simbólico

De este modo, por ejemplo, la tabla perteneciente al lema *cara* resulta así:

ACEPCIONES <i>DRAE</i>	DESPLAZAMIENTO SEMÁNTICO	SINÓNIMOS
1. f. Parte anterior de la cabeza humana desde el principio de la frente hasta la punta de la barbilla.	A	Rostro, faz
2. f. Parte anterior de la cabeza de algunos animales.	B	
3. f. <a href="#">semblante</a> (   representación de algún estado de ánimo en el rostro). <i>José me recibió con buena cara.</i>	C	Metafórico semblante
4. f. Fachada o frente de algo.	B	Metafórico fachada, frente, frontal
5. f. Superficie de algo. <i>Las caras de una moneda, de una lámina.</i>	B	Metafórico superficie
6. f. <a href="#">anverso</a> (   de las monedas y medallas).	B	Metafórico Anverso, exterior
7. f. Presencia de alguien. <i>Lo hizo en su cara. Hay caras nuevas.</i>	C	Metafórico
8. f. Aspecto o apariencia de una cosa o asunto. <i>El pastel, el negocio tienen buena cara.</i>	B	Metafórico
9. f. coloq. <a href="#">desfachatez</a> . <i>Fulano tiene mucha cara. Se necesita cara para hacer eso.</i>	D	Metafórico desvergüenza, morro
10. f. Agr. Conjunto de entalladuras contiguas hechas en un árbol.	B	Metafórico
11. f. Geom. Cada plano de un ángulo diedro o poliedro.	B	Metafórico plano
12. f. Geom. Cada una de las superficies que forman o limitan un poliedro.	B	Metafórico superficie
13. adj. coloq. <a href="#">caradura</a> (   sinvergüenza). U. t. c. s.	D	Metafórico desvergüenza, morro
14. prep. ant. <a href="#">hacia</a> .	C	Metafórico

Tabla 18: Configuración del corpus. Análisis léxico-semántico (2)

Es importante aclarar que no todo el léxico pasa por todos y cada uno de los estadios de este proceso y que no en todos los lemas del *DRAE* las acepciones aparecen así ordenadas. Por ejemplo, en el lema *cara* la acepción nueve (9. f. coloq. **desfachatez**. *Fulano tiene mucha cara. Se necesita cara para hacer eso.*) es simbólica, mientras que las acepciones diez y once (10. f. Agr. Conjunto de entalladuras contiguas hechas en un árbol. 11. f. Geom. Cada plano de un ángulo diedro o poliedro.) se refieren a lo concreto no humano.

6.2.2 Frecuencia de uso. Ejemplos

Para determinar la frecuencia de uso de cada término tanto en sus usos rectos como metafóricos se han realizado búsquedas en *corpora* del español: en el CORPES XXI<sup>160</sup>, en el CREA<sup>161</sup>, en el corpus de Mark Davies<sup>162</sup> y, cuando ha sido necesario, en el CORDE<sup>163</sup>.

En primer lugar, en primer lugar, la búsqueda en el CORPES XXI representa la frecuencia absoluta y normalizada; y en tabla, la estadística de distribución por zona, período, tema y tipología. Por ejemplo, en el caso de *pestaña*, el apartado 2) Frecuencia de uso:

Para valorar la frecuencia de uso de este término tanto en su uso recto como metafórico se ha realizado una búsqueda en el CORPES XXI del lema *pestaña* que recupera 1031 casos en 531 documentos con una frecuencia relativa de 6,52 casos por millón, distribuidos del siguiente modo:

ZONA			PERÍODO		
Zona	Freq	Fnorm	Período	Freq	Fnorm
España	440	7,66	2006 - 2010	504	6,21
México y Centroamérica	160	5,55	2001 - 2005	393	7,47
Caribe continental	129	8,29	2011 - 2015	134	5,51
Río de la Plata	115	5,38			
Antillas	69	5,70			
Chilena	65	7,35			
Andina	33	3,11			
Estados Unidos	16	6,32			
Guinea Ecuatorial	4	5,16			

TEMA			TIPOLOGÍA		
Tema	Freq	Fnorm	Tipología	Freq	Fnorm
Novela	423	13,29	Ficción	155	11,87
Ciencias y tecnología	220	13,73	Reportaje	46	24,74
Actualidad, ocio y vida cotidiana	145	7,06	Noticia	20	4,18
Relato	77	15,99	Varios	11	97,96
Ciencias sociales, creencias y pensamiento	55	2,57	Divulgación	2	1,06
Artes, cultura y espectáculos	50	2,93	Opinión	2	3,60
Teatro	27	8,01	Crítica	2	7,80
Salud	24	2,14	Académico	1	0,60
Política, economía y justicia	7	0,22	Biografía memoria	1	5,15
Guion	3	10,84	Crónica	1	7,98

Fig. 33: Configuración del corpus. Frecuencia de uso. Ejemplos

Por último, se recogen algunos ejemplos tanto de uso recto como metafórico, obtenidos del CREA y del corpus de Mark Davies<sup>164</sup> con referencia a pie de página.

<sup>160</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del español del siglo XXI*. <<http://www.rae.es>>

<sup>161</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>>

<sup>162</sup> Davies, Mark. (2002-) *Corpus del Español: Cien millones de palabras, 1200s-1900s*. Disponible online en <http://www.corpusdelespanol.org>.

<sup>163</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>>

<sup>164</sup> Cuando se elaboró este glosario todavía no estaba disponible el CORPES XXI, por lo que las búsquedas se realizaron en el CREA. Respecto del léxico de gran frecuencia, el CREA no permite ver las

6.2.3 *La metáfora presente en otras acepciones del lema*

En el apartado 1) Análisis léxico-semántico, se recogen únicamente las acepciones recogidas por el DRAE para cada lema que se deben a desplazamientos semánticos metafóricos. En este apartado 3, la tabla recoge dichas acepciones y las presenta con un ejemplo de uso en contexto. Por ejemplo, en el apartado 1 hemos visto que la tabla referida a *pestaña*:

ACEPCIONES <i>DRAE</i>	DESPLAZAMIENTO SEMÁNTICO		SINÓNIMOS
1. f. Cada uno de los pelos que hay en los bordes de los párpados, para defensa de los ojos.	A		
2. f. Adorno estrecho que se pone al canto de las telas o vestidos, de fleco, encaje o cosa semejante, que sobresale algo.	B	Metafórico	reborde, borde,
3. f. Orilla o extremidad del lienzo, que dejan las costureras para que no se vayan los hilos en la costura.	B	Metafórico	reborde, borde, extremidad
4. f. Parte saliente y estrecha en el borde de alguna cosa; como en la llanta de una rueda de locomotora, en la orilla de un papel o una plancha de metal, etc.	B	Metafórico	resalte, reborde, refuerzo, borde, extremidad
5. f. pl. <i>Bot.</i> Pelos rígidos que están colocados en el borde de una superficie.	B	Metafórico	cerda, pelo, pelillo

Tabla 19: Configuración del corpus. La metáfora presente en otras acepciones del lema (1)

Hemos señalado que las acepciones con desplazamiento metafórico son las acepciones 2, 3, 4 y 5, así que en el apartado 3 se presentan estas cuatro acepciones con sus correspondientes ejemplos:

ACEPCIONES DE <i>PESTAÑA</i>	EJEMPLOS
2. f. Adorno estrecho que se pone al canto de las telas o vestidos, de fleco, encaje o cosa semejante, que sobresale algo.	[...] en huecos o alveolos foliformes y pareados, delimitados por una pequeña pestaña con cenefa de cordoncillos, que forman motivo en espiga y continua en el borde superior <sup>165</sup> .

estadísticas ni obtener los ejemplos por ser demasiados documentos. Cuando esto sucedía se recurría al corpus de Mark Davis para la presentación de los datos, las tablas de estadística y los ejemplos. En el momento en que tuvimos acceso al CORPES XXI decidimos actualizar nuestro glosario realizando búsquedas en el nuevo banco de datos, pero solo para las estadísticas, por eso la gran mayoría de los ejemplos del glosario proceden del CREA y del corpus de Mark Davies.

<sup>165</sup> Berrocal Rangel, L. (1989): “Placas áureas de la Edad del Hierro en la Meseta Occidental” en *Trabajos de Prehistoria*, 46, 279-291.

<p><b>3. f. Orilla o extremidad del lienzo, que dejan las costureras para que no se vayan los hilos en la costura.</b></p>	<p>Cosa por el orillo interior, de tal manera que la costura asegure la <b>pestaña</b> por todo su centro<sup>166</sup>.</p>
<p><b>4. f. Parte saliente y estrecha en el borde de alguna cosa; como en la llanta de una rueda de locomotora, en la orilla de un papel o una plancha de metal, etc.</b></p>	<p>Este ruido tiene su origen en tres posibles causas: 1. Arrastre lateral de la rueda sobre la vía. Son pequeñas oscilaciones laterales del convoy que propician este movimiento. 2. Rozamiento entre la <b>pestaña</b> de la rueda y la parte interior de la vía [...]<sup>167</sup></p>
<p><b>5. f. pl. Bot. Pelos rígidos que están colocados en el borde de una superficie.</b></p>	<p><i>Centarurea coerulescens</i>. De 3'-5; hojas caulinares con lóbulos lineales planos; foliolas del involuero provistas de una banda marginal escariosa y <b>pestaños</b>, terminadas por un muerón doble que las <b>pestañas</b>, corolas violáceas; vilano blanco [...]<sup>168</sup></p>

Tabla 20: Configuración del corpus. La metáfora presente en otras acepciones del lema (2)

Para la obtención de estos ejemplos se busca siempre por orden de preferencia primero en el CREA y, cuando este banco de datos no recupera ejemplos, en el corpus de Mark Davies. Si algún caso no está documentado en ninguno de los dos corpus se realizarán búsquedas en otras fuentes. La referencia de los ejemplos aparece siempre recogida en nota a pie de página. Este es el caso de las cuatro acepciones con desplazamiento metafórico de *pestaña*. Las acepciones para las que únicamente aparecen ejemplos documentados en el CORDE, se concluye en que se trata de un término en desuso o arcaísmo. Por ejemplo, la acepción 12 de *lengua* (12. f. ant. espía (|| persona que observa y escucha lo que pasa para comunicarlo) con un ejemplo del año 1605:

Vistos por el Visorrey los Chiriguanas, mandó llamar un **lengua**, y fué uno de dos, ó Mosquera, de quien dijimos haber sacado los treinta Chiriguanas, ó aquel mestizo Capillas, que habemos referido vive agora con los Chiriguanas, que junto á las casas de la morada del Visorrey vivia, y creo fué éste, por estar más cerca; [...]<sup>169</sup>

<sup>166</sup> Duarte, N. *et al.* (2014): “Costuras básicas” en *Modistería. Módulo básico*, unidad 4. Colombia:SENA.

<sup>167</sup> Bartí Domingo, R. (2011): *Acústica medioambiental* vol. II, Ecuador, Editorial Club Universitario.

<sup>168</sup> LÁZARO E IBIZA, B. (1907): *Botánica descriptiva: Compendio de la flora española y estudio especial de las plantas criptógamas y fanerógamas, indígenas y exóticas, que tienen aplicaciones en medicina, agricultura, industria y horticultura*, Librería de los sucesores de Hernando.

<sup>169</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> [21/02/2013]: AÑO: 1605, AUTOR: Lizárraga, Fray Reginaldo, TÍTULO: *Descripción breve de toda la tierra del Perú, Tucumán, Río de la Plata y Chile*, PAÍS: CHILE, TEMA: 19.Historiografía, PUBLICACIÓN: Manuel Serrano y Sanz, Bailly-Baillièrre (Madrid), 1909.

#### 6.2.4 Unidades fraseológicas

Dada la importancia del contexto añadimos una tabla con las unidades fraseológicas que el DRAE recoge en la misma entrada del lema con sus correspondientes acepciones. Cuando la unidad fraseológica aparece definida mediante remisión sinonímica, se incluye también su definición; por ejemplo, la definición del DRAE para *no pegar pestaña* es:

*no pegar pestaña* 1. loc. verb. coloq. no pegar ojo.

En el glosario aparece como:

‘*no pegar pestaña* 1. loc. verb. coloq. no pegar ojo. **1.** loc. verb. coloq. No poder dormir’.

Cada una de las unidades fraseológicas está relacionada con una de las acepciones del lema presentadas en el apartado uno y se vinculan también los procedimientos de desplazamiento semántico en cada acepción (metonimia, metaforización). Junto a la definición de cada unidad fraseológica se señala el número de la acepción principal del lema con el que se corresponde. Por ejemplo, las primeras seis acepciones del lema *cara* son:

ACEPCIONES <i>DRAE</i>	DESPLAZAMIENTO SEMÁNTICO		SINÓNIMOS
1. f. Parte anterior de la cabeza humana desde el principio de la frente hasta la punta de la barbilla.	A		Rostro, faz
2. f. Parte anterior de la cabeza de algunos animales.	B		
3. f. <a href="#">semblante</a> (l representación de algún estado de ánimo en el rostro). <i>José me recibió con buena cara.</i>	C	Metafórico	semblante
4. f. Fachada o frente de algo.	B	Metafórico	fachada, frente, frontal
5. f. Superficie de algo. <i>Las caras de una moneda, de una lámina.</i>	B	Metafórico	superficie
6. f. <a href="#">anverso</a> (l de las monedas y medallas).	B	Metafórico	Anverso, exterior

Tabla 21: Configuración del corpus. Unidades fraseológicas (1)

En el siguiente fragmento de la tabla del apartado 4 de la ficha de *cara* vemos como algunas de las unidades fraseológicas se relacionan con estas 6 acepciones principales del lema e indicamos con cual:

EXPRESIONES	ACEPCIONES	
~ de viernes.	1. f. coloq. <b>cara</b> macilenta y triste.	3
~ de vinagre.	1. f. coloq. <b>cara de pocos amigos.</b>	3
~ empedrada.	1. f. coloq. <b>cara de rallo.</b>	1
~ larga.	1. f. coloq. <b>cara</b> que expresa tristeza o contrariedad.	3
~ o ceca.	1. f. <i>Arg.</i> <b>cara o cruz.</b>	5,6
~ o cruz, o ~ y cruz.	1. f. Juego de las chapas	5,6
<b>a ~ o ceca.</b>	1. loc. adv. coloq. <i>Arg.</i> Dicho de tomar una decisión: Librándola a la suerte según quede una moneda, tirada al aire, hacia arriba el anverso o el reverso.	5,6
<b>a ~ o cruz, o a ~ y cruz.</b>	1. locs. advs. Dicho de tirar una moneda: Apostando uno a que, cuando caiga, quedará hacia arriba la <b>cara</b> , y el otro a que quedará la cruz. 2. locs. advs. Denota que, entre dos posibilidades, se confía al azar la solución de algo.	5,6
<b>a ~ o sello.</b>	1. loc. adv. <b>a cara o cruz</b> (l apostando).	5,6
<b>amarrar la ~.</b>	1. loc. verb. coloq. <i>P. Rico</i> y <i>Ven.</i> Poner el semblante serio.	3

Tabla 22: Configuración del corpus. Unidades fraseológicas (2)

### 6.2.5 Conclusiones

Se presenta un análisis de productividad de las acepciones del lema, señalando cuales resultan más rentables para trabajar en el aula de ELE, así como la explicación de los procesos de desplazamiento semántico de dichas acepciones.

### 6.3 Conclusiones

La elaboración del glosario ha permitido confirmar la segunda hipótesis de nuestra investigación: “Un análisis detenido del léxico revelaría que la metáfora lingüística es una parte constitutiva del léxico general del español y no un fenómeno aislado como parece indicar su escaso tratamiento en ELE”.

En el glosario se presenta un análisis detallado de cada término con ejemplos, estadísticas y explicaciones de los desplazamientos semánticos que sufre, pero como conclusión general podemos afirmar que, en el corpus analizado, se ha demostrado que la metáfora lingüística está mucho más presente en el léxico general del español de lo que evidencian el PCIC y, en consecuencia, los manuales para la enseñanza de ELE. Tal y como se muestra en el glosario, la mayoría de las acepciones principales del léxico somático español se deben a desplazamientos semánticos y se han aportado numerosos ejemplos de uso en contexto que demuestran que, en muchos casos, se emplean más frecuentemente los usos con desplazamiento que las acepciones con uso recto. Además, como se explica en las conclusiones de cada ficha del glosario, explicar los desplazamientos semánticos que están detrás de las acepciones principales facilitará la comprensión de un sinnúmero de unidades fraseológicas.

Asimismo, el glosario nos ha servido como corpus para diseñar las pruebas y la instrucción de la aproximación experimental.



## 7. APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL

Tras el análisis del léxico somático del español desde una perspectiva cognitiva y del análisis de muestras, intentaremos demostrar la importancia que tiene para el alumno de ELE el conocimiento de las metáforas lingüísticas como componente lingüístico del léxico general del español. Para ello, llevaremos a cabo una aproximación experimental con diferentes grupos de alumnos de ELE con los que pondremos en práctica una propuesta didáctica, en la que se trabaja con metáforas lingüísticas somáticas incluidas en nuestro glosario, que demuestre que la enseñanza explícita de la metáfora en clase facilita el acceso léxico y la comprensión.

A continuación se desarrolla la metodología que hemos empleado en nuestro estudio, que incluye las preguntas y las hipótesis de investigación, el paradigma en el que se encuadra, las variables, el diseño de las pruebas y el tratamiento, los informantes y el procedimiento.

### 7.1 Preguntas e hipótesis de investigación

Este estudio empírico se propone como objetivo demostrar la necesidad de enseñar explícitamente la metáfora lingüística en la clase de ELE. Se llevará a cabo un experimento con grupos de diferentes niveles de español para analizar los resultados obtenidos, antes y después de un tratamiento experimental, en la interpretación y la producción de metáforas lingüísticas. Tomamos como variables independientes el tratamiento experimental, el tipo de actividad (interpretación/producción) y el nivel de español de los participantes, y analizaremos si influyen en la variable dependiente: el número de aciertos. Estas variables surgen a partir de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Es el número de aciertos en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas independiente del tratamiento? Es decir, ¿hay diferencia significativa entre el número de aciertos del pretest y el número de aciertos del postest en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas?

2. ¿Existirán diferencias significativas en cuanto al número de aciertos en la elección de una metáfora somática según el tipo de actividad realizada (interpretación/producción)?

3. ¿Existirán diferencias significativas en cuanto a número de aciertos en la interpretación/ producción de metáforas somáticas en pretest y postest en los diferentes niveles del MCER?

Para estas preguntas hemos planteado las siguientes hipótesis alternativas:

1. El número de aciertos en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas será mayor en el postest que en el pretest y, por lo tanto, el número de aciertos sí depende del tratamiento.

2. Las actividades de interpretación presentarán un mayor número de aciertos en cuanto a la elección de una metáfora somática que las actividades de producción.

3. Los grupos de niveles más altos presentarán un mayor número de aciertos en la interpretación/producción de metáforas somáticas.

## 7.2 Diseño de la investigación

El estudio empírico que se ha realizado es un diseño multicéntrico que se ha llevado a cabo en tres instituciones educativas diferentes: en la Universidad Complutense de Madrid<sup>170</sup>, en el *Gymnázium Bilingválne* de Žilina (Eslovaquia) y en el *Gymnázium Federica Garcíu Lorcu* de Bratislava (Eslovaquia). Además, la procedencia en origen de los participantes de la UCM es heterogénea ya que estudian en diversas universidades alemanas.

La muestra está integrada por un total de 110 estudiantes de entre 14 y 26 años divididos en cuatro grupos; 90 son eslovacos y 20 son alemanes.

El diseño del estudio es preexperimental<sup>171</sup> ya que los sujetos no han sido asignados al azar a los grupos, sino que son grupos intactos, es decir, ya estaban formados con anterioridad a las pruebas, son grupos escolares preexistentes y cada uno de ellos constituye un grupo experimental. Se considera que este tipo de experimentos tienen menor control, rigor y validez que aquellos en los que se asignan los grupos de forma aleatoria, ya que aparecen problemas de validez interna y externa del estudio porque no existe la certeza de que se trate de una muestra homogénea. Consideramos que al tratarse de una investigación en el área educativa, el hecho de que los grupos estén previamente establecidos hace que la muestra sea más representativa de la realidad: contextos educativos en los que los grupos de clase suelen estar preestablecidos por norma, los cuatro grupos con los que hemos trabajado se corresponden con agrupamientos de clases reales, prototípicos y representativos de los que un profesor se encuentra en su labor docente fuera de un contexto experimental porque la muestra no ha sido manipulada ni controlada por la investigadora. Así, la muestra empleada para el análisis es una muestra no probabilística de sujetos-tipo: alumnos de ELE de distintos niveles en enseñanza reglada.

Además, generalmente, en los experimentos de investigación se trabaja con un grupo experimental (GE) y un grupo de control (GC) ya que para confirmar los efectos de una determinada intervención didáctica en un grupo de alumnos es necesario un diseño contrastivo con dos grupos representativos de la misma población de sujetos. Uno de los dos grupos, el experimental, recibe el tratamiento; mientras que el otro no lo

---

<sup>170</sup> En adelante UCM.

<sup>171</sup> Para todo el experimento se seguirá la terminología de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2007).

recibe, constituyendo así el grupo de control. Nuestro estudio, en cambio, atiende al diseño de un preexperimento con un solo grupo, con medición antes y después del tratamiento, pero en lugar de trabajar con un único grupo hemos llevado a cabo el estudio con cuatro grupos no equivalentes, para poder comparar los resultados obtenidos entre las mediciones dentro de un mismo grupo y también con los demás y para poder validar el tratamiento experimental en grupos con niveles distintos de español. Consideramos que la existencia del GC y el GE es necesaria en los casos en los que el objeto de estudio reciba tradicionalmente otros tratamientos y se quiera poner en práctica la eficacia de un tratamiento experimental. En el caso de nuestra investigación, dado que, como se ha demostrado en el capítulo 5.3, en las clases de ELE se ignora la enseñanza de la metáfora, si trabajásemos con un GC al que no sometiésemos a ningún tratamiento, los resultados serían los que ya hemos obtenido en los pretest.

Se parte de cuatro grupos de alumnos de ELE de diferentes niveles que, como es habitual, no han recibido instrucción explícita sobre la metáfora lingüística; realizan una prueba (pretest) antes del tratamiento experimental que ya pone en evidencia los resultados de los alumnos al no recibir tratamiento explícito sobre la metáfora lingüística, por lo tanto hemos considerado que no es necesario trabajar con un grupo de control en sí mismo puesto que no recibiría ningún tipo de tratamiento y los resultados de no recibirlo son los que se muestran en los pretest.

De esta forma el enfoque adoptado en esta investigación es de carácter descriptivo-comparativo, pero la comparación en lugar de hacerse entre el GC y el GE se hará dentro del mismo grupo, resultados antes y después del tratamiento, y entre los resultados de los distintos grupos. Se medirá el nivel de eficacia tomando como parámetro el número de aciertos conseguidos (variable dependiente) y asociándolos a tres variables independientes: el tratamiento, si el tipo de actividad es de producción o comprensión, y el nivel de español de los alumnos de ELE.

La investigación se lleva a cabo, por lo tanto, con cuatro grupos que se distribuyen del siguiente modo:

	NIVEL DE ESTUDIOS	CURSO	CENTRO	NIVEL DE ESPAÑOL	NÚMERO DE PARTICIPANTES
GNN <sub>1</sub>	Secundaria	1º	<i>Gymnázium Bilingválne</i> de Zilina (Eslovaquia)	A2	35
GNN <sub>2</sub>	Secundaria	2º	<i>Gymnázium Bilingválne</i> de Zilina (Eslovaquia)	B1	40
GNN <sub>3</sub>	Secundaria	3º	<i>Gymnázium Federica Garcú</i> Lorcú de Bratislava (Eslovaquia)	B2	15
GNN <sub>4</sub>	Universitario. Grado en Estudios Hispano-Alemanes	1º	Universidad Complutense de Madrid	C1	20
TOTAL					110

Tabla 23: Distribución de los grupos que participan en el experimento

Todos los grupos realizan pruebas al comienzo y al final de la investigación, pretest y postest respectivamente, pero diferentes según el contexto y el protocolo del experimento.

Con los grupos GNN<sub>1</sub>, GNN<sub>2</sub>, GNN<sub>3</sub> el experimento se ha llevado a cabo en una plataforma virtual en la que ha realizado las pruebas y han recibido el tratamiento a través de una página web diseñada para el experimento<sup>172</sup>. Inicialmente, se ha llevado a cabo una preprueba (pretest) idéntica para los tres grupos. Los tres grupos han realizado una posprueba semanas después para valorar los resultados a largo plazo. Con estos tres grupos se trabaja, por lo tanto, con un diseño longitudinal: la misma variable (número de aciertos) se mide en los mismos sujetos en momentos diferentes del estudio y se indaga si, transcurrido un tiempo tras el tratamiento, se producen diferencias estadísticamente significativas.

Con el grupo GNN<sub>4</sub> el experimento se ha llevado a cabo en un contexto de instrucción formal e institucional presencial, es decir, las pruebas y el tratamiento no se han desarrollado a través de la página web sino presencialmente y dentro del contexto de la asignatura *Discurso Académico Español* que los alumnos cursan durante el 2013/2014 en el marco de sus estudios en el Grado en Estudios hispano-alemanes en la

<sup>172</sup> Se explicará esto detalladamente en el apartado 7.4.1.

Universidad Complutense de Madrid. Por el diferente perfil de estos participantes con respecto a los otros grupos, universitarios y no alumnos de secundaria, se diseñaron unas pruebas diferentes para que encajasen con el programa de la asignatura en la que se desarrolló el experimento. Todos los participantes realizaron un pretest al comienzo del experimento y un postest semanas después del tratamiento, pero todos los ejemplos con los que se trabajó tanto en las pruebas como en la instrucción fueron cuidadosamente seleccionados de trabajos académicos<sup>173</sup>.

Por todo esto, el diseño de nuestra investigación atiende a un esquema que puede representarse de la siguiente manera<sup>174</sup>:

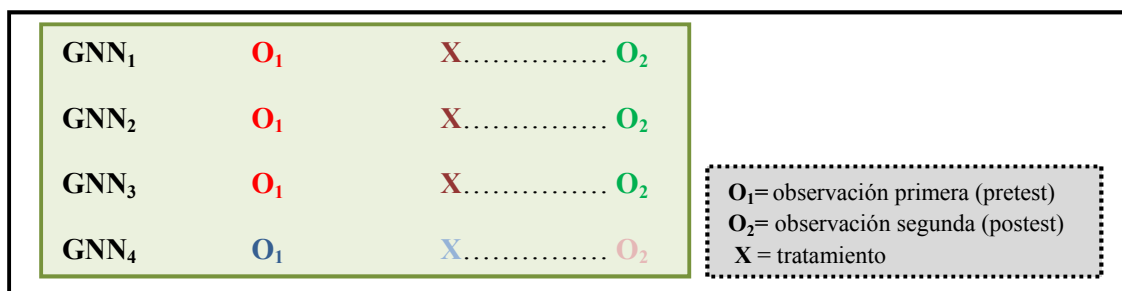


Fig. 34: Esquema de diseño de la investigación

En resumen, se trata de un estudio multicéntrico longitudinal a partir de los datos obtenidos en un diseño preexperimental con cuatro grupos con medición antes y después del tratamiento.

<sup>173</sup> La confección de estas pruebas se explicita en el apartado 7.4.2. El tratamiento que recibe este grupo es el mismo que reciben los otros tres, con la diferencia de que este grupo lo recibe de forma presencial y los ejemplos con los que se trabaja son de Español académico.

<sup>174</sup> La codificación por colores indica pruebas o tratamientos iguales, de esta forma los grupos GNN<sub>1</sub>, GNN<sub>2</sub> y GNN<sub>3</sub> reciben el mismo pretest, tratamientos idénticos y el mismo postest. El grupo GNN<sub>4</sub> recibe pruebas y tratamiento diferentes a los de los otros grupos.

### 7.3 Variables

Para realizar un estudio empírico es necesario medir la relación entre dos o más variables dependientes e independientes. La variable dependiente (Y) es la que se ve influida por otra(s) y, por lo tanto, la que se observa y se mide; mientras que las variables independientes son las que influyen en las otras y las que el investigador manipula o selecciona.

El acercamiento deductivo permite establecer una relación significativa entre las variables:

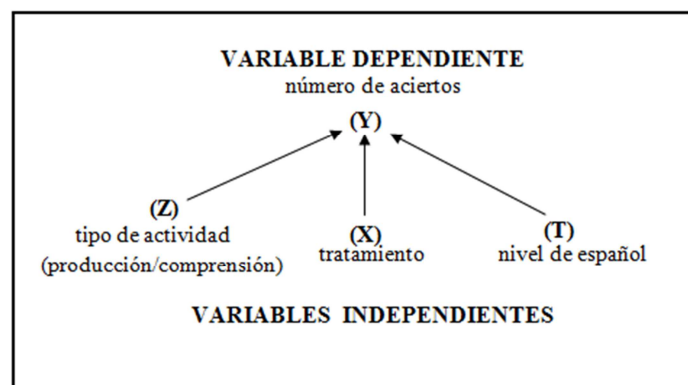


Fig. 35: Esquema de relación entre las variables

Como muestra el esquema, en esta investigación se relaciona una variable independiente, el número de aciertos, con tres variables independientes: el tratamiento experimental, el tipo de actividad y el nivel de español de los participantes.

Si en una investigación todos los factores son coincidentes excepto la exposición a un determinado tratamiento, es razonable pensar que las diferencias se deban a la presencia o ausencia de dicha variable. Como hemos explicado en el apartado anterior, normalmente esto se hace con dos grupos, a uno de ellos se le aplica el tratamiento y al otro no y se comparan los resultados. Ya hemos expuesto las razones por las que en esta investigación se le aplica el tratamiento experimental a todos los grupos, de modo que la variable X nos servirá para comparar los resultados de los pretest y postest y analizar si la diferencia en el número de aciertos entre unas pruebas y otras es estadísticamente significativa.

En todas las prepruebas y pospruebas hay dos tipos de actividades: producción y comprensión. Tomamos el tipo de actividad como otra variable independiente que

puede influir en el número de aciertos, pudiendo comparar así la variable dependiente (Y) en los dos tipos de actividad y también entre pretest y posttest en el mismo tipo de actividad.

La tercera variable independiente, el nivel de español de los participantes, nos permitirá establecer si hay diferencias significativas en los resultados de las pruebas de los diferentes grupos.

Somos conscientes de que cuantas más variables independientes se manejen aumentan las manipulaciones que deben hacerse y, por lo tanto, el número de grupos requeridos para validar el experimento; y también de que en toda investigación influyen otras variables que se escapan al control del investigador, variables extrañas, y que son muy difíciles de medir (influencia de otros profesores, el entorno socio cultural, los medios de comunicación, etc.); pero consideramos que la muestra es lo suficientemente amplia como para que el grado de significación de estas variables no invalide la investigación, ya que a mayor cantidad de individuos de una población sobre la que se va a realizar el estudio empírico, la incidencia de la variabilidad individual de los sujetos es menor. Si bien es cierto que los grupos son no equivalentes y que existe cierta desproporción entre el tamaño de unos y otros (por ejemplo, 40 participantes en GNN<sub>2</sub> y 15 participantes en GNN<sub>3</sub>) hay que aclarar que el tamaño de la población de la muestra en estudios de adquisición del lenguaje no se considera en todos los casos como un factor determinante en los resultados, sino que hay que tener también en cuenta otros factores como el propio diseño de la investigación, el tema objeto de estudio o el tipo de datos que se recogen (Seliger y Shohamy, 1989: 99).

#### 7.4 Diseño de las pruebas y tratamiento experimental

Como se ha explicado anteriormente, el experimento se ha llevado a cabo con tres de los grupos de forma virtual y con uno de los grupos presencialmente. Además, por las peculiaridades del GNN<sub>4</sub> se han diseñado unas pruebas específicas para este grupo y se ha adaptado también el tratamiento para que encajase con el marco de la asignatura en la que se aplicó. A continuación, se explicita el diseño de las pruebas y de los tratamientos en dos apartados, uno para lo referido al experimento con el grupo GNN<sub>4</sub> y otro para los demás.

##### 7.4.1 Diseño de la página web

###### 7.4.1.1 Medios

Para esta parte del experimento se ha diseñado una página web con un curso online sobre metáforas lingüísticas somáticas. La finalidad de esta página fue poder llevar a cabo el experimento con alumnos de Secundaria que se encontraban en Eslovaquia, interfiriendo lo menos posible en la programación de las clases de Español de sus institutos y, al mismo tiempo, teniendo el mayor control posible de la instrucción que reciben. Para acceder a la web es necesaria una contraseña que se proporciona a los participantes por medio de sus profesores. Todo el contenido de la página está completamente guiado, es decir, no existe la posibilidad de acceder a los contenidos en un orden diferente al que se ha pautado para el experimento.

Cuando los participantes acceden, se encuentran con una breve introducción sobre lo que van a hacer y, a continuación, con los objetivos de la actividad y el plan de clase:



Fig. 36: Página web. Introducción












¿QUÉ VAMOS A APRENDER?	¿CÓMO LO VAMOS A HACER?
OBJETIVOS	PLAN DE CLASE
 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar vocabulario relacionado con las partes del cuerpo humano en español.</li> </ul>	 <p>1º Vamos a repasar los nombres de las partes del cuerpo en español.</p>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y aprender a usar en contexto otros significados de los nombres de las partes del cuerpo humano.</li> </ul>	 <p>2º Haremos un cuestionario para ver que es lo que sabes.</p>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la competencia metafórica.</li> </ul>	 <p>3º Veremos una clase con una explicación sobre otros significados y usos de los nombres de las partes del cuerpo humano en español.</p>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la competencia comunicativa.</li> </ul>	 <p>4º Haremos ejercicios para poner en práctica y reforzar lo aprendido en la clase.</p>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la comprensión y la expresión escritas.</li> </ul>	 <p>5º Esperaremos una semana para asegurarnos de que has asimilado todo lo aprendido.</p>
	 <p>6º Haremos un último cuestionario para comprobar que hemos aprendido.</p>

Fig. 37: Página web. Objetivos y Plan de clase

A continuación aparece la Guía del curso: un video en el que los alumnos pueden ver las instrucciones a seguir paso a paso durante el desarrollo del mismo:



Fig. 38: Página web. Guía del curso

Este curso ha sido diseñado para desarrollarse en dos sesiones que se corresponden con tres etapas o actuaciones:

1ª Sesión: Dos etapas, con una duración estimada de dos horas:

- Realización del pretest.
- Instrucción.

2ª Sesión: Tercera etapa, con una duración estimada de media hora:

- Realización del postest.

Los participantes reciben de su profesor una contraseña para acceder a la primera sesión y una semana después de que se haya confirmado que todos los participantes han concluido la primera sesión, reciben los datos de acceso a la segunda sesión. Los participantes son conscientes de que en cualquier momento a lo largo del curso pueden preguntar dudas tanto técnicas como del contenido o las actividades a través de la sección Contacto.

El curso ha sido diseñado para alumnos de Secundaria con distintos niveles de español, así que antes de comenzar con el pretest se lleva a cabo un breve repaso del vocabulario de las partes del cuerpo humano. Este repaso consiste en un dibujo con las partes del cuerpo etiquetadas y un juego donde aleatoriamente se iluminan distintas partes del cuerpo de un muñeco y el alumno debe señalar el nombre de la parte iluminada.

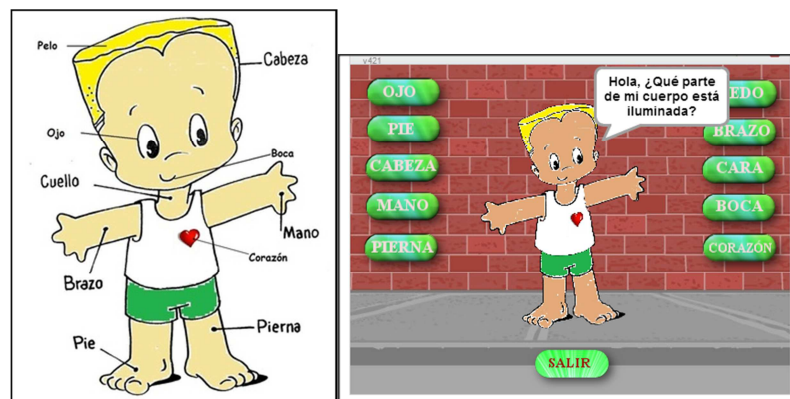


Fig. 39: Página web: Repaso del vocabulario

A continuación aparece el primer cuestionario (pretest), que se incluye en el Anexo II.

## 7.4.1.2 Diseño y sentido del pretest

El objetivo del pretest fue comprobar el conocimiento que los informantes tenían de las metáforas lingüísticas pertenecientes al léxico somático. El pretest<sup>175</sup> incluye diez metáforas lingüísticas relacionadas con el léxico del cuerpo humano, que se especifican en el glosario, distribuidas en dos ejercicios: uno de comprensión y otro de producción:

1. En el primer ejercicio, de comprensión, los informantes deben elegir, entre cuatro posibles opciones, la parte del cuerpo humano que más se adecua a la oración que se les propone. El ejercicio consta de cinco apartados, con un total de cinco metáforas lingüísticas somáticas. Ejemplo:

A. Pedro es muy generoso, tiene un gran \_\_\_\_\_.

- |                                |                                 |
|--------------------------------|---------------------------------|
| <input type="radio"/> a)pie    | <input type="radio"/> c)brazo   |
| <input type="radio"/> b)cuello | <input type="radio"/> d)corazón |

En cada apartado solo una de las cuatro opciones es correcta, por lo que la elección de cualquiera de las otras tres se considerará un error.

2. En el segundo ejercicio, de producción, los informantes deben sustituir los sintagmas en mayúsculas por una parte del cuerpo humano que, en ese contexto, signifique lo mismo. Este ejercicio activa el acceso léxico sinónimo<sup>176</sup>. El ejercicio consta de cinco apartados, con un total de cinco sintagmas que deben ser sustituidos. Ejemplo:

– En la ENTRADA del metro siempre hay mucha gente.= En la BOCA del metro siempre hay mucha gente.

El pretest se autocorrigue automáticamente y proporciona al alumno la respuesta correcta para cada apartado. Una vez corregido no es posible cambiar las respuestas. Es obligatorio responder al pretest ya que sin hacerlo no se puede acceder a la clase.

Del léxico recogido en el glosario se han seleccionado cinco partes del cuerpo humano (*cabeza, boca, ojo, brazo y corazón*) y se trabaja solo con algunos de los

<sup>175</sup> El pretest íntegro se incluye en el Anexo II.

<sup>176</sup> Ver capítulo 2.2.1.2.

desplazamientos semánticos; es decir, solo con algunas de las acepciones de dichas palabras, atendiendo a su frecuencia y productividad.

#### 7.4.1.3 Metodología e instrucción

La instrucción se ha regido por los principios constructivistas de intervención educativa, plasmados en una metodología de orientación inductivo-deductiva: en la fase inductiva o heurística los alumnos han construido su propio conocimiento mediante la observación, el análisis, la comparación, la abstracción de lo común y la síntesis del léxico presentado. En la fase deductiva han fijado los conocimientos alcanzados mediante verificación, ejemplificación y aplicación. La materialización de estas dos fases en la instrucción se ha dado en una parte de carácter teórico y otra práctica. En la primera parte (teórica) los alumnos observan, analizan y extraen una síntesis de los contenidos presentados. En la segunda, ponen en práctica y fijan el léxico aprendido con la realización de ejercicios.

Para la parte teórica se elabora un video explicativo<sup>177</sup> con los siguientes contenidos:

- Explicación del objetivo de la actividad: que los alumnos comprendan e interpreten metáforas lingüísticas con el léxico somático.
- Se introduce al alumno en el fenómeno metafórico, explicando el concepto de metáfora según la Lingüística Cognitiva y, por lo tanto, los conceptos de metáfora conceptual y expresión metafórica y se aportan varios ejemplos de ambas.
- Se explica para qué sirve, principalmente, la metáfora lingüística: para transmitir lo inefable y para la extensión, el cambio y la creación del significado de las palabras, así como para ampliar campos léxicos.
- Se explica que la metáfora está en la base de la polisemia.
- Se explican las metáforas lingüísticas que están detrás de algunos de los desplazamientos semánticos de *boca, brazo y corazón*<sup>178</sup>.

<sup>177</sup>Dado que a este curso acceden alumnos de distintos niveles, en el video de la clase existe la posibilidad de activar subtítulos en español.

<sup>178</sup> Estos desplazamientos semánticos están recogidos en el glosario (Anexo I).



Fig. 40: Página web. Explicación (1)

A continuación los significados de *cabeza* y *ojo* se explican a través de una profesora virtual con la que el alumno puede interactuar y que le guía en la deducción de los significados de los distintos desplazamientos semánticos:

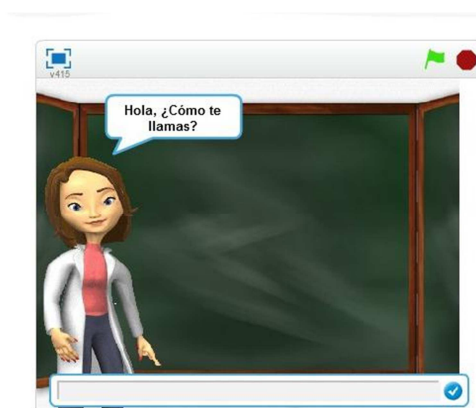


Fig. 41: Página web. Explicación (2)

En la parte práctica se realizan tres ejercicios de refuerzo, dos de comprensión y uno de producción<sup>179</sup>:

1. En el primer ejercicio, de comprensión, los informantes deben elegir, entre tres posibles opciones, el significado que más se adecua a las palabras señaladas en mayúsculas en el contexto que se propone. El ejercicio consta de cinco apartados con un total de cinco metáforas somáticas. Ejemplo:

<sup>179</sup> Todos los ejercicios de la parte práctica se incluyen en Anexo III.

c) Todavía hay muchas tribus en el CORAZÓN de la selva.

- Centro de algo
- Principio de algo
- Buena voluntad

En cada apartado solo una de las tres opciones es correcta, por lo que la elección de cualquiera de las otras tres se considerará un error.

2. En el segundo ejercicio, de comprensión, los informantes deben elegir, entre tres posibles opciones, la parte del cuerpo humano que más se adecua a la oración que se les propone. El ejercicio consta de cinco apartados, con un total de cinco metáforas lingüísticas somáticas.

Ejemplo:

c) En el \_\_\_\_\_ de la cerradura se introduce la llave.

- Pie
- Ojo
- Dedo

En cada apartado solo una de las tres opciones es correcta, por lo que la elección de cualquiera de las otras tres se considerará un error.

3. En el tercer ejercicio, de producción, los informantes deben sustituir los sintagmas en mayúsculas por una parte del cuerpo humano que, en ese contexto, signifique lo mismo. Este ejercicio activa el acceso léxico sinónimo<sup>180</sup>. El ejercicio consta de cinco apartados, con un total de cinco sintagmas que deben ser sustituidos. Ejemplo: -

- La ENTRADA del metro de Ciudad Universitaria estará cerrada la próxima semana. = La BOCA del metro de Ciudad Universitaria estará cerrada la próxima semana.

Los ejercicios se autocorrigen automáticamente y se proporciona al alumno la respuesta correcta de forma inmediata para cada apartado. Una vez corregido no es posible cambiar las respuestas.

---

<sup>180</sup>Ver capítulo 2.2.1.2.

## 7.4.1.4 Diseño y sentido del postest

Pasada la semana que se considera necesaria para poder valorar que los conocimientos han sido fijados en la memoria a largo plazo, los participantes reciben los datos de acceso al postest<sup>181</sup>, cuyo objetivo fue comprobar que los informantes habían mejorado su conocimiento de las metáforas lingüísticas pertenecientes al léxico somático. El postest incluye diez metáforas lingüísticas relacionadas con el léxico del cuerpo humano, que se especifican en el glosario, distribuidas en dos ejercicios: uno de comprensión y otro de producción:

1. En el primer ejercicio, de comprensión, los informantes deben elegir, entre tres posibles opciones, el significado que más se adecua a las palabras señaladas en mayúsculas en el contexto que se propone. El ejercicio consta de cinco apartados con un total de cinco metáforas somáticas. Ejemplo:

D. Es necesario calcular el sueldo medio anual del CABEZA de familia.

- a) Persona de mayor responsabilidad
- b) Principio de algo
- c) Persona a la que se alimenta

En cada apartado solo una de las tres opciones es correcta, por lo que la elección de cualquiera de las otras tres se considerará un error.

2. En el segundo ejercicio, de producción, los informantes deben sustituir los sintagmas en mayúsculas por la palabra que designe una parte del cuerpo humano que, en ese contexto, signifique lo mismo. Este ejercicio activa el acceso léxico sinonímico<sup>182</sup>. El ejercicio consta de cinco apartados, con un total de cinco sintagmas que deben ser sustituidos. Ejemplo:

Supo llevar el negocio con (a) INTELIGENCIA y abrió un estudio de pintura en el (b) CENTRO de la ciudad. = Supo llevar el negocio con (a) CABEZA y abrió un estudio de pintura en el (b) CORAZÓN de la ciudad.

<sup>181</sup> El postest se incluye íntegro en el Anexo IV.

<sup>182</sup> Ver capítulo 2.2.1.2.

### 7.4.2 Diseño para GNN<sub>4</sub> (presencial)

#### 7.4.2.1 Medios

El experimento con este grupo se llevó a cabo de manera presencial en un contexto de instrucción formal e institucional y se desarrolló en tres etapas o actuaciones durante dos sesiones:

En la primera sesión se realizó el pretest que se les entregó impreso.

En la misma sesión, al finalizar el pretest, el grupo recibió la instrucción durante 90 minutos.

El postest tuvo lugar quince días después y duró alrededor de 20 minutos. Los informantes recibieron el postest impreso.

#### 7.4.2.2 Diseño y sentido del pretest

El objetivo del pretest<sup>183</sup> fue comprobar el conocimiento que los informantes tenían de las metáforas lingüísticas pertenecientes al léxico somático. El pretest incluye 12 metáforas lingüísticas relacionadas con el léxico del cuerpo humano, que se especifican en el glosario y se distribuyen en dos ejercicios: uno de comprensión y otro de producción:

1. En el primer ejercicio, de comprensión, los informantes deben elegir, entre cuatro posibles opciones, la parte del cuerpo humano que más se adecua a la oración que se les propone. El ejercicio consta de 5 apartados, con un total de seis metáforas lingüísticas somáticas. Ejemplo:

- En el \_\_\_\_\_ de la ciudad hoy está concentrado un poder inmenso que descansa en la capacidad de control global y la acumulación de grandes beneficios; y la marginación ha resultado una presencia fuerte gracias a la proliferación de nuevas formas políticas.
  - a. Diente
  - b. Codo
  - c. Corazón
  - d. Estómago

<sup>183</sup> El pretest íntegro y anotado con sus correspondientes referencias bibliográficas se incluye en el Anexo V.

En cada apartado solo una de las cuatro opciones es correcta, por lo que la elección de cualquiera de las otras tres se considerará un error.

2. En el segundo ejercicio, de producción, los informantes deben sustituir los sintagmas subrayados por una parte del cuerpo humano que, en ese contexto, signifique lo mismo. Este ejercicio activa el acceso léxico sinónimo<sup>184</sup>. El ejercicio consta de cinco apartados, con un total de seis sintagmas que deben ser sustituidos. Ejemplo:

- La oposición razón y sentimiento es innata al ser humano. = La oposición cabeza y corazón es innata al ser humano.

Los dos ejercicios se confeccionaron teniendo en cuenta que las pruebas se realizan en el marco de la asignatura *Discurso Académico Español*, por lo tanto todos los ejemplos con los que se trabaja han sido seleccionados minuciosamente de trabajos académicos de distinta procedencia. Todos los ejemplos han sido seleccionados a través de búsquedas en el corpus CREA o de artículos de distintas especialidades científicas.

Del léxico recogido en el glosario se han seleccionado 11 partes del cuerpo humano (*cabeza, boca, ojo, brazo, pie, estómago, cara, corazón, cuello, mano y frente*) y se trabaja solo con algunos de los desplazamientos semánticos, es decir, solo con algunas de las acepciones de dichas palabras, atendiendo a su frecuencia y productividad.

#### 7.4.2.3 Metodología e instrucción

Al igual que para el tratamiento realizado a través de la página web, la instrucción en el aula se ha regido por los principios constructivistas de intervención educativa, plasmados en una metodología de orientación inductivo-deductiva: en la fase inductiva o heurística los alumnos han construido su propio conocimiento mediante la observación, el análisis, la comparación, la abstracción de lo común y la síntesis del léxico presentado. En la fase deductiva han fijado los conocimientos alcanzados mediante verificación, ejemplificación y aplicación.

---

<sup>184</sup>Ver capítulo 2.2.1.2.

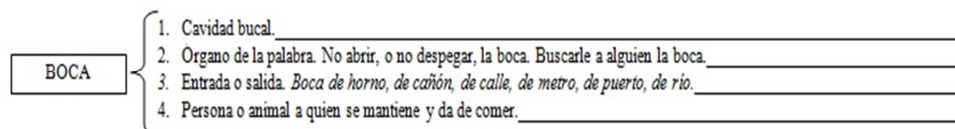
La materialización de estas dos fases en la instrucción se ha dado en una parte de carácter teórico y otra práctica. En la primera parte (teórica) los alumnos observan, analizan y extraen una síntesis de los contenidos presentados. En la segunda, ponen en práctica y fijan el léxico aprendido con la realización de ejercicios.

La explicación que reciben los alumnos en la parte teórica es la misma que la incluida en el video de la página web, pero cambia el léxico presentado y se introducen explicaciones de carácter lingüístico teórico dado que por la naturaleza de la asignatura en la que se enmarca la explicación son de interés para los participantes:

- Explicación del objetivo de la actividad: que los alumnos comprendan e interpreten metáforas lingüísticas con el léxico somático.
- Se realiza una breve introducción acerca del léxico estructurado y el léxico *nomenclátor* y la necesidad de ambos de nombrar/etiquetar nuevas realidades.
- Se introduce al alumno en el fenómeno metafórico, explicando el concepto de metáfora según la Lingüística Cognitiva y, por lo tanto, los conceptos de metáfora conceptual y expresión metafórica y se aportan varios ejemplos de ambas.
- Se explica para qué sirve, principalmente, la metáfora lingüística: para transmitir lo inefable y para la extensión, cambio y creación del significado de las palabras, así como para ampliar campos léxicos.
- Se explica que la metáfora está en la base de la polisemia y se proporcionan ejemplos.
- Se explica que en los mecanismos de desplazamiento semántico se produce un proceso de generalización del elemento humano que actúa como factor de prototipicidad. Este proceso va desde lo concreto a lo simbólico, de lo concreto humano, concreto no humano, abstracto con referencia a lo concreto hasta abstracto simbólico, tal y como se muestra en el glosario (Anexo I).
- Se explican pormenorizadamente las metáforas lingüísticas que están detrás de algunos de los desplazamientos semánticos de *cara*, *boca* y *corazón*.

En la parte práctica se realizan los siguientes ejercicios<sup>185</sup>:

- Se entrega a los alumnos un esquema con el léxico y las acepciones que aparecían en el pretest y se trabaja conjuntamente en clase buscando ejemplos para cada una de las acepciones. Se explica a los alumnos cómo realizar búsquedas de ejemplos en el CREA. Ejemplo:



- Como trabajo extraescolar se proponen a los alumnos otros dos ejercicios de comprensión. En el primero de ellos deben relacionar el significado que tienen, en ese contexto, las palabras subrayadas en las frases de la columna izquierda con su correspondiente acepción situada en la columna derecha. El ejercicio recoge un total de cinco metáforas lingüísticas somáticas. Ejemplo:

- Su contacto se encargaba de formalizar contratos laborales por tener mano en el ministerio dominicano. >Influencia.

En el segundo los alumnos deben encontrar una parte del cuerpo que sea susceptible de aparecer en todas las oraciones que se proponen en cada apartado. Consta de cinco apartados con un total de 18 oraciones. La primera oración de cada apartado siempre es el uso recto del término, las otras son diferentes acepciones con desplazamientos semánticos metafóricos. Ejemplo:

Parte del cuerpo: \_\_ BOCA\_\_

- Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la \_\_\_\_\_ abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia.
- Los muestreos se efectuaron en 24 estaciones, distribuidas desde la \_\_\_\_\_ del río San Lorenzo hasta la \_\_\_\_\_ del estero de Teacapan.
- Los niños constituyen una fuente de ingresos para las familias pobres porque ellos son una \_\_\_\_\_ más, pero tienen dos manos para trabajar.

Estas tareas se recogen la semana siguiente, se devuelven corregidas a los alumnos antes de la realización del postest y se resuelven en clase las dudas.

<sup>185</sup> Todos los ejercicios de la parte práctica aparecen recogidos en Anexo VI.

## 7.4.2.4 Diseño y sentido del postest

El objetivo del postest<sup>186</sup> es comprobar el conocimiento activo que los informantes han alcanzado de las metáforas lingüísticas somáticas tras recibir la instrucción. Se compone de dos ejercicios, el primero de comprensión y el segundo de producción. Se trabaja con el mismo léxico y acepciones y el mismo tipo de ejercicios utilizados anteriormente:

1. En el primer ejercicio, de comprensión, los informantes deben elegir, entre cuatro posibles opciones, la parte del cuerpo humano que más se adecua a la oración que se les propone. El ejercicio consta de seis apartados, con un total de seis metáforas lingüísticas somáticas. Ejemplo:
  - A. Este estudio muestra el peligro de presumir que las normas de embalaje se entienden bien y que el personal de control de calidad tiene buen \_\_\_\_\_ para la selección de fruta.
    - a. Pie
    - b. Corazón
    - c. Ojo
    - d. Codo

En cada apartado solo una de las cuatro opciones es correcta, por lo que la elección de cualquiera de las otras tres se considerará un error.

2. En el segundo ejercicio, de producción, los informantes deben sustituir los sintagmas subrayados por una parte del cuerpo humano que, en ese contexto, signifique lo mismo. El ejercicio consta de seis apartados, con un total de 6 sintagmas que deben ser sustituidos. Ejemplo:
 

- Muchos chalés de madera, entre los que hay algunos que superan los mil años de edad, todavía están de pie en perfectas condiciones, sin haber recibido nunca ningún tratamiento protector, ni siquiera una capa de pintura.

Al igual que en el diseño del pretest, se ha tenido en cuenta el marco de la asignatura y todos los ejemplos contenido en el postest han sido seleccionados a través de búsquedas en el corpus CREA o de artículos de distintas especialidades científicas.

---

<sup>186</sup> El postest con todas las referencias bibliográficas de los ejemplos se incluye en el Anexo VII.

### 7.5 Participantes

A continuación se explican las características de los participantes de cada grupo que consideramos necesario tener en cuenta para el estudio.

#### 7.5.1 GNN<sub>1</sub> (A2 Online): Alumnos de 1º del Gymnázium Bilingválne de Žilina (Eslovaquia)

Este grupo está integrado por 35 alumnos eslovacos de primer curso de secundaria del Gymnázium Bilingválne de Žilina que cursan dentro del currículo escolar la asignatura de *Español*. Sus edades están comprendidas entre los 14 y los 17 años y su nivel de español se corresponde con un A2. En conjunto, además de tener como lengua materna el eslovaco, todos estudian inglés y cinco de ellos también alemán<sup>187</sup>. La mayoría no ha estado nunca en países hispanohablantes, solo dos de ellos han tenido una estancia de 8 meses y otro de un mes<sup>188</sup>.

En la siguiente tabla se presentan las características de cada informante:

	EDAD	IDIOMAS QUE HABLA ADEMÁS DEL ESPAÑOL <sup>189</sup>	ESTANCIAS EN PAÍSES HISPANOHABLANTES (en meses)
Informante 1	14	Inglés/ Alemán	
Informante 2	15	Inglés/ Alemán	8
Informante 3	15	Inglés	
Informante 4	15	Inglés	
Informante 5	16	Inglés	
Informante 6	16	Inglés	8
Informante 7	14	Inglés/ Alemán	
Informante 8	17	Inglés	
Informante 9	16	Inglés	
Informante 10	16	Inglés	
Informante 11	15	Inglés	
Informante 12	15	Inglés	
Informante 13	15	Inglés	
Informante 14	14	Inglés	
Informante 15	14	Inglés	1
Informante 16	16	Inglés	
Informante 17	14	Inglés	
Informante 18	15	Inglés	

<sup>187</sup> Se descartan las variables L4, L5, etc. Solo se tendrá en cuenta la LM y el inglés ya que es L2/L3 para todos los informantes.

<sup>188</sup> Esta información la proporciona un breve cuestionario que los informantes completan antes de realizar el pretest y que aparece recogido en el Anexo II.

<sup>189</sup> La lengua materna de todos los informantes es el eslovaco, en la tabla solo se indican las LE que hablan además del español.

Informante 19	14	Inglés	
Informante 20	16	Inglés	
Informante 21	16	Inglés	
Informante 22	14	Inglés	
Informante 23	15	Inglés	
Informante 24	15	Inglés	
Informante 25	15	Inglés	
Informante 26	16	Inglés	
Informante 27	15	Inglés	
Informante 28	15	Inglés	2
Informante 29	14	Inglés/ Alemán	
Informante 30	14	Inglés/ Alemán	
Informante 31	14	Inglés	
Informante 32	16	Inglés/ Alemán	
Informante 33	14	Inglés	
Informante 34	15	Inglés	
Informante 35	14	Inglés	

Tabla 24: Informantes GNN<sub>1</sub>

### 7.5.2 GNN<sub>2</sub> (B1 Online): Alumnos de 2º del Gymnázium Bilingválne de Žilina (Eslovaquia)

Este grupo está integrado por 40 alumnos eslovacos de segundo curso de secundaria del Gymnázium Bilingválne de Žilina que cursan dentro del currículo escolar la asignatura de *Español*. Sus edades están comprendidas entre los 15 y los 17 años y su nivel de español se corresponde con un B1. En conjunto, además de tener como lengua materna el eslovaco, todos estudian inglés; cuatro, también alemán y uno, francés. La mayoría no ha estado nunca en países hispanohablantes, solo dos de ellos han tenido una estancia de medio mes y otro de 18 meses.

En la siguiente tabla se presentan las características de cada informante:

	EDAD	IDIOMAS QUE HABLA ADEMÁS DEL ESPAÑOL <sup>190</sup>	ESTANCIAS EN PAÍSES HISPANOHABLANTES (en meses)
Informante 1	17	Inglés	0.5
Informante 2	17	Inglés	
Informante 3	17	Inglés	18
Informante 4	15	Inglés	
Informante 5	16	Inglés	
Informante 6	17	Inglés	0.5
Informante 7	17	Inglés/ Alemán	
Informante 8	15	Inglés	

<sup>190</sup>La lengua materna de todos los informantes es el eslovaco, en la tabla solo se indican las LE que hablan además del español.

Informante 9	16	Inglés	
Informante 10	16	Inglés	
Informante 11	16	Inglés	
Informante 12	16	Inglés	
Informante 13	15	Inglés	
Informante 14	16	Inglés/ Alemán	
Informante 15	17	Inglés	
Informante 16	17	Inglés	
Informante 17	15	Inglés	
Informante 18	16	Inglés/ Alemán	
Informante 19	17	Inglés	
Informante 20	16	Inglés	
Informante 21	15	Inglés	
Informante 22	17	Inglés	
Informante 23	16	Inglés	
Informante 24	16	Inglés/ Alemán	
Informante 25	16	Inglés	
Informante 26	16	Inglés/ Francés	
Informante 27	16	Inglés	
Informante 28	16	Inglés	
Informante 29	15	Inglés	
Informante 30	15	Inglés	
Informante 31	16	Inglés	
Informante 32	15	Inglés	
Informante 33	16	Inglés	
Informante 34	15	Inglés	
Informante 35	17	Inglés	
Informante 36	17	Inglés	
Informante 37	17	Inglés	
Informante 38	16	Inglés	
Informante 38	16	Inglés	
Informante 40	16	Inglés	

Tabla 25: Informantes GNN<sub>2</sub>

### 7.5.3 GNN<sub>3</sub> (B2 Online): Alumnos de 3º del Gymnázium Federica Garcíu Lorcu de Bratislava (Eslovaquia)

Este grupo está integrado por 15 alumnos eslovacos de tercer curso de secundaria del Gymnázium Federica Garcíu Lorcu de Bratislava que cursan dentro del currículo escolar la asignatura de *Español*. Sus edades están comprendidas entre los 17 y los 18 años y su nivel de español se corresponde con un B2. Todos tienen como lengua materna el eslovaco y estudian inglés. La mayoría no ha estado nunca en países hispanohablantes, ocho de ellos han tenido estancias breves en países hispanohablantes.

En la siguiente tabla se presentan las características de cada informante:

	EDAD	IDIOMAS QUE HABLA ADEMÁS DEL ESPAÑOL <sup>191</sup>	ESTANCIAS EN PAÍSES HISPANOHABLANTES (en meses)
Informante 1	17	Inglés	
Informante 2	17	Inglés	0,5
Informante 3	18	Inglés	
Informante 4	17	Inglés	
Informante 5	18	Inglés	
Informante 6	18	Inglés	
Informante 7	18	Inglés	3
Informante 8	17	Inglés	3
Informante 9	18	Inglés	1
Informante 10	18	Inglés	
Informante 11	17	Inglés	0,5
Informante 12	17	Inglés	0,5
Informante 13	17	Inglés	0,5
Informante 14	17	Inglés	
Informante 15	17	Inglés	6

Tabla 26: Informantes GNN<sub>3</sub>

#### 7.5.4 GNN<sub>4</sub> (C1 Presencial): Alumnos del Grado de Estudios hispano-alemanes de la Universidad Complutense de Madrid

Este grupo está integrado por 20 estudiantes alemanes que durante el curso 2013/2014 cursan el Grado en Estudios Hispano-alemanes en la Universidad Complutense de Madrid. Las pruebas se realizan en el marco de la asignatura *Discurso Académico Español*, de carácter obligatorio en su plan de estudios. Los 20 alumnos tienen edades comprendidas entre los 19 y los 26 años. En conjunto, además de tener como lengua materna el alemán, hablan inglés; 13 hablan también francés; cuatro, italiano; dos, portugués; uno, chino; uno, polaco; y otro, neerlandés. Tienen un nivel C1 de español, y sus estancias en países hispanohablantes oscilan entre los 10 años y los dos meses.

En la siguiente tabla se presentan las características de cada informante:

<sup>191</sup>La lengua materna de todos los informantes es el alemán, en la tabla solo se indican las LE que hablan además del español.

	EDAD	IDIOMAS QUE HABLA ADEMÁS DEL ESPAÑOL <sup>192</sup>	ESTANCIAS EN PAÍSES HISPANOHABLANTES (en meses)
Informante 1	22	Inglés/ Francés	10 años
Informante 2	21	Inglés/ Francés	13
Informante 3	20	Inglés	7
Informante 4	19	Inglés	7
Informante 5	19	Inglés/ Francés	14
Informante 6	21	Inglés/ Italiano	12
Informante 7	22	Inglés/ Italiano	6 años
Informante 8	21	Inglés/ Francés	2
Informante 9	22	Inglés/ Francés/Italiano/Chino	12
Informante 10	23	Inglés/ Francés	3
Informante 11	20	Inglés/ Italiano	3
Informante 12	22	Inglés/ Francés/Polaco	2
Informante 13	26	Inglés/ Francés/Portugués/Neerlandés	5
Informante 14	23	Inglés/ Francés/Portugués	2
Informante 15	23	Inglés	2
Informante 16	22	Inglés/ Francés	4
Informante 17	22	Inglés/ Francés	12
Informante 18	20	Inglés/ Francés	
Informante 19	20	Inglés/ Francés	14
Informante 20	19	Inglés	8

Tabla 27: Informantes GNN<sub>4</sub>

### 7.6 Procedimientos

Aunque el experimento se ha desarrollado en las mismas etapas o actuaciones con todos los grupos, el protocolo a seguir ha sido diferente puesto que con tres de los grupos (GNN<sub>1</sub> GNN<sub>2</sub> y GNN<sub>3</sub>) se ha llevado a cabo a través de la página web y con uno de los grupos (GNN<sub>4</sub>) de forma presencial.

El procedimiento que se siguió para realizar el experimento con la página web fue el mismo para GNN<sub>1</sub>, GNN<sub>2</sub> y GNN<sub>3</sub>:

1. Los profesores la asignatura de *Español* reciben la contraseña que deben proporcionarle a sus alumnos para que puedan acceder a la página.
2. Proponen a sus alumnos que sigan una clase sobre metáforas lingüísticas como tarea extraescolar.

<sup>192</sup>La lengua materna de todos los informantes es el alemán, en la tabla solo se indican las LE que hablan además del español.

3. Los participantes realizan la primera sesión del curso: pretest, tratamiento y refuerzo.
4. El investigador confirma con el profesor que todos los alumnos han terminado la primera sesión.
5. Una semana después el profesor recibe los datos de acceso a la segunda sesión.
6. Los participantes realizan la segunda sesión: postest.

Con estos grupos no podemos determinar el tiempo de realización individual del pretest y los postest debido a que en la página web no se registraba la hora de inicio y fin.

En el caso de GNN<sub>4</sub> con el que el experimento se llevó a cabo de forma presencial el procedimiento fue:

1. En el edificio D de la Facultad de Filología los participantes reciben el pretest impreso. El tiempo de realización individual osciló entre los cinco y los treinta minutos. No consultaron diccionarios ni ningún otro material.
2. En la misma sesión, al finalizar el pretest, el grupo recibió la instrucción durante 90 minutos.
3. El postest tuvo lugar en las mismas condiciones de espacio y tiempo que el pretest, mediada la semana que se considera mínima para determinar el grado de fijación/memorización de los contenidos. Duró alrededor de 20 minutos. Los informantes recibieron el postest impreso y no consultaron diccionarios ni ningún otro material durante su realización.

Todas las pruebas han sido realizadas durante el curso académico 2013/2014 y el calendario para cada grupo es el siguiente:

	PRETEST	POSTEST
GNN <sub>1</sub> (A2 online)	15 al 29 de abril	08 al 18 de mayo
GNN <sub>2</sub> (B1 online)	03 al 14 de abril	23 de abril al 11 de mayo
GNN <sub>3</sub> (B2 online)	06 de junio	16 de junio
GNN <sub>4</sub> (C1 presencial)	13 de noviembre	27 de noviembre

Tabla 28: Fechas de realización del experimento

## 7.7 Transferencia de la LM y las LE

En el apartado 7.5 se han descrito las características de cada uno de los participantes en el experimento: edad, nivel de estudios, lenguas que hablan y estancias en países hispanohablantes. Todos los participantes hablan inglés además de su LM. Para comprobar si existe la posibilidad de que haya transferencia idiomática tanto desde el inglés como desde su LM, se han traducido al inglés todas las expresiones metafóricas somáticas seleccionadas para el experimento: al alemán, las que se han trabajado con el grupo GNN<sub>4</sub> (C1); y al eslovaco, las seleccionadas para el desarrollo de las pruebas con los grupos GNN<sub>1</sub>, GNN<sub>2</sub> y GNN<sub>3</sub> (A2, B1 y B2). Todas las traducciones se incluyen en el Anexo VIII.

La comparación de las respuestas a los pretest de los diferentes grupos con las traducciones de las expresiones metafóricas permite concluir que los participantes no han utilizado sus conocimientos de inglés como estrategia para responder al pretest ya que muestran el desconocimiento de metáforas somáticas en español que tienen una traducción literal en inglés, aunque no en su LM. Esto sucede con varias expresiones, como por ejemplo *cara de la moneda*, que no tiene correspondencia literal en alemán, pero sí en inglés (*face of a coin*), y que no acierta la mayoría de los participantes alemanes; o el uso de *corazón* en su acepción de 'centro de algo', acepción que no existe en eslovaco y que, a pesar de utilizarse en inglés (*the heart of the city*), desconoce la mayoría de los participantes de los grupos de Eslovaquia. El hecho de que los participantes no recurran al inglés para la interpretación/ producción de metáforas somáticas en español puede deberse a que no han desarrollado esta estrategia de aprendizaje. En el caso de los alumnos eslovacos, que son en su totalidad estudiantes de secundaria, también podría ser que su nivel de competencia en inglés sea similar a su nivel de competencia en español.

En cuanto a las transferencias desde la LM, también podemos afirmar que no son significativas porque muchas de las metáforas seleccionadas no tienen una traducción literal en alemán o eslovaco<sup>193</sup> (Anexo VIII), y porque algunas de las metáforas somáticas que tienen correspondencia literal en la LM son precisamente

---

<sup>193</sup> Existe la posibilidad de que existan recuperaciones indirectas del significado porque un determinado término no se emplee literalmente en una metáfora concreta, pero sí en otras con el mismo significado. Por ejemplo, en alemán no existe literalmente *boca de metro*, pero con la acepción de 'entrada o abertura' se emplea *boca* en *mundloch* (apertura de un túnel en la superficie). Esto ocurre con otras expresiones.

algunas de las que más errores han presentado. Un ejemplo es *tener cabeza*, que desconocen muchos de los participantes eslovacos aunque existe en su LM con el mismo significado de 'talento, inteligencia' (*má na to hlavu*); o de *hace falta estómago*, que a pesar de utilizarse en alemán la expresión *Einen starken magen haben*, solo aciertan dos de los informantes alemanes. Resulta especialmente representativo el caso de *frente* en su acepción de 'lugar opuesto', que a pesar de tener correspondencia en inglés (*in front of*) y alemán (*stirnseite*), en la actividad de producción del pretest solo aciertan en su producción cuatro de los participantes.

Con respecto a las metáforas somáticas que no tienen correspondencia en inglés ni en la LM de los participantes, las que han provocado un mayor número de errores han sido: *mano de pintura*, en las pruebas del grupo de alemanes; y *cabeza de la manifestación*, *brazos del árbol* y *tener ojo* (en su acepción de 'cuidado, atención') en los pretest de los grupos eslovacos.

El contraste de las respuestas a los pretest de los diferentes grupos con las traducciones de las metáforas somáticas al inglés y a las LMs, para lo que se ha recurrido a expertos validadores, permite afirmar que no ha habido transferencia metafórica en las prepruebas.



## 8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis estadístico de los datos extraídos del experimento. Se analizan desde un punto de vista descriptivo, se resumen los datos obtenidos y se organizan mediante medidas de tendencia central (media) y medidas de dispersión (desviación típica); e inferencial, por lo que se extraerán conclusiones que, tal vez, podrían generalizarse a la población presumiblemente representada en nuestra muestra.

A través de la inferencia trataremos de determinar si existe relación o no entre las variables objeto de estudio (número de aciertos, tratamiento, nivel y tipo de actividad) y para hacerlo es necesario partir de unas preguntas y unas hipótesis que puedan ser comprobadas por medio de pruebas de significación estadística que cuantifiquen hasta qué punto la variabilidad de la muestra puede ser responsable de los resultados de un estudio en particular. La  $H_0$  (hipótesis nula) representa la afirmación de que no existe asociación entre las dos variables estudiadas y la  $H_a$  (hipótesis alternativa) afirma que hay algún grado de relación o asociación entre las dos variables. Las preguntas y las  $H_a$  de las que partimos, especificadas en 7.1, son:

1. ¿Es el número de aciertos en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas independiente del tratamiento? Es decir, ¿hay diferencia significativa entre el número de aciertos del pretest y el número de aciertos del posttest en cuanto a la interpretación/producción de metáforas somáticas?

$H_a$ : El número de aciertos en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas será mayor en el posttest que en el pretest y, por lo tanto, el número de aciertos sí depende del tratamiento.

2. ¿Existirán diferencias significativas en cuanto al número de aciertos con respecto a la elección de una metáfora somática según el tipo de actividad realizada (interpretación/producción)?

$H_a$ : Las actividades de interpretación presentarán un mayor número de aciertos en cuanto a la elección de una metáfora somática que las actividades de producción.

3. ¿Existirán diferencias significativas en cuanto a número de aciertos con respecto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas en pretest y postest en los diferentes niveles del MCER?

Ha: Los grupos de niveles más altos presentarán un mayor número de aciertos en la interpretación/producción de metáforas somáticas.

La decisión de aceptar o rechazar las hipótesis puede ser afirmada con una seguridad que se decide previamente a través del nivel de significación, es decir, dicha decisión lleva implícito un riesgo que se cuantifica con el p-valor, que es la probabilidad de aceptar la  $H_a$  como cierta, cuando la cierta podría ser la  $H_o$ . El proceso de inferencia siempre está sujeto a errores. El p-valor indica si la asociación es estadísticamente significativa y se ha fijado en 0.05, o sea, con una seguridad del 95%. Cuando se rechaza la  $H_o$  y se acepta la  $H_a$  como probablemente cierta, se afirma que hay una asociación ( $p < 0.05$ ), o que hay diferencia, en otras palabras, que es muy poco probable que dicha asociación se deba al azar. Asimismo, si p-valor es mayor de 0.05 ( $p > 0.05$ ) se acepta la  $H_o$  y decimos que el azar puede ser la explicación de dicho hallazgo afirmando que ambas variables no están asociadas o correlacionadas.

La confirmación o no de estas hipótesis nos ayudará en la consecución de uno de los objetivos principales de esta investigación: demostrar que la enseñanza explícita de la metáfora lingüística facilita el acceso léxico del alumno de ELE.

En los siguientes apartados se presentan los resultados de las pruebas en los distintos grupos (estadística descriptiva) y luego se comparan la preprueba y la posprueba en cada grupo y entre los diferentes grupos.

Todo el estudio estadístico se llevará a cabo utilizando el programa SPSS en su versión 21. Para contestar a las dos primeras preguntas de investigación, se ha realizado un estudio bivalente con el fin de observar si existen diferencias en los resultados obtenidos entre pretest y postest y según el tipo de actividad realizada. Como las variables toman valores cuantitativos (nº de aciertos) y cualitativos (tratamiento y tipo de actividad), se aplicará el test T-Student para muestras relacionadas, si se cumplen las hipótesis necesarias (normalidad de los datos), si no se utilizará la técnica no paramétrica de la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

Para la última pregunta, se comparan los resultados de los grupos con la prueba de ANOVA cuando se cumpla la normalidad de los datos y con las pruebas no paramétricas, prueba de la mediana y test de Kruskal Wallis, cuando no se cumpla.

8.1 Nivel A2: GNN<sub>1</sub> (Online)

8.1.1 Resultados del pretest

Los resultados del grupo de A2 en la preprueba son los siguientes:

	<i>Número de aciertos...</i>				
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
<b>Interpretación</b>	35	1	4	2,94	0,83
<b>Producción</b>		0	3	1,89	0,71
<b>Total</b>		3	6	4,77	1,11

Tabla 29: Resultados del pretest de GNN<sub>1</sub>

Como se puede observar, el número medio de aciertos es 4,77, es decir, la media no llega a la mitad de aciertos posibles.

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes de participantes por número de aciertos totales. El 34,3% de los informantes de este grupo ha tenido 6 aciertos en el pretest:

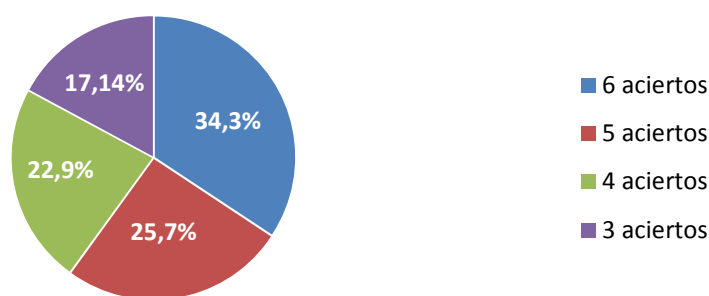


Fig. 42: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el pretest de GNN<sub>1</sub>

La distribución de frecuencias del número de aciertos por tipo de actividad (interpretación y producción) es la siguiente:

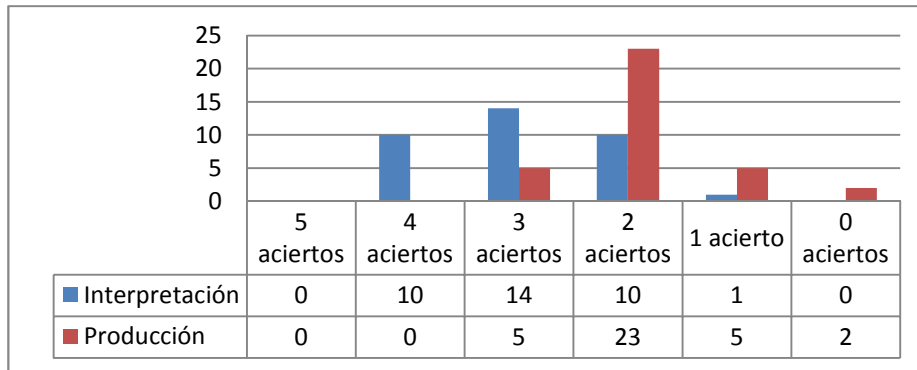


Fig. 43: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el pretest de GNN<sub>1</sub>

Para comparar el número de aciertos según el tipo de actividad se ha creado la variable *diferencia de número de aciertos (interpretación-producción)* y se ha comprobado que existe normalidad con la prueba de Shapiro Wilk. Al cumplirse la normalidad se aplica la Prueba T-Student para muestras relacionadas:

	<i>Número de aciertos...</i>			<i>Significación</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	<i>T-Student</i>
<b>Total Aciertos Interpretación</b>	35	2,94	0,838	<b>0,000</b>
<b>Total Aciertos Producción</b>		1,89	0,718	

Tabla 30: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el pretest de GNN<sub>1</sub>

Viendo el p-valor=0,000 (<0,05) de la prueba T-Student se observa que existen diferencias significativas en el número de aciertos obtenidos en interpretación y en producción. Se observa que la media de aciertos es mayor en interpretación (2,94) que en el producción (1,89). Esto nos permite rechazar la Ho y afirmar que sí existe relación entre el número de aciertos y el tipo de actividad en el pretest.

8.1.2 Resultados del postest

Los resultados del grupo de A2 en la posprueba son los siguientes:

	<i>Número de aciertos...</i>				
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
<b>Interpretación</b>	35	3	5	4,51	0,56
<b>Producción</b>		3	5	3,94	0,64
<b>Total</b>		7	10	8,49	0,92

Tabla 31: Resultados del postest de GNN<sub>1</sub>

Como se puede observar la media de aciertos ha aumentado a 8,49.

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes de participantes por número de aciertos totales. El 42,86% de los informantes de este grupo ha tenido 9 aciertos en el postest:



Fig. 44: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el postest de GNN<sub>1</sub>

La distribución de frecuencias del número de aciertos por tipo de actividad (interpretación y producción) es la siguiente:

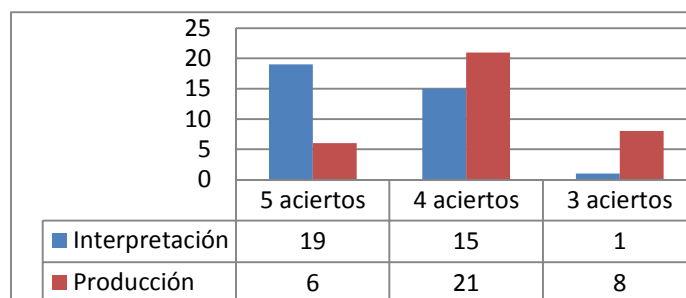


Fig. 45: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el postest de GNN<sub>1</sub>

Para comparar el número de aciertos según el tipo de actividad se ha creado la variable *diferencia de número de aciertos (interpretación-producción)* y se ha comprobado con la prueba de Shapiro Wilk que no existe normalidad, por lo que se aplica la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas:

	<i>Número de aciertos...</i>			<i>Significación Wilcoxon</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	
<b>Total Aciertos Interpretación</b>	35	4,51	0,56	<b>0,000</b>
<b>Total Aciertos Producción</b>		3,89	0,63	

Tabla 32: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el postest de GNN<sub>1</sub>

Viendo el p-valor=0,000 (<0,05) de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon se observa que existen diferencias significativas en el número de aciertos obtenidos en interpretación y en producción. Se observa que la media de aciertos es mayor en interpretación (4,51) que en producción (3,89). Esto nos permite rechazar la Ho y afirmar que sí existe relación entre el número de aciertos y el tipo de actividad en el postest.

### 8.1.3 Comparación de pruebas

Para comparar los resultados del pretest y postest se ha creado la variable *Diferencia de número de aciertos (Pretest-Postest)*, para ver si se cumple la hipótesis de normalidad. La prueba de Shapiro Wilk ha demostrado que no existe normalidad ( $W=0,001$ ). A continuación se muestra el gráfico de cajas de la variable diferencia, los gráficos de resumen que se basan en la mediana, los cuartiles y los valores extremos. Los gráficos de cajas están formados a partir de cajas, que contienen el 50% de los valores, los situados entre los percentiles 25 y 75, y los bigotes, las líneas que se extienden desde la caja hasta los valores mayores y menores, excluyendo los valores atípicos. Una raya gruesa indica la localización de la mediana. Los diagramas también contienen información sobre la dispersión y la asimetría. En los diagramas de cajas también se identifican los valores atípicos y los valores extremos. A continuación se muestra el gráfico de cajas de la variable diferencia:

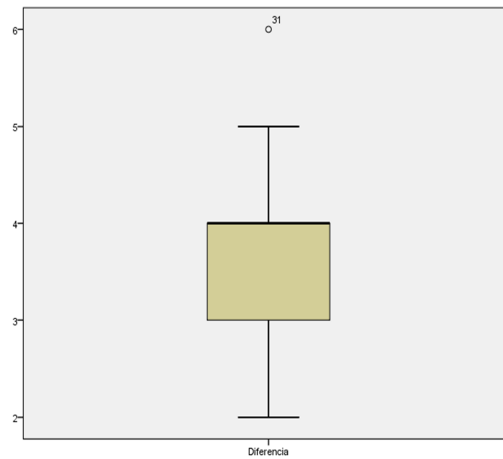


Fig. 46: Diferencia nº de aciertos entre pretest y posttest de GNN<sub>1</sub>

Al no cumplirse normalidad se aplica la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas:

	<i>Número de aciertos...</i>			<i>Significación</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	<i>Wilcoxon</i>
<b>Total Aciertos Pretest</b>		4,77	1,114	<b>0,000</b>
<b>Total Aciertos Postest</b>	35	8,49	0,919	

Tabla 33: Diferencia nº de aciertos entre pretest y posttest de GNN<sub>1</sub>

Viendo el p-valor=0,000 (<0,05) de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon se observa que existen diferencias significativas en el número de aciertos obtenidos en el pretest y el postest. Se observa que la media de aciertos es mayor en el postest (8,49) que en el pretest (4,77).

Esto evidencia una mejora significativa en cuanto al número de aciertos en el postest que nos permite aceptar nuestra Ha y afirmar que sí existe relación entre el número de aciertos y el tratamiento porque en la posprueba el número de aciertos es significativamente mayor que en la preprueba.

8.2 Nivel B1: GNN<sub>2</sub> (Online)

8.2.1 Resultados del pretest

Los resultados del grupo de B1 en la preprueba son los siguientes:

	<i>Número de aciertos...</i>				
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
<b>Interpretación</b>	40	2	5	3,25	1,00
<b>Producción</b>		1	4	2,10	0,92
<b>Total</b>		3	9	5,40	1,61

Tabla 34: Resultados del pretest de GNN<sub>2</sub>

Como se puede observar el número medio de aciertos es 5,40.

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes de participantes por número de aciertos totales. El 27,5% de los informantes de este grupo ha tenido 5 aciertos en el pretest:

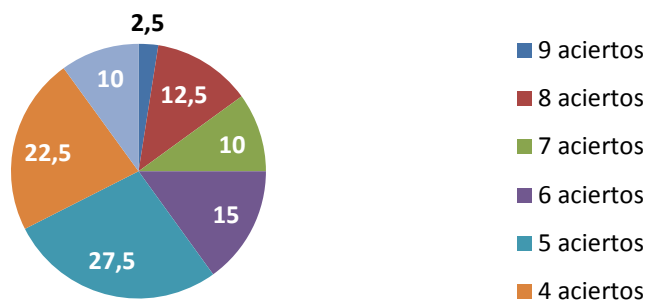


Fig. 47: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el pretest de GNN<sub>2</sub>

La distribución de frecuencias del número de aciertos por tipo de actividad (interpretación y producción) es la siguiente:

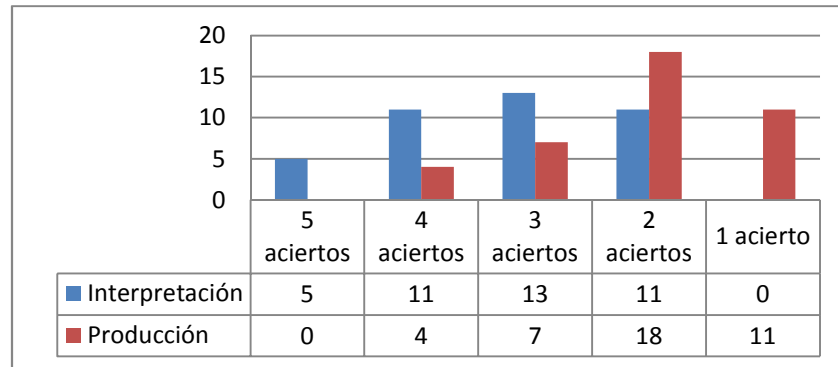


Fig. 48: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el pretest de GNN<sub>2</sub>

Para comparar el número de aciertos según el tipo de actividad se ha creado la variable *diferencia de número de aciertos (interpretación-producción)* y se ha comprobado con la prueba de Shapiro Wilk que existe normalidad, por lo que se aplica el test T-Student para muestras relacionadas:

	<i>Número de aciertos...</i>			<i>Significación T-Student</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	
<b>Total Aciertos Interpretación</b>	40	3,25	1,00	<b>0,000</b>
<b>Total Aciertos Producción</b>		2,10	0,92	

Tabla 35: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el pretest de GNN<sub>2</sub>

Viendo el p-valor=0,000 (<0,05) del test T-Student se observa que existen diferencias significativas en el número de aciertos obtenidos en interpretación y en producción. Se observa que la media de aciertos es mayor en interpretación (3,25) que en el producción (2,10). Esto nos permite rechazar la Ho y afirmar que sí existe relación entre el número de aciertos y el tipo de actividad en el pretest.

8.2.2 Resultados del postest

Los resultados del grupo de B1 en la posprueba son los siguientes:

	<i>Número de aciertos...</i>				
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
<b>Interpretación</b>	40	3	5	4,42	0,59
<b>Producción</b>		2	5	4	0,78
<b>Total</b>		6	10	8,40	1,17

Tabla 36: Resultados del postest de GNN<sub>2</sub>

Como se puede observar la media de aciertos ha aumentado a 8,40.

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes de participantes por número de aciertos totales. El 20% de los informantes de este grupo ha tenido 10 aciertos en el postest, es decir, el total de los aciertos posibles:

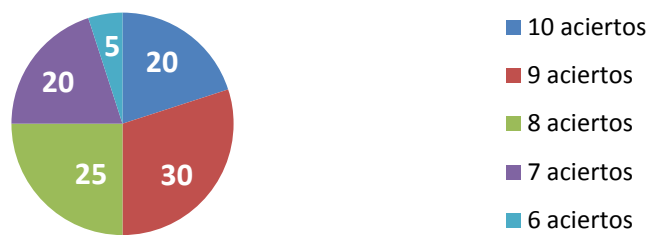


Fig. 49: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el postest de GNN<sub>2</sub>

La distribución de frecuencias del número de aciertos por tipo de actividad (interpretación y producción) es la siguiente:

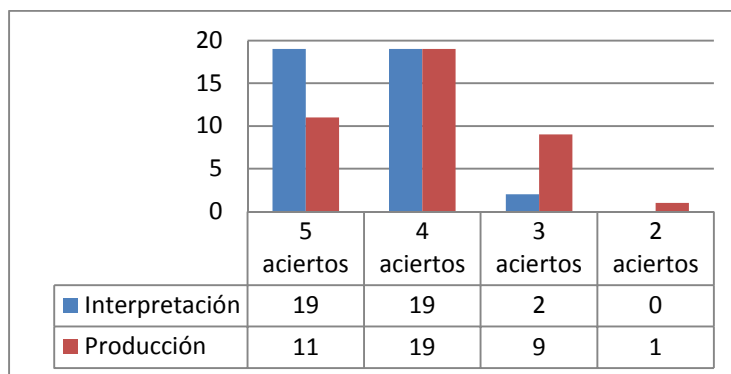


Fig. 50: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el postest de GNN<sub>2</sub>

Para comparar el número de aciertos según el tipo de actividad se ha creado la variable *diferencia de número de aciertos (interpretación-producción)* y se ha comprobado con la prueba de Shapiro Wilk que no existe normalidad, por lo que se aplica la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas:

	<i>Número de aciertos...</i>			<i>Significación Wilcoxon</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	
<b>Total Aciertos Interpretación</b>		4,42	0,59	<b>0,004</b>
<b>Total Aciertos Producción</b>	40	4	0,78	

Tabla 37: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el postest de GNN<sub>2</sub>

Viendo el p-valor=0,004 (<0,05) de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon se observa que existen diferencias significativas en el número de aciertos obtenidos en interpretación y en producción. Se observa que la media de aciertos es sensiblemente mayor en interpretación (4,42) que en el producción (4). Esto nos permite rechazar la Ho y afirmar que sí existe relación entre el número de aciertos y el tipo de actividad en el postest.

### 8.2.3 Comparación de pruebas

Para comparar los resultados del pretest y postest se ha creado la variable Diferencia de número de aciertos (Pretest-Postest), para ver si se cumple la hipótesis de normalidad. La prueba de Shapiro Wilk ha demostrado que no existe normalidad (W= 0,003). A continuación se muestra el gráfico de cajas de la variable diferencia:

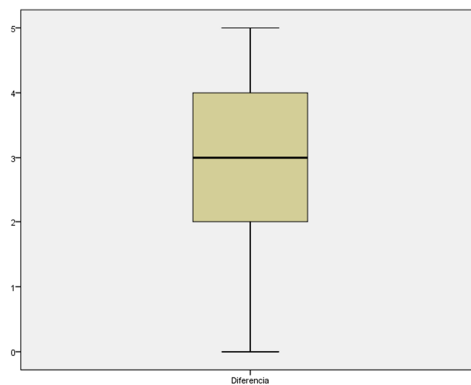


Fig. 51: Diferencia nº de aciertos entre pretest y postest de GNN<sub>2</sub>

Al no cumplirse normalidad se aplica la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas:

	<i>Número de aciertos...</i>			<i>Significación Wilcoxon</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	
<b>Total Aciertos Pretest</b>	40	5,40	1,61	<b>0,000</b>
<b>Total Aciertos Postest</b>	40	8,40	1,17	

Tabla 38: Diferencia nº de aciertos entre pretest y postest de GNN<sub>2</sub>

Viendo el p-valor=0,000 (<0,05) de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon se observa que existen diferencias significativas en el número de aciertos obtenidos en el pretest y el postest. Se observa que la media de aciertos es mayor en el postest (8,40) que en el pretest (5,40). Esto evidencia una mejora significativa en cuanto al número de aciertos en el postest que nos permite aceptar nuestra Ha y afirmar que sí existe relación entre el número de aciertos y el tratamiento porque en la posprueba el número de aciertos es significativamente mayor que en la preprueba.

8.3 Nivel B2: GNN<sub>3</sub> (Online)

8.3.1 Resultados del pretest

Los resultados del grupo de B2 en la preprueba son los siguientes:

	<i>Número de aciertos...</i>				
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
<b>Interpretación</b>	15	2	5	3,07	0,88
<b>Producción</b>		0	2	1,47	0,64
<b>Total</b>		3	8	4,60	1,30

Tabla 39: Resultados del pretest de GNN<sub>3</sub>

Como se puede observar el número medio de aciertos es 4,60.

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes de participantes por número de aciertos totales. El 40% de los informantes de este grupo ha tenido 5 aciertos en el pretest:



Fig. 52: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el pretest de GNN<sub>3</sub>

La distribución de frecuencias del número de aciertos por tipo de actividad (interpretación y producción) es la siguiente:

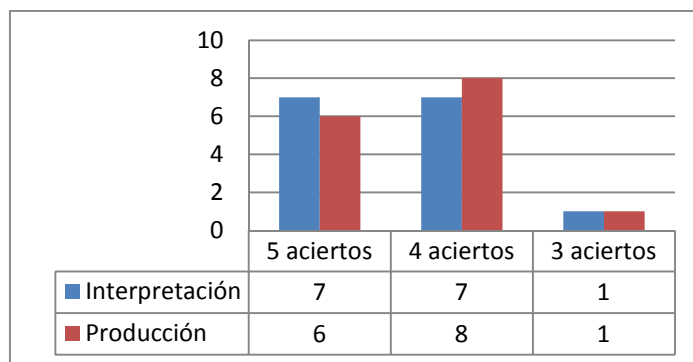


Fig. 53: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el pretest de GNN<sub>3</sub>

Para comparar el número de aciertos según el tipo de actividad se ha creado la variable *diferencia de número de aciertos (interpretación-producción)* y se ha comprobado con la prueba de Shapiro Wilk que existe normalidad, por lo que se aplica el test T-Student para muestras relacionadas:

	<i>Número de aciertos...</i>			<i>Significación T-Student</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	
<b>Total Aciertos Interpretación</b>	15	3,07	0,88	<b>0,000</b>
<b>Total Aciertos Producción</b>		1,47	0,64	

Tabla 40: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el pretest de GNN<sub>3</sub>

Viendo el p-valor=0,000 (<0,05) del test T-Student se observa que existen diferencias significativas en el número de aciertos obtenidos en interpretación y en producción. Se observa que la media de aciertos es mayor en interpretación (3,07) que en el producción (1,47). Esto nos permite rechazar la Ho y afirmar que sí existe relación entre el número de aciertos y el tipo de actividad en el pretest.

### 8.3.2 Resultados del postest

Los resultados del grupo de B2 en la posprueba son los siguientes:

	<i>Número de aciertos...</i>				
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
<b>Interpretación</b>	15	3	5	4,40	0,63
<b>Producción</b>		3	5	4,33	0,62
<b>Total</b>		6	10	8,73	1,03

Tabla 41: Resultados del postest de GNN<sub>3</sub>

Como se puede observar la media de aciertos ha aumentado a 8,73.

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes de participantes por número de aciertos totales. El 20% de los informantes de este grupo ha tenido 10 aciertos en el postest, es decir, el total de los aciertos posibles:

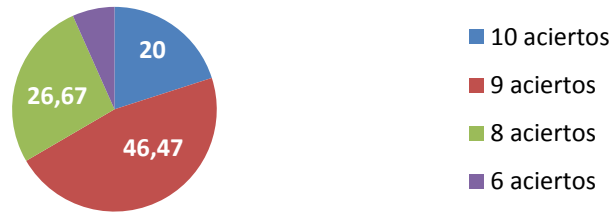


Fig. 54: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el postest de GNN<sub>3</sub>

La distribución de frecuencias del número de aciertos por tipo de actividad (interpretación y producción) es la siguiente:

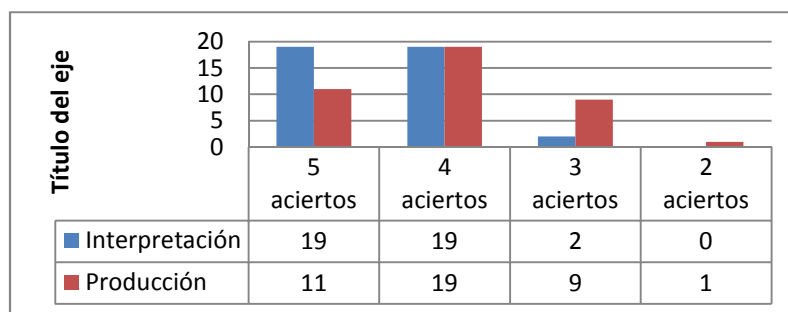


Fig. 55: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el postest de GNN<sub>3</sub>

Para comparar el número de aciertos según el tipo de actividad se ha creado la variable *diferencia de número de aciertos (interpretación-producción)* y se ha comprobado con la prueba de Shapiro Wilk que no existe normalidad, por lo que se aplica la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas:

	<i>Número de aciertos...</i>			<i>Significación Wilcoxon</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	
<b>Total Aciertos Interpretación</b>	15	4,40	0,63	<b>0,705</b>
<b>Total Aciertos Producción</b>		4,33	0,62	

Tabla 42: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el postest de GNN<sub>3</sub>

Viendo el p-valor=0,705 (>0,05) de la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon se observa que no existen diferencias significativas en el número de aciertos obtenidos en interpretación y en producción. Se observa que la media de aciertos en interpretación y producción es prácticamente la misma. Esto nos permite aceptar la Ho y afirmar que en el postest no existe relación entre el número de aciertos.

8.3.3 Comparación de pruebas

Para comparar los resultados del pretest y postest se ha creado la variable *Diferencia de número de aciertos (Pretest-Postest)*, para ver si se cumple la hipótesis de normalidad. La prueba de Shapiro Wilk ha demostrado que no existe normalidad ( $W=0,035$ ). A continuación se muestra el gráfico de cajas de la variable diferencia:

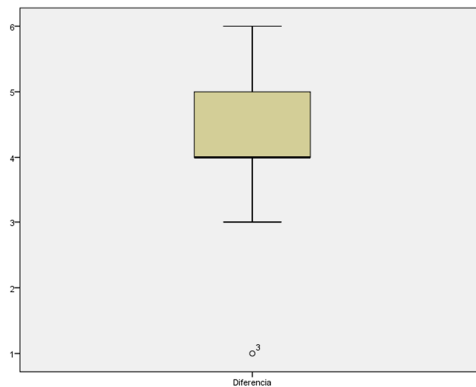


Fig. 56: Diferencia nº de aciertos entre pretest y postest de GNN<sub>3</sub>

Al no cumplirse normalidad se aplica la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas:

	<i>Número de aciertos...</i>			<i>Significación Wilcoxon</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	
<b>Total Aciertos Pretest</b>	15	4,60	1,29	<b>0,001</b>
<b>Total Aciertos Postest</b>		8,73	1,03	

Tabla 43: Diferencia nº de aciertos entre pretest y postest de GNN<sub>3</sub>

Viendo el  $p\text{-valor}=0,0001 (<0,05)$  de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon se observa que existen diferencias significativas en el número de aciertos obtenidos en el pretest y el postest. Se observa que la media de aciertos es mayor en el postest (8,73) que en el pretest (4,60). Esto evidencia una mejora significativa en cuanto al número de aciertos en el postest que nos permite aceptar nuestra  $H_a$  y afirmar que sí existe relación entre el número de aciertos y el tratamiento porque en la posprueba el número de aciertos es significativamente mayor que en la preprueba.

8.4 Nivel C1: GNN<sub>4</sub> (Presencial)

8.4.1 Resultados del pretest

Los resultados del grupo de C1 en la preprueba son los siguientes:

	<i>Número de aciertos...</i>				
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
<b>Interpretación</b>	20	3	6	4,20	0,70
<b>Producción</b>		1	5	3,35	1,09
<b>Total</b>		5	10	7,40	1,27

Tabla 44: Resultados del pretest de GNN<sub>4</sub>

Como se puede observar el número medio de aciertos es 7,40.

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes de participantes por número de aciertos totales. El 30% de los informantes de este grupo ha tenido 7 aciertos en el pretest:

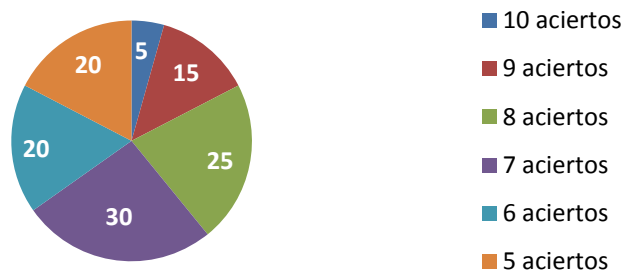


Fig. 57: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el pretest de GNN<sub>4</sub>

La distribución de frecuencias del número de aciertos por tipo de actividad (interpretación y producción) es la siguiente:

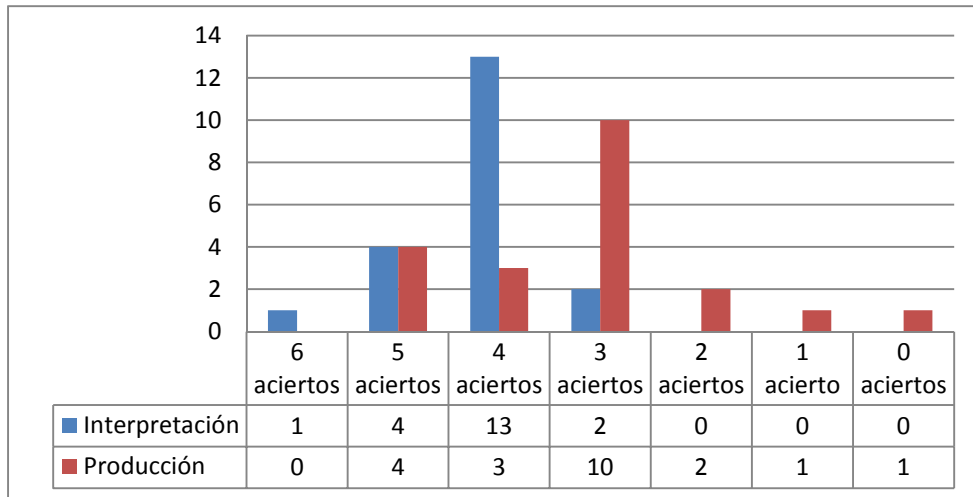


Fig. 58: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el pretest de GNN<sub>4</sub>

Para comparar el número de aciertos según el tipo de actividad se ha creado la variable *diferencia de número de aciertos (interpretación-producción)* y se ha comprobado con la prueba de Shapiro Wilk que existe normalidad ( $W=0,61$ ), por lo que se aplica el test T-Student para muestras relacionadas:

	<i>Número de aciertos...</i>			<i>Significación T-Student</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	
<b>Total Aciertos Interpretación</b>		4,20	0,70	<b>0,009</b>
<b>Total Aciertos Producción</b>	20	3,35	1,09	

Tabla 45: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el pretest de GNN<sub>4</sub>

Viendo el  $p$ -valor=0,009 ( $<0,05$ ) del test T-Student se observa que existen diferencias significativas en el número de aciertos obtenidos en interpretación y en producción. Se observa que la media de aciertos es mayor en interpretación (4,20) que en el producción (3,35). Esto nos permite rechazar la  $H_0$  y afirmar que sí existe relación entre el número de aciertos y el tipo de actividad en el pretest.

8.4.2 Resultados del postest

Los resultados del grupo de C1 en la posprueba son los siguientes:

	<i>Número de aciertos...</i>				
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>
<b>Interpretación</b>	20	5	6	5,65	0,49
<b>Producción</b>		5	6	5,20	0,41
<b>Total</b>		10	12	10,85	0,67

Tabla 46: Resultados del postest de GNN<sub>4</sub>

Como se puede observar la media de aciertos ha aumentado a 10,85.

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes de participantes por número de aciertos totales. El 55% de los informantes de este grupo ha tenido 11 aciertos en el postest, es decir, el total de los aciertos posibles:

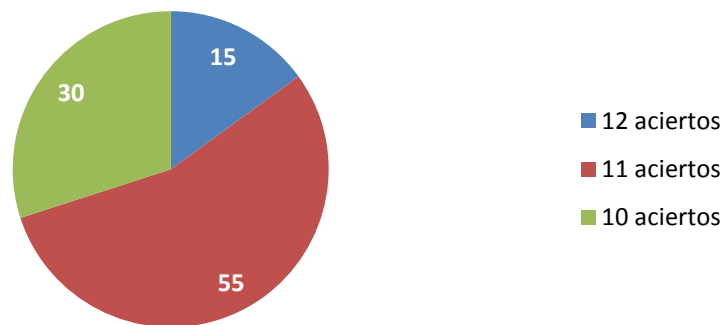


Fig. 59: Porcentaje de participantes por nº de aciertos en el postest de GNN<sub>4</sub>

La distribución de frecuencias del número de aciertos por tipo de actividad (interpretación y producción) es la siguiente:

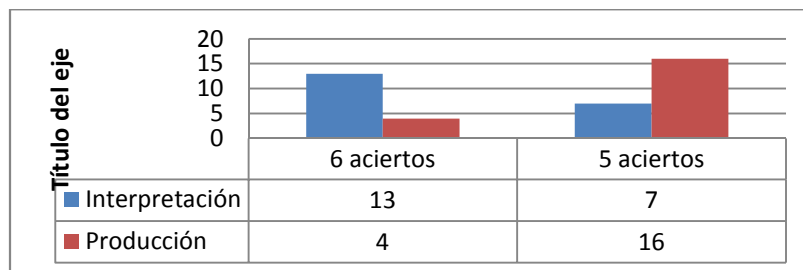


Fig. 60: Distribución de frecuencias por tipo de actividad en el postest de GNN<sub>4</sub>

Para comparar el número de aciertos según el tipo de actividad se ha creado la variable *diferencia de número de aciertos (interpretación-producción)* y se ha comprobado con la prueba de Shapiro Wilk que no existe normalidad, por lo que se aplica la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas:

	<i>Número de aciertos...</i>			<i>Significación Wilcoxon</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	
<b>Total Aciertos Interpretación</b>		5,65	0,49	<b>0,007</b>
<b>Total Aciertos Producción</b>	20	5,20	0,41	

Tabla 47: Comparación del número de aciertos por tipo de actividad en el postest de GNN<sub>4</sub>

Viendo el p-valor=0,000 (<0,05) de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon se observa que existen diferencias significativas en el número de aciertos obtenidos en interpretación y en producción, a pesar de que la media de aciertos en interpretación y la media de aciertos en producción son muy cercanas. Esto nos permite rechazar la Ho y afirmar que sí existe relación entre el número de aciertos y el tipo de actividad en el postest.

#### 8.4.3 Comparación de pruebas

Para comparar los resultados del pretest y postest se ha creado la variable *Diferencia de número de aciertos (Pretest-Postest)*, para ver si se cumple la hipótesis de normalidad. La prueba de Shapiro Wilk ha demostrado que sí existe normalidad (W= 0,062). A continuación se muestra el gráfico de cajas de la variable diferencia:

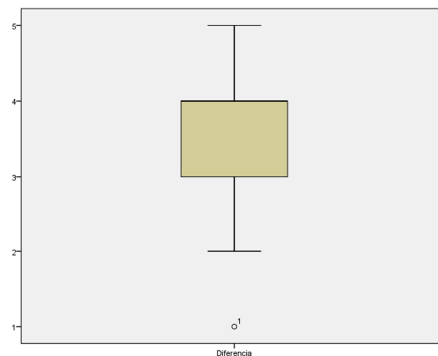


Fig. 61: Diferencia nº de aciertos entre pretest y postest de GNN<sub>4</sub>

Al cumplirse la normalidad se aplica el test T de Student para muestras relacionadas:

	<i>Número de aciertos...</i>			<i>Significación T-Student</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	
<b>Total Aciertos Pretest</b>	20	7,35	1,22	<b>0,000</b>
<b>Total Aciertos Postest</b>	20	10,85	0,67	

Tabla 48: Diferencia nº de aciertos entre pretest y postest de GNN<sub>4</sub>

Viendo el p-valor=0,0001 (<0,05) de la prueba T-Student se observa que existen diferencias significativas en el número de aciertos obtenidos en el pretest y el postest. Se observa que la media de aciertos es mayor en el postest (10,85) que en el pretest (7,35). Esto evidencia una mejora significativa en cuanto al número de aciertos en el postest que nos permite aceptar nuestra Ha y afirmar que sí existe relación entre el número de aciertos y el tratamiento porque en la posprueba el número de aciertos es significativamente mayor que en la preprueba.

## 8.5 Comparación de los grupos

Dado que las pruebas realizadas son coincidentes para los grupos  $GNN_1$ ,  $GNN_2$  y  $GNN_3$ , pero no para el  $GNN_4$  se realizará primero una comparación solo de los tres primeros grupos. Comparar  $GNN_1$ ,  $GNN_2$  y  $GNN_3$  con  $GNN_4$  no es estadísticamente concluyente ya que  $GNN_4$  no ha recibido el mismo tratamiento ni ha realizado las mismas pruebas que los otros tres grupos, así que nos limitamos a presentar tablas de comparación generales de los resultados de los cuatro grupos.

### 8.5.1 Comparación de $GNN_1$ , $GNN_2$ y $GNN_3$ (online)

Para comparar el número total de aciertos en el pretest en cada nivel se han realizado primero las pruebas de Shapiro Wilk y Kolmogorov Smirnov y se comprueba que no hay normalidad. El gráfico de cajas correspondiente a los tres grupos para el pretest es el siguiente:

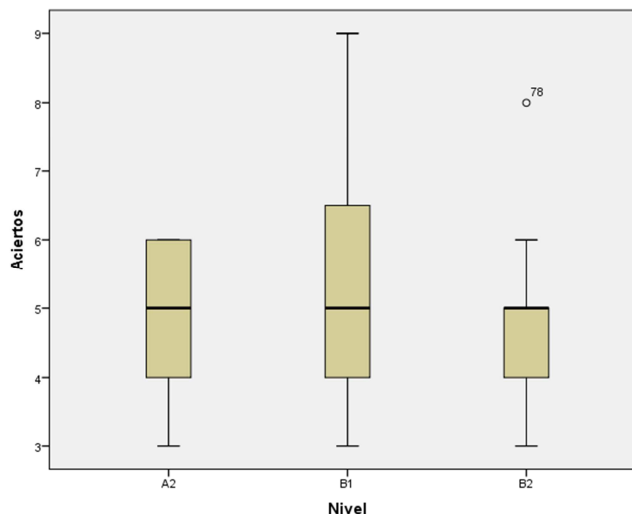


Fig. 62: Comparación de los resultados del pretest de los grupos  $GNN_1$ ,  $GNN_2$  y  $GNN_3$

Al no haber normalidad no se puede aplicar ANOVA, por lo que se realizan la prueba de la mediana y el test de Kruskal Wallis. Las dos pruebas concluyen en que debemos aceptar la  $H_0$ ,  $p$ -valor=0,155 ( $>0,05$ ) en el test de Kruskal Wallis y  $p$ -valor=0,173 ( $>0,05$ ) en la prueba de la mediana, por lo que podemos afirmar que el número de aciertos en el pretest no depende del nivel de español de los participantes.

Realizamos las mismas pruebas de bondad con los postest y tampoco hay normalidad:

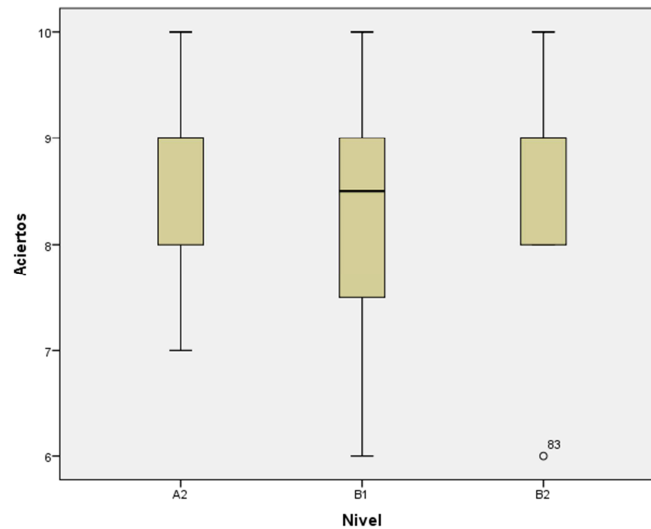


Fig. 63: Comparación de los resultados del postest de los grupos GNN<sub>1</sub>, GNN<sub>2</sub> y GNN<sub>3</sub>

La prueba de la mediana y el test de Kruskal Wallis revelan los mismos resultados que en el pretest: el número de aciertos en el postest tampoco depende del nivel de español de los participantes, con  $p\text{-valor}=0,546 (>0,05)$  en el test de Kruskal Wallis y  $p\text{-valor}=0,568 (>0,05)$  en la prueba de la mediana

### 8.5.2 Comparación de los cuatro grupos

Como se ha explicado anteriormente, con el grupo GNN<sub>4</sub> se han realizado pruebas distintas que con los otros grupos, por lo tanto no podemos hacer pruebas estadísticas de las que se extraigan conclusiones concluyentes porque no podemos hablar de igualdad en las pruebas ni en el tratamiento. Sin embargo, queremos presentar una comparación general que lleve a la reflexión.

En el siguiente gráfico se representa la media de aciertos en pretest y postest para cada grupo<sup>194</sup>:

<sup>194</sup> La media de aciertos del GNN<sub>4</sub>, grupo de C1, es 7,40 para el pretest y 10,85 para el postest, pero no podemos confrontarlas con las medias de los otros tres grupos porque la media de GNN<sub>4</sub> se calcula sobre 12 y no sobre 10 como en los otros tres grupos, de modo que las medias que aparecen en la tabla para este grupo están equiparadas.

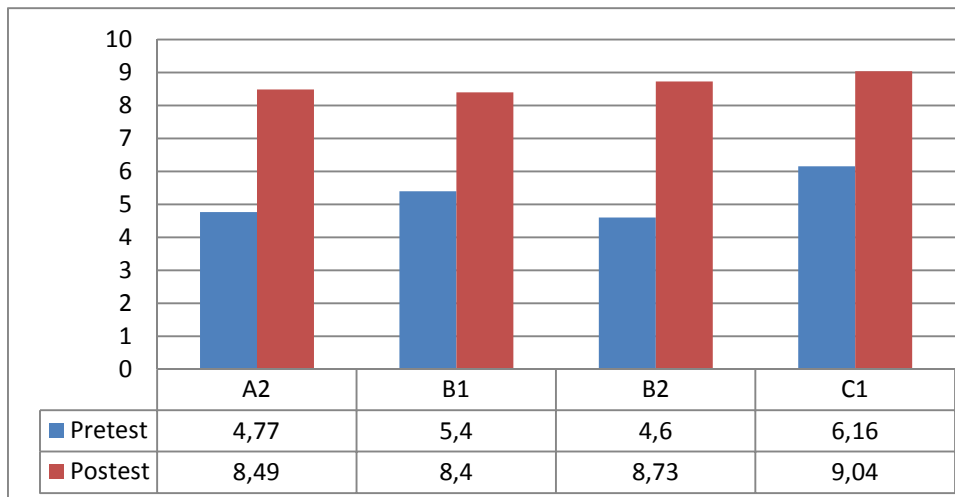


Fig. 64: Media de aciertos en pretest y posttest de los cuatro grupos

El grupo que presenta una media de aciertos más baja en el pretest es el grupo de B2, la media más baja en el posttest es la del grupo de B1 y la media que más ha aumentado entre pretest y posttest es de nuevo la del grupo de B2.



### PARTE III: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES



## 9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la aproximación experimental que se han expuesto en el capítulo anterior desde el punto de vista estadístico descriptivo e inferencial; se podrán en relación con las preguntas y las hipótesis de investigación, así como y con estudios e investigaciones previas relevantes en cuanto al tema de estudio. En el apartado 9.1, se presentan sintéticamente dichos resultados para establecer su relación con las preguntas y las hipótesis de investigación propuestas para el estudio empírico (capítulo 7.1).

Posteriormente, se pondrán en relación los resultados extraídos de la Parte II de nuestra investigación, tanto en la aproximación experimental como en el corpus metafórico somático elaborado (Anexo I), con otros estudios sobre la metáfora. Se destaca la pertinencia de esta investigación no solo en los ámbitos de la Lingüística Cognitiva, la Lingüística Aplicada y la Didáctica de lenguas, cuya implicación está más que justificada, sino también su relación con estudios relativos a otras disciplinas como la Lingüística de corpus, la Traductología o la Psicología.



9.1 Respuestas a las preguntas de investigación

Antes de llevar a cabo el experimento, se planteaban tres preguntas de investigación con sus respectivas hipótesis. El conjunto de estas preguntas con respecto a las hipótesis nulas se recoge en la siguiente tabla:

PREGUNTA	HIPÓTESIS NULA	RESULTADOS
<b>P1.</b> ¿Es el número de aciertos en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas independiente del tratamiento? Es decir, ¿hay diferencia significativa entre el número de aciertos del pretest y el número de aciertos del postest en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas?	El número de aciertos en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas será similar en el pretest y en el postest, por lo tanto, el número de aciertos no depende del tratamiento.	Se rechaza la hipótesis nula. La diferencia entre las medias de acierto en la interpretación/ producción de metáforas somáticas de pretest y postest es estadísticamente significativa y las medias de todos los grupos mejoran en el postest, por lo tanto el tratamiento sí influye, positivamente, en el número de aciertos.
<b>P2.</b> ¿Existirán diferencias significativas en cuanto al número de aciertos en la elección de una metáfora somática según el tipo de actividad realizada (interpretación/ producción)?	El número de aciertos en cuanto a la elección de una metáfora somática será similar en las actividades de interpretación y producción.	Se rechaza la hipótesis nula. La diferencia entre las medias de interpretación y producción es estadísticamente significativa, tanto en pretest como en postest. En general, las actividades de interpretación presentan un mayor número de aciertos.
<b>P3.</b> ¿Existirán diferencias significativas en cuanto al número de aciertos en la interpretación/ producción de metáforas somáticas en pretest y postest en los diferentes niveles del MCER?	El número de aciertos en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas en pretest y postest será similar en los diferentes niveles del MCER.	Se acepta la hipótesis nula. La diferencia entre las medias de acierto en la interpretación/ producción de metáforas somáticas en los diferentes niveles no es estadísticamente significativa. El número de aciertos no depende del nivel de español y los niveles más altos no siempre presentan mayor número de aciertos.

Tabla 49: Panorama general con respecto a las hipótesis nulas

En el apartado 7.7 se ha explicado el contraste realizado entre las respuestas de los participantes a los pretest y las traducciones de las metáforas lingüísticas somáticas seleccionadas para el experimento al inglés, al alemán y al eslovaco (Anexo VIII), se ha recurrido a validadores expertos y se ha comprobado que no existe transferencia, por lo que los resultados analizados no se ven afectados en este caso por la LM de los informantes ni por las LE que hablan<sup>195</sup>.

En el análisis estadístico se han utilizado pruebas paramétricas (test T-Student para muestras relacionadas) y pruebas no paramétricas (prueba de rangos con signo de Wilcoxon y test de Kruskal Wallis). Las pruebas paramétricas se han llevado a cabo cuando se ha comprobado que existe normalidad en la distribución (en todos los pretest y en el postest del grupo de C1); y las no paramétricas, cuando no había normalidad (postest de los grupos de A2, B1 y B2; en la comparación de los pretest con los postest de cada grupo; y en la comparación de los grupos de A2, B1 y B2). Conviene ser cautos al comparar las significatividades obtenidas con pruebas paramétricas y con pruebas no paramétricas porque el error de cálculo no es el mismo, las pruebas no paramétricas se consideran menos potentes y tienen un mayor margen de error. Sin embargo, en el ámbito de las Ciencias Sociales es habitual el uso de pruebas no paramétricas puesto que es frecuente que muchas variables no sigan las condiciones de parametricidad. Dichas condiciones se refieren al uso de variables cuantitativas continuas, distribución normal de las muestras, varianzas similares y tamaño de las muestras. En el caso de que no se cumplan estos requisitos, y sobre todo cuando la normalidad de las distribuciones de la variable en estudio esté en duda y el tamaño de la muestra sea menor a 30 casos (como ocurre con los grupos de B2 y C1 que participan en el experimento), está indicado el empleo de las pruebas no paramétricas con un nivel de significación previamente especificado y que en el caso de este experimento se ha establecido en 0.05, es decir, con una seguridad del 95% (capítulo 8); por lo que consideramos que los resultados obtenidos en las pruebas realizadas son válidos y no se deben al azar (Rubio y Berlanga: 2012).

Se resumen a continuación las respuestas obtenidas para cada una de las preguntas de investigación planteadas en 7.1.

---

<sup>195</sup> Los resultados del pretest de los informantes que hablan más de una LE (ver 7.5) no difieren de los de los informantes que solo hablan inglés como LE.

- PREGUNTA 1: ¿Es el número de aciertos en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas independiente del tratamiento? Es decir, ¿hay diferencia significativa entre el número de aciertos del pretest y el número de aciertos del postest en cuanto a la interpretación/ producción de metáforas somáticas?

La hipótesis alternativa que planteamos para esta pregunta es que el número de aciertos sería mayor en el postest que en el pretest y, por lo tanto, el número de aciertos sí depende del tratamiento. Anteriormente señalamos que en esta investigación no se trabaja con un grupo de control puesto que al no enseñarse la metáfora lingüística en las clases de ELE, tal y como se ha demostrado en el capítulo 5, los resultados del pretest servían como resultados de control, resultados que se obtienen cuando el grupo no recibe tratamiento. Por lo tanto, para responder a esta pregunta nos basamos en la comparación de los resultados del pretest con los resultados del postest de cada uno de los grupos. En los cuatro grupos la media de aciertos es mayor en el postest que en el pretest, es decir, después del tratamiento siempre mejora la media de aciertos.

Si interpretásemos el pretest como un examen, solo la media de dos de los grupos llegaría al aprobado, el de B1 (5,4) y el de C1 (6,16), mientras que después del tratamiento la media de todos los grupos supera el 8. En el siguiente gráfico se muestra el incremento de la media de aciertos del pretest al postest para cada grupo<sup>196</sup>:

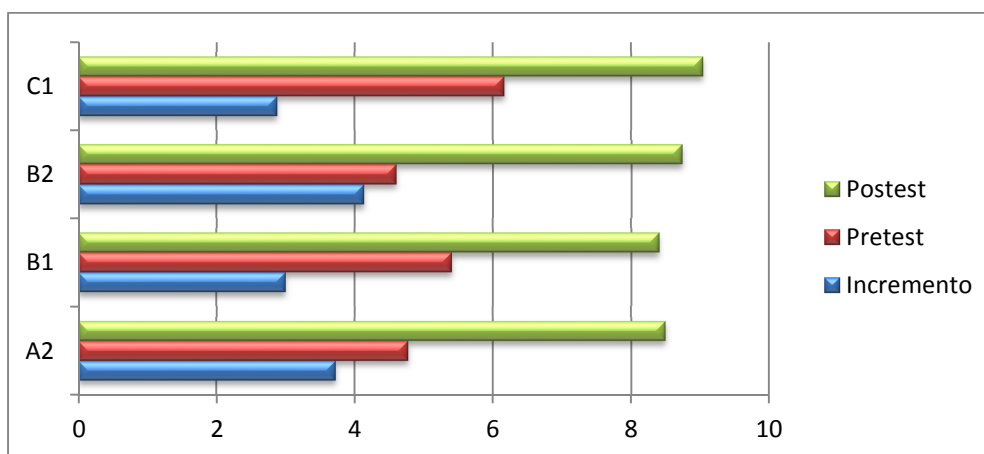


Fig. 65: Incremento de la media en cada uno de los grupos

<sup>196</sup> La media del grupo de C1 está equiparada como se explica en 8.5.2.

En los dos modelos de pruebas llevadas a cabo con los grupos (las pruebas presenciales y las pruebas *online*), hay metáforas que se repiten en el pretest y el postest, pero también hay metáforas que solo aparecen en los postest; por lo tanto, el incremento de la media de acierto no podría deberse solamente a la memorización sin más del acierto/error en el pretest. Debemos asumir que la diferencia existente entre los resultados de las prepruebas y las postpruebas se debe al tratamiento aplicado. Según las pruebas estadísticas realizadas, la diferencia entre las medias de acierto de pretest y postest es estadísticamente significativa y las medias de todos los grupos mejoran en el postest; por lo tanto, el tratamiento sí influye, positivamente, en el número de aciertos y se acepta la hipótesis alternativa.

Como se ha explicado, desde el punto de vista estadístico, no es posible comparar los resultados obtenidos en el experimento con los grupos GNN<sub>1</sub>, GNN<sub>2</sub> y GNN<sub>3</sub> (online) con los resultados de GNN<sub>4</sub> (presencial), ya que tanto las pruebas como el tratamiento son diferentes. No es posible por lo tanto determinar si el tipo de tratamiento, presencial o a distancia, influye en los resultados del experimento, es decir, si los resultados son independientes del tipo de tratamiento o con un tratamiento determinado se obtienen mejores resultados. En futuras investigaciones, sería interesante realizar pruebas idénticas en dos grupos con el mismo nivel de español que hayan recibido uno un tratamiento a distancia y otro un tratamiento presencial para ver si el tipo de tratamiento influye en los resultados.

En cualquier caso, los resultados obtenidos evidencian claramente que el tratamiento, presencial o no presencial, mejora considerablemente el número de aciertos en todos los niveles; por lo tanto, se puede concluir en que la enseñanza explícita de la metáfora lingüística facilita el acceso léxico de los alumnos de ELE.

- PREGUNTA 2: ¿Existirán diferencias significativas en cuanto al número de aciertos en la elección de una metáfora somática según el tipo de actividad realizada (interpretación/ producción)?

La hipótesis alternativa planteada para esta pregunta era que las actividades de interpretación presentarían un mayor número de aciertos. Las siguientes gráficas muestran la media de acierto según el tipo de actividad en pretest y postest para cada grupo:

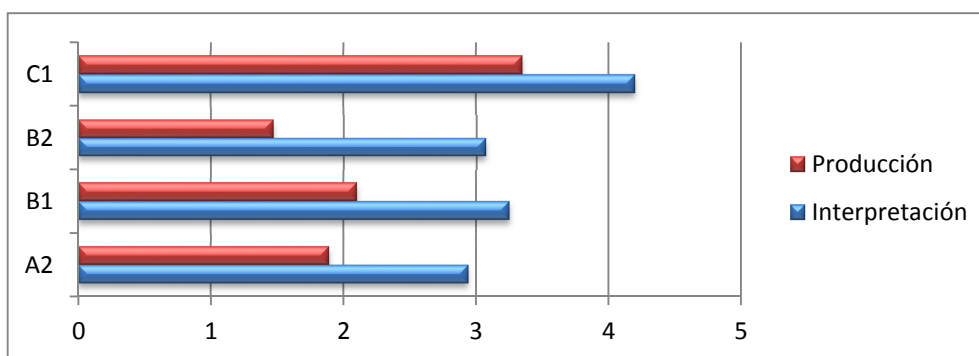


Fig. 66: Media de aciertos según el tipo de actividad en los pretest

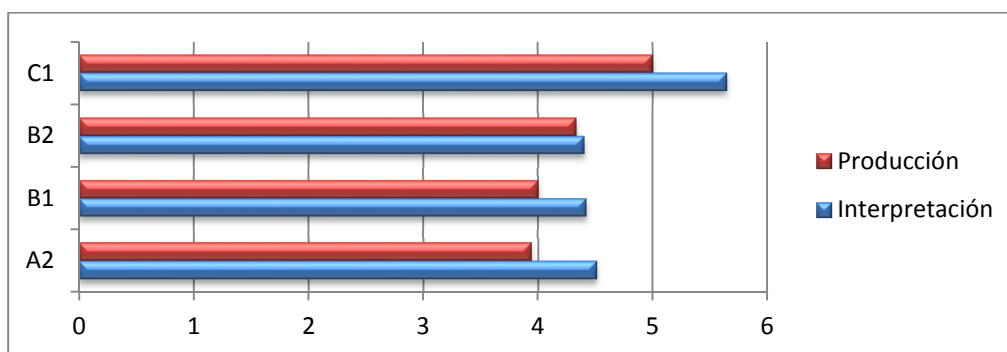


Fig. 67: Media de aciertos según el tipo de actividad en los postest

Como se puede observar, la media de aciertos en actividades de interpretación es siempre mayor que la media de aciertos en actividades de producción en todas las pruebas y en todos los niveles. La diferencia entre el número de aciertos según el tipo de actividad (interpretación/ producción) es estadísticamente significativa en todas las pruebas de todos los grupos, excepto en el postest del grupo de B2 (GNN<sub>3</sub>). Esto nos permite aceptar la hipótesis alternativa y afirmar que las actividades de interpretación presentan un mayor número de acierto que las actividades de producción.

Cabe señalar que en el postest del grupo de C1 la diferencia entre la media de aciertos en interpretación y producción, aunque significativa estadísticamente, es mínima. No tenemos datos suficientes para afirmarlo, pero, si el postest de B2 no aporta diferencias significativas y en el postest de C1 las diferencias son mínimas, tal vez en futuras investigaciones sería interesante investigar si, una vez aplicado el tratamiento, en los grupos de niveles altos no existen diferencias en cuanto a las actividades de interpretación/ producción, o, lo que es lo mismo, la diferencia en cuanto al tipo de actividad tras recibir la instrucción solo sería significativa en los niveles más bajos.

- PREGUNTA 3: ¿Existirán diferencias significativas en cuanto a número de aciertos en la interpretación/ producción de metáforas somáticas en pretest y postest en los diferentes niveles del MCER?

La hipótesis alternativa planteada para esta pregunta era que los grupos de niveles más altos presentarían un mayor número de aciertos. Observando de nuevo el gráfico presentado en 8.5.2 que recoge la media de aciertos por prueba y por grupo se aprecia claramente que esta hipótesis debe ser rechazada<sup>197</sup>:

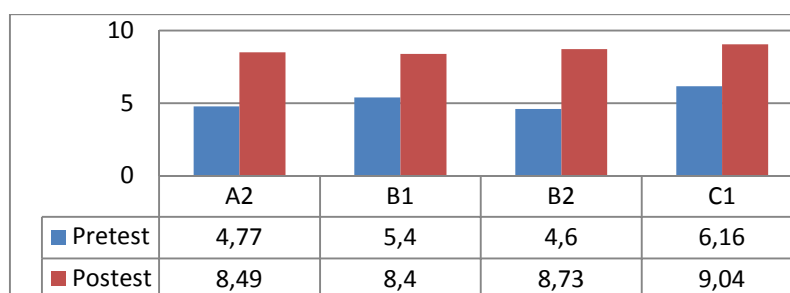


Fig. 68: Media de aciertos en pretest y postest de los cuatro grupos

Las pruebas realizadas demuestran que no hay diferencias significativas entre el número de aciertos en unos niveles y otros, es más, el grupo de B2 es el que muestra una menor media de aciertos en el pretest y no el grupo de A2, como cabría esperar. Este mismo grupo de B2 es el que más incrementa su media tras el tratamiento, pero el grupo de B1 es el que menos aciertos obtiene en el postest. El grupo con un nivel de español más bajo, el de A2, consigue más aciertos que el de B2 en el pretest y más que el de B1 en el postest. El hecho de que no haya diferencias significativas en el número de aciertos en el pretest en los distintos grupos demuestra que el nivel de CM de los grupos antes de recibir el tratamiento es similar, a pesar de que sus niveles de dominio del español son diferentes. Esto demuestra que la necesidad de tratar explícitamente la metáfora lingüística en ELE, ya que el escaso tratamiento que recibe hace que el nivel de CM de un grupo de A2 sea equiparable al nivel de CM de un grupo de B2, lo que conlleva serias carencias en cuanto al dominio del léxico polisémico.

El grupo que presenta la media de acierto más alta tanto en el pretest (6,16) como en el postest (9,04)<sup>198</sup> es el grupo de C1. Este grupo es el que tiene el nivel de

<sup>197</sup> Tal y como se indicó en 8.5.2 las medias para el grupo de C1 están equiparadas.

<sup>198</sup> Medias equiparadas tal y como se indica en 8.5.2.

español más alto y también el único que ha recibido la instrucción de modo presencial. Como hemos explicado tanto en el capítulo 8.5 como en la discusión de la pregunta 1, los resultados obtenidos por este grupo no pueden compararse estadísticamente con los resultados de los otros grupos ya que las pruebas realizadas son diferentes, lo que hace difícil determinar a cuál de los dos factores se debe que sus resultados sean los más altos, si al nivel de español o al tipo de tratamiento. Tal y como se expone en la discusión relativa a la pregunta 1, tal vez podría darse una respuesta más clara a esta y a otras cuestiones referentes a la influencia o no del tipo de tratamiento, llevando a cabo pruebas idénticas en dos grupos con el mismo nivel de español y aplicando en cada uno de ellos un tipo de tratamiento presencial y a distancia.

A la luz de los resultados con los que contamos, la diferencia entre las medias de acierto en los diferentes niveles no es estadísticamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis nula y podemos afirmar que el número de aciertos no depende del nivel de español y que los niveles más altos no siempre presentan mayor número de aciertos.

De acuerdo con los resultados de los pretest, podemos afirmar que el nivel de desconocimiento inicial de las mismas metáforas lingüísticas era semejante en los distintos niveles, pero los resultados de los postest muestran que el aprendizaje no ha sido más costoso para los grupos de niveles más bajos. Esto reafirma nuestra idea de que la enseñanza de la metáfora lingüística no supone una recarga cognitiva para el aprendiente de ELE y, contrariamente a lo que propone el PCIC, es conveniente adelantar su enseñanza a los niveles más bajos ya que, como demuestra nuestro experimento, los alumnos de A2 no presentan mayores dificultades de aprendizaje de la metáfora que los alumnos de B2.

Una vez relacionados los resultados obtenidos con las preguntas y con las hipótesis de investigación, las conclusiones extraídas del experimento se resumen en los siguientes aspectos: el tratamiento y el tipo de actividad influyen en el número de aciertos en actividades de interpretación y producción de metáforas lingüísticas somáticas; pero dicho número de aciertos no está relacionado con el nivel de español de los participantes.

## 9.2 Relación con otras investigaciones

En este apartado se presenta un resumen de algunas de las diferentes perspectivas y disciplinas desde las que se han realizado investigaciones sobre la metáfora aplicando los principios de la Teoría Cognitiva de la Metáfora (TCM), y la vinculación de este trabajo con esos estudios que pertenecen al ámbito de la Lingüística Aplicada (9.2.1), la Psicología (9.2.2) y la Lingüística de Corpus y la Traductología (9.2.3). La revisión de dichas investigaciones no constituye un objetivo inmediato de nuestro trabajo, pero sí advierte sobre la importancia de su objeto, y lo enmarca en el contexto de una reflexión más amplia.

### *9.2.1 Metáfora y Lingüística Aplicada a la Didáctica de lenguas*

Desde la aparición 1980 de la Teoría Cognitiva de la Metáfora (TCM) investigaciones sobre su aplicación en la didáctica de lenguas han arrojado resultados. Con respecto a la LM/L1, ya en 1982 Beck vio que el sistema conceptual descrito en la TCM era aplicable en la educación en general y en el estudio del idioma (LM/LE) en particular; y Cameron (1996) confirma que la metáfora puede ayudar a los niños a adquirir la lengua y enriquecer sus expresiones.

En el ámbito de la enseñanza de LE/L2 el estudio de la metáfora y, especialmente, de la competencia metafórica (CM), ha adquirido gran relevancia en las dos últimas décadas. Desde que Danesi define el concepto en 1998, la CM se ha convertido en un tema de investigación recurrente (Azuma: 2005; Littlemore y Low: 2006a; Hashemian y Talebi: 2007; Acquaroni: 2008).

Proliferan los estudios sobre la metáfora y la CM desarrollados con estudiantes asiáticos de diversos países en el ámbito de la enseñanza de inglés como L2 (ESL). Hashemian, Roohani y Forouzandeh (2013) realizan un estudio con 126 alumnos de ESL de dos universidades iraníes para averiguar si existe relación entre la CM, la inteligencia intrapersonal y el género<sup>199</sup>. Los resultados de su experimento indican que hay una correlación positiva entre el nivel de CM en L2 y la inteligencia intrapersonal, pero no hay diferencias significativas en cuanto al género en el nivel de CM. Si bien en

---

<sup>199</sup> En el experimento participan 51 hombres y 75 mujeres.

nuestro experimento no hemos tenido en cuenta la variable género, tras una observación general de los datos obtenidos podemos suponer que, de haberlo hecho, los resultados coincidirían con los de Hashemian *et al.* (2013) ya que no encontramos datos discordantes entre las pruebas en función del género de los participantes. Esta investigación también revela una pequeña correlación entre el nivel de CM y la autonomía del alumno, es decir, a mayor autonomía mayor CM y viceversa.

En otra universidad iraní, Teymouri y Dowlatabadi (2014) investigan la relación entre la CM y el dominio del idioma en 60 estudiantes de ESL. Los resultados muestran que existe una correlación positiva entre las dos variables: los participantes con un dominio más alto del inglés son los que tienen una CM mayor. Los resultados de Teymouri y Dowlatabadi no coinciden con los obtenidos en nuestro experimento. Como se ha explicado en los capítulos 8 y 9.1, nuestras pruebas revelaron que el número de aciertos no depende del nivel de español de los estudiantes; por ejemplo: el grupo de A2 obtuvo mejores resultados que el grupo de B2. No podemos afirmar que la situación de la didáctica de la metáfora lingüística sea la misma en la enseñanza de ESL que en la enseñanza de ELE, porque para ello necesitaríamos llevar a cabo un análisis de los programas de referencia para el currículo y de los materiales didácticos de ESL equiparable al presentado en los capítulos 4 y 5 de este trabajo. Podría ser que en la enseñanza de ESL se tenga más en cuenta y esté más presente la metáfora lingüística que en la didáctica de ELE y, de ser así, esto explicaría que existan diferencias en el nivel de CM correlativos al nivel de inglés de los aprendientes. En cualquier caso, Teymouri y Dowlatabadi (2014) postulan para la enseñanza de ESL lo mismo que se defiende en este trabajo: la enseñanza de la metáfora lingüística desde los niveles más bajos.

Lamarti (2011) realiza un estudio con quince adultos taiwaneses estudiantes de nivel intermedio de ELE y hablantes bilingües de taiwanés y chino mandarín. Se trata de un estudio contrastivo en el que se pretende observar la CM, las diferencias de los sistemas conceptuales chino y español y las transferencias metafóricas de la L1 a la L2. El trabajo de Lamarti y el nuestro no son comparables porque no persiguen los mismos objetivos ni estudian las mismas variables, pero, sobre todo, porque, como es habitual en la didáctica de la metáfora en ELE, trabaja con unidades fraseológicas, frases hechas y se busca la creatividad. Un claro ejemplo de esta orientación son las propuestas didácticas de Lu Kaitian (2011; 2012), que se inscriben en la misma tendencia que el

taller de escritura creativa desarrollado en la investigación de Acquaroni (2008). Se trata de propuestas que contribuyen al desarrollo de la CM, pero no se corresponden con lo que pretendemos en nuestro estudio: desarrollar la CM a través de la enseñanza de la polisemia. Los significados metafóricos de las palabras a menudo se utilizan con más frecuencia que los significados sin desplazamiento semántico, como se muestra en nuestro glosario (Anexo I). Los estudiantes pueden aprender significados prototípicos de palabras, ignorando que existen otros significados polisémicos adjuntos, que no necesariamente se corresponden en otras lenguas. Si los estudiantes aprendiesen significados metafóricos al estudiar la polisemia de las palabras y viesen las diferencias a través de las lenguas, su competencia semántica global crecería.

Con respecto a la realización del GLOSARIO (Anexo I) y, por consiguiente, al corpus seleccionado para nuestro experimento, conviene destacar que las metáforas más estudiadas desde la perspectiva de la TCM en las distintas lenguas son las relativas al léxico somático. Como se afirmó en el capítulo 4.2, las metáforas referentes a las partes del cuerpo humano se emplean en todas las lenguas, lo cual no quiere decir que sean las mismas en todas ellas. Existen estudios de metáforas corporales incluso en lenguas tan dispares como las africanas mwan (Perekhvalskaya: 2008) y kifipa (Lusekelo y Kapufi: 2014). Son muy comunes los estudios de estas metáforas de forma contrastiva en dos o más lenguas: inglés y español (Díez Velasco: 2000); inglés e italiano (Deignan y Potter: 2004); polaco y español (Stepien: 2007); chino e inglés (Song: 2009); danés, inglés y español (Nissen: 2011); chino, ruso e inglés (Hsieh y Kolodkina: 2011) o chino y español (Hsieh y Lu: 2013). La investigación lexicográfica llevada a cabo para la elaboración de nuestro corpus confirma los resultados de estos trabajos y coincide en la identificación de mayoría de las metáforas conceptuales que subyacen tras las expresiones metafóricas somáticas.

Aunque la presente investigación no es de índole contrastiva, la documentación sobre metáforas somáticas en otras lenguas nos permite extraer algunas conclusiones. Cuando se trata de comparar lenguas indoeuropeas que se hablan en Europa la estructuración de los campos metafóricos es muy similar: los dominios en cuestión están estructurados de una manera muy parecida; pero, a veces, tienen un “relleno” diferente, es decir, que coincide la metáfora conceptual pero difieren las expresiones metafóricas individuales. También el enfoque puede ser distinto y dentro de un mismo modelo metafórico se pueden encontrar metáforas conceptuales mejor desarrolladas en

un idioma que en otro. Un claro ejemplo de esto son las metáforas inglesas propuestas por Lakoff y Johnson y que, como hemos visto, tienen una correspondencia casi absoluta en español (3.3.3.1). Las metáforas con las que se ha trabajado en la aproximación experimental se encuentran traducidas al inglés, al alemán y al eslovaco (Anexo VIII), donde se muestra que, aunque no todas, muchas de ellas funcionan también en estas lenguas. En cuanto a las expresiones metafóricas coincidentes en español y alemán corroboramos los datos obtenidos por Geck (2000; 2003) que en su estudio contrastivo de los campos metafóricos en alemán y español (dominios: el tiempo, la actividad mental, la lengua y las emociones) afirma que solo algunas metáforas conceptuales concretas no son coincidentes en ambos idiomas.

No se ha profundizado tanto en la documentación relativa a lenguas no indoeuropeas, puesto que el experimento se realizó con alemanes y eslovacos, pero hay diversas investigaciones que encuentran diferencias de naturaleza cultural. Berendt y Tanita (2011) analizan las metáforas conceptuales de *corazón* en tailandés, japonés e inglés. Como es esperable, las metáforas en inglés tienen una gran correspondencia con las analizadas en español en nuestro glosario (Anexo I). Estas metáforas se relacionan con la dualidad de la tradición cultural occidental que separa *cuerpo* y *alma*, con la consiguiente dicotomía *razón (cabeza/mente)* y *emoción (corazón)*. En cambio, en tailandés y en japonés<sup>200</sup> se fusiona el discurso racional con el emocional<sup>201</sup>, resultado de una construcción cultural monista que considera el cuerpo como una unidad indisoluble y no como un conjunto de partes. Nuestro análisis metafórico confirma que en las metáforas conceptuales en español está muy presente la concepción dual occidental y que la dicotomía *cabeza/corazón (razón/emoción)* es una fuente de metáforas muy productiva. Un análisis más detallado de la fraseología seguramente revelaría muchas más influencias culturales<sup>202</sup>.

---

<sup>200</sup> En tailandés hay un rico vocabulario centrado en *jai* (corazón), pero en japonés, aunque *kokoro* (corazón) también aparece, se utilizan principalmente expresiones con *hara* (vientre).

<sup>201</sup> Tanto es así, que el término japonés *kokoro* se traduce a veces como *corazón* y otras como *mente*.

<sup>202</sup> Veáanse por ejemplo las metáforas relativas al mundo de la tauromaquia referidas en 4.2.1.3.

### 9.2.2 Metáfora y Psicología

El aspecto de la influencia cultural en la estructuración de los dominios conceptuales es de suma importancia, desde el punto de vista cognitivo, cuando se trata de dilucidar el origen en las lenguas de diferentes metáforas conceptuales que pueden deberse en algunos casos a correlaciones experienciales, de sesgos procedentes de disposiciones biológicas o corporales, de prácticas sociales (culturales) o de las propias estructuras lingüísticas. Esto suele relacionarse con el *experientialismo y la corporeización* (3.2.1), teoría según la cual existe una determinación corpórea o experiencial de las ideas y los conceptos. Este tema es frecuentemente objeto de estudio de la psicolingüística, la psicología cognitiva o la psicología social, disciplinas en las que la TCM ha influido mucho. Muñoz Tobar (2010) demuestra, a través del análisis de esquemas y proyecciones metafóricas, que la racionalidad no puede entenderse como propiedad de una mente aislada de las condiciones de corporalidad. Boroditsky (2000 y 2001), Boroditsky y Ramscar (2002) y Casasanto y Boroditsky (2008) han demostrado la activación automática del dominio del espacio en tareas de procesamiento temporal, dotando de credibilidad, desde el punto de vista cognitivo, a la metáfora conceptual EL TIEMPO ES ESPACIO<sup>203</sup>. La psicología cognitiva ha estudiado y verificado otras metáforas conceptuales como EL AFECTO ES CALOR (Williams y Bargh: 2008; Zhong y Leonardelli: 2008) o LA FELICIDAD ESTÁ ARRIBA (Casasanto y Dijkstra: 2010). La psicología social también postula que en la conceptualización de las relaciones sociales también se aplican los supuestos de la TCM, por ejemplo, la conexión de las relaciones de poder con la verticalidad, EL PODER ESTÁ ARRIBA (Valenzuela y Soriano: 2009); o el uso de términos sensomotores para describir la personalidad de alguien (“ser una persona *blanda/ dulce/ sosa/ flexible*”).

En el ámbito de la psicolingüística y la neurolingüística, hay experimentos que muestran que la realización de una acción motora concreta (por ejemplo, *agarrar*) facilita la recuperación de expresiones metafóricas en las que se nombra esa misma acción pero con conceptos abstractos (*agarrar una idea*) (Wilson y Gibbs: 2007). Semino (2010) realiza un estudio con metáforas utilizadas en inglés para describir la sensación de dolor, que tiende a ser descrito en términos de lo que causa el daño físico, a partir del *British National Corpus* y de un cuestionario empleado para la evaluación

---

<sup>203</sup> Esta es la metáfora mejor estudiada por la psicología con numerosos estudios al respecto.

clínica del dolor. Demuestra cómo la descripción metafórica de todo tipo de sensaciones de dolor en términos de causas de daño físico tiene el potencial de facilitar en el destinatario algún tipo de simulación corporeizada, que proporciona además una base para las respuestas de tipo empático y en las que la activación de las neuronas espejo jugaría un papel relevante.

El análisis metafórico presentado en nuestro glosario (Anexo I) contribuye también a reafirmar la teoría del experiencialismo y la *corporeización*, no solo porque, como resulta evidente, el léxico somático sufre multitud de desplazamientos semánticos metafóricos, sino también porque participa en un sinfín de expresiones metafóricas y, en la explicación de las metáforas conceptuales subyacentes, se ilustra claramente que el factor experiencial sensoriomotor está en el origen de muchas de ellas.

La metáfora es un terreno fecundo que ha sido objeto de numerosos desarrollos teóricos en el marco de diferentes disciplinas. Su estudio es pertinente y relevante no solo en el ámbito de la didáctica de lenguas, donde se enmarca este trabajo, sino también en el campo de la psicología. El funcionamiento de la metáfora en la dinámica psíquica caracteriza no solo a ciertos padecimientos que registra la experiencia clínica, sino a fenómenos tan habituales como la elaboración onírica, y su estudio puede contribuir, a repensar algunos problemas teóricos estudiados por la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística, o la Psicología Clínica (Patiño Lakatos: 2004:2). Puede aportar, además, nuevas perspectivas a problemas de estudio clásicos en psicología y, sobre todo, puede generar nuevos ámbitos de investigación. En cuanto a su utilidad en el campo de la aplicación, estos conocimientos también pueden contribuir a crear nuevas estrategias de intervención en situaciones que conciernen a la práctica clínica, social y, por supuesto, educativa.

### *9.2.3 Metáfora, Lingüística de Corpus y Traductología*

Por último, nos gustaría destacar las implicaciones que el glosario del léxico metafórico somático podría tener con respecto a la Lingüística de Corpus y a la Traductología. En el ámbito de la traducción, la metáfora se considera un verdadero problema. Existen investigaciones que afirman que los principios de la TCM pueden contribuir, como herramientas analíticas útiles, a la traducción de metáforas

manteniendo su estructura gramatical y semántica en la medida de lo posible (Brodell: 2013). Esto se corresponde con la teoría de Newmark:

La metáfora es el nexo de unión entre la función expresiva y la estética, y, gracias a las imágenes que evoca, es además el único vínculo entre el lenguaje y cuatro de los cinco sentidos corporales: olorosos ("rosa"), gustátiles ("comida"), táctiles ("piel") y visuales (todas las imágenes), además de los sonoros ("pájaro", "campana"), materia de que está hecho el lenguaje, la metáfora conecta por la vía del lenguaje la realidad extralingüística con el mundo de la mente. Lo que quiere decir que la metáfora original, al ser un componente tanto expresivo como estético, se debe mantener intacta en la traducción. (Newmark: 1992:66)

Además, Newmark señala las siguientes pautas para la traducción de metáforas:

1. Reproducción de la misma imagen<sup>204</sup> en la lengua meta, siempre que la imagen tenga frecuencia y uso corriente en el registro adecuado.
2. Reemplazo de la imagen en la lengua de origen por una imagen estándar en la lengua meta. Es el caso de imágenes diferentes en ambas lenguas, y por eso deberá adaptarse para una mejor comprensión.
3. Reemplazo de la metáfora por un símil, reteniendo una imagen parecida.
4. Traducción de la metáfora por un símil más la explicación del sentido, cuando exista la posibilidad de que no todos los lectores la comprendan plenamente.
5. Conversión de la metáfora al sentido. La metáfora siempre es pluridimensional, mientras que la explicación del sentido por lo general resulta unidimensional.
6. Omisión. Newmark recomienda esta opción cuando la metáfora resulte redundante.
7. La misma metáfora combinada con el sentido. En el caso de las metáforas culturales, por ejemplo, cuando falla el conocimiento enciclopédico, se hace necesario añadir una explicación.

Según los estudios de Traductología de los últimos años, existe un consenso en que la traducción de la metáfora supone un problema. Shutova, Teufel y Korhonen (2012) encontraron que un 44% de las traducciones realizadas por *Google Translate* de inglés al ruso contenían algún error debido a la mala traducción de al menos un término usado metafóricamente. El estudio se realiza con un corpus formado por 62 metáforas

---

<sup>204</sup> Newmark utiliza *imagen* en el sentido de *vehículo* en la terminología de Richards (3.1.1).

verbales de una sola palabra de las cuales 27 fueron traducidas incorrectamente debido a la metaforicidad. Uno de los ejemplos es:

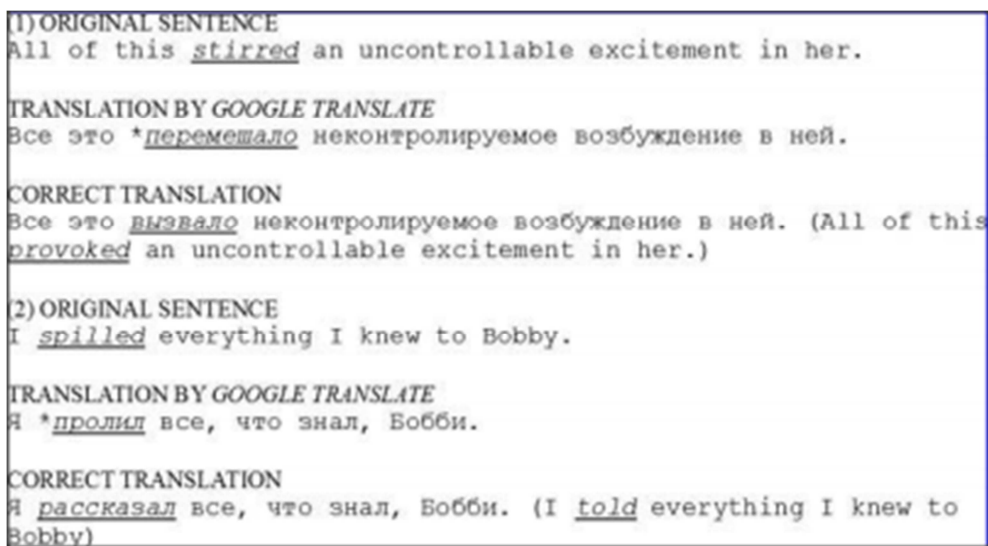


Fig. 69 Ejemplos de traducción de metáforas (Shutova, Teufel y Korhonen: 2012:303)

Lo mismo sucede con traducciones entre otras lenguas, por ejemplo si traducimos los mismos ejemplos al español con *Google Translate*:

1. All of this stirred an uncontrollable excitement in her.  
 Traducción de Google Translate: Todo esto agitó una excitación incontrolable en ella.  
 Traducción correcta: Todo esto suscitó una emoción incontrolable en ella.
2. I spilled everything I knew to Bobby.  
 Traducción de Google Translate: Se me cayó todo lo que sabía a Bobby.  
 Traducción correcta: Dije todo lo que sabía a Bobby.

Martínez Santiago *et al.* (2014) etiquetan manualmente metáforas lingüísticas, en un corpus de textos procedentes de noticias publicadas en diversos medios de comunicación, con el objetivo de crear un nuevo recurso lingüístico conformado por una colección documental en español que tenga etiquetadas ciertas palabras tanto con su sentido literal como metafórico. El corpus etiquetado consta de 306 oraciones, de las cuales 113 contienen al menos un término metafórico. El número de verbos y nombres etiquetados metafóricamente se recoge en la siguiente tabla:

	Metafóricos	Literales	Total
Verbos	110	1088	1198
Nombres	176	1305	1481
Total	286	1393	2679

Tabla 50: Número de verbos y nombres etiquetados metafóricamente por Martínez Santiago *et al.* (2014:40)

En la dirección de esta propuesta, nuestro glosario podría constituir un primer paso para la creación de un corpus metafórico del español mucho más completo y que recoja léxico de diferentes campos semánticos, que podría ser de suma utilidad como herramienta fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE.

## 10. CONCLUSIONES

### 10.1 Recapitulaciones

Cuando comenzamos esta investigación nos propusimos como objetivo principal demostrar la importancia de la enseñanza de la metáfora lingüística en ELE como parte constitutiva del léxico general y como componente facilitador del acceso léxico. A partir de este propósito principal se definieron los cuatro objetivos, que hemos explicitado en la introducción, y a partir de los cuales concretaremos las conclusiones.

Esta investigación se divide en tres partes: I. *Marco teórico*, II. *Metodología* y III. *Discusión de resultados y Conclusiones*. Los objetivos iniciales propuestos fueron cuatro. En cada una de las dos primeras partes hemos cumplido con dos de ellos, en la Parte I, con los objetivos 1 y 2; y en la Parte II, con los objetivos 3 y 4. En la Parte III se han referido los resultados obtenidos (capítulo 9) y dedicamos este capítulo final a presentar las conclusiones extraídas en relación con los objetivos (10.1), el alcance y las limitaciones de este estudio (10.2) y las posibles líneas de investigación futuras (10.3).

#### OBJETIVO 1:

1. La especificidad de las competencias implicadas en la comprensión y en la producción de la metáfora nos permite proponer que la competencia metafórica sea reconocida por el MCER, como un tipo de competencia especial que influye en las competencias comunicativas.

El *Marco teórico* (Parte I) incluye planteamientos referidos a cómo se estructuran las metáforas en el sistema cognoscitivo y la necesidad de incluir esta competencia. El capítulo 3, *La metáfora en la Lingüística Cognitiva* describe el papel fundamental de la metáfora en la organización conceptual tomando como base la teoría sobre la que se asienta esta investigación: la Teoría Cognitiva de la Metáfora, con la reseña de las aportaciones de Richards (1936), Black (1966) y Weinrich (1976), entre otros, como principales antecedentes de la TCM (3.1) y las teorías en las que la metáfora ocupa el centro de la Lingüística Cognitiva, no solo en la obra de Lakoff y

Johnson (1980) que da a luz a la TCM, sino en otros estudios importante como Lakoff (1977, 1979, 1990, 1992), Johnson (1987, 1991), Johnson y Malgady (1980), Lakoff y Jonhson (1987, 1999), Lakoff y Kövecses (1987) o Lakoff y Turner (1989). Todos estos trabajos fundamentan la importancia de la metáfora como recurso cognoscitivo de vital importancia.

En el apartado 4.1 “La competencia metafórica: perspectiva cognitiva”, se han expuesto las teorías sobre competencias y se han desarrollado las teorías de los principales estudios sobre la CM, con Danesi como referencia fundamental respecto de sus estudios desde 1984 hasta la actualidad (Danesi: 1984; 1985; 1986; 1987; 1988a,1988b; 1989, 1990, 1991a;1991b; 1992; 1993; 1994a;1994b; 1995; 1998; 1999; 2000a;2000b; 2002a;2002b; 2003 y 2004), pero sin olvidar las aportaciones de Low (1989, 1992, 1997, 199a, 1999b y 2008), Littlemore (1998, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b y 2005) y Littlemore y Low (2006a,2006b). También se ha recogido el esquema de Acquaroni (2008) de propuesta de inclusión de la CM en el MCER como un tipo de competencia que influye en las competencias comunicativas.

Toda la reseña teórica presentada en estos capítulos, así como los resultados obtenidos posteriormente en nuestro experimento, contribuyen a reafirmar la necesidad de reconocer la CM como un tipo de competencia especial que influye en las competencias comunicativas y que es tan necesario desarrollar para los alumnos de una LE.

## OBJETIVO 2:

Para definir los problemas de tratamiento de la metáfora lingüística en la enseñanza de ELE hemos presentado un análisis de materiales que muestra que tanto el PCIC como los manuales de ELE actuales más empleados no enfocan la enseñanza de la metáfora lingüística del modo más adecuado al desarrollo de la competencia metafórica, ya que prácticamente se ignora su enseñanza y se pospone a los niveles superiores. Con el fin de determinar cuáles son los manuales de ELE más utilizados en la actualidad hemos elaborado y desarrollado una encuesta entre 220 profesores de ELE de los cinco continentes y de 40 países distintos (referidos en 5.1).

A la conclusión de este objetivo se han dedicado los capítulos 4.3 y 5 de este trabajo. En el capítulo 4.3 “La metáfora en los programas de referencia para el currículo de ELE”, se han analizado críticamente el MCER y el PCIC y se han puesto de manifiesto los problemas que estos programas presentan en cuanto al tratamiento de la metáfora. En síntesis, el MCER no reconoce la competencia metafórica, el PCIC, con fundamento en el MCER, no ofrece una propuesta concreta de cómo debe enseñarse la metáfora lingüística en ELE, y aunque incluye metáforas lingüísticas en su inventario, se presentan de forma desorganizada e inconexa, sin un criterio específico, solo a partir del nivel B2. Por lo tanto, no puede servir como una guía definitiva para elaborar materiales didácticos que integren adecuadamente la enseñanza de metáforas lingüísticas ni de unidades fraseológicas.

En el capítulo 5. *La metáfora en los materiales didácticos para la enseñanza de ELE* se analizan las repercusiones que conlleva en los manuales de ELE el tratamiento que se hace de la metáfora en el MCER y en el PCIC. En prácticamente todas las UD se podría dar cabida a este tema dado que la metáfora es un recurso que está cotidianamente presente en todos los contextos y los registros comunicativos y, para una competencia lingüística adecuada es necesario conocer significados, giros y cambios de sentido que se producen en la lengua al emplear estos recursos, con lo que el alumno será capaz de emplearlos y producirlos de forma autónoma. Así mismo, se trata de un ámbito íntimamente relacionado con el componente cultural de la lengua que suele resultar muy atractivo para los alumnos extranjeros.

La encuesta realizada entre profesores de ELE de 40 países ha sido el criterio de selección de manuales para el análisis y está especificada en el apartado 5.1. A partir de los resultados de esta encuesta se han seleccionado los tres manuales más utilizados: *Aula Internacional* y *Gente*, de la editorial Difusión; y *Prisma*, de la editorial Edinumen. Se han analizado las últimas ediciones de dichos manuales para todos sus niveles. Las características de la investigación obligan a acotar el campo de estudio y análisis a un único campo semántico, por lo que se ha seleccionado el léxico somático y se analiza el tratamiento de las metáforas lingüísticas relacionadas con él.

El análisis revela que la necesidad de enseñar adecuadamente la metáfora lingüística en el aula de ELE no se ve reflejada en los manuales, ya que, en los pocos casos en los que aparece, la presentación es breve, poco clara y puede llevar a muchos equívocos.

## OBJETIVO 3:

Frente a quienes en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras consideran que la metáfora supone una extrema recarga cognitiva, por lo que conviene eliminarla o postergarla sustancialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, demostramos como ambas actitudes, que se reflejan en los documentos de referencia y en los manuales, no son acertadas. Las metáforas lingüísticas están presentes en el léxico general del español mucho más frecuentemente de lo que plantea el PCIC y, en consecuencia, los manuales de ELE. Elaboramos un glosario de metáforas lingüísticas relacionadas con el léxico somático, que se incluye en el Anexo I, que demuestra el alto grado de frecuencia de aparición de metáforas lingüísticas con los correspondientes desplazamientos semánticos de cada unidad léxica.

En el capítulo 6. *Determinación del corpus del léxico metafórico somático del español en ELE* se presentan los criterios de determinación y elaboración del glosario incluido en el Anexo I, y cómo se organiza cada una de las veinticuatro fichas que lo componen. Cada ficha corresponde a una palabra que designa una parte del cuerpo humano, y en ella se lleva a cabo un análisis de frecuencia que demuestra que la metáfora está mucho más presente en el léxico general del español de lo que plantea el PCIC y de lo que refleja la escasa atención que se le presta en ELE. El corpus recopilado demuestra que la metáfora lingüística es una parte constitutiva del léxico general del español y no un fenómeno aislado. Todo el léxico incluido en el glosario, de uso muy frecuente, sufre numerosos desplazamientos semánticos que se analizan según frecuencia y productividad para concluir qué acepciones son las más rentables para enseñar en ELE.

Este corpus constituye la base para la elaboración de la propuesta didáctica desarrollada en la aproximación experimental.

## OBJETIVO 4:

Tras el análisis del léxico somático del español desde una perspectiva cognitiva y el análisis de muestras, hemos intentado demostrar la importancia que tiene para el alumno de ELE el conocimiento de las metáforas lingüísticas como componente lingüístico del léxico general del español. Para ello hemos llevado a cabo una aproximación experimental con diferentes grupos de alumnos de ELE con los que se ha puesto en práctica una propuesta didáctica que demuestra que la enseñanza explícita de la metáfora en clase facilita el acceso léxico y la comprensión.

En el capítulo 7. *Aproximación experimental* se explica el estudio empírico que se ha llevado a cabo con el fin de cumplir este objetivo. Se ha empleado el glosario para desarrollar una propuesta didáctica que se ha puesto en práctica con cuatro grupos de alumnos de ELE de diferentes niveles. La investigación sigue un diseño preexperimental de un solo grupo con medición antes y después del tratamiento. Este mismo diseño se ha probado en los cuatro grupos experimentales. En el capítulo 8. *Análisis de resultados* se han presentado los resultados del estudio que podríamos resumir en que el tratamiento explícito mejora la comprensión y la producción de metáforas lingüísticas en ELE, los ejercicios de producción resultan más difíciles para el alumno que los de interpretación y el nivel de español no influye en la comprensión de las metáforas lingüísticas. Esto último es muy significativo porque hemos demostrado que la diferencia entre un alumno de A2 y uno de B2 en cuanto al conocimiento previo y al tratamiento de metáforas lingüísticas en español es prácticamente inexistente; en cambio, una vez aplicada la instrucción el número de aciertos entre los grupos de nivel más bajo y los grupos avanzados es muy similar lo que muestra que la enseñanza de la metáfora lingüística no supone una extrema recarga cognitiva, y pone de manifiesto que debe adelantarse con respecto a lo que propone el PCIC (B2) y empezar a enseñarse desde los niveles más bajos.

Se ha comprobado con las respuestas de los pretest que no hay transferencia de la LM ni del inglés en la interpretación/producción de metáforas somáticas (7.7), lo cual valida los resultados del experimento. Los participantes no han utilizado la conexión entre lenguas como estrategia de aprendizaje; sin embargo, es necesario señalar que en el aula de ELE es muy importante hacer que los alumnos desarrollen estas estrategias,

especialmente en el caso de la metáfora, ya que, como se expone en 4.2, hay metáforas conceptuales que son comunes a muchas lenguas y, en algunos casos, incluso existe coincidencia de las expresiones metafóricas, como ocurre con las metáforas aportadas por Lakoff y Johnson que se han traducido del inglés, y que tienen correspondencia directa en español (3.3.3.1), y el de algunas de las metáforas somáticas seleccionadas para el experimento que se traducen literalmente en inglés, en alemán y en eslovaco (Anexo VIII).

Los resultados de la propuesta didáctica basados en el experimento (capítulo 7) proporcionan algunas pautas a considerar para la enseñanza de la metáfora. Partiendo 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/productivo, explicar los desplazamientos y vincularlos textualmente. Es necesario 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 seleccionar y ofrecer los usos contextuales respectivos a ese uso. Las estrategias didácticas más adecuadas para el tratamiento específico de la metáfora en ELE, a la luz de los resultados obtenidos, deben ser:

1. Estudiar las acepciones y sus relaciones en frases hechas, facilitando la comprensión de unidades fraseológicas siempre difíciles para el no nativo.
2. 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.
3. Explicar los desplazamientos semánticos en cada caso. En algunas ocasiones los desplazamientos son primero metonímicos antes de pasar a la metaforización.
4. Proporcionar vinculaciones léxicas y contextuales.

Creemos que queda claramente demostrada la necesidad del alumno de ELE de recibir una instrucción explícita sobre las metáforas lingüísticas, pero para ello es necesario que el profesor disponga de las herramientas pertinentes, es fundamental determinar qué criterio debe seguir una programación didáctica a este respecto. El tratamiento que recibe la metáfora en el MCER y en el PCIC es muy escaso y conlleva que los manuales de ELE no la incluyan en sus programaciones. De ahí también la necesidad de reconocer la CM como un tipo de competencia especial y revisar la

propuesta del PCIC adelantando la enseñanza de la metáfora a los niveles más bajos, para que los profesores y los creadores de manuales puedan desarrollar actividades que tengan en cuenta la CM.

## 10.2 Alcance y limitaciones del estudio

La discusión de resultados del capítulo 9 manifiesta que las herramientas de análisis y las pruebas estadísticas elegidas para validar nuestras hipótesis de estudio fueron las correctas y nos han permitido confirmar dos de ellas: el tratamiento y el tipo de actividad( interpretación/producción) influyen en el número de aciertos en cuanto a la interpretación/producción de metáforas somáticas; y desestimar la tercera: concluyendo que dicho número de aciertos no está relacionado con el nivel de español de los participantes, lo que nos permite proponer la enseñanza de las metáforas lingüísticas en ELE desde los niveles más bajos.

Asimismo, tanto el corpus seleccionado como el análisis metafórico desarrollado en el glosario (Anexo I) ha sido el adecuado y ha servido de base para el diseño de la propuesta didáctica y la explicación de las metáforas lingüísticas en los dos tipos de tratamiento (presencial y no presencial). Lo que permite demostrar que la metáfora lingüística es un componente esencial de la lengua que está muy presente en el léxico general del español y que está en la base de la polisemia, característica esencial del léxico español.

En el apartado 7.2, al explicar el diseño de la investigación hemos puesto de manifiesto las limitaciones de nuestro estudio, que son principalmente: la falta de aleatoriedad en la asignación de los grupos para la muestra, la carencia de un grupo de control y la diferencia de tamaño de cada uno de los grupos.

Frente al principio metodológico que consideraría que la falta de aleatoriedad es una limitación, como se ha explicado en 7.2, el hecho de trabajar con grupos intactos que se corresponden con clases reales no nos parece un inconveniente, sino que al tratarse de un experimento didáctico creemos que es más representativo de la realidad del aula, ya que se trata de grupos formados conforme al nivel educativo y que se corresponden con el prototipo de clase que cualquier profesor puede encontrarse en la práctica docente.

Si bien la carencia de grupo de control podría considerarse una limitación metodológica, desde el punto de vista experimental, consideramos que, en el caso concreto de la enseñanza de la metáfora, no resulta imprescindible porque los resultados de un grupo de control no diferirían mucho de los obtenidos en el pretest. Como se ha demostrado con el análisis de materiales referido en el apartado 5.3, la enseñanza de la

metáfora se posterga tanto que se vuelve casi inexistente y el nivel de CM no es menor en el grupo de A2 que en el de B2 como cabría esperar (9.1).

La diferencia numérica de componentes de los grupos que se han seleccionado para el desarrollo de la *Aproximación Experimental*, se debe a que se trata de grupos reales de clase ya formados y que no se han constituido específicamente para el experimento, pero para futuros estudios reconocemos la necesidad de buscar grupos más homogéneos.

La principal dificultad planteada durante la investigación se debe a que el experimento desarrollado con el grupo de C1 (tratamiento presencial) se realizó en el marco de la asignatura de *Español Académico*, lo cual requería que las pruebas y la instrucción fuesen diseñadas específicamente para ese contexto y no pudiesen ser las mismas que las planteadas para los grupos de A2, B1 y B2 (tratamiento a distancia), cuyo contexto académico es diferente y, además, no se encuentran en situación de inmersión lingüística. Esto ha imposibilitado el extraer conclusiones estadísticas fehacientes acerca de si el tipo de tratamiento (presencial/ a distancia) influye en los resultados y tampoco ha permitido hacer una comparación, usando pruebas de significatividad estadística, con los resultados de los otros grupos. A pesar de esto no hemos querido desestimar este grupo porque nos parecía importante incluir en el experimento a un grupo de C1 y porque consideramos que aunque no hayamos podido validar estadísticamente estas comparaciones creemos que sí que se pueden intuir algunas conclusiones como, por ejemplo que, tras recibir la instrucción, la diferencia de aciertos en cuanto a la elección de metáforas somáticas según el tipo de actividad (interpretación/producción) es menor en los niveles altos (9.1).

El experimento realizado podría mejorarse y ampliarse, pero creemos que en ningún caso estos aspectos invalidan la investigación, ni los resultados, ni las conclusiones obtenidas en la misma.

### 10.3 Posibles líneas de investigación

En la discusión de resultados del capítulo 9, apuntábamos que una posible línea de investigación para el futuro es profundizar más en la adquisición del léxico metafórico y estudiar si en los niveles altos sigue habiendo relación entre el número de aciertos y el tipo de actividad (interpretación/producción). En esta misma línea, sería pertinente hacer un estudio empírico, con ampliación de la muestra, con diseño de dos

grupos, uno de control y otro experimental, para cada uno de los niveles del MCER. Además, se ha especificado la posibilidad de realizar un estudio tomando como variable el tipo de tratamiento y ver si la diferencia entre tratamiento presencial y tratamiento a distancia afecta a los resultados obtenidos. Dado que el experimento realizado se limita a la comprensión y la producción de metáforas lingüísticas en textos escritos, podría resultar también muy interesante examinar los resultados de un tratamiento sobre metáforas lingüísticas en actividades de comprensión y expresión oral. Además, podría ampliarse el glosario de léxico metafórico a otros campos semánticos. Otro posible proyecto es el de adaptar correctamente el PCIC para la enseñanza de la metáfora lingüística en los diferentes niveles. Con respecto al acceso léxico en ELE, también sería interesante analizar el papel de la polisemia que, como se ha puesto de relevancia en esta investigación, es tan frecuente en el léxico español y en cuya base está la metáfora.

En el apartado 9.2 se ha presentado una síntesis de la vinculación de este trabajo con otras investigaciones en el ámbito de la Didáctica, pero también en otros como la Traductología, para la que el análisis metafórico llevado a cabo en el glosario constituiría una herramienta útil; y la Psicología, área en la que no se adscribe como tal esta propuesta, pero que, en un futuro, podría ampliarse y relacionarse con los estudios sobre la correlación entre la CM y la inteligencia y, por supuesto, el desarrollo de la competencia en LE. Además, en las nuevas neurociencias podrían realizarse pruebas experimentales magnetoencefalográficas para observar el proceso neuronal-cognitivo subyacente al procesamiento de las metáforas lingüísticas y evaluar si existen cambios en los patrones de conectividad cerebral (funcional) que determinen su incidencia en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras.

Son muchas las preguntas sin respuesta y las inquietudes de investigación que dejamos para futuros estudios ya que exceden las características y los límites de un trabajo de doctorado y nos desviarían de los objetivos propuestos. No obstante, consideramos que se ha conseguido, y se demuestra en este informe de investigación, el propósito inicial del estudio, esto es, demostrar la importancia de la enseñanza de la metáfora lingüística en ELE.





## BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- ALVERSON, H. (1991): "Metaphor and Experience. Looking Over the Notion of Image Schema" en J.W. Fernandez (ed.): *Beyond Metaphor. The Theory of Tropes in Anthropology*, Stanford: Stanford University Press, 94-117.
- ARISTOTELES (1968): *Retórica*. Edición de Francisco de P. Samaranch. Madrid: Aguilar.
- ARISTÓTELES (1974): *Poética*. Edición trilingüe de Valentín García Yebra. Madrid: Gredos.
- ARISTÓTELES (1998): *Metafísica*. Edición trilingüe de Valentín García Yebra. Madrid: Gredos.
- AREIZAGA, E. (1997): *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- AZUMA, M. (2005): *Metaphorical competence in an EFL context: The mental lexicon and metaphorical competence of Japanese EFL students*. Tokyo: Toshindo Publishing.
- BACHMAN, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.
- BALDAUF, C. (1997): *Metaphor und Kognition: Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*, Frankfurt: Peter Lang.
- BARCELONA, A. (ed.) (2000): *Metaphor and metonymy at the crossroads: a cognitive perspective*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.
- BECK, B. (1982): "Root metaphor patterns", *Semantic Inquiry* 2, pp.86-9.
- BERENDT, E. A. y TANITA, K. (2011): "The 'Heart' of Things: A Conceptual Metaphoric Analysis of Heart and Related Body Parts in Thai, Japanese and English", *Intercultural Communication Studies*, vol. 20 n°1, pp. 65-79.
- BERLIN, B. y KAY, P. (1969): *Basic color terms: their universality and evolution*, Londres, University of California.
- BLACK, M. (1966): *Models and metaphors*. Traducción al español de Victor Sánchez de Zavala. Madrid: Tecnos.
- BORODITSKY, L. (2000): "Metaphoric structuring: understanding time through spatial metaphor", *Cognition*, 75(1), pp.1-28.

- BORODITSKY, L. (2001): “Does language shape thought? Mandarin and English speakers’ conceptions of time”. *Cognitive Psychology*, 43(1), pp. 1-22.
- BORODITSKY, L. y RAMSCAR, M. (2002): “The roles of body and mind in abstract thought”, *Psychological Science*, 13, pp. 185-189.
- BRODELL, J. (2013): *La música es amor y otras metáforas conceptuales por las que vivimos: La semántica y la estructura gramatical de metáforas traducidas*, TG, Uppsala Universitet.
- BURGUER, H. (1998): “Idiom and metaphor. Their relation in theory and text” en P. Durco (ed.): *Europhras '97. September 2-5, 1997. Liptovsky Jan: Phraseology and Paremiology*, Bratislava: Akadémia PZ, 30-36.
- BUSSAGLI, M. (2006): *El cuerpo humano. Anatomía y simbolismo*, Barcelona: Random House Mondadori.
- BUSTOS GUADAÑO, E. (2000): *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- CALDERON DE LA BARCA, P. (2005): *El verdadero Dios Pan*, Serie de Autos sacramentales completos de Calderón, nº 48, ed. F. Antonucci. Pamplona-Kassel: Universidad de Navarra-Reichenberger, pp. 132-133.
- CAMERON, L. (1996): “Discourse context and the development of metaphor in children”, *Current issues in language and society*, Vol. 3 (1).
- CASASANTO, D. y BORODITSKY, L. (2008): “Time in the Mind: Using space to think about time”, *Cognition*, 106, pp.579-593.
- CASASANTO, D. & DIJKSTRA, K. (2010): “Motor Action and Emotional Memory”, *Cognition*, 115(1), pp. 179-185.
- CHAMIZO DOMÍNGUEZ, P. J. (1998): *Metáfora y conocimiento*. Málaga, Analecta Malacitana.
- CHAMIZO DOMÍNGUEZ, P. J. (2005): *La metáfora (semántica y pragmática)*. En <http://www.ensayistas.org/critica/retorica/chamizo/index.htm>
- CICERON (1977): *De Oratore I-III*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CIFUENTES, J.L. (1994): *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*, Madrid, EUEMA.
- COHEN, J (1966): *Structure du langage poétique*. Traducción al español de Martín Blanco Álvarez (1984), Madrid, Gredos.
- COLERIDGE, S. T. (1975): *Biographia literaria*. Barcelona: Labor.

- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Anaya-Instituto Cervantes- MEC. Disponible en red <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>.
- COSERIU, E. (1973): *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*. Madrid: Gredos.
- CROFT, W. (1993): "The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies", *Cognitive Linguistics* 4 (4), pp. 335-370.
- CUENCA, M.J. y HILFERTY, J. (1999): *Introducción a la Lingüística Cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- DAMASIO, A. (1994): *Descarte's error*, Nueva York: Grosset-Putman.
- DANESI, M. (1984): "Lateralization, affect, metaphors and language use" en *Interfaces*, 11, p. 41-46.
- DANESI, M. (1985): "Visual metaphors: psycholinguistic aspects" en *Interfaces*, 12, p. 20-29.
- DANESI, M. (1986): "The role of metaphor in second language pedagogy" en *Rassegna italiana di Linguistica Applicata*, 18, 3, p. 1-10.
- DANESI, M. (1987): "Practical applications of current brain research to the teaching of Italian" en *Italica*, 64, p.377-392.
- DANESI, M. (1988a): "Neurological bimodality and theories of language teaching" en *Studies in Second Language Acquisition*, 10, p. 13-31.
- DANESI, M. (1988b): "The development of metaphorical competence: a neglected dimension in second language pedagogy" en *Italiana. Selected papers from the proceedings of the Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian*, MANCINI, A. N., GIODANO, P. et al. (eds.), River Forest, IL, 3, p. 1-10.
- DANESI, M. (1989): "The role of metaphor in cognition" en *Semiotica*, 77, p.521-531.
- DANESI, M. 1990): "Thinking is seeing: visual metaphors and the nature of abstract thought" en *Semiotica*, 80, 3-4, p. 221-237.
- DANESI, M. (1991a): "Metaphor and classroom second language learning" en *Romance Languages Annual*, BEER, J., GANELIN, C. et al. (eds.), 3, p. 189-194.
- DANESI, M. (1991b): "Neurological learning "flow" and second language teaching: some evidence of bimodality construct" en *Rassegna italiana di Linguistica Applicata*, 23, 3, p. 19-29.

- DANESI, M. (1992): "Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension" en *Language communication, and social meaning*, ALATIS, E. (ed.), Washington D.C.: Georgetown University Press, p. 489-500.
- DANESI, M. (1993): "Whiter contrastive analysis" en *The Canadian Modern Language Review*, 50, p. 37-46.
- DANESI, M. (1994a): "The neuroscientific perspective in second language acquisition research: a critical synopsis" en *IRAL*, 32, 3, p. 201:228.
- DANESI, M. (1994b): "Recent research on metaphor and the teaching of Italian" en *Italica*, 71, 4, p. 453-464.
- DANESI, M. (1995): "Learning and teaching languages: the role of `conceptual fluency'" en *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 1, p. 3-20.
- DANESI, M. (1998): "Conceptual iconicity and grammatical rules: towards a reflexive grammar", en *New approaches to semiotics and the human sciences: essays in honor of Roberta Kevelson*, PENCAK, W. y LINDGREN, J.R. (eds.), p. 241-264.
- DANESI, M. (1999-2000): "Sentido, concepto y metáfora en Vico: una óptica interpretativa de las investigaciones científicas sobre la metáfora" en *Cuadernos sobre Vico*, 11-12, p. 107-127.
- DANESI, M. (2000a): *Semiotics in language education*, Berlin-Nueva York, Mouton de Gruyter.
- DANESI, M. (2000b): "La metáfora y la formación de los conceptos abstractos" en *Metáfora y discurso filosófico*, Sevilla Fernández, J.M. y Barrios Casares, M. (eds.), Madrid: Tecnos, p. 194-227.
- DANESI, M. (2002a): *La metafora nel pensiero e nel linguaggio*, Brescia: La Scuola.
- DANESI, M. (2002b): "Conceptual fluency and second language teaching: implications for syllabus design" en *Mind, culture and dram in language study (conference spring 2002)*, Wisconsin, p. 1-21.
- DANESI, M. (2003): *Second language teaching. A view from the right side of the brain*, Dordrecht: Kluwer Academy Publishers.
- DANESI, M. (2004): *Metáfora, pensamiento y lenguaje*, Sevilla: Kronos.
- DANESI, M. y DI PIETRO, R.J. (1990): *Contrastive analysis for the contemporary second language classroom*, Toronto: OISE Press.
- DANESI, M. y MOLLICA, A. (1988): "From right to left: a "bimodal" perspective of language teaching" en *The Canadian Modern Language Review*, 45, p. 76-90.

- DANESI, M. y MOLLICA, A. (1998): "Conceptual fluency theory and second-language teaching" en *Mosaic*, 5, 2, p. 1-12.
- DANTE ALIGHIERI, (1900): *Il convito*. Edición de Pietro Fraticelli. Firenze: G. Barbèra.
- DAVIES, Mark. (2002) *Corpus del Español: Cien millones de palabras, 1200s-1900s*. Disponible online en <http://www.corpusdelespanol.org>.
- DEIGNAN, A. y POTTER, L. (2004): "A corpus study of metaphors and metonyms in English and Italian", *Journal of Pragmatics* 36, Elsevier, pp. 1231-1252.
- DI CESARE, D. (1988): "Sul concetto di metáfora in Giambattista Vico", en: L. Formigari - F. Lo Pipara (ed.), *Prospettive di storia della linguistica*, pp. 213-224. Roma: Edizioni Riuniti.
- DICKINSON, E. (2006): *Poemas selectos*, traducción de José Manuel Arango, edición bilingüe. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquía.
- DIEZ VELASCO, O. I. (2000): "A cross-linguistic analysis of the nature of some *hand* metonymies in English and Spanish", *Atlantis*, vol. XXII, nº2, pp. 51-67.
- DIRVEN, R. (1985): "Metaphor as a basic means for extending the lexicon", en *The ubiquity of metaphor: metaphor in language and thought*, PAPROTTÉ, W. y DIRVEN, R. (eds.), Ámsterdam, John Benjamins Publishing Co.: 85-119.
- DOBROVOL'SKIJ, D. y PIIRAINEN, E. (2005): *Figurative language: cross-cultural and cross-linguistic perspectives*, Amsterdam: Elsevier.
- ECO, U. (1995): *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona. Editorial Lumen.
- EZQUERRA, R. (1974) "Análisis de métodos para la enseñanza del español", Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE), 11, pp. 31-46.
- FAUCONNIER, G. (1985): *Mental Spaces*, Massachussets Institut of Technology. 2ª edición, Cambridge, Cambridge University Press.
- FAUCONNIER, G. (1997): *Mappings in thought and language*, Nueva York: Cambridge University Press.
- FAUCONNIER, G. y TURNER, M. (1998): "Conceptual integration networks", en *Cognitive Science*, 22: 133-187.
- FAUCONNIER, G. y TURNER, M. (2002): *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*, Nueva York: Basic Books.

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, C. (2004): "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos" en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 715-734.
- FILLMORE, C. J. (1985): "Frames and the semantics of understanding" en *Quaderni di Semantica*, 6, 2, p. 222-254.
- FORNÉS GUARDIA, M. y RUIZ DE MENDOZA, F.J. (1998): "Esquemas de imágenes y construcción del espacio", *RILCE*, 14,1, pp. 23-43.
- GARDNER, H. (2001, 1.<sup>a</sup> ed. 1983): *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica.
- GARDNER, H., KIRCHNER, M. *et al.* (1974): "Children's metaphoric productions and preferences", en *Journal of Child Language*, 2: 125-141.
- GECK, S. (2000): *Estudio contrastivo de los campos metafóricos en alemán y español*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- GECK, S. (2003): *Actividad intelectual y emociones. Dos modelos cognitivos metafóricos en alemán y español*. Salamanca: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial de la Universidad de Valladolid.
- GEERAERTS, D. y GRONDELAERS, S. (1995): "Looking back at anger: Cultural traditions and metaphorical patterns" en: Taylor, J.R. & R. E. MacLaury, R: *Language and the cognitive construal of the world*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- GELABERT, M<sup>a</sup> J. y MENÉNDEZ, M. (coord.) (2012): *Nuevo Prisma A1*, Madrid, Edinumen.
- GELABERT, M<sup>a</sup> J. y MENÉNDEZ, M. (coord.) (2013): *Nuevo Prisma A2*, Madrid, Edinumen.
- GELABERT, M<sup>a</sup> J.; ISA, D. y MENÉNDEZ, M. (coord.) (2012): *Nuevo Prisma C1*, Madrid, Edinumen.
- GIBBS, R. W. (1996): "What's cognitive about cognitive linguistics?", en *Linguistics in the Redwoods: the expansion of a new paradigm in linguistics*, CASAD, E. H. (ed.), Berlín: Mouton de Gruyter, p.27-53.
- GLUCKSBERG, S. Y KEYSAR, B. (1993): "How metaphors work" en A. Ortony (ed.): *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 401-424.
- GLUCKSBERG, S. (2003): "The psycholinguistics of metaphor" en *TRENDS in Cognitive Science*, Vol.7, n° 2, 92-96.
- GRADY, J. (1997): *Foundations of meaning: Primaty metaphors and primary scenes*. Tesis Doctoral de la Universidad de California, Berkeley.

- GRADY, J. y JOHNSON, C. (1997): “Converging evidence for the notions of subscene and primary scene”, en DIRVEN, R. y PÖRINGS, R. (eds.), *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*, Berlin/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- GRADY, J., OAKLEY, T. y COULSON, S. (1999): “Blending and metaphor”, en G. Steen y R. Gibbs (eds.), *Metaphor in cognitive linguistics*, Philadelphia, John Benjamin.
- GRICE, H. P. (1975): “Logic and conversation”. En P. Cole y J. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*. Reimpreso en Grice, P. (1989), *Studies in the way of words*. Cambridge Ma.: Harvard University Press.
- GROUPE μ (1970): *Rhétorique générale*. Traducción de Juan Victorio (1987). Barcelona: Paidós.
- GUIRAUD, P. (1981): *La semántica*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- HASHEMIAN, M., y TALEBI NEZHAD, M. R. (2007): “The development of conceptual fluency & metaphorical competence in L2 learners”, *Linguistik online*, 30.
- HASHEMIAN, M., ROOHANI, A. y FOROUZANDEH, F. (2013): “On the Relationship Between L2 Learners’ Metaphorical Competence and Their Intrapersonal Intelligence”; *Learn Journal: Language Education And Acquisition Research Network*, Thammasat University, Bangkok, Tailandia.
- HEIDEGGER, M. (1949): *Was is metaphysic*, Frankfurt: Klostermann.
- HENLE, P. (1958): “Metaphor” en *Language, Thought and Culture*, ed. Paul Henle, University of Michigan Press [Ann Arbor], 1965.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2007): *Fundamentos de metodología de la investigación*, México: McGraw-Hill.
- HESTER, MARCUS B (1967): *The meaning of poetic metaphor: an analysis in the light of Wittgenstein’s claim that meaning is use*, The Hague, Mouton.
- HOLLAND, D. y QUINN, N. (eds.) (1987): *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HSIEH, S. C. y KOLODKINA, E. (2011): “Emotion Expressed with Eyes and Hands in Three Languages”. In Alm-Arvius, Christina, Nils-Lennart Johannesson & David C. Minugh (eds), *Selected Papers from the 2008 Stockholm Metaphor Festival*, pp .155–78.
- HSIEH, S. C. y LU, H. (2013): “What does ‘hand’ express in Chinese and Spanish?” *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*.51(1): 13-31.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- JOHNSON, C. (1997): "Metaphor vs conflation in the acquisition of polysemy: the case of See", en HIRAGA, M. K., SINHA, C. y WILCOX, S. (eds.), *Cultural, Typological and Psychological Issues in Cognitive Linguistics*, Current Issues in Linguistics Theory, 152, Amsterdam: John Benjamin.
- JOHNSON, M. (1987): *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*, Chicago, University of Chicago Press.
- JOHNSON, M. (1991): *El cuerpo en la mente. Fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*, Madrid, Debate.
- JOHNSON, M. y MALGADY, R. (1980): "Towards a perceptual theory of metaphoric comprehension", en *Cognition and figurative language*, HONECK, R. P. y HOFFMAN, R. R. (eds.), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 259-282.
- KAITIAN, L. (2011): "Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica", *Artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2011/23\\_aplicaciones\\_03.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/23_aplicaciones_03.pdf)
- KAITIAN, L. (2012): "Unidades didácticas: Greguerías del amor y del beso", *Tinta china*, nº3, Consejería de Educación de la Embajada de España en China, pp. 19-22.
- KEYSAR, B. y BLY, B. M. (1999): "Swimming against the current: Do idioms reflect conceptual structure?" en *Journal of Pragmatics* 31, 1559-1578.
- KONRAD, H. (1939): *Etude sur la metaphore*, Paris: Vrin.
- KÖVECSES, Z. (1995a): "Anger: Its language, conceptualization, and physiology in the light of cross-cultural evidence en J.R. Taylor & R.E. MacLaury (eds.): *Language and the Cognitive Construal of the World*, Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 181-196.
- KÖVECSES, Z. (1995b): "Metaphor and the folk understanding of anger" en J.A. Russell et al. (eds.): *Everyday Conceptions of Emotion. An Introduction to the Psychology, Anthropology and Linguistics of Emotion*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 49-71.
- LAKOFF, G. (1977): "Linguistic gestalts", en *Papers from the thirteenth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago, p. 236-287.
- LAKOFF, G. (1987): *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. (1990): "The invariance hypothesis: Is abstract reasoning based on image-schemas?" en *Cognitive Linguistics*, 1, p.39-74.

- LAKOFF, G. (1992): "Metaphor and war: the metaphor system used to justify the war in the Gulf", en *Thirty years of linguistic evolution*, PÜTZ, M. (ed.). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Co, p. 463-481.
- LAKOFF, G. (1993, 1.<sup>a</sup> ed. 1979): "The contemporary theory of metaphor", en *Metaphor and thought*, ORTONY, A. (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, p. 202-251.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Traducción al español de Carmen González Marín (1986). Madrid: Cátedra.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1987): "La estructura metafórica del sistema conceptual humano", en *Perspectivas de la ciencia cognitiva*, NORMAN, D. (ed.). Barcelona: Paidós, p. 233-248.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1999): *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. Nueva York: Basic Books.
- LAKOFF, G. y KÖVECSES, Z. (1987): "The cognitive model of anger inherent in American English", en *Cultural models in language and thought*, HOLLAND, D. y QUINN, N. (eds.), Cambridge, Cambridge University Press: 195-221.
- LAKOFF, G. y TURNER, M. (1989): *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*, Chicago, University of Chicago Press.
- LAMARTI, R. (2011): *La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de ELE*. Memoria de Máster, Universidad de Barcelona. Disponible en *SinoELE*, nº 5. [www.sinoele.org](http://www.sinoele.org).
- LANGACKER, R. W. (1987): *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*, Stanford University Press.
- LE GOFF, J. y TRUONG, N. (2005): *Una historia del cuerpo en la Edad Media*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- LEVY, S. (1987): "Some views on metaphor: from classical rhetoric to Robbe-Grillet", *The Linguist*, 26 (2), pp. 66-68.
- LIN, QING-YUAN, (2003): *The metaphors and metonymies of body parts in Taiwanese Southern Min*. M.A. Thesis. Taiwan: National Chung-Cheng University.
- LITTLEMORE, J. (1998): *Individual differences in second language learning: towards an identification of the strategy preferences and language learning strengths of L2 students with holistic and/or imager cognitive styles*, tesis doctoral, Thames Valley University, Londres.
- LITTLEMORE, J. (2001a): "An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy", en *Applied Linguistics*, 22, 2, p. 241- 265.

Disponible en Internet: [www.indiana.edu/~spanling/output\\_s517\\_fall/psicolinguisticos.html](http://www.indiana.edu/~spanling/output_s517_fall/psicolinguisticos.html).

- LITTLEMORE, J. (2001b): "Metaphoric intelligence and foreign language learning", en *Humanising Language Teaching*, 3, 2. Disponible en Internet: [www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm](http://www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm).
- LITTLEMORE, J. (2001c): "The use of metaphor in university lectures and the problem that it causes for overseas students", en *Teaching in Higher Education*, 6, 3, p. 333-349.
- LITTLEMORE, J. (2001d): "Metaphoric competence: a language learning strength of students with a holistic cognitive style?", en *TESOL Quarterly*, 35, 3, p. 459-491.
- LITTLEMORE, J. (2002a): "The case for metaphoric intelligence: a reply", en *ELT Newsletter*, artículo 101. Disponible en Internet: [www.eltnewsletter.com/back/June2002/art1012002.htm](http://www.eltnewsletter.com/back/June2002/art1012002.htm).
- LITTLEMORE, J. (2002b): "Developing metaphor interpretation strategies for students of Economics: a case study", en *Les Cahiers de l'APLIUT*, 22, 4, p. 40-60.
- LITTLEMORE, J. (2004a): "Conceptual metaphor as a vehicle for promoting critical thinking amongst international students", en *Directions for the future: directions in English for academic purposes*, SHELDON, L. (ed.), Oxford: Peter Lang, p. 43-50.
- LITTLEMORE, J. (2004b): "The effect of cognitive style on vocabulary learning strategy preferences", en *Ibérica*, 7, p. 5-31.
- LITTLEMORE, J. (2005): "Figurative thought and the teaching of languages for specific purposes", en *Lenguas para fines específicos: investigación y enseñanza, VIII*, HERNÁNDEZ, E. y SIERRA, L. (eds.), Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, p. 16-34.
- LITTLEMORE, J. y BOERS, F. (2000): "Cognitive style variables in participant's explanations of conceptual metaphors", en *Metaphor and Symbol*, 15, 3, p. 177-187.
- LITTLEMORE, J. y LOW, G. (2006a): "Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability", en *Applied Linguistics*, 27, 2, p. 268-294.
- LITTLEMORE, J. y LOW, G. (2006b): *Figurative thinking and foreign language learning*, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- LOCKE, J. (2005): *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- LOW, G. (1988): "On teaching metaphor", en *Applied Linguistics*, 9, 2, p. 125-147.

- LOW, G. (1992): "Can grammar be humanised? And can cognitive linguistics do it?", en *New tendencies in curriculum development*, KOHN, J. y WOLFF, D. (eds.), Szombathely: Szombathely Teacher Training College Publishing House, p. 113-128.
- LOW, G. (1997): *A celebration of squid sandwiches. Figurative language and the management of (non-core) academic text*. Disponible en Internet: [www.york.ac.uk/depts/educ/Staff/gdl\\_Celebration.pdf](http://www.york.ac.uk/depts/educ/Staff/gdl_Celebration.pdf).
- LOW, G. (1999a): "Validating metaphor research projects", en *Researching and applying metaphor*, CAMERON, L. y LOW, G. (eds.), Cambridge: Cambridge University Press, p. 45-65.
- LOW, G. (1999b): ""This paper thinks..." Investigating the acceptability of the metaphor AN ESSAY IS A PERSON", en *Researching and applying metaphor*, CAMERON, L. y LOW, G. (eds.), Cambridge: Cambridge University Press, p. 221-248.
- LOW, G. (2008): "Metaphor and education". En Raymond Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 212-231.
- 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), pp. 106-118.
- MACHADO, A. (2003): *Proverbios y cantares*, Colección Clásicos del siglo XX. Madrid: *El País*.
- MAIGUASHCA, R. U. (1984): "Verso una metodologia per l'insegnamento del lessico dell'italiano come lingua seconda: un approccio semantico", en VILLA, N. y DANESI, M. (eds.), *Studies in Italian Applied Linguistics/Studi di linguistica applicata italiana*, pp. 88-114.
- MANRIQUE, J. (2003): *Coplas por la muerte de su padre*, ed. Medina Bocos. A., Madrid: Editorial ED-AF, p.68.
- MARTÍN PERIS, E. y SANS, N. (2004): *Gente 1 Nueva Edición*, Barcelona, Difusión.
- MARTÍN PERIS, E. y SANS, N. (2004): *Gente 2 Nueva Edición*, Barcelona, Difusión.
- MARTÍN PERIS, E.; SANS, N. y SÁNCHEZ QUINTANA, N (2005): *Gente 3 Nueva Edición*, Barcelona, Difusión.
- MARTÍN PERIS, E. et. al. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- MCGLONE, M.S. (1996): "Conceptual Metaphors and Figurative Language Interpretation: Food for Thought?" en *Journal of Memory and Language* 35, 544-565.

- MCGLONE, M.S. (2001): “Concepts as Metaphors” en S. Glucksberg (ed.): *Understanding Figurative Language: From Metaphors to Idioms*, Oxford: Oxford University Press, 88-107.
- MEILLET, A. (1926): “Comment les mots changent de sens”, *Linguistique historique et Lingusitique general*, I. París: Champion, pp. 230-271.
- MISTRAL, G. (1998): *Los sonetos de la muerte*, edición de Satoko Tamura. Madrid: Gredos.
- MOLINER, M. (2007<sup>3</sup>): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos.
- MORENO LARA, M. A. (2005): *La metáfora conceptual y el lenguaje periodístico: configuración, interacciones y niveles de descripción*. Tesis Doctoral, Universidad de la Rioja.
- MUÑOZ PÉREZ, J. (coord.) (2012): *Nuevo Prisma C2*, Madrid, Edinumen.
- MUÑOZ TOBAR, C. (2010): “El cuerpo en la mente. La hipótesis de la corporeización del significado y el dualismo”, *Praxis. Revista de psicología*, 18, pp.91-106.
- MURPHY, G.L. (1996): “On metaphoric representation” en *Cognition* 60, 173-204.
- MURPHY, G.L. (1997): “Reasons to doubt the present evidence for metaphoric representation” en *Cognition* 62 99-108.
- MURPHY, J. J. (1974): *Rhetoric in the Middle Ages. A History of Rhetorical Theory from St. Augustine to the Renaissance*. Traducción al español de Guillermo Hirata Vaquera (1986). México: Fondo de Cultura Económica.
- NARAYANAN, S. (1997): *Knowledge-based Action Representations for Metaphor and Aspect (KARMA)*, Tesis Doctoral de la Universidad de California en Berkeley.
- NERVO, A. (1991): *Obras completas*, edición de Francisco González Guerrero y Alfonso Méndez Plancarte. Madrid: Aguilar.
- NEWMARK, P. y MOYA, V. (1992): *Manual De Traducción*. Madrid: Cátedra.
- NISSEN, U. (2011): “Metaphors and metonymies of mouth in Danish, English and Spanish”, en Maalej, Zouheir A. and Ning Yu (eds.), *Embodiment via Body Parts: Studies from various languages and cultures*, John Benjamins Publishing Company, pp. 71–92.
- NYROP, K. (1979): “La sémantique”, *Grammaire historique de la langue française*, IV. Genève: Statkine Reprints.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1946): “Las dos grandes metáforas” en *Obras completas*, vol. II, Madrid, Revista de Occidente (1924), 379-392.

- ORTIZ DIAZ GUERRA, M.J. (2009): *La metáfora visual incorporada: Aplicación de la teoría integrada de la metáfora primaria a un corpus audiovisual*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.
- PARENTE, D. (2002a): *La metáfora como instrumento cognitivo*, tesis doctoral, Universidad de Mar del Plata-Argentina. Disponible en Internet: [www.favanet.com.ar/ratio/tesis.htm](http://www.favanet.com.ar/ratio/tesis.htm).
- PARENTE, D. (2002b): *Márgenes del lenguaje. Metáfora y conocimiento*. Argentina: Ediciones Suárez.
- PATIÑO LAKATOS, G. (2004): *El cuerpo de la metáfora*, Universidad del Valle, Cali.
- PEREKHVALSKAYA, E. (2008): "Body parts and their metaphoric meanings in Mwan and other South Mande languages", *Mandenkan* 44, pp. 53-62.
- PLATÓN (1997): *La República*. Traducción de J.M. Pabón y M. Fernández Galiano. Madrid: CEPC.
- QUINN, N. (1987): "Convergent evidence for a cultural model of American marriage" en Holland, D. & N. Quinn (eds.): *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 173-192.
- QUINN, N. (1991): "The Cultural Basis of Metaphor" en J.W. Fernandez (ed.): *Beyond Metaphor. The Theory of Tropes in Anthropology*, Stanford: Stanford University Press, 56-93.
- RAMIREZ, A.G. y HALL, J.K. (1990): "Language and culture in secondary level Spanish textbooks", *Modern Language Journal*, 74 (1), pp. 48-65.
- RAMIREZ, J.M. (1922): *De analogía secundum doctrinam aristotélico-thomisticam*, T.III, Madrid: S. Dominicum Regalem.
- RAMIREZ, J.M. (1963): *De Ordine, placita quaedam thomistica*, Salamanca: Biblioteca de Teólogos Españoles.
- RAMIREZ, J.M. (1970): "De analogía" en *Opera omnia*, T.II, Madrid: C.S.I.C.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <http://www.rae.es>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del español del siglo XXI*. <http://www.rae.es>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española* (22ª edición) (DRAE) [en línea] <http://www.rae.es>

- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.L. (1998): *Lexicografía sinonímica. Estudio crítico: confirmación de la sinonimia*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.L. (2010): *La sinonimia*. Madrid: Arco Libros.
- RICHARDS, I. A. (1971, 1.<sup>a</sup> ed. 1936): *The philosophy of rhetoric*. Nueva York: Oxford University Press.
- RITCHIE, D. (2003): "ARGUMENT IS WAR – Or is it a Game of Chess? Multiple Meanings in the Analysis of Implicit Metaphors" en *Metaphor and Symbol*, 18, 125-146.
- RICOEUR, P. (1975): *La métaphore vive*. Traducción al español de Agustín Neira (1980). Madrid: Cristiandad.
- ROHRER, T. (1995): "The Metaphorical Logic of (Political) Rape: The New Wor(l)d Order", *Metaphor and Symbolic Activity*, 10, pp. 115-137.
- ROSCH, E. (1973): "On the internal structure of perceptual and semantic categories", en *Cognitive development and the acquisition of language*, MOORE, T. (ed.), Nueva York: Academic Press, pp. 111-144.
- ROSCH, E. (1977): "Human categorization", en *Studies in cross-cultural psychology*, WARREN, N. (ed.), Nueva York: Academic Press, pp.1-72.
- RUBIO HURTADO, M. J. Y BERLANGA SILVENTE, V. (2012): "Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas tde Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico", *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 5, núm. 2, 83-100. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- RUIZ DE MENDOZA IBAÑEZ, F. C. (1998): "On the nature of blending as a cognitive phenomenon", *Journal of Pragmatics*, 30, pp. 259-274.
- RUSSO, G. A. (1997): *A conceptual fluency framework for the teaching of Italian as a second language*, Tesis Doctoral, Universidad de Toronto.
- SALVADOR CAJA, G. (1984): *Semántica y lexicología del español*. Madrid: Paraninfo.
- SANS, N. (coord.) (2013): *Aula Internacional 1 Nueva Edición*, Barcelona, Difusión.
- SANS, N. (coord.) (2013): *Aula Internacional 2 Nueva Edición*, Barcelona, Difusión.
- SANS, N. (coord.) (2006): *Aula Internacional 3*, Barcelona, Difusión.
- SANS, N. (coord.) (2007): *Aula Internacional 4*, Barcelona, Difusión.
- SANTANA HENRÍQUEZ, G. (1995): "El concepto de metáfora en Aristóteles" en *Homenaje a Antonio Bethencourt Massieu*, vol. III, Seminario de Humanidades Agustín Millares

- Calvo. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Biblioteca Universitaria, pp. 403-416.
- SANTOS DOMÍNGUEZ, L.A. y ESPINOSA ELORZA, R.M. (1996): *Manual de semántica histórica*, Madrid, Síntesis.
- SAPIR, E. (1949): *Culture, Language and Personality: Selected Essays*. Berkeley: University of California Press.
- SAUSSURE, F. (1916): *Curso de lingüística general*. Traducción de Amado Alonso, ed. Tulio di Mauro, Madrid, Alianza, 1972.
- SEARLE, J. (1969): *Speech Acts*. Traducción al español de Luis M. Valdés Villanueva (1986<sup>2</sup>). Madrid: Cátedra.
- SELIGER, H. W. y SHOHAMY, E. (1989): *Second language research methods*, Oxford, Oxford University Press.
- SEMINO, E. (2010): “Descriptions of pain, metaphor and embodied simulation”, *Metaphor and Symbol*, 25, 4, pp. 205-26.
- SHUTOVA, E., TEUFEL, S. y KORHONEN, A. (2012): “Statistical Metaphor Processing”, *Computational Linguistics*, 39 (2).
- SONG, M. (2009): “Cognitive analysis of chinese-english metaphors of animal and human body part words”, *International Education Studies*, vol. 2, n° 3, Canadian Center of Science and Education.
- SPERBER, D. y D. WILSON (1981): “On Grice’s theory of conversation”. En Werth, P.N. (ed), *Conversation and discourse*. Londres: Croom Helm.
- SPERBER, D. y D. WILSON (1986): *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- SPERBER, H. (1930): *Einführung in die Bedeutungslehre*, Leipzig.
- STEPIEN, M. (2007): “Metáfora y metonimia conceptual en la fraseología de cinco partes del cuerpo humano en español y polaco” en *Anuario de Estudios Filológicos*, vol. XXX, pp. 391-409.
- SVOBODA, K. (1960): “Sur la classification des changements sémantiques”, *Le français moderne*, 28 fasc. 4, pp. 249-258.
- TEYMOURI ALESHTAR, M. y DOWLATABADI, H. (2014): “Metaphoric competence and language proficiency in the same boat”, *Procedia-Social Behavioral Sciences* 98, pp. 1895-1904.
- TERRY, M. S. (2003): *Hermeneutica*. España: Editorial Clie.

- TRIER, J. (1968): *Altes und Neues vom sprachlichen Feld*, Duden-Beiträge 34, Mannheim.
- TURNER, M. (1993): "An image-schematic constraint on metaphor", en *Conceptualizations and mental processing in language*, GEIGER, R. A. y RUDZKA-OSTYN, B. (eds.), Berlín, Mouton de Gruyter: 291-306.
- ULLMANN, S. (1962): *Semantics*. Traducción al español de Juan Martín Ruiz-Werner (1991). Madrid: Santillana.
- ULLMANN, S. (1983): *Semantics. An Introduction to the Science of Meaning*. Oxford: Basil Blackwell.
- VALENZUELA, J. y SORIANO, C. (2009): "Are conceptual metaphors accesible online? Is Control really Up? A psycholinguistic exploration of the CONTROL IS UP metaphor" en Valenzuela, J. Rojo, A. y Soriano, C. (eds), *Trends in Cognitive Linguistics: Theoretical and Applied models*, Frankfurt: Peter Lang, pp. 31-50.
- VALEVA, G. (1996): "On the notion of conceptual fluency in a second language", en *Cornell Working Papers in Linguistics: Papers in second language acquisition and bilingualism*, PAVLENKO, A. y SALABERRY, R.M. (eds.), Ithaca, NY, Cornell Linguistics Club Publications, 14, 22-38.
- VÁZQUEZ, R. (coord.) (2003): *Prisma B1*, Madrid, Edinumen.
- VÁZQUEZ, R. (coord.) (2004): *Prisma B2*, Madrid, Edinumen.
- VEGA RODRÍGUEZ, M. (1999): "Metáforas de interacción en Aristóteles" en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, nº11. Madrid: UCM. Disponible en [http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/met\\_ari.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/met_ari.html)
- VICO, G. B. (1963): *La scienza nuova, secondo l'edizione del 1744*, edición de P. Rossi, Milán: Rizzoli.
- WEINRICH, H. (1976): *Sprache in Texten*. Traducción al español de Francisco Meno Blanco (1981). Madrid: Gredos.
- WILLIAMS, L.E. y BARGH, J.A. (2008): "Experiencing physical warmth promotes interpersonal warmth", *Science*, 322.
- WILSON, NICOLE L., & GIBBS, R. W. (2007): "Real and Imagined Body Movement Primes Metaphor Comprehension", *Cognitive Science*, 31, pp.721-731.
- WINNER, E. y GARDNER, H. (1977): "The comprehension of metaphor in braindamaged patients", en *Brain*, 100: 717-729.
- WITTGENSTEIN, L. (1953): *Philosophische untersuchungen*. Traducción al español de Alfonso García Suárez y Ulises Moulines (1988), Barcelona: Crítica.

ZHONG, C.-B., y LEONARDELLI, G. J. (2008): “Cold and lonely: does social exclusion literally feel cold?”, *Psychological Science*, 19(9), pp. 838-842.







## **SUMMARY**



## SUMMARY

The research *The linguistic metaphor in the development of the lexical competence in SFL. Semantic and didactic proposal on the somatic lexicon from a cognitive point of view* is framed within the studies of Applied Linguistics to Foreign Language Teaching, more specifically in the field of lexical acquisition by learners of Spanish as a Second Language / as a Foreign language (SSL/SFL). It attempts to integrate elements and key procedures of the Lexicology, Semantics, Cognitive Linguistics and Language Teaching in relation to the linguistic metaphor, in order to ease lexical access to the SFL student. And thus allowing them to enrich and broaden their linguistic, pragmatic, communicative, sociolinguistic and general competences (according to the Common European Framework of Reference for Languages Teaching<sup>205</sup>). The direction of this proposal moves with the current trend that is gradually becoming strong in the field of Didactic of Spanish as a Foreign Language (SFL) teaching: that is, to incorporate certain knowledge from other theoretical linguistic areas that allows experts to extend the scientific basis for programming and designing activities that would contribute efficiently to develop the skills of the learner.

The main purpose of this research is to demonstrate the importance of teaching linguistic metaphors when teaching Spanish as a Foreign Language (SFL), as they are a constituent part of common Spanish vocabulary and help foreigners to gain access to the different meanings of that same vocabulary. Considering this main aim there were proposed four targets:

1. The specificity of the competences involved in the comprehension and in the production of the metaphor allows us to propose that the metaphorical competence should be recognized by the CEFR, as a type of special competence that influences the communicative competences.
2. To establish the problems of how the linguistic metaphor is treated in SFL teaching we have presented an analysis of materials that shows that not only the Cervantes Institute (IC) curriculum but also current and most widely-used SFL books do not focus on teaching the linguistic metaphor in the most suitable way for the development of the student's

---

<sup>205</sup> CEFR.

metaphorical competence. Given that, teaching linguistic metaphors is practically being ignored and postponed to the higher levels of SFL education. Thus, in order to determine which are the SFL books most widely-used nowadays we have worked out and developed a survey conducted among 220 SFL teachers from the five continents and from 40 different countries.

3. In opposition to those experts in Applied Linguistics to Foreign Language Teaching that consider metaphors to be an extreme and heavy cognitive burden, and so in their opinion the more convenient thing to do is to eliminate or to postpone them substantially in the teaching-learning process. We demonstrate how these two different attitudes, both reflected in the reference documents and in the SFL books, are not right. Linguistic metaphors are present in the common lexicon of Spanish more often than it is mentioned in the IC curriculum and, as a result, it is either considered in SFL books. To show its presence we gather a glossary of linguistic metaphors related to the somatic lexicon, which is included in the Annex I, and demonstrates the high degree of frequency of appearance of linguistic metaphors with its corresponding semantic shiftings on every lexical unit.

4. After the analysis of the somatic lexicon of the Spanish language from a cognitive perspective and the analysis of the samples, we have tried to demonstrate the importance that has the knowledge of the linguistic metaphors as a linguistic component of the common lexicon of the Spanish language for the SFL student. For that reason, we have carried out an experimental approximation with different groups of SFL students with whom there has been put into practice a didactic plan. It has demonstrated that the explicit teaching of the metaphor in class eases the lexical access and the comprehension.

The structure of this research is divided in three main blocks: *Theoretical Framework* (Part I), *Methodology* (Part II) and *Discussion of results and Conclusions* (Part III).

The *Theoretical Framework* (Part I) consists on five chapters. One introduces how metaphor has been treated throughout history from very different prisms as diverse as Rhetoric, Literary Critique, Philosophy of Language or Literary Theory; to which end the works of Ricoeur (1975), Bustos Guadaño (2000) and Acquaroni (2008) have been fundamental. This research process has been very much eased due to these three splendid studies on metaphor that have been used as main driving force for the diverse theories in relation to different areas of study.

The task of examining the massive existing bibliography on metaphor, from Aristotle to the present time, is vast and arduous in a work of these characteristics; but we have considered appropriate to include a brief historical retrospective on metaphor as well as to gather the main theories. First of all, the classical panorama starting with Aristotle's studies on metaphor as rhetorical figure of the *elocutio* (Rhetoric and Poetics); secondly, in the Middle Ages, where it was considered to be an ornament, but also a didactic instrument (Dante, 1304-1307, Murphy, 1974); and finally, the perception in the 17<sup>th</sup> to the 19<sup>th</sup> century where it began to be glimpsed the cognitive character of the metaphor, and even considered it to be the origin itself of language (Pascal, Vico).

In chapter 2, *The metaphor in the Pragmatics and the Semantics*, metaphor is considered in the frame of the aforementioned disciplines, since the metaphor constitutes a semantic and semiotic relation that is even projected pragmatically in the process of designation itself (set phrases). Metaphor here is defined in the frame of semantic fields, and complies with also semantic processes of displacement. Therefore, it cannot be understood without considering those essential semantic relationships (polysemy and synonymy). Under the prism of Pragmatics metaphor is analyzed in the light of the theories of Searle (1969), Grice (1975) and Sperber and Wilson (1986). From the semantic point of view metaphor is displayed as a base of polysemy, as a source of synonymy and as the principal figure in the processes of semantic change. In the same chapter we see briefly the theories of Cohen (1966) and the Group  $\mu$  (1970) who consider metaphor to be a modification of the semantic content and not a substitution of meaning.

In chapter 3, we analyse the idea of metaphor within the Cognitive Linguistics, that is the current of thought on which this research is based. This chapter is divided in

five epigraphs. In the first one, *Precedents of the Cognitive Linguistics*, the Interactive Approach of Richards (1936), Black (1962) appear as well as those of the paramount precedents of the Cognitive Theory of Metaphor, Ortega y Gasset (1946) and Weinrich (1976). In the second epigraph, we explain the theoretical tenets of the Cognitive Linguistics needed in order to understand the Cognitive Theory of Metaphor. To this last mentioned one is devoted the third epigraph, and there the Cognitive Theory of Metaphor is characterized, defined and classified into the different types of metaphors. In this section we make reference to the theories in which the metaphor occupies the centre of Cognitive Linguistics, not only we name the main work *Metaphors We Live By* by Lakoff and Johnson (1980), that gives birth to the Cognitive Theory of Metaphor, but also other notable studies as those by Lakoff (1977, 1979, 1990, 1992), Johnson (1987, 1991), Johnson and Malgady (1980), Lakoff and Johnson (1987, 1999), Lakoff and Kövecses (1987) or Lakoff and Turner (1989). All these works help to found the base of metaphor relevance as a cognitive resource of vital importance.

In the frame of Cognitive Linguistics, metaphor is considered not only as the origin of language but also as an essential tool to understand the world, given that it is a cognitive primordial instrument through which the experience of reality is assimilated and that helps speakers to create a representation of reality as well. According to the Cognitive Theory of Metaphor, thought has its origin in metaphors and so has language. Some metaphors are shared by several languages and cultures: the most representative are those that allow us to speak about the mental domain in terms of the body domain, for example SEEING IS TO TOUCH (*He could not take his eyes of her*), or UNDERSTAND IS TO SEE (*I see what you say, but I do not agree*) or UNDERSTAND IS TO DIGEST (*This idea is not easy to digest*). Metaphor exists in every language, as a linguistic and cognitive mechanism, up to the point that it can be considered a linguistic and cognitive universal. However, this does not necessarily mean that we can find exactly the same metaphors in every language. That is to say, although metaphor is common to all languages, used as a cognitive mechanism, the “metaphorization” processes and their referents may not coincide. This means that the resultant metaphors, in their linguistic expression, can be different in every language. That is to say that seeing them from terms that literally mean the same thing, the speakers of different languages may do different metaphorical transferences.

If it is impossible to speak without using metaphors, as it is affirmed by the Cognitive Linguistics, it is worth considering: Is it possible to teach a language without them? Besides, the fact that metaphors are constantly present in language does constitute metaphors as a clear reflection of how a certain society perceives reality, of how that society thinks, of how it understands the world, in conclusion, of its idiosyncrasy. Being this true, it is worth considering this time whether teaching the linguistic metaphors of a given language it is not felt cardinal when this given language is taught as a Foreign Language. The current research arises from this last particular question and from its main hypothesis: the students of a second language need an explicit commitment to the linguistic metaphors teaching in class, since it would favour the development of the communicative competences of the students as well as the rest of their basic skills.

Another important cognitive resource and intimately related to our object of study is metonymy, to which the fourth paragraph of this chapter is dedicated. In it, metonymy is characterized and demarcated with regard to metaphor. In addition, in the last epigraph are expounded the main critiques that the Cognitive Theory of Metaphor has received.

The chapter 4, *The metaphor in SFL*, centres its attention on three aspects: the metaphorical competence, metaphor in the teaching-learning of lexicon in SFL and the treatment of metaphor in the SFL programs and curriculum. The metaphorical competence is a recent concept, dates back to the late 80's and it has been studied by, among other authors, Danesi (1988), Low (1988), Littlemore (2006) and Acquaroni (2008). Nevertheless, the metaphorical competence is not mentioned in the CEFR (2002). Littlemore and Low (2006) claim that metaphor should form part of the general standards of language use when teaching a second language. In this section it is justified the first aim of this research. The whole theoretical review presented in these chapters together with the results that we obtain later from our experiment help to reaffirm the necessity to recognize the MC as a type of special competence that influences the communicative competences and that is utterly necessary to be developed by experts in order to help learners of any foreign language.

On one side the second epigraph, metaphor in the teaching-learning of lexicon in SFL, summarizes the main problems that the metaphorical transference raises between

the L1 and the L2. On the other side, we deal with the treatment of metaphor in the CERF and in the IC curriculum, and so we analyse it in order to demonstrate that linguistic metaphor teaching it is not adequately approached. The IC curriculum, that is based in the CERF, does not offer any solid suggestion of how the linguistic metaphor should be taught in SFL; it includes linguistic metaphors in its record, but only in a way that is somewhat unconnected and up from the B2 level. Therefore, it cannot serve as a definitive guide to create didactic materials that may integrate linguistic metaphors adequately, neither for linguistic metaphors teaching nor for phraseological units.

The chapter 5, *The metaphor in the didactic materials for SFL teaching*, is constituted by an analysis of materials in order to demonstrate the scant attention paid to the treatment of metaphor by the SFL books. To this purpose our criterion to select the books that were to be analysed, has been based on the results of a survey conducted among 220 SFL teachers who practice their educational task in 40 different countries, all this to find out which are the SFL books most widely-used in SFL teaching for each CERF level. Due to these results, we have been able to determine that these most widely-used books are exactly the following three: *Aula Internacional* and *Gente*, of the publishing house Difusion; and *Prisma*, of the publishing house Edinumen.

The analysis of the above mentioned books reveals that teaching linguistic metaphor in the SFL classroom it is not reflected in the didactic materials and therefore, we easily get to the concern that teaching linguistic metaphor is not contemplated in the actual classroom either. Almost in every didactic unit (DU) teaching linguistic metaphors could be considered, given that this is a resource present in everyday life, as much in contexts as in communicative registers. And thus, for the SFL student to have a suitable linguistic competence in the L2, it is necessary that they identify semantic displacements in order to be able to use these independently. Moreover, metaphor is an area intimately related to the cultural component of language that is usually seen by foreign learners as an attractive item. Nevertheless, the analysis of these SFL books most widely-used in teaching demonstrates that the linguistic metaphor rarely figures in the didactic programs, and just in those few cases that we have been able to find, it is presented in a brief and unclear way, and it can lead the student to misunderstanding.

Afterwards we have proceeded with the analysis of the CERF, of the IC curriculum and of the books and with it we arrive to specify the second aim of this

research: teaching linguistic metaphor in SFL it is not suitably approached to ease the development of metaphorical competence in the students.

Once the theoretical tenets on which the investigation is sustained have been defined, in Part I, and also the existing shortcomings in the analysis of the programs and books, just after that we address the practical implementation to teaching in *Methodology* (Part II), *Experimental Approximation*. This section consists in a didactic proposal on teaching-learning linguistic somatic metaphors. In order to make up the above mentioned didactic proposal it is necessary to decide first the corpus we are going to work with. Taking this into account, it has been collected a glossary of the linguistic somatic metaphorical lexicon of Spanish that would allow teachers and student of SFL to have an easier access to teaching-learning the linguistic metaphor as a constitutive but not exceptional part of the common lexicon.

In chapter 6, *Determination of the corpus of the metaphorical somatic lexicon of the Spanish in SFL*, the selection criteria and the configuration of the corpus are explained. Given the features of this research it was necessary to set the boundaries of its object of study and to limit it to a specific semantic field, considering that according to the theoretical tenets on which this research has been based it would turn out to be incongruous to gather vocabulary from several lexical fields with no relation to each other. It has been selected the somatic lexicon for several reasons: because it is a lexicon used frequently and, therefore, of great productivity; because it is taught from the basic levels; and because we have observed that it experiences constant semantic displacements of use in the common lexicon of the Spanish. This corpus consists of twenty-four index cards where not only the semantic displacements are analyzed but also its frequency in order to prove that linguistic metaphors are present in the system and in the lexicon of Spanish more frequently than it is brought up by the IC curriculum, the third main aim of this research.

This corpus constitutes the base to the production of the didactic proposal developed in the *Experimental Approximation* (chapter 7).

The fourth and last aim of this work is to demonstrate that teaching the linguistic metaphors eases the lexical access in SFL. With this last end, we have done an empirical multicentral study with four experimental groups of German and Slovak students of A2, B1, B2 and C1 levels of Spanish. Chapter 7, where this experimental

approximation is described, is divided in five epigraphs in which the methodology of the research is explained. First, three questions of study appear with its corresponding alternative hypotheses:

1. Is it the number of right answers regarding interpretation/production of somatic metaphors independent from the treatment? That is to say, is there any meaningful difference between the number of right answers in the pre-test and the number of right answers in the post-test as regards to the interpretation/production of somatic metaphors?

Ha: The number of right answers regarding the interpretation/production of somatic metaphors will be higher in the post-test than in the pre-test and, therefore, the number of right answers depends on the treatment.

2. Will significant differences exist as regards to the number of right answers in relation to the choice of a somatic metaphor according to the type of activity worked with (interpretation / production)?

Ha: The activities of interpretation will present a higher number of right answers concerning the choice of a somatic metaphor rather than the production activities.

3. Will there be any significant differences concerning the number of right answers in the interpretation/production of somatic metaphors in pre-test and post-test in the different levels of the CERF?

Ha: Class groups with the highest levels will present a higher number of right answers in the interpretation/production of somatic metaphors.

From the confirmation or not of the hypotheses we can get empirical results that help to explain whether there is any relation or not among the variables that are object of study. In this direction we consider three independent variables: the experimental treatment, the type of activity (interpretation / production) and the level of Spanish of

the participants; and all this is analyzed in relation with the dependent variable: the number of right answers in the interpretation/production of somatic metaphors.

And now it follows the explanation of the design of the investigation, of the tests, the treatment, the participants and the procedures. This study corresponds with a pre-experimental design (intact groups) of a unique group that is being measure before and after treatment, but tests and treatment have been carried out in four not comparable groups. In the experiment 110 students of SFL have taken part, Germans and Slovaks, from different centres of formal education that tried to learn the semantic metaphorical displacements that exist behind some of the meanings of the somatic selected lexicon. Regarding the tools used for measurement (pre-test and post-test) we have always worked with two activity types: those of interpretation and those of production. The experiment consists on a didactic proposal to develop the metaphorical competence in the SFL, performed on-site class with the German group (20 students), and a distance class with the Slovak groups (90 students). A website was designed for this purpose, where the participants were able to take the tests and receive tuition.

In chapter 8, *Analyses of results* the results of the study have been displayed through a statistical descriptive and inferential analysis. The results can be summarized saying that the explicit treatment of the linguistic metaphor in SFL improves its comprehension and its production, given that the exercises of production show them to be more difficult for the students than those of interpretation, but their level of Spanish does not interfere with the comprehension of linguistic metaphors. This last thing is very significant because we have demonstrated that the difference between a student of A2 and one of B2 as regards with their previous knowledge and the treatment of linguistic metaphors in Spanish is sensibly non-existent. All the same, once the treatment was given in class the number of right answers between the groups of the lowest level and the advanced groups has been very similar, this means that teaching the linguistic metaphor does not suppose an extreme cognitive overload, and it also reveals that it must go forward with regard to what the IC curriculum proposes (B2) and should start to be taught from the lowest levels.

It has been verified by the answers of the pre-test that there is neither transference of the ML nor of the English language in the interpretation/production of somatic metaphors (7.7), what validates the results of the experiment. The participants

have not used the connection between languages as a learning strategy. Nevertheless, it is necessary to point out that it is very important to help the students develop these strategies in SFL class, specially in the case of metaphor, since, as it is exposed in 4.2, there are conceptual metaphors that are common to many languages and, in some cases there is even a coincidence of the metaphorical expressions, as it happens with the metaphors provided by Lakoff and Johnson that have been translated from English, and that have direct correspondence in Spanish (3.3.3.1), and with some of the somatic metaphors selected for the experiment that are translated literally into English, German and Slovak (Annex VIII).

The last part of this research, Part III *Discussion of results and Conclusions*, consists on two chapters. In chapter 9, *Discussion of results*, the results of the *Experimental Approximation* are related to the aims and the hypotheses researched (9.1). Moreover, in paragraph 9.2 it is presented a synthesis of how this work is linked to other researches in the area of Didactics, but also to others as Translation Studies, to which the metaphorical analysis carried out for the glossary would constitute a useful tool. And Psychology, area in which this proposal has not been thought to be within as such, but to which it might be extended in a future and get to be related to these studies on the correlation between the MC and the intelligence and of course the development of the competence in foreign languages. Furthermore, in the new neuroscience it might be realized any experimental magnetoencephalography (MEG) tests to observe the underlying neural-cognitive processes in the procedure of linguistic metaphors and so evaluate if there are any changes in the pattern of cerebral (functional) connectivity that determine its influence in the process of acquisition of foreign languages.

Finally, in chapter 10 *Conclusions*, a recapitulation is made in which the results obtained are put in relation with the general aims of this work (10.1), the scope and the limitations of the research are discussed (10.2) and future lines of research are outlined (10.3).

In the light of the results, we believe that it is clearly exposed the necessity for the SFL student to receive an explicit instruction on linguistic metaphors, but in that case it is absolutely necessary for the teacher to have the appropriate tools and it is fundamental to determine which criterion a didactic programming has to follow in this regard. The treatment that receives the metaphor in the CEFR and in the IC curriculum

it is very scant and conveys that SFL books do not include it in its programming. That is also why we need to recognize the MC as a type of special competence and to examine the proposal in the IC curriculum changing it to start to teach metaphor from the lowest levels, in order to teachers and creators of books to be able to develop activities that bear the MC in mind.

There are many unanswered questions and concerns we leave for future research studies given that they would exceed the features and limits of a doctoral thesis and they would turn us aside from the paramount objectives. Nevertheless, we think that our purpose of the study has been achieved and demonstrated in this research report, that is, the purpose to demonstrate the importance of teaching linguistic metaphor in SFL.