

METÁFORA Y METONIMIA EN LAS CLASES DE L2 EN CHINA¹

PABLO ENGINAS ARQUERO y PENÉLOPE FRANCO ESTRADA
University of Nottingham, Ningbo, China

RESUMEN

En el presente artículo se pretende en primer lugar, ofrecer una breve introducción a la teoría general del lenguaje figurado (dentro del paradigma de la lingüística cognitiva), y de la importancia del lenguaje figurado en las clases de L2. En segundo lugar, mostrar una serie de factores involucrados en la enseñanza de expresiones figuradas en las clases de español como lengua extranjera. Por último, se revisan dos de las obras, a nuestro juicio, que mejor han sabido transferir la teoría conceptual de la metáfora a la aplicación práctica en clases de L2 y se sugieren una serie de aplicaciones didácticas con vistas potenciales a ser implantadas en las aulas de español en China.

Palabras clave: metáfora, lenguaje figurado, enseñanza

¿QUÉ ES EL LENGUAJE FIGURADO? ¿QUÉ PAPEL OCUPAN LA METÁFORA Y LA METONIMIA DENTRO DEL LENGUAJE FIGURADO?

Cuando hablamos de lenguaje figurado, lo hacemos en oposición a aquello que no es lenguaje figurado, es decir, el lenguaje literal. Por tanto, el término figurado engloba una serie de fenómenos lingüísticos diversos entre los cuales la metáfora y la metonimia son, tal vez, los más estudiados debido a su mayor presencia en la comunicación ordinaria, pero no por ello otras figuras como los símiles, las analogías y los proverbios carecen de interés. Quién no ha escuchado nunca frases del tipo: *Me has roto el corazón, Le hervía la sangre al escuchar sus palabras. Las acciones están por las nubes. Eres más tonto que Abundio. Eres un cerdo. Menudos cuernos lleva tu marido.* Son todos estos ejemplos de lenguaje figurado, aunque no todos ellos muestran los mismos procesos cognitivos subyacentes. Su

¹ Artículo extraído de la ponencia original de mismo título (Pekín, 25 de agosto de 2010).

aparición es tan frecuente en la comunicación cotidiana que se ha llegado a afirmar que es la forma dominante de comunicación, así Lakoff y Johnson en su obra *Metaphors we live by* (1980:3) afirman:

“ We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature ”.

Desconocemos estudios al respecto en español, sin embargo en inglés Hoffman (1983) llega a contabilizar hasta 3000 metáforas en el habla cotidiana del hablante británico medio. Este carácter omnipresente de la metáfora ha hecho que desde la década de los ochenta, que surgió la obra seminal de Lakoff y Johnson, se hayan publicado cientos de páginas en distintos rincones del mundo estudiando este fenómeno lingüístico. En España han surgido estudiosos principalmente de la metáfora en la lengua materna o de carácter contrastivo, y también, en manifestaciones visuales, no hay no obstante ninguna iniciativa de estudio sobre la metáfora cotidiana en sentido estricto aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera.

La bibliografía al respecto en la enseñanza de lenguas extranjeras ha fijado su atención en aquellas figuras, o muestras de lengua, que por su frecuencia de aparición han llegado a convertirse en verdaderos clichés, en frases hechas y archirrepetidas en una determinada comunidad de hablantes. A nuestro parecer, esto se debe al hecho de que una determinada expresión figurada al acabar lexicalizándose hace que sea más fácil su inclusión en diccionarios y en repertorios semejantes.

Esto sin duda facilita la tarea del docente, ya que solamente tiene que seleccionar un grupo de *items* de un repertorio determinado, además puede aplicar técnicas pedagógicas ya usadas con éxito en la enseñanza de otras formas léxicas, ya que al reducirse las expresiones metafóricas a unidades léxicas semifossilizadas es posible tratarlas como un tipo más de vocabulario. Como veremos más adelante, el escaso material que existe al respecto está centrado sobre este tipo de lenguaje figurado, sin existir nada o casi nada (que conozcamos) para la enseñanza de metáforas cotidianasⁱ.

¿POR QUÉ ENSEÑAR EL LENGUAJE FIGURADO?

A pesar de que creemos que tal vez el argumento más poderoso para reclamar la enseñanza del lenguaje figurado en las clases de español como lengua extranjera sea el que esbozábamos anteriormente, esto es, su frecuencia de aparición y su importancia como moduladora del pensamiento, no obstante hay otras razones que podríamos resumir en tres puntos:

1. Es una forma idónea de desarrollar el vocabulario de nuestros estudiantes, especialmente cuando han adquirido una buena base léxica del significado literal de las palabras. Puede ser útil también en la preparación específica para exámenes como los DELE B1 al C2, por la frecuencia de aparición en las muestras de lenguas allí contenidas.
2. Su enseñanza adecuada puede generar redes metafóricas que actúen cohesionando el aprendizaje de nuevo vocabulario y aumentando el rendimiento del proceso de memorización. De la misma manera que se enseña a los estudiantes, nuevas palabras en torno a un concepto general, se puede extender este procedimiento a redes metafóricas.
3. La enseñanza de metáforas con un marcado carácter cultural, invita a los estudiantes a la comparación entre su cultura y la cultura de la lengua meta, desarrollándose una mayor reflexión y conocimiento sobre su propia realidad lingüística.

La inclusión de las metáforas en nuestra programación docente tiene un sólido apoyo en el Marco de Referencia Europeo, ya que se pueden trabajar las tres subcompetencias: la lingüística, la pragmática y dependiendo de la naturaleza de la metáfora, también la sociolingüística. Las metáforas, especialmente aquellas que han devenido en un mayor grado de convencionalidad, es decir, que han pasado a ser casi expresiones fosilizadas, son un fiel reflejo de la cultura en la que se han desarrollado. De esta manera, cada país, incluso cada región del mundo hispano puede llegar a tener una serie de metáforas marcadamente culturales, que no sean compartidas con otras regiones del mundo hispánico.

Y ha sido precisamente este atributo, el de la fosilización o estancamiento lingüístico el que ha dado a lingüistas y pedagogos una mayor facilidad para su estudio y para su inclusión en los manuales de lenguas extranjeras. En el mercado editorial hay una cierta confusión o coexistencia terminológica a la hora de abordar el estudio de estas unidades. Son frecuentes términos como: “unidad fraseológica”, “modismo” “metáfora cultural” “metáfora convencionalizada” “metáfora cotidiana” “frase hecha”... por mencionar solo algunas. En ocasiones, se incluye a todos estos fenómenos dentro del mismo saco, bien por cuestiones de simplificación docente, bien por ignorancia de las diferencias existente entre cada una de ellas.

En el presente artículo y también por simplificar un poco las cosas de cara a una posible reflexión pedagógica, nos vamos a centrar en las metáforas tal y como las describe la teoría conceptual de la metáfora cognitiva, desarrolla por Lakoff y Johnson (1980) en su obra seminal, *Metaphors we live by*. Esto desde un punto de vista práctico quiere decir que nos interesan aquellas figuras cuya estructura subyacente es una metáfora conceptual, así podremos incluir en este grupo los símiles, las metáforas convencionales y ciertas metonimias, principalmente.

LA METÁFORA Y LA METONIMIA BAJO EL PRISMA DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

Uno de los logros más importantes de la lingüística cognitiva y de la teoría conceptual de la metáfora es el pasar de ser considerada un mero artificio retórico, a ser considerada una pieza fundamental en el gran *puzzle* de la comunicación diaria.

La lingüística cognitiva distingue dos conceptos fundamentales, por un lado, lo que denominan “metáfora conceptual” y por otro, “expresiones lingüísticas metafóricas”. Las metáforas conceptuales son realidades de carácter cognitivo cuya función primera es la de estructurar el pensamiento humano, y las expresiones lingüísticas metafóricas son realizaciones de esa realidad subyacente. Veamos un ejemplo:

<i>Metáfora conceptual</i>	<i>Expresiones lingüísticas metafóricas</i>
LAS IDEAS SON PERSONAS	Chomsky es el padre de la lingüística generativa.
	Sus teorías acabarán por morir tarde o temprano.
	No hay que alimentar sus planteamientos.

En la metáfora conceptual, un dominio de la experiencia próximo y conocido por el hablante es usado para entender otro dominio de experiencia más complejo. Por ejemplo, en la siguiente frase: “*No perdió ni un solo debate en toda la campaña*”. Estamos entendiendo el acto de debatir o discutir (dominio menos conocido), en términos de un juego o una guerra (dominio próximo al hablante) en la que hay siempre un ganador y un perdedor. Es mucho más fácil producir un enunciado de este tipo que dar una explicación sobre la actuación argumentativa de, por ejemplo, un candidato presidencial. Este proceso se realiza siguiendo un esquema conceptual de rasgos entre los dos dominios, que generan una serie de correspondencias (en inglés “mappings”).

Comparemos ahora la metáfora con la metonimia dentro de la misma teoría conceptual:

<i>Metáfora</i>	<i>Metonimia</i>
Relación de semejanza entre conceptos	Relación de contigüidad
Involucra dos dominios	Se ciñe a un dominio
Facilita la comprensión	Dirige la atención hacia un rasgo
Autolimitada al dominio cognitivo	Extensible a referentes del mundo real

Podemos definir la metonimia entonces como un proceso cognitivo en el que una entidad conceptual proporciona acceso a otra entidad conceptual dentro de un mismo dominio cognitivo o modelo cognitivo idealizado.

Veamos un par de ejemplos:

Luisa está enamorada de Velázquez desde que visitó España. (El autor por su obra)

Madrid está presionando a Bruselas para conseguir más tiempo. (El lugar por la Institución)

Como vemos, aunque desde un punto de vista teórico habría que matizar bastante las diferencias entre una y otra, para el propósito que aquí nos incumbe, podemos englobar ambos fenómenos dentro del mismo grupo y tratarlas de forma general como formas de lenguaje figurado. Y creemos que es posible también, hasta que se lleven a cabo estudios más específicos, utilizar una metodología conjunta para su implantación en el aula.

¿CUÁNDO ENSEÑAR EL LENGUAJE FIGURADO?

Una de las cuestiones a las que nos enfrentamos a la hora de enseñar las metáforas es el cuándo hacerlo. Hay que hacer una distinción, por un lado estaría la cuestión propiamente etaria, es decir, cuantos años tienen nuestros estudiantes. Por otro lado, está la cuestión de nivel o de competencia en la segunda lengua, en este caso en el español como lengua extranjera.

En relación a la primera acepción, hay estudios al respecto (Levoratto y Cacciari, 1999; Crespo y Cáceres, 2006) que ponen de manifiesto una serie de resultados curiosos, que, aunque con cautela dado que los autores tienen una visión más amplia que la que aquí proponemos, sugieren que no sería posible una enseñanza rentable con anterioridad a los catorce o quince años... como pronto. Cacciari y Levoratto (2006) llevaron a cabo un estudio con 984 sujetos en dos áreas distintas de Chile. Los estudiantes tenían edades comprendidas entre los 5 y los 14 años. Para el estudio utilizaron locuciones, colocaciones y refranes. Los resultados demostraron que por un lado, a medida que aumentaba la edad de los estudiantes, aumentaba también el número de enunciados con contenido metafórico comprendidos de forma correcta. Por otro lado, también el tipo de enunciado sugería una pequeña diferenciación en el grado de comprensión metafórica, así se vio que eran las locuciones las que mayor problemática planteaban a los jóvenes estudiantes, seguidas por los refranes y en el otro extremo las colocaciones. También se comprobó que las diferencias de aptitud más significativas se producían en el grupo de edad que va desde los 5 a los 11 años, mientras que en la otra franja de edad los resultados eran más homogéneos. Los autores aventuran la posibilidad de que el mayor impacto que se produce en las primeras franjas etarias estaría relacionado de alguna manera con el acceso a la educación de los sujetos. Se estaría así sugiriendo, que es el desarrollo de la lectura y de la escritura lo que

de alguna manera parece estar relacionado con la comprensión de enunciados metafóricos. Si bien es cierto, los autores reconocen que este vínculo no está lo suficientemente estudiado. Ante esta sugerencia, la primera pregunta que nos viene al pensamiento es, si la teoría de la metáfora conceptual sostiene que una de las funciones de la metáfora es facilitar el acceso a dominios sobre los que el hablante tiene un menor conocimiento gracias a dominios que le son más próximos cognitivamente hablando, es la educación escolar-académica realmente tan determinante para la comprensión metafórica.

También reconocen los autores que el grado de dificultad de un enunciado metafórico no solo está determinado por su estructura, sino por conceptos como el de familiaridad, analizabilidad sintáctica (Gibbs, 1991)ⁱⁱ y la transparencia semántica del mismo (Levorato y Cacciari, 1999)ⁱⁱⁱ.

El resultado de sus estudios parece corroborar “*el modelo de elaboración global*” propuesto por Levorato y Cacciari originalmente en 1995. Según este modelo, la comprensión de las metáforas idiomáticas activa “la competencia figurativa” (Crespo y Cáceres, 2006:82) que implicaría la capacidad de comprender los significados dominantes, periféricos y los relacionados de una determinada palabra, y su posición dentro del dominio semántico. También implicaría la capacidad de trasladar el sentido del enunciado del plano literal al plano figurado gracias a la información contextual. Y por último, dicen los autores, también un cierto conocimiento de las convenciones de uso.

Con este soporte teórico de partida, las autoras proponen un modelo gradual de 5 etapas de desarrollo de la competencia figurativa. Este modelo, que siguiendo a Karmiloff-Smith presenta un solapamiento secuencial (es decir, no son compartimentos claramente definidos) podríamos resumirlo así:

1. Una primera etapa, en la que el niño realiza todavía análisis composicionales de los enunciados metafóricos, es decir, del significado aislado de cada pieza léxica. Su sistema cognitivo está aún en pleno desarrollo.
2. Una segunda fase, en la que el niño comienza a ser sensible al carácter figurado de los enunciados infiriendo pistas contextuales. Comienza a ser capaz de comprender significados no literales cada vez en un mayor número de contextos.
3. A diferencia de la etapa anterior en la que el niño infiere el significado metafórico gracias a su progresivo mayor conocimiento del mundo, en esta etapa, es cuando el conocimiento de las intenciones comunicativas cobra mayor fuerza (así puede elegir qué intención quiere transmitir o debe interpretar al comunicarse... ironía, literalidad...).
4. La cuarta etapa es un poco más difusa, y se produce llegada la adolescencia, de acuerdo con los autores, es en esta etapa cuando se comienza a ser capaz de usar las frases hechas metafóricas del español general y las variantes diatópicas.

5. La quinta y última etapa, aunque no claramente diferencia de la anterior, es más una especie de continuo en la que el hablante es capaz de usar de manera eficaz todas las formas del lenguaje figurado, dentro de los parámetros generales, ya en la edad adulta.

Como acabamos de ver, un factor importante a tener en cuenta a la hora de incluir el trabajo de la metáfora en nuestro programa docente es el de la edad de nuestros estudiantes. Sería trabajo inútil para el docente y una carga frustrante para el joven estudiante de español tener que aprenderse de memoria y sin razonamiento alguno, muchas de estas expresiones con base metafórica. Ahora bien, si nuestro grupo es un grupo de estudiantes ya adultos (cognitivamente hablando), la pregunta que nos surge es en qué momento incluir el trabajo sistemático del componente metafórico. Aquí nos encontramos ya con un problema importante, y es la escasez de referencias bibliográficas, de estudios al respecto en la enseñanza de segundas lenguas en general, y en la enseñanza del español en particular. Si no hay nada, o casi nada hecho al respecto, es difícil fijar una referencia exacta. No hay estudios sistemáticos sobre la adquisición del componente metafórico en el español como lengua extranjera (en lo que conocemos, y nos referimos a estudios de adquisición de segundas lenguas con una metodología cuantitativa y empírica, por tanto), y menos aún con sujetos cuya lengua materna sea el chino.

La mayoría de los estudios de los que disponemos han sido realizados o bien en el Reino Unido y otros países de Europa (Boers, 2000; Verspoor y Lowie, 2003; Littlemore, 2002) con estudiantes de licenciatura extranjeros que están aprendiendo inglés, o en China con estudiantes universitarios con un alto grado de conocimiento de la lengua inglesa (Li, 2002). El problema con estos estudios, al igual que con los que veremos a continuación, es que son investigaciones con estudiantes cuyo nivel de L2 es intermedio alto o avanzado (todavía en muchos de estos estudios no se utiliza la escala del Marco de Referencia), por tanto tienen un alto conocimiento del vocabulario literal base de esa segunda lengua, en este caso el inglés. Así pues, la mitad del trabajo está ya casi hecha. Ahora bien, con excepciones los estudiantes chinos que llegan a nuestras aulas son en muchos casos estudiantes universitarios o adultos, que tienen por primera vez su contacto con el español, o que como mucho, han recibido alguna clase en academias de lenguas privadas. Las opciones que nos quedan no son muy amplias, debido en gran medida a la reticencia del propio alumnado chino a los preceptos pedagógicos de la metodológica comunicativa, dominante en el ámbito occidental.

Por tanto, el punto de partida podría ser usar su sistema tradicional de estudio de idiomas basado en la repetición y memorización de unidades léxicas (entre otras estrategias), y a continuación, incluir en árboles léxicos significados periféricos y metafóricos del léxico según se presentan en la escala del Marco. Ya en una etapa posterior, podríamos hacer uso del conocimiento contrastivo de nuestros sistemas conceptuales metafóricos e invitar a la reflexión y el diálogo del alumnado sobre estas unidades. Veremos un planteamiento hipotético un poco más adelante.

El problema para muchos docentes es que esos estudios sobre el sistema conceptual chino raramente llegan a ser traducidos al inglés, y menos aun al español.

Resumiendo un poco estas ideas, el planteamiento que proponemos sugiere la enseñanza del componente léxico literal en etapas tempranas y a continuación, cuando el estudiante tiene una mayor seguridad en sí mismo y en el conocimiento que ha adquirido, entonces comenzar con las extensiones de base metafórica. Este proceso podría comenzarse en niveles B1 y B2.

IDEAS PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA EN EL AULA

Pasamos a exponer ahora brevemente dos estudios que nos parecen metodológicamente interesantes, y que nos pueden aportar ideas para la puesta en práctica en clase.

La primera autora que nos gustaría pasar a considerar es María Prieto Grande y su pensamiento expuesto en *Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales* (2007), publicado por Edinumen. Se trata de una obra de apenas cien páginas estructurada en torno a 21 capítulos, lleva varios años en el mercado, y dependiendo de la página web donde consultemos la información, aparece indicada como una obra para los niveles B1-C2,^{iv} y probablemente más exacta, para los niveles C1-C2. En cualquier caso, tomaremos como referencia la página web de la propia editorial por ser la que respalda la publicación del libro. El primer comentario que podemos hacer está relacionado con el hecho de estar destinado a cuatro niveles del Marco, creemos que es un objetivo demasiado ambicioso en tan solo 80-90 páginas (excluyendo la bibliografía). Desde un punto de vista pedagógico, no es fácil aunar materiales accesibles a un C1 o C2 y que lo sean también para un B1, no olvidemos como decíamos antes, que se requiere un conocimiento de los significados literales base para profundizar en el conocimiento de la metáfora.

Los 21 capítulos de los que consta el libro se encuentran agrupados bajo distintos epígrafes a modo de frase hecha bastante expresivos: ¡Qué cuerpazo!, ¡Vaya pinta!, ¡Los números cantan!... por citar algunos. El contenido de cada capítulo parece querer guardar una sintonía semántica, así por ejemplo en el capítulo 6, *¡Qué cuerpazo!*, encontramos las siguientes metáforas culturales o modismos, como son denominadas en la obra: pillarse los dedos, arrimar el hombro, empinar el codo, hablar por los codos, comerse la cabeza, poner la oreja, echar un ojo, tener entre ceja y ceja, alegrar la pestaña y meter las narices. En otros capítulos los modismos son mucho más heterogéneos que en éste. La autora lo justifica siguiendo las clasificaciones propuestas por Higuera (1997:16) y por Mc Carthy y O'Dell en criterios semánticos, lo que facilitaría el aprendizaje.

Al hacer esto lo que se hace es reafirmar el carácter léxico únicamente de la metáfora, en contra de la idea central de la lingüística cognitiva, que ve la metáfora como un proceso mental a nivel conceptual... no meramente de palabras.

Los capítulos siguen una línea parecida presentando en primer lugar los modismos que van a ser tratados en la unidad, invitando al uso del diccionario en el caso de que haya alguna palabra desconocida (vg. Olmo, roble, alcornoque... por ejemplo presentes en el capítulo once) y planteando ejercicios clásicos como el de unir columnas o rellenar huecos. Se presenta también una pequeña introducción a modo de nota cultural. Como ya había planteado la autora en el prólogo, el objetivo es *“hacer surgir en el estudiante de español como lengua extranjera la misma imagen que aparece para nosotros”* (2004:712) cuando usamos una de estas expresiones, así que a continuación, presenta actividades que inviten al estudiante a reflexionar sobre los motivos por lo que en español se puede usar ese modismo con ese significado (ya que no suele ser deducible a partir del significado básico de los términos que lo componen) y a trasladar la reflexión a su propio idioma.

Una vez que a los estudiantes les son familiares los modismos presentados se pasa a realizar ejercicios de contextualización y de uso, como completar oraciones, escribir pequeñas redacciones en pareja o grupo y puesta en común en la clase. Estos son algunos de los ejercicios que más aparecen en los capítulos. Tal vez, una carencia del libro es la falta de énfasis en la puesta en práctica de estas expresiones a nivel oral ya que la mayoría de los ejercicios se circunscribe en el ámbito de lo escrito.

Sobre la naturaleza y adecuación de los modismos presentados cabría decir lo siguiente. Creemos que es un planteamiento adecuado el de elegir una serie de unidades fraseológicas y agruparlas bajo un mismo criterio semántico, sin duda esto puede facilitar su aprendizaje al encontrarse interrelacionadas. Sin embargo, nos parece más acertado optar por, en primer lugar, un criterio de frecuencia de uso, y en segundo lugar, semántico. Aunque lo ideal sería poder presentar conjuntamente unidades fraseológicas que reuniesen ambos criterios.

Vamos a ejemplificarlo con un caso que nos afecta particularmente, en el capítulo 2, encabezado por el epígrafe “Ciudadanos del Mundo”, uno de los modismos o metáforas culturales es “engañar como a un chino”. Cuando leímos esta expresión nos pareció algo inusual, o mejor dicho, poco frecuente. Decidimos entonces introducir a modo de comparación dos expresiones en www.google.es y comprobar el número de entradas que el buscador nos ofrecía, que si bien entendemos que no es una metodología científica, sí puede proporcionar un índice de fiabilidad aproximado.

La primera expresión fue “no me cabe en la cabeza^v”, en 19 segundos de búsqueda los resultados encontrados^{vi} alcanzaron 1.230.000 resultados. A continuación introdujimos “me engañaron como a un chino”, el resultado en 24 segundos de búsqueda fue de 91.200 resultados encontrados. Sin embargo, si variamos ligeramente el criterio de búsqueda los resultados se invierten, como aparece en la tabla siguiente:

Expresión	Tiempo (segundos)	Número de resultados
-----------	-------------------	----------------------

Pablo Encinas y Penélope Franco: *Metáfora y metonimia en las clases de L2 en China*.
 III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE, 3, 2010. ISSN: 20765533.

<i>No te ha cabido en la cabeza</i>	12 s	210.000
<i>No me ha cabido en la cabeza</i>	11 s	2.940.000
<i>No me ha engañado como a un chino</i>	26 s	653.000
<i>No te ha engañado como a un chino</i>	27 s	1.740.000

Estos resultados nos llevan por un lado, a tener presentes la necesidad de contar con un corpus de frecuencia del español para poder incluir modismos que sean representativos no solo en una zona determinada del habla hispana, sino que sean de un alcance panhispánico (a menos que el objetivo del curso sea mostrar al alumno una determinada forma diatómica del español). Por otro lado, es necesario también hacernos eco, primero nosotros como profesores, y después transmitírselo a los alumnos, sobre las restricciones de uso (apelando a esa “conciencia del nativo^{vii}”) de los modismos que les estamos enseñando, es decir, en qué tiempo, en qué persona, en qué situación comunicativa pueden ser más apropiados... por mostrar tan solo unos factores de los varios que pueden regir su uso.

Por último, nos gustaría decir que aunque este libro presente una serie de aspectos que pueden ser mejorados, es sin duda alguna una obra magnífica y pionera en el intento por acercar al aula una realidad lingüística olvidada en gran medida o enseñada de manera poco rentable.

Pasamos a considerar ahora una obra que aunque no está traducida al español^{viii}, le puede resultar útil al docente que quiera llevar al aula la realidad de la metáfora, con las adaptaciones necesarias que, por un lado, exige el español como lengua meta, y por otro, el chino como lengua de partida de nuestros estudiantes.

Meanings and Metaphors. Activities to practise figurative language, de Gillian Lazar publicado por Cambridge University Press en el año 2003 es tal vez uno de los mejores exponentes con los que contamos como docentes para enseñar el lenguaje figurado. Esta obra parte del análisis profundo y reflexivo del trabajo de Lakoff y Johnson.

A diferencia del anterior, este libro está organizado en dos partes, una primera parte destinada al docente con sugerencias para la introducción de cada una de las unidades así como técnicas pedagógicas para su implantación, una segunda parte, con ejercicios destinados al alumno y graduados por niveles de dificultad. Lo útil de estos ejercicios es que, dado que no contamos con materiales en español, pueden servirnos como estímulo para la creación de nuestros propios materiales. Además esta obra ha sido elaborada tomando como fuente de datos el Cambridge International Corpus, una base de datos que almacena muestras del inglés hablado y escrito con más de 500 millones de palabras representativas de las distintas áreas geográficas que tienen el inglés como lengua materna. Esto tiene que ver con lo que comentábamos anteriormente de la representatividad de las muestras elegidas.

El libro cuenta con, en primer lugar, una introducción teórica breve, pero completa y accesible incluso sin conocimientos previos sobre la materia. A continuación, le siguen 34 capítulos organizados temáticamente entorno a un léxico común, graduados según el nivel de dificultad y con una serie de actividades de extensión. Este es uno de los puntos atractivos de la obra, dado que está pensado con el docente en mente, la obra se plantea como un texto para ser usado en distintos niveles. Así, un mismo profesor puede usar ciertos capítulos con distintos grupos sin cometer el error de proponer ejercicios fuera del alcance de sus alumnos.

Analicemos ahora a modo de ejemplo un par de capítulos para ver su estructura y planteamiento pedagógico.

El capítulo uno está encabezado por el epígrafe “¿Qué es el lenguaje figurado?^{ix}. Metáforas y símiles”. En primer lugar, en la parte para el alumno, se presenta una introducción teórica muy breve a los dos conceptos seguida de un ejercicio de discriminación para comprobar la buena asimilación por parte de los alumnos. Es una buena praxis para presentar el objetivo de lo que se va a aprender. A continuación, el nivel de dificultad asciende al pedir a los alumnos ya no discriminar un símil de una metáfora, sino encontrar símiles y metáforas entre varios textos de naturaleza diversa y reales. Seguidamente, se combinan los significados literales y los metafóricos en un solo ejercicio para asentar el caudal léxico presentado en esta primera lección. Por último, la autora propone unas actividades de trabajo en grupos y en parejas para reflexionar sobre la necesidad de usar estas expresiones, sobre el por qué ciertas expresiones aparecen literalmente en el diccionario y otras no, y ya una vez familiarizados con la materia, se les pide que hagan un inventario de qué otras metáforas y símiles conocen.

La parte dedicada al docente presenta una maquetación atractiva visualmente, en una primera columna a la izquierda se encuentran de forma sucinta el nivel para el que está destinada la unidad, los objetivos que se pretenden alcanzar, una lista con el vocabulario que se presenta y la preparación previa que puede requerir el docente para su exposición. En las dos columnas contiguas se detalla ejercicio por ejercicio una manera pedagógica de presentar el contenido y unas recomendaciones sobre las posibles dificultades que pueden encontrar los alumnos.

El capítulo nueve tiene por título “Altibajos. Describir sensaciones y sentimientos”. Comienza con un ejercicio de contacto (1) en el que se pide al alumno que identifique el sentido literal de un grupo de palabras mediante la elección correcta entre varias posibles para un contexto dado. A continuación, esas mismas palabras aparecen en el segundo ejercicio (2) insertadas en una serie de frases que las dotan de sentido figurado y se les pide que agrupen estas frases en tres categorías, temperatura, arriba y abajo y contacto físico. Podríamos plantearlo a nuestros alumnos así:

*El agua de la piscina estaba **fría/congelada/hirviendo** así que al salir de nadar tosía mucho. (1)*

La bienvenida fue realmente fría, nadie parecía alegrarse de su llegada. (2)

El siguiente ejercicio refuerza el conocimiento léxico dándole al alumno una serie de palabras sinónimas y se le pide que las contextualice. Una vez que la autora ha entendido que el alumno puede haber alcanzado un grado de competencia suficiente, pasa a presentar una serie de preguntas para la reflexión oral y una redacción incompleta para guiar a los alumnos hacia la práctica deseada.

Como vemos, este capítulo gira alrededor de un grupo de metáforas conceptuales relacionadas con la expresión de los sentimientos, veíamos antes en términos de temperatura, por ejemplo, el frío se relaciona con la carencia de emociones afectivas y el calor con lo contrario. Pero también el fuego puede ser un símbolo de la rabia, del enfado. En este tipo de metáforas, metáforas de emociones básicas es muy fácil despertar el interés comparativo de nuestros estudiantes. Así por ejemplo si presentamos a nuestros estudiantes chinos una frase como la siguiente:

Juan echaba fuego por los ojos cuando recibió la noticia.

Indudablemente, el estudiante se va a percatar de que esa frase no puede ser tomada literalmente a menos que Juan sea una especie de monstruo... luego será necesario buscar una alternativa viable que nos explique qué es lo que le pasaba a Juan. En chino, como en español, la metáfora conceptual LA RABIA/EL ENFADO ES FUEGO/CALOR está disponible en el repertorio habitual de los hablantes. Así en chino hay expresiones como: 目光如炬 (*mu guang ru ju*).

Lo podríamos traducir como “los ojos echan fuego como una antorcha”. El alumno será capaz de, recurriendo al propio conocimiento sobre su lengua, deducir el significado de la frase con contenido metafórico. Obviamente, no todas las metáforas que usamos en español encuentran un correlato perfecto en chino, y es que la metáfora si bien tiene un grado de universalidad innegable para campos como el de las emociones, también es cierto que es un indicador de la idiosincrasia de cada cultura. Precisamente tal vez sea esta otra de las razones por las cuales la introducción de la metáfora en la docencia de lenguas extranjeras es tan importante. Podemos, bajo pretexto de enseñar la cultura, enseñar metáforas de índole cultural, o viceversa. Veamos, para terminar ya, un ejemplo gracioso de estas diferencias culturales:

Manolo tiene unos cuernos que no entra por la puerta de su casa.

¿Sería nuestro estudiante chino medio capaz de entender esta frase? Pues con cierta seguridad (al menos que mis alumnos sean un caso excepcional) la respuesta sería no. Y es que el término “cuerno” con sus distintas variantes morfológicas ocupa un buen número de expresiones de carácter figurado en español peninsular. Así podemos encontrar expresio-

nes como: “irse al cuerno”, “mandar al cuerno”, “oler a cuerno quemado”, “romperse los cuernos” (con su variante escornarse o descornarse), “en los cuernos del toro” “importar un cuerno”, “un cuerno”, y la que aquí nos ocupa, “poner los cuernos a alguien”.

Podríamos sugerir a nuestros estudiantes una rutina de aproximación al significado de una expresión metafórica, cuando no hay referencias culturales compartidas. Conociendo el significado de la palabra “cuerno” les podemos pedir que traten de hacer una imagen mental, o si (como pasa frecuentemente en algunas de nuestras clases) no están acostumbrados a esta forma de reflexión, mostrarles nosotros una imagen de un hombre o una mujer portando unos cuernos en la cabeza. A continuación les podríamos hacer unas preguntas sobre la impresión que les causa esa persona, por ejemplo:

¿Por qué pensáis que ese hombre/mujer (de la foto o de la imagen mental) lleva esos cuernos?

¿Estará contento/a con los cuernos?

¿Sabrá que tiene esos cuernos sobre la cabeza?

¿Se habrá puesto él/ella los cuernos... o alguien se los habrá puesto?

¿Tenéis en vuestra lengua alguna expresión semejante, por ejemplo llevando otro objeto sobre la cabeza?

Probablemente a estas alturas de reflexión, alguno, sino muchos, de nuestros alumnos avisados habrán sugerido una frase como la siguiente: Pedro 戴了绿帽子 (*dai le lv mao zi*), en la que al pobre Pedro su esposa le ha puesto un sombrero verde (equivalente a los cuernos) sobre la cabeza. Esta asociación permitirá sin duda reforzar mnemotécnicamente la asimilación de la frase que queremos enseñar al alumno, y ya de paso podremos aprender como docentes que en China no existe una expresión distinta para denotar a una mujer que lleva los cuernos^x. A continuación el docente puede explicar a los alumnos que a diferencia del chino, el español permite que sea tanto el hombre como la mujer quienes porten esos cuernos, y que esos cuernos admiten gradación (aumentativa), con marcados efectos despectivos. Esto es importante ya que en chino no existe la posibilidad^{xi} de hablar de un sombrero más o menos grande para burlarse del pobre cornudo.

CONCLUSIONES

En el presente artículo hemos pretendido ofrecer una panorámica de la necesidad de incluir la enseñanza del lenguaje figurado en nuestras clases. Para ello contamos con la inestimable ayuda de la lingüística cognitiva y de muchos estudios que se están llevando a cabo en España en distintas universidades dentro de este ámbito de trabajo^{xii}. La labor del docente ahora será adaptar esos materiales inspirados en la lengua materna de los hispanohablantes. Como sugerencia para llevar a cabo esta adaptación hemos revisado dos de los materiales que a nuestro juicio mejor abordan la enseñanza de la metáfora y de la metoni-

mia. Finalmente, hemos propuesto una serie de guías pedagógicas para mejorar algunas de las carencias que estos materiales, como pioneros en su campo, presentan.

BIBLIOGRAFÍA

- Boers, F. (2000). "Metaphor awareness and vocabulary retention" en *Applied Linguistics* 21, 553-571 OUP
- Corpas Pastor, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos.
- Crespo, N. y Cáceres, P. (2006). "La comprensión oral de las frases hechas: un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción (Chile)* 44 (2) 77-90
- Gibbs, R. (1991). "Semantic Analyzability in Children's Understanding of Idioms". *Journal of Speech and Hearing Research* Vol. 34, 613-620.
- Levorato, M.C. & R. Cacciari. (1992). "Children's comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity". *Journal of Child Language*, 19, 415-433
- Levorato, M.C. & R. Cacciari (1995). "The Effects of different task on the Comprehension and Production of Idioms of Children". *Journal of Experimental Child Psychology* 60, 261-283.
- Levorato, M.C. & R. Cacciari (1999). "Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable?". *European Journal of Cognitive Psychology* 11, 1, 51-66.
- Levorato, M.C. & R. Cacciari (2002). "The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults". *Journal of Child Language*, 29, 127-50.
- Higuera, M. (1997). "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros". *Frecuencia L*, 6, 15-19
- Hoffman, R. (1983). "Recent research on metaphor". *Semiotic Inquiry*, 3, 35-62.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad de la mente*. Madrid: Alianza.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor. A Practical Introduction*. New York. OUP
- Lakoff, G.. (1993). *The Contemporary Theory of Metaphor*. New York: CUP.
- Lakoff, G & M. Johnson. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lazar, G. (2003). *Meanings and Metaphors*. Cambridge, CUP
- Li, F.T. (2002). *The Acquisition of Metaphorical Expressions, Idioms, and Proverbs by Chinese Learners of English: A Conceptual Metaphor and Image Schema-based Approach*. PhD thesis, Chinese University of Hong Kong.

- Littlemore, J. (2001). "Metaphor as a source of misunderstanding for overseas students in academic lectures". *Teaching in Higher Education* 6: 333-351.
- Ning, Yu. (1998). *The Contemporary Theory of Metaphor: A Perspective from Chinese*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- McCarthy M, O'Dell F. (2008). *English vocabulary in use: advanced*. Cambridge, CUP
- Ortony, A. (1979). (ed.) *Metaphor and thought*. Cambridge: University Press.
- Prieto Grande, M. (2007). *Modismos y metáforas culturales*. Madrid. Edinumen
- Reddy, M. J. (1979). *The conduit metaphor – a case of frame conflict in our language about language*. In Ortony
- Searle, J. 1979. *Metaphor*. In Ortony.
- Verspoor, H.M. (2008). *Encyclopedia of Language and Education*, Springer US.

Notas

ⁱ Siguiendo la concepción de Lakoff y Johnson (1980)

ⁱⁱ Citado en Crespo y Cáceres, 2006

ⁱⁱⁱ Citado en Crespo y Cáceres, 2006

^{iv} http://www.edinumen.es/index.php?option=com_virtuemart&page=shop.product_details&flypage=shop.flypage&product_id=103&Itemid=26&lang=en&vmcchk=1&Itemid=26 (ultimo acceso 25-VII-2010)

^v Ejemplo claro de metáfora cotidiana, altamente convencionalizada pero sin llegar al grado de fosilización o idiomatización de las expresiones que pretende presentar en la obra la autora, por lo tanto, se esperaría que su índice de aparición fuese menor.

^{vi} Somos conscientes de que buena parte de ellos pueden ser de nula relevancia, aún así nos ofrecen una panorámica aproximada a la realidad.

^{vii} Nos referimos a que con frecuencia los estudiantes producen formas gramaticalmente correctas, y contextualmente adecuadas pero pragmáticamente extrañas al uso convencional por parte del nativo.

^{viii} Es una obra específica para la enseñanza del inglés.

^{ix} La traducción del original es nuestra.

^x 红杏出墙 (hóng xìng chū qiáng) Lit. Un melocotonero rojo cuyas ramas sobresalen por la pared...

^{xi} al menos de acuerdo con lo que los hablantes consultados expusieron

^{xii} Especialmente investigadores adscritos al grupo de trabajo Research and Applied Metaphor con sede en el Reino Unido.