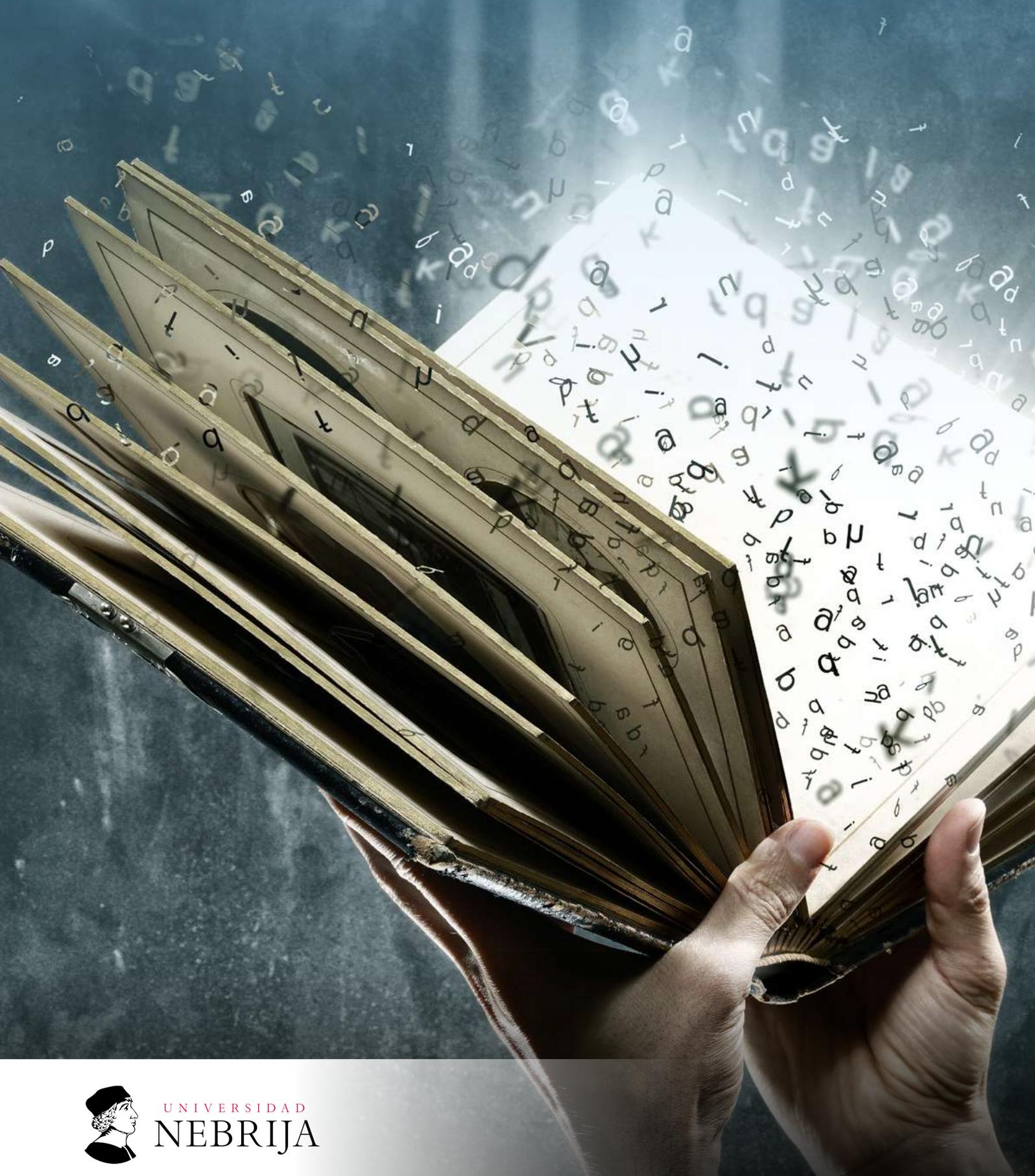


TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

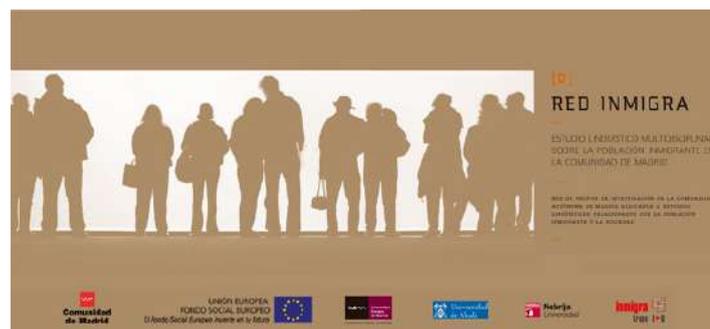
PRESENTACIÓN

Las aplicaciones didácticas en las que el Grupo de investigación LAELE viene trabajando como resultado de los proyectos de I+D que desarrolla, se recogen en la publicación **TransferLAELE (ISSN 2792-3401)**, un recurso a disposición de los profesores de español como nueva lengua donde encontrarán propuestas didácticas innovadoras dirigidas a distintos grupos de alumnos y niveles de aprendizaje lingüístico.

El diseño, pilotaje en muchos casos y publicación de estas propuestas didácticas han sido posibles gracias a la financiación del **Proyecto EMILIA** [Ref.:058583184-83184-45-517], del **Proyecto INMIGRA3-CM** [Ref.: H2019/HUM-5772, financiado por la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y por el Fondo Social Europeo] y de la **Cátedra Global Nebrija-Santander de Español como lengua de migrantes y refugiados**.



FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/Proyecto EMILIA-058583184-83184-45-517



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Cátedra Global Nebrija Santander de Español
como Lengua de Migrantes y Refugiados

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. María Cecilia Ainciburu

Dr. Juana Muñoz Licerias

Dr. Kris Buyse

Dra. Anna Doquin de Saint Preux

Dra. Mercedes Pérez Serrano

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Irini Mavrou

Dra. Cristina Herrero Fernández

Dra. Clara Ureña Tormo

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Marta García Balsas

Dra. Teresa Simón Cabodevilla

Dra. María Eugenia Flores

Prof. Luca Bazzi Otero

Prof. Marta Gallego García

UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Editado en Madrid por la Universidad Nebrija

País de publicación: España

ISSN 2792-3401

Propuesta didáctica para trabajar la expresión de la alegría y la tristeza a través de la metáfora conceptual con sinohablantes de nivel B2

Autora: Amaia Murillo Lekuona

Número 4 Volumen III Año 2022



Dña. Amaia Murillo Lekuona autoriza a la Universidad Nebrija la custodia, pero deniega la disposición en abierto del presente trabajo.



Agradecimientos

Me gustaría agradecer en primer lugar a mi tutora Ocarina Masid Blanco por su predisposición, su dedicación, su inmediatez y su ayuda.

También quiero agradecer a mis padres por levantarme el ánimo cuando me atascaba y por echarme una mano cuando me sentía decaída porque no encontraba información.

Quiero dedicarles unas palabras a mis compañeras chinas Tong y Zipei por ayudarme a comprender su cultura y su manera de conceptualizar el mundo.

Y, finalmente, gracias a todas y cada una de las personas que me han aguantado durante los meses de verano hablando del trabajo.

Índice

| | |
|--|----|
| Índice de tablas | 5 |
| Índice de figuras | 5 |
| Resumen/Abstract | 6 |
| 1. Introducción | 7 |
| 2. Marco teórico | 10 |
| 2.1. Teoría cognitiva de la metáfora | 10 |
| 2.1.1. Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas | 11 |
| 2.1.2. Estructura interna de las metáforas conceptuales | 11 |
| 2.1.3. Características de las metáforas conceptuales | 13 |
| 2.1.4. Clasificación de las metáforas conceptuales | 14 |
| 2.3. Expresión de las emociones | 17 |
| 2.3.1. Las emociones y su estudio | 17 |
| 2.3.2. La expresión de las emociones mediante el lenguaje | 18 |
| 2.4. Conceptualización de la alegría y la tristeza | 20 |
| 2.4.1. Alegría | 21 |
| 2.4.2. Tristeza | 24 |
| 2.5. La metáfora en ELE | 27 |
| 2.5.1. Competencia metafórica | 27 |
| 2.5.2. La metáfora en la enseñanza-aprendizaje de ELE | 29 |
| 2.6. Comprensión y expresión escrita | 34 |
| 2.6.1. Concepto de comprensión escrita | 35 |
| 2.6.2. Modelos del proceso lector | 36 |
| 2.6.3. Componentes de la comprensión escrita | 37 |
| 2.6.4. Estrategias lectoras | 39 |
| 2.6.5. ¿Qué se debe enseñar en el aula de ELE sobre la comprensión escrita? | 40 |
| 2.6.6. Expresión escrita | 43 |
| 3. Estado de la cuestión | 45 |
| 3.1. Propuestas didácticas para trabajar las metáforas de la alegría y la tristeza | 45 |
| 3.2. Propuestas didácticas para trabajar las metáforas de otras emociones | 48 |
| 4. Propuesta didáctica | 53 |
| 5. Conclusiones | 71 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| TABLA 1. Ejemplos de metáforas estructurales (Lakoff y Johnson, 1986)..... | 15 |
| TABLA 2. Ejemplos de metáforas orientacionales (Lakoff y Johnson, 1986). | 15 |
| TABLA 3. Ejemplos de metáforas ontológicas (Lakoff y Johnson, 1986). | 16 |
| TABLA 4. Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas de la ira (elaboración propia a partir de Soriano, 2012). | 19 |
| TABLA 5. Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas de la alegría en español (elaboración propia a partir de Kövecses, 1991 y Ortiz Díaz Guerra, 2009) | 22 |
| TABLA 6. Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas de la alegría en chino (elaboración propia a partir de Ying-Hsueh, 2002; Li, 2010 y Yu,1998)..... | 23 |
| TABLA 7. Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas de la tristeza en español (elaboración propia a partir de Kövecses, 2000 y Geck Scheld, 2000). | 25 |
| TABLA 8. Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas de la tristeza en chino (elaboración propia a partir de King, 1989; Liu y Zhao, 2013; Santangelo, 2003). | 26 |
| TABLA 9. Lugar que ocupa la competencia metafórica con respecto a la competencia comunicativa de acuerdo con Littlemore y Low (Acquaroni, 2008: 260). | 28 |
| TABLA 10. Clasificación de las estrategias de aprendizaje (traducido de O'Malley y Chamot, 1990: 46). | 40 |
| TABLA 11. Resumen del estado de la cuestión (elaboración propia). | 53 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| FIGURA 1. Actividades comunicativas y estrategias (García Santa-Cecilia, 2003: 25). | 34 |
| FIGURA 2. El alegrómetro de Acquaroni (2011). | 46 |

Resumen

A mediados de la segunda mitad del siglo XX, con el auge de la lingüística cognitiva la metáfora pasa de considerarse una figura retórica a un recurso que impregna nuestra vida cotidiana e interviene en nuestra manera de ver el mundo, actuar y comunicarnos. Empleamos este recurso cognitivo para hablar de conceptos abstractos y poco delimitados en nuestra experiencia en términos de otros conceptos que conocemos mejor. Las emociones, al ser conceptos tan abstractos, son muy difíciles de entender si no es en términos de otro concepto, por lo que gran parte de las expresiones que utilizamos para hablar de ellas son metafóricas. La forma de conceptualizar suele variar de una cultura a otra, por tanto, a la hora de aprender una lengua, resulta indispensable enseñar explícitamente las metáforas de la cultura meta, ya que favorece la expresión, la comprensión y el enriquecimiento léxico. A pesar de su innegable relevancia en la adquisición de una segunda lengua, los programas de referencia en la enseñanza de ELE no le otorgan la importancia que le corresponde y, en consecuencia, existe poco material para trabajarla en el aula. Por todo ello, este trabajo tiene como propósito diseñar una propuesta didáctica para trabajar la expresión de la alegría y la tristeza a través de la metáfora conceptual con sinohablantes de nivel B2.

Palabras clave: metáfora conceptual, alegría, tristeza, ELE, sinohablantes

Abstract

In the middle of the second half of the 20th century, with the rise of cognitive linguistics, metaphor went from being considered a figure of speech to a resource that permeates our daily lives and intervenes in the way we see the world, act and communicate. We use this cognitive resource to talk about abstract or ill-defined concepts in our experience in terms of other concepts that we know better. Emotions are abstract concepts and, therefore, they are very difficult to understand if not in terms of another concept, so most of the expressions we use to talk about them are metaphorical. The way of conceptualising tends to vary from one culture to another, accordingly, when learning a second language, it is essential to explicitly teach the metaphors of the target culture, as it favours expression, comprehension and lexical enrichment. Despite its undeniable relevance in the acquisition of a second language, the reference programmes in SFL teaching do not give it the importance it deserves and, consequently, there is little material for working on it in the classroom. For all these reasons, the aim of this paper is to design a didactic proposal to work on the expression of happiness and sadness through conceptual metaphor with B2 level Chinese-speakers.

Keywords: conceptual metaphor, happiness, sadness, SFL, Chinese speakers

1. Introducción

Hasta mediados de la segunda mitad del siglo XX, las metáforas se consideraban recursos estilísticos que servían meramente para embellecer el texto. No obstante, de acuerdo con los lingüistas Lakoff y Johnson (1986: 39), la metáfora, «impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción»; es decir, son recursos que empleamos a diario sin darnos cuenta, y estamos tan acostumbrados a emplearlos que ni siquiera las percibimos como tales.

En nuestro día a día, existen muchos conceptos «que son abstractos o no están claramente delineados en nuestra experiencia» que es necesario que las percibamos a través de otras ideas más simples que comprendemos con mayor facilidad (Lakoff y Johnson, 1986). Un claro ejemplo de ello es el uso de las metáforas para expresar emociones. En nuestra cultura, LA ALEGRÍA ES ARRIBA y LA TRISTEZA ES ABAJO; de estas metáforas conceptuales derivan las expresiones metafóricas: *estar en una nube*, *estar de subidón*, *caer en depresión* o *estar de bajón*. Estas expresiones son el reflejo de cómo percibimos la alegría y la tristeza en nuestra cultura. Este tipo de metáforas es muy común en todas las culturas, sin embargo, la forma de expresar los conceptos varía dependiendo de la cultura (Masid Blanco, 2016).

En el aula de ELE, el desarrollo de la competencia metafórica y el uso de esta herramienta cognitiva tan recurrente en el español favorece la expresión y la comprensión en la L2 y, a su vez, enriquece el léxico. Asimismo, ayuda a los aprendientes a adoptar estrategias para solucionar problemas en la comunicación y facilita herramientas válidas para expresar ideas abstractas complejas, en nuestro caso, emociones (Hijazo-Gascón, 2011). Lakoff y Johnson afirman que es imposible hablar sin utilizarlas. Por tanto, si no podemos hablar sin metáforas, tampoco podemos enseñar una lengua sin incluirlas. Por todo ello, resulta indispensable enseñar las metáforas de manera explícita en el aula de español como lengua extranjera.

Desde los años 70, se han llevado a cabo diversas investigaciones que han demostrado que la metáfora desempeña un papel protagonista en la conducta humana; a pesar de ello, se han realizado pocos estudios en el ámbito del aprendizaje de la L2, por lo que hay escaso material didáctico referente al desarrollo de la competencia metafórica (Low, 1988; Masid Blanco, 2016). De hecho, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) no incluye esta competencia de manera explícita, sino que menciona la enseñanza de metáforas de manera inconexa y a partir del nivel B2. Cabe destacar que, según Littlemore y Low (2006), la enseñanza de la competencia metafórica es relevante tanto en los niveles más bajos de aprendizaje como en los más avanzados. Por otro lado, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) tampoco nombra la competencia metafórica. De ahí surge la necesidad de explotar

didácticamente la metáfora conceptual, en este caso, para enseñar la expresión de emociones, uno de los campos más trabajados en relación con la metáfora.

El objetivo general de este trabajo consiste en diseñar una propuesta didáctica para trabajar la expresión de la alegría y la tristeza a través de la metáfora conceptual con sinohablantes de nivel B2 de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

Este trabajo persigue los siguientes objetivos específicos:

- Explicar la teoría cognitiva de la metáfora conceptual.
- Analizar el lenguaje que se emplea para hablar de emociones.
- Contrastar las metáforas conceptuales del español y el chino para expresar alegría y tristeza.
- Examinar la competencia metafórica en el ámbito de ELE.
- Revisar propuestas didácticas dirigidas a trabajar la expresión de las emociones a través de la metáfora conceptual.

Este trabajo está compuesto por dos grandes bloques. Por un lado, el primer bloque, a su vez, está dividida en dos partes: el marco teórico, en el que se presentarán los fundamentos teóricos que sustentarán nuestra propuesta didáctica utilizando fuentes bibliográficas relevantes sobre el objeto de estudio; y el estado de la cuestión, que consistirá en la revisión de propuestas didácticas relacionadas con nuestra propuesta. Por otro lado, el segundo bloque se trata de la propuesta didáctica que hemos diseñado partiendo de los principios teóricos que hemos expuesto anteriormente y la revisión de propuestas que hemos realizado.

En el primer capítulo del marco teórico se desarrolla la teoría cognitiva de la metáfora formulada por Lakoff y Johnson (1968). Con este fin, explicaremos la diferencia entre los términos *metáfora conceptual* y *expresión metafórica*, analizaremos la estructura interna de la metáfora conceptual, expondremos las características de la metáfora conceptual, y finalmente, describiremos los diferentes tipos de metáforas.

En lo que atañe al segundo capítulo, nos centraremos en la expresión de las emociones mediante el lenguaje. Para ello distinguiremos entre el lenguaje emocional literal y el lenguaje emocional metafórico. Una vez hayamos hecho esta distinción, profundizaremos en el lenguaje metafórico para expresar emociones y las diferencias que existen entre las metáforas en función de la cultura y la lengua meta.

Tras haber introducido las variaciones culturales, en el tercer capítulo vamos a recopilar las metáforas conceptuales que existen para expresar la alegría y la tristeza tanto en nuestra lengua meta, el español, y la lengua materna de nuestro grupo meta, el chino. Asimismo,

vamos a analizar someramente las diferencias que existen entre la expresión de estas emociones en las culturas con las que estamos trabajando.

A continuación, en el cuarto capítulo analizaremos el papel de la metáfora en el aula de ELE. En primer lugar, describiremos la competencia metafórica; en segundo lugar, observaremos los factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de la metáfora (las variaciones culturales y la lengua materna); en tercer lugar, examinaremos el tratamiento de la metáfora en los programas de referencia de ELE; y, por último, recopilaremos información sobre cómo se debería introducir la metáfora en el aula.

En nuestra propuesta, haremos hincapié en las destrezas escritas, a saber, la comprensión y la expresión escrita. Por tanto, el quinto capítulo estará dedicado a analizar el concepto de comprensión escrita, describir los modelos del proceso lector, determinar los componentes de la comprensión escrita, enumerar las estrategias lectoras, la comprensión escrita en ELE y, finalmente, la expresión escrita. Con este epígrafe, terminamos con el marco teórico y damos paso al estado de la cuestión.

Para diseñar nuestra propuesta, es muy importante revisar propuestas parecidas a la nuestra; por ende, en el estado de la cuestión, vamos a analizar diversas propuestas didácticas lo más similares posibles a lo que queremos trabajar en la nuestra.

En el segundo bloque, como hemos mencionado anteriormente, elaboraremos una propuesta didáctica que se fundamente en los principios teóricos explicados. Primero, se establecerá el grupo meta, el nivel de los aprendientes, la temporización de la propuesta, los objetivos didácticos y los contenidos lingüísticos que se trabajarán; y después, se presentará la guía didáctica que contiene la información necesaria con respecto a cada actividad para que el docente pueda ponerla en práctica en el aula (los objetivos didácticos, los contenidos lingüísticos, las destrezas trabajadas, el agrupamiento, el material necesario, la duración de la actividad, los procedimientos y, en algunos casos, la evaluación). Además, se incluyen sugerencias para seguir trabajando después llevar al aula esta propuesta y las posibles restricciones con las que nos podemos encontrar al ponerla en práctica.

Para terminar, se expondrán las conclusiones que se han extraído durante la elaboración de este trabajo, se propondrán nuevas líneas de investigación con respecto a nuestro objeto de estudio: la metáfora conceptual; y se añadirán las referencias bibliográficas que se han empleado para llevar a cabo este trabajo.

2. Marco teórico

2.1. Teoría cognitiva de la metáfora

La tradición filosófica occidental considera la metáfora una figura retórica o un recurso estilístico que sirve meramente para embellecer el texto. Asimismo, este mito considera que la metáfora es única y exclusivamente propia del registro formal, la escritura y sobre todo algunos textos narrativos y la poesía (Cuenca y Hilferty, 1999: 98). No obstante, a mediados de la segunda mitad del siglo XX, surge la corriente cognitivista, y a su vez la lingüística cognitiva, como reacción a las tendencias conductistas predominantes de la época. Este modelo lingüístico muestra un enfoque interdisciplinar e integrador que «busca activamente las correspondencias entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística» (Gibbs, 1996: 49). Esta teoría considera que el lenguaje no es una facultad autónoma, sino que se relaciona con otras capacidades cognitivas y se basa en ellas para expresar significado. Las estructuras lingüísticas están muy ligadas al conocimiento y al pensamiento y estas a su vez se basan en la experiencia corpórea, a saber la actividad sensorial y motora. En pocas palabras, la lingüística cognitiva busca analizar la manera de interactuar entre el lenguaje, el cuerpo y la mente (Cuenca y Hilferty, 1999: 181).

La lingüística cognitiva se basa en tres teorías generales entre las que destaca la teoría de la metáfora, junto con la teoría de prototipos y la semántica cognitiva. A continuación, vamos a centrarnos en la teoría cognitiva de la metáfora, desarrollada por Lakoff y Johnson en 1980 en la publicación *Metaphors We Live By*.

Como hemos mencionado anteriormente, las metáforas, hasta el auge de la corriente cognitivista en los años setenta, se contemplaban como figuras retóricas con fines estéticos, relacionadas exclusivamente con el lenguaje poético. Lakoff y Johnson (1986) rechazan esta idea tradicional y sostienen que las metáforas impregnan la vida cotidiana, no solo lenguaje, sino también el pensamiento y la manera de actuar. Son recursos que usamos en nuestro día a día de manera inconsciente, y estamos tan acostumbrados a emplearlos que ni siquiera los percibimos como metáforas. De hecho, ambos lingüistas afirman categóricamente que es imposible hablar sin ellas.

De acuerdo con Lakoff y Johnson (1986: 35), nuestro sistema conceptual ordinario es fundamentalmente de naturaleza metafórica y nuestros conceptos estructuran la manera en la que pensamos, percibimos, actuamos, interactuamos con los demás, etc. Por tanto, se puede afirmar que las metáforas resultan indispensables para conceptualizar nuestra percepción del mundo, puesto que el lenguaje y el mundo no tienen significado por sí mismos,

sino que los seres humanos los dotan de significado mediante la interacción con el entorno (Mairal, Peña, Cortés y Ruiz de Mendoza, 2012: 139). En ese sentido, la comunicación se basa en el mismo sistema conceptual en el que se apoya el pensamiento y la acción; por esta misma razón, en el lenguaje podemos encontrar miles de evidencias que sirven para descubrir cómo es dicho sistema conceptual. «El concepto se estructura metafóricamente, la actividad se estructura metafóricamente y, en consecuencia, el lenguaje se estructura metafóricamente» (Lakoff y Johnson, 1986: 37).

En nuestro día a día existen muchos conceptos abstractos o que no están delineados con claridad en nuestra experiencia, como pueden ser las emociones, las ideas, etc., que es necesario que sean comprendidos a través de conceptos más concretos, que entendemos con más facilidad. La metáfora conceptual se trata del mecanismo cognitivo que consiste en entender un dominio, generalmente abstracto, en términos de otro, generalmente concreto.

2.1.1. Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas

A la hora de hablar de metáforas, de conformidad con Cuenca y Hilferty (1999), hay que diferenciar entre metáforas conceptuales y expresiones metafóricas. Por un lado, las metáforas conceptuales son esquemas abstractos de pensamientos que empleamos para agrupar expresiones metafóricas, por ejemplo: EL TIEMPO ES DINERO. Por otro lado, las expresiones metafóricas son expresiones lingüísticas concretas de esas metáforas conceptuales que constituyen un reflejo del sistema conceptual. Aunque la metáfora conceptual sea la misma, las expresiones metafóricas que derivan de ella son muy diversas. Siguiendo con el ejemplo, de esta metáfora conceptual derivan expresiones metafóricas como *me estás haciendo perder el tiempo, he invertido mucho tiempo en ella o no dispongo de tiempo suficiente para eso*.

2.1.2. Estructura interna de las metáforas conceptuales

A continuación, vamos a describir cómo se analiza la estructura interna de una metáfora conceptual. Según Lakoff y Johnson (1986), existe un dominio origen, que presta sus conceptos; y un dominio meta, sobre el que se aplican esos conceptos, de manera que las metáforas conceptuales se formulan de la siguiente manera: EL DOMINIO META ES EL DOMINIO ORIGEN. Estos dos dominios se conectan mediante la proyección (conocido en inglés como *mapping*). Este término, procedente del ámbito matemático, hace referencia a las asociaciones sistemáticas que se dan entre dos conjuntos «donde los elementos de un conjunto se relacionan con elementos equivalentes de otro conjunto» (Masid Blanco, 2015: 95). Si extrapolamos este concepto a la lingüística cognitiva, sirve para designar a la proyección que se produce de los elementos relevantes del dominio origen al dominio meta.

Si tomamos como ejemplo UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, el dominio origen, que sería «una guerra», proyecta ciertos rasgos sobre el dominio meta, «una discusión», es decir, una discusión se entiende en términos de guerra. De esta metáfora conceptual surgen las expresiones metafóricas como «Tus afirmaciones son *indefendibles*» o «Sus críticas dieron *justo en el blanco*» (Lakoff y Johnson, 1986: 36).

En pocas palabras, hemos observado que los conceptos metafóricos son sistemáticos y, por consiguiente, el lenguaje que refleja el sistema conceptual también. Una parte del dominio origen caracteriza parcialmente el dominio meta y el lenguaje evidencia esta sistematicidad. Pongamos como ejemplo la metáfora conceptual EL TIEMPO ES DINERO. En la cultura occidental, el tiempo se considera un recurso limitado valioso dedicado a cumplir nuestros objetivos. En nuestra cultura, asociamos el trabajo con el dinero, porque se ha convertido en una práctica muy habitual pagar a los trabajadores en función del tiempo: horas, semanas, o incluso años. Este concepto del tiempo entendido en términos de dinero no es universal, sino que está muy arraigado a la cultura. De hecho, tendemos no solo a actuar como si el tiempo fuera dinero, sino que lo concebimos de esta manera. En otras palabras, entendemos y experimentamos el tiempo como algo que se puede gastar, invertir, ahorrar, etc. Este ejemplo muestra la esencia metafórica de los conceptos de nuestra vida cotidiana (Lakoff y Johnson, 1986). Cabe señalar que esta misma sistematicidad que permite comprender un concepto abstracto en términos de otro más delimitado por nuestra experiencia destaca o se centra en unos aspectos concretos del dominio origen, y de esta forma, se ocultan ciertas cuestiones. Por ende, al afirmar que un concepto está estructurado por una metáfora, se refiere a que está parcialmente estructurado por una metáfora. Resulta imposible que se estructure totalmente por una metáfora, dado que el tiempo en realidad no es dinero, no se puede devolver, no hay entidades que gestionen el tiempo, etc. «Parte de un concepto metafórico no se ajusta ni puede ajustarse a la realidad» (Lakoff y Johnson, 1986: 45). Por esta misma razón, se puede afirmar que nos ofrecen una comprensión parcial del concepto.

Con respecto al origen de estas metáforas conceptuales, cabe destacar que las correspondencias no son arbitrarias, sino que responden a dos motivaciones principales, entre las que destacan la base experimental y la percepción que hacemos del parecido entre dos dominios (Soriano, 2012). Por un lado, con respecto a la motivación que estriba en la base experimental, no es casualidad que haya numerosas metáforas conceptuales comunes a muchas lenguas, y es que la correlación entre ambos dominios tiene una base experimental, esto es, «los dos dominios co-ocurren de manera sistemática en las interacciones con nuestro entorno» (Soriano, 2012: 100). Por otro lado, las metáforas conceptuales se pueden fundamentar en un parecido percibido, que consiste en establecer una correlación entre los

dominios a través de un rasgo común que percibimos por nuestra cultura entre dos entidades diferentes o porque las metáforas conceptuales que ya existen en nuestro sistema conceptual ordinario nos inducen a percibir una correlación entre los dominios.

2.1.3. Características de las metáforas conceptuales

A pesar de haber introducido indirectamente algunas de las características de la metáfora conceptual, a continuación, vamos a ahondar en ellas y explicarlas con más detalle. Soriano (2012) destaca los siguientes rasgos distintivos:

a) Corporeización (*embodiment*)

Esta característica se refiere a que la correlación entre los dos dominios tiene base en la experiencia corpórea y las estructuras de nuestro sistema conceptual ordinario tienen sentido según esta experiencia. Dicho de otra forma, el sistema conceptual se estructura a partir de nuestras facultades sensoriomotoras que, a su vez, dan forma al lenguaje y adoptan entidad corpórea. Por ejemplo, la ALEGRÍA y la TRISTEZA se asocian a las orientaciones ARRIBA y ABAJO, ya que una posición erguida del cuerpo se relaciona directamente con una emoción positiva, mientras que una postura encorvada es señal de tristeza.

b) Estructura jerárquica y herencia

Las metáforas conceptuales no son fenómenos aislados, sino que forman un conjunto de conceptos coherentes. De hecho, muchas metáforas conceptuales heredan la estructura de metáforas más generales, con que existe una jerarquía. De acuerdo con Lakoff y Johnson (1999: 49), la metáfora compleja se forma a partir de la primera (entendida como aquella que se percibe desde la experiencia inmediata) mediante el fenómeno conocido como *blending*, en el cual se encajan piezas metafóricas en otras más grandes. Como ejemplo de ello, la metáfora conceptual compleja LA VIDA ES UN VIAJE proviene de diferentes metáforas primarias: LOS PROPÓSITOS SON DESTINOS y LAS ACCIONES SON MOVIMIENTO (Lavín Carrera, 2016).

c) Proyecciones parciales, invariabilidad y multiplicidad

Como hemos mencionado anteriormente, las proyecciones de los conceptos de un dominio origen a otro meta son parciales, dicho de otra forma, son incompletas y nunca pueden ser correspondencias totales. Simplemente se destacan ciertos aspectos del dominio origen y se emplean para conceptualizar un concepto abstracto, a la vez que se ocultan algunos aspectos. En cuanto al principio de invariabilidad, «solo se proyecta información coherente con la estructura imago-esquemática del dominio meta», o sea, las correspondencias entre los dominios están limitadas, a causa de que la proyección solo se da cuando el esquema de

imagen inherente al dominio origen es consistente o coherente con el del dominio origen (Soriano, 2012: 94). Con respecto a la multiplicidad, el mismo dominio puede utilizarse como origen para diferentes dominios meta. Al tratarse de proyecciones parciales, el mismo dominio meta puede basarse en diferentes dominios origen, como puede ser el caso del AMOR, que se conceptualiza en términos DE LOCURA, MAGIA, UNA FUERZA FÍSICA O UN PACIENTE.

d) Unidireccionalidad

Según esta característica, la proyección entre los dominios es unidireccional, esto es, los conceptos del dominio origen se proyectan en el dominio meta, pero nunca sucede lo contrario. Masid Blanco (2015: 95) propone que las metáforas, por norma general, van de lo concreto (entendido como lo conocido, delineado en nuestra experiencia) a lo abstracto (lo desconocido, menos delimitado en nuestra experiencia). Retomando el ejemplo de EL TIEMPO ES DINERO, el tiempo se puede conceptualizar como dinero; en cambio, el dinero no se conceptualiza en términos de tiempo (Soriano, 2012).

e) Inconscientes y automáticas

Este rasgo es de los más controvertidos. Las metáforas se emplean todo el rato sin ser conscientes de ello, esto es, Lakoff (1993: 245) defiende que los procesos que intervienen en las metáforas son automáticos e inconscientes y no exigen ningún esfuerzo aparente, como ocurre con nuestro sistema lingüístico y nuestro sistema conceptual. No obstante, como hemos mencionado, esta característica no queda libre de polémica, dado que las investigaciones posteriores, llevadas a cabo por Glucksberg y MacGlone (1999), demuestran que la automaticidad depende del tipo de metáfora. En el caso de las metáforas que proceden de la experiencia sensoriomotora, la activación de los procesos es automática e inconsciente. Sin embargo, en el caso de los demás tipos, los resultados de los experimentos no son tan firmes: las asociaciones conceptuales no se ponen en marcha en cualquier circunstancia (Soriano, 2012).

2.1.4. Clasificación de las metáforas conceptuales

Desde que se puso el foco en la metáfora a partir del auge de la lingüística cognitiva, se ha intentado crear diversas tipologías o categorías para analizar las metáforas que han ido variando con el tiempo.

2.1.4.1. Metáforas estructurales, orientacionales y ontológicas

La primera categoría, propuesta por Lakoff y Johnson (1986), responde al criterio de la funcionalidad. De acuerdo con esta tipología, existen tres tipos de metáforas: estructurales, orientacionales y ontológicas.

- Metáforas estructurales

Las metáforas estructurales, como su propio nombre indica, son aquellas en las que el concepto está estructurado metafóricamente en términos de otro concepto. En otras palabras, consiste en organizar nuestro conocimiento del dominio meta a partir de la proyección de ciertos aspectos del dominio origen. Como ejemplo de esta categoría tenemos las siguientes metáforas conceptuales: EL AMOR ES UN VIAJE, EL TIEMPO ES DINERO, LAS IDEAS SON COMIDA.

| Metáforas conceptuales | Expresiones metafóricas |
|-----------------------------|---|
| EL AMOR ES MAGIA | Ella me <i>hechizó</i> . La <i>magia</i> se ha ido. Me <i>encanta</i> . |
| LA VIDA ES UN JUEGO DE AZAR | Tengo <i>un as bajo la manga</i> . <i>Si juegas bien tus cartas</i> , puedes hacerlo. Se está <i>tirando un farol</i> . |
| LAS IDEAS SON COMIDA | Lo que me dijo <i>me dejó mal sabor de boca</i> . No puedo <i>tragarme</i> esa afirmación. <i>Devoró</i> el libro. |

TABLA 1. Ejemplos de metáforas estructurales (Lakoff y Johnson, 1986).

- Metáforas orientacionales

En las metáforas orientacionales, «se organiza un sistema global de conceptos con relación a otro» (Lakoff y Johnson, 1986: 46). Asimismo, gran parte de las metáforas de este tipo están relacionadas con la orientación espacial (arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico), en efecto, proporcionan a un concepto una orientación espacial que surge generalmente de la experiencia física y cultural; no se asignan de forma arbitraria. De hecho, este tipo de metáforas son muy comunes en todas las culturas; aun así, la forma de orientar los conceptos y la importancia que se le otorga a las orientaciones varía dependiendo de la cultura (Masid Blanco, 2015: 107).

| Metáforas conceptuales | Expresiones metafóricas |
|---------------------------------------|--|
| FELIZ ES ARRIBA / TRISTE ES ABAJO | Me siento <i>alto</i> . Eso me <i>levantó</i> el ánimo. <i>Caí</i> en una depresión. Me siento <i>bajo</i> . |
| LO BUENO ES ARRIBA / LO MALO ES ABAJO | El año pasado alcanzamos <i>un pico</i> , pero hemos ido <i>cuesta abajo</i> desde entonces. |
| MÁS ES ARRIBA / MENOS ES ABAJO | Mis ingresos <i>se elevaron</i> el año pasado. El número de libros impresos cada año sigue <i>en alza</i> . La actividad artística en este estado <i>decaió</i> en 2020. |

TABLA 2. Ejemplos de metáforas orientacionales (Lakoff y Johnson, 1986).

- Metáforas ontológicas

Las metáforas ontológicas nos permiten entender conceptos abstractos o entidades no físicas como objetos físicos y sustancias. Esta conceptualización ayuda a identificar conceptos abstractos que originalmente no son físicos como algo físico y nos posibilita referirnos a ellas, categorizarlas, agruparlas, cuantificarlas y, en consecuencia, razonar sobre esos conceptos (Lakoff y Johnson, 1986: 58).

| Metáforas conceptuales | Expresiones metafóricas |
|-------------------------------------|---|
| LA MENTE ES UNA MÁQUINA | Voy a <i>perder el control</i> . Mi cerebro no <i>funciona</i> hoy. Hoy estoy un <i>poco oxidado</i> . |
| LOS CAMPOS VISUALES SON RECIPIENTES | Lo tengo <i>a la vista</i> . Ahora está <i>fuera</i> de mi vista. No hay <i>nada</i> a la vista. |
| LA INFLACIÓN ES UNA ENTIDAD | <i>La inflación está bajando</i> nuestro nivel de vida. Hay que <i>combatir la inflación</i> . Si hay <i>mucha más inflación</i> no sobreviviremos. |

TABLA 3. Ejemplos de metáforas ontológicas (Lakoff y Johnson, 1986).

Tanto las metáforas orientacionales como las ontológicas no las percibimos como tales, ya que desempeñan funciones muy diversas en nuestra vida cotidiana. En el caso de las metáforas ontológicas, sirven para referirse, cuantificar, identificar aspectos, identificar causas y establecer metas y motivaciones (Lakoff y Johnson, 1986: cap. 6).

2.1.4.2. Metáforas de imagen

Tras haber descrito la categoría cuyo criterio es la funcionalidad, vamos a pasar a analizar la siguiente tipología. Según Lakoff (1987: 219), existe otro gran grupo de metáforas conocidas como las metáforas de imagen, que consisten en proyectar la estructura de una imagen mental sobre otra. Cabe añadir que, «la correspondencia entre imágenes funciona del mismo modo que la correspondencia conceptual, proyectándose un dominio sobre otro» (Masid Blanco, 2015: 109). No en todos los casos en los que hay una imagen como dominio origen se puede hablar de una metáfora de imagen, sino que este fenómeno solo se da cuando hay una imagen de un dominio origen y una imagen meta sobre la que se pueda proyectar la imagen origen. Uno de los ejemplos más claros de esta categoría es «Italia es una bota». En esta última metáfora la bota se considera el dominio origen, mientras que Italia sería el dominio meta (Cuenca y Hilferty, 1999: 104).

2.1.4.3. Metáforas primarias y complejas

Siguiendo con las diferentes tipologías existentes, una de las clasificaciones consiste en distinguir entre las metáforas primarias y complejas, que parte de la teoría de la metáfora primaria de Grady (1999). Las metáforas primarias surgen de la «de una correlación experiencial directa entre dos dominios» (Soriano, 2012: 109), lo que significa que son indivisibles. Las metáforas complejas, en cambio, se pueden descomponer en metáforas más simples. Cristina Soriano (2012) propone el siguiente ejemplo para ilustrar estos tipos de metáforas: EL CUERPO ES UN CONTENEDOR no se puede dividir en metáforas más simples; en cambio, LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR puede dividirse en metáforas como LA INTENSIDAD ES CALOR o EL CUERPO ES UN CONTENEDOR mismo.

2.1.4.4. Metáforas de correlación y de familiaridad

Finalmente, en lo que respecta a esta última categoría, se diferencian dos tipos de metáfora: las de correlación y las de familiaridad. Dentro del primer grupo se incluyen las metáforas primarias que acabamos de explicar (algunas orientacionales y estructurales) y el segundo grupo está compuesto por las metáforas ontológicas y de imagen (Ortiz Díaz Guerra, 2009: 66).

Las metáforas de correlación son unidireccionales y el dominio origen y el dominio meta son distintos y están íntimamente relacionadas con las experiencias sensoriales; mientras que las de familiaridad no se relacionan a partir de experiencias sensomotoras, son bidireccionales y tienen mayor libertad a la hora de proyectar un dominio sobre otro.

2.3. Expresión de las emociones

2.3.1. Las emociones y su estudio

De acuerdo con Soriano (2016), todos los humanos experimentamos emociones y con frecuencia hablamos de ellas; ahora bien, hasta hace relativamente poco, no ha sido objeto de estudio científico, ya que se consideraba un campo irracional, arbitrario y de poca importancia. El interés por las emociones surge en el siglo XX, con la llegada de la «revolución afectiva» y la emergencia de la corriente cognitivista que hemos mencionado anteriormente. En este periodo, las emociones comienzan a cobrar importancia para los seres humanos tanto a nivel individual como social, y se admite su inherente racionalidad y la sistematicidad que entrañan. Por un lado, las emociones se consideran racionales porque son mecanismos que ponemos en marcha los humanos para adaptarnos al entorno. Por otro lado, son sistemáticas en lo referente a los tipos de estímulos que las ocasionan, los procesos cognitivos que activan,

las reacciones fisiológicas que provocan y, por lo general, los comportamientos y actitudes que generan en el individuo. «La característica más importante de las emociones es quizá su complejidad, ya que afectan a la persona a todos los niveles: como organismo biológico, como entidad con facultades cognitivas y como actor social» (Soriano, 2016: 244). Por esa misma razón, el estudio de las emociones exige la relación entre diversas disciplinas de diferente naturaleza como pueden ser la psicología, la biología, la psiquiatría, la filosofía y la lingüística, entre otras.

2.3.2. La expresión de las emociones mediante el lenguaje

Como acabamos de explicar, la lingüística también estudia el campo de las emociones, ya que el lenguaje es una fuente de evidencias de cómo son las emociones, cómo las percibimos y cómo nos influyen (Soriano, 2016). Desde el punto de vista lingüístico, el estudio de las emociones se puede abordar de diversas maneras, pero nos vamos a centrar en cómo el lenguaje muestra la manera en que conceptualizamos y entendemos las emociones. En otras palabras, vamos a observar cómo hablamos de las emociones para llegar a comprender cómo las percibimos. De acuerdo con Soriano (2016), el lenguaje emocional puede ser de diferente naturaleza. Por un lado, para hablar de las emociones, tenemos el lenguaje literal («estoy triste», «me siento frustrada», «está enfadado», etc.); y, por otro lado, destaca el lenguaje emocional metafórico («estoy de bajón», «cayó en una depresión», «está en una nube», «me levantó el ánimo», etc.), que es en el que vamos a poner el foco.

2.3.2.1. Lenguaje emocional literal

Aunque nos vayamos a centrar en el lenguaje metafórico, vamos a comentar de manera somera en qué consiste el lenguaje emocional literal. Este lenguaje expresa el sentido exacto y propio de las emociones (alegría, tristeza, vergüenza, ira, frustración, etc.). El lenguaje emocional literal «invita a establecer inferencias y reconstruir en la mente del oyente la información que no se ha dicho explícitamente» (Soriano, 2016: 251). Pongamos por caso que alguien dice que siente «alegría», podemos deducir que le ha ocurrido algo positivo y es probable que su lenguaje no verbal también refleje dicha emoción: posición erguida, sonrisa, actitud enérgica, etc. Estas inferencias que realizamos evidencian cómo conceptualizamos ciertas emociones.

2.3.2.2. Lenguaje emocional metafórico

Las emociones son conceptos abstractos difíciles de conceptualizar si no es de manera metafórica, puesto que no están delimitados en nuestra experiencia, y necesitamos entenderlos en términos de otros conceptos. Por ende, la mayoría de las expresiones que

utilizamos para verbalizar nuestras emociones son metafóricas y no se pueden entender de manera literal, como pueden ser «me he quedado de piedra», «me arrancó una sonrisa», «me encanta» o «estaba hecho polvo». Estas expresiones metafóricas son sistemáticas y coherentes, y ponen en evidencia que «existen conceptualizaciones subyacentes de las emociones en las que estas se representan mentalmente como alguna otra cosa» (Soriano, 2016: 245). Por ejemplo, la ira se conceptualiza como fuego: LA IRA ES FUEGO. Esta metáfora conceptual, da lugar a diferentes expresiones metafóricas que son coherentes entre sí y presentan una sistematicidad:

| Metáfora conceptual | Expresiones metafóricas |
|---------------------|---|
| LA IRA ES FUEGO | <p><i>Está quemado.</i></p> <p><i>Echaba humo por las orejas.</i></p> <p><i>Está que echa chispas.</i></p> <p><i>No me enciendas.</i></p> |

TABLA 4. Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas de la ira (elaboración propia a partir de Soriano, 2012).

Las emociones son un aspecto universal, es decir, se dan en todos los seres humanos desde que nacen, pero cada cultura y lengua las codifican o conceptualizan de diferente manera. «Las vidas emocionales de los seres humanos están formadas en gran medida por su cultura, ya que esta les proporciona una base para la conceptualización de emociones y un conjunto de *guiones* de cómo sentir, cómo expresar sentimientos o cómo pensar sobre los sentimientos» (Hijazo-Gascón, 2011: 145). La variación se da tanto a nivel interlingüístico como intralingüístico (dialectos, sociolectos, etc.). De hecho, de acuerdo con Ansah (2010), existen muchas similitudes y diferencias en las conceptualizaciones de emociones básicas tanto dentro de una cultura como entre distintas culturas.

Lakoff y Johnson propusieron que las metáforas conceptuales en general se basan en la corporeización, a saber, en cómo el cuerpo y el cerebro funcionan en relación con su entorno. En esta línea, existen dos diferentes puntos de vista: el experiencialismo y el construccionismo social. Por un lado, los experiencialistas defienden que las metáforas conceptuales empleadas para representar mentalmente una emoción coinciden en diferentes culturas y lenguas, puesto que gran parte de ellas se basan en nuestra experiencia fisiológica y sensomotora, y por lo general, estas experiencias son comunes a todos los humanos. Para ilustrar la relación entre las metáforas conceptuales y nuestra experiencia, cuando alguien se enfada, la temperatura corporal, por lo general, se eleva (Kövecses, 1995a); de ahí surge la metáfora LA IRA ES CALOR, que da lugar a expresiones como *me estoy calentado*. Por otro lado, el construccionismo social argumenta que las conceptualizaciones de las emociones no son universales, a saber, las mismas en todas las culturas. Según este pensamiento, las

emociones son constructos socioculturales cuyas características dependen de los aspectos concretos de una cultura determinada. Las culturas conceptualizan de diferente manera una misma emoción, ya que cada una de ellas le otorga una importancia sociocultural también distinta.

Los estudios interculturales más recientes sobre la conceptualización de las emociones básicas sugieren que, en efecto, ambos puntos de vista tienen razón hasta cierto punto (Ansah, 2010). Kövecses (2005) sugiere que la conceptualización de las emociones por lo general se basa en experiencias humanas y que las diferentes culturas otorgan distintas interpretaciones a estas metáforas conceptuales casi universales.

Además de variar las metáforas conceptuales de un idioma a otro, nos podemos encontrar con una metáfora conceptual que comparten dos lenguas distintas, pero que resulta en expresiones metafóricas diferentes, por ejemplo, el inglés y el español comparten LA ALEGRÍA ES ARRIBA y eso da lugar a expresiones como *I feel up* en inglés, sin embargo, esta construcción no es traducible al español, ya que *me siento arriba* no es natural en nuestra lengua. Por otro lado, también podemos observar que, aunque dos lenguas compartan una misma metáfora conceptual, a veces, la frecuencia con la que se utiliza en cada idioma puede ser diferente (Hijazo-Gascón, 2011).

En resumen, no resulta sorprendente la coincidencia entre diferentes idiomas. No obstante, cabe destacar que estas representaciones mentales se dan en un marco cultural concreto, por lo que el contexto cultural tiene una influencia determinante a la hora de establecer correlaciones entre distintos dominios, dado que los principios predominantes y las palabras claves difieren de una cultura a otra (Soriano, 2012; Kövecses, 2002). Cuanto más alejadas estén dos culturas, mayores son las diferencias de conceptualización (Kövecses, 1995a). A continuación, vamos a analizar el contraste entre el chino y el español a la hora de conceptualizar ciertas emociones.

2.4. Conceptualización de la alegría y la tristeza

Como hemos mencionado, ciertas metáforas conceptuales son comunes a diferentes culturas debido a que se basan en la experiencia humana, pero también existen variaciones dependiendo de la cultura. En este apartado, vamos a describir cómo se conceptualizan la alegría y la tristeza en la cultura hispanohablante y la sinohablante.

2.4.1. Alegría

2.4.1.1. Español

No existen muchos estudios acerca de la expresión de la alegría mediante metáforas conceptuales en español, no obstante, Kövecses (1991) realizó un análisis de dichas expresiones en inglés. Muchas de las metáforas conceptuales que se presentan en ese estudio sobre el inglés se pueden extrapolar al español; por tanto, nos hemos basado en la clasificación de este autor para definir las metáforas conceptuales para expresar la alegría en nuestro idioma meta. Asimismo, se ha tenido en cuenta el listado de metáforas primarias relacionadas con la alegría propuesto por Ortiz Díaz Guerra (2009).

| Metáforas conceptuales | Expresiones metafóricas |
|--|---|
| LA ALEGRÍA ES ARRIBA | Estoy <i>en una nube</i> . Eso me <i>levantó</i> el ánimo. Estás <i>saltando</i> de gozo. Se me <i>levantó</i> la moral. Estaba dando <i>saltos</i> de alegría. El paseo le <i>subió</i> el ánimo. Estoy <i>de subidón</i> . |
| LA ALEGRÍA ES LUZ | <i>Se le iluminó</i> la cara. <i>Irradía</i> felicidad. Me siento <i>radiante</i> . Tiene una sonrisa <i>luminosa</i> . Tenía el rostro <i>resplandeciente</i> . |
| LA ALEGRÍA ES UN FLUIDO EN UN CONTENEDOR | Sentí una alegría <i>desbordante</i> . Tu llegada <i>me llenó</i> de felicidad. Sintió felicidad <i>a raudales</i> . Le invadió una felicidad <i>incontenible</i> . <i>Me colmó</i> de felicidad. Estaba <i>rebosante</i> de alegría |
| LA ALEGRÍA ES UN ANIMAL CAUTIVO | <i>Dio rienda suelta</i> a la felicidad. <i>No pudo contener</i> la alegría. Los regalos <i>desataron</i> la alegría de los niños |
| LA ALEGRÍA ES UN Oponente | La felicidad <i>se apoderó</i> de ella. Le <i>invadió</i> la alegría. <i>Me embargó</i> una alegría infinita. |
| LA ALEGRÍA ES UNA LOCURA | Me encontraba <i>loca</i> de contenta. Mi madre <i>enloqueció</i> de alegría. <i>Se volvió loco</i> de contento al verme. |

| | |
|--|--|
| LA ALEGRÍA ES ÉXTASIS O ESTAR COLOCADO | En <i>un arrebat</i> o de alegría, se puso a bailar. Me siento <i>eufórica</i> . Estaba <i>borracho</i> de contento. |
| LA ALEGRÍA ES UNA FUERZA | <i>Nos dejamos llevar por la felicidad</i> . <i>Tuvo un arranque</i> de alegría. |
| LA ALEGRÍA ES SALUD | <i>Me siento bien</i> . |
| LA ALEGRÍA ES UN OBJETO OCULTO (DESEADO) | Está <i>en busca</i> de la felicidad. <i>Encontró</i> la felicidad. No <i>hallé</i> la felicidad. La <i>búsqueda</i> de la felicidad es interminable. |
| LA ALEGRÍA ES UN BIEN VALIOSO | <i>Le proporcionó</i> alegría. <i>Me dio</i> mucha alegría verte. Esa relación <i>le aportó</i> felicidad. |
| LA ALEGRÍA ES ESTAR EN EL CIELO | Estoy <i>en la gloria</i> . Estoy <i>en el séptimo cielo</i> . |
| LA ALEGRÍA ES BUEN SABOR | Estoy <i>a gusto</i> . <i>Disfruta</i> del día. <i>¡Qué gusto!</i> |

TABLA 5. Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas de la alegría en español (elaboración propia a partir de Kövecses, 1991 y Ortiz Díaz Guerra, 2009)

2.4.1.2. Chino

En el caso del chino, la lista de metáforas conceptuales se apoyará en los estudios llevados a cabo por Ying-Hsueh, (2002); Li (2010) y Yu (1998). Los ejemplos también se han extraído de dichos estudios.

| Metáforas conceptuales | Expresiones metafóricas |
|--|---|
| LA ALEGRÍA ES ARRIBA | <i>Ta men qing-xu gao-zhang</i> . [Sus emociones arriba] (Está de buen humor) |
| LA ALEGRÍA ES LUZ | <i>Rong guang huan fa</i> . [Cara luz brillante] (Tiene el rostro radiante) |
| LA ALEGRÍA ES UN FLUIDO EN UN CONTENEDOR | <i>Ta xin zhong chong man xi-yue</i> . [Su interior-corazón lleno felicidad] (Su corazón está lleno de felicidad) |
| LA ALEGRÍA ES UN ANIMAL CAUTIVO | <i>Nei xin bu jin</i> . [Interior corazón no resistir] (No podía controlar la emoción) |

| | |
|---|---|
| LA ALEGRÍA ES MÚSICA RÁPIDA (VITALIDAD) | <i>Kuai le.</i> [Música rápida] (Felicidad) |
| LA ALEGRÍA ES LIBERTAD | <i>Wu ju wu shu.</i> [Sin límites, sin ataduras] (Sin ataduras) |
| LA ALEGRÍA ES DULCE | <i>Ku jin gan lai.</i> [Amargo va, dulce viene] (La amargura o las dificultades terminan, luego viene la dulzura) |
| LA ALEGRÍA ES UNA SENSACIÓN DE PLENITUD | <i>Man zu.</i> [Lleno] (Satisfecho) |
| LA ALEGRÍA SON FLORES EN EL CORAZÓN | <i>Xin hua nu fang.</i> [Flores floreciendo salvajemente en el corazón] (Feliz) |

TABLA 6. Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas de la alegría en chino (elaboración propia a partir de Ying-Hsueh, 2002; Li, 2010 y Yu, 1998).

Como podemos observar, algunas metáforas son comunes a ambas culturas. Por ejemplo, la metáfora ontológica LA ALEGRÍA ES ARRIBA se repite tanto en chino como en español, ya que tienen su base en la experiencia corpórea y una postura erguida se asocia con un estado emocional positivo. En el caso de la metáfora LA ALEGRÍA ES LUZ, una vez más, estas expresiones se basan en nuestra experiencia corporal: cuando una persona está contenta, su cara y sus ojos suelen ser más brillantes y luminosos. En otras palabras, cuando uno se pone contento, su piel y sus ojos se vuelven más brillantes. El brillo es una especie de respuesta fisiológica a la alegría, por lo que puede emplearse metafóricamente para describir esta emoción (Li, 2010).

En cuanto a la metáfora LA ALEGRÍA ES UN FLUIDO EN UN CONTENEDOR, según Kövecses (1995b), el uso lingüístico demuestra que se tiende a conceptualizar a los seres humanos como contenedores y a las emociones como una sustancia (normalmente un fluido) dentro del contenedor, como ocurre en el caso del chino y el español. Aunque la metáfora sea la misma en ambas culturas, el contenedor varía de un idioma a otro. En el caso del chino, se suelen utilizar partes del cuerpo que se encuentran ocultos como puede ser el corazón para expresar alegría, esto se debe al carácter introvertido que caracteriza esta cultura. Por tanto, si el fluido se desborda no es visible porque se trata de un órgano interno (Li, 2010).

Aunque a primera vista no lo parezca, también coinciden en LA ALEGRÍA ES BUEN SABOR del español y LA ALEGRÍA ES DULCE del chino. En español, existe la metáfora EL AGRADO ES DULCE, en otras palabras, la dulzura también se relaciona con una sensación alegre o agradable, de ahí surgen expresiones como *tener un sentimiento agridulce*, que consiste en una mezcla entre alegría y tristeza (Torres Soler, 2019).

Por otro lado, existen algunas metáforas propias de cada cultura. En este caso, la más destacable es LA ALEGRÍA SON FLORES EN EL CORAZÓN, ya que no se puede aplicar en español. Este concepto metafórico tiene sus raíces en la cultura china, en la que las flores, especialmente «flores grandes rojas» (*da hong hua*), son tradicionalmente símbolos de alegría. Desde el punto de vista cultural, esta metáfora refleja el carácter más introvertido de los chinos, puesto que se destacan las reacciones ante la alegría dentro del corazón, fuera de la vista de los demás (Li, 2010).

2.4.2. Tristeza

2.4.2.1. Español

En el caso de la tristeza, tampoco existen muchos estudios, por lo que se ha recurrido a la obra de Kövecses (2000) para extraer las metáforas conceptuales para expresar este sentimiento y determinar cuáles se pueden aplicar en español. Asimismo, se tiene en cuenta el estudio sobre las emociones llevado a cabo por Geck Scheld (2000).

| Metáforas conceptuales | Expresiones metafóricas |
|---|---|
| LA TRISTEZA ES ABAJO | Caí en una depresión. Está <i>de bajón</i> . Está <i>deprimido</i> . Me encuentro <i>abatido</i> . Estoy <i>hundida</i> . <i>Se le ha caído</i> el alma a los pies. Está <i>cabizbajo</i> . |
| LA TRISTEZA ES OSCURIDAD | Lo veo todo <i>negro</i> . Te noto un poco <i>apagado</i> . Me encontré un panorama <i>sombrío</i> . |
| LA TRISTEZA ES FALTA DE VITALIDAD | Está <i>desganado</i> . Estoy muy <i>desanimado</i> . La noticia fue <i>descorazonadora</i> . Está <i>mustio</i> . |
| LA TRISTEZA ES UN FLUIDO EN UN CONTENEDOR | Estaba <i>lleno de tristeza</i> . Sintió una tristeza <i>incontenible</i> . |

| | |
|-------------------------------------|---|
| LA TRISTEZA ES UNA FUERZA FÍSICA | La muerte de su hijo ha sido <i>un golpe muy duro</i> . <i>Sacudido</i> por una tristeza infinita. Su jefe le despidió, fue un gran <i>varapalo</i> . La tristeza <i>lo golpeó</i> . |
| LA TRISTEZA ES UNA FUERZA NATURAL | Sintió <i>una ola de tristeza</i> . |
| LA TRISTEZA ES UNA ENFERMEDAD | Está <i>sufriendo</i> . Estoy <i>dolida</i> . La visita ayudó a <i>mitigar</i> su tristeza. Su tristeza era <i>contagiosa</i> . |
| LA TRISTEZA ES UN Oponente | <i>Venció</i> la melancolía. <i>Le abatió</i> la tristeza. <i>Le asaltó</i> la nostalgia. <i>Combatió</i> la tristeza con diversión. <i>Le asaltó</i> la nostalgia. <i>Le invadió</i> la tristeza. |
| LA TRISTEZA ES UN ORGANISMO VIVO | <i>He ahogado mis penas</i> en alcohol. Aquella noticia <i>alimentó</i> su tristeza. |
| LA TRISTEZA ES UNA CARGA | No lo puede <i>soportar/aguantar</i> . Dar el <i>pésame</i> . <i>Se le ha caído el mundo encima</i> . <i>Se quitó un peso de encima</i> . |
| LA TRISTEZA ES UN OBJETO DADO | <i>Da pena</i> . <i>Me dan una pena</i> esos niños... |
| LA TRISTEZA ES ESTAR EN EL INFIERNO | El duelo está siendo un <i>infierno</i> . Está sufriendo unas penas <i>infernales</i> . Es <i>un alma en pena</i> . |
| LA TRISTEZA ES MAL SABOR | La noticia le dejó <i>con mal sabor de boca</i> . Pasó <i>un mal trago</i> . Te noto <i>a disgusto</i> . Está <i>amargado</i> . |

TABLA 7. Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas de la tristeza en español (elaboración propia a partir de Kövecses, 2000 y Geck Scheld, 2000).

2.4.2.2. Chino

La palabra *tristeza* en chino, *chou* (秋) está compuesta por dos caracteres: 心, *qiu*, que significa 'otoño' y 愁, *xin*, que se traduce como 'corazón'. Es razonable pensar que la tristeza se simboliza como el sentimiento que uno tiene cuando cambian las estaciones, en concreto, el otoño (Ying-Hsueh, 2002). Las metáforas conceptuales que vamos a recopilar se basan en los estudios de King (1989), Liu y Zhao (2013) y Santangelo (2003):

| Metáforas conceptuales | Expresiones metafóricas |
|---|--|
| LA TRISTEZA ES ABAJO | <i>Qing xu di lui.</i> [Sentimiento bajo] (Estar triste y deprimido) |
| LA TRISTEZA ES OSCURIDAD | <i>An ran shen shang.</i> [Oscuro espíritu daño] (Estar perdido/sumido en la tristeza) |
| LA TRISTEZA ES UN FLUIDO EN UN CONTENEDOR | <i>Man qiang bei fen.</i> [Lleno cavidad tristeza indignación] (Estar lleno de tristeza e indignación) |
| LA TRISTEZA ES UNA FUERZA FÍSICA | <i>Bei bu zi sheng.</i> [Tristeza no uno mismo vencer] (Estar abrumado por la tristeza) |
| LA TRISTEZA ES OTOÑO | <i>Xin ru ku-mu.</i> [Corazón como árbol muerto/marchito] (Estar muy triste) |
| LA TRISTEZA ES UNA ENFERMEDAD | <i>Ta de bei-shang gan-ran le wo.</i> [Su tristeza contagiar a mí] (Su tristeza me ha contagiado) |
| LA TRISTEZA ES AMARGO | <i>Nei-xin suan-se</i> [Interior corazón ácido-amargo] (Amargura en el corazón) |
| LA TRISTEZA ES DOLOR EN EL CORAZÓN | <i>Ta xin ru dao jiao.</i> [Él corazón como cuchillo doler] (Le duele como un cuchillo en el corazón) |

TABLA 8. Metáforas conceptuales y expresiones metafóricas de la tristeza en chino (elaboración propia a partir de King, 1989; Liu y Zhao, 2013; Santangelo, 2003).

Con respecto a la tristeza también observamos algunas similitudes y diferencias. Como podemos ver, hay algunas metáforas complementarias LA ALEGRÍA ES ARRIBA/LA TRISTEZA ES ABAJO; LA ALEGRÍA ES LUZ/LA TRISTEZA ES OSCURIDAD; LA ALEGRÍA ES BUEN SABOR/LA TRISTEZA ES MAL SABOR. Estas metáforas conceptuales comparten las mismas motivaciones subyacentes que hemos comentado en el apartado relativo a la alegría: LA TRISTEZA ES ABAJO está relacionado con la posición encorvada del cuerpo que uno adopta al estar triste; y LA TRISTEZA ES OSCURIDAD se vincula con la ausencia de brillo en el rostro. En el caso de LA TRISTEZA ES MAL SABOR, vemos que en chino tenemos LA TRISTEZA ES AMARGO. Como ocurre con la dulzura, en español también existe LA AFLICCIÓN ES AMARGA, de esta metáfora surgen las expresiones como *estar amargado* para expresar tristeza, puesto que el sabor amargo

produce una sensación desagradable (Torres Soler, 2019). Por tanto, LA TRISTEZA ES MAL SABOR del español y LA TRISTEZA ES AMARGO del chino están relacionados.

En cuanto a la metáfora LA TRISTEZA ES UN FLUIDO EN UN CONTENEDOR, en chino también se suele utilizar el corazón a modo de contenedor, como ocurre a la hora de expresar alegría. Ahora bien, también se emplean los intestinos para hablar de la tristeza, El uso del corazón y los intestinos refleja una vez más el carácter introvertido de la cultura china, ya que estamos hablando de que la tristeza se oculta en los órganos internos. En esta línea, Liu y Zhao (2013) afirma que cuando los chinos se sienten tristes tienden a ocultar los sentimientos y tener que esconder la tristeza provoca dolor en el corazón, de ahí surge la metáfora en chino LA TRISTEZA ES DOLOR EN CORAZÓN (Liu y Zhao, 2013).

Finalmente, en el caso de LA TRISTEZA ES OTOÑO de la cultura china, no existe en el español. Sin embargo, en la literatura, es muy frecuente utilizar el otoño o imágenes relacionadas con el otoño, como la caída de las hojas, los árboles sin hojas, etc. para denotar un ambiente, una época o un lugar triste.

2.5. La metáfora en ELE

La metáfora tradicionalmente se ha considerado como un mero recurso estilístico, quedaba relegada al uso poético y ornamental de lenguaje (Masid Blanco, 2015). Sin embargo, a raíz de la publicación *Metaphors We Live By* de Lakoff y Johnson (1986), la metáfora pasa a ser el objeto central de estudio de la lingüística cognitiva y empieza a considerarse una herramienta indispensable, puesto que está muy presente en nuestro día a día e interviene de manera directa en el lenguaje, el pensamiento, la acción y la manera en la que percibimos el mundo. En nuestro caso, las emociones son conceptos abstractos que nos cuesta delimitar en nuestra experiencia, por lo que recurrimos constantemente a otros conceptos que entendemos con mayor claridad para hablar de dichos sentimientos. A pesar de su aparente importancia, los aprendientes de una lengua extranjera tienden a evitar la dimensión metafórica; sin embargo, la enseñanza explícita de este recurso favorece la expresión, la comprensión y el enriquecimiento comunicativo de los alumnos (Masid Blanco, 2017).

2.5.1. Competencia metafórica

A finales de la década de los 80 del siglo XX, surge el concepto de competencia metafórica, que ha sido objeto de estudio de autores como Danesi, Low y Littlemore, tomando como base la teoría cognitiva de la metáfora. En palabras de Danesi (1986: 7), se trata del «conocimiento del modo en que una determinada lengua representa o codifica los conceptos,

fundamentalmente abstractos, de acuerdo con el razonamiento metafórico». Desde que Danesi formuló esta definición, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras ha cobrado una importancia considerable y se ha convertido en un objeto de estudio recurrente (Masid Blanco, 2017).

Es cierto que los estudiantes de una lengua extranjera tienden a evitar la dimensión metafórica de la lengua meta y suelen utilizar un discurso literal, que resulta antinatural. No obstante, cuando ya tienen un nivel de competencia lingüística determinado desean poder comunicarse o expresarse en la lengua meta como lo harían en su lengua materna. Por esta misma razón, es necesario que se tenga en cuenta la competencia metafórica a la hora de enseñar una lengua, dado que forma parte del discurso cotidiano (Masid Blanco, 2017).

Littlemore y Low (2006) afirman que la metáfora está presente en prácticamente todas las áreas del lenguaje que los aprendientes de un idioma requieren utilizar, comprender o aprender. Asimismo, determinan la relación entre la competencia metafórica y el modelo de competencias propuesto por Bachman (Acquaroni, 2008). Toman como base este esquema (TABLA 9. Lugar que ocupa la competencia metafórica con respecto a la competencia comunicativa de acuerdo con Littlemore y Low (Acquaroni, 2008: 260).) y van un paso más allá: definen la competencia metafórica denominándola competencia del lenguaje figurado y la incluyen en la competencia comunicativa, que integra la estratégica y las lingüísticas (Masid Blanco, 2015):

| Competencia comunicativa | | | |
|---------------------------------|---------------------|------------------------|------------------------------|
| Competencia organizativa | | Competencia pragmática | |
| Competencia léxico-gramatical | Competencia textual | Competencia ilocutiva | Competencia sociolingüística |
| Competencia estratégica | | | |
| Competencia metafórica | | | |

TABLA 9. Lugar que ocupa la competencia metafórica con respecto a la competencia comunicativa de acuerdo con Littlemore y Low (Acquaroni, 2008: 260).

En definitiva, consideran que tiene un papel fundamental en todas las subcompetencias y que, por tanto, no puede limitarse solo a una de ellas:

La competencia metafórica [...] puede contribuir a la competencia gramatical, textual, ilocutiva, sociolingüística y estratégica. Por tanto, es muy relevante para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de una segunda lengua desde las etapas más tempranas hasta las más avanzadas de aprendizaje (Littlemore y Low, 2006: 268).

2.5.2. La metáfora en la enseñanza-aprendizaje de ELE

A la hora de aprender un idioma, una de las mayores dificultades reside en la distancia entre las lenguas, culturas y cosmovisiones, ya que «las palabras de una lengua se asocian a un sistema de tópicos y de referencias vinculados a su contexto cultural y organizado en un sistema conceptual que refleja una determinada cosmovisión» (Lamarti, 2011b: 170). Según Littlemore (2001), tanto la teoría como la práctica sugieren que la habilidad para adquirir, producir e interpretar metáforas en la lengua meta es importante a la hora de aprender un idioma. Enseñar las metáforas de manera explícita en el aula de ELE es un elemento esencial para favorecer el acceso al léxico, tanto como componente lingüístico como cultural, que mejora el desarrollo de las destrezas básicas y la competencia comunicativa (Masid Blanco, 2015). Asimismo, es necesario enseñarlas precisamente por las diferencias culturales existentes y para evitar los malentendidos interculturales. Además, Danesi (1986) afirma que el verdadero signo de que el alumno ha desarrollado la competencia comunicativa es la capacidad de metaforizar en la lengua meta y Low (1988) sostiene que la habilidad para producir y entender metáforas es esencial en el aprendizaje de segundas lenguas, puesto que pueden ayudar a la comprensión, desarrollar el pensamiento, mirar con una nueva perspectiva cuestiones antiguas, captar la atención e incluso aclarar las ideas.

2.5.2.1. Variaciones culturales

La metáfora conceptual como recurso cognitivo existe en todos los idiomas; no obstante, no tienen por qué emplearse las mismas metáforas para conceptualizar una realidad en distintas lenguas. En otras palabras, a pesar de que este mecanismo se dé en todas las lenguas, el proceso de metaforización y los referentes que se utilizan no necesariamente coinciden y, por consiguiente, las expresiones metafóricas pueden resultar diferentes en cada idioma (Masid Blanco, 2017). De acuerdo con Lamarti (2011b), las metáforas tienen su base en la experiencia interaccional con la realidad, por lo que, generalmente, la metáfora varía entre culturas.

Chamizo Domínguez (2005) propone una clasificación de las metáforas que tiene en cuenta el grado de extensión en las diferentes lenguas: metáforas universales, metáforas generales y metáforas particulares.

a) Metáforas universales

Son aquellas que son comunes a las diferentes lenguas y culturas. Probablemente, las metáforas que mejor ejemplifican esta tipología son las metáforas corporales, es decir, las

que nos posibilitan hablar de las distintas funciones de la mente; así como las metáforas que nos permiten hablar de lo mental en términos del dominio de los sentidos, sobre todo las de la vista y el tacto: *COMPRENDER ES VER (ya veo lo que dices)*. Con respecto a la comprensión de estas metáforas, al ser compartidas por las diversas lenguas y culturas, se entienden universalmente.

b) Metáforas generales

Este tipo de metáforas son aquellas compartidas por un número considerable de lenguas y culturas; sin embargo, siempre hay alguna excepción o contraejemplo, dado que «el significado metafórico de términos que en su uso literal tienen la misma referencia, no coincide en, al menos, dos lenguas dadas» (Chamizo Domínguez, 2005: 213). Este fenómeno suele darse en las metáforas relacionadas con el dominio animal y el vegetal, puesto que las transferencias de significado se realizan de diferente manera dependiendo de la cultura o la lengua en cuestión. Por ejemplo, *lobo* y 狼 (lobo en chino) tienen un mismo referente, pero el significado metafórico es diferente: *lobo* en español significa *feroz*, mientras que en chino hace referencia a *lascivo* (Lamarti, 2011b).

c) Metáforas particulares

Por último, las metáforas particulares, como su propio nombre indica, son aquellas que solo se pueden aplicar a una lengua concreta o a un determinado sociolecto o dialecto, y se caracterizan por no tener equivalencias en otros idiomas, sociolectos o dialectos. Un claro ejemplo de metáfora particular puede ser *LA ALEGRÍA SON FLORES EN EL CORAZÓN* del chino que hemos visto anteriormente, que tiene un componente cultural muy alto. Chamizo Domínguez (2005) pone como ejemplo paradigmático las metáforas en español que vienen del dominio de la tauromaquia y se utilizan en numerosos dominios diferentes. Estas metáforas no tienen implicaciones generalizadas y, por tanto, tampoco tienen equivalentes exactos en otras culturas o lenguas.

2.5.2.2. Papel de la L1 y transferencias metafóricas

Las transferencias metafóricas merecen especial atención, puesto que, entre otras razones, puede provocar problemas y malentendidos en la comunicación intercultural (Chamizo Domínguez, 2005). La lengua materna puede influir de manera positiva o negativa a la hora de aprender las metáforas de la lengua meta, puesto que los aprendientes ya tienen en su mente una serie de metáforas propias de su lengua materna que ocasionan transferencias metafóricas (Lamarti, 2011a; Masid Blanco, 2017). Cabe añadir que la influencia que tiene la lengua materna sobre el aprendiente puede variar enormemente según la persona, independiente de que tengan la misma lengua materna y el mismo nivel de competencia en

la lengua meta, puesto que «la elección sobre qué elementos transferir y cuáles no puede depender de la percepción subjetiva del hablante de la distancia entre su lengua materna y la lengua meta» (Hijazo-Gascón y Suárez-Campos, 2019: 241). Además de la lengua materna, también puede influir cualquier tipo de conocimiento de otras lenguas, por muy básico que sea, ya que puede ser transferido a la lengua meta. Por lo general, los estudiantes de un idioma tienden a traducir literalmente las metáforas de su lengua materna a la lengua meta o transferir una metáfora común en su idioma a un contexto lingüístico y cultural diferente.

La información obtenida de los parecidos y las diferencias entre los idiomas, a veces, puede generar confusión y, otras veces, facilita la comprensión y expresión en la lengua meta (Hijazo-Gascón y Suárez-Campos, 2019). Dicho de otra manera, las transferencias pueden ser tanto positivas como negativas. La transferencia positiva se da cuando las metáforas coinciden conceptualmente en ambas lenguas. Por el contrario, la transferencia negativa se produce cuando no existe coincidencia. En este último caso, las frases pueden ser gramaticalmente correctas, pero «el problema supera el plano lingüístico para instalarse en el conceptual» (Masid Blanco, 2015). Estas transferencias negativas pueden resultar en enunciados extraños para un hablante nativo de español, ya que el aprendiente vierte en la lengua meta una serie de metáforas y dominios cognitivos inherentes a su propia lengua materna y a su sistema conceptual. Pongamos como ejemplo que transferimos la expresión china 熱鍋上的螞蟻 al español: *hormiga sobre una olla caliente*. El resultado es una frase ajena a la comprensión de un hispanohablante. Cuando se dan estos casos, «tales estudiantes no están produciendo español, sino chino en español» (Lamarti, 2011b: 178).

Alejarse de los propios esquemas de pensamiento entraña grandes dificultades, sobre todo para aprendientes sinohablantes nativos, puesto que su sistema conceptual impregna de símbolos y de metáforas casi todo. De hecho, hay pocas realidades en chino (dominios meta) que no estén relacionadas con metáforas (dominios origen) ya establecidas. En chino, prácticamente todo segmento de realidad tiene su correspondiente metáfora en la mente de los nativos (Lamarti, 2011b).

2.5.2.3. Tratamiento de la metáfora en los programas de referencia de ELE

Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002)

Como hemos observado hasta ahora, parece que la metáfora tiene un papel central en la adquisición de una segunda lengua; no obstante, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, MCER), no la considera, no la menciona y, por consiguiente, no indica a qué competencias o subcompetencias circunscribirla, ni con cuál de ellas relacionarla (Masid Blanco, 2015). Es cierto que se mencionan las mencionan las *metáforas lexicalizadas*

para hacer referencia a los *modismos*. Estas se incluyen dentro del apartado «Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo» y se indica que son «semánticamente opacas» (Consejo de Europa, 2002). Asimismo, el MCER plantea el siguiente problema en el apartado 6.1.2. de «6.1. ¿Qué tienen que aprender o adquirir los alumnos?»:

El problema surge cuando un campo conceptual concreto está organizado de forma distinta en la lengua materna y en la segunda lengua –algo que suele ocurrir–, de forma que la correspondencia de los significados de la palabra es a veces parcial o inexacta. ¿Qué importancia tiene esta falta de correspondencia? ¿Qué malentendidos puede provocar? Consecuentemente, ¿qué prioridad se le debería dar a la capacidad de distinguir estos matices en una etapa concreta del aprendizaje? ¿En qué nivel se debería exigir el dominio de esa distinción, o cuándo se le debería prestar atención? ¿Se puede dejar que el problema se solucione por sí solo con la experiencia? (Consejo de Europa, 2002).

A pesar de todo ello, no se propone una solución o respuesta a este problema, simplemente se plantean ciertas preguntas para reflexionar sobre la enseñanza, pero no se hace hincapié en la enseñanza de las metáforas.

Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), en adelante, PCIC, solo hace referencia al estudio de las metáforas en el apartado correspondiente a las tácticas y estrategias pragmáticas. Aun así, no se le dedica apenas atención a la metáfora. Además, las alusiones a la metáfora solo se dan en los niveles B2, C1 y C2. Cabe añadir que en todo el PCIC no se hacen referencias explícitas a la metáfora, solo se recogen expresiones metafóricas sin poner el foco en su naturaleza metafórica ni proporcionarles una atención especial con respecto al resto del léxico que se presenta. Por todo ello, se puede concluir que no se propone cómo llevar a cabo la enseñanza de las metáforas en ELE y tampoco sirve de guía para crear materiales didácticos que incluyan de una manera apropiada la enseñanza de expresiones metafóricas (Masid Blanco, 2015).

Debido al tratamiento que estos programas de referencia le dan a la enseñanza de metáforas, hay poca presencia de la metáfora tanto en los materiales como en los manuales de español, especialmente en los materiales dedicados a los niveles más bajos. Esta escasez deja abierta una línea de trabajo amplia, dado que, como hemos visto, enseñar la metáfora de manera explícita acarrea notables beneficios en la adquisición de la lengua. Por consiguiente, se recomienda incorporar la metáfora desde los niveles bajos, utilizarlo recurrentemente, y no

presentarlo como un recurso aislado al resto de la materia, sino que esté presente en todas las fases de aprendizaje (Hijazo-Gascón y Suárez-Campos, 2019).

2.5.2.4. ¿Cómo se debería enseñar la metáfora?

La metáfora se puede utilizar en el aula de ELE, por un lado, como recurso para que los aprendientes tomen conciencia de la variedad de formas de pensar y de concebir la realidad que existen; y, por otro lado, para que observen las diferencias culturales que influyen en el significado de ciertas expresiones (Hijazo-Gascón y Suárez-Campos, 2019). Esta herramienta cognitiva también sirve para deducir el significado de una expresión; por tanto, si a un aprendiente de ELE se le presenta la metáfora conceptual que subyace a una expresión que desconoce, es probable que la metáfora le sea un útil para comprender y retener el significado.

Boers (2000) realizó tres experimentos que tenían como objetivo demostrar que relacionar los dominios meta con sus correspondientes dominios origen facilita la retención de expresiones figuradas desconocidas. Propone realizar actividades que ayuden a asociar la expresión metafórica con la motivación física que subyace con el propósito de crear conciencia metafórica y, a su vez, favorecer la adquisición de las expresiones (Hijazo-Gascón y Suárez-Campos, 2019).

Danesi (1995) sugiere estructurar las unidades de estudio concretas en torno a los dominios conceptuales, de modo que se destaca que las expresiones son manifestaciones de las metáforas conceptuales. Estas agrupaciones favorecen la comprensión de las imágenes metafóricas que proyectan y por tanto se retienen con mayor facilidad. Dicho de otra forma, la distribución temática propicia la toma de conciencia de la organización del sistema conceptual y se beneficia la asimilación y la producción de las metáforas (Hijazo-Gascón y Suárez-Campos, 2019).

Lantolf y Bobriva (2014) aconsejan poner especial atención a la presencia de la metáfora tanto en el lenguaje oral como en el escrito y, después, explicar la estructura conceptual que subyace a las expresiones. Además, consideran necesario llevar a cabo comparaciones interlingüísticas e interculturales con el objetivo de que los aprendientes analicen las similitudes y diferencias entre las metáforas de su lengua materna y la lengua meta.

La metáfora también se puede emplear para trabajar con las palabras polisémicas. En este caso, Boers (2013) alenta a ayudar a los alumnos a tener la costumbre de reflexionar sobre el significado literal de las palabras y establecer la relación con el significado derivado «para ayudarles a entender y producir otros significados relaciones, los cuales pueden generar redes

metafóricas y metonímicas que actúen cohesionando el aprendizaje y aumentando el rendimiento del proceso de memorización» (Hijazo-Gascón y Suárez-Campos, 2019: 246).

El estudio llevado a cabo por Masid Blanco (2015) propone que para determinar qué expresiones son más rentables se debe tener en cuenta la frecuencia de uso y la productividad; es decir, hay que escoger las expresiones más productivas y graduarlas según el nivel de más fácil a más difícil.

A la hora de llevar la metáfora al aula, se recomiendan actividades como buscar metáforas en un texto, la traducción o la comparación de las expresiones metafóricas en la lengua materna y el español, deducir el significado oculto de algunas expresiones metafóricas y pensar en cuál sería el equivalente en su lengua, entre otros (Hijazo-Gascón y Suárez-Campos, 2019).

2.6. Comprensión y expresión escrita

De acuerdo con el MCER (2002), el usuario de una lengua puede ser el emisor de un mensaje oral (hablar) u escrito (escribir) y, a su vez, puede ser también el receptor de un mensaje oral (escuchar) o escrito (leer). Para poder llevar a cabo estas actividades comunicativas de la lengua, los usuarios deben poner en marcha una serie de estrategias que les permita activar los procesos lingüísticos necesarios. Los procesos tradicionales son las destrezas lingüísticas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. No obstante, el MCER incluye en el esquema tradicional la interacción y la mediación, que se consideran una combinación de los procesos que hemos mencionado más arriba, y propone las siguientes actividades comunicativas:

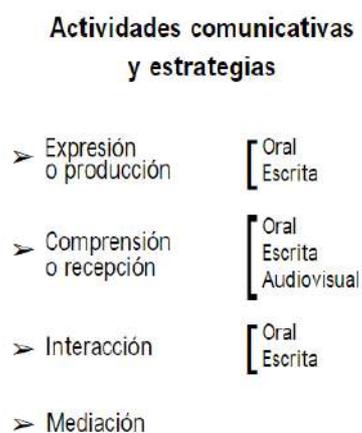


FIGURA 1. Actividades comunicativas y estrategias (García Santa-Cecilia, 2003: 25).

En nuestro trabajo, nos vamos a centrar sobre todo en la comprensión escrita y, en menor medida, en la expresión escrita, dado que los textos escritos son una fuente inequívoca de expresiones metafóricas.

2.6.1. Concepto de comprensión escrita

Antes de nada, resulta indispensable clarificar el concepto de comprensión escrita, también denominado comprensión lectora, ya que no existe un consenso a la hora de definirlo. No obstante, algunos investigadores han procurado buscar una serie de patrones que se repiten y que permitan englobar las distintas definiciones (Ramos Gutiérrez, 1998). Según Mayor, Suengas y González-Marqués (1993), existen por lo menos tres formas distintas de percibir la lectura: en primer lugar, la que se limita a entenderla como una mera decodificación gráfica, sin tener en cuenta la comprensión; en segundo lugar, la que tiene en cuenta la comprensión; y, en tercer lugar, la que incorpora «actividades cognitivas más complejas que llevan al sujeto a la apropiación del contenido y a la utilización del significante y del significado del texto escrito para incrementar su conocimiento, para ir más allá de lo dado o simplemente para disfrutar con él» (Ramos Gutiérrez, 1998: 7).

Teniendo en cuenta la profundidad del proceso, los distintos niveles de procesamiento que intervienen en la comprensión escrita también dan lugar a diferentes tipos de lectura: lectura automática, la que se produce cuando se lee sin prestar especial atención al significado del texto; la lectura comprensiva, la que se realiza cuando se pone el foco en entender lo que quiere decir el texto; y la lectura crítica, la que se lleva a cabo al ponerse en la piel del autor y valorar el texto (Ramos Gutiérrez, 1998; Mayor, Suengas y González-Marqués, 1993).

En pocas palabras, observamos que hay diferentes maneras de orientar la definición de la lectura; no obstante, la mayoría de los autores coinciden en que se trata de «una de las habilidades cognitivas del procesamiento de la información más complejas y que implican múltiples facetas y procesos haciendo resaltar su carácter interactivo y siempre incompleto, su inclusión dentro del proceso global del lenguaje y su carácter adaptativo, integrativo y flexible, activo y autodirigido, y su tendencia hacia la economía» (Ramos Gutiérrez, 1998: 7).

La perspectiva actual sobre la comprensión lectora proviene de la psicología cognitiva. Esta rama estudia los procesos cognitivos (como la comprensión). Para ello, tiene presente el procesamiento (las acciones, las operaciones, etc.); y las estructuras sobre las que actúa (Ramos Gutiérrez, 1998). Teniendo en cuenta esto se proponen diferentes modelos del proceso lector que procuran explicar «los procesos intermedios, lo que tiene lugar en el interior del sujeto y cuya finalidad es la interpretación del medio y la organización de la conducta para conseguir la adaptación del individuo a su ambiente» (Ramos Gutiérrez, 1998: 9).

2.6.2. Modelos del proceso lector

Existen diferentes modelos para explicar el proceso lector debido a la importancia que atribuye cada modelo a las diferentes clases de análisis y al modo de entender cómo se relacionan entre ellos (Ramos Gutiérrez, 1998). Por consiguiente, se pueden distinguir tres interpretaciones diferentes del proceso lector que se han ido formulando cronológicamente:

a) Modelo ascendente o *bottom-up*

De acuerdo con esta interpretación, propuesta por Gough (1927), el proceso lector decodifica la información del texto de forma lineal, procesando primero las unidades de análisis más pequeñas que permiten la formación de unidades mayores, de manera ascendente teniendo en cuenta la complejidad de los diferentes niveles de análisis (Ramos Gutiérrez, 1998; Tejada, 2011). Según este modelo, la decodificación del texto está en gran parte guiado por el contenido del texto y los aspectos formales, es decir, el papel del lector se considera pasivo, dado que su trabajo consiste en poner en marcha una serie de habilidades cognitivas de bajo nivel como el reconocimiento de letras, palabras, frases, etc.

b) Modelo descendente o *top-down*

Este modelo procura suplir las deficiencias del anterior y se centra en el conocimiento previo, la experiencia y las expectativas del lector (Goodman, 1968; Smith, 1973). De conformidad con este nuevo punto de vista, la comprensión está guiada en gran parte por el conocimiento del lector: el sujeto realiza hipótesis acerca de lo que viene y a continuación comprueba si son ciertas (Gil y Artola, 1984). En este caso, el papel del lector es activo, dado que la lectura se considera como una interpretación del texto y, para ello, el usuario activa el conocimiento previo. Por tanto, se parte de las actividades cognitivas de alto nivel (formular hipótesis, realizar inferencias y predicciones, etc.) en una dirección descendente de arriba hacia abajo (Tejada, 2011). Sin embargo, este modelo también es defectuoso, puesto que resta importancia a la destreza para decodificar la información y a los aspectos formales del texto. Ramos Gutiérrez (1998) afirma que, aunque este modelo no explica el proceso lector de forma global, no quiere decir que el procesamiento de arriba-abajo no sea necesaria para comprender un texto escrito, sino que complementa el reconocimiento de palabras.

c) Modelo interactivo

Como hemos visto, los dos modelos anteriores ofrecen una visión parcial del proceso lector, por lo que a finales de los años 70, surge la concepción interactiva de la lectura, que combina los dos modelos anteriores. En otras palabras, esta interpretación considera que la comprensión depende tanto de los aspectos formales del texto como los conocimientos previos del usuario. Este modelo defiende que la lectura es una actividad cognitiva compleja que conlleva constantemente realizar y verificar hipótesis. Cabe añadir que esta interpretación

incluye la teoría de los esquemas de Rumelhart (citado en Solé, 1987). Según la lingüística cognitiva, la información se retiene en la memoria a largo plazo en forma de esquemas o estructuras cognitivas organizados en redes y, estos esquemas, a su vez, están integrados por subesquemas cada vez más elementales. Un esquema de conocimiento es la representación mental que tiene una persona sobre un hecho, concepto, objeto, etc. en un momento determinado de su vida. Teniendo en cuenta esto, de acuerdo con dicha teoría, la información almacenada en la memoria a largo plazo se encuentra desactivada hasta que una actividad requiera que esa información se envíe a la memoria a corto plazo para utilizarla. De esta manera, la comprensión escrita se da como resultado de una interacción dinámica entre el texto y el lector, que se produce mediante la combinación de diferentes niveles de procesos cognitivos de manera simultánea guiadas por los datos que ofrece el texto y los esquemas de conocimiento previo del lector (Acquaroni, 2004).

Observamos que este modelo considera al lector como un procesador activo de la información del texto, que pone en marcha sus esquemas (resultado de su conocimiento previo) con el objetivo de integrar los nuevos datos que incluye el texto. Para que este proceso ocurra, es imprescindible poder entender los elementos constituyentes del texto, dicho de otra forma, es necesario que el lector debe reconocer correctamente las letras, las palabras, las oraciones, etc. (Solé, 1987). Desde nuestro punto de vista, esta interpretación del proceso lector da la importancia correspondiente tanto al texto como al lector; por tanto, es el modelo que vamos a tener en cuenta para nuestro trabajo.

2.6.3. Componentes de la comprensión escrita

De acuerdo con Koda (2007), partiendo de la base de que la comprensión se consigue mediante la interacción entre la información extraída del texto y los conocimientos previos del lector, se considera que la lectura conlleva tres componentes principales, que a su vez requieren diferentes conocimientos lingüísticos para comprender de manera eficaz:

a) Decodificación (*decoding*)

Este componente hace referencia a la extracción directa de la información del texto y requiere de los siguientes conocimientos lingüísticos para llevar a cabo las operaciones:

- Conocimiento ortográfico

Hace hincapié en extraer la información fonológica y morfológica de una palabra escrita sin apenas esfuerzo. El conocimiento ortográfico se convierte en un recurso mnemotécnico conecta la forma escrita con su correspondiente pronunciación en la memoria.

- Conocimiento fonológico

La lectura se basa en el lenguaje oral, por tanto, resulta necesario decodificar eficientemente sobre todo en las primeras etapas de aprender a leer, debido a que esto permite que los aprendientes accedan al conocimiento lingüístico almacenado gracias a la comunicación oral.

- Conocimiento léxico

La interpretación que predomina determina que el conocimiento léxico permite la comprensión lectora. Es necesario entender o conocer la mayoría (aproximadamente el 98 %) de las palabras del texto.

- Conocimiento morfológico

Este conocimiento ayuda a identificar elementos conocidos en una palabra desconocida, de este modo permite a los aprendientes extraer información parcial de los elementos conocidos.

b) Construcción de información textual (*text-information building*)

Se trata del componente que se encarga de integrar la información extraída en frases, oraciones y párrafos. Para ello, se necesitan estos conocimientos:

- Conocimiento sintáctico

La comprensión de las oraciones implica una mayor integración de la información léxica, de modo que un segmento integrado refleja el significado global de unidades lingüísticas mayores como oraciones o frases.

- Conocimiento de marcadores discursivo

Con la finalidad de construir representaciones textuales coherentes, la información debe integrarse mediante elementos de cohesión. Por esta misma razón, es imprescindible el conocimiento de los marcadores discursivos para determinar la relación entre las frases del texto.

- Conocimiento sobre estructura textual

La estructura del texto te ofrece una serie de pistas que determinan relaciones coherentes entre diferentes elementos del texto. Depende de la importancia de los elementos, se sitúan en un lugar u otro del texto.

c) Construcción del modelo lector (*reader-model construction*)

Este último componente se ocupa de combinar la información textual con los conocimientos previos del lector. Las distintas interpretaciones del texto se dan debido a las experiencias previas del lector y su consiguiente conocimiento del mundo. En consecuencia, el

conocimiento previo del lector no solo influye en el proceso de construir significado, sino que también afecta la representación global del texto resultante (Koda, 2007).

2.6.4. Estrategias lectoras

En la psicología cognitiva, los estudios sobre estrategias de aprendizaje con alumnos de primera lengua se han centrado en determinar los efectos del entrenamiento en estrategias en diferentes tipos de tareas y alumnos. Los resultados de estos estudios indican, en general, que entrenar las estrategias resulta eficaz para mejorar el rendimiento de los alumnos en una amplia gama de tareas de comprensión escrita y de resolución de problemas (O'Malley y Chamot, 1990).

O'Malley y Chamot (1990) proponen la siguiente clasificación de las estrategias de aprendizaje en función del nivel o el tipo de procesamiento implicado:

a) Estrategias metacognitivas

Las estrategias de este primer grupo consisten en reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, planificar el aprendizaje, monitorizar la comprensión o la producción mientras se lleva a cabo y autoevaluar el proceso al terminar la actividad de aprendizaje.

b) Estrategias cognitivas

Estas estrategias operan directamente sobre la información entrante e implican la manipulación o la transformación de los materiales con el objetivo de mejorar el aprendizaje.

c) Estrategias socioafectivas

Este último grupo hace referencia a las estrategias que implican la interacción con otras personas o el control afectivo. En general, se consideran aplicables a una gran variedad de tareas.

| Categoría | Estrategia representativa | Definición |
|-----------------------------------|---------------------------|---|
| Estrategias metacognitivas | Atención selectiva | Prestar especial atención a ciertos aspectos de las tareas de aprendizaje, como a las palabras o frases clave. |
| | Planificación | Planificar la organización del discurso oral u escrito. |
| | Monitorización | Monitorizar la atención hacia una tarea, hacia la comprensión de información que debe recordarse o hacia la producción mientras se llevan a cabo. |
| | Evaluación | Comprobar la comprensión después de completar una actividad de comprensión o evaluar una producción al terminarla. |

| | | |
|-----------------------------------|---------------------------|--|
| Estrategias cognitivas | Ensayo | Repetir los nombres de los ítems u objetos que deben recordarse. |
| | Organización | Agrupar y clasificar palabras, terminología o conceptos en función de sus atributos semánticos o sintácticos. |
| | Inferencia | Utilizar la información del texto para acertar el significado de nuevas palabras, predecir resultados o completar las partes que faltan. |
| | Resumen | Resumir de vez en cuando lo que se ha escuchado para asegurarse de que se retiene la información. |
| | Deducción | Aplicar reglas para entender la lengua. |
| | Imágenes | Utilizar imágenes visuales para entender y recordar nueva información verbal. |
| | Transferencia | Utilizar la información lingüística que se conoce para facilitar una nueva tarea de aprendizaje. |
| Estrategias socioafectivas | Elaboración | Relacionar ideas que aparecen en la nueva información o integrarlas con información ya conocida. |
| | Cooperación | Colaborar con compañeros para solucionar problemas, poner en común la información, comprobar las notas u obtener información sobre una tarea de aprendizaje. |
| | Solicitud de aclaraciones | Solicitar a un profesor o a un compañero explicaciones adicionales, reformulaciones o ejemplos. |
| | Diálogo interno | Utilizar el diálogo interno o el control mental para autoconvencerse de que se realizará correctamente una tarea de aprendizaje o para reducir la ansiedad ante una tarea. |

TABLA 10. Clasificación de las estrategias de aprendizaje (traducido de O'Malley y Chamot, 1990: 46).

2.6.5. ¿Qué se debe enseñar en el aula de ELE sobre la comprensión escrita?

Miñano López (2000) afirma que son tres los motivos principales que hacen que no se comprenda correctamente un texto escrito en lengua extranjeras.

- Falta de dominio de la lengua meta.
- Desconocimiento de aspectos socioculturales.
- Mal uso de las estrategias de lectura.

Por tanto, conviene trabajar el dominio de la lengua, los aspectos socioculturales y las estrategias lectoras con el fin de revertir los problemas y mejorar la comprensión. Con respecto al dominio de la lengua, tal y como indica Acquaroni (2004), uno de los problemas que más preocupan a los aprendientes de una segunda lengua es el desconocimiento del léxico. A pesar de que el dominio del léxico y de la gramática sean necesarios para entender un texto, no garantizan la comprensión. Como ya hemos dicho el desconocimiento de aspectos culturales puede provocar que los aprendientes reaccionen de una manera distinta a la de un lector nativo ante una misma referencia (Minaño López, 2000). Si el estudiante carece de los conocimientos socioculturales pertinentes, no puede interpretar correctamente el significado real del texto y lleva a cabo una lectura literal del texto (Acquaroni, 2004).

Anteriormente hemos visto que las metáforas conceptuales y, por extensión, las expresiones metafóricas derivadas de ellas están íntimamente relacionadas con la cultura donde se habla el idioma en cuestión. Si un alumno no conoce el sistema conceptual de la cultura meta, en este caso el español, no podrá comprender correctamente los textos y realizará una lectura literal. Aunque el alumno conozca todas las palabras del texto y tenga un dominio de la gramática adecuado, si no tiene el conocimiento sociocultural pertinente, es probable que no lea eficientemente el texto, ya que no puede relacionar lo que lee con su conocimiento previo; y este problema supera el plano lingüístico. En definitiva, el conocimiento previo del lector limita la comprensión. Otras veces, los alumnos tienden a interpretar erróneamente la idiosincrasia del texto por adaptar determinados aspectos a la cultura de origen (Acquaroni, 2004). Por esa misma razón, trabajar las metáforas conceptuales en el aula de ELE favorece considerablemente la comprensión.

Otro de los problemas a la hora de comprender un texto es no emplear o utilizar de forma incorrecta las estrategias de comprensión. Estas estrategias son conductas susceptibles de ser modificadas, rechazadas y aprendidas; por esa misma razón, «el profesor de E/LE puede intervenir en el desarrollo de las que resulten más rentables para que los estudiantes lean de una forma más eficaz» (Miñano López, 2000: 26). Conviene también demostrar a los alumnos que leer no consiste simplemente en decodificar el texto, sino que es un proceso en el ellos pueden y tienen que tomar parte. Si el alumno de por sí es un lector eficiente en su lengua materna y tiene un cierto nivel de dominio de la lengua meta, de manera prácticamente inconsciente, transfiera las estrategias de su lengua hacia la segunda lengua. Los docentes deben ayudar a desarrollar estrategias lectoras, hacerlas conscientes y promover su empleo.

Aparte de esas dificultades a la hora de comprender un texto, Fernández (2005) propone que otro de los obstáculos a la hora de leer eficientemente un texto, es la falta de una competencia discursiva en la segunda lengua, aunque sea básica. La competencia discursiva «se podría delimitar como la capacidad de captar la coherencia de un texto, reconstruyendo su mensaje, de acuerdo con la situación y la función comunicativa subyacente» (Fernández, 2005: 4). Teniendo en cuenta esta definición, Fernández (2005) analiza los elementos más importantes para la comprensión lectora en un orden parecido al proceso de lectura:

a) Género y tipo de texto

En un primer contacto con un texto, resulta muy útil identificar el género textual al que pertenece, debido a que permite reconocer unos paradigmas que, a su vez, facilitan que el alumno seleccione la información, capte la función y el contenido fundamental del texto, realice hipótesis sobre su desarrollo, establezca la relación con el emisor, tenga una predisposición determinada ante el texto (Fernández, 2005).

b) Estructura

Tal y como indica Van Dijk (1980), el texto tiene dos tipos de estructura semántica: la macroestructura, que es «la construcción teórica de nociones como tema y asunto del discurso» (Van Dijk, 1980: 43), es decir, es la representación del contenido global o el tema principal de un texto; mientras que la superestructura se trata de la estructura esquemática del texto, que incluye una serie de reglas de formación ordenan la aparición de las diferentes partes de un texto.

Desde el punto de vista de Fernández (2005), al reconocer el género de un texto, nos permite identificar su macroestructura y, a su vez, su superestructura. Cada tipo de texto se organiza de una forma concreta y al identificarlo, la persona que lee cuenta con un esquema de contenido que simplemente debe rellenar con la información del texto.

c) Reconstrucción del sentido

Esta parte conlleva una la participación activa del lector, que, debido al conocimiento previo que tiene y la interacción con el texto, va poco a poco realizando hipótesis a medida que lee y las va confirmando, rechazando o modificando. Cada oración y párrafo completa o modifica el significado de los anteriores, por tanto, existe una coherencia. Al aprender una segunda lengua, los estudiantes tienden a procurar entender cada palabra, cada oración, cada párrafo y esto dificulta comprender el texto en su conjunto. Se les satura la memoria, de manera que les cuesta retener la información que tienen que conectar entre sí. Por esta misma razón, conviene que el docente promueva estrategias para favorecer la memoria como tomar notas, subrayar, resumir, etc. (Fernández, 2005).

d) Marcas lingüísticas de cohesión

Finalmente, la lengua tiene un conjunto de recursos de correferencia que tienen como finalidad aportar cohesión al texto y facilitar su avance. Fernández (2005) distingue los conectores e índices y las anáforas. El desconocimiento de los conectores e índices dificulta enormemente la lectura, puesto que son los elementos que hilan el discurso y establecen las relaciones entre las diferentes partes que componen el texto. Con respecto a las anáforas, son palabras que tienen como función asumir el significado de una parte del texto que se ha comentado con anterioridad. Estos recursos son muy relevantes, dado que evitan las repeticiones, retoman ideas de una manera económica y resumen ciertas partes del texto. Resulta muy útil trabajar estas marcas lingüísticas en el aula de ELE para reforzar la cohesión textual y, así, la competencia discursiva.

2.6.6. Expresión escrita

Sánchez (2009) considera la escritura un sistema universal de comunicación, al igual que el habla, pero que se diferencia de esta última por la posibilidad de transmitir información a través de mensajes que sobrepasan las barreras temporales.

Es necesario distinguir que la lengua oral y la escrita son un modo de comunicación de diferente naturaleza. En la lengua escrita, el emisor puede revisar el texto, corregirlo, e incluso rehacerlo las veces que quiera, mientras que la lengua oral es espontánea. Además, como hemos mencionado, en la escritura, la comunicación se produce de manera diferida tanto en el tiempo y en el espacio, a diferencia del habla que es inmediata. Al hilo de esta característica, podemos afirmar que la escritura es duradera y el habla efímera. Hay que añadir que en el canal escrito se utiliza muy poca comunicación no verbal con respecto al canal oral. Finalmente, siguiendo con las diferencias entre ambos canales, durante la composición escrita no hay interacción; en cambio, en el habla, el emisor del mensaje observa la reacción del receptor y puede cambiar el discurso en función de la reacción (Ortega Ruiz y Torres González, 1994).

Los textos escritos se caracterizan por la tendencia a emplear el uso estándar sobre las variedades, la selección rigurosa de la información, el empleo de estructuras fijas, una mayor intervención de la gramática con respecto en los textos orales, el registro más formal y cuidado, y la inclinación por emplear de estructuras complejas (Ortega Ruiz y Torres González, 1994).

2.6.6.1. Características del discurso escrito

A la hora de aprender a escribir en una segunda lengua, el aprendiente tiene que desarrollar un conjunto de conocimientos con el fin de desenvolverse adecuadamente de manera escrita. De acuerdo con Cassany (2005), estos son los conocimientos que requiere el emisor:

a) Adecuación

Es la propiedad del texto que se ocupa de adoptar la variedad dialectal y el registro apropiados en función de la situación comunicativa (el tema, el canal, el emisor, el receptor, el objetivo comunicativo y la relación entre los interlocutores (Ortega Ruiz y Torres González, 1994).

b) Coherencia

Este atributo se relaciona con la selección de información y la organización del contenido del texto (macroestructuras, superestructuras, organización de la información, etc.).

c) Cohesión

Esta otra propiedad se asegura de que las diferentes partes que conforman el texto están adecuadamente conectadas mediante mecanismos de cohesión como los marcadores discursivos, los recursos anafóricos, entre otros. Estos mecanismos tienen como finalidad asegurar que cada frase se interpreta en relación con las demás y, así, comprender el significado global de la composición (Ortega Ruiz y Torres González, 1994).

d) Corrección gramatical

En esta sección se incluyen el conocimiento de la gramática normativa del español (ortografía, morfología, sintaxis, semántica, fonética, etc.).

e) Variación y estilo

En este apartado encontramos todos los aspectos que están relacionados con la riqueza o la pobreza con respecto a los recursos lingüísticos que se ponen en marcha al componer un texto: la precisión léxica, los recursos retóricos, el riesgo que se asume, etc. (Cassany, 2005).

f) Presentación

Para escribir, también se requiere conocer ciertos aspectos formales como el diseño (disposición de la página, los márgenes, etc.) o la tipografía (caligrafía y aspectos extralingüísticos como tablas, figuras, esquemas, etc.) (Cassany, 2005).

2.6.6.2. Procesos cognitivos de la composición

Hayes y Flower (1980), en el proceso de la composición distinguen tres fases: la planificación, la traducción y la revisión. No obstante, Cassany (1999) concreta la terminología empleada por estos autores y propone las siguientes fases: la planificación, la textualización y la revisión.

a) Planificación

El autor elabora una representación mental de la información que contendrá el texto. Este proceso se puede llevar a cabo mentalmente (ideas, intenciones, etc.) o bien representar de manera gráfica estas ideas mediante esquemas, listas, dibujos. En esta fase, se analiza la situación comunicativa, se establecen los objetivos, se determinan planes de composición, se generan y se ordenan las ideas (Cassany, 2005).

b) Textualización

En lo que atañe a la fase de textualización, es el proceso mediante el cual el autor elabora el producto escrito teniendo en cuenta las ideas establecidas en la planificación. En esta fase se llevan a cabo los siguientes procesos, de acuerdo con Cassany (2005): elaborar las proposiciones, elegir el léxico, modalizar el discurso, cohesionar las partes, conectar las proposiciones y transcribir.

c) Revisión

En esta última fase se evalúa tanto el material planificado como el posteriormente redactado con el fin de observar si cumple las funciones previstas para reformular y desarrollar versiones mejoradas. Durante la revisión se ponen en marcha los siguientes subprocesos: evaluar o comparar el producto final con el plan establecido; diagnosticar los errores, las imperfecciones, los aspectos mejorables, etc.; y realizar la corrección pertinente según los desajustes detectados (Bereiter y Scardamalia, 1987).

3. Estado de la cuestión

Resulta indispensable revisar diversas propuestas didácticas realizadas con respecto a la enseñanza del vocabulario emocional a través de la metáfora conceptual con el fin de diseñar nuestra propia propuesta didáctica. Para ello, hemos seleccionado 5 propuestas lo más similares posibles a nuestra propuesta; sin embargo, como hemos explicado más arriba, es muy escaso el material existente para llevar la metáfora conceptual al aula de ELE, y aunque las emociones son de los ámbitos más investigados en el campo metafórico, hay muy pocas propuestas al respecto (Acquaroni, 2011; Hijazo-Gascón, 2011). Por esa misma razón, hemos tenido que recurrir a dos secuencias didácticas relacionadas con otros sentimientos o emociones, como son el *amor* y la *ira* (Rivera León, 2016; López Brunete, 2019); y a una propuesta en inglés para extranjeros que también trata la alegría y la tristeza a partir de la metáfora conceptual (Beltrán-Palanques y Silvestre-López, 2019).

3.1. Propuestas didácticas para trabajar las metáforas de la alegría y la tristeza

Acquaroni (2011) combina la metáfora conceptual y la poesía para entablar vínculos entre las diferentes formas de conceptualizar la realidad en español en comparación con otras lenguas; y, con tal fin, toma como punto de partida un poema de Miguel Hernández. La autora propone trabajar de manera integrada la competencia comunicativa, literaria, intercultural y metafórica, a partir de la poesía.

El objetivo de su secuencia consiste en «sensibilizar al alumno sobre la importancia que posee la dimensión metafórica del lenguaje, presente en todas las lenguas, como estrategia de comunicación; para llegar a construir y compartir un imaginario que nos permita expresar nuestras propias ideas, impresiones y sentimientos en una lengua extranjera» (Acquaroni, 2011: 10). Asimismo, las actividades tienen como objetivo ampliar el vocabulario necesario para expresar emociones y estados de ánimo.

Hay que destacar positivamente que, durante la secuencia, invita a los alumnos a realizar reflexiones metalingüísticas. En primer lugar, se pregunta a los estudiantes cómo se siente y para contestar utiliza el «alegrómetro», una especie de escala de grises en la que en el extremo blanco podemos ver dos iconos que simbolizan la LUZ y ARRIBA y en el otro, el negro, la OSCURIDAD y ABAJO, en ningún momento se utilizan explícitamente las palabras *alegría* y *tristeza* (FIGURA 2. El alegrómetro de Acquaroni (2011).). Es muy interesante, puesto que está avanzando las metáforas sin poner el foco directamente en ellas; y, además, más adelante, sigue utilizando esos mismos iconos, y pueden ser muy útiles para asimilar los conceptos. Seguidamente, hace reflexionar a los estudiantes sobre lo que significan la palabra *alegría* y *tristeza* para ellos. La autora expone unas imágenes para que los alumnos determinen cuál de las dos emociones les inspiran y por qué, en otras palabras, les anima a realizar inferencias sobre cuál es la relación entre los dominios origen (OSCURIDAD, LUZ, ARRIBA, ABAJO, etc.) y los dominios meta (ALEGRÍA y TRISTEZA). A la hora de trabajar las metáforas complementarias LA ALEGRÍA ES LUZ y LA TRISTEZA ES OSCURIDAD, utiliza dos cuadros de Van Gogh en los que se nota contraste en cuanto a la luz; a lo mejor convendría añadir más imágenes para facilitar que los aprendientes lleguen a la conclusión de por qué les transmite tristeza o alegría. Cabe añadir que se hace hincapié en la lengua materna del aprendiente, y se busca que el estudiante encuentre similitudes y diferencias entre su idioma y el español. Al mismo tiempo, invita a reflexionar de manera explícita sobre las metáforas: expone expresiones metafóricas e intenta que los alumnos interpreten la metáfora subyacente y también al revés, presenta la metáfora y pide expresiones metafóricas derivadas de ella. Finalmente, la expresión escrita, en este caso de escritura creativa, se realiza entre todos los compañeros, se anima a utilizar las asociaciones de ideas que han aprendido para escribir versos sobre la alegría y la tristeza y pueden utilizar de inspiración el poema que se utiliza anteriormente, es decir, tiene un modelo en el que basarse (Acquaroni, 2011).



FIGURA 2. El alegrómetro de Acquaroni (2011).

A modo de conclusión, afirma que, a pesar de que las metáforas tienen una firme base experiencial, se forman a partir de nuestra imaginación y razonamiento; y, por consiguiente, ofrecen información de todo tipo: desde hechos objetivos hasta fantasías increíbles, «en las que cabe la creación poética» (Acquaroni, 2011: 10). Por esa razón decide recurrir a la poesía para trabajar la expresión de las emociones, la escritura y la interculturalidad de manera integrada. Asimismo, defiende que, en el caso de tener como propósito generar una

conciencia intercultural, no solo hay que reparar en las diferencias, sino que hay que tener muy presentes también las similitudes entre las culturas en cuestión. Finalmente, concluye que la poesía es una herramienta indispensable para propiciar la interculturalidad debido a su carácter universal.

Hijazo-Gascón (2011), por su parte, considera que la metáfora conceptual es una herramienta cognitiva muy útil para desarrollar la competencia estratégica, es decir, para dotar a los alumnos de recursos con el propósito de solucionar posibles problemas en la comunicación. En consecuencia, utiliza la metáfora como eje vertebrador de la secuencia.

El objetivo de la propuesta es ayudar al aprendiente a desarrollar las estrategias comunicativas y de aprendizaje, familiarizarse con el uso de la metáfora y proporcionar a los alumnos herramientas necesarias para expresar tanto emociones como sentimientos; y, con tal fin, integra la comprensión y producción oral y escrita. En un segundo plano, tiene como propósito «demostrar que es posible realizar aplicaciones didácticas desde una perspectiva más cognitiva, en el campo de la metáfora» (Hijazo-Gascón, 2011: 147).

La propuesta contiene actividades realmente útiles y adecuadas. Se introduce la metáfora de manera indirecta a partir de una comprensión lectora para luego tratarla explícitamente. A través de dicha comprensión, los alumnos pueden comprobar el uso real de las metáforas y percibir las contextualizadas. Hijazo-Gascón (2011) procura que los alumnos realicen inferencias y analicen las expresiones metafóricas que aparecen en el texto: «¿Crees que podrían aplicarse a otro tema diferente al de las emociones?» (Hijazo-Gascón, 2011, 151). También intenta que los aprendientes activen estrategias cognitivas de traducción y transferencia y de análisis contrastivo, guiados por la persona docente. En otras palabras, vemos que, como en el caso de Acquaroni (2011), invita a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua meta, así como sobre las diferencias y similitudes entre la lengua materna y el español para promover la interculturalidad. Por otro lado, hay que destacar positivamente que, sin utilizar el metalenguaje, explica el funcionamiento de la metáfora conceptual. Hay que recalcar que expone LA ALEGRÍA ES ARRIBA y LA TRISTEZA ES ABAJO como metáforas complementarias, lo cual resulta de gran ayuda para retener los conceptos. Para favorecer el desarrollo de la memoria, también se apoya en imágenes como ocurre en la secuencia de Acquaroni (2011); y es un aspecto para tener en cuenta durante la elaboración de nuestra propuesta.

En lo que atañe a la comprensión lectora, como hemos mencionado, se proporciona un texto, pero no se hace demasiado hincapié en su entendimiento, dado que solo se plantean tres preguntas; se utiliza el texto sobre todo con el fin de familiarizarse con el lenguaje metafórico.

Con respecto a la producción escrita, se presenta un contexto (te ha escrito tu amigo por email que ha roto con su novia y tienes que escribirle para animarle y darle consejos), el tipo de texto (carta informal), y además, se recuerda la estructura que debe tener este tipo de texto mediante un esquema. Hay que resaltar de forma positiva que da ejemplos de lo que se puede decir en cada parte de la carta. En esta secuencia, no hay un input de un texto similar; ahora bien, se deduce por la forma de dar las instrucciones, que ya lo han trabajado en clase.

En definitiva, Hijazo-Gascón (2011) llega a la conclusión de que, efectivamente, trabajar las metáforas de manera explícita favorece el desarrollo de la competencia estratégica y pragmática. También observa que la teoría cognitiva de la metáfora puede ser muy útil para adquirir vocabulario y desarrollar la competencia léxica. Para terminar, propone trabajar las metáforas emocionales tomando una perspectiva contrastiva entre las lenguas, debido a la diversidad interlingüística de las expresiones metafóricas.

3.2. Propuestas didácticas para trabajar las metáforas de otras emociones

Rivera León (2016), mediante un enfoque orientado a la acción y centrado en el alumno, elabora una propuesta didáctica para alumnos de B2 (preferiblemente con adultos) que trabaja el amor, un concepto universal y abstracto, con la metáfora conceptual. La autora procura demostrar las posibilidades que ofrece la metáfora sin poner el foco expresamente en ella y tiene como objetivo trabajar de manera integrada la metáfora con la gramática, el léxico y los textos orales y escritos.

La secuencia didáctica está formada por cuatro actividades. La primera de ellas consiste en redactar una breve descripción (física y psicológica) de cómo sería el amor si fuera de carne y hueso. Al hacer una puesta en común se espera que haya coincidencias, y a través de un texto de Platón demuestra que las ideas con respecto al amor no han cambiado. Así, los alumnos pueden comprobar que existe un sistema coherente de expresiones para hablar del amor, lo cual puede resultar muy útil para elaborar estrategias para aprender vocabulario. La segunda actividad presenta diversos textos de un consultorio sentimental; cada uno de ellos se basa en una metáfora conceptual y los alumnos deben relacionarlos con la metáfora correspondiente. Este tipo de actividad puede resultar muy beneficiosa, ya que, una vez los alumnos se han familiarizado con la metáfora conceptual, aprenden a identificar las expresiones y a relacionarlas con la metáfora subyacente. En la tercera actividad, se trabaja las preposiciones *por* y *para* tanto con valor espacial, como como los valores causal y final, de carácter metafórico que surgen por extensión.

Finalmente, se trabaja con un anuncio publicitario, que da pie a realizar una expresión escrita en grupo: un relato sobre el amor utilizando las metáforas aprendidas (Rivera León, 2016). Puede ser muy beneficioso llevar a cabo esta parte en grupo, ya que al ser la primera vez que trabajan los alumnos con la metáfora conceptual, es interesante que se ayuden entre ellos para producir un texto con expresiones metafóricas. En las instrucciones, se explica el contexto y se indica la extensión aproximada de palabras. Antes de pasar a la parte de la textualización o redacción, quizás convendría crear una actividad que les ayude a planificar y estructurar el texto.

Como vemos, no solo se centra en reconocer las metáforas, sino que también percibe el esfuerzo por trabajar la producción e integrar diferentes actividades comunicativas de la lengua. Huelga añadir que, a la hora de introducir las expresiones gramaticales, Rivera León (2016) también emplea imágenes que les permita entender mejor e incluso facilitar la retención del contenido. A pesar de ello, desde nuestro punto de vista, se incluyen demasiadas metáforas conceptuales para la temporización propuesta y no se efectúa una selección cuidadosa de aquellas que sean más rentables para el estudiante. Por otro lado, no se incita a reflexionar sobre las metáforas de su lengua materna y, como hemos visto en las propuestas de Acquaroni (2011) e Hijazo-Gascón (2011), es muy importante llevar a cabo ese análisis contrastivo para favorecer la interculturalidad, encontrar similitudes y diferencias entre ambas culturas y afianzar la comprensión.

Para concluir, aunque esta secuencia no se haya llevado al aula, de acuerdo con Rivera León (2016: 23), «aspiraría a mostrar de qué manera la metáfora puede ser usada de manera óptima sin quedar desligada del trabajo con textos auténticos y configurando además de una buena integración de las actividades comunicativas de la lengua».

El estudio de Beltrán-Palanques y Silvestre-López (2019) tiene como propósito analizar el efecto que tiene la instrucción de vocabulario relativo a las emociones (alegría y tristeza) a través de las metáforas conceptuales. Para ello, como veremos más adelante, un aprendizaje inductivo y el autodescubrimiento. Aunque esta propuesta está dirigida a alumnos de inglés con fines específicos para estudiantes universitarios de psicología, nos puede ser muy útil, puesto que el contenido está muy relacionado con nuestra propuesta.

Con el objetivo de evaluar el conocimiento previo de los participantes del estudio, se realiza un pretest, que consiste en una actividad para rellenar huecos compuesta por 10 frases en las que tienen que incluir las expresiones metafóricas que se presentan. Después, se proporciona el tratamiento pedagógico, que consta de 3 fases. En la primera de ellas, se les muestran diversas expresiones metafóricas relacionadas con la alegría y la tristeza y deben

reflexionar sobre qué emoción creen que evocan. Asimismo, se les invita a pensar en expresiones parecidas en otros idiomas. Como en las demás propuestas que hemos revisado, se impulsa a los participantes a llevar a cabo una reflexión interlingüística. Esta práctica les permite desarrollar la intuición y establecer comparaciones entre la lengua meta y otros idiomas (Beltrán-Palanques y Silvestre-López, 2019).

En la segunda fase del experimento, se les presenta una serie de expresiones y se les pide que las clasifiquen en dos columnas de manera coherente. El objetivo de esta actividad es que los alumnos identifiquen de manera inductiva los dominios meta y los dominios origen sin que haya una instrucción explícita. Posteriormente, deben poner un título a cada columna (alegría y tristeza). Con respecto a la tercera fase, que está formada por dos actividades, se presenta la noción de *dominio* y se les solicita que relacionen la alegría y la tristeza con un conjunto de dominios que se les presenta. A pesar de tratarse de dominios que no han visto anteriormente, no son del todo desconocidos para ellos, dado que ya habían inferido de manera intuitiva estos patrones a lo largo de las actividades anteriores. De esta forma, finalmente se introduce explícitamente la metáfora conceptual. Para terminar con las actividades, se plantean dos preguntas que tienen como finalidad que los participantes reflexionen sobre por qué utilizan este tipo de expresión y si existen expresiones o metáforas conceptuales parecidas o equivalentes en su idioma para referirse a esas mismas emociones. También se les pide que busquen imágenes relacionadas con la alegría y la tristeza y que piensen si pueden predecir qué tipo de situaciones, acciones, colores o imágenes van a encontrar. Una vez han recibido el tratamiento pedagógico, se realiza el postest para analizar el rendimiento de los participantes (Beltrán-Palanques y Silvestre-López, 2019).

Según los resultados del estudio, en general, la mayoría de los participantes obtuvo mejores resultados en el postest que en el pretest; a saber, los resultados evidencian que el conocimiento de los participantes relativo al vocabulario metafórico emocional se había ampliado y demuestran que la instrucción es efectiva.

Para terminar con la revisión, López Brunete (2019) propone enseñar la comprensión de la ira a estudiantes estadounidenses de nivel B2 a través de la lingüística cognitiva. La propuesta tiene como objetivo desarrollar la competencia metafórica y tomar conciencia del sistema conceptual que subyace a la lengua meta, con la finalidad de que los aprendientes sean capaces de «identificar, memorizar, reproducir y crear expresiones lingüísticas metafóricas en español» (López Brunete, 2019: 69).

La propuesta didáctica se divide en cinco sesiones de hora y media y se basa en el enfoque por tareas; por tanto, todas las actividades tienen como objetivo proporcionar a los alumnos las herramientas o los recursos necesarios para llevar a cabo la tarea final: una tarea de expresión escrita. No obstante, pone el foco en el proceso, y no tanto en el producto final. En esta unidad, se le da prioridad a la comprensión escrita con respecto a las demás actividades comunicativas (López Brunete, 2019).

En cada sesión se trabajan dos metáforas conceptuales relacionadas con la ira, y en la última sesión se llevan a cabo actividades que ayuden a consolidar el conocimiento y se presenta la tarea final de producción escrita. Las cuatro primeras sesiones, por lo general, siguen un mismo esquema: se realiza una actividad para activar los conocimientos previos e introducir el tema. Después se presenta un texto que se utiliza para realizar actividades de comprensión lectora y actividades para desarrollar la conciencia metafórica. A continuación, se realizan actividades para asimilar los conceptos adquiridos durante la sesión; y, finalmente, se propone una actividad de producción escrita para utilizar las metáforas conceptuales aprendidas. En la última sesión, se hace una recapitulación de lo aprendido anteriormente para activar los conocimientos necesarios para la tarea final. Esta última tarea es una producción escrita que consiste en escribir un relato en el que uno de los personajes explota de ira, y el autor plantea llevar a cabo la planificación en clase y terminar la producción en casa (López Brunete, 2019).

La propuesta de López Brunete (2019) es interesante, debido a que invita constantemente a los aprendientes a la reflexión tanto metalingüística como interlingüística, a fin de retener con mayor facilidad el contenido y tomar conciencia del sistema conceptual del español. Además, cabe destacar que tampoco emplea términos metalingüísticos para cumplir con su propósito. Como en las demás propuestas, se hace mucho uso de imágenes: es una propuesta muy visual que facilita la adquisición de las expresiones. Hay que remarcar que las actividades resultan motivadoras, puesto que, en ciertas ocasiones, se recurre a la personalización y los aprendientes tienen la oportunidad de basarse en sus propias experiencias.

Con respecto a la comprensión lectora, los cinco textos que se presentan y sus respectivas actividades requieren distintos tipos de lectura, desde una lectura global para sacar la idea general del texto hasta lecturas más específicas para buscar ideas o expresiones concretas en el texto. Como aspecto positivo, la mayoría de las lecturas son textos reales que se pueden encontrar los estudiantes en su día a día y alguno de ellos se ha adaptado con fines didácticos. En cuanto a la expresión escrita, las instrucciones que se proporcionan son muy claras, se incluye la extensión y el número de expresiones relacionadas con la ira que se tienen que incluir. Aparte de las instrucciones, se facilita al alumno 3 ejemplos diferentes del estilo del

producto final que se espera para guiarle. Quizá se podrían añadir algunas preguntas antes de pasar a la producción que ayude a los aprendientes a generar ideas sobre el relato que van a tener que escribir, así como a ordenar dichas ideas, es decir, unas preguntas que favorezcan el planteamiento del relato (López Brunete, 2019).

Como aspecto para mejorar, se puede comentar que, después de la primera lectura, se pide al alumno que localice junto con un compañero expresiones relacionadas con la ira y agruparlas según las imágenes que se presenta (FUEGO y FLUIDO CONTENIDO A PRESIÓN EN UN CONTENEDOR); al ser la primera actividad para identificar las expresiones, convendría añadir algún ejemplo para que los alumnos sepan qué tipo de expresiones tienen que buscar (López Brunete, 2019).

Para terminar, López Brunete (2019) concluye que enseñar la metáfora favorece la comprensión de la lengua meta y, al mismo tiempo que proporciona una nueva dimensión tanto léxica como cultural del idioma en cuestión. El autor añade que, «teniendo en cuenta los procesos y componentes involucrados en la comprensión lectora, se constata la necesidad de proveer a los alumnos de conocimientos sobre el sistema conceptual de la lengua meta».

| Investigador/a | Objetivo | Propuesta | Conclusión |
|----------------------|--|---|--|
| Acquaroni (2011) | Concienciar al alumno de la relevancia de la dimensión metafórica como estrategia de comunicación. | Combinación de la metáfora y la poesía para observar las diversas maneras de conceptualizar la realidad y ampliar el vocabulario emocional a través de la metáfora conceptual, presentada como un sistema coherente y motivado. | Las metáforas sirven tanto para expresar hechos objetivos como fantasías extraordinarias, por tanto, es interesante el uso de la metáfora conceptual para ampliar el vocabulario de las emociones mediante la poesía, y a la vez, propiciar la comunicación intercultural. |
| Hijazo-Gascón (2011) | Familiarizar al alumno con las metáforas conceptuales para desarrollar la competencia estratégica. | Uso de la metáfora conceptual como eje vertebrador de una propuesta didáctica para aprender a expresar emociones en español. | Es muy útil la metáfora conceptual tanto para desarrollar la competencia estratégica como para favorecer la adquisición de léxico. |
| Rivera León (2016) | Trabajar de manera integrada la metáfora con la gramática, el léxico y los textos orales y escritos. | Uso de la metáfora conceptual para trabajar el <i>amor</i> integrando las actividades comunicativas de la lengua, utilizando textos auténticos. | La metáfora puede trabajar sin dejar de lado los textos auténticos e integrando las actividades comunicativas de la lengua. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| Beltrán-Palanques y Silvestre-López (2019) | Analizar el efecto que tiene la instrucción de vocabulario relativo a las emociones (alegría y tristeza) a través de las metáforas conceptuales. | Uso de la metáfora conceptual para enseñar a expresar la alegría y la tristeza mediante el aprendizaje inductivo y el autodescubrimiento. | Resulta efectivo adquirir vocabulario emocional mediante la metáfora conceptual, impulsando el aprendizaje inductivo y el autodescubrimiento. |
| López Brunete (2019) | Desarrollar la competencia metafórica y tomar conciencia del sistema conceptual que subyace a la lengua meta. | Enseñanza de la comprensión de la ira en español a través de la lingüística cognitiva. | «Enseñar la metáfora facilita la comprensión, de la misma manera que provee una nueva dimensión no solo léxica sino también cultural de la lengua meta» (López Brunete, 2019: 116). |

TABLA 11. Resumen del estado de la cuestión (elaboración propia).

4. Propuesta didáctica

EMOCIÓNATE

| FICHA TÉCNICA | |
|-----------------------------|---|
| GRUPO META | Grupo heterogéneo de 12 alumnos universitarios chinos de entre 18 y 22 años en un curso de español general que se ofrece en la Universidad de Pekín en modalidad presencial. |
| NIVEL | B2 (según el MCER) |
| TEMPORIZACIÓN | Esta propuesta está dividida en 4 sesiones de 90 minutos y se impartirán 2 sesiones por semana. |
| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Comprender y saber utilizar vocabulario del campo semántico de las emociones. • Identificar y comprender expresiones metafóricas relacionadas con las emociones. • Determinar la motivación subyacente de las metáforas conceptuales. • Contrastar las metáforas conceptuales del español y su lengua materna. • Saber utilizar expresiones metafóricas en un contexto dado. • Poder participar en interacciones orales sobre emociones. • Realizar y comprobar hipótesis sobre el contenido del texto. • Ser capaz de planificar el contenido de un texto. • Escribir sobre emociones utilizando expresiones metafóricas. • Revisar una producción escrita siguiendo unas pautas. |

| | |
|--------------------------------|--|
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | <p>Contenido léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales: • el amor es locura • la alegría es arriba • lo bueno es arriba • la tristeza es abajo • lo malo es abajo • la alegría es luz • el bien es luz • el mal es oscuridad • la alegría es buen sabor • la alegría es mal sabor • Vocabulario de las emociones y sentimientos de nivel B2. <p>Contenido funcional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aconsejar. |
|--------------------------------|--|

| GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR | |
|--|---|
| SESIÓN 1 | |
| Actividad 1 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Comprender y saber utilizar vocabulario del campo semántico de las emociones. • Poder participar en interacciones orales sobre las emociones. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Vocabulario sobre las emociones y los sentimientos. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Interacción oral. |
| AGRUPAMIENTO | Individual y grupo grande. |
| MATERIALES | Nearpod. |
| DURACIÓN | 5 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | Los alumnos deberán introducir en Nearpod el código que aparece en pantalla. Después, elegirán un apodo, para que la actividad sea anónima y puedan expresar cómo se sienten libremente. Una vez elijan su nombre, tendrán 3 minutos para dibujar o buscar una imagen que refleje cómo están. Los dibujos e imágenes irán apareciendo en la pantalla. Cuando todos hayan terminado, en grupo grande, se comentará qué creen que expresa cada dibujo o imagen. |

| Actividad 2 | |
|--------------------------------|--|
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Comprender y saber utilizar vocabulario del campo semántico de las emociones. • Poder participar en interacciones orales sobre las emociones. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Vocabulario sobre las emociones y los sentimientos. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Expresión escrita e interacción oral. |
| AGRUPAMIENTO | Individual y grupo grande. |
| MATERIALES | Nearpod. |
| DURACIÓN | 10 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | Los alumnos tendrán que escribir 3 palabras que relacionen con la palabra <i>emoción</i> . Cuando todos hayan aportado sus palabras, se analizarán las aportaciones de los estudiantes y se comentará en grupo grande qué palabras conocen, cuáles le han sorprendido y qué palabras echan en falta. Esto nos servirá para activar el vocabulario necesario de cara a la comprensión escrita que viene a continuación. |
| Actividad 3 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar y comprobar hipótesis sobre el contenido del texto. • Localizar metáforas conceptuales relacionadas con el amor. • Contrastar las metáforas conceptuales del español y su lengua materna. • Saber utilizar expresiones metafóricas en un contexto dado. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Vocabulario sobre las emociones y los sentimientos. Expresiones metafóricas derivadas de la metáfora conceptual EL AMOR ES LOCURA. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Comprensión escrita e interacción oral. |
| AGRUPAMIENTO | Individual, en parejas y grupo grande. |
| MATERIALES | El texto <i>Los sentimientos juegan al escondite</i> y las preguntas de comprensión (material para el alumno, pp. 5-10). |
| DURACIÓN | 30 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | En primer lugar, antes de leer el texto completo, los alumnos se tienen que fijar en el título del texto, <i>Los sentimientos juegan al escondite</i> , y tendrán que realizar una hipótesis con respecto al tema del texto. Después leerán el texto completo y se aclararán las dudas que han podido surgir durante la lectura en grupo grande. |

| | |
|--------------------------------|--|
| | <p>Tras leer el texto tendrán que comprobar si han acertado con la hipótesis que han efectuado al principio, y deberán contestar una serie de preguntas que les invitará a reflexionar sobre el carácter metafórico del texto. A través de estas preguntas se llegará poco a poco a la conclusión de que, en español, el amor se conceptualiza como locura (EL AMOR ES LOCURA) y, por tanto, el profesor se centrará en esa metáfora conceptual que se refleja en la lectura para que los alumnos se familiaricen con el lenguaje metafórico.</p> <p>Una vez se haya llegado a la conclusión de que el amor es locura, se les proporcionará una serie de expresiones que derivan de dicha metáfora conceptual y unas frases relacionadas con el amor con huecos. Los alumnos tendrán que rellenar los huecos utilizándolas de manera adecuada según el contexto.</p> <p>A continuación, tendrán que imaginarse que el amor es una persona y deberán atribuirle 4 características relacionadas tanto con su físico como con su carácter con el fin de que inconscientemente encuentren más metáforas relacionadas con el amor para la siguiente pregunta.</p> <p>Finalmente, en parejas, tendrán que pensar en si conocen otras maneras de hablar sobre el amor en español y se les invitará a reflexionar sobre cómo se conceptualiza el amor en su cultura.</p> |
| Actividad 4 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> ● Determinar la motivación subyacente de las metáforas conceptuales. ● Contrastar las metáforas del español con las de la lengua materna. ● Buscar metáforas en su cultura que utilicen el mismo dominio origen. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | No se trabaja contenido lingüístico, sino conceptual. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Interacción oral. |
| AGRUPAMIENTO | Individual, en parejas y grupo grande. |
| MATERIALES | Material para el alumno (p. 11). |
| DURACIÓN | 10 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | Los alumnos, de manera individual, deberán colocar las emociones «alegría» y «tristeza» en un eje vertical, e inconscientemente, esperemos que lleguen a la conclusión de que LA ALEGRÍA ES ARRIBA y LA TRISTEZA ES ABAJO. Luego, |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p>tendrán que reflexionar sobre la relación entre los dominios. Se hará una puesta en común para ver si han llegado a la conclusión correcta. Si no deducen que está relacionado con la posición erguida o encorvada del cuerpo, se pueden utilizar imágenes para que descubran por su cuenta la motivación subyacente.</p> <p>A continuación, en parejas, se les invitará a la reflexión interlingüística y deberán pensar si en su lengua materna también se asocian estas emociones con las orientaciones arriba y abajo. Además, tienen que pensar sobre qué otros dominios se relacionan con las emociones que estamos trabajando en su idioma.</p> <p>Para terminar, aprovechando las metáforas orientacionales, se introducirá los conceptos LO BUENO ES ARRIBA y LO MALO ES ABAJO, íntimamente relacionado con la emoción positiva y la emoción negativa que estamos viendo. Teniendo presente que estas orientaciones también se utilizan con otros dominios, se les animará a pensar, en parejas también, con qué están relacionados ARRIBA y ABAJO en su cultura.</p> |
| Actividad 5 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | Localizar expresiones metafóricas contextualizadas y relacionarlas con una orientación y, a su vez, emoción. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES ARRIBA y LA TRISTEZA ES ABAJO. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Comprensión escrita. |
| AGRUPAMIENTO | Individual y en parejas. |
| MATERIALES | Material para el alumno (p. 12). |
| DURACIÓN | 15 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | Los aprendientes leerán las frases que describen situaciones alegres y tristes y deberán localizar y subrayar la expresión metafórica que aparece en cada frase y relacionarla con una orientación y una emoción. Después, en parejas, tendrán que traducir las expresiones que han subrayado a su lengua materna y reflexionar sobre si las expresiones traducidas funcionan en su idioma. |
| EVALUACIÓN* | <p>Se va a llevar a cabo una evaluación formativa, es decir, se va a tener en cuenta el proceso de aprendizaje del alumno. Para ello, en cada sesión nos fijaremos en una actividad concreta para analizar el progreso.</p> <p>En esta primera sesión utilizaremos esta actividad de comprensión para comprobar si los alumnos son capaces de localizar expresiones metafóricas contextualizadas en frases y relacionarlas con la emoción correspondiente. De esta</p> |

| | |
|--------------------------------|--|
| | <p>manera observamos si los aprendientes están desarrollando cierta conciencia metafórica.</p> <p>Esta evaluación además nos servirá para ver si los alumnos han entendido los conceptos introducidos en la clase y nos dará una pista para cómo dirigir la próxima sesión.</p> |
| Actividad 6 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | Determinar si las expresiones indican alegría o tristeza y explicar el motivo por el que sienten esa emoción. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES ARRIBA y LA TRISTEZA ES ABAJO. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Producción escrita. |
| AGRUPAMIENTO | En parejas. |
| MATERIALES | Material para el alumno (p. 13). |
| DURACIÓN | 15 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | Los alumnos tendrán una serie de frases incompletas, en las que se proporciona en cada una de ellas una expresión aprendida en la actividad anterior, y deberán imaginar el motivo por el que los personajes se sienten así y completar las frases. De esta manera, necesitan tener claro que las expresiones que contienen la orientación arriba exigen un motivo de alegría, mientras que las de orientación abajo requieren una razón triste. |
| Actividad 7 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | Verbalizar lo que han aprendido y lo que no han entendido correctamente. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | No se trabaja contenido lingüístico, sino conceptual. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Expresión escrita. |
| AGRUPAMIENTO | Individual. |
| MATERIALES | Ticket de salida (material para el alumno, p. 14). |
| DURACIÓN | 5 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | El profesor repartirá un ticket de salida a cada alumno y deberán entregarlo completado para poder salir de clase. Para rellenar el ticket, deberán reflexionar sobre lo que han aprendido y lo que no han llegado a comprender correctamente. |
| SESIÓN 2 | |
| Actividad 1 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | Utilizar de manera contextualizada las expresiones aprendidas en la sesión anterior. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES ARRIBA y LA TRISTEZA ES ABAJO. |

| | |
|--------------------------------|---|
| DESTREZAS TRABAJADAS | Expresión escrita. |
| AGRUPAMIENTO | Individual. |
| MATERIALES | Material para el alumno (p. 15). |
| DURACIÓN | 5 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | Los alumnos escribirán cuatro frases que incluyan alguna de las expresiones metafóricas que han aprendido en la sesión anterior para repasar el contenido, porque esas metáforas conceptuales van a volver a aparecer en esta sesión. |
| Actividad 2 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Determinar la motivación subyacente de las metáforas conceptuales. • Contrastar las metáforas conceptuales del español y su lengua materna |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | No se trabaja contenido lingüístico, sino conceptual. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Interacción oral. |
| AGRUPAMIENTO | Individual, en parejas y grupo grande. |
| MATERIALES | Material para el alumno (pp. 16-17). |
| DURACIÓN | 15 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | <p>Los alumnos, de manera individual, deberán observar las imágenes que se le presentan y deberán indicar qué emoción les transmiten cada una de ellas: «alegría» y «tristeza». Después, tendrán que analizar las imágenes y tienen que buscar qué tienen en común las imágenes que expresan alegría y las que transmiten tristeza: la luz y la oscuridad.</p> <p>Una vez hayan llegado a esa conclusión, en parejas, tendrán que reflexionar sobre la relación entre los dominios. Se hará una puesta en común para ver si han llegado a la conclusión correcta.</p> <p>A continuación, en parejas, se les invitará a pensar si conocen alguna expresión en español que se refiera a la alegría como luz y la tristeza como oscuridad. Después, reflexionar si en su lengua materna también se asocian estas emociones con la luz y la oscuridad.</p> <p>Para terminar, aprovechando la luz y la oscuridad, se introducirá los conceptos EL BIEN ES LUZ y EL MAL ES OSCURIDAD. Teniendo presente que estos dominios también se combinan con otros dominios, se les animará a pensar, en parejas también, con qué están relacionados la LUZ y la OSCURIDAD en su cultura.</p> |

| Actividad 3 | |
|--------------------------------|--|
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | Identificar, comprender y clasificar expresiones metafóricas según el dominio origen. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES LUZ y LA TRISTEZA ES OSCURIDAD y LA ALEGRÍA ES ARRIBA y LA TRISTEZA ES ABAJO. Función: aconsejar (B2, según el PCIC) |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Comprensión y expresión escrita e interacción oral. |
| AGRUPAMIENTO | Individual y en parejas. |
| MATERIALES | El texto <i>¿Cómo animarse? 9 métodos para levantar el ánimo</i> y las preguntas de comprensión (material para el alumno, pp. 18-24). |
| DURACIÓN | 35 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | <p>El profesor repartirá un texto que trate sobre cómo mejorar el estado de ánimo. Los alumnos deberán leerlo y realizar la actividad de selección múltiple teniendo en cuenta la lectura.</p> <p>Luego, en parejas, tendrán que reflexionar y contestar preguntas relacionadas con el texto: ¿aplican los consejos del texto? ¿Qué hacen ellos para animarse cuando están de bajón? Después, escribirán 3 consejos que les darían a un amigo que está triste.</p> <p>Para terminar la actividad, también en parejas, deberán localizar las expresiones metafóricas que se emplean en el texto para hablar de la alegría y la tristeza y tendrán que clasificarlas en una tabla según la metáfora conceptual que subyace a la expresión metafórica. Para ello, se volverán a utilizar los iconos que se han utilizado en todas las sesiones para representar ARRIBA/ABAJO y LUZ/OSCURIDAD.</p> |
| Actividad 4 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> ● Distinguir entre el lenguaje figurado y el lenguaje literal. ● Explicar el significado metafórico de una frase. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES LUZ y LA TRISTEZA ES OSCURIDAD y LA ALEGRÍA ES ARRIBA y LA TRISTEZA ES ABAJO. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Comprensión y expresión escrita. |
| AGRUPAMIENTO | Individual. |
| MATERIALES | Material para el alumno, pp. 25-26. |
| DURACIÓN | 15 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | A los alumnos se les proporcionará dos frases. Ambas frases contienen la misma expresión en negrita; no obstante, en una de ellas, se ha empleado con un sentido literal, mientras que |

| | |
|--------------------------------|--|
| | en la otra con un sentido figurado o metafórico. Por tanto, los alumnos deberán distinguir cuál de las frases contiene la expresión metafórica y, una vez, la hayan identificado, deberán explicar qué significa la expresión en ese contexto. |
| Actividad 5 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | Saber utilizar expresiones metafóricas en un contexto dado. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES LUZ y LA TRISTEZA ES OSCURIDAD. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Comprensión escrita. |
| AGRUPAMIENTO | Individual. |
| MATERIALES | Material para el alumno, p. 27. |
| DURACIÓN | 15 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | A los alumnos se les entregará un recuadro con una serie de expresiones que derivan de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES LUZ y LA TRISTEZA ES OSCURIDAD. Por otro lado, se les proporcionará una actividad en la que aparecen diferentes frases con huecos y tendrán que rellenarlos empleando las expresiones del recuadro. Después, utilizando los iconos que se han empleado durante la sesión, deberán indicar qué emoción se expresa en cada frase: alegría o tristeza. |
| Actividad 6 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | Utilizar las expresiones metafóricas aprendidas para hablar de sus emociones. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES LUZ y LA TRISTEZA ES OSCURIDAD. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Expresión escrita. |
| AGRUPAMIENTO | Individual. |
| MATERIALES | Ticket de salida (material para el alumno, p. 28). |
| DURACIÓN | 5 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | El profesor repartirá un ticket de salida a cada alumno y deberán entregarlo completado para poder salir de clase. Para rellenar el ticket, deberán reflexionar sobre cómo se han sentido durante la clase y tendrán que utilizar al menos 2 expresiones que hayan aprendido durante la sesión. |
| EVALUACIÓN* | En esta sesión, hemos optado por este ticket de salida para continuar con el seguimiento del alumno. Se trata de una actividad de expresión escrita. Los alumnos tienen que utilizar correctamente al menos 2 expresiones que hayan aprendido en la sesión para expresar cómo se han sentido. Así, evaluaremos si son capaces de introducir con cierta naturalidad expresiones metafóricas en un texto producido por ellos mismos, es decir, observaremos si pueden expresar sus emociones mediante las metáforas que han aprendido. |

| SESIÓN 3 | |
|--------------------------------|---|
| Actividad 1 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | Relacionar las expresiones metafóricas aprendidas en las sesiones anteriores con imágenes que reflejan el significado literal de dichas expresiones. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES LUZ y LA TRISTEZA ES OSCURIDAD y LA ALEGRÍA ES ARRIBA y LA TRISTEZA ES ABAJO. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Comprensión escrita. |
| AGRUPAMIENTO | Individual. |
| MATERIALES | Material para el alumno, p. 29. |
| DURACIÓN | 5 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | Para repasar el contenido de las sesiones anteriores, se proporcionarán, por un lado, algunas de las expresiones metafóricas que han aprendido y, por otro lado, imágenes o GIF que representen el sentido literal de dichas expresiones. Los alumnos deberán relacionar las expresiones con las imágenes o GIF correspondientes con el propósito de facilitar que retengan esas expresiones y las metáforas conceptuales subyacentes. |
| Actividad 2 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | Determinar la motivación subyacente de las metáforas conceptuales. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | No se trabaja contenido lingüístico, sino conceptual. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Interacción oral. |
| AGRUPAMIENTO | En parejas y grupo grande. |
| MATERIALES | Material para el alumno, p. 30. |
| DURACIÓN | 10 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | <p>En esta actividad, los alumnos deberán reflexionar sobre la relación que existe entre las emociones y los sabores. Para ello, en primer lugar, deberán asociar los 5 sabores (según la medicina tradicional china) con las emociones que le sugieren y pensar el porqué. Con ese fin, se proporcionará una imagen por cada sabor para facilitar la sugestión.</p> <p>Después, nuestro objetivo es que los alumnos lleguen a la conclusión de que la alegría se relaciona con el buen sabor (LA ALEGRÍA ES BUEN SABOR) y la tristeza con el mal sabor (la TRISTEZA ES MAL SABOR). Para facilitar que lleguen a esa conclusión, se les preguntará cuál es la comida que más les gusta y cuál la que menos y qué sensación les produce cuando la comen. También se les invitará a reflexionar sobre cuál sería el sabor de la alegría y cuál el de la tristeza.</p> |

| | |
|--------------------------------|---|
| | Finalmente se hará una puesta en común en grupo grande, y se orientará a los alumnos para que concluyan que la alegría tiene un sabor agradable, mientras que la tristeza un sabor desagradable. |
| Actividad 3 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Localizar expresiones metafóricas relacionadas con la alegría y la tristeza. • Poder participar en interacciones orales sobre emociones. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES ARRIBA/LA TRISTEZA ES ABAJO, LA ALEGRÍA ES LUZ/LA TRISTEZA ES OSCURIDAD y LA ALEGRÍA ES BUEN SABOR /LA TRISTEZA ES MAL SABOR. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Comprensión escrita e interacción oral. |
| AGRUPAMIENTO | Individual y en parejas. |
| MATERIALES | El texto <i>Por el derecho a estar triste (y mostrarlo): ¿Por qué queremos aparentar continuamente que somos felices?</i> y las preguntas de comprensión (material para el alumno, pp. 30-35). |
| DURACIÓN | 35 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | <p>En primer lugar, el alumno deberá leer un texto sobre el tabú de mostrarse triste y la obligación de ser feliz en nuestra cultura. Tras haber leído el texto, se les presentará una serie de afirmaciones y los aprendientes deberán determinar si son verdades o falsas y en cualquiera de los dos casos, deben justificar su respuesta e indicar la línea en la que se encuentra la información.</p> <p>Después de comprender el texto, los estudiantes tendrán que localizar expresiones metafóricas relacionadas con las dos emociones que estamos trabajando. Primero, las expresiones que provienen de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES BUEN SABOR y LA TRISTEZA ES MAL sabor que hemos introducido en la actividad anterior.</p> <p>Finalmente, teniendo en cuenta el tema del texto, deberán reflexionar con un compañero sobre cómo se percibe la tristeza en su cultura. Para ello, se les proporcionará unas preguntas para guiar la reflexión.</p> |
| Actividad 4 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | Determinar el significado de una expresión metafórica según el contexto. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES BUEN SABOR y LA TRISTEZA ES MAL SABOR. |

| | |
|--------------------------------|---|
| DESTREZAS TRABAJADAS | Comprensión escrita. |
| AGRUPAMIENTO | Individual. |
| MATERIALES | Material para el alumno, p. 36. |
| DURACIÓN | 15 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | A los alumnos se les presentará, en una columna, 8 frases que contienen expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES BUEN SABOR y LA TRISTEZA ES MAL SABOR resaltadas en negrita. En otra columna, se les proporcionará los significados de las expresiones metafóricas de la primera columna. Los alumnos deberán leer las frases y relacionarlas con su significado según el contexto. |
| Actividad 5 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | Escribir sobre emociones utilizando expresiones metafóricas. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES ARRIBA/LA TRISTEZA ES ABAJO, LA ALEGRÍA ES LUZ/LA TRISTEZA ES OSCURIDAD y LA ALEGRÍA ES BUEN SABOR /LA TRISTEZA ES MAL SABOR. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Expresión escrita. |
| AGRUPAMIENTO | En parejas. |
| MATERIALES | Material para el alumno, p. 36. |
| DURACIÓN | 10 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | En parejas, los alumnos deberán escribir 6 frases. Cada una deberá contener una expresión metafórica derivada de las metáforas conceptuales que han aprendido. Para ello, en el material del alumno, se proporcionarán los iconos que se han utilizado durante las 3 sesiones para referirse a las diferentes metáforas conceptuales. Junto al icono, deberán escribir una frase que incluya una expresión metafórica derivada de esa metáfora conceptual que representa el icono. |
| Actividad 6 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir entre el lenguaje figurado y el lenguaje literal. • Relacionar las expresiones metafóricas aprendidas en las sesiones anteriores con imágenes que reflejan el significado literal de dichas expresiones. • Saber utilizar expresiones metafóricas en un contexto dado. • Escribir sobre emociones utilizando expresiones metafóricas. • Relacionar las expresiones metafóricas con su metáfora conceptual correspondiente. |

| | |
|--------------------------------|--|
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES ARRIBA/LA TRISTEZA ES ABAJO, LA ALEGRÍA ES LUZ/LA TRISTEZA ES OSCURIDAD y LA ALEGRÍA ES BUEN SABOR /LA TRISTEZA ES MAL SABOR. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Comprensión y producción escrita. |
| AGRUPAMIENTO | Individual. |
| MATERIALES | Quizizz: «Emociónate». (Material para el alumno, p. 38-47). |
| DURACIÓN | 15 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | <p>El profesor seleccionará la opción «Empezar un examen en vivo» y le dará al botón «Ritmo del profesor» para que controle que todos los alumnos avanzan al mismo ritmo. Los alumnos deberán entrar en el enlace que les proporcionará el profesor e introducirán el código que aparece en pantalla. A continuación, seleccionarán el nombre de jugador y el profesor iniciará la actividad.</p> <p>Al terminar la actividad, Quizizz da la opción al profesor para descargar los datos obtenidos de la prueba en una hoja de Excel. Se puede analizar el porcentaje de aciertos, el tiempo medio que han necesitado los alumnos para responder cada ítem y las respuestas de cada participante.</p> |
| EVALUACIÓN* | <p>En esta tercera sesión, emplearemos este Quizizz para evaluar lo que han aprendido durante las 3 sesiones. Para ello, la prueba incluirá actividades tanto de comprensión como expresión escrita. De este modo, se va a evaluar si los alumnos comprenden correctamente las expresiones metafóricas; si distinguen entre el lenguaje figurado y el literal; si son capaces de relacionar la expresión con la metáfora conceptual subyacente; y si pueden expresar alegría y tristeza utilizando expresiones metafóricas. En total son 10 preguntas, si la mayoría acierta 6 o más entenderemos que los alumnos han interiorizado correctamente el contenido.</p> <p>Como hemos comentado más arriba, Quizizz da la opción para descargar los datos de la prueba. Podemos utilizar esta hoja de cálculo para ver dónde ha fallado la mayoría, qué pregunta han tardado más en contestar, etc. Así, en la siguiente sesión, al empezar la clase, se puede hacer hincapié en los contenidos que no se han interiorizado adecuadamente.</p> |
| SESIÓN 4 | |
| Actividad 1 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Comprender y saber utilizar vocabulario del campo semántico de las emociones. • Buscar más dominios que se relacionen con la alegría y la tristeza. |

| | |
|--------------------------------|---|
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Vocabulario sobre las emociones y los sentimientos. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Expresión escrita. |
| AGRUPAMIENTO | Individual y en grupo grande. |
| MATERIALES | Mentimeter (material para el alumno, p. 48). |
| DURACIÓN | 10 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | Para empezar la última sesión, se realizarán dos nubes de palabras utilizando Mentimeter, una para cada una de las emociones que se han trabajado: la alegría y la tristeza. Se les pedirá a los alumnos que procuren aportar ideas diferentes a las que se han visto durante las anteriores sesiones. Por tanto, el objetivo será que los estudiantes reflexionen con qué otros dominios se relacionan estas emociones. |
| Actividad 2 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | Saber utilizar expresiones metafóricas en un contexto dado. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES ARRIBA/LA TRISTEZA ES ABAJO, LA ALEGRÍA ES LUZ/LA TRISTEZA ES OSCURIDAD y LA ALEGRÍA ES BUEN SABOR /LA TRISTEZA ES MAL SABOR. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Comprensión escrita. |
| AGRUPAMIENTO | Individual. |
| MATERIALES | Texto sobre el día más feliz de una persona (Material para el alumno, p. 49-50). |
| DURACIÓN | 10 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | <p>Se les proporcionará a los alumnos un texto en el que un personaje cuenta en primera persona el recuerdo más feliz de su vida. Ese texto tiene 6 huecos que deberán rellenar con las expresiones metafóricas que se les presentará en un recuadro. El texto les servirá como ejemplo o modelo para la expresión escrita que deberán realizar más adelante.</p> <p>Una vez hayan completado el texto, contestarán unas preguntas de comprensión, que tienen como objetivo que los alumnos se fijen en el contenido del texto, es decir, en los puntos o temas que se tratan a lo largo del texto. Estas preguntas les servirán en la actividad de expresión escrita para ayudar a planificar su propio texto.</p> |
| Actividad 3 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ul style="list-style-type: none"> ● Planificar el contenido de un texto. ● Escribir sobre emociones utilizando expresiones metafóricas. |

| | |
|--------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Revisar una producción escrita siguiendo una serie de pautas. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | Expresiones metafóricas derivadas de las metáforas conceptuales LA ALEGRÍA ES ARRIBA/LA TRISTEZA ES ABAJO, LA ALEGRÍA ES LUZ/LA TRISTEZA ES OSCURIDAD y LA ALEGRÍA ES BUEN SABOR /LA TRISTEZA ES MAL SABOR. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Expresión escrita. |
| AGRUPAMIENTO | Individual. |
| MATERIALES | Material para el alumno, p. 51-53. |
| DURACIÓN | 55 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | <p>Esta actividad consistirá en describir el día más feliz o un recuerdo alegre de la vida de los alumnos. Un texto similar al que acaban de leer. Para ello, la actividad se dividirá en 3 partes:</p> <p>Planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> • En esta primera parte, los alumnos deberán contestar las mismas preguntas de la comprensión escrita, pero esta vez pensando en su propio recuerdo. Esto les servirá para planificar el contenido del texto, ya que las preguntas son las cinco W (técnica muy utilizada en el periodismo para describir acontecimientos) y se suma la pregunta «¿Cómo te sentías?» que servirá para que los alumnos introduzcan las expresiones metafóricas que han aprendido para expresar alegría o tristeza. <p>Textualización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después de haber planificado el texto, los alumnos pasarán a describir el día más feliz de su vida. Con este fin, se les presentará una serie de instrucciones que deberán seguir: el texto tiene que contestar las 6 preguntas que se han respondido en la primera parte, tiene que contener al menos 3 expresiones metafóricas y debe tener una extensión de entre 150-180 palabras. <p>Revisión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para terminar la actividad, los alumnos intercambiarán los textos entre ellos para revisarlos. Para ello, se les dará una serie de pautas. Los estudiantes tendrán que comprobar que los compañeros han cumplido las instrucciones correctamente. Asimismo, se les pedirá que destaquen los aspectos positivos del texto, que busquen algún aspecto mejorable y que den un consejo para futuros textos. Al acabar, se devolverá el texto al autor del texto para analizar el <i>feedback</i> de su compañero. |

| | |
|--------------------------------|---|
| EVALUACIÓN* | En la última sesión, se utilizará esta expresión escrita para evaluar si los alumnos son capaces de producir un texto utilizando de manera natural las expresiones metafóricas que han aprendido. Serán los compañeros los que evalúen la producción teniendo en cuenta una serie de pautas que nosotros les proporcionaremos. Así los alumnos podrán leer los textos de sus compañeros y observar si han cumplido las instrucciones correctamente, qué destacarían positivamente del texto y qué aspecto consideran mejorable. De esa forma, los estudiantes aprenderán también de las producciones de sus compañeros. |
| Actividad 4 | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | Determinar las estrategias que han empleado en las diferentes fases del proceso de escritura. |
| CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS | No se trabaja contenido lingüístico. |
| DESTREZAS TRABAJADAS | Comprensión escrita. |
| AGRUPAMIENTO | Individual. |
| MATERIALES | Autoevaluación (material para el alumno, p. 54). |
| DURACIÓN | 5 minutos. |
| PROCEDIMIENTOS | Para terminar la sesión, los alumnos realizarán una autoevaluación para reflexionar sobre su proceso de escritura. Con ese propósito, el profesor les dará una lista de control que se divide en tres secciones «Antes de escribir» (planificación), «Mientras escribía» (textualización) y «Después de escribir» (revisión). En cada sección, hay una serie de recomendaciones para cada fase del proceso de escritura y los alumnos deberán reflexionar si las ponen en práctica. Si no suelen tener en cuenta estas recomendaciones, les sirve a modo de consejo para futuras producciones. |

SUGERENCIAS PARA TRABAJAR DESPUÉS

Esta propuesta que consiste en trabajar la expresión de la alegría y la tristeza a través de la metáfora conceptual nos sirve para familiarizar a los aprendientes con el funcionamiento de la metáfora conceptual y trabajar la expresión de las emociones. Por tanto, se puede aprovechar este trabajo previo para impartir diferentes contenidos:

En primer lugar, después de poner en práctica esta propuesta, se podría profundizar más en las expresiones metafóricas para expresar alegría y tristeza. Como hemos mostrado en este trabajo, existen más metáforas conceptuales relacionadas con las dos emociones que hemos trabajado, que pueden ser muy rentables y útiles en la vida cotidiana.

En nuestro trabajo se le ha dado prioridad al lenguaje figurado o metafórico, sin embargo, hemos visto que también se emplea el lenguaje emocional literal, que expresa el sentido exacto y propio de las emociones. Proponemos trabajar el lenguaje emocional literal relacionado con la alegría (*euforia, entusiasmo, satisfacción, regocijo, etc.*) y la tristeza (*tormento, angustia, depresión, amargura, desconsuelo, etc.*) y centrarse en los matices que diferencia cada palabra.

Aprovechando que mediante nuestra propuesta los alumnos se han familiarizado con el funcionamiento de la metáfora conceptual para expresar emociones, la tercera sugerencia consiste en seleccionar otra emoción como la ira, el miedo, la vergüenza, la sorpresa o el asco y centrarse la emoción elegida al igual que hemos hecho con la alegría y la tristeza. Además, también se podría pasar a trabajar la metáfora conceptual para expresar emociones poniendo esta vez el foco en las destrezas orales, ya que empleamos expresiones metafóricas en nuestro día a día tanto en el lenguaje oral como en el escrito.

Por último, retomando las metáforas conceptuales relacionadas con la alegría y la tristeza, se podría trabajar la escritura creativa tal y como propone Acquaroni (2011) para aprender a hacer un uso poético del lenguaje utilizando las ideas que forman parte del sistema conceptual del idioma meta, el español.

POSIBLES RESTRICCIONES PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA PROPUESTA

Antes de nada, hay que comentar que esta propuesta no se ha llevado al aula de ELE, por ende, no podemos determinar si funciona correctamente. No obstante, podemos prever ciertas restricciones a la hora de ponerla en práctica.

Para llevar al aula esta propuesta, resulta necesario el uso de las tecnologías para realizar las actividades de Nearpod, Mentimeter y Quizizz. Por un lado, se requieren dispositivos electrónicos, ya sean móviles, ordenadores o tabletas para responder las preguntas que se plantean en las plataformas que hemos mencionado; un proyector que muestre las respuestas de los alumnos para poder hacer una puesta en común; y conexión a internet. Si no disponemos de estos recursos, sugerimos las siguientes alternativas:

- La actividad que consiste en dibujar cómo se sienten mediante Nearpod se puede realizar en un papel. Se pueden entregar hojas en blanco para realizar los dibujos y para mantener el anonimato como en la plataforma digital se recogerán todos los papeles a la vez y se pegarán de manera desordenada en la pizarra para comentar los dibujos y las emociones que representan.

- En la propuesta hay dos actividades para formar nubes de palabras tanto en Nearpod como en Mentimeter. Estas nubes de palabras se pueden crear en la pizarra de clase y completarlas en grupo grande.
- En el caso de Quizizz, si no disponemos de internet, se puede crear una versión en papel e imprimirla con el fin de que los alumnos puedan contestar las preguntas y el profesor pueda evaluar lo que han aprendido los estudiantes hasta entonces.

Por otro lado, esta propuesta se ha creado expresamente para un grupo homogéneo de aprendientes sinohablantes de nivel B2. Si se quisiera poner en práctica con otros estudiantes probablemente deba adaptarse la propuesta. Como hemos visto hasta ahora, la cultura de origen y la lengua materna influyen a la hora de enseñar las metáforas conceptuales, puesto que la manera de conceptualizar el mundo está íntimamente relacionada con la cultura. Cada cultura percibe el mundo de diferente manera y, por tanto, también conceptualiza consecuentemente. Además, si las metáforas conceptuales que estamos trabajando no existen en la lengua materna de los alumnos, seguramente habrá que profundizar más en esas metáforas y dedicarles más tiempo. Por esa misma razón, si se cambia el grupo meta habría que adaptar la propuesta para proporcionar las herramientas y los recursos más adecuados según las características de los alumnos.

Por último, consideramos que una de las posibles restricciones reside en el nivel de dominio del docente con respecto al sistema conceptual de la lengua meta, el español. En esta propuesta trabajamos la conceptualización de la alegría y la tristeza y, si el docente no conoce bien el sistema conceptual subyacente al español, es probable que no pueda ayudar adecuadamente a los alumnos a reflexionar sobre las motivaciones subyacentes y a contrastar con la lengua materna.

5. Conclusiones

La metáfora no es solo una figura retórica con fines estéticos, sino que es una herramienta cognitiva que se emplea en diversos ámbitos como el pensamiento y el lenguaje. A pesar de que este recurso ha ido adquiriendo importancia en diferentes disciplinas a lo largo de las últimas décadas, con respecto a la enseñanza de español como lengua extranjera, es aún una línea de investigación a la que le queda mucho recorrido por delante.

En este trabajo, se han alcanzado los objetivos establecidos al principio. En primer lugar, hemos explicado los principios de la teoría cognitiva de la metáfora. Hemos comprobado que la metáfora impregna nuestro día a día e influye en nuestra manera de pensar y actuar y, por consiguiente, en nuestra manera de expresarnos verbalmente. Esta teoría defiende que la metáfora conceptual es un recurso que utilizamos constantemente sin darnos cuenta, que permite hablar de un término abstracto en términos de un concepto que comprendemos con mayor claridad y está delimitado en nuestra experiencia.

Uno de los campos más estudiados en lo referente a la metáfora conceptual, es el ámbito de las emociones. Por tanto, hemos analizado el lenguaje que se emplea para hablar de emociones. Ya hemos observado que podemos expresar emociones de una manera literal, pero la forma más extendida para referirnos a ellas es mediante la metáfora, precisamente porque son conceptos muy abstractos que no están delimitados en nuestra experiencia y necesitamos entenderlas en términos de otros conceptos que conocemos mejor con el fin de entenderlas y expresarlas.

Tras haber analizado el lenguaje emocional metafórico, hemos contrastado las metáforas conceptuales del chino y del español para expresar alegría y tristeza. Este análisis nos ha servido para constatar que, efectivamente, muchas de las metáforas proceden de la experiencia sensoriomotora, pero la manera de conceptualizar esa experiencia varía dependiendo de la cultura. En cuanto a las metáforas conceptuales y sus expresiones metafóricas correspondientes, cabe destacar que, en español, apenas hay investigaciones centradas en la expresión de la alegría y la tristeza mediante la metáfora. Al existir pocas investigaciones sobre las dos emociones que estamos trabajando en nuestra lengua meta, hemos tenido que recurrir sobre todo a los estudios de Kövecses (1991, 1995b, 2000, 2002, 2005) sobre el inglés y extrapolar la información extraída de estos estudios al español. Por tanto, la escasez de información sobre la expresión de la alegría y la tristeza en español deja abiertas las puertas a una nueva línea de investigación. Por otro lado, en lo que atañe al chino, existen pocos estudios que den cuenta de la expresión de la tristeza; por este motivo, sería interesante examinar cómo conceptualiza la cultura china esta emoción.

A continuación, hemos examinado la competencia metafórica en el ámbito de ELE. Enseñar la metáfora de manera explícita en el aula a la hora de aprender una segunda lengua conlleva considerables beneficios como enriquecer el léxico, mejorar la comprensión y la expresión y desarrollar la competencia comunicativa en general. Además, como ya hemos comprobado al analizar las metáforas del chino y el español, las palabras de una lengua se relacionan directamente con su cultura y reflejan la cosmovisión de esta. Por esta misma razón, es imprescindible trabajar las metáforas en clase, debido a que existen diferencias arraigadas a la cultura y conocerlas evita malentendidos interculturales. Pese a que se ha demostrado que es un recurso muy útil e, incluso, necesario para hablar de manera natural un idioma, los programas de referencia de ELE, como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, no le proporcionan la atención debida y, en consecuencia, encontramos muy poco material para llevar la metáfora al aula. Esta escasez deja abierta otra línea de trabajo amplia que tenga como finalidad incorporar la metáfora de forma integrada desde los niveles más bajos y en todas las fases de aprendizaje.

Este trabajo ha puesto el foco en las destrezas escritas, haciendo hincapié en la comprensión, dado que las expresiones metafóricas aparecen con alta frecuencia en el discurso escrito. El proceso lector es interactivo, lo que significa que la lectura ocurre como resultado de la interacción entre el texto y lector, que se da a partir de la combinación de procesos cognitivos de diferentes niveles simultáneamente orientados por los datos del texto y los conocimientos previos del lector. Hemos visto que las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas están directamente relacionadas con la cultura. Por ende, los aprendientes de un idioma requieren tener conocimientos socioculturales de la lengua meta para poder comprender el lenguaje metafórico y entender el texto en su globalidad para realizar una lectura eficaz; de ahí que trabajar las metáforas en aula de ELE favorece la comprensión. Precisamente, hemos trabajado la comprensión de la metáfora para luego pasar a expresarse a través de ellas.

Después, hemos revisado propuestas didácticas dirigidas a trabajar la expresión de las emociones, en concreto, la alegría y la tristeza, mediante la metáfora conceptual con el propósito de diseñar nuestra propia propuesta. Al realizar esta revisión, hemos comprobado que hay un material limitado para llevar la metáfora al aula a pesar de que el ámbito de las emociones sea la más estudiada. Por ello, hemos tenido que analizar amén de dos propuestas para trabajar expresamente la alegría y la tristeza, otras dos relacionadas con otras emociones como el amor y la ira; y una de inglés para extranjeros que también tratan nuestras dos emociones, pero para estudiantes de psicología. Esto nos demuestra una vez más la escasez que existe en cuanto al material para trabajar la metáfora y observamos que es un campo que aún hay que explotar al máximo para obtener todos sus beneficios.

Al terminar la revisión, hemos concluido que en una propuesta para trabajar la metáfora conceptual es necesario incitar a los alumnos a reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre su lengua materna y el español a fin de que tomen conciencia de los sistemas conceptuales respectivos. También es importante evitar el metalenguaje durante la instrucción, puesto que resulta innecesario para enseñar y aprender la metáfora e incluso puede entorpecer la comprensión. Finalmente, es muy útil usar imágenes en la propuesta para facilitar la comprensión y favorecer la retención de los conceptos.

La metáfora no se suele enseñar en las clases de español debido al tratamiento nulo que se le da por parte de los programas de referencia de ELE, por tanto, hemos elaborado una propuesta teniendo en cuenta los principios de nuestro marco teórico y las conclusiones extraídas de la revisión con el objetivo de promover la inclusión de este recurso pedagógico en el aula. Nuestra propuesta no se ha implementado en un contexto educativo; no obstante, consideramos que es realista y pertinente según las características del grupo meta, por lo que se podría incorporar al currículo de un curso de español general. Se busca dotar a los alumnos de las herramientas eficaces para expresar la alegría y la tristeza en su vida cotidiana.

Como no se ha puesto en práctica esta propuesta, en futuras investigaciones, convendría implementarla en el aula con un grupo de aprendientes sinohablantes de nivel B2 con el objetivo de comprobar su validez. Además, la extensión de la propuesta didáctica, debido a las características de un trabajo de fin de máster, no ha permitido atender a metáforas rentables para conceptualizar la alegría y la tristeza como LA ALEGRÍA ES UN FLUIDO EN UN CONTENEDOR O LA TRISTEZA ES UN Oponente, por ende, en futuros trabajos sería interesante seguir desarrollando propuestas didácticas que contribuyan al desarrollo de la competencia metafórica. Este trabajo se centra mucho en familiarizarse con la metáfora conceptual y en adquirir y utilizar por escrito las expresiones metafóricas; en futuros trabajos, se podrían trabajar las metáforas en el discurso oral. Hay añadir que, en el trabajo, apenas se incluyen contenidos aparte de las expresiones metafóricas, por esa razón, en propuestas futuras sería apropiado integrar más contenidos gramaticales con la metáfora.

En pocas palabras, la metáfora es una herramienta cognitiva útil a la par que valiosa en el aula de ELE, dado que no solo ayuda a ampliar el léxico, mejorar la comprensión y la expresión, y desarrollar la competencia comunicativa en general, sino que también promueve la conciencia intercultural y da cuenta de la cosmovisión de la lengua meta. Aunque no se le otorga la relevancia que le corresponde, es imprescindible promover su enseñanza, puesto que las metáforas impregnan nuestra vida cotidiana; y si no podemos hablar sin utilizar metáforas, resulta imposible también aprender una lengua sin incluirlas.

Bibliografía

- ACQUARONI, R. (2004). Destrezas IV: La comprensión lectora. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 943-967). SGEL. Disponible en: <https://docplayer.es/62343529-Destrezas-iv-comprension-lectora-rosana-acquaroni-munoz-universidad-complutense-de-madrid.html> (30/08/2022).
- ACQUARONI, R. (2008). La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental cognitivo [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/8598/> (16/07/2022).
- ACQUARONI, R. (2011). *Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández*. FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/95366> (28/07/2022).
- ANSAH, G. (2010). The Cultural Basis of Conceptual Metaphors: The Case of Emotions in Akan and English. Lancaster University. En K. Kaufhold, S. McCulloch y A. Tominc (eds.), *Papers from LAEL PF 2010: Volume 5* (pp. 2-25). Lancaster University.
- BELTRÁN-PALANQUES, V. y SILVESTRE-LÓPEZ, A. (2019). Conceptual metaphors and emotion expressions in the English for Specific Purposes classroom. *Cultura, lenguaje y representación*, 22, pp. 135-152. Disponible en: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/3940> (21/07/2022).
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Erlbaum.
- BOERS, F. (2000). Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics*, 21(4), pp. 553-571. Disponible en: <http://www.uwm.edu.pl/anglistyka/uploads/files/drogosz/vocab-retention-metaphor-boears.pdf> (19/07/2022).
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Arco/Libros.
- CHAMIZO DOMÍNGUEZ, P. J. (2005) *La metáfora (semántica y pragmática)*. Disponible en <http://www.ensayistas.org/critica/retorica/chamizo/index.htm> (16/07/2022).
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Anaya, Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (15/07/2022).
- CUENCA, M. J. y HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Ariel.
- DANESI, M. (1986). The role of metaphor in second language pedagogy. *Rassegna Italiana di Lingüistica Applicata*, 18(3), pp. 1-10.
- DANESI, M. (1995). Learning and Teaching Languages: The Role of Conceptual Fluency. *International Journal of Applied Linguistics*, 5(1), pp. 3-20.

- FERNÁNDEZ, S. (2005). Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto. *RedELE*, 3. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1111573> (30/08/2022),
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2003). Bases comunes para una Europa plurilingüe: marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 33, pp. 5-48. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=768270> (19/08/2022).
- GECK SCHELD, S. (2000). Estudio contrastivo de los campos metafóricos en alemán y español. Una aportación a la semántica cognitiva [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/estudio-contrastivo-de-los-campos-metaforicos-en-aleman-y-espanol-una-aportacion-a-la-semantica-cognitiva--0/> (14/07/2022).
- GIBBS, R. W. (1996). What's cognitive about cognitive linguistics? En E. H. Casad (ed.), *Cognitive Linguistics in the Redwoods* (pp. 27-53). De Gruyter Mouton.
- GIL, O. y ARTOLA, T. (1984). La lectura. En J. Mayor (ed.), *Psicología del pensamiento y el lenguaje*. UNED.
- GLUCKSBERG, S., y MCGLONE, M. S. (1999). When love is not a journey: What metaphors mean. *Journal of Pragmatics*, 31(12), pp. 1541-1558.
- GOODMAN, K. S. (1968). *The psycholinguistic Nature of the Reading Process*. Wayne State University Press.
- GOUGH, P. B. (1972). One second of reading. En J. F. Kavanagh y I. G. Mattingly (eds.), *Language by ear and by eye*. MIT Press.
- GRADY, J. (1999). A typology of motivation for conceptual metaphor". En R. W. Gibbs y G. Steen (eds.), *Metaphor in Cognitive Linguistics: Selected Papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference* (pp. 79-100). John Benjamins.
- HAYES, J. R. y FLOWER, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Erlbaum.
- HIJAZO-GASCÓN, A. (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania*, 94(1), pp. 142-154. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23032090> (20/06/2022).
- HIJAZO-GASCÓN, A. y SUÁREZ-CAMPOS, L. (2019). La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2*. En I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 235-252). Routledge.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- KING, B. (1989). *The Conceptual structure of emotional experience in Chinese*. [Tesis doctoral, Ohio State University]. De Gruyter. Disponible en: <https://www.degruyter.com/database/COGBIB/entry/cogbib.6544/html>

- KODA, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistics Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57, pp. 1-44. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/0023-8333.101997010-i1> (22/08/2022).
- KÖVECSES, Z. (1991). Happiness: A Definitional Effort. *Metaphor and Symbolic Activity*, 6(1), pp. 29-47.
- KÖVECSES, Z. (1995a). Anger: Its language, conceptualization and physiology. En J. R. Taylor and R. E. MacLaury (eds.), *Language and the Cognitive Construal of the World* (pp. 181-196). De Gruyter.
- KÖVECSES, Z. (1995b). 5. The “Container” Metaphor of Anger in English, Chinese, Japanese and Hungarian. En Z. Radman (ed.). *From a Metaphorical Point of View: A Multidisciplinary Approach to the Cognitive Content of Metaphor* (pp. 117-146). De Gruyter. Disponible en: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110867831-008/pdf> (28/08/2022).
- KÖVECSES, Z. (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge University Press
- KÖVECSES, Z. (2002). *Metaphor. A practical introduction*. Oxford University Press.
- KÖVECSES, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge University Press.
- LAKOFF, G. (1987). Image metaphors. *Metaphor and symbolic activity*, 2(3), pp. 219-222.
- LAKOFF, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (ed.), *Metaphor and thought* (pp. 202–251). Cambridge University Press.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books.
- LAMARTI, R. (2011a). La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de ELE [Trabajo de fin de máster, Universidad de Barcelona]. SinoELE. Disponible en: <https://www.sinoele.org/images/Revista/5/Suplementos/lamarti-concept.metafor.pdf> (16/07/2022).
- LAMARTI, R. (2011b). La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE. En A. Sánchez Urquijo (dir.), *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)* (pp. 170-181). Instituto Cervantes de Manila. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/manila 2011.htm (10/07/2022).
- LANTOLF, J. P. y BOBRIVA, L. (2014). Metaphor Instruction in the L2 Spanish Classroom: Theoretical Argument and Pedagogical Program. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), pp. 46-61. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23247797.2014.898515> (20/07/2022).
- LAVÍN CARRERA, E. (2016). La metáfora conceptual: estrategia para el aprendizaje de vocabulario en E/L2 en el nivel B2. [Tesis doctoral, Universidad de Cantabria]. UCrea.

- LI, X. (2010). A Comparative Analysis of English and Chinese Idioms— From the Perspective of Conceptual Metaphor of “Happiness”. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(4), pp. 473-476.
- LITTLEMORE, J. (2001). Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style? *TESOL QUARTERLY*, 35(3), pp. 459-491. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3588031> (13/07/2022).
- LITTLEMORE, J. y LOW, G. (2006). Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 27(2), pp. 268-294.
- LIU, X. y ZHAO, G. (2013). A Comparative Study of Emotion Metaphors between English and Chinese. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), pp. 155-162. Disponible en: <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/01/23.pdf> (15/08/2022).
- LÓPEZ BRUNETE, J. R. (2019). Propuesta didáctica para la enseñanza de la comprensión de la ira en español a través de la Lingüística Cognitiva a alumnos estadounidenses de nivel B2 [Trabajo de fin de máster no publicado]. Universidad Nebrija.
- LOW, G. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics*, 9(2), pp. 125-147.
- MAIRAL, R., PEÑA, S., CORTÉS, F. J. y RUIZ DE MENDOZA, F. J. (2012). *Teoría lingüística. Métodos herramientas y paradigmas*. Editorial universitaria Ramón Areces UNED.
- MASID BLANCO, O. (2014). La metáfora lingüística en el aula de ELE. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. ASELE.
- MASID BLANCO, O. (2015). La metáfora lingüística en el desarrollo de la competencia léxica en ELE: propuesta semántica y didáctica sobre el léxico somático desde un punto de vista cognitivo [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense.
- MASID BLANCO, O. (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta Linguarum*, 27, pp. 155-170. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6151256> (02/07/2022).
- MAYOR, J., SUENGAS, A. y GONZÁLEZ-MARQUÉS, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis.
- MIÑANO LÓPEZ, J. (2000). Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE. *Carabela*, 48, pp. 25-43. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_025.pdf (22/08/2022).
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- ORTEGA RUIZ, A. y TORRES GONZÁLEZ, S. (1994). Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera. *Actas de IV Congreso Internacional ASELE* (pp. 301-312). SGEL. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0301.pdf (31/08/2022).
- ORTIZ DÍAZ 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]. RUA: Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante.

- RAMOS GUTIÉRREZ, J. A. (1998). Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3020/1/T22406.pdf> (19/08/2022).
- RIVERA LEÓN, L. (2016) La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 54, pp. 13-35. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5692615> (20/07/2022).
- SÁNCHEZ, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. *marcoELE*, 8, pp. 1-41. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf (21/08/2022).
- SANTANGELO, P. (2003). *Sentimental Education in Chinese History: An Interdisciplinary Textual Research on Ming and Qing Sources*. Brill.
- SMITH, F. (1973). *Psycholinguistics and Reading*. Holt, Rinehart and Winston.
- SOLÉ, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, pp. 1-13. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227> (22/08/2022).
- SORIANO, C. (2012). La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe Antuñano y J. Valenzuela Manzanares (coords.), *Lingüística cognitiva* (pp. 98-121). Anthropos.
- SORIANO, C. (2016). El lenguaje de las emociones. En M. C. Horno Chéliz, I. Ibarretxe Antuñano y J. L. Mendivil Giró (eds.), *Panorama actual de la ciencia del lenguaje* (pp. 243-259). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- TEJADA, H. (2011). Metáforas y modelos de comprensión de lectura: aspectos teóricos e implicaciones prácticas. *Revista Lenguaje*, 28, pp. 108-131. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10893/2707> (20/08/2022).
- TORRES SOLER, J. (2019). La diversidad del lenguaje metafórico: un estudio *picante* de las metáforas de los sabores en español e inglés y su aplicación a la enseñanza de ELE. [Trabajo de fin de máster, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/107774/1/La_diversidad_del_lenguaje_metaforico_un_estudio_picante_Torres_Soler_Julio.pdf (20/08/2022).
- VAN DIJK, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- VAN ESCH, K. (2010). La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje. *Monográficos Marco ELE*, 11, pp. 274-303. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/navas/13.van-esch.pdf> (20/08/2022).
- YING-HSUEH, H. (2002). *A cross-cultural Investigation of Mandarin Chinese conceptual metaphors of anger, happiness and romantic love*. Tamkang University.
- YU, N. (1998). *The Contemporary Theory of Metaphor. A perspective from Chinese*. John Benjamins Publishing Company.

Emociónáte

Autora: Amaia Murillo Lekuona



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

1. ¿Cómo estás? Introduce el código que aparece en pantalla en <https://nearpod.com/student/> y dibuja o busca una imagen que refleje cómo te sientes.

The screenshot shows the Nearpod interface. At the top, there is a blue header with the Nearpod logo, a 'Menú' dropdown, the code 'código: 64KJN', and buttons for 'Estudiante' and 'Profesor'. Below the header, a question is displayed: '¿Cómo estás? Dibuja o busca una imagen que refleje cómo te sientes.' with a 00:00 timer. The main area shows a grid of image options, each with a '*****: Enviado' status. The options include: a man with his hands up, a smiling sun, a person lying down, and a person slumped over. A fifth option, a person jumping joyfully, is shown below the others. At the bottom, there is a dark navigation bar with '2 de 2' slides, a 'Diapositivas' icon, and icons for home, chat, and a group of 5 people.

Fuente: elaboración propia.

¿Cómo crees que se sienten tus compañeros? Comentad entre todos qué creéis que significa cada imagen o dibujo.



2. ¿Qué te viene a la mente al escuchar la palabra *emoción*? Añade 3 ideas.

The screenshot shows a Nearpod presentation slide. At the top, there is a blue header with the Nearpod logo, a 'Menú' button, the code 'ZAE2', and buttons for 'Estudiante' and 'Profesor'. The main content area features a question: '¿Qué te viene a la mente al escuchar la palabra emoción? Escribe 3 ideas.' with a 03:18 timer. Below the question is a table of student responses. The table has three columns: 'Estudiante', 'Respuesta', and 'PARTICIPACIÓN'. The participation for all three students is 100%. Each response row has a red 'Compartir' button with an upward arrow. At the bottom, there is a dark navigation bar with '3 de 3' slides, a 'Diapositivas' button, and icons for home, chat, and a group of 4 people.

| Estudiante | Respuesta | PARTICIPACIÓN |
|------------|------------------------------|---------------|
| ***** | Sorpresa, miedo, vergüenza | 100% |
| ***** | Angustia, felicidad, euforia | 100% |
| ***** | Llorar, sonreír, saltar | 100% |

Fuente: elaboración propia.



¿Conoces todas las palabras? ¿Cuál te ha llamado la atención? ¿Echas en falta algún sentimiento? Comentad entre todos.



3. Echa un vistazo al título. ¿De qué crees que va a tratar? Haz una hipótesis. Después lee el texto completo.

LOS SENTIMIENTOS JUEGAN AL ESCONDITE

*Cuentan que una vez se reunieron en un lugar de la tierra todos los sentimientos y cualidades de los hombres. Cuando el **aburrimiento** había bostezado por tercera vez, la **locura**, como siempre tan loca, les propuso:*

—¿Vamos a jugar al escondite?

*La **intriga** levantó la ceja intrigada y la **curiosidad**, sin poder contenerse preguntó:*

—¿Al escondite? ¿Y cómo es eso?

*—Es un juego —explicó la **locura**— en que yo me tapo la cara y comienzo a contar desde uno hasta un millón mientras ustedes se esconden y cuando yo haya terminado de contar, el primero de ustedes que encuentre ocupará mi lugar para continuar el juego.*

*El **entusiasmo** bailó secundado por la **euforia**, la **alegría** dio tantos saltos que terminó por convencer a la **duda**, e incluso a la **apatía**, a la que nunca le interesaba nada. Pero no todos quisieron participar, la **verdad** prefirió no esconderse. ¿Para qué? Si al final siempre la hallaban, y la **soberbia** opinó que era un juego muy tonto (en el fondo lo que le molestaba era que la idea no hubiese sido de ella) y la **cobardía** prefirió no arriesgarse...*

*—Uno, dos, tres... —comenzó a contar la **locura**.*

*La primera en esconderse fue la **pereza**, que como siempre se dejó caer tras la primera piedra del camino. La **fe** subió al cielo y la **envidia** se escondió tras la sombra del **triunfo**, que con su propio esfuerzo había logrado subir a la copa del árbol más alto. La **generosidad** casi no alcanzaba a esconderse, cada sitio que hallaba le parecía maravilloso para alguno de sus amigos, ¿que si un lago cristalino? ideal para la **belleza**, ¿que si la rendija de un árbol? perfecto para la **timidez**, ¿que si el vuelo de la mariposa? lo mejor para la **voluptuosidad**. ¿que si una ráfaga de viento? magnifico para la **libertad**. Así terminó por ocultarse en un rayito de sol. El **egoísmo**, en cambio, encontró un sitio muy bueno desde el principio, ventilado, cómodo... pero solo para él. La **mentira** se escondió en el fondo de los océanos (mentira, en realidad se escondió detrás del arco iris) y la **pasión** y el **deseo** en el centro de los volcanes. El **olvido**... se me olvidó donde se escondió... pero eso no es lo importante. Cuando La **locura** contaba 999.999, el **amor** aún no había encontrado sitio para esconderse, pues todo se encontraba ocupado... hasta que divisó un rosal y enternecido decidió esconderse entre sus flores.*

*—Un millón —contó la **locura**, y comenzó a buscar.*

*La primera en aparecer fue la **pereza** solo a tres pasos de una piedra. Después se escuchó la **fe** discutiendo con Dios en el cielo sobre Teología y la **pasión** y el **deseo** los sintió en el vibrar de los volcanes. En un descuido encontró a la **envidia** y claro, así pudo deducir donde estaba el **triunfo**. El **egoísmo** no tuvo ni que buscarlo. Él solito salió disparado de su escondite que había resultado ser un nido de avispas. De tanto caminar sintió sed y al acercarse al lago descubrió a la **belleza** y con la **duda** resulto más fácil todavía, pues la encontró sentada sobre una cerca sin decidir aún de qué lado esconderse. Así fue encontrando a todos, el **talento** entre la hierba fresca, a la **angustia** en una oscura cueva, a la **mentira** detrás del arco iris... (mentira, si ella estaba en el fondo del océano) y hasta el **olvido**... que ya se le había olvidado que estaba jugando al escondite, pero solo el **amor** no aparecía por ningún sitio.*

*La **locura** buscó detrás de cada árbol bajo, cada arroyuelo del planeta, en la cima de las montañas y cuando estaba por darse por vencido divisó un rosal y las rosas... Y cogió un palo y comenzó a mover las ramas, cuando de pronto un doloroso grito se escuchó. Las espinas habían herido en los ojos al **amor**. La **locura** no sabía qué hacer para disculparse, lloró, rogó, imploró, pidió perdón y hasta prometió ser su lazarillo. Desde entonces, desde que por primera vez se jugó al escondite en la tierra: el amor es ciego y la locura siempre lo acompaña.*

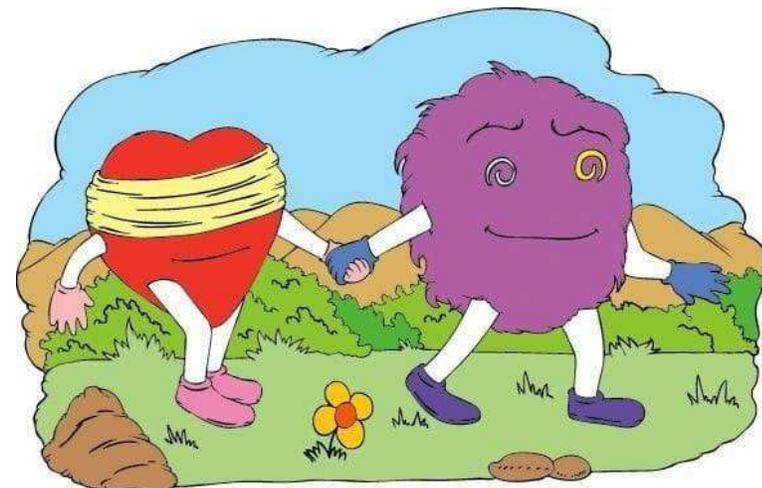
Autor desconocido

Fuente: <https://www.univision.com/estilo-de-vida/bienestar/los-sentimientos-juegan-al-escondite-el-cuento-que-leeras-en-pocos-minutos-y-recordaras-siempre>



a) Tras leer el texto, contesta las siguientes preguntas.

1. Ahora que has leído el texto, ¿has acertado con tu predicción?
2. ¿Cuál de los sentimientos te representa mejor? ¿Por qué?
3. Según el texto, ¿por qué se dice que el amor es ciego?
4. ¿Qué crees que significa que el amor es ciego?
5. Según el texto, ¿por qué la locura acompaña al amor?
6. ¿Qué crees que significa que la locura acompaña al amor?



Fuente: <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/el-amor-es-ciego-635927.html>



b) Vemos que en español EL AMOR ES LOCURA, siguiendo esta idea, completa las frases con las siguientes expresiones.

me vuelve loco

has perdido el juicio

pierdo la cabeza

chochean

le chifla

enloquezco

loco

sorbidos los sesos

1. Su nuevo novio le tiene _____.
2. _____ de ganas por estar a tu lado.
3. Desde que conociste a Javi en esa fiesta, _____.
4. No para de hablar de su expareja, sigue _____ por ella.
5. A Marta _____ que su novio sea detallista.
6. Cuando me abraza por detrás, _____ por completo.
7. Los dos amigos están que _____ con las vecinas.
8. Su forma de mirar _____.



c) Si el amor fuera una persona, ¿cómo crees que sería? Describe su físico y su carácter en 4 frases.

El amor es un guerrero que lucha hasta el final y te conquista.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____



d) ¿Qué otras maneras conoces para hablar del amor en español? ¿En tu cultura qué expresiones se utilizan? Coméntalo con un compañero.



4. Sitúa las emociones «alegría» y «tristeza» en la línea vertical y contesta las siguientes preguntas.

- a) ¿Por qué crees que se asocia la alegría y la tristeza con estas orientaciones?
- b) ¿En tu cultura también se relacionan con estas orientaciones?
- c) ¿Con qué más se asocia la alegría y la tristeza en tu cultura?
- d) En español, LO BUENO ES ARRIBA y LO MALO ES ABAJO. ¿En tu cultura estas orientaciones (arriba y abajo) con qué se relacionan?



.....

.....



5. Subraya las expresiones de alegría (↑) o tristeza (↓) y dibuja en el recuadro la flecha en la orientación correspondiente. ¿Qué emoción representa?

Estaba teniendo un día horrible, pero el paseo le levantó la moral y le sirvió para despejarse. 

- a) Me acaban de llamar para informarme de que me han aceptado para el trabajo de mis sueños. ¡Menudo subidón!
- b) Cuando le dijeron que su hermano había tenido un accidente, se le cayó el alma a los pies.
- c) Ayer se graduó después de cuatro años de universidad y está en un nube.
- d) Laura está dando saltos desde que se enteró que había ganado el sorteo, nunca le suele tocar nada.
- e) Mario está hundido por la pérdida de su gato. Lo va a echar muchísimo en falta.
- f) Tuvo que dejar el patinaje sobre hielo por una caída grave en una exhibición y, desde entonces, no levanta cabeza.
- g) Fue un partido muy disputado, pero en el último minuto, el equipo contrario marcó un gol y el capitán abandonó el campo cabizbajo.
- h) Desde que se mudó a otra ciudad, se siente un poco solo, pero la visita de sus padres le subió el ánimo.
- i) Su pareja le ha dejado por otra persona y está de bajón.

Ahora traduce las expresiones a tu lengua las expresiones que has subrayado.
¿Funcionan bien en tu idioma?



6. En parejas, imaginad los motivos por los que los personajes se sienten alegres (↑) o tristes (↓) y completad las frases.

Estaba de bajón porque sus amigas no le llamaron para ir al cine.

- a) Laura no levanta cabeza desde que _____.
- b) _____ le levantó el ánimo a Marco.
- c) Estoy en una nube porque _____.
- d) _____, y por eso está hundida.
- e) Se le cayó el alma a los pies cuando _____.
- f) _____ ¡Vaya subidón!
- g) Está dando saltos por _____.



7. Antes de irte, rellena este ticket de salida.

TICKET DE SALIDA

ESTOY DE SUBIDÓN PORQUE HE APRENDIDO:



ESTOY DE BAJÓN PORQUE NO HE ENTENDIDO:





1. Escribe cuatro frases con las expresiones que aprendiste en la sesión anterior.

Estoy cabizbajo porque no he aprobado el examen de conducir.

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.
- d) _____.

¡Recuerda! 
La alegría es  y la tristeza es .



2. Observa las imágenes e indica qué emoción transmite cada una: ¿alegría o tristeza?



Fuente: <https://www.eltiempo.com/salud/>



Fuente: <https://economictimes.indiatimes.com/magazines/panache/>



Fuente: <https://totenart.com/noticias/goya-pinturas-negras/>



Fuente: https://arthive.com/es/artists/42276~Andrey_Ivanovich_Borisov/works/569572~



Fuente: <https://dibujoypinturaenplasencia.com/la-habitacion-de-van-gogh/>



Fuente: <https://artenet.es/cuadros/>

a) ¿Qué tienen en común las imágenes que expresan alegría? ¿Y las que transmiten tristeza?

b) ¿Por qué crees que se asocia la alegría con la luz (☀) y la tristeza (☾) con la oscuridad?

c) Conoces alguna expresión en español que se refiera a la alegría como luz (☀)? ¿Y la tristeza como oscuridad (☾)? Si es así, ¿cuáles conoces?

d) ¿En tu cultura también existe esta asociación?

e) En español, el bien y el mal también se asocian con la luz y la oscuridad. ¿En tu cultura con qué otros aspectos se relaciona la luz y la oscuridad?



3. Lee estos textos sobre cómo mejorar el estado de ánimo.

¿CÓMO ANIMARSE? 9 MÉTODOS PARA LEVANTAR EL ÁNIMO

Cuando tenemos la moral por los suelos, es normal que no tengamos ganas de nada. De hecho, a veces es bueno soltar estas emociones y sacar aquello que llevamos dentro. En el caso, contrario, si quieres saber cómo animarte, existen una serie de consejos que puedes seguir para lograr iluminar tu día.

- 1. Realiza una pequeña excursión o viaje:** *cuando te sientes apagado o agotado de la rutina o del día a día, es muy posible que no tengas la motivación necesaria para realizar aquellas tareas que «deberías» hacer. Por lo tanto, quizá es una señal de que requieres de un pequeño descanso para cambiar de aires y recuperar la rutina con ideas frescas.*
- 2. Date un baño tibio:** *relajarse también es un buen método para lograr subir la moral cuando estamos cabizbajos o tenemos un mal día. Esto te ayuda a relajarte tanto a nivel físico como mental, proporcionarte un alivio ante los pensamientos negativos que pueden abordarte durante estos instantes.*
- 3. Baila:** *la música alegre, así como moverse junto a tus melodías favoritas puede ayudarte a sacarte una sonrisa radiante en esos días donde lo ves todo negro.*

4. Mira una serie o una película divertida: la risa es uno de los mejores recursos a los que podemos recurrir cuando tenemos nuestro ánimo bajo. De hecho, incluso existen terapias como la risoterapia que están basadas en los efectos positivos que tiene la risa para nuestra salud mental. Disfrutar de tu comedia favorita puede ayudarte a relajarte o a dejar de lado los sentimientos de agobio que invaden tu mente.

5. Haz algo creativo: las investigaciones muestran que hay una conexión entre el arte y el equilibrio emocional. De esta forma, un buen método para animarse a uno/a mismo/a es precisamente acudir a hobbies como la pintura, la escritura, la música, entre otras.

6. Llama a un amigo/a: lo mejor que podemos hacer cuando estamos ante un bucle de pensamientos negativos es intentar salir de ellos con la ayuda de alguien que nos pueda dar otra perspectiva.

7. Mantén un diario de gratitud: ser agradecido/a con aquello que tenemos tiene beneficios científicamente probados. Tanto es así que no solo sirve para animarse, sino que además puede mejorar nuestra salud emocional y hacer que nos sintamos mentalmente más fuertes.

8. Haz algo bueno para otra persona: a pesar de que no parece la mejor estrategia para subir el ánimo, la realidad es que hacer algo por los demás de manera desinteresada puede ayudarte a estar más positivo/a.

9. Ejercicio: el ejercicio físico, realizado de manera regular, es una buena técnica para aliviar el estrés y mejorar nuestro estado de ánimo. Por ello, puede ser un buen método para saber cómo animarse en los momentos de bajón.

Si a pesar de esforzarte no puedes lograr animarte y experimentas tristeza frecuentemente, quizá tengas un problema en tu salud mental. En estos casos, es importante acudir a un psicólogo/a profesional.



a) Tras leer el texto, selecciona la opción correcta.

1. ¿Qué necesitas cuando estás cansado de la rutina diaria?
 - a) Buscar motivación para las tareas que deberías hacer.
 - b) Hacer una escapada para volver a la rutina con la mente despejada.
 - c) Seguir con la rutina y adoptar una nueva perspectiva de vida.

2. ¿Qué significa *cambiar de aires* en este contexto?
 - a) Abrir las ventanas para airear la casa.
 - b) Encender el ventilador para refrescar la casa.
 - c) Realizar un cambio importante y cambiar de ambiente.

3. Un baño tibio...
 - a) ayuda a relajarse física y mentalmente.
 - b) puede intensificar los pensamientos negativos.
 - c) Solo puede proporcionarte alivio durante un instante.

4. ¿Cuál de estas afirmaciones es verdadera según el texto?

- a) Recurrir a hobbies relacionados con el arte proporciona equilibrio emocional.
- b) Ser agradecido no levanta el ánimo, pero ayuda a mejorar la salud emocional.
- c) Hacer ejercicio irregularmente alivia el estrés y mejora el estado de ánimo.

5. Si aún haciendo un esfuerzo por animarte estás cabizbajo constantemente, ¿qué debes hacer?

- a) Volver a intentar poner en práctica los consejos.
- b) Experimentar la tristeza y asumir los problemas.
- c) Recurrir a un profesional para pedir ayuda.

 b) ¿Aplicas estos consejos en tu día a día cuando estás de bajón? ¿Crees que funcionan?

c) ¿Qué haces para subir el ánimo cuando estás triste?

 d) ¿Qué consejos le darías a un amigo para levantar el ánimo? ¿Qué harías en su situación? En parejas, escribid 3 consejos para un amigo que está triste.

1. _____.
2. _____.
3. _____.

¡Recuerda! 

Puedes dar consejos utilizando las siguientes estructuras:

- Si yo fuera tú...
- Lo mejor sería que... + subjuntivo
- Te aconsejaría/recomendaría...
- Va muy bien...
- ¿Y si... + imperfectivo del subjuntivo?
- Sería mejor/importante/necesario...



e) En parejas, subrayad las expresiones que se utilizan para hablar de la alegría y la tristeza, y después clasificadlas.

| ↑ | ↓ | ☀ | ☾ |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

  4. En cada pareja de frases se ha empleado la misma expresión con sentido literal y con   sentido figurado. Determina cuál de las dos expresiones en negrita se ha utilizado de manera figurada y explica qué significa la expresión en ese contexto.

1 a) La luz del descansillo está apagada y **lo veo todo negro**.

b) Desde la muerte de mi perrito, **lo veo todo negro**.

¿Qué significa? _____

2 a) El atleta **estaba dando saltos** para calentar antes de la competición.

b) Cuando ganó la competición **estaba dando saltos**.

¿Qué significa? _____

3 a) Después de echarse la crema hidratante, **tenía el rostro resplandeciente**.

b) Se le notaba que había aprobado el examen, **tenía el rostro resplandeciente**.

¿Qué significa? _____

¡Recuerda! 

El **lenguaje literal** designa el sentido exacto y propio de las palabras; mientras que el **lenguaje figurado** consiste en dar un significado diferente al habitual a las palabras.

- 4 a) Sofía **cayó** en una depresión después de dar a luz a su hija.
b) Mi padre se **cayó** por las escaleras, porque estaban recién limpiadas.
¿Qué significa?_____
- 5 a) Después de mucho esfuerzo, había ganado su primer premio literario y estaba **radiante**.
b) Después de la tormenta, salió un sol **radiante**.
¿Qué significa?_____
- 6 a) Pensaba que estaba grabando el espectáculo, pero la cámara **estaba apagada**.
b) Discutió con su hermano por una tontería y se veía que **estaba apagada**.
¿Qué significa?_____
- 7 a) La novia lo dejó plantado en el altar hace unos meses y aún **está hundido**.
b) El barco chocó contra un iceberg y ahora **está hundido** en el océano Atlántico.
¿Qué significa?_____



5. Completa las frases con las siguientes expresiones. Después, indica qué emoción expresan: alegría (☀️) o tristeza (☾).

resplandeciente

lo veía todo negro

se le iluminó

irradiaba

apagada

radiante

sombrío

oscura

1. A Juan _____ la cara cuando se dio cuenta de que había ganado la apuesta.
2. Te noto un poco _____ desde que volviste de Berlín, ¿pasó algo?
3. En el tanatorio se palpaba un ambiente _____.
4. Carmen _____ felicidad, porque consiguió las entradas para el concierto de su grupo favorito.
5. Se notaba que estaba bien acompañada, tenía el rostro _____.
6. Me quedé en paro, y durante los próximos meses, _____.
7. Se ve que has disfrutado de tu cumpleaños, estás _____.
8. Cuando enfermó mi padre, viví una época muy _____.



6. Antes de irte, rellena este ticket de salida.

TICKET DE SALIDA

¿CÓMO TE HAS SENTIDO DURANTE LA CLASE?
UTILIZA AL MENOS 2 EXPRESIONES QUE
HAYAS APRENDIDO HOY.



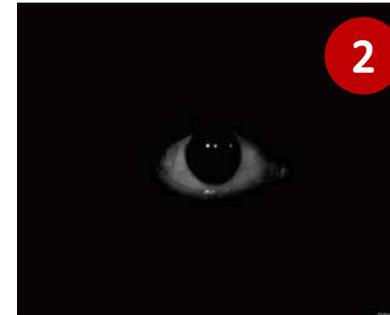


1. Relaciona las expresiones aprendidas en las sesiones anteriores con la imágenes que presentan el sentido literal de las expresiones.

- a) Estar apagado/a.
- b) Irradiar felicidad.
- c) Estar hundido/a.
- d) Estar dando saltos.
- e) Estar en una nube.
- f) Verlo todo negro.



Fuente: <https://ayudapsicologos.wordpress.com/2014/09/30/vivir-en-las-nubes/>



Fuente: <https://tenor.com/es/ver/black-eye-eye-dark-darkness-gif-12072943>



Fuente: elaboración propia a partir de <https://www.pinterest.es/pin/312507661633102660/>



Fuente: <https://www.wallpaperflare.com/dream-falling-underwater-woman-splash-hd-wallpaper-sazdp>



Fuente: <https://c.tenor.com/Gco3FJkkuQsAAAAC/school-of-rock-happy.gif>



Fuente: elaboración propia a partir de <https://psicologosbenidorm.net/no-puedo-mas/>

 2. En parejas, reflexionad: ¿con qué emoción relacionáis cada emoción? ¿Por qué?
Después, contestad las preguntas.

Amargo



Fuente: https://www.elespanol.com/cocinillas/recetas/bebidas/20171006/hacer-cafe-perfecto-ciencia/1001008949096_30.html

Salado



Fuente: <https://www.recetas.com/reportajes/descubriendo-los-sabores-como-functiona-el-sabor-salado.html>

Picante



Fuente: <https://food.ltn.com.tw/article/5397>

Dulce



Fuente: http://www.sohu.com/a/316995175_100158156

Ácido



Fuente: <https://www.farodevigo.es/salud/dietas/2022/08/10/dieta-limon-regimen-moda-perder-dv-61985305.html>

- ¿Cuál es tu comida preferida? ¿Qué te hace sentir cuando la comes?
- ¿Y la comida que menos te gusta? ¿Qué sensación te produce?
- Si la alegría tuviera un sabor, ¿cuál crees que sería?
- Si la tristeza también tuviera un sabor, ¿cuál crees que sería?



3. Lee este texto sobre el tabú de mostrarse triste y la obligación de ser feliz.

POR EL DERECHO A ESTAR TRISTE (Y MOSTRARLO): ¿POR QUÉ QUEREMOS APARENTAR CONTINUAMENTE QUE SOMOS FELICES?

Según un estudio de la Asociación Americana de Psicología, «la gran mayoría de los jóvenes de las nuevas generaciones sufre más estrés, ansiedad y otros trastornos en comparación con las generaciones anteriores». Sin embargo y paradójicamente, a veces parece que estar alicaído y llorar en público sigue siendo un tabú. ¿Por qué queremos aparentar estar bien continuamente? ¿Qué le pasa a la sociedad con la tristeza? ¿La presión por ser felices nos está volviendo más infelices aún?

Parece mentira que, en una generación donde no nos avergonzamos de nuestra forma de vivir y de expresarnos, aún tengamos que pedir perdón a los demás por estar de bajón. Y es que, en una era pandémica tan amarga como la que nos está tocando vivir, ¿por qué no hay cabida a mostrar que nos está afectando negativamente la pandemia?

Hablamos con la psicóloga Ángeles Cabezas Vega y reflexionamos acerca de la necesidad de aceptar que se puede estar triste y que no pasa nada. Le preguntamos sobre si es importante para nuestra salud mental atender también a las emociones negativas.

«Las emociones no son ni positivas ni negativas sino agradables o desagradables», dice Ángeles. «Es importante para nuestra salud emocional saber gestionar o regular las emociones en general. Para ello, es imprescindible poner nombre a lo que sentimos; reconocer y expresar las emociones es el primer paso», concluye, pues «la vida tiene momentos de todos los colores y sabores, así que debemos aceptar todas nuestras emociones».

Le preguntamos también a Ángeles sobre cuáles son las consecuencias de ignorar la tristeza: «Seguro que has experimentado muchas veces alegría, felicidad o amor y por el contrario miedo, enfado, tristeza, asco o sorpresa. Las emociones desagradables nos ayudan a adaptarnos y a veces son la señal que nos puede salvar de un peligro, como el miedo. No podemos ignorar la tristeza», explica la psicóloga.

Para la psicóloga, la sociedad actual nos presiona a mostrar continuamente que tenemos el ánimo por las nubes. «Vivimos en la cultura del bienestar, la felicidad y el placer inmediato que rechaza el dolor; incluso nos aterra y nos incomoda verlo en los demás, de ahí que muchas veces escuchamos frases como “no llores”, “no estés triste”, “tú eres fuerte”...», explica ella.

«El fenómeno del postureo, el aparentar estar a gusto y ser exitoso en las redes sociales y el estar obsesionados por gustar a los demás, tiene como objetivo conseguir más likes y más seguidores, ya que vivimos en un momento de la exaltación del ego y la personalización en la que los selfies y las fotos son las principales protagonistas de las redes sociales», dice Ángeles. «El problema es cuando dejamos de ser nosotros mismos para vivir una realidad paralela, pues ahí pueden surgir problemas de incomunicación y autoengaño», concluye la psicóloga.

Una problemática actual que se resume en una expresión: la dictadura de la felicidad. Un concepto que cada vez parece cobrar más sentido. «La industria de la felicidad es poderosísima, lucrativa e influyente», dice el doctor en Psicología Edgar Cabanas en una entrevista con el periódico El País. «Tenemos la necesidad de mostrarnos felices; las redes son una identidad extendida. Se tiende a exagerar esa imagen positiva de uno mismo porque si no pareces un fracasado», añade el psicólogo.

Pero parece que los jóvenes vamos abriendo la mente y aceptando que llorar de vez en cuando es totalmente necesario. Sin embargo, ¿llorar sigue siendo un tabú? «El llorar en público no está bien visto porque se considera por la sociedad un signo de debilidad», explica Ángeles a nuestra pregunta de si llorar es un tabú social. «Sin embargo, es muy saludable hacer aflorar las lágrimas, ya que si se guardan pueden explotar por algún sitio y llegar a provocarnos dolor de cabeza, tensión o alguna otra respuesta psicósomática», añade la psicóloga.

Y es que, después de dos años de pandemia, ¿por qué no vamos a permitirnos aceptar que la situación nos puede estar afectando de manera negativa psicológicamente? Según Ángeles Cabezas, «es una realidad que la pandemia ha aumentado los problemas psicológicos y los trastornos mentales en la población, se han disparado los problemas de ansiedad, depresión, alimentación y a medio y largo plazo esto puede empeorar» explica. Y, según ella, lo peor solo está por venir, pues «no tenemos recursos suficientes para atender a las personas afectadas y los servicios de salud mental se encuentran colapsados».

En conclusión: grita, enfádate o cómprate una taza que ponga que odias los lunes. Pues quizá, y solo quizá, en la era de la incertidumbre, el cambio constante, la conectividad masiva y las redes sociales, va siendo hora de permitirse «estar apagado». Así que, si esto ocurre, que no cunda el pánico. Tenemos derecho a estar triste.

Adaptado de: <https://www.rtve.es/playz/20220117/derecho-estar-triste-psicologia/2060949.shtml>



a) Según el texto, marca si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). En cualquier caso, justifica tu respuesta e indica en qué línea se encuentra la información.

1. Las generaciones anteriores sufrían más problemas de salud mental que los jóvenes de ahora.

Justificación:

2. Según Ángeles, las emociones son agradables o desagradables y no se pueden considerar positivas o negativas.

Justificación:

3. La sociedad nos obliga a mostrarnos felices y a tener miedo a la aflicción propia y ajena.

Justificación:

4. En las redes sociales aparentamos ser felices y exitosos para captar la atención de los demás, pero el problema viene cuando engañamos a los demás.

Justificación:

5. La psicóloga recomienda contener las lágrimas al estar triste, ya que llorar provoca dolor de cabeza, tensión o algún otro problema de salud.

Justificación:



b) Localiza en el texto las expresiones para mostrar alegría y triste.

1. En el texto hay dos expresiones para hablar de la alegría y la tristeza relacionadas con el sabor. ¿Cuáles son? Localízalas.

.....

.....

2. ¿Qué otras expresiones observas relacionadas con la alegría y la tristeza?



c) ¿En tu cultura cómo se percibe la tristeza? ¿Está bien visto mostrarla? ¿Llorar en público es un tabú? ¿Mostrar tristeza es motivo para avergonzarse? ¿Se considera un signo de debilidad? ¿La sociedad presiona a ser feliz? Comenta con un compañero.



4. Como hemos observado, en español la alegría se relaciona con un buen sabor (😊), mientras que la tristeza se asocia a un mal sabor (😞). Teniendo en cuenta esta idea, relaciona la expresión en negrita con su significado según el contexto.

1. Cuando estoy con mis amigos, **estoy a gusto**. Me siento como en casa cuando estoy con ellos.
 2. Mi profesor **está disgustado** porque, a pesar del esfuerzo, no he conseguido aprobar el examen.
 3. El final de la película **me ha dejado con buen sabor de boca**.
 4. Jo, **me sabe mal**, pero no puedo ir a tu fiesta de cumpleaños.
 5. Laura **se relamía de gusto** pensando en las próximas vacaciones.
 6. Desde que lo dejó su mujer, **está amargado**.
 7. El equipo **saboreó** su primera victoria fuera de casa.
 8. Fue una despedida **agridulce**. Le daba pena que se fuera porque lo iba a echar de menos, pero, a la vez, se alegraba mucho por él.
- a) Mezcla de alegría y tristeza.
 - b) Resultar desagradable o triste.
 - c) Estar cómodo y contento.
 - d) Estar descontento o apenado.
 - e) Estar infeliz a causa de desengaños o frustraciones.
 - f) Encontrar gran satisfacción en algo.
 - g) Disfrutar con detenimiento.
 - h) Quedarse con buena sensación en el cuerpo.



5. En parejas, escribid 6 frases con las expresiones que has aprendido en estas 3 sesiones.

| | |
|---|--|
| ↑ | |
| ↓ | |
| ☀ | |
| ☾ | |
| 😊 | |
| 😞 | |



6. ¡Vamos a jugar! Introduce el código que aparece en pantalla en <https://quizizz.com/join>.

¿En cuál de las dos frases se utiliza la expresión con sentido figurado?

1 Me sabe fatal, pero no podré ir a visitarte.

2 No me gusta nada el tomate, me sabe fatal.

Fuente: elaboración propia.



2/10

1st



¿Qué imagen representa la expresión estar cabizbajo?



1



2

Fuente: elaboración propia.

3/10

1st

¿Qué idea se esconde tras la expresión irradiar felicidad? Dibuja utilizando los iconos empleados en clase.

Draw your respuesta

ENVIAR →

Fuente: elaboración propia.



4/10

1st



¿Qué expresión viene de la idea **LA ALEGRÍA ES ARRIBA?**

Estamos a gusto.

Estás radiante.

Me ha levantado el ánimo.

Me ha dejado buen sabor de boca.

Fuente: elaboración propia.



5/10

1st



¿Qué idea esconde la expresión relamarse de gusto?

LA ALEGRÍA ES BUEN
SABOR.

LA ALEGRÍA ES LUZ.

LA ALEGRÍA ES BUEN
ARRIBA

Fuente: elaboración propia.



6/10



1st



Desde que discutí con mi abuela, No me gusta estar mal con ella.

irradio tristeza

estoy apagado

estoy dando brincos de
tristeza

Fuente: elaboración propia.



7/10



1st



Le encanta estar con sus compañeros de clase, se siente con ellos.

a gusto

amargado

cabizbajo

Fuente: elaboración propia.

..... y no sabíamos cómo animarle.

Estaba en una nube

Saltó en una depresión

Estaba muy alicaído

The image shows a presentation slide with a dark purple background. At the top, there is a navigation bar with icons for settings, search, refresh, and a page indicator '8/10'. On the right side of the navigation bar, there is a '1st' indicator and a full-screen icon. The main content of the slide is the text '..... y no sabíamos cómo animarle.' followed by three colored boxes: a blue box containing 'Estaba en una nube', a teal box containing 'Saltó en una depresión', and an orange box containing 'Estaba muy alicaído'.

Fuente: elaboración propia.

Escribe una frase para expresar alegría utilizando las expresiones que has aprendido.

Escribe tu respuesta...

ENVIAR →

Fuente: elaboración propia.

Escribe una frase para expresar tristeza utilizando las expresiones que has aprendido.

Escribe tu respuesta...

ENVIAR →

Fuente: elaboración propia.

-  1. ¿Qué te viene a la mente al escuchar las palabras *alegría* y *tristeza*? Introduce el código que aparece en pantalla en www.menti.com y añade 3 ideas por cada emoción. Intenta añadir ideas diferentes a las que se han visto en clase.

1

Go to www.menti.com and use the code 2058 3549

¿Qué te viene a la mente al escuchar la palabra *alegría*? Añade 3 ideas.

Mentimeter

vitalidad
primavera
libertad
dulce
búsqueda
salud
flores
locura



Fuente: elaboración propia.

2

Go to www.menti.com and use the code 2058 3549

¿Qué te viene a la mente al escuchar la palabra *tristeza*? Añade 3 ideas.

Mentimeter

oscuro
otoño
enemigo
pesado
dolor
agujero
enfermedad
infierno



Fuente: elaboración propia.



2. Lee este texto sobre el día más feliz de la vida de Tomás y rellena los huecos con las expresiones del recuadro.

con buen sabor de boca

me levantó el ánimo

radiante

oscura

a gusto

estaba hundido

Hace diez años me fui a estudiar medio año a un pequeño pueblo en la costa de Escocia. Meses antes lo había dejado con mi novia, con la que llevaba tres años, y desde entonces _____ . No tenía ganas de irme al extranjero, porque estaba pasando por una época _____ , pero ya estaba todo planeado. Cuando llegué al pueblito conocí a mucha gente nueva de diferentes nacionalidad y culturas, hice nuevos amigos y descubrí lugares mágicos. Aquel ambiente _____ y me ayudó a conocerme más a mí mismo.

Un día de mayo, cuando mi experiencia estaba llegando a su fin, me acerqué solo al faro del pueblo y me senté mirando al mar. Me puse a pensar en lo mucho que había aprendido, en lo que había crecido personalmente, y para cuando me di cuenta, tenía una sonrisa _____ en mi cara. Me sentía _____ conmigo mismo, con la persona en la que me había convertido en esos seis meses. Me vino bien ese cambio de aires. La experiencia me dejó _____ .

Fuente: elaboración propia.



a) Después de leer el texto, contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Qué hizo el día más feliz de su vida?
2. ¿Cuándo fue?
3. ¿Dónde estaba?
4. ¿Con quién estaba ese día?
5. ¿Por qué fue el día más feliz de su vida?
6. ¿Cómo se sentía en ese momento?



3. Tras leer el recuerdo más bonito de Tomás, vas a describir un día en el que te sentiste especialmente feliz. Si lo prefieres, puedes inventarte el recuerdo.

a) Antes de escribir, piensa en ese día y contesta las preguntas de la diapositiva anterior:

a) ¿Qué hiciste el día más feliz de tu vida?

b) ¿Cuándo fue?

c) ¿Dónde estabas?

d) ¿Con quién estabas ese día?

e) ¿Por qué fue el día más feliz de tu vida?

f) ¿Cómo te sentías en ese momento?



b) Describe el día más feliz de tu vida.

El texto debe...

- contestar las 6 preguntas de la actividad anterior.
- contener al menos 3 expresiones que hayas aprendido en estas sesiones.
- tener una extensión de entre 150-180 palabras.



c) Intercambia el texto con un compañero y revísalo teniendo en cuenta las siguientes pautas. Marca con una **X** la casilla correspondiente y responde las preguntas.

| | SÍ | NO |
|---|----|----|
| Contesta las 6 preguntas | | |
| Se incluyen correctamente las 3 expresiones | | |
| Tiene una extensión de unas 150 palabras | | |

- ¿Qué aspectos positivos destacarías del texto?
- ¿Hay algún aspecto mejorable? Si es así, ¿cuál?
- ¿Qué consejo le darías para futuros textos?



4. Reflexiona sobre el proceso de escritura y marca con una **X** si lo has hecho.

Antes de escribir...

tenía claro el objetivo del texto.

he hecho un esquema para ordenar las ideas que quiero transmitir.

me he fijado en el ejemplo para tomar ideas.

Mientras escribía...

he recurrido al esquema que elaborado antes de escribir.

tenía en mente las instrucciones y el objetivo de la actividad.

he utilizado marcadores textuales para dar coherencia al texto.

Después de escribir...

he releído el texto y he comprobado que cumplía las instrucciones de la actividad.

he revisado los signos de puntuación.

he revisado la gramática.

Fuente: elaboración propia.

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA