La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE

Rachid Lamarti
Universidad de Barcelona, España

INTRODUCCIÓN

Las metáforas infunden vida a la lengua. Así lo consideraban Vico, Vygostki, Richards, Black, Ortega y Gasset. Mentes preclaras todos ellos, y, sin embargo, no fue hasta la irrupción de la obra de Lakoff & Johnson (1980), *Metaphors We Live By*, que la metáfora captó definitivamente la atención de la lingüística. La semántica cognitiva rescató la metáfora de los oscuros calabozos donde, presa del hechizo de exclusión de la semántica tradicional, languidecía.

La enseñanza del español como lengua extranjera, empero, sigue cerrándole a la metáfora las puertas del aula. Autores como Danesi (1986, 1991) y Low (1988) advierten de la magnitud de ese error: el ostracismo de la metáfora desvirtúa la lengua. Hablar implica metaforizar; por ende, una óptima competencia comunicativa depende de una competencia conceptual y metafórica solvente.

La dificultad de aprender y de adquirir una lengua extranjera radica sobre todo en la distancia: entre lenguas, culturas, cosmovisiones. Aunque los semas de *colibrí* y de 蜂鳥 concuerden (pájaro, de tamaño exiguo, provisto de larga lengua), y pese a que ni en español ni en chino esta ave representa un ejemplar prototípico de la categoría pájaro, los tópicos subyacentes a su realidad en los sistemas conceptuales de ambas lenguas varían y no son los mismos. En efecto, 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 (Clivillés 1993).

El estudiante ha de ser sensible a la diferencia cultural y conceptual que huella el sistema figurativo de la lengua meta. Sin las estructuras metafórica y asociativa del edificio semántico y pragmático de una lengua, el hablante no será incapaz de comunicarse de forma óptima (Danesi 2004). La adquisición de una lengua, por tanto, no será óptima ni completa si no incorpora tales estructuras.

Hay realidades establecidas, tanto en el plano denotativo cuanto en el connotativo. Ocurre, no obstante, que las denotaciones y las connotaciones de una misma realidad son tales en Cartagena y cuales en Yujin. No en vano, las metáforas más espontáneas provienen de los objetos más familiares (Restrepo 1952). Asimismo, las culturas prodigan arquetipos: el amor fluye del corazón, la parte inferior de algo son sus pies, etc. Por supuesto, existen conceptualizaciones comunes a varias culturas, o hasta más o menos universales: el triunfo se halla en cúspides, propulsa y sube, se orienta hacia arriba (Lakoff & Johnson 1980).

Las metáforas son valiosos índices de cómo los miembros de una comunidad lingüística conceptualizan el mundo. En el modo de categorizar de los seres humanos se observa un principio común (Rosch 1977) del que derivan metáforas conceptuales primarias de relativa universalidad[1]. Ahora bien, dado que la conceptualización nace de la experiencia interaccional con la realidad (Lakoff & Johnson 1980), y puesto que la realidad es proteica, la metaforización compleja acaba variando entre culturas. En este sentido, conocer el sistema conceptual nativo de los estudiantes sinófonos proporcionará las claves con que desarrollar una metodología que los inicie en el sistema conceptual y en las redes metafóricas de la lengua española.

A un estudiante sinófono no habrá que explicarle que caer es doloroso, ni que la caída traza una trayectoria descendente. Orientar el bien hacia arriba y el mal hacia abajo no es ajeno a sus propios esquemas de pensamiento. Desde esta perspectiva, el fraseologismo *Poner a alguien a caer de un burro* cobra, ya que no transparencia, algo de luz. Obviamente, habrá que modificar otros esquemas cognoscitivos para alcanzar un grado satisfactorio de competencia conceptual en la lengua meta. El profesor ha de canalizar tal reestructuración. Deberá enseñar a sus alumnos sinohablantes, por ejemplo, que en español *el lobo* es feroz y no lascivo[2]. Sólo así estarán en condiciones de

1 Al haber este principio común, conocimiento intuitivo universal, en el modo de categorizar de los seres humanos, existen *expresiones metafóricas idénticas, muy semejantes o equivalentes, en distintas lenguas* (Acquaroni 2008). Tales equivalencias interlingüísticas se dan sobre todo como metáforas primarias forjadas durante el periodo de conflación (Johnson 1997). En este periodo, primera etapa del aprendizaje y del desarrollo cognitivo humano, las percepciones físicas y las experiencias sensomotrices afloran conjunta e indisociablemente junto con los estados psicológicos que generan. Así, la altitud o la suspensión en el aire y la felicidad se confunden en el niño al auparlo hasta las estrellas (y de ahí, posteriormente, *Estar en el séptimo cielo* o 高興得飛上九重天 "volar de alegría hasta el noveno cielo"). Aunque en el periodo de diferenciación el niño separará ambas experiencias, la altitud permanecerá para siempre asociada a la felicidad.

2 En chino, *lobo* (狼), en la voz 色狼, significa *hombre lascivo*. Quizá la metáfora proyecte figuradamente la forma con que el lobo se abalanza sobre su presa, o abstraiga de su voracidad carnívora una voracidad

interpretar el significado de *Meterse en la boca del lobo*, pues en su sistema conceptual nativo lo realmente peligroso es 羊入虎口 "meterse la cabra en la boca del tigre".

Las mayores divergencias interlingüísticas en materia metafórica surgen a medida que la metáfora primaria, en su evolución a metáfora compleja, incorpora elementos culturales específicos o genuinos de la comunidad hablante[3]. El peligro es un lugar[4] y aunque no hay en español lugar donde estar más en peligro que *en la boca del lobo*, en chino el tigre asusta más. Aquello que promete mucho y queda en menos es en chino 雷聲大雨點小 "trueno estentóreo y poca lluvia" y en español *Mucho ruido y pocas nueces*. En vez de *echar leña al fuego*, en chino 火上加油 "añadir aceite al fuego"; el hipócrita llora en español *lágrimas de cocodrilo* y en chino se disfraza de 老虎戴佛珠 "tigre con un rosario budista". Si los enemigos irreconciliables se llevan en español *como el perro y el gato*, en chino son 水火不容 "agua y fuego". Donde se sospechan razones ocultas, en chino 有鬼 "hay fantasma" y en español, *gato encerrado*. Una metáfora en una lengua puede no correlacionarse en otra lengua con una metáfora: 馬到成功[5] (literalmente: *caballo hasta el éxito*). Hay metáforas en chino sin equivalente en español: 驚弓之鳥; y viceversa: *Coger el toro por los cuernos*, así como disímiles expresiones metafóricas de una misma metáfora conceptual en ambas lenguas: *Pedir peras al olmo* y 緣木求魚 "buscar peces alrededor del árbol".

La inhibición del tenor metafórico dificulta la comprensión de los fraseologismos de la lengua meta. El dominio destino de *Hacer de tripas corazón* es consabido y no se expresa. Un dominador de la gramática y conocedor de la construcción *hacer de algo otra cosa*, familiarizado con enunciados como *Del hielo ha hecho una escultura*, o incluso con unidades fraseológicas como *Hacer una montaña de un grano de arena*, entenderá que se toman las *tripas* para volverlas *corazón*. *Hacer*

sexual figurada. En español, uno de los equivalentes metafóricos a 色狼 es *sátiro*, divinidad caprípeda de la mitología grecolatina de incontinente apetito sexual.

3 Con todo, no escasean las coincidencias, sobre todo paremiológicas, entre las lenguas china y española. En este sentido, Sun (2007) señala que *al comparar los refranes chinos con los castellanos, con sorpresa descubrimos que muchos son idénticos*. Ciertamente, *el tiempo es oro* y 時間就是金錢 "el tiempo es oro"; *la vida es sueño* y 人生如夢 "la vida es sueño".

4 La metáforas conceptuales constituyen proyecciones entre dominios cognitivos de experiencia y actúan como hormas metafóricas en la creación de metáforas lingüísticas. Siguiendo la notación propuesta por Lakoff & Johnson (1980), y a efectos de distinguirlas de las expresiones metafóricas, las metáforas conceptuales se refieren en mayúsculas.

5 Empleado, comúnmente, en fórmulas desiderativas como 祝妳馬到成功 "deseo que tengas éxito".

de tripas corazón vehicula el significado de *sobreponerse a la adversidad*, y trasluce no solo la metonimia del contenedor por el contenido (las *tripas* como recipiente de las flaquezas; el *corazón* como recipiente del coraje), sino también la metáfora conceptual los sentimientos son sustancias en un contenedor. El desciframiento de *Hacer de tripas corazón*, que un hablante nativo efectúa sin percatación, se le antoja escarpado al no nativo. Sabiendo que el corazón y las tripas metaforizan en receptáculos que guardan, respectivamente, el coraje y la flaqueza, y que en la unidad fraseológica interviene la metonimia del contenedor por el contenido, podrá al menos brujulear que *Hacer de tripas* [flaqueza] *corazón* [coraje] significa *sacar fuerzas de flaqueza*[6]. Conocer el sistema conceptual y metafórico de una lengua, además de su gramática, ayuda al hablante no nativo a halar de las expresiones metafóricas y de los modismos su secreto[7].

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) no la considera; sin embargo, la competencia conceptual, entendida como habilidad para convertir los esquemas cognitivos en estructuras lingüísticas y comunicativas (Danesi 2004), se intuye cardinal en la enseñanza de lenguas extranjeras. Informan la lengua no solo sonidos, morfemas y relaciones sintácticas, sino también redes metafóricas y conceptuales: la lengua, fundamentalmente, es un sensacional sistema cognoscitivo. El alumno ha de adquirir los conceptos de la lengua extranjera que aprende para poder identificar y reconocer aquellos vehículos metafóricos cuyas propiedades los hablantes nativos escogen y transfieren a otras realidades. Mediante la competencia conceptual, integrada por las subcompetencias metafórica, reflexiva y cultural, el hablante sabrá *hacer lengua* para transponer realidad y pensamiento, *hacer con la lengua* e interactuar con otros hablantes, e *integrar la lengua con otros códigos disponibles para la comunicación* como el gesto y el mohín (Danesi 2004). Un hablante competente desde

6 Adviértase que tanto *Sobreponerse a la adversidad* como *Sacar fuerzas de flaqueza*, aunque quizá de forma menos prominente que *Hacer de tripas corazón*, son también expresiones metafóricas. Definitivamente, en la metáfora *descansa la realidad nuestra de todos los días* (Ortega y Gasset 1966).

7 A dos informantes taiwaneses, Ra y Mo, del estudio de Lamarti (2011a) se les preguntó por el significado de *Hacer de tripas corazón*. Ra respondió *Hacer algo con todas las fuerzas*; Mo, *Querer algo mucho*. Sus respuestas revelan razonamiento y selección. A priori, parece que, prescindiendo de *tripas*, se circunscribieron a *corazón* y *hacer*. Procedieron selectivamente: hacer de Ø corazón, *hacer corazón*. Como el corazón es la sede de la fuerza y del deseo, *hacer corazón* debía significar, efectivamente, *Hacer algo con todas las fuerzas* o *Querer algo mucho*. Sea como fuere, no rara vez los propios hablantes nativos no aciertan a explicar el significado de una unidad fraseológica que emplean con asiduidad. Para los informantes españoles del grupo control de aquella misma investigación, *Hacer de tripas corazón* significa: *No dar importancia* (C4); *Tragarse la rabia* (C2); *Prescindir de las emociones* (C3); *Hacer algo a disgusto* (C1); *Resignarse* (C5). Aunque todas ellas orbitan alrededor del sentido de *Hacer de tripas corazón*, únicamente C3 y C5 se ajustaron, pero sin acribia, a la definición del DRAE (2001): *Esforzarse para disimular el miedo, dominarse, sobreponerse en las adversidades*.

el punto de vista conceptual estará dotado con la capacidad de comprender y de crear metáforas adecuadamente en el seno de una comunidad lingüística.

La tendencia a la literalidad de los hablantes no nativos vuelve el discurso innatural (Danesi 1991). Tal vez el desinterés por la metáfora en la enseñanza de lenguas extranjeras o la reticencia a introducirla en el aula provenga del propio Aristóteles, quien la rinde a los talentosos: la competencia metafórica mana del talento. Paradójicamente, siendo *transferencia*[8], la metáfora es intransferible. El éxito y la propagación de esta hipótesis, observable en los jarifos ejemplos que ilustran los manuales de retórica, ha invalidado la metáfora como materia de enseñanza.

Desde luego, metaforizar es solercia natural, y en ocasiones los alumnos metaforizarán mejor y con más industria que el profesor; empero, no se trata de enseñar ni de aprender a metaforizar. Con frecuencia se constatan metáforas conceptualmente más elaboradas en no nativos que en nativos. Compárense *El futuro es como un camino* de un hablante nativo de español y *El futuro es como el hielo derretido* de un estudiante taiwanés de ELE (Lamarti 2011a). La imaginación, la fantasía y el agibílibus metafórico no dependen de la competencia lingüística. Todo hablante puede desenvolverse metafóricamente, en una u otra medida, tanto en su lengua nativa como en las lenguas extranjeras que aprende.

No cabe, por consiguiente, enseñar al alumno a metaforizar (empeño baladí e infructuoso), sino avezarlo en las estructuras metafóricas, en las redes de tópicos y en los dominios cognitivos, tanto centrales como periféricos, de la lengua meta. Posibilitan tal empresa la literatura y el juego. Aprender lengua con textos literarios, jugar con la lengua, crear lengua jugando. Ciertamente, como advierte Salas (2010: 10), *las primeras veces los alumnos chinos reaccionan con temor y desorientación*: en un contexto de aula, el juego se les antoja excéntrico. No obstante, después de que han comprendido la dinámica y la finalidad del juego, *teniendo solamente por límites la corrección lingüística y el respeto por sus compañeros y el docente* (íbidem), jugarán a placer para beneficio de su creatividad, de sus dotes de improvisación y de su intuición en la lengua meta.

8 La palabra *metáfora* es un grecismo que, en sí mismo, es una metáfora. En griego *meta* indica dirección hacia y *phora* remite al movimiento de los cuerpos en el espacio. De la suma de ambos elementos resulta la idea de traslado, mudanza, desplazamiento: *transferencia*.

Los textos literarios exhiben los usos creativos de la lengua meta. Son acuarios con un delfín intrépido: la lengua. Además de complementar otras prácticas y otros procedimientos en el aula, de amenizar la enseñanza de la gramática, por ejemplo, con muestras de lengua genuinas, jugar con la literatura potencia la creatividad e hidrata la sensibilidad lingüística de los estudiantes (Lamarti 2011b).

1. PIENSO, LUEGO METAFORIZO

Esta actividad se ha ensayado con alumnos taiwaneses de maestría de la Universidad de Barcelona (curso 2010-2011) y con alumnos de la carrera de español de la Universidad de Tamkang (curso 2011-2012). Como preliminar, y una vez familiarizados con el concepto de metáfora, los estudiantes debían identificar las expresiones metafóricas de un texto literario. Leyeron, dictaron sus hallazgos, se discutió en grupo la condición metafórica de los enunciados dictados. No localizaron todas las metáforas; tampoco todos los enunciados que extrajeron del texto eran metafóricos. Entre las metáforas inventariadas por los taiwaneses de la Universidad de Tamkang, por ejemplo, figuró la expresión *¿dónde te metes?* La acción de *meter* suele asociarse no tanto con personas cuanto con objetos. Sin embargo, del mismo modo en que se meten cosas en lugares, las personas pueden también meterse en sitios. Eso sí, el espacio ha de ser físico, porque, de lo contrario, habrá metáfora: meterse en *líos*, *problemas*, *berenjenales*, *camisas de once varas*. También en *meterse en un jardín* actúa la metáfora cuando la persona no entra en lugar alguno ni en ese jardín huelen las rosas ni zumban los insectos. A través de tales reflexiones, los estudiantes comprendieron que la metaforización de un verbo depende a menudo de sus argumentos.

A continuación, se les presentó en toda su extensión el verbo *sacar*, antónimo justamente de *meter*, y, por tanto, sujeto a similares restricciones: se saca algo de un espacio físico (un cajón, un agujero, el cofre del tesoro). No obstante, en un enunciado como *¿De dónde saca esas ideas?*, alguien *saca* algo de la imaginación. Como la imaginación es un lugar que no puede pisarse con otros pies que no sean los de la propia imaginación, el verbo *sacar* metaforiza. Advirtieron de pronto los alumnos la distancia entre *sacar una muela* y *sacar de la manga*; y hasta sopesaron en afinada báscula *sacar la basura*, *sacar al perro* y *sacar petróleo* para descubrir que en *sacar petróleo* puede haber gato encerrado y que todo gato guarda una metáfora. Al igual que *meter*, también valió *sacar* para introducir frases hechas como *sacar a alguien de quicio* o *de sus casillas*, *sacar pecho*, *sacar en claro* o *en limpio*. La metáfora merece en clase toda la atención del mundo.

Se les retó (y en el reto, el acicate) a encontrar el significado oculto de varios enunciados metafóricos, por ejemplo: *Escaparse como un fantasma*. Tal pesquisa los induce a conjeturar en la lengua meta (lo cual a lo mejor hasta repercute en su lengua nativa). Luego tradujeron a su lengua los enunciados dados, en primer lugar, de forma literal, para comprobar si conservaban el sentido o cobraban sentidos nuevos una vez trasladados, y, acto seguido, buscando las expresiones que en su lengua se les correspondieran. Halladas (en caso de existir) las equivalencias metafóricas en su lengua, tuvieron que hacerlas sonar, literalmente, en español.

La metáfora *Escaparse como un fantasma*, a priori, no se antoja demasiado opaca para un no nativo. Empero, quien tal crea estará dando por sentado que en todas las culturas hay fantasmas o son como él los concibe, lo cual es dar mucho por sentado. Porque quizá en algún lugar los fantasmas no tienen por costumbre *esfumarse* (leña al fuego metafórico), y más bien se muestran sin rubor a quien se les pone por delante, y quién sabe, entonces, si no son los vivos los que escapan y los fantasmas quienes dicen en sus lenguas espectrales *escaparse como un vivo*. Sea como fuere, en (a), la traducción literal al chino de *Escaparse como un fantasma* pierde sentido y se desinfla. El equivalente en chino es 消失得無影無蹤, expresión hiperbólica, pero desprovista de metáfora, cuya traducción literal al español arroja en (b) un enunciado transparente:

(a) 像鬼一樣逃走.

(b) Desaparecer sin dejar sombra ni rastro.

A la hora de revolver la lengua, las greguerías aportan juego. La de Gómez de la Serna *Las violetas son las ojeras del jardín* propició un ejercicio de desinhibición imaginativa. Cuestionados por la razón de que el jardín luciera ojeras como violetas, los estudiantes taiwaneses de maestría de la Universidad de Barcelona, ya rodados en (y raptados por) la dinámica del juego, se lanzaron a imaginar: *El jardín llora, ha llorado mucho*; *El jardín no descansa porque las babosas le hacen cosquillas*; *El jardín no pega ojo por culpa de la luz tan intensa de las luciérnagas*; *Por defender a un conejo, un zorro le amoratá los dos ojos a coletazos*; *El jardín no duerme, embelesado por la música de los grillos*[9].

El juego gira la perspectiva: torna filón, veta, manantial el prosaísmo de la traducción mecánica. La obcecación con las muestras reales de lengua ha llevado

9 Enunciados depurados de errores gramaticales, léxicos y ortográficos.

en la enseñanza del ELE al error de confundir real con rutinario. El motivo estriba en una concepción de la lengua sesgada o falsable. El concepto de lengua que aúpa y sostiene algunos enfoques y métodos didácticos aburre por monótona. Sin embargo, y paradójicamente, la lengua es una celebración: una verbena. El pródigo tira la casa por la ventana, al poeta la soledad le sabe a nuez moscada, las ideas pueden ser verdes, incoloras y dormir furiosamente.

2. TRANSFERENCIA METAFÓRICA Y PENSADOR NATIVO

El hablante competente usa la lengua con cabeza: correctamente, observando las reglas gramaticales; adecuadamente, en contextos apropiados; creativamente, creando lenguaje, comprimiéndolo y expandiéndolo, *metaforizando*. No solo domina las reglas del juego de la comunicación, sino que tiene interiorizado un complejo sistema conceptual que lo aboca a la creatividad. El portento reside en que un número finito de estructuras fijas e idóneas a las diversas situaciones comunicativas permite un número ilimitado de oraciones bien formadas. La metáfora hace posible el infinito.

Pese a ocupar un espacio primordial en la lengua (Lakoff & Johnson 1980), a la metáfora se le niega, comúnmente, el acceso al aula de ELE. Empero, una lengua sin metáforas está condenada al balbuceo; es más, esa lengua constituye una aporía o un oxímoron: una imposibilidad. No hay modo de hablar sin metáforas; no hay modo, por tanto, de enseñar a hablar sin tener las metáforas en cuenta. Las metáforas mueven la lengua, la dotan de vida. Por ende, tendencia natural ha de ser en el hablante emplearlas.

El alumno de lenguas extranjeras necesita (y a veces lo pide) ver correr las metáforas por las paredes del aula. Tarde o temprano querrá actuar como *naturalmente* actúa en su lengua nativa. Urgido por tal deseo, transferirá metáforas de su sistema conceptual nativo. Tal inercia proviene del desconocimiento del sistema conceptual de la lengua meta, imprescindible para metaforizar con holgura, aunado al poderoso influjo del sistema conceptual nativo.

El traslado metafórico interlingüístico tiene consecuencias. Por medio de transferencia, la metáfora recala en otra lengua y prende. Huelga decir que puede prender positiva o negativamente. Como transferencias negativas actúan los enunciados resultantes abstrusos; en cambio, redundan en transferencias positivas aquellas metáforas que galvanizan o coinciden conceptualmente con otra metáfora

en la lengua receptora. Transferir 熱鍋上的螞蟻 al español depara el enunciado, del todo ininteligible y ajeno a la comprensión de un hispanohablante, *Hormiga sobre una olla caliente*. Ambos sistemas conceptuales, el español y el chino, a la hora de alcanzar o de lograr a la vez dos objetivos, convergen conceptualmente en *Matar dos pájaros de un tiro* (en chino: 一箭雙雕)[10]; una metáfora como以史為鏡，可以知興亡, tópica en la tradición china, consuetudinaria y moliente en chino, galvaniza y cobra renovados bríos con *El pasado es un espejo*.

Cuando la metáfora fuerza, sin tensar en exceso, el nexo entre los dominios origen y destino, restalla y se amplía el efecto metafórico. La transferencia, imprimiendo esa tensión justa, logra en ocasiones que una metáfora, trasplantada a otra lengua, vigorice. En *Hormiga sobre una olla caliente*, la sobrecarga de tensión metafórica destriza el nexo entre dominios cognitivos, ofusca al receptor y aniquila la metáfora. Por el contrario, en *El pasado es un espejo*[11], metáfora tan alfeñique en chino, recupera en español parte de su potencia primigenia y causa un efecto perlocutivo de desafío intelectual exacerbado.

Si la figura del hablante nativo de una lengua resulta incontrovertible, no menos ha de serlo la del pensador nativo de un sistema conceptual. Un elevado porcentaje de transferencias metafóricas en la producción de los no nativos, aunque asombre o suspenda, debe calificarse de cabal. Es lógico juzgar, sopesar o formular una determinada conceptualización (metafórica, metonímica) según los esquemas cognitivos del propio sistema conceptual y de referencias.

La extrañeza causada por algunos enunciados en español de estudiantes sinófonos de ELE a menudo se explica por el transvase conceptual que vierte en la lengua meta metáforas, tópicos y dominios cognitivos anejos a la lengua y al sistema conceptual nativos. En efecto, tales estudiantes no están produciendo español, sino chino en español[12]. El enunciado, pese a una muy posible corrección gramatical, se tiñe

10 Repárese en que la coincidencia oculta la transferencia o la sumerge.

11 La metáfora adquiere aquí dimensión intertextual. Incardinada en una tradición, hipotexto de un hipertexto consabido, la metáfora *El pasado es un espejo*, no siendo del todo oscura o ininteligible, carece en el sistema conceptual del hispanohablante de la clave intertextual esclarecedora. Efectivamente, *El pasado es un espejo* es en chino lo que son en español metáforas como *Pasar las de Caín*, *Talón de Aquiles*, *Hilo de Ariadna*, *Las flechas del amor*, *La vida es un valle de lágrimas*, *Una noche toledana*, etcétera.

12 La tendencia de tales estudiantes a transferir fue más acusada (51%) en sus juicios metalingüísticos de aceptabilidad metafórica (Lamarti 2011a). Tan altos porcentajes de transferencia patentizaron un índice nulo

entonces de anomalía. El problema supera el plano lingüístico para instalarse en el conceptual. Un 29% de las metáforas de estudiantes taiwaneses recogidas en el estudio de Lamarti (2011a) provenía de la lengua china. Ciertamente, cabrá preguntarse si tradujeron o solo tuvieron en mente (consciente o inconscientemente) las metáforas de su lengua cuando metaforizaron en español. Con todo, el alumno no suele ser consciente de que ha transferido. Así, al mostrarles a posteriori sus transferencias metafóricas, los informantes manifestaron honda sorpresa, prueba inequívoca de que su pensamiento operó con redes conceptuales nativas de forma inconsciente. Su sistema conceptual se impuso, metaforizó por ellos.

Sustraerse a los propios esquemas de pensamiento exige un salto de longitud. Especialmente para el sinófono nativo, cuyo sistema conceptual contagia de símbolo y de metáfora casi todo. Apenas existen en la lengua china realidades (dominios destino) sin metáforas (dominios origen) institucionalizadas. Más que en español, acaso por el peso de una tradición cornucopia de atavismos, en chino casi todo segmento de realidad posee (eco, intertexto y atributo) un correlato metafórico consuetudinario en la mente de sus hablantes (Lamarti 2011a). La activación del dominio destino *pasado*, por ejemplo, activa ipso facto el dominio origen *espejo*. Esa sincronía entre dominios cognitivos quizá esté vinculada con una práctica axial en la cultura china de enseñanza y de aprendizaje: la memorización. Como hábito educativo, el escolar chino memoriza textos: poemas célebres, apotegmas y aforismos elucubrados por próceres, fragmentos de obras clásicas, opúsculos de autores eximios con un valor histórico, literario o moral intrínseco; indirectamente, también metáforas fijadas en esos textos. A través de la memorización, el sistema conceptual de los sinohablantes absorbe metáforas y sincroniza, si no suelda, unos dominios cognitivos con otros.

---

de homoiofobia (Kellerman 2000) metafórica. Los informantes taiwaneses de Lamarti (2011a) transfirieron materia metafórica y conceptual del chino al español: produjeron chino en español. Fenómeno, a propósito, digno de mención y estudio es *hablar una lengua en términos de otra*, es decir, y valga la analogía, metaforizar una lengua a través de otra, vehicular una lengua destino (la lengua meta, de carácter más abstracto o, si se prefiere, más intangible) por medio de una lengua origen (la lengua nativa, más familiar, concreta: tangible).

BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni Muñoz, 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*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Consejo de Europa (2002). *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Strasburgo.

Danesi, M. (1986). The role of metaphor in second language pedagogy. En *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, 1-10.

Danesi, M. (1991). Metaphor and classroom second language learning. En Beer, J., Ganelin, C., *et al*. (eds.), *Romance Languages Annual*, 3, 189-194.

Danesi, M. (1992). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension. En Alatis, E. (ed.), *Language, communication, and social meaning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje*. Sevilla: Kronos.

Gómez de la Serna, Ramón (1994). *Greguerías*, Madrid: Castalia.

Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language an Cognition*. New York: Routledge.

Johnson, C. (1997). Metaphor vs. Conflation in the Acquisition of Polysemy: The Case of SEE. En M. K. Hiraga (ed.): *Typological and Psychological Issues in Cognitive Linguistics*. Ámsterdam: John Benjamins.

Kellerman, E. (2000). "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas". En Muñoz, C. (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

Lakoff, G. (1977). Linguistic gestalts. En *Papers from the thirteenth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago, 236-287.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1996). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Lakoff, G. (1990). The invariance hypothesis: Is abstract reasoning based on imageschemas?. En *Cognitive Linguistics*, 1, 39-74.

Lakoff, G. (1994). What is conceptual system?. En Overton, W. F. & Palermo, D. S. (eds.), *The Nature and Ontogenesis of Meaning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante: lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense.

Low, G. D. (1988). On teaching metaphor. En *Applied Linguistic*, 125-147.

Lamarti, R. (2011a). *La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de E/LE*. Tesina de máster. Universidad de Barcelona. Disponible en el número 5 de *Sinoele* (www.sinoele.org).

Lamarti, R. (2011b). *Lengua y literatura españolas como patio de juegos*. Simposio sobre lengua, literatura y cultura en el mundo hispánico. Universidad de Providencia (Taiwán).

Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortega y Gasset (1966). *Obras completas*. Volúmenes I, II, III, VII, VIII. Madrid: Revista de Occidente.

Real Academia Española (2001). *Diccionario la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Restrepo, F. (1952). *El alma de las palabras. Diseño de semántica general*. México: Constancia.

Rosch, E. (1977). Human categorization. En Warren, N. (ed.), *Studies in crosscultural psychology*. Nueva York: Academic Press.

Salas, M. (2010). El uso del azar en la clase de expresión escrita a través de cuatro actividades. En *Tinta china didáctica*, 1, 7-11.

Soria Clivillés, B. (1993). *Teoría comunicativa de la metáfora en lengua inglesa*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Sun, S. M. (2007). Estudios paremiológicos sobre los refranes chinos y castellanos. En Encuentros en Catay, 21, 80-97.