

Aportaciones de la lingüística cognitiva al ámbito de ELE: la enseñanza-aprendizaje de las metáforas lingüísticas

CLARA UREÑA TORMO

Universitat Politècnica de València

curetor@idm.upv.es

Resumen: En los últimos años han aumentado las contribuciones de la lingüística cognitiva al campo de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras (L2/LE) en general y al del español como lengua extranjera (ELE) en particular. En ese marco, el artículo pretende ofrecer una visión general sobre los principios teóricos de la lingüística cognitiva destacando las implicaciones más relevantes para la didáctica de la lengua. Asimismo, el trabajo pone el foco en la enseñanza-aprendizaje de las metáforas, considerado un aspecto esencial en la adquisición de una LE/L2 desde la óptica cognitivista. Tras desarrollarse conceptos clave como la *competencia metafórica* y la *conciencia metafórica*, se establecen unas orientaciones didácticas para la práctica docente y se concluye con la necesidad de trasladar al aula los avances obtenidos en las investigaciones realizadas.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, ELE, lingüística cognitiva, metáfora, competencia metafórica

Contributions of cognitive linguistics to the field of Spanish as a Foreign Language (SFL): the teaching-learning of linguistic metaphors

Abstract: In recent years, the contributions of cognitive linguistics to the field of second and foreign language teaching (SLT) and more specifically to the field of Spanish as a Foreign Language (SFL) have increased. In this context, this article aims to provide an overview of the theoretical principles of cognitive linguistics, highlighting the most relevant implications for language teaching. The paper also focuses on the teaching-learning of metaphors, considered an essential aspect of LE/L2 acquisition from the point of view of cognitive linguistics. After developing key concepts such as *metaphoric competence* and *metaphorical awareness*, we suggest didactic guidelines for teaching practice and conclude with the need to transfer to the classroom the advances obtained in the research.

Key words: teaching and learning, Spanish as a foreign language, cognitive linguistics, metaphor, metaphoric competence

1. Introducción

En la actualidad, la lingüística cognitiva puede definirse como una corriente lingüística relativamente nueva que ya goza de cierto grado de consolidación. Esta circunstancia – su grado de afianzamiento en el campo de la lingüística– ha provocado que, de un

tiempo a esta parte, la investigación desarrollada desde la lingüística cognitiva se haya interesado por ir más allá de la formulación de modelos teóricos y haya empezado a explorar sus aplicaciones a distintos ámbitos, con el objetivo de dar respuesta a problemas prácticos relacionados con el uso de la lengua.

Uno de los ámbitos aplicados que recibe las aportaciones de la lingüística cognitiva de manera más destacada es el de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras (L2/LE) (Hijazo Gascón y Llopis García, 2019: 2-3). Aunque las contribuciones cognitivistas se dan especialmente en el caso de la enseñanza del inglés, en los últimos años, las publicaciones centradas en el ámbito del español han aumentado considerablemente. Prueba de ello es el volumen colectivo editado por Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda Castro (2019), que por primera vez recoge un conjunto de aportaciones pioneras sobre la enseñanza del español desde la lingüística cognitiva. Esta obra se suma a otros trabajos anteriores centrados en la adquisición tanto de fenómenos gramaticales concretos (Cadierno, 2008; Castañeda Castro, 2012; Ruiz Campillo, 2014; Llopis García, 2015) como del léxico, el lenguaje metafórico y la fraseología (Hijazo Gascón, 2011; Lantolf y Bobrova, 2014; Masid Blanco, 2017; Ureña Tormo 2021, 2024; Martín Gascón, 2023). Precisamente, más adelante en este artículo se comprobará que los planteamientos didácticos basados en la perspectiva cognitiva conceden una importancia destacada al léxico metafórico y el lenguaje idiomático.

En este marco, el presente trabajo reúne algunas de las principales aplicaciones de la lingüística cognitiva a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) y pone el foco en la adquisición de las metáforas lingüísticas. Para ello, tras esta introducción, se exponen los tres postulados básicos de la lingüística cognitiva aplicables a la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE (apartado 2), se desarrollan nociones básicas en torno al concepto de «metáfora» (apartado 3) y se plantea un conjunto de orientaciones didácticas para llevar a cabo la enseñanza de las metáforas en ELE (apartado 4). El artículo termina con las conclusiones (apartado 5) y la lista de referencias bibliográficas citadas.

2. Principios de la lingüística cognitiva aplicables a la enseñanza-aprendizaje de una L2/L2

Con sus inicios acuñados a mediados de los años 80, a partir del año 2000 la lingüística cognitiva teórica empieza a explorar con fuerza sus aplicaciones a distintos ámbitos. En el propio de la enseñanza de LE/L2 destacan las primeras publicaciones de Pütz *et al.* (2001a, 2001b), Achard y Niemeier (2004), De Knop *et al.* (2008), Holme (2009), etc., en las que se desarrollan propuestas didácticas basadas en los principios epistemológicos sobre los que se sustenta la lingüística cognitiva. Las bases de esta teoría a menudo se sintetizan en tres principios, según los cuales: (1) el lenguaje es parte integral de la cognición humana; (2) el lenguaje es simbólico y está motivado; (3) el conocimiento del lenguaje surge y se basa en su propio uso (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2021). En

este apartado se expone cada principio resaltando sus implicaciones para la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2¹.

2.1. El lenguaje es parte integral de la cognición humana

Para la lingüística cognitiva, el lenguaje no constituye una habilidad cognitiva autónoma e independiente de las demás facultades, sino que, por el contrario, forma parte integral de la cognición y está en relación directa con las demás habilidades cognitivas (Cuenca y Hilferty, 2013: 181). Desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2, de este principio se derivan dos implicaciones fundamentales.

En primer lugar, dado que el lenguaje está directamente relacionado con la cognición, la adquisición de una LE/L2 trae consigo la necesidad de aprender una forma nueva de conceptualizar la realidad en la que el estudiante debe asimilar unos patrones conceptuales nuevos. Es decir, el discente ha de realizar un proceso en el que reconstruye la lengua, lo que no solo implica que aprende nuevas palabras y nuevas reglas gramaticales, sino que aprende una nueva forma de hablar sobre la realidad, organizando el contenido lingüístico según los patrones cognitivos de la LE/L2 (Ellis y Cadierno, 2009: 112). Así, según estos autores, mientras que el hablante que utiliza su lengua materna (L1) realiza un proceso basado en la idea de «pensar para hablar» (*thinking for speaking*), el hablante que aprende una LE/L2 debe, en cambio, «repensar para hablar» (*rethinking for speaking*).

Si se toman como ejemplo los estudiantes de español que son hablantes nativos de sueco y se examinan sus principales dificultades para aprender la lengua, Westbery (2012: s.p.) asegura que «el principal problema es el verbo, que causa dificultades tanto en la morfología como en la sintaxis. Son dificultades que muchas veces exigen al sueco cambiar de forma de pensar, es decir, de relacionarse con el mundo». Así, para expresar gustos o preferencias, en español puede utilizarse el enunciado «Me gusta el vino», en el que el elemento central es aquello que gusta (el vino), mientras que en sueco lo correcto sería «*Jag tycker om vin*» (*Yo gusto el vino), de modo que el foco pasa a ser el sujeto que experimenta ese gusto o esa preferencia (en este caso, yo). Asimismo, para expresar la edad, en español los años se conceptualizan como algo que el hablante posee y, por eso, se utiliza el verbo *tener* en un enunciado como «Tengo 20 años». En cambio, en sueco la edad se concibe como una característica que identifica y define al hablante; así, puede decirse «*Jag är 20 år gammal*», que en español se traduce con el verbo *ser*: «*Soy 20 años». Los ejemplos expuestos sirven para ilustrar que, desde la lingüística cognitiva, las lenguas se conciben como productos culturales que materializan el modo de entender la realidad y de relacionarse con los demás propio de una comunidad cultural determinada (De Rycker y De Knop, 2009: 40).

En segundo lugar, la segunda implicación que se deriva del primer principio sostiene que, dado que el lenguaje es una habilidad cognitiva más, los procesos cognitivos necesarios para aprender y usar la lengua son iguales, en esencia, a los que se necesitan para realizar otras tareas cognitivas, como la percepción, la atención, la memoria, el

¹ Para conocer en profundidad las bases teóricas de la lingüística cognitiva, se recomienda consultar las obras de Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012, 2021) y Cuenca y Hilferty (2013).

razonamiento, la creatividad, la imaginación, la asociación, etc. (Littlemore, 2009: 1-2). De ahí se desprende que, tanto cuando un niño adquiere su L1 como cuando un adulto aprende una LE/L2, se activan los mismos procedimientos y se ponen en marcha prácticamente las mismas habilidades cognitivas que si se realiza cualquier otra actividad. Por consiguiente, por una parte, se entiende que los procesos de adquisición de una L1 y de una LE/L2 no son tan diferentes como podría pensarse; por otra parte, como consecuencia de lo anterior, se sugiere revalorizar el uso de la L1 en el aula de modo que esta sea utilizada como una aliada que ayude al alumnado a establecer puntos en común entre su L1 y la L2/LE (Llopis García, 2016a).

2.2. El lenguaje es simbólico

El segundo principio apunta que el lenguaje es simbólico (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019: 27), es decir, la lengua se compone de unidades simbólicas constituidas por un polo fonológico y un polo semántico indisociables, que reciben la denominación de *construcciones* (Langacker, 1987). Desde esta perspectiva, el significado es el elemento central y la forma lingüística representa o simboliza el significado que desea transmitirse. Así, se considera que el significado y la forma están totalmente ligados y, por lo tanto, deben contemplarse como fenómenos íntimamente interrelacionados (Cuenca y Hilferty, 2013: 66). A partir de ahí, se entiende que la dicotomía gramática/semántica no es adecuada y el estudio independiente de estos dos componentes es contraproducente (Langacker, 2008: 67). En este punto es importante matizar que las nociones de «forma» (gramática) y «significado» (semántica) se entienden en un sentido amplio. La primera incluye las características fonéticas, ortográficas y morfosintácticas de las construcciones, y la segunda comprende el significado que se recoge en los diccionarios, pero también todas las connotaciones y los valores culturales y pragmáticos asociados (Croft, 2001: 18).

La concepción expuesta sobre la lengua tiene implicaciones didácticas que afectan directamente a la organización de los contenidos curriculares objeto de aprendizaje en los cursos de LE/L2. En efecto, el carácter simbólico de las lenguas y la imposibilidad de separar estrictamente la sintaxis, la morfología y el léxico, según señalan Achard y Niemeier (2004: 7), ofrece grandes ventajas metodológicas para la enseñanza de una LE/L2. Así, los contenidos objeto de enseñanza no se organizan según la división tradicional en contenidos gramaticales, léxicos, funcionales, culturales, etc.; por el contrario, se espera que el estudiante analice las muestras de lengua, al mismo tiempo que reflexiona sobre la relación existente entre la forma y el significado, con el propósito de utilizar este conocimiento para cumplir sus objetivos comunicativos (Robinson y Ellis, 2008: 495). El planteamiento propuesto se aleja de la idea de explicar de manera aislada e inconexa la forma, los significados y los usos de un determinado contenido. Al contrario, se intenta buscar el punto de unión entre la forma y los posibles significados de una misma unidad, para establecer el patrón general de uso, con la intención de desarrollar un enfoque lo más natural posible que incida en los aspectos que pueden resultar más complejos.

Relacionado con lo anterior, la enseñanza de la lengua desde la lingüística cognitiva pone el foco en la importancia de explotar la relación motivada que, a menudo, se

produce entre el significado de las unidades lingüísticas (polo semántico) y su configuración formal (polo fonológico), con el propósito de estimular las capacidades cognitivas de los aprendientes y facilitar la comprensión y la memorización de determinados aspectos lingüísticos (Littlemore, 2009: 148-149; Deconinck, Boers y Eyckmans, 2010: 96; Hijazo Gascón y Llopis García, 2019: 6). Esta visión, por una parte, posibilita que fenómenos como la polisemia, el lenguaje figurado y la idiomática puedan abordarse de manera sistemática, ya que permite justificar por qué el significado de la unidad es distinto al que expresa literalmente la forma lingüística. Por otra parte, favorece que la gramática deje de concebirse como un conjunto de reglas morfosintácticas que deben memorizarse y pase a entenderse como una serie de alternativas motivadas con una carga semántica asociada (Ruiz Campillo 2007; Llopis García 2011: 26-27)².

2.3. El conocimiento del lenguaje se basa en su uso

El tercer principio apunta que el conocimiento del lenguaje proviene de la observación y del uso que el individuo hace de la lengua en distintos contextos (Ibarretxe-Antuñano, 2013: 255). La lengua, entendida como un sistema relativamente estable en una comunidad de habla particular, por una parte, y el uso que los hablantes realizan en contextos comunicativos concretos, por otra, mantienen una «relación dialéctica» en tanto que todo el conocimiento lingüístico que tenemos almacenado en una especie de repositorio constituye en sí mismo el propio producto del lenguaje (Ibarretxe Antuñano 2013). Esta idea se ve representada en el proceso que desarrolla un niño cuando adquiere la L1 o un adulto cuando aprende una L2/LE, proceso en el cual, a partir de la observación de la lengua en uso, el individuo es capaz de identificar patrones de uso recurrentes que le permiten establecer generalizaciones o abstracciones que almacena y contribuyen a desarrollar su conocimiento sobre la lengua (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019: 35).

De acuerdo con este planteamiento teórico, en el aula de LE/L2, se propone abordar la lengua a partir de su uso en situaciones comunicativas concretas, para que el estudiante aprenda mientras realiza tareas de procesamiento y producción de muestras de lengua (Achard y Niemeier, 2004: 4; Robinson y Ellis, 2008: 490). En concreto, se recomienda que el alumnado esté expuesto a una determinada cantidad de *input* mediante ejemplos concretos contextualizados para que, guiado por el docente, analice la lengua, identifique patrones lingüísticos recurrentes y realice las generalizaciones pertinentes a partir de un proceso de abstracción (Robinson y Ellis, 2008: 494-495). Este modo de proceder de forma inductiva contrasta con otros procedimientos en los que el estudiante recibe de antemano una serie de reglas y excepciones que debe aplicar a distintos contextos. Además, para De Rycker y De Knop (2009: 40), este proceso debe ir acompañado de *output* que los estudiantes deberán producir mediante otro tipo de actividades. De esta forma se ofrecen al alumnado oportunidades para comunicarse de manera significativa mientras usa la lengua, un proceso que Llopis García (2016b: 31) denomina «opportunities for languaging».

² La cuestión de la motivación se retoma más adelante en el apartado 3.3., aplicada al fenómeno de las metáforas lingüísticas.

En consecuencia, el uso de corpus lingüísticos con ejemplos reales y el *input* contextualizado ocupan un lugar prioritario como método de trabajo. Los corpus pueden utilizarse como una herramienta que el profesor utiliza para preparar los materiales, pero también pueden plantearse directamente actividades destinadas al manejo de los corpus por parte del alumnado. Por ejemplo, para trabajar el tiempo condicional, puede seleccionarse un conjunto de ocurrencias de un corpus de la forma *podría* con el objetivo de que el estudiante identifique los distintos valores con los que se emplea este tiempo o que, alternativamente, identifique el valor específico que se está trabajando en la sesión. Así, tomando como muestra la imagen de la Figura 1, es importante que el discente sea capaz de distinguir el uso del condicional para expresar suposiciones en presente/futuro (p. ej., ocurrencia 1: «Del otro lado de la frontera *podría* aparecer en cualquier momento el “sheriff”...») de su valor de cortesía (p. ej., ocurrencia 3: «¿Dónde *podría* encontrar más información sobre el grupo...?»).

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Ordenar por:	Año ascendente	sin criterio
1	2001 Esp. Del otro lado de la frontera	<i>podría</i>	aparecer en cualquier momento el “sheriff” de Nottingham montado a caballo, detrás	
2	2001 Esp. Porque si yo fuera igual que Ismael Serrano sólo	<i>podría</i>	existir uno de los dos.	
3	2001 Esp. He leído los libros de Secundinio Serrano sobre el maquis en el Bierzo. ¿Dónde	<i>podría</i>	encontrar más información sobre el grupo del “Santelero”?	
4	2001 Esp. existe, “El Garabatu” en la calle Echegaray. Hace muchos años. Ahora, la verdad, no	<i>podría</i>	decírtelo porque no los conozco todos.	
5	2001 Esp. social de cada uno depende de características innatas que ninguna reforma posible	<i>podría</i>	cambiar o alterar. Los primeros abogan por políticas sociales que ayuden a las	
6	2001 Esp. uno sabe todo lo que en él se dice y que por tanto una segunda lectura aportaría,	<i>podría</i>	pensarse, poco más. Un error, claro, porque No me hagas pensar está escrito con	
7	2001 Esp. profusamente ilustrado, de fácil lectura y lleno de ejemplos de páginas reales que	<i>podría</i>	ahorrar más de un dolor de cabeza y reducir las posibilidades de un fracaso comercia	
8	2001 Esp. , Adela. ¿Les importaría que tomásemos unas imágenes de alguna acción cotidiana?	<i>Podría</i>	ser... Segundo yendo al lavabo, mirando desolado por la ventana... Otra con Adela	
9	2001 Esp. SEGUNDO.— Muévelo fuerte. Asegúrate de que está bien clavado.	<i>Podría</i>	ser una trampa.	
10	2001 Esp. lo entiende? Estoy en medio de un proceso jurídico interminable. Un proceso que	<i>podría</i>	concluir en unos meses. un proceso que yo voy a ganar. Si saca esas imágenes por	
11	2001 Esp. SEGUNDO.— (Visiblemente nervioso.) Pero, podrían jugar en mi contra. La casera	<i>podría</i>	utilizarlas...	
12	2001 Esp. la mujer que estaba levantándose de la mesita de enfrente le hizo preguntarse si	<i>podría</i>	ponerse así de impresionante esa noche, para la fiesta que le quería preparar a	
13	2001 Esp. -No	<i>podría</i>	, Rebeca.	
14	2001 Esp. enriquecidos que no sé quiénes son, pero que con alguien que conociera bien ese mundo	<i>podría</i>	perfectamente identificar; dos: tiene un socio estable en Barcelona con el que	
15	2001 Esp. secretaria...”, se embolsó pero no pudo continuar y en los instantes que siguieron se	<i>podría</i>	haber cortado el silencio que el encargado observaba a contraluz desde la distancia	
16	2001 Esp. haber cortado el silencio que el encargado observaba a contraluz desde la distancia.	<i>Podría</i>	haberse cortado el silencio, en efecto, y <i>podría</i> haber salido cualquier cosa de	
17	2001 Esp. a contraluz desde la distancia. <i>Podría</i> haberse cortado el silencio, en efecto, y	<i>podría</i>	haber salido cualquier cosa del encuentro entre las dos miradas, pero fueron el	
18	2001 Esp. día por una moneda falsa del aparcamiento del centro comercial de Las Palmeras:	<i>podría</i>	alquilársela por unos cuantos chalecos para su gran noche, sonreía divertido; iría	
19	2001 Esp. le enseñó español fue el que le dijo que viniera, que aquí hay trabajo y que aquí	<i>podría</i>	correr. Es capaz de estar corriendo diez horas seguidas a toda marcha. Dice que	
20	2001 Esp. animó planeando discretamente en redondo la mano por el comedor convencido de que sí	<i>podría</i>	ser graciosa la descripción que le hiciera de aquel ramillete de personas de lo más	

Figura 1. Imagen de las concordancias registradas en el CORPES XXI para la forma *podría*

Fuente: CORPES XXI (Real Academia Española)

Como se ha indicado en el apartado 2.2., se recomienda que el estudiante sea consciente de la conexión entre los distintos usos de una misma forma lingüística. En el caso del tiempo condicional, convendría partir de la base de que alude al ámbito epistemológico de la realidad supuesta (Castañeda Castro, 2004) y, de ahí, señalar sus múltiples usos, entre los que destacamos:

- Hacer suposiciones del pasado. Partiendo de que el condicional presenta unas terminaciones similares al pretérito imperfecto (*vivía* - *viviría*), se observa el siguiente paralelismo: el imperfecto señala un hecho factual del pasado («*Eran* las 5») y el condicional expresa una suposición también en el pasado («*Serían* las 5»).
- Hacer declaraciones hipotéticas en presente o futuro. Se parte del valor de realidad hipotética asociado al condicional y se traslada al momento presente o futuro («*Serías* una buena periodista, comunicas muy bien»; «Si lo intentarais, *arreglaríais* vuestras diferencias»).
- Hacer sugerencias y peticiones corteses. El valor de irrealidad asociado permite sugerir o pedir de forma indirecta («¿*Podrías* ayudarme con las bolsas?»; «Me *gustaría* que me acompañaras a la estación un poco antes»).

La presentación de *input* contextualizado, además de mediante el uso de corpus, puede realizarse a partir de lecturas graduadas según el nivel del alumnado. Puede proponerse una lista de lecturas con el objetivo de que cada estudiante seleccione la lectura que le resulta más interesante, con el fin de fomentar la motivación y el interés. Si, además de leer, existe la posibilidad de escuchar las lecturas mediante audiolibros, la información se recibirá por dos canales y se podrán trabajar aspectos como la pronunciación y la prosodia del español.

Expuestos los tres principios epistemológicos de la lingüística cognitiva y sus principales implicaciones didácticas, en los apartados siguientes nos centramos en un aspecto concreto: la enseñanza de las metáforas lingüísticas en ELE.

3. La metáfora en la adquisición de una LE/L2

3.1. El concepto de «metáfora»

Retomando la idea expuesta en 2.1. sobre la conexión del lenguaje con las demás habilidades cognitivas y, en concreto, con la creatividad, los hablantes son capaces de referirse a un evento bien de forma literal, bien utilizando el lenguaje metafórico. Desde la lingüística cognitiva se demuestra que esta última posibilidad resulta mucho más habitual de lo que se pudiera imaginar, de tal manera que el uso de metáforas y metonimias resulta clave en el modo de comprender la realidad y comunicarla. Esta afirmación se sustenta en la tesis mantenida por Lakoff y Johnson (1980) en la obra *Metaphors We Live By*, según la cual el sistema conceptual, que guía la forma en que pensamos y actuamos, tiene fundamentalmente una naturaleza metafórica. Los citados autores desarrollan la archiconocida teoría de la metáfora conceptual, según la cual las metáforas y las metonimias no se consideran figuras retóricas propias de las creaciones literarias, sino que son esenciales para la comunicación cotidiana. Desde esta perspectiva, el individuo tiene almacenados una serie de esquemas cognitivos de carácter metafórico y metonímico que reciben la denominación de *metáforas conceptuales* y *metonimias conceptuales*. Estos esquemas, que han surgido a partir de la experiencia del individuo con el entorno, actúan como patrones de base a partir de los cuales se crean series de expresiones metafóricas y metonímicas, también llamadas *metáforas lingüísticas* y *metonimias lingüísticas* (Lakoff, 1993: 209).

Para ilustrar este planteamiento, proponemos los ejemplos (1) - (3), que muestran enunciados frecuentes en los medios de comunicación durante la pandemia mundial provocada por la Covid-19:

- (1) Todavía no hemos ganado la **lucha** contra el virus.
- (2) Han sido muchos intentos por **vencer** a nuestro **enemigo**.
- (3) El personal sanitario está **en primera línea de batalla**.

Estos tres ejemplos tienen en común, primero, que se refieren al virus y a la situación de pandemia de forma metafórica; segundo, que presentan el virus como un enemigo y la pandemia como una guerra. Según la teoría de la metáfora conceptual, los elementos destacados en negrita se identifican con expresiones metafóricas que no se utilizan de manera aleatoria o arbitraria, sino que, por el contrario, responden a la existencia de esquemas abstractos de carácter metafórico —i.e. metáforas conceptuales— que

identifican una enfermedad (el virus, en este caso) con un enemigo que ha de derrotarse en la guerra (la pandemia). La identificación entre una enfermedad y un enemigo (UNA ENFERMEDAD ES UN ENEMIGO) y entre una pandemia y una guerra (LA PANDEMIA ES UNA GUERRA) se produce por analogía, es decir, por las similitudes que existen entre una enfermedad que ataca el organismo, de la cual el enfermo intenta recuperarse, y un enemigo al que se intenta vencer o derrotar en una guerra. Se observa, así, que en las metáforas se ponen en relación dos dominios cognitivos diferentes: el *dominio fuente* (el enemigo y la guerra) que se proyecta y se superpone al *dominio meta* (la enfermedad y la pandemia). Las metáforas conceptuales, en tanto que esquemas productivos, son capaces de crear múltiples metáforas lingüísticas que se ordenan en torno a la misma metáfora. De este funcionamiento se desprende que existe una lógica detrás de la configuración y el uso del lenguaje metafórico, que permite abordarlo de forma sistemática de acuerdo con unos patrones cognitivos y lingüísticos establecidos, y no como algo excepcional en la lengua (Ureña Tormo, 2021: 51).

3.2. La competencia metafórica y la conciencia metafórica

Como se ha indicado en el apartado anterior, las metáforas ocupan un lugar primordial en la comunicación, lo que justifica la importancia de que sean un elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE/L2 (Lantolf y Bobrova, 2014: 47). En concreto, Littlemore (2001: 459) asegura que «[...] the ability to acquire, produce and interpret metaphors in the target language is important for language learning» y, por tanto, consideramos que el aprendiente ha de ser capaz de comprender y producir lenguaje metafórico para garantizar el dominio de la lengua.

En este marco, la lingüística cognitiva plantea dos conceptos esenciales: la *competencia metafórica* y la *conciencia metafórica*. Con respecto al primero, la competencia metafórica se refiere al conocimiento y al uso correcto de las metáforas en la LE/L2 (Low, 1988) y se centra en la importancia de que los estudiantes reconozcan cómo la L2 codifica conceptualmente y representa lingüísticamente los eventos a través de la metáfora (Danesi, 2016). Además, de acuerdo con Littlemore y Low (2006), la competencia metafórica impacta positivamente en el nivel de competencia comunicativa del estudiante y le permite afrontar los intercambios comunicativos con más posibilidades de éxito.

Por su parte, la conciencia metafórica pone la atención en que el aprendiente sea capaz de comprender que existe una conexión entre la forma y el significado de una expresión metafórica y que esta no es arbitraria, sino que se fundamenta en mecanismos cognitivos como las metáforas y las metonimias conceptuales (Boers, 2000). En este sentido, en múltiples estudios (p. ej., Boers, 2000; Wang *et al.*, 2020; Ureña Tormo *et al.*, 2022) se ha comprobado que buscar la lógica que hay detrás del lenguaje metafórico favorece que el proceso de comprensión y memorización sea más introspectivo, el estudiante se implique más cognitivamente y el aprendizaje sea más satisfactorio.

Además, el fenómeno de la metáfora muestra que, aunque las formas lingüísticas difieran en cada lengua, existen conceptualizaciones metafóricas de la realidad con bases comunes en varias lenguas (Llopis García, 2016: 45). Así, la noción de «conciencia metafórica» pone énfasis en las ventajas de que el aprendiente identifique las

semejanzas y las diferencias entre expresiones metafóricas equivalentes en lenguas distintas. Por ejemplo, tomando el español y el inglés como lenguas de referencia, cabría resaltar que la expresión *echar leña al fuego* comparte la base conceptual con su equivalente inglés *to add fuel to the fire* (lit. echar gasolina al fuego), a pesar de que, en cada caso, la conceptualización se configura y se dispone de una manera específica: en español se echa leña, mientras que en inglés se echa gasolina. Se deduce, así pues, que la conciencia metafórica no solo implica reconocer la omnipresencia de la metáfora, sino también ser conscientes de que el lenguaje metafórico puede estar motivado, lo que ofrece más oportunidades para que su enseñanza se lleve a cabo de manera sistemática y organizada. Reconocer la *motivación* del lenguaje —fenómeno abordado en el apartado siguiente— favorece un tipo de enseñanza que se centra en el porqué de los fenómenos lingüísticos, evita la repetición como método de aprendizaje y, si bien no consigue librar al estudiante de la tarea de memorizar, sí le permite memorizar comprendiendo (Llopis García, 2015: 31).

3.3. La motivación en las expresiones metafóricas

Uno de los principales aportes de la lingüística cognitiva se basa en el estudio de la motivación lingüística. Desde esta perspectiva metodológica, la relación entre el significado que se expresa y la forma lingüística que lo codifica a menudo no es arbitraria, sino que está motivada por múltiples elementos. Sin entrar a detallar los distintos tipos de motivación que existen³, la idea general apunta que el lenguaje no puede estar desvinculado de lo que experimenta el hablante con su cuerpo y de cómo interactúa con el entorno, sino que, por el contrario, está «situacionalmente corporeizado» (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019: 33). Es decir, la forma en la que un individuo comunica un evento está determinada tanto por su experiencia física y biológica como por el entorno sociocultural (Hijazo Gascón y Llopis García, 2019: 6). Este planteamiento permite explicar la existencia de semejanzas y diferencias entre algunas lenguas en la comprensión de determinados eventos. Por ejemplo, para describir que una persona se encuentra «en situación de tener que decidirse por una de dos opciones igualmente malas» (*DILEA*), en español, inglés y francés se dan las siguientes opciones (4 – 6):

(4) La conocida periodista está *entre la espada y la pared* por culpa de sus hijas.

(5) Teachers talk about working *between a rock and a hard place* . (lit. *entre una roca y un lugar complicado*)

(6) Convoqué par le proviseur, ils avaient *le dos au mur* . (lit. *con la espalda contra la pared*)

Las tres expresiones destacadas: (4) *entre la espalda y la pared* , (5) *between a rock and a hard place* y (6) *le dos au mur* , muestran que existe una conexión motivada entre la configuración formal de la unidad (*i.e.* el significado literal que se desprende de los elementos constituyentes) y el significado metafórico que expresan. En concreto, esta motivación se basa en la conexión que existe entre, por un lado, la angustia física que un individuo experimentaría si se encontrara en cada una de las situaciones descritas

³ Para una descripción completa de los tipos de motivación según la lingüística cognitiva, consúltese la monografía de Radden y Panther (2004: 16-23).

por estas expresiones tomadas en su sentido literal (4. *entre la espalda y la pared*: sentirse amenazado por alguien que le apunta con una espada sin tener escapatoria posible; 5. *between a rock and a hard place*: verse acorralado entre una roca y un lugar complicado; o 6. *le dos au mur*: encontrarse al borde de un precipicio con la espalda contra la pared) y, por otro lado, la angustia de un individuo que se encuentra ante una situación en la que ha de tomar una decisión igualmente perjudicial. Las tres expresiones comparten la misma estructura conceptual de base, puesto que toman una situación física angustiada para referirse a una situación compleja; sin embargo, en cada caso la conceptualización se configura de una manera particular y, en consecuencia, la representación lingüística en cada lengua es diferente.

4. Procedimientos para la enseñanza de la metáfora en ELE

Partiendo de propuestas anteriores dedicadas a la adquisición de las metáforas en ELE (p.ej. Kaitian, 2011; Lantolf y Bobrova, 2014; Masid Blanco, 2017; Suárez Campos e Hijazo Gascón, 2019; Ureña Tormo, 2021, 2024), en este apartado se plantean unas orientaciones básicas generales para introducir el lenguaje metafórico en el aula. Estas pautas se distribuyen en tres fases correspondientes a la fase de reconocimiento, la de reflexión y la de producción.

El objetivo de la primera fase es que el estudiante sea capaz de reconocer e identificar las expresiones metafóricas a partir de muestras de lengua contextualizadas adaptadas a su nivel de competencia en la LE/L2. Se trata, pues, de proceder de acuerdo con el principio expuesto en 2.3., según el cual el conocimiento de la lengua se inicia con la observación de la lengua en uso. Para ello, se pueden utilizar enunciados cortos, fragmentos de texto, textos completos, audios o muestras audiovisuales que contengan expresiones metafóricas.

Por ejemplo, Kaitian (2011: 337-338) propone una actividad para identificar metáforas en un poema y organizarlas según los temas metafóricos que abordan (véase Imagen 1).

Busca las metáforas en los siguientes poemas y categorízalas según temas.

¡Cómo de entre mis manos te resbalas!
¡Oh, cómo te deslizas, Vida mía!
Qué mudos pasos traes, oh muerte fría,
pues con callado pie todo lo igualas!
SALMO XIX (Francisco de Quevedo)

Salíme al campo, vi que el sol bebía
los arroyos del hielo desatados;
y del monte quejosos los ganados,
que con sombras hurtó la luz al día.
ENSEÑA CÓMO TODAS LAS COSAS
AVISAN DE LA MUERTE
(Francisco de Quevedo)

试看春残花渐落，
便是红颜老死时；
一朝春尽红颜老，
花落人亡两不知。
曹雪芹《红楼梦》第二十七
回
常恐秋节至，
焜黄华叶衰。
百川东到海，
何时复西归？
汉乐府《长歌
行》

Imagen 1. Actividad para localizar y categorizar metáforas
Fuente: Kaitian (2011: 337)

Concretamente, en el poema destacan las metáforas conceptuales EL TIEMPO ES MOVIMIENTO (*te resbalas, te deslizas*) y EL ENVEJECIMIENTO ES UN FENÓMENO NATURAL (*las sombras hurtan la luz al día*). Además, en la actividad propuesta, el texto se muestra en español (lengua meta) y en chino (lengua materna del alumnado) con el fin de comparar las metáforas de ambas lenguas y establecer contrastes entre ellas.

En la segunda fase debe iniciarse una reflexión en torno a tres aspectos: el significado literal, las metáforas conceptuales subyacentes y el contraste interlingüístico. Primero, es importante prestar atención a las palabras que forman la expresión y a su significado literal. En los casos que se presten a ello, debe buscarse que esta tarea active la representación de la escena descrita en la mente del estudiante para concretizar el significado. Esto permite que el estudiante procese la información no solo de manera verbal, sino también gráfica, de acuerdo con la teoría de la codificación dual de Paivio (1986). Por ejemplo, si se trabaja con la serie de expresiones metafóricas *estar bajo de moral, estar cabizbajo, tener la moral por los suelos...*, todas ellas basadas en la metáfora TRISTE ES ABAJO, se puede analizar el significado literal de las palabras que forman las expresiones y describir la escena que representan. Así, la Imagen 2 puede utilizarse para explicar el significado literal de la combinación de palabras *tener + la + moral + por + los + suelos* y reforzar esta explicación mediante la viñeta cómica que se muestra a continuación.

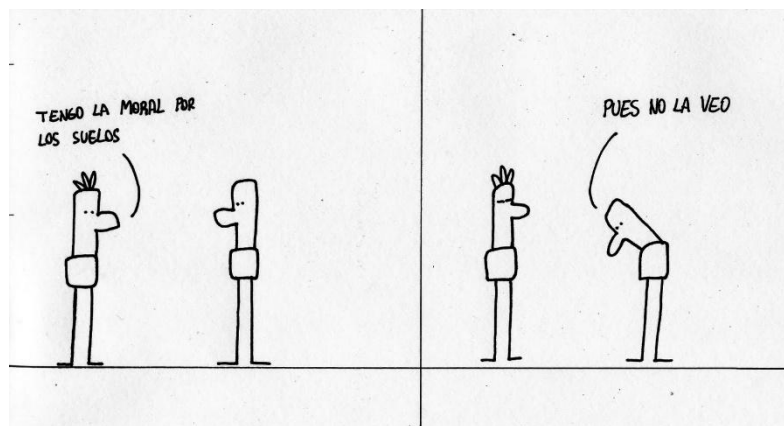


Imagen 2: Imagen descriptiva del significado literal de tener la moral por los suelos
Fuente: Risa sin más (2012)

Segundo, conviene iniciar una reflexión metafórica en la que se dé a conocer la metáfora conceptual que subyace a la metáfora lingüística con el objetivo de que el estudiante reflexione sobre la conexión motivada entre la forma y el significado y, de esta manera, comprenda la lógica que hay detrás de la unidad. Las expresiones metafóricas anteriores: *estar bajo de moral, estar cabizbajo y tener la moral por los suelos* se basan en la metáfora TRISTE ES ABAJO a partir de la posición que adopta el cuerpo humano cuando el individuo está triste o experimenta una emoción negativa. Normalmente, cuando una persona no se siente bien no muestra una postura erguida, sino que tiende a agachar la cabeza o inclinar su cuerpo. Al mismo tiempo, esta explicación serviría para justificar expresiones antónimas respecto a las anteriores, como *estar alto de moral, levantar el ánimo, subir el estado de ánimo...*, basadas en la metáfora FELIZ ES ARRIBA, cuyo uso se explicaría a partir de la posición erguida del cuerpo humano cuando estamos contentos.

Tercero, se recomienda establecer comparaciones con las unidades equivalentes en la lengua materna de los estudiantes, prestando atención tanto a la base metafórica como

a la forma lingüística de la expresión. Así, la unidad *estar alto de moral* comparte la misma base metafórica que su equivalente en inglés *to be in high spirits* e italiano *avere un morale alto*; sin embargo, la equivalencia en el nivel lingüístico es mayor entre la expresión española y la italiana que con respecto a la inglesa.

En esta fase, existe un amplio abanico de actividades diferentes que pueden plantearse, como las incluidas en Ureña Tormo (2021: 58-59; 2024: 94-109). Por ejemplo, se pueden proponer ejercicios para:

- Relacionar el significado metafórico con el significado literal de las palabras que forman la expresión (véase Imagen 3):

1. Relacionar el significado idiomático de la locución con las palabras que la forman.

- a. *Dar luz* ('proporcionar información o conocimiento que ayuda a aclarar una cosa')
- b. *Levantar la liebre* ('revelar un secreto')
- c. *Poner el alma* ('dedicar a una cosa mucho interés y afán')

Imagen 3. Actividad para relacionar el significado metafórico y literal
Fuente: Ureña Tormo (2024: 95)

- Describir las imágenes que proyectan las expresiones en español y sus equivalentes en otras lenguas, y compararlas (véase Imagen 4).

4. Describir la imagen mental que proyecta la locución de la LE/L2 y su equivalente en la L1. Comparar ambas imágenes.

- a. *quitar las palabras de la boca* ~ *to take the words right of sb's mouth*
- b. *sacarse de la manga* ~ *to make sth up (off the top of sb's head)*
- c. *no tener pelos en la lengua* ~ *to not have a filter*

Imagen 4. Actividad para describir y comparar imágenes
Fuente: Ureña Tormo (2024: 102)

- Identificar la metáfora conceptual que subyace a un conjunto de expresiones metafóricas (véase Imagen 5):

1. Identificar la metáfora que subyace a cada conjunto de locuciones.

- a. *entrar en la cabeza* ('resultar comprensible'); *meter en la cabeza* ('convencer a una persona de una cosa'); *sacar de la cabeza* ('disuadir').
- b. *arder la sangre* ('enfadarse'); *echar chispas* ('dar muestras de enfado'); *echar humo* ('mostrarse muy enfadado').

Imagen 5. Actividad para identificar metáforas
Fuente: Ureña Tormo (2024: 104)

- Identificar semejanzas y diferencias entre metáforas equivalentes en la LE/L2 y la L1 del estudiante (véase Imagen 6):

4. Traducir las locuciones agrupadas bajo cada metáfora conceptual a la L1 y reflexionar sobre las semejanzas y las diferencias entre las locuciones de la L1 y la LE/L2.

LO BUENO ES ARRIBA:

- a. *caer del cielo* ~ . . .
- b. *en la gloria* ~ . . .
- c. *tocar el cielo con las manos* ~ . . .
- d. *venirse arriba* ~ . . .

LO MALO ES ABAJO:

- a. *caerse el mundo encima* ~ . . .
- b. *cuesta abajo* ~ . . .
- c. *echar por los suelos* ~ . . .
- d. *venirse abajo* ~ . . .

Imagen 6. Actividad para comparar expresiones metafóricas equivalentes en dos lenguas
Fuente: Ureña Tormo (2024: 105)

En cuanto a la fase de producción, el estudiante ha de ser capaz de utilizar correctamente las expresiones aprendidas en distintos contextos. En función del nivel del alumnado, pueden plantearse actividades de práctica dirigida, por ejemplo, para completar las metáforas con la palabra que falte o pueden realizarse ejercicios de práctica libre que involucren las destrezas de la expresión escrita (mediante la redacción de textos) y la expresión oral (a través de diálogos o exposiciones orales). En este sentido, cabe destacar la propuesta de Acquaroni Muñoz y Suárez-Campos (2019), dirigida a mejorar la competencia metafórica del alumnado de español LE/L2 a partir de un taller de escritura creativa. Durante las sesiones del taller, se proporcionan explicaciones sobre metáforas conceptuales y se pide al estudiantado que analice textos literarios y produzca textos utilizando lenguaje metafórico. Los resultados del estudio revelan las ventajas de trabajar explícitamente las metáforas en el aula y de realizar actividades productivas basadas en la redacción de textos que incluyan lenguaje metafórico.

5. Conclusiones

En este trabajo se han expuesto los tres principios epistemológicos en los que se basa la lingüística cognitiva y se han puesto de relieve las aplicaciones que tienen en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Ello ha servido de punto de partida para centrar la atención en un fenómeno específico: la adquisición de las metáforas lingüísticas como base del desarrollo de la competencia y la conciencia metafóricas. De lo tratado en el artículo, se desprenden las siguientes observaciones finales.

En primer lugar, la lingüística cognitiva plantea un acercamiento a la enseñanza-aprendizaje de la LE/L2 centrado en promover un tipo de aprendizaje reflexivo y significativo para el discente que se acomoda satisfactoriamente en los enfoques comunicativos actuales. En segundo lugar, las propuestas cognitivistas conceden una especial atención al lenguaje metafórico y lo consideran un aspecto clave para el desarrollo de la competencia comunicativa global, lo que se muestra coherente con el lugar prioritario que ocupan las metáforas en la comunicación diaria. En tercer lugar, las

orientaciones didácticas para llevar a cabo la enseñanza de la metáfora en el aula contemplan una variedad de prácticas que requieren un nivel alto de implicación cognitiva por parte del estudiante y promueven la inclusión del enfoque interlingüístico entre la LE/L2 y la L1.

Por último, aunque la lingüística cognitiva se presenta como una perspectiva consolidada en la investigación aplicada sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE, es necesario seguir impulsando los estudios hacia la práctica docente en el aula (Hijazo Gascón y Llopis García, 2019: 11). Se trata de un proceso complejo, condicionado por encontrarnos ante dos ámbitos de trabajo distintos (la investigación y la enseñanza) y a veces poco conectados, ya que existen profesores de ELE ajenos a los avances de la investigación y hay investigadores que no imparten docencia de ELE. Aun así, si pensamos en publicaciones dirigidas a profesores y estudiantes de ELE, por una parte, contamos con dos obras de referencia sobre cómo trabajar la gramática en clase desde la lingüística cognitiva: *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender* (Llopis García et al., 2012) y *Enseñanza de gramática avanzada de ELE* (Castañeda Castro, 2014); y, por otra parte, destaca la edición revisada de la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya et al., 2021). Asimismo, aunque todavía son pocos los manuales de ELE que podrían describirse como de orientación cognitiva, podemos mencionar *El ventilador* (Chamorro et al., 2006), *Abanico* (Chamorro et al., 2010) y *Campus Sur* (Rosales et al., 2017), los tres de la editorial Difusión.

Bibliografía

- ACHARD, Michel y Susanne NIEMEIER (eds.). 2004. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana y Laura SUÁREZ-CAMPOS. 2019. «El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza del español LE/L2». En Iraide barretxe-Antuñano, Teresa Cadierno y Alejandro Castañeda-Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres/Nueva York: Routledge, 371–391.
- ALONSO RAYA, Rosario, Alejandro CASTAÑEDA CASTRO, Pablo MARTÍNEZ GILA, Lourdes MIQUEL LÓPEZ, Jenaro ORTEGA OLIVARES y José Plácido RUIZ CAMPILLO. 2006. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- BOERS, Frank. 2000. «Metaphor awareness and vocabulary retention», *Applied Linguistics*, 21 (4), 553–571.
- CADIerno, Teresa. 2008. «Learning to talk about motion in a foreign language». En Peter Robinson y Nick Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres/Nueva York: Routledge, 239–275.

- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro. 2004. «Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español», *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, Anexo 2, 55–72.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro. 2012. «Perspective and meaning in pedagogical descriptions of Spanish as a foreign language». En Guadalupe Ruiz Fajardo (ed.) *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 221–272.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (coord.), 2014. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- CHAMORRO, María Dolores, Gracia LOZANO, Aurelio RÍOS ROJAS, Guadalupe RUIZ FAJARDO y José Plácido RUIZ CAMPILLO. 2006. *El Ventilador. Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.
- CHAMORRO, María Dolores, Gracia LOZANO, Pablo MARTÍNEZ, Beatriz MUÑOZ, Francisco ROSALES, José Plácido RUIZ, Guadalupe RUIZ. 2010. *Abanico Nueva Edición*. Barcelona: Difusión.
- CROFT, William. 2001. *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- CUENCA, Maria Josep y Joseph HILFERTY. 2013. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DANESI, Marcel. 2016. «Conceptual fluency in second language teaching: an overview of problems, issues, research findings, and pedagogy», *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5 (1), 145–153.
- DE KNOP, Sabine, Frank BOERS y Teun De RYCKER (eds.). 2010. *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- DE RYCKER, Teun y Sabine DE KNOP. 2009. «Integrating Cognitive Linguistics and foreign language teaching – historical background and new developments», *Journal of Modern Languages*, 19 (1), 29–46.
- DECONINCK, Julie, Frank BOERS y June EYCKMANS. 2010. «Helping learners engage with L2 words. The form-meaning fit», *AILA Review*, 23, 95–111.
- DILEA. PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. 2019. *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual*. DiLEA. <http://www.diccionariodilea.es>

- ELLIS, Nick y Peter ROBINSON. 2008. «An introduction to cognitive linguistics, second language acquisition, and language instruction». En Peter Robinson y Nick Ellis (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres/Nueva York: Routledge, 3–24.
- ELLIS, Nick y Teresa CADIerno. 2019. «Constructing a Second Language Introduction to the Special Section», *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7 (1), 111-139.
- HIJAZO GASCÓN, Alberto. 2011. «Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva», *Hispania*, 94 (1), 142–154.
- HIJAZO GASCÓN, Alberto y Reyes LLOPIS GARCÍA. 2019. «Applied cognitive linguistics and foreign language learning. Introduction to the special issue», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 57 (1), 1-20.
- HOLME, Randal. 2009. *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Londres: Palgrave Macmillan.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide. 2013. «La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística», *Revista de Lingüística Aplicada. RESLA*, 26, 245–266.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide y Javier VALENZUELA. 2012. *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide y Javier VALENZUELA. 2021. *Lenguaje y cognición*. Madrid: Síntesis.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide y Teresa CADIerno. 2019. «La lingüística cognitiva y la adquisición de segundas lenguas (ASL)». En Iraide Ibarretxe-Antuñano, Teresa Cadierno y Alejandro Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres/Nueva York: Routledge, 19–51.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide, Teresa CADIerno y Alejandro CASTAÑEDA CASTRO (eds.). 2019. *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres/Nueva York: Routledge.
- KAITIAN, Lu. 2011. «Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica», *Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 329–346.
- LAKOFF, George. 1993 (reimp.). «The contemporary theory of metaphor». En Andrew.

- Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 202–251.
- LAKOFF, G. y Mark JOHNSON. 1980. *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LANGACKER, Ronald. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar: theoretical prerequisites*, vol. 1. Standford: Standford University Press.
- LANGACKER, Ronald. 2008. «Cognitive grammar as a basis for language instruction». En Nick Ellis y Peter Robinson (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York/London: Routledge, 66–88.
- LANTOLF, James y Larysa BOBROVA. 2014. «Metaphor instruction in the L2 Spanish classroom: theoretical argument and pedagogical program», *Journal of Spanish Language Teaching*, 1 (1), 46–61.
- LITTLEMORE, Jeannette. 2001. «Metaphoric competence: a language learning strength of students with a holistic cognitive style?». *TESOL Quarterly*, 35 (3), 459–491.
- LITTLEMORE, Jeannette. 2009. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke/Nueva York: Palgrave Macmillan.
- LITTLEMORE, Jeannette y Graham LOW. 2006. «Metaphoric competence and communicative language ability», *Applied Linguistics*, 27 (2), 268–294.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes. 2011. *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera: un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes. 2015. «Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza», *Journal of Spanish Language Teaching*, 2 (1), 51–68.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes. 2016a. *Entrevista con Reyes Llopis*. TV ProfedeELE. 11.07.2017. <https://www.youtube.com/watch?v=ngkUwCpacdw>
- LLOPIS GARCÍA, Reyes. 2016b. «Using cognitive principles in teaching Spanish L2 grammar», *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Hesperia*, 19 (2), 29–50.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes, Juan Manuel REAL ESPINOSA y José Plácido RUIZ CAMPILLO. 2012. *Qué gramática aprender, qué gramática enseñar*. Madrid: Edinumen.

- LOW, Graham. 1988. «On teaching metaphor», *Applied Linguistics*, 9 (2), 125–147.
- MARTÍN GASCÓN, Beatriz. 2023. «Developing L2 learners' metaphoric competence: a case study of figurative motion constructions», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61 (1), 79–109.
- MASID BLANCO, Ocarina. 2017. «La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio preexperimental en tres niveles de competencia», *Porta Linguarum*, 27, 155–170.
- PAIVIO, Allan. 1986. *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- PÜTZ, Martin, Susanne NIEMEIER y René DIRVEN. 2001a. *Applied Cognitive Linguistics. Vol. I: Theory and Language Acquisition*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- PÜTZ, Martin, Susanne NIEMEIER y René DIRVEN. 2001b. *Applied Cognitive Linguistics. Vol. II: Language Pedagogy*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- RADDEN, Günter y Klaus PANTHER. 2004. «Introduction: reflections on motivation». En Günter Radden y Klaus Panther (eds.), *Studies in Linguistic Motivation*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, 1–46.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. Recuperado el 05/12/2023 de <http://www.rae.es>
- RISA SIN MÁS. 2012. *Tengo la moral por los suelos*. Recuperado el 05/12/2023 de <https://www.risasinmas.com/tengo-la-moral-por-los-suelos/>
- ROBINSON, Peter y Nick ELLIS. 2008. «Conclusion. Cognitive linguistics, second language acquisition and L2 instruction – issues for research». En Peter Robinson y Nick Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Nueva York/Londres: Routledge, 489–545.
- ROSALES, Francisco, Teresa MORENO, Ana MARTÍNEZ LARA, Pilar SALAMANCA, Kris BUYSE, Matilde MARTÍNEZ, Núria MURILLO y Pablo GARRIDO. 2017. *Campus Sur: Curso intensivo de español*. Barcelona: Difusión.
- RUIZ CAMPILLO, José Plácido. 2007. «Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo», *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 5, 1–17.

- RUIZ CAMPILLO, José Plácido. 2014. «La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español», *Journal of Spanish Language Teaching*, 1 (1), 62–85.
- SUÁREZ CAMPOS, Laura y Alberto HUIAZO GASCÓN. 2019. «La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2». En Iraide Ibarretxe-Antuñano, Teresa Cadierno y Alejandro Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres/Nueva York: Routledge, 235–252.
- UREÑA TORMO, Clara. 2021. «Perspectiva teórica y aplicada en el análisis de locuciones verbales que expresan emociones», *Journal of Spanish Language Teaching*, 8 (1), 48–62.
- UREÑA TORMO, Clara. 2024. *Fraseología, lingüística cognitiva y español LE/L2*. Londres / Nueva York: Routledge.
- UREÑA TORMO, Clara, Hélène STENGERS y Julie DECONINCK. 2022. «Teaching L2 Spanish idioms with semantic motivation: should this be done proactively or retroactively?», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0158>
- WANG, Xinqing, Frank BOERS y Paul WARREN. 2020. «Using literal underpinning to help learners remember figurative idioms: does the connection need to be crystal-clear?». En Ana María Piquer-Píriz y Rafael Alejo-González (eds.), *Metaphor in Foreign Language Instruction*. Berlín: Mouton de Gruyter, 221–240.
- WESTBERY, Gözan. 2012. Haciéndose el sueco. Dificultades que encuentra el sueco al aprender español. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Recuperado el 15/10/2023 de https://www.cuadernos cervantes.com/lc_sueco.html