

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

MOSAICO

REVISTA PARA LA PROMOCIÓN Y APOYO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

34/2016



Catálogo de publicaciones del Ministerio mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales publicacionesoficiales.boe.es

Director de la publicación:

José Luis Mira Lema
(Consejero de Educación en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo)

El fichero digital de este boletín puede descargarse desde la página web de la Consejería de Educación:
www.educacion.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html

Coordinador:

José Ángel Piña Sánchez
(Asesor Técnico Docente)

Revisión y edición:

José Ángel Piña Sánchez
Ariadna Reyes Hernández

Diseño y maquetación:

Deligraph – Delicious Visual Communication
<http://deligraph.com>

Ilustraciones:

Las ilustraciones son de dominio público, están libres de derechos de autor o constan de los permisos adecuados para su reproducción.

Colaboran en esta Publicación como autores de los artículos y recursos presentados:

Jacques De Bruyne
Montserrat Chanivet
Mercedes Díaz Laguna
José Manuel Foncubierta Muriel
María José García Folgado
Loreto Gómez López-Quiñones
Helena Legaz Torregrosa
Hans Le Roy
María Dolores Martínez Lagares
Juan Palomares Cuadros
José María Rodríguez Santos
Fabrizio Ruggeri
Álvaro Sesmilo Pina
Sandra Valdés
Soledad Valverde Merlo
Iria Vázquez Mariño
Montserrat Vargas Vergara



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2016

NIPO: 030-14-283-8 (electrónico)

EMBAJADA DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BÉLGICA,
PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO

www.mecd.gob.es/belgica
asesoriabelgica.be@mecd.es

BLVD, BISCHOFFSHEIM, 39, 15
B1000 BRUSELAS
TEL: (+32) (0)22232033
FAX: (+32) (0)22232117

PRESENTACIÓN

| | |
|--|---|
| José Luis Mira Lema | 4 |
| Consejero de Educación en Bélgica, Países bajos y Luxemburgo | |

INTRODUCCIÓN

| | |
|--------------------------------------|---|
| Acerca de un monstruo multi-facético | 5 |
| Jacques De Bruyne | |

ARTÍCULOS

| | |
|---|----|
| Principios pedagógicos para la formación de auxiliares de conversación de ELE | 13 |
| Montserrat Vargas Vergara | |

| | |
|--|----|
| Metáforas, símbolos y comunicación en el aula de ELE | 22 |
|--|----|

José Manuel Foncubierta Muriel, José María Rodríguez Santos

| | |
|---|----|
| Te cuento una historia para que aprendas mejor. Las pedagogías narrativas en el aula de ELE | 29 |
|---|----|

Álvaro Sesmilo Pina

| | |
|---|----|
| Profesor de ELE, ¡pon un proyecto en tu clase ! | 33 |
|---|----|

Iria Vázquez Mariño

| | |
|--|----|
| Aspectos sociales y culturales que influyen en el desarrollo de la competencia trilingüe | 40 |
|--|----|

Juan Palomares Cuadros, María José García Folgado

| | |
|--|----|
| Música, vídeo y aplicaciones en internet | 46 |
|--|----|

Helena Legaz Torregrosa

| | |
|---|----|
| Cuatro reflexiones críticas sobre el uso de las tic en la enseñanza del ELE | 53 |
|---|----|

Hans Le Roy

| | |
|-----------------------------|----|
| Aprendizaje informal online | 56 |
|-----------------------------|----|

Mercedes Díaz Laguna

RECURSOS DIDÁCTICOS

| | |
|---------------------|----|
| Propuesta didáctica | 62 |
|---------------------|----|

Loreto Gómez López-Quiñones, Montserrat Chanivet

| | |
|---|----|
| Aproximación didáctica al flamenco y al folclore andaluz para profesores de ELE | 70 |
|---|----|

María Dolores Martínez Lagares

| | |
|--|----|
| Uso de las imágenes para la clase de ELE | 92 |
|--|----|

Fabrizio Ruggeri

| | |
|----------------------|----|
| Mi clase es un museo | 94 |
|----------------------|----|

Sandra Valdés

BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO

| | |
|--|----|
| "Fabricando eleístas" en segovia. Adquisición incorrecta de los pronombres le y la | 96 |
|--|----|

Libertad Valverde Merlo

INFORMACIONES

| | |
|--|-----|
| | 100 |
|--|-----|



José Manuel Foncubierta Muriel

jmfoncu76@gmail.com

Editorial Edinumen / Universidad de La Rioja



José María Rodríguez Santos

chemarodriguez82@gmail.com

Universidad Pontificia Comillas (Madrid)

Metáforas, símbolos y comunicación en el aula de ELE

“Nada hay en la mente que no haya pasado antes por los sentidos” (Aristóteles)

En la naturaleza del proceso de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua hay un componente experiencial importante. Y aunque imaginar es una actividad cognitiva relacionada con la experiencia, lo cierto es que la formación del profesorado (y en consecuencia también la instrucción que reciben los alumnos de español de edad adulta) deja muy poco espacio para la imaginación. En este artículo, la metáfora y el símbolo son elementos de reflexión desencadenantes de todo un conjunto de ideas, argumentos y recursos para refrendar la necesaria inclusión o consolidación de los mundos imaginados en el proceso de enseñanza/aprendizaje y, por tanto, en las acciones de comunicación en español.

1. Introducción

Aprendemos con el cuerpo. Sabemos que el modo en que interiorizamos la lengua materna está empernado en el propio mundo físico, afectivo y social. Usamos el cuerpo para percibir los estímulos de todo lo que nos rodea, el cerebro los recibe y los recrea

dotándolos de sentido, creando modelos, creando palabras. Así, el aprendizaje de una segunda lengua tendría que ser de igual manera un proceso que se enriquezca experiencial y sensorialmente.

Decía Lake (2011) que la metáfora es el lenguaje de la imaginación; y, aunque no lo advertimos por su uso normalizado, el uso metafórico aparece con bastante regularidad en nuestras conversaciones cotidianas. Como elemento expresivo, la metáfora es un testimonio o una huella sonora de ese diálogo que siempre ha mantenido cuerpo y mente en la creación de ideas y en la creación de lenguaje, para expresar significados a través de la experiencia, ya sea esta real o imaginada. Se sabe que, para la completa comprensión de fenómenos como la comunicación verbal, no basta con considerar la lengua como un mero sistema de signos o como el acto de tener un simple intercambio de mensajes con significados literales. Aprender una segunda lengua y comunicarse en ella implica también una actividad incorporada (*embodied learning*) y simbólica. El uso de la metáfora en el habla cotidiana como “Juan y tú sois el día

y la noche” o “tu coche es una cafetera”, nos informa de la naturaleza sensorial de nuestro sistema conceptual y de cómo nuestro pensamiento es imaginativo y construye representaciones mentales del mundo a partir de las percepciones.

Cuando enseñamos una L2, difícilmente podemos anular los sentidos sin que se produzca en los alumnos la alienación de la que nos hablaba Rogers (1969) al referirse a las carencias del aprendizaje memorístico (*rote learning*). Aprender de memoria alude a un modelo educativo que suele atender al alumno solo de cuello para arriba, pero sabemos que las clases de español son más áridas cuando la materia que tratamos de enseñar aparece desprovista de carga emocional y la comunicación se convierte en una actividad de intercambios puramente referenciales, que nos resultan ajenos. La metáfora, sin embargo, posee un carácter multisensorial que nos permite conectar el contenido —gramática y léxico— con la experiencia. La naturaleza multimodal del pensamiento metafórico implica que las aulas podrían nutrirse de diferentes tipos de *input*,

modalidades sensoriales que se encuentran en el propio lenguaje. Según Modell (2003: 32), la formación de la metáfora “debe implicar *inputs* visuales, auditivos y cinestésicos.” Así, las metáforas lingüísticas recogen sonidos, movimiento e imagen: desde coches ruidosos y lentos —“tu coche parece una cafetera”— a razonamientos que hay que desmontar como una máquina en un taller —“los adversarios tenían que desmontar todos los argumentos”—. Si consideramos la lengua como un sistema de representación simbólico propio de nuestro pensamiento imaginativo, dotar de simbología y de imaginación al acto pedagógico de enseñar una segunda lengua tal vez contribuya a estimular un aprendizaje más intenso y multisensorial. Podemos llevar al aula la metáfora desde la multimodalidad.

« Aprender una segunda lengua y comunicarse en ella implica también una actividad incorporada (*embodied learning*) y simbólica »

La literalidad nos aleja del aprendizaje *in-corporado*, bloquea el pensamiento imaginativo que es natural en nuestro primer aprendizaje (Lake, 2011) y, a su vez, aleja al alumno de la adquisición de una competencia adecuada para acceder al medio cultural en el que ha de comunicarse. Danesi (1988) ya advertía que la enseñanza de una segunda lengua ha privilegiado tradicionalmente el uso de significados literales. Y el estudio de Rivera (2016), pese al tiempo transcurrido, parece seguir indicando que aún queda camino por recorrer.

2. La comunicación: de tu mente a la mía mediante indicios

La comunicación es un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores que van más allá del propio código lingüístico y de la idea chomskyana sobre la existencia innata de un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL). La idea misma de dispositivo es una metáfora que de algún modo relaciona al cerebro con una máquina, lo que, desde nuestro punto de vista, resulta insuficiente para explicar y comprender un fenómeno tan complejo como la comunicación. El lenguaje

es una facultad que implica a todo el cerebro y el estudio de la metáfora requiere de una visión más holística.

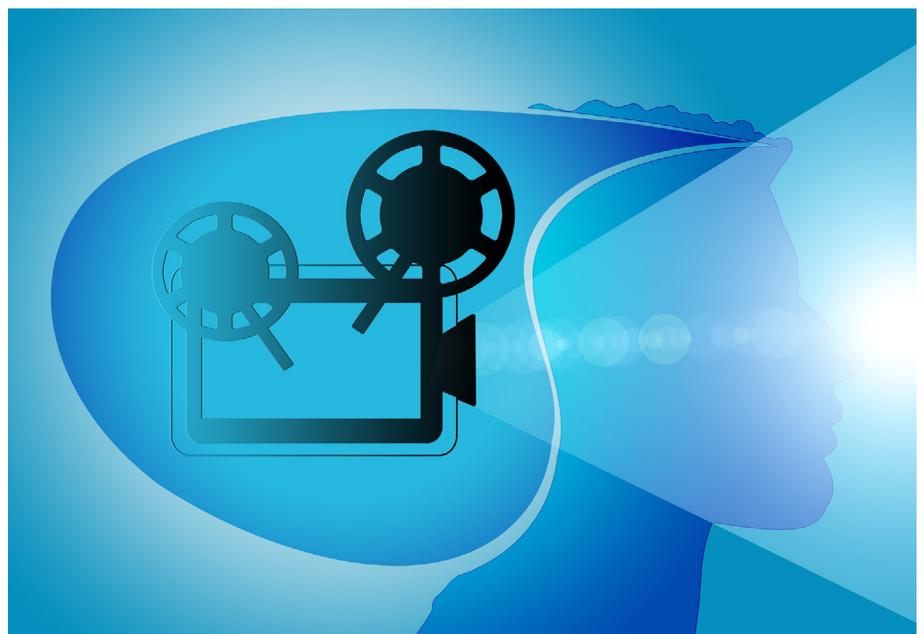
Desde los modelos clásicos (también denominados modelos del código) hasta hoy se ha producido una evolución importante sobre los elementos y procesos que intervienen en la comunicación. Se ha redefinido algunos papeles, como la figura del receptor que ha pasado a denominarse destinatario (Escandell, 2005), debido a que el primero no completa en su significado el aspecto intencional del acto comunicativo. El receptor podría ser cualquier persona que reciba un mensaje y sea capaz de descodificarlo, sin embargo, esta persona, al no ser el destinatario para el que se ha generado tal señal y, a pesar de haber sido capaz de descodificar el mensaje, podría no haberlo interpretado de forma adecuada. Pensemos, por ejemplo, en alguien que escucha un enunciado aislado de una conversación proveniente de un despacho al atravesar el pasillo de una facultad del tipo a (1).

(1) Eres una roca.

Con casi toda seguridad, esta persona será capaz de descodificar el código lingüístico e identificar las palabras que lo componen, pero con la misma certeza podríamos decir que tal persona —más aún si no es hablante nativo—

no podrá interpretar correctamente esa señal para la cual se hace uso del lenguaje figurado porque no es el destinatario de la misma y no ha accedido a la información ya conocida por quienes están desarrollando ese acto comunicativo. Para este receptor casual, el enunciado de (1) podría referirse a la fortaleza física del interlocutor al que se dirige, a su fuerza psicológica o, incluso, a la solidez mostrada en un trabajo académico. También se ha relativizado la importancia del código como único vehículo transmisor del mensaje. En tiempos remotos, tanto la comunicación no verbal como las representaciones pictóricas —presentes antes del desarrollo de cualquier lengua— fueron y son evidencias de que es posible comunicar sin código lingüístico, a pesar de que este sea el que utilizemos con mayor frecuencia para comunicarnos.

Los postulados griceanos y post-griceanos —entre los que destaca de manera preferencial la *teoría de la relevancia* de Sperber y Wilson (1994)— también han supuesto la adición del componente cognitivo a los estudios sobre la comunicación humana. Los modelos anteriores como los de Bühler (1938), Shannon y Weaver (1949) o Jakobson (1960) ofrecían una visión de la comunicación como un proceso mecánico, automatizado y aséptico, según los que comunicar sería un proceso completado por la codificación y



descodificación de un código de significación unívoca representado por la lengua. Sin embargo, de acuerdo con Escandell (2014: 52), para estos modelos más actuales la comunicación es:

[...] una forma de comportamiento por la que las personas tratamos de originar representaciones en la mente de otro(s) por medio de la utilización de señales cuya producción e interpretación es el resultado de la operación sistemática de procesos cognitivos específicos.

En ese “originar representaciones en la mente del otro” se encuentra la metáfora como mecanismo del pensamiento que elaboramos para “enseñar a mirar al otro” nuestros mensajes. Los procesos cognitivos de los que habla Escandell son aquellos que se denominan *ostensión e inferencia*. La *ostensión* es la producción intencional de indicios (Sperber y Wilson, 1994); así, el código lingüístico no se considera una mera herramienta vehicular de las ideas, sino la representación lingüística empleada por el emisor para producir indicios —una señal dispuesta para la interpretación del destinatario—. La *inferencia*, por su parte, y según el planteamiento de los mismos autores, es el proceso que permite reconstruir el vínculo entre esos indicios en forma de representación lingüística y la idea o representación interna detrás de esa señal recibida.

« La comunicación lingüística es un juego de indicios »

Además de estos procesos, que se suman a los ya conocidos de la codificación y descodificación, es importante tener en cuenta un elemento fundamental para la comunicación: el contexto. El contexto es un concepto dinámico, cambiante, y de diferente naturaleza que afecta a cualquier actividad que realiza el ser humano. En el ámbito de la comunicación verbal, Alba-Juez y Lachlan

(2016: 7-8) recogen el concepto multifacético e influyente del *contexto* en la conexión entre la lengua y su uso, así como los cuatro tipos de contexto propuestos por Fetzer (2004: 4-12): lingüístico, social, cultural y cognitivo. Incluso añaden un quinto, el *contexto emocional*.

Estos contextos actúan de forma simultánea y hacen que los enunciados se produzcan e interpreten de diferente manera según las propiedades que asignemos a cada uno de ellos; pero no solo afectan al acto comunicativo en el momento de producirse este, sino que son los mismos que hacen que representemos internamente el mundo que nos rodea de una manera u otra y que así se configure también nuestra identidad y pertenencia a una comunidad concreta. La forma en la que los individuos somos capaces de comportarnos tiene que ver con la capacidad que tenemos de representar internamente o imaginar el entorno social (Jackendoff, 1992: 74). Llegar a convertirse en miembro de una cultura pasa por aprender a percibir, pensar, y comportarse de forma similar al resto de miembros de esa cultura (Janney y Arndt, 1992: 30). La comunicación y la metáfora son procesos holísticos y ambos se comprenden plenamente considerando las dimensiones cognitiva, afectiva y física de los hablantes.

Somos seres emocionales; nuestro mundo interno es una red compleja de imágenes mentales, un sistema estructurado en el que recogemos la interpretación de la realidad que realizamos influidos siempre por estos contextos de diferente naturaleza que operan de forma continua. Los seres humanos somos capaces de ver más de lo que podemos expresar mediante la lengua. Según Escandell (2014: 44), estas representaciones internas son imágenes de muy “alta resolución” que admiten gran complejidad y un elevado grado de detalle. Al transformarlas en una representación externa, se vuelven más esquemática y de menor resolución —como la lingüística— es necesario un proceso de

abstracción, de selección y de reducción. No se trata de que ambas representaciones sean idénticas, sino de conseguir expresar con un grado de precisión suficiente aquello que deseamos que los destinatarios interpreten a partir de esa señal indicial que emitimos. La comunicación lingüística es un juego de indicios. Así, solo a través de un planteamiento cognitivo de la comunicación se puede dar una explicación al fenómeno conceptual y lingüístico de la metáfora. Existe un consenso entre diferentes disciplinas como la Psicología, la Neurociencia, la Filosofía o la Lingüística, por el que se acepta la idea de que gran parte de nuestro sistema conceptual es de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson, 1980: 40); y, del mismo modo, se admite la idea de que la metáfora es fundamental en el proceso de pensamiento y de comunicación (Lake, 2011: 120).

La metáfora, una imagen para comprender el mundo



La metáfora es un mecanismo que nos permite entender y expresar situaciones o conceptos complejos mediante el uso de otros más básicos y concretos (Cuenca y Hilferty, 2013: 98). Entendemos la metáfora como estructura conceptual y no simplemente como estructura lingüística, a pesar de que estas sean las que utilizemos de

manera más habitual para su expresión. Como subraya Danesi (2000), la metáfora no es uniforme, ya que existe en otros sistemas de representación simbólica como la pintura, la fotografía, las danzas, los símbolos o, incluso, los gestos faciales (Modell, 2009). Según Croft y Cruse (2008: 253), el empleo de la metáfora en la comunicación puede estar motivado por diferentes objetivos: captar la atención del destinatario de forma más eficaz, evocar una imagen mental que no es posible obtener de otro modo o transmitir conceptos nuevos que no nos satisfaría expresar de manera literal, porque la literalidad no es suficiente para comunicar lo que sentimos o deseamos expresar.

Para nosotros, profesores de español, resulta muy familiar el uso de la metáfora en el marco del texto literario como figura o tropo, ornamento o recurso estilístico. No obstante, la metáfora en la comunicación cotidiana es un modo de crear significado, de conectar con lo afectivo, de generar una imagen o comunicar mente a mente. Según Lakoff y Johnson (1986:41): "La esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra".

« Tratar la metáfora no es un extra, es una necesidad expresiva más, tanto para la interpretación como para la expresión adecuada del hablante no nativo en ese entorno cultural ajeno en el que trata de adentrarse »

Conviene diferenciar entre lo que se entiende por metáfora conceptual —base del pensamiento— y expresión metafórica o metáfora lingüística (Rivera, 2016). Las metáforas conceptuales se entienden como estructuras esquemáticas abstractas dentro de las que se agruparían las expresiones metafóricas, que son casos concretos de esas metáforas conceptuales (Cuenca y Hilferty, 2013: 100). Un ejemplo sería el de tomar

como metáfora conceptual *La vida es un árbol*, dentro de la que podríamos estructurar expresiones metafóricas como las de (2):

(2) *Echar raíces* en un lugar.

Estar en la flor de la vida.

Regar de conocimientos la mente de una persona.

Extender las ramas hacia nuevos campos.

Estar verde en ciertas actividades.

Entender la metáfora es ir más allá de un punto de vista estrictamente semántico. Según Escandell (2006: 195) esto daría como resultado una falsedad categorial al establecerse una clasificación anómala entre dos elementos. El uso metafórico requiere un análisis dentro de una situación comunicativa concreta, mediante la puesta en marcha de procesos inferenciales que hagan que lo interpretemos de la forma más relevante posible; es decir, desde la pragmática. En este sentido, el modelo propuesto por Searle ya identifica la necesidad de aplicar estrategias y conocimientos más allá de los gramaticales. Sin embargo, tal planteamiento no implica, como señalan Sperber y Wilson (1994: 290), que haya que aplicar capacidades o procedimientos interpretativos diferentes a los que intervienen en la comprensión de los significados literales; para estos autores, la metáfora es un recurso comunicativo más, una explosión creativa del lenguaje en la que la búsqueda de la relevancia empuja al hablante a expresarse mediante este fenómeno comunicativo. Por todo ello, abundan las razones para incluir la metáfora en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español. Tratar la metáfora no es un extra, es una necesidad expresiva más, tanto para la interpretación como para la expresión adecuada del hablante no nativo en ese entorno cultural ajeno en el que trata de adentrarse.

3. La imaginación en el aprendizaje: el mundo de los sentidos

Si como señalan Judson y Egan (2013: 348): "La primera herramienta para la comprensión del mundo es nuestro cuerpo"; el abuso de la literalidad y el abandono de la simbología en las aulas nos dificulta vincular el mundo sensorial e imaginativo con el proceso de enseñanza y aprendizaje y con el propio acto de comunicar significados. Si enseñar equivale a *emocionar* (Mora, 2013), atender a la metáfora, a la simbología y al pensamiento imaginativo en la clase de ELE implica que *aprender* tiene que ser un equivalente de *sentir*.

Las sensaciones dejan huella en nuestra memoria, porque evocan imágenes mentales que luego el lenguaje dota de corporeidad y concreción. Cuando descubrimos la naturaleza multisensorial de la metáfora y unimos el aprendizaje de la lengua a la activación de la memoria sensorial y emocional, los alumnos están más capacitados para comprender, expresarse de manera más personal y pasar a la acción. Esa es, precisamente, la función de la memoria: ordenar y categorizar un mundo que *a priori* está desprovisto de etiquetas por naturaleza (Edelman, 1998), para comprender y expresarnos dentro de él. En esa manera de interpretar la realidad a través de las sensaciones, tienen mucho que ver la imaginación y su lenguaje, es decir, tiene mucho que ver la metáfora.

La imaginación como función o herramienta cognitiva es esencial en el aprendizaje lingüístico; Asher (1993) en *Journal of Imagination for Language Learning* subraya la importancia de la imaginación como mecanismo generador de modelos o patrones que son claves para el aprendizaje. Para el fundador del método *Respuesta Física Total*, sin imaginación no habría lenguaje y, así, nos plantea lo siguiente: "un modelo no existe desde que no tiene presencia física en el mundo, ¿existe algo como un fonema

en el mundo?" El fonema es un producto de nuestra imaginación. Imaginar es una facultad que interviene en la construcción del significado y es esa capacidad de hacer visible lo invisible, "el poder de formar en la mente imágenes de cosas que no están presentes para los sentidos" (Stevick, 1993). Comprendemos mejor aquello que podemos re-crear mediante imágenes mentales, huellas que se forjan en nuestra memoria a partir de nuestro contacto con el mundo sensorial. Si el material que suministramos en el aula conecta con el estudiante y consigue evocar en él esas imágenes mentales de aquello que existe de alguna forma en su memoria permanente, podemos decir que la imaginación está actuando. Por ello, es probable que el acto de imaginar dote de relevancia y de significado personal a las tareas de comunicación y aprendizaje.

La imaginación es un mecanismo generador de ideas, de conceptos y de comprensión personal, porque une el conocimiento con la emoción (Modell, 2003). Se sabe que las experiencias vividas o imaginadas robustecen el aprendizaje y que la experiencia es esa intersección donde el conocimiento interactúa con las sensaciones. Si como decía Brierley (2011): "Solo se recuerda lo que se siente"; en la metáfora encontramos la síntesis de la percepción del mundo físico en el lenguaje, el efecto multisensorial, la sustancia del aprendizaje vivencial e *in-corporado*.



El potencial de la metáfora para enseñar y aprender una segunda lengua es indudable, porque nos ayuda a comprender el mundo de un modo afectivo. Autores como Danesi

(1988) o Littlemore (2001) ya destacaron la pertinencia de integrar la *competencia metafórica* en el aprendizaje de una segunda lengua. La investigación de Acquaroni (2008) supone el primer acercamiento al tratamiento de esa competencia en el ámbito del español como lengua extranjera. La metáfora es memorable y desempeña una función importante en la propia biología del proceso de aprendizaje. Se recuerdan mejor aquellos conceptos que se visualizan, porque de algún modo poseen un anclaje con el mundo de lo concreto frente a la dificultad que plantean los conceptos meramente abstractos o neutrales. La naturaleza corpórea de la metáfora explica el modo en que ya desde niños la usamos para recordar. Egan (2010: 14) lo explica de la siguiente manera:

El pensamiento cotidiano de los niños lo constituye el uso de imágenes mentales vividas. Si les pidiera que recordaran el momento más importante de sus vidas, seguramente traerán a la memoria una serie de imágenes. Esas imágenes no serán meros cuasi-cuadros en la mente; las mismas estarán imbuidas de emociones. Sabemos que aquellas cosas que podemos recordar mejor están casi siempre asociadas a imágenes.

Este mismo autor afirma que el niño es "un incesante creador de imágenes mentales" (1999: 19) y destaca que la imagen mental es la gran artífice de su aprendizaje. En nuestra opinión, el estudiante adulto también genera imágenes en su mente sin cesar; se sabe que tras la adquisición del lenguaje materno la capacidad de ver con los ojos de la mente incrementa exponencialmente. En el adulto, tal vez, por aquel desplazamiento de la imaginación como recurso didáctico en la tradición educativa puede haber una menor habituación a usar este instrumento como vía de adquisición del conocimiento. No obstante, los profesores podemos entrenar estas facultades. Recientemente, el periódico británico *The Guardian* lanzaba la siguiente noticia: "If you can't imagine things, how can you learn?"¹ La traducción sería: "Si no puedes imaginar, ¿cómo aprendes?" En ella se nos informa de que solo un 2% de la población padece lo que se conoce como "aphantasia"; la imposibilidad de ver con el

ojo de la mente. Sin embargo, y pese que es un artículo interesante y que recomendamos leer, echamos en falta una segunda pregunta que justifica aún más -si cabe- la inclusión de la metáfora como elemento para el aprendizaje: "Si no puedes imaginar, ¿cómo te comunicas?" La metáfora es un recurso estratégico para la comunicación. En los niños ya se aprecia la función comunicativa de la metáfora para expresar aquello que no saben decir; es el caso de León (4 años de edad), quien una vez dijo: "Mamá, la nena tiene el pelo arrugado" en lugar de "Mamá, la nena tiene el pelo rizado". Además de ser una estrategia compensatoria, la metáfora en la infancia ya funciona como intérprete de la realidad y generadora de realidades para la comprensión de la misma. Como sucede también en el caso de Álvaro (4 años), que llegó a decir "Mira, mamá, un bicho con pijama" (para referirse a una mariquita) o en el de María del Mar (4 años), cuando dijo a su madre, "Los relámpagos son cicatrices en el cielo"; estamos ante ejemplos de modelos mentales que ayudan a comprender el mundo a partir de la metáfora.

« El potencial de la metáfora para enseñar y aprender una segunda lengua es indudable, porque nos ayuda a comprender el mundo de un modo afectivo »

La metáfora, por tanto, posee una vinculación con la memoria y el aprendizaje lingüístico, contribuye a la comprensión del mundo y construye modelos de expresión con gran eficacia comunicativa; además de ser puerta de acceso al modo social y cultural en que se construye la comunicación. Estos son algunos ejemplos que surgen de una clase de ELE² de nivel B1 donde se concede espacio a la metáfora: "La poesía es el idioma en crisis"; El camino más corto entre dos personas es una sonrisa"; "Si tus sueños se hacen polvo... pasa la aspiradora"; "Que el guion no determine tu historia"; "Las lenguas son las llaves del mundo".

Para organizar la exposición de evidencias prácticas, ofrecemos la siguiente taxonomía para describir las posibilidades que aporta la

1. Disponible en <https://www.theguardian.com/education/2016/jun/04/aphantasia-no-visual-imagination-impact-learning>

2. Estos ejemplos son el resultado de la puesta en práctica de la actividad b. sobre Acción Poética que se describe posteriormente.

metáfora para el aprendizaje en el aula de ELE:

a. Multimodalidad. Hacer del aula un entorno más nutritivo y utilizar otros sistemas de representación del mundo para crear modelos mentales puede resultar beneficioso; crear representaciones mentales a partir de recibir un estímulo visual o sonoro de otros lenguajes puede contribuir a ofrecer argumentos e ideas con los que activar el conocimiento previo del alumno. Una actividad como “Yo en una imagen” (Goldstein, 2015) o “Yo soy una melodía” (Foncubieta, 2015) son recursos para crear nuevos modelos de presentación en el aula que favorezcan la convivencia de diferentes lenguajes: palabra, sonido e imagen.

b. Simbología. La metáfora entrena el pensamiento interpretativo y nos permite crear libremente un sistema de comunicación simbólico en el aula; lo que fomenta la participación despreocupada del alumno y el disfrute del componente lúdico del lenguaje. Aquí se abre todo un abanico de recursos, desde la utilización de la literatura a otros lenguajes como el lenguaje sonoro o visual.

c. Poder narrativo. Giambattista Vico decía que la metáfora es una especie de fabula (Danesi, 2004). Estimular el uso metafórico del lenguaje permite crear historias que ayuden a combinar el ejercicio memorístico con la actividad memorable.

d. Educar la mirada. Al igual que en nuestra infancia creamos metáfora para comprender y expresar nuestras ideas del mundo, en la formación continua de los profesores de español, por ejemplo, la metáfora puede ser el modo y el medio en que realizar la autoevaluación: mirar nuestro proceso de aprendizaje de manera diferente para expresar nuestras sensaciones y materializar una actividad abstracta y aséptica como el proceso evaluativo.

a. Si tomamos como referencia un grupo de nivel B1-B2, podemos llevar a nuestra aula una lista de reproducción con diferentes melodías entre las que se incluya algunas suaves de origen asiático, otras procedentes de películas de terror o de tipo épico con mayor ritmo. Después de la escucha de cada una de ellas pedimos a los estudiantes que anoten todo aquello que venga a su mente: expresiones, objetos, lugares, sensaciones,

etc.. Una vez realizado esto, comparten con un compañero sus notas, describen aquello que recrean en su mente y entre los dos tratan de generar una expresión metafórica que recoja lo anotado, para lo que les ayudaremos mediante la proyección de una imagen de un jardín japonés, de una casa de terror o de una batalla, así como modelos del tipo a: “Era un pequeño río de agua lenta”.

a.1 “Yo soy una melodía”. Hoy día la mayoría de las aulas nos permiten conectarnos en clase a canales como *Youtube* o *Spotify*. Se trata de una tarea muy sencilla para romper el hielo y trabajar la comunicación en el aula para compactar el grupo. El profesor proporciona la banda sonora de una película o una pieza musical que considere que tiene un significado importante para él. A los alumnos se les pide que traten de elaborar hipótesis sobre qué descubre esa melodía de su profesor, ¿por qué es importante? Lo mismo podemos hacer con una imagen: “Yo soy una imagen”; se trata de seleccionar materiales de otros lenguajes con los que crear una metáfora en el aula.

b. Podemos trabajar con la interpretación de expresiones metafóricas. Así, podemos proponer a los estudiantes el visionado de algunas imágenes de Acción Poética (<http://accionpoetica.com>) para que expliquen el significado de los textos que contienen. Algunos ejemplos serían:

1. “Un amigo es la mano que despeina las tristezas” (<http://www.accionpoetica.com/un-amigo-es-la-mano-que-despeina-las-tristezas/>)

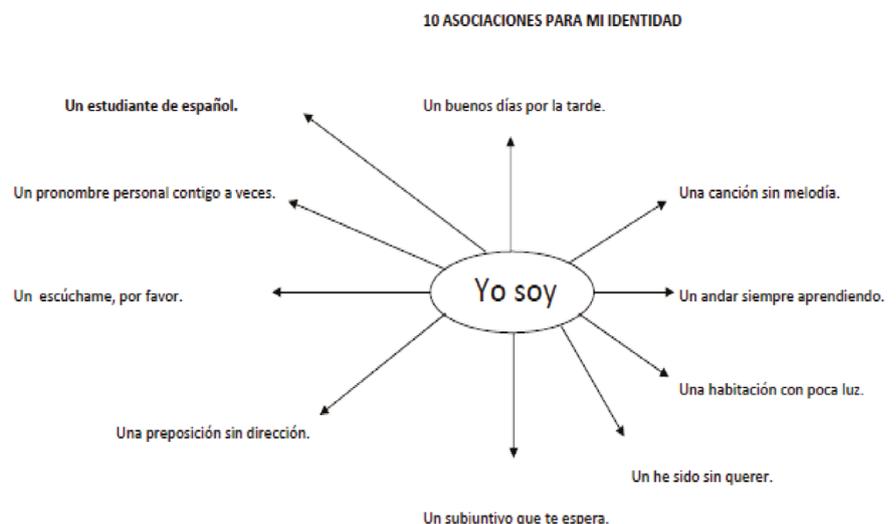
2. “Que el diccionario detenga las balas” (<http://www.accionpoetica.com/que-el-diccionario-detenga-las-balas-2/>)

3. “Quiero ser en tu vida algo más que un instante” (<http://www.accionpoetica.com/quiero-ser-en-tu-vida-algo-mas-que-un-instante/>)

4. “¿Y si traficamos con amor?” (<http://accionpoeticaamerica.tumblr.com/post/146147637945/y-si-trafficamos-amor>)

Desde estas interpretaciones en las que deben imaginar los posibles significados de estas expresiones, podemos llegar a la propuesta de creación de otras similares; de modo que les invitamos a hacer un uso creativo y espontáneo de la lengua y, así, el folio en blanco del estudiante se convertiría en el muro donde plasmar sus creaciones.

c. “La rueda de la identidad”: es una tarea sencilla que podemos calibrar en diferentes niveles para llegar a la idea de la cosificación y para que los alumnos se identifiquen con objetos; es una tarea que fomenta el espíritu lúdico en la construcción de metáforas y nos ayuda a conocernos de otra manera. Así descubrimos las historias que conforman nuestras vivencias intentando averiguar que “Yo soy un buenos días por la tarde” significa “Me gusta levantarme tarde”.



c.1 La clase de Kafka. Al igual que en la famosa obra del escritor checo, invitamos a los alumnos a que imaginen que son un objeto; Tendrán que hacer su biografía, nuevamente cosificarse y transformarse en algo pero sin desvelar el nombre. De este modo —a la vez que construyen textos narrativos como refuerzo a los contenidos de nivel B1— aprovechamos los propios textos para jugar a adivinar qué objetos son los compañeros.

d. La reciente experiencia del Programa de Desarrollo Profesional de profesores de ELE (PDP ELE) de Editorial Edinumen nos permitió visualizar el proceso de evaluación de la experiencia a través de diarios de aprendizaje reflexivos que se construían en torno a una imagen. Los participantes, los pedeperos, debían elegir o crear una imagen digital y expresar cuál había sido su experiencia de aprendizaje a partir de la imagen seleccionada. Los resultados se pueden comprobar en estos enlaces que compartimos a modo de ejemplo sobre cómo la evaluación se puede metaforizar para ayudarnos a expresar las sensaciones y ver así el proceso de desarrollo profesional como una experiencia:

- <http://coneledespanol.blogspot.com.es/2016/09/proyecto-final.html?spref=fb>
- <http://arriolena.wordpress.com/materiales-de-ele/blog-pdp-edinumen/>
- <http://linguisteacher.blogspot.com.es/2016/09/proyecto-final-pdp-ele.html>

Referencias bibliográficas

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*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.

ALBA-JUEZ, L. y LACHLAN, J. (2016). *Pragmatics: cognition, context and culture*. Madrid: McGraw-Hill.

ASHER, J. (1993). "Imagination in Second Language Acquisition", en *The Journal of the Imagination in Language Learning*, vol. 1, 20-25.

BRIERLEY, D. (2011). *Solo se recuerda lo que se siente* [entrevista en línea]. Diario El País. Disponible en: http://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402_850215.html

BÜHLER, K. (1985). *Teoría del Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

CROFT, W. y CRUSE, D. (2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.

CUENCA, M. y HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

DANESI, M. (1988). *The development of metaphorical competence: a neglected dimension in second language pedagogy*, en *Italiana*, 1-10. Extraído de una serie de documentos de MANCINI, A., GIODANO, P. et al. (eds.) de la *Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian*. River Forest (Illinois).

DANESI, M. (2000). "Sentido, concepto y metáfora en Vico: una óptica interpretativa de las investigaciones científicas sobre la metáfora", en *Cuadernos sobre Vico*, 107-127.

DANESI, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje (Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión)*. Sevilla: Editorial Kronos.

EDELMAN, G. (1998). "Building a picture of the brain", en *Daedalus*, vol. 127, nº 2, 37-69.

EGAN, K. (1999). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.

EGAN, K. (2010). "La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje", en *Praxis Educativa*, vol. 24, nº 14, 12-16. Argentina.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (2005). *La Comunicación*. Madrid: Gredos.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática*. 2ª ed. Barcelona: Ariel.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.

FETZER, A. (2004). *Recontextualizing context: Grammaticality meets appropriateness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

JACKENDOFF, R. (1992). *Languages of the Mind: Essays on Mental Representation*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.

JAKOBSON, R. (1960). "Closing Statements: Linguistics and Poetics", en SEBEOK, TH. (ed.), *Style in Language*, 350-377. Cambridge, (Massachusetts): MIT Press.

JANNEY, R. W. y ARNDT, H. (1992). "Intracultural Tact vs. Intercultural Tact", en WATTS, R., IDE, S. y EHLICH, K. (eds.), *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*, 21-41. Berlin: Mouton-De Gruyter.

JUDSON, G. y EGAN, K. (2013). "Engaging student's imaginations in second language learning", en *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 343-356. Kalisz (Polonia): Universidad Adam Mickiewicz de Poznań.

LAKE, R. (2011). "Metaphor: The language of the imagination", en *The Journal of the Imagination in Language Learning*, vol. 9, 119-125.

LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

LITTLEMORE, J. (2001). "Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students with a Holistic Cognitive Style?", en *Tesol Quarterly*, vol. 35, nº 3, 459-491.

MODELL, A. (2003). "Imagination and the Meaningful Brain". Cambridge (Massachusetts): MIT Press.

MODELL, A. (2009). "Metaphor: The bridge between Feelings and Knowledge", en *Psychoanalytic Inquiry*, vol. 29, 6-11.

MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

RIVERA, L. (2016). "La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva", en *Boletín de ASELE*, nº 54.

ROGERS, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1ª ed.) Columbus (Ohio): Charles Merill.

SHANNON, C. E., y WEAVER, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana (Illinois): University of Illinois Press.

SPERBER, D. y WILSON, D. (1994). *La Relevancia*. Madrid: Visor.

STEVICK, E.W. (1993). "Imagination and Memory: Friends or Enemies", en *The Journal of the Imagination in Language Learning*, vol. 1, 8-20.