

Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández

Rosana Acquaroni Muñoz¹

Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE). Madrid, España

Resumen

Cada individuo va construyendo su conocimiento del mundo sobre la base de la experiencia vivida en el marco de una cultura dada (o de una combinación de culturas). Sin embargo, muchos de los modelos cognitivos complejos (creencias, valores, emociones, esquemas mentales), una vez interiorizados, son comunes y básicamente compartidos por diferentes culturas, a pesar de que puedan variar en su materialización lingüística.

La metáfora constituye, sin duda, un recurso comunicativo integrado en el uso cotidiano de cualquier lengua, e interviene en muchos de los procesos individuales y colectivos de construcción ética y cultural. De igual manera, la poesía es uno de los vehículos de expresión y transmisión de emociones, ideas y valores más universales del ser humano, presente en, prácticamente, cada cultura.

A través de estos dos instrumentos compartidos –metáfora y poesía– desarrollamos dentro del aula diferentes grados de interacción y comunicación intercultural con el fin de establecer vínculos entre distintas maneras de conceptualizar la realidad en español con respecto a otras lenguas.

Para ejemplificar nuestras propuestas didácticas incluimos una secuencia de actividades en formato Power Point elaborada a partir del soneto de Miguel Hernández *Sonreír con la alegre tristeza del olivo*², en la que hemos concretado

¹ **Rosana Acquaroni Muñoz** (Madrid, 1964) es licenciada en Filología Hispánica (1989, UAM) y doctora (2008) por la Universidad Complutense de Madrid (España). Actualmente es profesora de español para extranjeros en el Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE). Imparte, asimismo, diversos cursos para diferentes programas de universidades norteamericanas en Madrid. Es autora de materiales didácticos y realiza cursos de formación de profesores de ELE/L2 dentro y fuera de España. Como poeta posee cinco libros publicados y ha recibido varios premios entre los que destacan: un accésit del Premio Adonais de Poesía en 1987, con el libro *Del Mar bajo los puentes* y el Premio de Poesía Cáceres Patrimonio Mundial en 1994, por *Cartografía sin mundo*. Su área de investigación se centra en la incorporación de la literatura como herramienta didáctica y en el desarrollo de la competencia metafórica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2. Más información en: <http://www.rosanaacquaroni.com> Su dirección electrónica es: rosana.acquaroni@gmail.com

² Incluido en *Cancionero y Romancero de Ausencias*. La versión manuscrita del poema está fechada por el poeta en 1938.

algunas de las ideas y principios que venimos sosteniendo y desarrollando a lo largo de estos años³.

Introducción

Muchas de esas ideas y principios destacan la importancia de incorporar la literatura, y, en concreto, la poesía, al proceso general de enseñanza-aprendizaje del español como LE/L2, más allá de cuál sea el grado de dominio alcanzado por nuestros aprendices; sabiendo –eso sí- acomodarla en cada caso a las necesidades y objetivos didácticos, a las circunstancias particulares de enseñanza, así como al contexto educativo concreto; pero siempre, tratando de evitar la tentación de convertir la propuesta didáctica en una especie de comentario de texto, descafeinado y desmotivador, en el que, además, olvidamos los tres pilares metodológicos fundamentales:

- a) se aprende a comunicar comunicando.
- b) la lengua es una herramienta de acción social y, por lo tanto, necesitamos ejercitar la interacción para poder aprenderla.
- c) el motor principal del aprendizaje de una lengua es la exposición a un input rico, variado y motivador.⁴

Pero, seguramente, el principio que sustenta mejor la necesidad de incorporar el material literario al trabajo de aula, es aquél que sostiene que pensamiento y lenguaje se hayan indisolublemente unidos, ya que, para que algo sea conocido y recordado, y, por lo tanto, aprendido, tiene que ir asociado a alguna forma de representación verbal, icónica o simbólica; cultural, en definitiva.

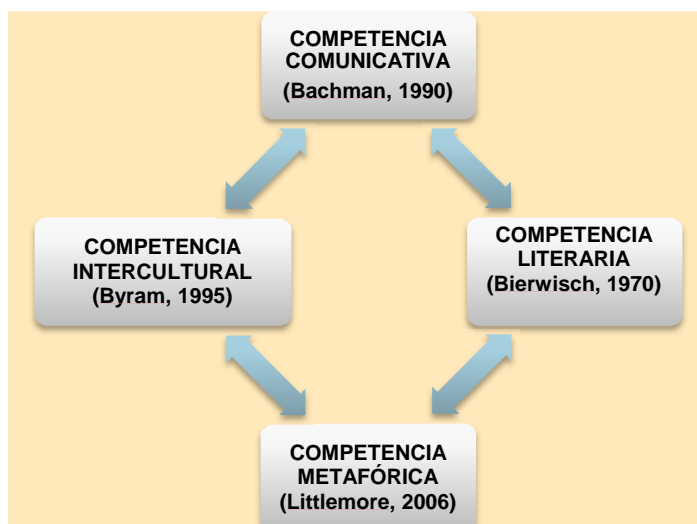
La literatura –por el grado de exigencia estética, formal, de riqueza verbal y de carga comunicativa que su práctica impone- nos permite, por ejemplo, utilizarla como herramienta para la revitalización y actualización permanente del plano léxico-semántico. Trabajo que contribuye no sólo a la mejora de la fluidez verbal del alumno sino también de su fluidez conceptual (Danesi, 1992)⁵.

³ Véase Acquaroni, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

⁴ Una de las principales consecuencias desencadenadas por el destierro al que fue sometida la literatura con los enfoques audio-orales y nocional-funcionales en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE, fue, precisamente, la banalización del input.

⁵ Esto significa que muchas veces nuestros alumnos extranjeros comparten con nosotros, hablantes nativos de español, una misma manera de conceptualizar ciertas realidades, pero trasladan desde su propia lengua materna la forma de concretarla lingüísticamente. En otras ocasiones, es al contrario: Como apunta Danesi (1992: 490): '(...) los estudiantes “hablan” con las estructuras formales de la

Como se puede comprobar en la secuencia didáctica que proponemos, al trabajar con textos literarios dentro del aula, podemos integrar al desarrollo de la competencia estrictamente comunicativa, el de otras competencias tan esenciales como son las que recoge y vincula el siguiente esquema:



- a) La **intercultural**, al poner en juego, a partir del texto, habilidades cognitivas que llevan al aprendiz, por un lado, a percibir la otredad, la distancia cultural pero, al mismo tiempo, a construir un espacio propio para poder transitar entre culturas.
- b) La **literaria**, contribuyendo así al desarrollo de su capacidad para apreciar y disfrutar de la lectura, incluso, en algunos casos, de la escritura creativa, así como a la ampliación de sus conocimientos históricos específicos (autores representativos, estilos, etc.)
- c) La **metafórica**, que se concreta en la habilidad y conocimiento necesarios para adquirir, comprender y producir metáforas⁶ como estrategia de comunicación.

lengua meta, pero “piensan” de acuerdo con su sistema conceptual nativo: esto es, los estudiantes usan típicamente las palabras y las estructuras de la lengua meta como “portadoras” de los propios conceptos de su lengua nativa.’ Ambos fenómenos discordantes confirman el hecho de que los profesores de ELE estamos, muchas veces, demasiado preocupados por mejorar la fluidez verbal de nuestros estudiantes y descuidamos el desarrollo paralelo de su fluidez conceptual.

⁶ La metáfora entendida no como una desviación lingüística o figura retórica vacía de contenido -y, por tanto, prescindible- que se emplea de forma aislada y esporádica, sino como fenómeno cognitivo, como herramienta indispensable en la conceptualización de la realidad, cuya función primordial es hacernos entender y experimentar una cosa en términos de otra.

Metáforas y representación de la realidad

Antes de continuar nos gustaría que viesen con sumo detenimiento el anuncio televisivo⁷ que la compañía española de seguros y reaseguros Ocaso S.A. encargó para su última campaña publicitaria. Recordemos ahora algunas de sus imágenes: un sol mortecino y neblinoso ocupa el centro del escenario; se eleva y brilla por dentro. La imagen de un bebé radiante dentro de un girasol, símbolo del sol, de la luz y de la vida; a continuación, una niña que baila con un vestido de gasa, grácil, etéreo, mientras las partituras de los músicos se vuelan y ella termina elevándose también hacia el sol.

Como ven, todo sube, asciende, se eleva; hasta la travesía en barco de la pareja de ancianos se realiza por aire. Y la última escena: en la que el niño lanza la pelota hacia arriba, mientras el público se pone en pie, el telón cae, creando así la ilusión óptica de que la niña se está elevando por encima del escenario.

Para comprender hasta qué punto estas imágenes no fueron ideadas atendiendo exclusivamente a criterios estéticos tenemos que remontarnos a los orígenes de la compañía, una de las más antiguas de España. Al principio Ocaso se dedicaba solo al ramo de decesos (cubría los gastos derivados del fallecimiento: servicios funerarios, traslados, etc.), de ahí su nombre y su logotipo -un sol poniéndose en el horizonte-. Pero con los años, la empresa empezó a crecer y a diversificarse. Fue incorporando una amplia gama de seguros (vida, accidentes, hogar, automóvil, etc.). La imagen del sol mortecino, declinante, que se apagaba sobre la línea del horizonte, no sólo había dejado de ser representativa, sino que podía llegar a convertirse en un verdadero lastre: es difícil conseguir que algún cliente potencial llegue a identificar el ocaso con la felicidad, sencillamente, porque la vida, la alegría, la felicidad no se asocia a algo que cae y se apaga, ya que, cualquier representación (verbal, icónica o simbólica) viene determinada por aquellos conocimientos básicos adquiridos a partir de nuestra experiencia sensible. Por este motivo, no es arbitrario el hecho de que para representarnos metafóricamente la felicidad acudamos a la sensación de calor y no a la de frío. Existe una motivación, una explicación fundamentada en la experiencia sensible: las primeras sensaciones placenteras del recién nacido vienen asociadas al calor que infunde el regazo de la madre al apoyarlo, por ejemplo, contra su pecho mientras lo amamanta. De la misma

⁷ Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=AYgYsjfzjfs>

manera, las manifestaciones de la alegría humana están estrechamente vinculadas a una base experiencial psicomotriz de alcance universal cuya orientación es ascendente, “hacia arriba”.

Estas restricciones surgidas en el *nivel básico*⁸ de la experiencia sensible explican por qué es imposible *dar saltos de tristeza*, o *explotar de pena* o *estar hundido de alegría*.

De ahí el empeño de los creativos que concibieron el anuncio por convertir el ocaso de la vida en, al menos, un *sol de la tranquilidad*, a base de insistir en la sensación de luminosidad y de elevación.

Dicho con mayor precisión: desde el marco teórico que nos brinda la lingüística cognitiva, las estructuras conceptuales con las que se construye nuestro sistema de pensamiento –el modo en que concebimos y categorizamos la realidad-, provienen directamente de nuestra experiencia corpórea (percepción, movimiento corporal, experiencia física y social) y toma forma, se encarna (embodied) en el lenguaje, que adquiere, así, de este modo, naturaleza corpórea (embodiment).

Estas estructuras conceptuales o *modelos cognitivos idealizados*⁹, son gestálticas¹⁰: esferas coherentes y activables de conocimiento, representaciones mentales de la forma en que articulamos el mundo. Comprenden una amplia y variada gama de contenidos e informaciones de muy distinta naturaleza, tanto lingüística como enciclopédica. Su función principal es la de servir de marco (frame) o de “telón de fondo” en el que proyectar un concepto y determinar el significado de la unidad semántica concreta que lo representa.

Aquellos fenómenos abstractos o que entrañan mayor dificultad para su comprensión (La felicidad, la tristeza, el tiempo, etc.), por el hecho de no tener de

⁸ El denominado *nivel básico* destaca por ser el nivel central en la categorización, donde la mayor parte de nuestro conocimiento está organizado, ya que en él se recoge la mayoría de los atributos de la categoría y, por consiguiente, es el más rico y el más rentable desde un punto de vista informativo y donde mejor quedan reflejados los efectos de *prototipicidad*. Está constituido por aquellos miembros que se perciben con mayor rapidez y con menor esfuerzo cognitivo, al haber sido directamente asociados a una imagen mental simple y global (gestalt); por esa razón, en el plano lingüístico, suelen corresponder a palabras más cortas y con una mayor frecuencia de uso en contextos neutros. Por otro lado, los miembros que forman parte del nivel básico, se identifican con las primeras palabras que comprenden y emplean los niños y suelen corresponder también con el vocabulario básico objeto de aprendizaje en el ámbito de las L2. Véase Cuenca Hilferty (1999).

⁹ Lakoff (1987: 68) distingue cuatro tipos de modelo cognitivo idealizado, dependiendo de cuál sea su estructura base (proposicional o de esquema de imágenes) y de si intervienen o no mecanismos de proyección metafórica o metonímica.

¹⁰ Tal y como recoge el propio Lakoff (1977: 246): “(...) el pensamiento, la percepción, las emociones, el procesamiento cognitivo, la actividad motora y el lenguaje están organizados a partir de los mismos tipos de estructuras que denominaré gestalts.”

ellos experiencia directa, son conceptualizados en términos de otros fenómenos concretos ya existentes, de los que sí tenemos experiencia directa. Esta caracterización parcial de un concepto en términos de otro se realiza mediante la proyección (mapping) de una selección de rasgos o propiedades procedentes del **dominio fuente** (source domain) hacia el **dominio meta** (target domain), tal y como podemos apreciar en el siguiente esquema:



El resultado es una **metáfora conceptual** subyacente (EL TIEMPO ES DINERO) generada a partir de la proyección parcial¹¹ entre dominios, que se concretará en el plano lingüístico en toda una serie de metáforas lingüísticas (*malgastar/ahorrar/invertir/ tiempo*, etc.)

Metáfora cognitiva y didáctica de ELE

Si bien podemos compartir metáforas conceptuales con otras culturas, las metáforas lingüísticas en las que éstas se materializan pueden variar mucho de una lengua a otra, esto es, concretarse en cada una de ellas y arraigar en cada cultura de manera diferente. Veamos un ejemplo:

FELICIDAD ES ARRIBA

Español: ¡Está que **se sale de alegría!** (coloquial) /Tiene una alegría **desbordante.**

Inglés: Mary is **walking on air** (María está en una nube). He **jumped for joy** when the news came. (**Saltaba de alegría** cuando llegó la

¹¹ La proyección metafórica es siempre parcial, es decir, no todos los rasgos o propiedades que caracterizan al dominio fuente son adoptados o atribuidos al dominio meta. En nuestro ejemplo: El tiempo se puede *malgastar* pero no está tan claro que podamos *devolverlo*.

noticia).

Alemán: überschäumende Freude (alegría **desbordante**) /
überschäumen vor Freude (**rebosar** alegría)

Esta circunstancia nos permite utilizar la metáfora conceptual como **principio organizativo** para presentar léxico¹² como un sistema coherente y *motivado* y no como un listado arbitrario de términos y expresiones que nos obliga a tener que seguir apelando - como principal procedimiento de aprendizaje del vocabulario- a la capacidad memorística del aprendiz.

Podemos, asimismo, desarrollar actividades dentro del aula que orienten al alumno de manera inductiva hacia la reflexión metalingüística. El análisis contrastivo puede servir para comparar las diferentes maneras en que la proyección metafórica se concreta en distintas lenguas, y desarrollar así la competencia metafórica cristalizada (Littlemore, 2001: 459)¹³

Si la cultura, entendida desde la antropología cognitiva (D'Andrade, 1995) es un conjunto de sistemas de significación y comprensión que han sido interiorizados, aprendidos, y que son transmitidos principalmente mediante el lenguaje natural, los diferentes modelos culturales (Ungerer y Schmid, 1996: 50) no son otra cosa que esquemas cognitivos jerárquicamente relacionados que interactúan entre sí y que son compartidos de manera intersubjetiva por los miembros de un mismo grupo social o comunidad lingüística. Por todo ello, no cabe duda de que cualquier actividad que incorpore, de alguna manera, la metáfora conceptual subyacente como herramienta de aprendizaje en el aula de ELE/L2, está propiciando la comunicación intercultural entre los aprendices, en la medida en que nos sirve para mostrar la riqueza imaginativa y expresiva de diferentes lenguas y las claves universales y particulares que ponen en juego en cada caso para representar y/o construir la realidad. La interculturalidad entendida no sólo como lo que nos diferencia y es

¹² Estudios como el llevado a cabo por Boers en 2000 (ver bibliografía) han demostrado cómo el desarrollo de la conciencia metafórica mejora la retención del vocabulario.

¹³ En esta línea de trabajo se orienta, por ejemplo, el *Diccionario intercultural e interlingüístico* desarrollado por el Grupo de Investigación de Lingüística Tipológica y Experimental de la Universidad de Granada; diseñado fundamentalmente para comparar la riqueza imaginativa y expresiva de diferentes lenguas del mundo y las claves universales o particulares de conceptualización de las mismas. Véase: Luque Durán, J.D. (2007): "La codificación de la información lingüístico cultural en los diccionarios (inter)culturales". En Luque Durán y Pamiés Bertrán (eds.): *Interculturalidad y Lenguaje I. El significado como corolario cultural*. Granada: Método, pp.329-374.

necesario preservar (tradiciones, usos sociales, rituales, saberes, etc.), sino como lo que nos une, lo que ya compartimos o somos capaces de compartir.

Es, precisamente, ese carácter constructivo, dinámico y creativo de la realidad el que más nos interesa. Los modelos cognitivos y, en consecuencia, sus manifestaciones verbales, son de naturaleza dinámica y ampliable; pueden variar y adaptarse a las circunstancias cambiantes que impone la propia realidad o las nuevas necesidades expresivas que van surgiendo. Podemos, por tanto, ir todavía más allá del mero análisis descriptivo y contrastivo, de la denominada competencia metafórica cristalizada y trabajar el fenómeno metafórico en su dimensión estratégica y comunicativa, (lo que conocemos por competencia metafórica fluida) como mecanismo generador de espacios de interculturalidad, por ejemplo, a través del trabajo con un poema.

Por ejemplo: tareas didácticas en las que los aprendices tienen que contar de manera personal y significativa una experiencia a través de varios sentidos; profundizar en la combinación de elementos disímiles o, por el contrario, hallar la similitud entre elementos, involucran un tipo de pensamiento¹⁴ que despliega lo metafórico como recurso de comunicación.

Para cerrar este apartado, veamos algunos ejemplos de cómo aflora el lenguaje metafórico como estrategia de comunicación en algunas muestras escritas de interlengua¹⁵ cuando un grupo de aprendices tiene que referirse a un concepto tan abstracto e inasible como es la felicidad.

LA FELICIDAD ES LUZ

(...) la cara de mamá esta **iluminada por** el paz del alma (SP482/6)

Para mí la felicidad es la habilidad **ver el mundo claro** (SP482/7)

Para mí la felicidad es un sentido de cómodo y **calor en mi corazón**
(SP375A/2)

[la felicidad es] **La luz en un momento oscuro** (SP476A/9)

¹⁴ Nos referimos al denominado el *pensamiento asociativo divergente* –aquél mediante el cual enfrentamos los problemas que requieren para su resolución la generación de más de una respuesta (todas ellas igualmente aceptables) – y que parece estar vinculado con la inteligencia metafórica, a la que se le atribuye una probable influencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua (Littlemore (2001b).

¹⁵ Los ejemplos recogidos a lo largo de este trabajo están sacados de: Acquaroni Muñoz, R. (2008): *La incorporación de la Competencia Metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como Segunda Lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Accesible en: <http://eprints.ucm.es/8598/>

[la felicidad es] Fuerte y **vibrante** (...) (SP490/2/PRET)

LA FELICIDAD ES ARRIBA

La felicidad solamente puede **alcanzar** cuando cruce el puente de vida (SP376A/10)

(...) la felicidad nos **sacude** y nos llena a la misma vez (SP490/2/PRET)

La felicidad es como una **explosión de alegría** (SP482/11/PRET)

[la felicidad es] un **arcoíris después de la lluvia** (SP490/2)

¿Por qué la poesía?

Como hemos podido apreciar en los ejemplos del apartado anterior, la comunicación intercultural concebida como un espacio de diálogo, de encuentro intersubjetivo, está siempre en construcción, como lo está la propia interlengua. Es, precisamente, a partir de esta manera de entender la comunicación intercultural -como proceso dinámico y creativo, que no pretende fundir identidades ni uniformar pensamientos, sino posibilitar que cada estudiante construya, enriquezca su imaginario personal a través del diálogo-, desde donde podemos establecer un verdadero vínculo con la poesía.

El poema es un territorio neutral, que va más allá del mero utilitarismo lingüístico, donde la palabras cobran una nueva dimensión, no sometida a lo referencial y funcional, que permite ser un punto de encuentro en el que poder entender al *otro* de uno mismo, y al de *afuera* en su lengua y su cultura.

Del mismo modo, la poesía, a través de su lenguaje no excluyente, trasciende fronteras geográficas y culturales, al tratar cuestiones vertebrales para la condición humana, como el amor, la muerte, la memoria o la conciencia de ser.

Conclusión

La literatura constituye una inequívoca fuente de suministro para esas complejas representaciones mentales organizadas que denominábamos modelos cognitivos idealizados, ya que, tal y como puntualizaban Winner y Gardner (1977: 122), el hecho de que tengan una firme base experiencial no significa que mantengan una correspondencia unívoca con ella. Se conforman, pues, gracias a nuestra razón y a nuestra imaginación, que incluye datos que no son demostrables. Cubren un amplísimo y heterogéneo espectro de informaciones que va desde hechos

indiscutibles y comprobados empíricamente hasta errores flagrantes y fantasías extraordinarias, en las que cabe la creación poética.

Existe, por tanto, un vínculo entre metáfora, interculturalidad y poesía: Si entendemos la interculturalidad no sólo como aquello que nos diferencia y es necesario preservar, transmitir, o dar a conocer de nuestras respectivas culturas sino también como lugar común y compartido, está claro que cualquier actividad que incorpore, en alguna medida, la metáfora conceptual subyacente como herramienta de aprendizaje en el aula de ELE/L2, está propiciando la comunicación intercultural, ya que nos sirve para mostrar la riqueza imaginativa y expresiva de diferentes lenguas y las claves universales y particulares que sus hablantes ponen en juego en cada caso para representar y/o apropiarse de la realidad.

Pensamos que un enfoque de enseñanza que pretenda enriquecer la conciencia intercultural de los alumnos tendrá no sólo que contemplar el reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas sino también la dimensión constituida por las semejanzas.

La comunicación intercultural, como la propia interlengua del alumno, está en permanente construcción y lo metafórico se convierte en uno de los grandes recursos para la creación de ese espacio de encuentro, de diálogo intercultural e intersubjetivo.

La poesía no sólo comparte con la metáfora esa dimensión universal porque su práctica (oral o escrita) es inherente a la condición humana y pertenece a todas las épocas y a casi todas las tradiciones culturales, sino que, además, contribuye a vertebrar y aglutinar a una comunidad lingüística, y, por lo tanto, se convierte, como aparece reflejado en la propuesta didáctica, en un instrumento nada desdeñable para el desarrollo de la comunicación intercultural.

Sonreír con la alegre tristeza del olivo: un ejemplo de utilización de la poesía en el aula de ELE como instrumento de comunicación intercultural

El objetivo general de todas las actividades que integran la secuencia es el de sensibilizar al alumno sobre la importancia que posee la dimensión metafórica del lenguaje, presente en todas las lenguas, como estrategia de comunicación; para llegar a construir y compartir un imaginario que nos permita expresar nuestras propias ideas, impresiones y sentimientos en una lengua extranjera.

A continuación, incluimos la ficha técnica en la que se especifican las características de la secuencia para que el profesor pueda valorar, en cada caso, la conveniencia de su puesta en práctica y adaptar el material a sus propias necesidades didácticas.

Objetivo general

Desarrollo integrado de las competencias comunicativa, intercultural, literaria y metafórica

Objetivos específicos

Práctica comunicativa receptiva y/o productiva de la lengua meta.

Ampliación de vocabulario (expresión de emociones y estados de ánimo)

Conocimientos generales:

- Aproximación a la historia de la literatura española
- Apreciación estética del lenguaje poético

Nivel: A partir de **B1** o Umbral (Intermedio)

Destinatarios: Jóvenes y adultos.

Tipos de agrupamiento: Individual, parejas, grupos de 3 personas y gran grupo.

Tiempo de preparación estimado: 30 minutos.

Duración aproximada: 70 minutos.

Bibliografía

- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bierwisch, M. (1970): "Poetics and linguistics", en *Linguistics and literary style*, Freedman, D. C. (ed.), Nueva York: Rinehart&Winston. 97-115.
- Boers, F. (2000): "Metaphoric awareness and vocabulary retention", en *Applied Linguistics*, 21, 4: 552-571.
- Byram, M. (1995): "Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories", en L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence* Vol. I.: 53-70.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- D'Andrade, R.G. (1995): *El desarrollo de la antropología cognitiva*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danesi, M. (1992): "Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension", en *Language, communication, and social meaning*, ALATIS, E. (ed.), Washington, D.C., Georgetown University Press: 489-500.
- Lakoff, G. (1977): "Linguistic gestalts", en *Papers from the thirteenth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago: 236-287.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1996, 1ª ed. 1980): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Littlemore, J. (2001a): "Metaphoric competence: a language learning strength of students with a holistic cognitive style?" en *TESOL Quarterly*, 35, 3: 459-491.
- Littlemore, J. (2001b): "Metaphoric intelligence and foreign language learning", en *Humanising Language Teaching*, 3, 2. Disponible en Internet: www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm.
- Littlemore, J. y Low, G. (2006a): "Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability", en *Applied Linguistics*, 27, 2: 268-294.
- Littlemore, J. y Low, G. (2006b): *Figurative thinking and foreign language learning*, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Ungerer, F. y Schmid, H. J. (1996): *An introduction to cognitive linguistics*. Londres: Longman.
- Winner, E. y Gardner, H. (1977): "The comprehension of metaphor in brain-damaged patients", en *Brain*, 100: 717-729.