

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

*Facultad de Traducción e Interpretación*

*Máster Universitario en Enseñanza del Español y su Cultura (MECU)*

*2022/2023*

LA METÁFORA CONCEPTUAL EN EL  
AULA DE ELE. PROPUESTA DIDÁCTICA  
SOBRE LA EMOCIÓN DE LA IRA  
DIRIGIDA A ESTUDIANTES  
GERMANOPARLANTES

**Autora:** Sheila De La Nuez Rivero

**Tutora:** María de Gracia Piñero Piñero

## RESUMEN

Aunque la metáfora conceptual está adquiriendo cada vez más relevancia en el aula de L2, todavía sigue recibiendo un tratamiento escaso en la práctica pedagógica y en el diseño de materiales didácticos específicamente destinados a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Con el fin de contribuir en este ámbito, el TFT que presentamos propone una secuencia didáctica de ELE sobre la emoción de la ira dirigida a germanoparlantes, en la que la metáfora conceptual se utiliza como una de sus herramientas metodológicas de enseñanza y aprendizaje esenciales. Para la elaboración de esta propuesta, hemos llevado a cabo un análisis comparativo español-alemán de las metáforas conceptuales que están en la base de las metáforas lingüísticas correspondientes al campo semántico de la emoción primaria de la ira, con el objetivo de identificar las diferencias y similitudes existentes entre ambas lenguas a la hora de conceptualizar metafóricamente esta emoción. Tal análisis ha revelado una gran coincidencia entre los dominios fuente que emplean ambos idiomas para proyectar la ira.

**Palabras clave:** metáfora conceptual, alemán, español, ELE, propuesta didáctica, ira, análisis contrastivo.

## ABSTRACT

Although the conceptual metaphor is becoming increasingly relevant in the L2 classroom, it still receives little treatment in pedagogical practice and in the design of teaching materials specifically aimed at the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL). In order to contribute to this field, the dissertation we present here proposes an SFL teaching sequence on the emotion of anger aimed at German speakers, in which the conceptual metaphor is used as one of its essential methodological tools for teaching and learning. In order to elaborate this proposal, we have carried out a comparative Spanish-German analysis of the conceptual metaphors which are at the basis of the linguistic metaphors corresponding to the semantic field of the primary emotion of anger, with the aim of identifying the differences and similarities between the two languages when it comes to metaphorically conceptualizing this emotion. This analysis has revealed a strong overlap between the source domains used by the two languages to project anger.

**Keywords:** conceptual metaphor, German, Spanish, SFL, didactic proposal, anger, contrastive analysis.

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN .....  | 1  |
| 2. LA METÁFORA.....  | 5  |
| 2.1. DE LA RETÓRICA TRADICIONAL AL ENFOQUE COGNITIVO .....   | 5  |
| 2.2. TEORÍA DE LA METÁFORA CONCEPTUAL.....   | 6  |
| 2.2.1. ¿Para qué sirven las metáforas conceptuales?.....   | 9  |
| 2.2.2. ¿En qué se basan las metáforas conceptuales?.....   | 10 |
| 2.2.3. ¿Existen metáforas conceptuales universales?.....   | 11 |
| 3. LA METÁFORA CONCEPTUAL COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA DE LE/L2 .....      | 14 |
| 3.1. LA SITUACIÓN DE LA METÁFORA EN EL AULA DE L2/LE.....  | 14 |
| 3.2. LA INCLUSIÓN DE LA METÁFORA CONCEPTUAL EN EL AULA DE ELE .....                                  | 16 |
| 3.2.1. La metáfora como herramienta para la enseñanza y aprendizaje del léxico .....                 | 17 |
| 3.2.2. La metáfora conceptual como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de la gramática. .... | 18 |
| 3.2.3. La metáfora conceptual como herramienta para mejorar la competencia intercultural .....       | 19 |
| 4. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS EMOCIONES EN EL AULA DE ELE .....                            | 21 |
| 4.1. LOS CONCEPTOS DE EMOCIÓN, SENTIMIENTO Y ESTADO DE ÁNIMO .....                                   | 21 |
| 4.2. LAS EMOCIONES EN EL AULA DE ELE.....  | 22 |
| 4.3. LA EMOCIÓN DE LA IRA EN ALEMÁN Y ESPAÑOL.....   | 23 |
| 4.3.1. La emoción de la ira .....  | 23 |
| 4.3.2. Las metáforas conceptuales de la ira .....  | 25 |
| 5. MATERIALES DIDÁCTICOS: «EMOCIÓNATE CON LAS METÁFORAS» ..  | 34 |

|   |    |
|---|----|
| 5.1. DESTINATARIO .....   | 34 |
| 5.1.1. El perfil del estudiante alemán .....                        | 35 |
| 5.1.2. El nivel C1 .....  | 36 |
| 5.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS .....                        | 37 |
| 5.3. METODOLOGÍA .....  | 37 |
| 5.4. DESTREZAS .....  | 39 |
| 5.5. COMPETENCIAS GENERALES .....                                   | 39 |
| 5.6. RECURSOS .....   | 39 |
| 5.7. EVALUACIÓN .....   | 40 |
| 5.8. ESQUEMA GENERAL DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA .....                | 40 |
| 5.9. DESARROLLO DE LAS SESIONES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA .....     | 41 |
| 5.9.1. Sesión 1: ¡De metáforas va la cosa! .....                    | 41 |
| 5.9.2. Sesión 2: Introducción a las emociones básicas: la ira ..... | 46 |
| 5.9.3. Sesión 3: Expresar la ira en español .....                   | 50 |
| 6. CONCLUSIONES .....   | 53 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA .....   | 56 |
| ANEXOS .....  | 1  |
| ANEXO I: EVALUACIÓN .....   | 1  |
| ANEXO II: Texto 1 «La tribu que no concibe el tiempo» .....         | 2  |
| ANEXO III: Texto 2 «Todos estamos en el mismo barco» .....          | 4  |
| ANEXO IV: Antología de textos sobre las emociones .....             | 5  |
| ANEXO V: Letra de la canción «Hasta los dientes» .....              | 6  |
| ANEXO VI: Texto 3 «Die Wut» .....                                   | 7  |
| ANEXO VII: Texto 4 «¡Vaya cabreo que se cogió!» .....               | 8  |
| TABLAS .....  | 9  |

## 1. INTRODUCCIÓN

Este TFM, encuadrado en el Máster Universitario en Enseñanza del Español y su Cultura, pretende poner de manifiesto la eficacia de la metáfora conceptual como herramienta que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de lenguas extranjeras. Con este objetivo, se ha elaborado un material didáctico dirigido a germanoparlantes que estudian Español como Lengua Extranjera (ELE) y cuya lengua materna (LM<sup>1</sup>) es el alemán, orientado a la enseñanza y el aprendizaje de la expresión en español de las emociones primarias y, en concreto, de la ira, en el que se emplea la metáfora conceptual como una de sus herramientas esenciales.

Los germanoparlantes, situados en su mayoría en la tríada Alemania, Austria y Suiza, constituyen un colectivo cada vez más interesado en el estudio de la lengua y de la cultura españolas. Según datos del Instituto Cervantes, «el español [en Alemania] es, entre las lenguas internacionales, la única que crece en las dos orientaciones de la educación secundaria: general y profesional. En la enseñanza secundaria general, el español es la tercera de las lenguas modernas». Además, «los encuestados sitúan al español como la cuarta lengua cuyo conocimiento se desea mejorar» (2020a). En Suiza, por su parte, «la vitalidad del español se manifiesta dentro de los grupos de inmigrantes y sus descendientes», quienes cuentan con importantes programas para el estudio del español como lengua de herencia (2020b). Por último, según datos del Ministerio de Educación y Formación profesional (2020), en Austria, el español fue la segunda lengua extranjera más estudiada en el curso 2019-2020, solo por detrás del inglés.

Tal y como afirman los padres de la Teoría de la Metáfora Conceptual (Lakoff y Johnson, 1980/1986: 39), «[...] la metáfora [...] impregna la vida cotidiana [...]. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica». Y es que, en efecto, este modelo cognitivo idealizado está presente en todo tipo de elementos gramaticales y en expresiones tan comunes como *Está lejos de mi cumpleaños*, *El tiempo vuela*, *La plaga de periodistas o Estoy con el ánimo por los suelos*. Las metáforas, de este modo, nos permiten hablar de realidades de nuestro entorno, por lo general complejas, proyectándolas sobre elementos más asequibles

---

<sup>1</sup> A lo largo de este TFM, para hacer referencia a la lengua materna, emplearemos indistintamente las abreviaturas LM o L1.

pertenecientes a otros ámbitos del conocimiento: expresiones como *malgastar*, *invertir* o *ahorrar tiempo*, por ejemplo, reflejan la idea de que el TIEMPO<sup>2</sup> se concibe como DINERO. Detrás de estos enunciados metafóricos subyace un complejo entramado de imágenes mentales que establecen correspondencias entre dos áreas de la experiencia; de ahí que «las expresiones metafóricas puedan explicar mucho sobre cómo una lengua o una cultura conceptualiza el tiempo, las emociones o entiende ciertos conceptos abstractos» (Suárez-Campos y Hijazo-Gascón, 2019: 243).

Partimos, por tanto, de la premisa de que hablar sin metaforizar es prácticamente inconcebible y de que, por ello, es necesario que el docente de lenguas extranjeras reflexione sobre si es posible ejercer su profesión sin prestar atención al campo metafórico. De acuerdo con Littlemore y Low (2006a: 268), si bien son numerosos los autores que han considerado la metáfora como parte esencial del aprendizaje de una L2 (Acquaroni Muñoz, 2008; Lamarti, 2011; Suárez-Campos y Hijazo-Gascón, 2019; Masid, 2014; Danesi, 2016; Rivera León, 2016; Boers, 2013), lo cierto es que la metáfora ha tardado mucho tiempo en abrirse paso en la práctica pedagógica y en el diseño de materiales didácticos. Y ello es así porque el docente ha de enfrentarse a dos realidades que limitan y dificultan el acto de elaborar el material didáctico relacionado con las metáforas.

Por un lado, como afirman Suárez-Campos e Hijazo-Gascón (2019: 243), «los métodos de instrucción todavía no han profundizado en este aspecto y se sigue considerando la metáfora como un elemento ornamental, propio de las formas de discurso más elaboradas y, por lo tanto, propio de los niveles de dominio más avanzados», lo que explica el hecho de que los aprendientes –y los propios docentes– rehúyan el estudio de la metáfora en el aula (Masid, 2015: 895). Al respecto, resulta ilustrativo señalar que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006)* solo incluye expresiones metafóricas en su inventario a partir del nivel B2; y, por su parte, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002)* tampoco contiene alusiones directas a la competencia metafórica y conceptual.

Por otro lado, según Littlemore y Low (2006a: 269), si bien se cree que el estudio de la metáfora en el aula de lenguas extranjeras está dirigido únicamente a la mejora y a la

---

<sup>2</sup> Seguimos la convención tipográfica propia de los estudios cognitivos de utilizar la versalita para destacar las metáforas y los dominios conceptuales implicados en ellas.

expansión del vocabulario, lo cierto es que su estudio contribuye a mejorar la competencia comunicativa en todos sus aspectos. En este sentido, Danesi (2016: 145) asevera que es improbable que el aprendiente alcance una competencia comunicativa solvente sin prestar atención a la competencia metafórica y sin despertar, de acuerdo con Boers (2013: 566), su conciencia metafórica. De ahí que resulte relevante hacer hincapié en la enseñanza y el aprendizaje de las metáforas en el aula de una lengua extranjera desde los niveles más básicos hasta los más avanzados (Suárez-Campos y Hijazo-Gascón, 2019).

A estas dos realidades ha de sumarse la circunstancia de que el grueso de los estudios de esta línea de investigación está enfocado al inglés como lengua extranjera, lo que relega al español a un segundo plano y deja sin atender en profundidad a contextos de enseñanza como es, en el caso que nos atañe, la combinación idiomática español-alemán.

Aunque la forma lingüística en la que se manifiestan las metáforas conceptuales no tiene por qué ser necesariamente común a otros idiomas, existen campos semánticos, como el de las emociones, que se prestan a ser metaforizados de manera similar en todas las lenguas, puesto que están relacionados con las experiencias corpóreas (Kövecses, 2010: 231). En el caso de las emociones primarias, entre las que se contemplan la aversión, la sorpresa, la felicidad, la tristeza, la ira y el miedo, se ha demostrado que estas despiertan en los seres humanos –independientemente del contexto sociocultural– respuestas fisiológicas semiconscientes comunes. En consecuencia, es frecuente que en distintos idiomas existan metáforas conceptuales similares, puesto que la respuesta fisiológica suele ser común a la especie humana (Kövecses, 2005: 231).

En este trabajo de investigación hemos decidido profundizar en el análisis comparativo de la realización lingüística del campo semántico de la emoción primaria de la ira. Para ello, hemos partido de estudios contrastivos de la lengua española y la alemana con el objetivo de identificar las diferencias y similitudes existentes en la conceptualización de la emoción de la ira que nos sirvan para la elaboración de nuestra propuesta didáctica. La adopción de un enfoque contrastivo es una herramienta de gran utilidad en el aula de ELE, puesto que permite al docente identificar a priori las dificultades que un estudiante de ELE de lengua materna alemán podría encontrarse, de manera que el enseñante pueda preparar los materiales adecuados para adelantarse a la resolución de tales dificultades.

De acuerdo con estos planteamientos, este trabajo de investigación pretende alcanzar los tres objetivos siguientes:

1. Delimitar la noción de metáfora conceptual y descubrir su potencial como recurso didáctico para el aula de español como lengua extranjera (ELE).
2. Investigar sobre la conceptualización de la emoción de la ira desde un punto de vista contrastivo en español y alemán.
3. Elaborar una propuesta de material didáctico que verse sobre las emociones primarias, y en concreto, sobre la ira, dirigida a germanoparlantes y en la que se emplee la metáfora conceptual como una de sus herramientas cognitivas de enseñanza-aprendizaje esenciales.

Para lograr estos objetivos, hemos estructurado este TFM en dos partes esenciales: el marco teórico y la propuesta didáctica. En el marco teórico, abordamos las herramientas conceptuales principales sobre las que se asienta nuestra investigación: la metáfora y las emociones. En primer lugar, exploramos las concepciones tradicionales de la metáfora para centrarnos posteriormente en el análisis específico de la Teoría de la Metáfora Conceptual (TMC) de Lakoff y Johnson (1986). Asimismo, hacemos hincapié en el uso de la metáfora como herramienta didáctica en el aula de lenguas extranjeras, con especial atención al contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Seguidamente exponemos la importancia de las emociones primarias en el aula de lenguas extranjeras para la mejora de las distintas competencias de los estudiantes y recogemos las expresiones metafóricas de la emoción de la ira en español y alemán organizadas de acuerdo con la metáfora conceptual de la que surgen.

A partir de los conocimientos teóricos previamente presentados sobre la metáfora y las emociones, presentamos una propuesta de material didáctico orientado a estudiantes germanoparlantes que están aprendiendo español de nivel avanzado, con el objetivo de mejorar su competencia y su consciencia metafóricas.

Finalmente, exponemos las conclusiones de nuestro TFM, que abarcan los puntos más relevantes del marco teórico para la creación de propuesta didáctica, las limitaciones y las futuras líneas de investigación de este trabajo de investigación. Finalmente, concluimos con la bibliografía utilizada y con los anexos que incluyen los materiales necesarios para desarrollar la propuesta didáctica.

## 2. LA METÁFORA

### 2.1. DE LA RETÓRICA TRADICIONAL AL ENFOQUE COGNITIVO

El estudio de las metáforas ha suscitado gran interés desde los tiempos de Aristóteles, quien ya hablaba de la existencia del significado propio o literal frente al impropio o figurado. Desde entonces, numerosos autores se han dedicado a investigar en profundidad el fenómeno de la metaforización y sus diversas y útiles aportaciones a las distintas áreas del conocimiento: la literatura, la filosofía, la lingüística, la psicología y, en el caso que nos concierne, la didáctica y el aprendizaje de idiomas. En este epígrafe, haremos un breve recorrido sobre las dos concepciones más extendidas sobre la metáfora: la tradicional frente a la cognitiva.

Hasta el siglo XX, los estudios sobre la metáfora correspondían al planteamiento tradicional, propio de la filosofía y de la retórica y limitado al análisis de esta figura como ornamento estilístico. Seguían, por tanto, un pensamiento en línea con la definición del *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2023): '[la metáfora es la] translación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita como en *perlas del rocío, la primavera de la vida o refrenar las pasiones*'. En opinión de Kövecses (2002: VII), la metáfora, desde el punto de vista tradicional, tiene cinco propiedades características:

1. Se trata de un fenómeno puramente lingüístico, esto es, se enmarca en el paradigma de las palabras.
2. Su empleo está motivado por una intención retórica, estilística y poética. En palabras de Lakoff y Johnson (1980/1986: 39), «para la mayoría de la gente, la metáfora es un recurso de la imaginación poética, y los ademanes retóricos, una cuestión de lenguaje extraordinario más que ordinario».
3. Se basa en la similitud o semejanza de dos entidades que se comparan. Así, en el enunciado *Tu pelo es oro*, se entiende que el pelo es dorado como el oro.
4. Se trata de un proceso de selección de palabras consciente y deliberado para el que hay que disponer de ciertas capacidades y habilidades. Aristóteles defendía que la comprensión de las metáforas está ligada al nivel cognoscitivo de cada persona y que el buen uso metafórico no puede ser enseñado, sino que es muestra del ingenio (Kövecses, 2002: VIII; Vázquez, 2010: 85). Su entendimiento y su reconocimiento

exigen la capacidad intuitiva de percibir lo similar en lo disimilar (Gibbs, 1994: 211).

5. Dado que la metáfora se emplea de manera deliberada, es posible la comunicación sin metáforas.

Aunque, como señala Kövecses (2002: VIII), el hecho de que la visión tradicional de la metáfora sea la más extendida, no se trata de la única concepción existente ni tampoco la que más nos interesa en este trabajo de investigación. En efecto, si bien es cierto que autores previos ya habían apuntado hacia otro enfoque sobre la metáfora (Aristóteles, Nietzsche, Ortega y Gasset, etc.), no fue hasta finales del siglo XX cuando el lingüista George Lakoff y el filósofo Mark Johnson revolucionaron la concepción tradicional con la publicación del libro *Methapors we live by* en 1980 (*Metáforas de la vida cotidiana*, publicado en español en 1986). Su Teoría de la Metáfora Conceptual (TMC), nacida en el ámbito de la lingüística cognitiva, introduce aportaciones trascendentales al estudio de este fenómeno, que pueden resumirse en tres ejes fundamentales:

1. La motivación principal de la metáfora es facilitar el entendimiento de conceptos abstractos a través de conceptos más concretos y conocidos.
2. La metáfora se emplea de manera natural en el día a día sin que ello suponga un esfuerzo para el hablante, quien no busca decorar o embellecer el discurso.
3. La metáfora no se concibe como un ornamento lingüístico, sino como un mecanismo cognitivo que es parte esencial del proceso de razonamiento y pensamiento humano:

Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas [...]. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson 1980/1986: 39).

En suma, con la llegada de la Lingüística Cognitiva, la metáfora pasa a ser entendida como un rasgo intrínseco de la comunicación y del pensamiento humanos, que trasciende las barreras del lenguaje poético y literario y que impregna todas las facetas cotidianas de nuestras vidas (Rojo López, 2015: 112; Lakoff y Johnson, 1980/1986).

## **2.2. TEORÍA DE LA METÁFORA CONCEPTUAL**

Según la Teoría de las Metáfora Conceptual (TMC) de Lakoff y Johnson (1980/1986: 41), «la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosas en términos de otra». En palabras más técnicas, una metáfora conceptual es un fenómeno de cognición en el que

un dominio cognitivo —dominio meta—, normalmente de carácter abstracto, se representa conceptualmente en términos de otro —dominio origen—, de carácter concreto y cercano a la experiencia. Las metáforas conceptuales se manifiestan a través del esquema cognitivo EL DOMINIO META ES EL DOMINIO ORIGEN.

Lakoff y Johnson (1980/1986: 40) recurren con frecuencia a la metáfora conceptual UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA para explicar este fenómeno cognitivo. Una DISCUSIÓN (dominio meta), que no es tangible ni perceptible por los sentidos, es más fácil de entender si se recurre a términos más concretos y perceptibles como es, por ejemplo, una GUERRA (dominio origen). En otras palabras, se puede hablar de una *discusión* como si fuera una *guerra* a través de expresiones metafóricas del tipo *atacar una posición con unos argumentos, formular una estrategia, ganar terreno en la discusión, derribar sus argumentos, etc.*

En este punto de la argumentación, es importante hacer una distinción entre dos conceptos fundamentales de la TMC: *metáfora conceptual* y *expresión lingüística metafórica*. Las expresiones lingüísticas metafóricas son las múltiples realizaciones lingüísticas de una misma metáfora conceptual; mientras que las metáforas conceptuales son esquemas con la forma EL DOMINIO META ES DOMINIO ORIGEN (A ES B), formados por un conjunto de asociaciones sistemáticas, llamadas proyecciones o correspondencias (*mappings*), entre elementos del dominio origen (*source domain*) y elementos del dominio meta (*target domain*).

Las correspondencias se pueden clasificar en ontológicas y epistémicas. Las correspondencias ontológicas son aquellas que existen entre los elementos del dominio origen y meta; las correspondencias epistémicas, por otro lado, son aquellas que existen entre el conocimiento sobre el dominio origen y el dominio meta. Para entender el concepto de correspondencias o *mappings*, acudiremos a la expresión metafórica con la que se describe una relación de pareja como *un callejón sin salida* (Lakoff, 1992: 4). De esta expresión metafórica, se deducen las siguientes correspondencias ontológicas:

| EL AMOR ES UN VIAJE   |   |                          |
|-----------------------|---|--------------------------|
| Dominio meta:<br>AMOR | Correspondencias  | Dominio origen:<br>VIAJE |
|                       | Viajeros = amantes<br>Vehículo = la relación amorosa<br>Destino = objetivo de la relación<br>La distancia recorrida = el progreso de la relación<br>Obstáculos en el camino = las dificultades de la relación |                          |

Tabla 1: Metáfora conceptual el AMOR ES UN VIAJE

En cuanto a posibles correspondencias epistémicas de los dominios AMOR y VIAJE de la metáfora EL AMOR ES UN VIAJE, podemos resaltar las siguientes: ambos dominios tienen un inicio, un desarrollo y un final; y ambos comparten momentos de incertidumbre, desafíos y obstáculos que deben superarse.

Otras expresiones metafóricas que emanan de la metáfora conceptual EL AMOR ES UN VIAJE son las siguientes (Lakoff y Johnson, 1980/1986: 83):

*Mira qué lejos hemos llegado*

*Estamos en una encrucijada*

*Tendremos que emprender caminos separados*

*Esta relación es un callejón sin salida*

Como puede observarse en las muestras anteriores, las expresiones lingüísticas que surgen a partir de los esquemas de pensamiento de las metáforas conceptuales constituyen un grupo muy heterogéneo. En consecuencia, tratar de acotar y clasificar el vasto inventario de expresiones lingüísticas metafóricas no es tarea fácil.

Por un lado, en el plano morfosintáctico (Lakoff y Johnson, 1980/1986: 23; Suárez-Campos y Hijazo-Gascón, 2019: 238), la metáfora puede materializarse a través de todo tipo de categorías gramaticales. Por ejemplo, las secuencias *el próximo día* (adjetivo), *este jueves* (demostrativo), *está lejos de mi cumpleaños* (adverbio), *nos acercamos a la Navidad* (verbo) o *desde las cinco hasta las ocho* (preposiciones) están motivadas por la metáfora conceptual EL TIEMPO ES ESPACIO, entendido como espacio físico o distancia entre dos puntos, y en cada una de ellas la metáfora se instancia a través de categorías gramaticales diversas.

Los intentos de clasificar las expresiones surgidas de metáforas conceptuales generan muchos inconvenientes, puesto que la metáfora es un fenómeno cognitivo que puede

incluir cualquier expresión lingüística que interrelacione un dominio meta y un dominio origen a través de una serie de correlaciones (Lakoff, 1992: 6). En este sentido, Kövecses (2002: 199) establece una diferencia entre metáfora (Hércules es un *león*), metonimia (*Leí un Cervantes*) y fraseología (*Como anillo al dedo*). La fraseología (o *idioms*, en inglés), por su parte, abarca una mezcla de fenómenos lingüísticos, entre los que se incluyen personificaciones (*saciar el hambre*), refranes (*A quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija*) o locuciones simples y complejas (*salud de hierro*), de ahí que su estudio y clasificación suponga una tarea compleja. Entre la metáfora y la metonimia, por otra parte, existe una diferencia fundamental: la metáfora establece, según hemos señalado, una relación entre dos dominios distintos, mientras que la proyección de la metonimia se realiza dentro del mismo dominio cognitivo. Un tipo muy recurrente de metonimia se expresa a través del esquema conceptual LA PARTE ES EL TODO en secuencias como *¿Hay alguna cabeza pensante en el aula? ¿Puedes echarnos una mano?* (Kövecses 2002: 146).

### **2.2.1. ¿Para qué sirven las metáforas conceptuales?**

Desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, la finalidad primordial de las metáforas es, según hemos señalado, facilitar la comprensión de determinados conceptos complejos y abstractos a través de realidades más concretas y conexas con la experiencia directa (Lakoff y Johnson, 1980/1986: 42). Para que las metáforas puedan cumplir esta función, es necesario que entre ambos dominios proyectados a través de la metáfora conceptual se encuentre un parecido. Según Soriano Salinas (2012: 90), el parecido puede ser real y objetivo (en la forma o la función), o percibido (en inglés, *perceived similarity*).

Cuando el parecido es real y objetivo, se hallan numerosos ejemplos de expresiones metafóricas en el lenguaje de especialidad. Por ejemplo, para facilitar la comprensión en el lenguaje común de conceptos médicos relacionados con el cuerpo, se suele acudir a metáforas conceptuales como EL CUERPO ES UNA MÁQUINA (*el corazón bombea la sangre, las válvulas cardiacas*), EL CUERPO ES UN EDIFICIO (*la bóveda craneal, columna vertebral*), LA ENFERMEDAD ES UNA GUERRA (*combatir el virus, tener las defensas altas*) o EL CEREBRO ES UN ORDENADOR, que *procesa, interpreta y almacena las señales* (Goschler 2005: 42; Balbuena Torezano, 2009: 12).

Cuando un parecido es percibido, la metáfora se construye entre dos entidades objetivamente diferentes pero que, en una misma cultura, tienen algún rasgo en común o

invitan a ver una similitud. Por ejemplo, la metáfora conceptual LA SOBERBIA ES ARRIBA deriva en el idioma español en la expresión lingüística metafórica *llevar la cabeza alta*. En el caso del alemán, se emplea la nariz como signo de soberbia a través de la expresión *Die Nase hoch tragen*, es decir, ‘llevar la nariz alta’ (Mellado Blanco, 1999b: 334).

Las metáforas conceptuales, además de facilitar la comprensión, también pueden cumplir funciones comunicativas importantes, como persuadir, llamar la atención o despertar emociones, entre otras. Kövecses (2018: 137) defiende que, en determinados contextos, la metáfora conceptual se puede emplear para crear realidades implícitas que tienen la capacidad de ofender, estigmatizar, mentir, manipular, etc. Esto es muy común en el lenguaje político y en los medios, que hacen uso de la metáfora conceptual como recurso de manipulación.

### **2.2.2. ¿En qué se basan las metáforas conceptuales?**

La metáfora conceptual toma como dominio origen conceptos provenientes de la experiencia directa. Se entiende, por tanto, que la experiencia directa no hace referencia a lo que ocurre a cada individuo por separado, sino que abarca la totalidad de la experiencia humana y todo lo que interviene en ella: la naturaleza de los cuerpos, las capacidades heredadas genéticamente, el modo corporal de interaccionar con el mundo, la organización social, entre otros aspectos (Lakoff, 1987: 266).

Zinken *et al.* (2003: 8) aborda el concepto de metáfora intertextual, que se entiende como diferente y complementaria de la metáfora conceptual. Señala que las metáforas conceptuales tienen un imaginario relacionado con la experiencia directa del ser humano; las intertextuales, por el contrario, están basadas en un tipo de experiencia que es necesariamente de tipo cultural, esto es, que surge a través de elementos como las novelas, las películas, los medios, el arte, el conocimiento general, entre otros. Así, en el enunciado *We don't want science to produce new Frankensteinian monsters* [No queremos que la ciencia cree nuevos monstruos de Frankenstein] (Zinken *et al.* 2003:8), la metáfora proviene de elementos de una imagen del mundo estructurada social y culturalmente, pues para percibir esta metáfora debemos disponer necesariamente de un conocimiento cultural sobre la novela de Mary Shelley. Este concepto de metáfora intertextual, como veremos, resulta especialmente interesante para la elaboración de material curricular en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, dado que subraya el hecho de que la metáfora está inmersa en todos los aspectos de nuestra vida cotidiana.

En suma, las metáforas no se originan de manera arbitraria, sino que tras ellas subyace una motivación basada en la experiencia directa y sociocultural del ser humano. De acuerdo con Yu (2008: 247), las metáforas están basadas en la experiencia corporal, pero estas siempre se encuentran influidas por la cultura. Es importante comprender, en este sentido, que las metáforas no solo varían entre culturas (*cross-cultural variations*) sino que también lo hacen dentro de una misma cultura (*within-cultural variations*). Esta variación puede darse en varias dimensiones como, por ejemplo, la social, la regional, la étnica, la estilística, la subcultural, la diacrónica y la individual (Kövecses, 2010: 217).

### 2.2.3. ¿Existen metáforas conceptuales universales?

La respuesta a esta pregunta parte del reconocimiento de que es común encontrar las mismas metáforas conceptuales en lenguas distintas, puesto que buena parte de las lenguas ha llegado a la misma conceptualización a partir de una base idéntica, el cuerpo humano:

Our body, with its experience and functions, is a potentially universal source domain for metaphorical mappings [...]. This is because humans, despite their racial or ethnical peculiarities, all have the same basic body structure, and all share many common bodily experiences and functions... [Nuestro cuerpo, con sus experiencias y sus funciones, es, en potencia, un dominio origen universal de correspondencias metafóricas [...]. Esto se debe a que los seres humanos, pese a sus diferencias raciales o étnicas, tienen la misma estructura corporal básica, y comparten muchas experiencias y funciones corporales...]<sup>3</sup> (Yu, 2008: 250).

Esta interacción entre el cuerpo humano con su entorno fue bautizada con el nombre de *embodiment* o de corporeización, en español (Suárez-Campos e Hijazo-Gascón, 2019: 240). Ahora bien, el hecho de que distintas culturas y lenguas tengan metáforas conceptuales iguales o similares no significa que las expresiones metafóricas que emergen de estas proyecciones sean iguales. Según Kövecses (2005: 231), estas diferencias pueden tener su razón de ser en la *experiencia diferencial* (*differential experience*), que incluye las discrepancias que surgen del contexto físico, sociocultural y comunicativo; o en las *preferencias cognitivas diferenciales* (*differential cognitive preferences*), que aluden a los intereses y preocupaciones personales.

Cabe añadir, en este punto de la argumentación, el concepto de *categorización* (Lakoff, 1987), que explica cómo la realidad circundante que es percibida mediante los sentidos

---

<sup>3</sup> Traducción de la autora de este TFM.

se organiza en diversas categorías cognitivas o conceptos mentales simplificados que posibilitan la comprensión y la producción lingüística. Estas categorías, que suelen ser generalmente compartidas por el género humano, contienen modelos prototípicos, entendidos estos como el miembro más representativo de una categoría.

El prototipo, según Lakoff (1987), no es un elemento perteneciente al mundo real, sino un modelo cognitivo idealizado (*idealized cognitive model*, ICM). Para ilustrar las diferencias que existen entre las culturas respecto del ICM, Kövecses (2005: 80) acude al estudio de Heine (1995), que contrasta la conceptualización de las relaciones espaciales respecto del cuerpo en África y Oceanía.

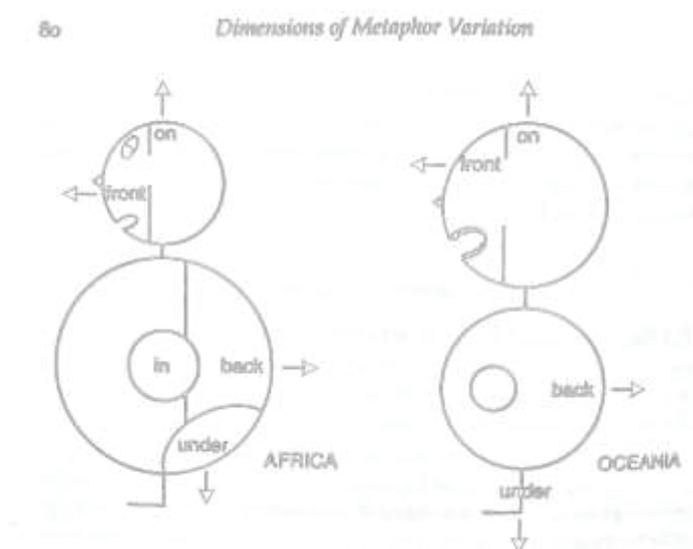


Ilustración 1. Adaptación de la conceptualización de las relaciones espaciales según Heine (1995)

Como vemos en la representación anterior, el concepto de espalda (*back*, en inglés), si bien existe en ambos continentes, no hace referencia exactamente a la misma zona del cuerpo para África que para Oceanía. Así, este tipo de trabajos contrastivos arrojan luz sobre las diferencias y similitudes existentes entre culturas y lenguas en relación con su forma de pensar y concebir la realidad, lo que puede ser muy interesante en la elaboración de material curricular para la enseñanza y aprendizaje de L2. Según Acquaroni Muñoz (2011: 7), exponer al alumnado al funcionamiento del pensamiento metafórico en el aula de lenguas extranjeras permite «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». Por esta razón, el citado investigador (2008: 89) apoya el desarrollo de actividades

[...] que ponen de manifiesto, a través de la reflexión metalingüística e interlingüística previa, la existencia de usos metafóricos en L1 y en L2 que, a pesar de haberse podido lexicalizar en cada lengua de modo diferente, responden, en muchos casos, a un mismo sistema conceptual metafórico subyacente y compartido.

De los casos anteriormente expuestos se desprenden dos conclusiones de gran importancia para el aula de ELE. Por una parte, las expresiones metafóricas pueden dificultar la comprensión y la producción de los estudiantes de ELE, dado que estos vierten en el español metáforas y correspondencias entre dominios cognitivos propias de su lengua materna, pero ajenas al español (o viceversa). Según Masid (2015: 899), los discentes tienden a traducir al pie de la letra las metáforas de su L1 a la lengua extranjera que están aprendiendo o a trasladar las metáforas convencionales para ellos a otro contexto lingüístico y cultural. De este modo, la transferencia puede ser positiva, cuando la metáfora de la L1 coincide conceptualmente con la de la lengua extranjera, o negativa, cuando no existe coincidencia.

Por otra parte, la metáfora conceptual no es solo un recurso de gran valor para aprender lengua, sino también para trabajar la interculturalidad en el aula de ELE. Al respecto, señala Lamarti (2011: 171) que «las metáforas son valiosos índices de cómo los miembros de una comunidad lingüística conceptualizan el mundo», lo que en otras palabras ya afirmaban Lakoff y Johnson (1980/1986: 50): «toda experiencia es cultural hasta los tuétanos, ya que experimentamos nuestro mundo de tal manera que nuestra cultura ya está presente en la experiencia en sí misma».

### **3. LA METÁFORA CONCEPTUAL COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA DE LE/L2**

Una vez expuestos los conceptos claves de la Teoría de la Metáfora Conceptual (TMC) de Lakoff y Johnson sobre la que se fundamenta este TFM, dedicaremos el siguiente apartado a las investigaciones que han centrado su objeto de estudio en la metáfora conceptual como herramienta para el aprendizaje y la enseñanza de una L2.

#### **3.1. LA SITUACIÓN DE LA METÁFORA EN EL AULA DE L2/LE**

Si bien parece haber pocas razones para no enseñar a los alumnos a trabajar con las metáforas en la L2 (Low, 2008: 220), la realidad es que en el aula de lenguas extranjeras y, en concreto, en el aula de ELE, se observa cierto recelo hacia la incorporación de este fenómeno como herramienta de aprendizaje (Lamarti, 2011: 170). Según Acquaroni Muñoz (2008: 222), no están claras las razones por las que ha costado tanto a la metáfora penetrar en las corrientes de enseñanza de la lengua, pero la autora apunta que podrían ser las siguientes.

En primer lugar, sigue estando bastante extendida entre los docentes y el alumnado la idea de que la metáfora es «un elemento ornamental, propio de las formas de discurso más elaboradas y, por lo tanto, propio de los niveles de dominio más avanzados» (Suárez-Campos y Hijazo-Gascón, 2019: 243). En consecuencia, los aprendientes de una lengua extranjera suelen evitar los usos metafóricos. Según Masid (2014: 895), el discurso de los aprendientes de una lengua extranjera se suele inclinar hacia una «antinatural literalidad discursiva». En este sentido, los datos de una encuesta publicada en *ASELE* indican que «las producciones [de una gran mayoría de estudiantes de L2] terminan sonando en cierto modo extrañas a los oídos de un nativo precisamente por su excesiva sujeción a la literalidad» (Rivera León, 2016: 18). Además, Littlemore y Low (2006a: 269) también aducen al respecto que hay pocos modelos y formas de evaluar la capacidad de reconocer y emplear la metáfora; de ahí que los docentes prefieran excluir del currículum un fenómeno que no se va a evaluar y que, además, es concebido como complejo y propio del lenguaje literario y poético.

En segundo lugar, la falta de formación específica en el ámbito de la enseñanza de la metáfora conceptual también desempeña un papel importante. Los docentes deben

enfrentarse a problemas prácticos, tales como cuándo enseñar las metáforas (y cuándo no), o cómo gestionar las diferencias culturales (Low, 2008: 212). Además, el profesor no cuenta con materiales previamente elaborados, puesto que muchos manuales de enseñanza de lenguas ignoran las metáforas o las presentan como un hecho puntual y limitado, que carece de sistematicidad (Suárez-Campos y Hijazo-Gascón, 2019: 243). Así, queda evidenciada la brecha que existe entre los estudios teóricos y su aplicación práctica. Resulta ilustrativo señalar al respecto que, como decíamos al comienzo, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2020)* solo incluye expresiones metafóricas en su inventario a partir del nivel B2 (*estar fuerte como un toro, lento como una tortuga*). Es en los niveles de consolidación (C1 y C2) donde aparece un mayor abanico de opciones (*ser de hierro, ser un plomo, estar que muerde...*), aunque este sigue siendo bastante reducido. Según Suárez-Campos e Hijazo-Gascón (2019: 244), sin embargo, la metáfora como herramienta de aprendizaje en el aula de ELE debería incluirse desde los niveles más bajos y, por tanto, adelantarse a lo que propone el *PCIC*. Por otra parte, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002)* tampoco contiene alusiones directas a la competencia metafórica y conceptual.

En tercer lugar, el estudio de la metáfora en el aula de lenguas extranjeras suele asociarse únicamente a la mejora y a la expansión del vocabulario. Además, «según la lingüística aplicada, el vocabulario puede ser fácilmente enseñado sin hacer referencia a la metáfora» (Acquaroni Muñoz, 2008: 222), lo que la convierte en una herramienta prescindible. Sin embargo, lo cierto es que el estudio y la incorporación de la metáfora conceptual en el aula de ELE contribuye no solo a mejorar el léxico y su memorización, sino también a incrementar la competencia gramatical, textual, ilocucionaria, sociolingüística y estratégica del alumnado, desde los estadios de aprendizaje más tempranos hasta los más avanzados (Littlemore y Low, 2006a: 269). Asimismo, el empleo de la metáfora en el aula produce asombro e interés, y despierta la motivación del discente, por lo que supone una estrategia de enseñanza idónea para fomentar el pensamiento crítico y generar una demanda cognitiva diferente (Civarolo *et al*, 2020: 114).

A pesar de las razones anteriormente expuestas, que limitan el uso de la metáfora como herramienta en el aula de lenguas extranjeras, cada vez son más los enseñantes que son conscientes de su utilidad. Según la encuesta de Rivera León (2016: 18), de la que formaron parte ochenta y siete docentes de ELE, la mayoría otorgó alguna, bastante o incluso mucha importancia a la metáfora en el aula de ELE.

### 3.2. LA INCLUSIÓN DE LA METÁFORA CONCEPTUAL EN EL AULA DE ELE

Dado que la metáfora está presente en todos los aspectos de la vida cotidiana, conocer su funcionamiento representa una gran ventaja en la adquisición de una lengua extranjera (Suárez-Campos y Hijazo-Gascón, 2019: 236). Del potencial didáctico de la metáfora conceptual se percataron a finales de los años ochenta pioneros como Danesi, Low y Littlemore, cuyas contribuciones constituyeron los cimientos de las investigaciones sobre la metáfora conceptual aplicada a la enseñanza de una lengua extranjera. En concreto, Danesi (1988) acuñó el término de *metaphorical competence* y Low (1988), el de *metaphoric competence* (Rivera León, 2016: 15). Si bien la nomenclatura difiere levemente en inglés, ambos describieron lo que en español se denomina *competencia metafórica* (CM), entendida como la capacidad del alumnado de una lengua extranjera de entender el lenguaje metafórico; de hacer uso activo de él para expresarse en esa lengua; y de distinguir lo que son nuevos usos metafóricos de los que ya están establecidos en su lengua materna (Low, 2008: 221).

Danesi (2016: 145) y Lamarti (2011: 173) sostienen que, para que los aprendientes de una lengua extranjera dominen el idioma, es condición *sine qua non* que controlen el lenguaje figurado, pues una óptima competencia comunicativa requiere de una competencia conceptual y metafórica solvente. Para Low (2008: 223) es preciso que el aprendiente tenga un conocimiento profundo sobre el funcionamiento de la TMC y de las conexiones entre los dominios implicados en la creación metafórica. Por ello, defiende la necesidad de que las programaciones didácticas para la enseñanza de idiomas contemplen, entre sus objetivos, la competencia metafórica y de que el profesor ayude al estudiante a identificar y a entender su propio proceso de pensamiento metafórico.

En esta misma línea, Boers (2000: 566) habla de la necesidad de que en el aula de lenguas extranjeras se favorezca el desarrollo de la *consciencia metafórica* (CM, *metaphor awareness*, en inglés), lo que implica que el discente sea capaz de lo siguiente: (a) reconocer la metáfora como un elemento de la lengua cotidiana; (b) distinguir la temática común que hay detrás de la formación de las expresiones figuradas; (c) ser consciente de la sistematicidad presente en la formación de las expresiones figuradas; (d) distinguir las diferencias culturales existentes en relación con la metaforización; y (d) reconocer la variedad interlingüística en las expresiones metafóricas. En consecuencia, no se pretende que el alumno utilice la consciencia metafórica como *generador* de expresiones

metafóricas de la lengua extranjera; el uso principal que propone Boers es el de emplear la consciencia metafórica como un mecanismo de organización para que los estudiantes estructuren el constante flujo de lenguaje metafórico al que están expuestos.

La dificultad, empero, a la que se enfrenta la mayoría de los docentes es la de determinar el papel que puede desempeñar la competencia metafórica en la práctica del aula de lenguas extranjeras (Low, 2008: 220). Es por ello por lo que, a continuación, hemos recogido las formas más comunes de incorporar la metáfora conceptual al aula de segundas lenguas.

### **3.2.1. La metáfora como herramienta para la enseñanza y aprendizaje del léxico**

La enseñanza del léxico en el aula de lenguas extranjeras ha recibido tratamientos diversos, según metodologías y enfoques distintos que se han ido imponiendo a lo largo de la historia. Con la llegada de la lingüística cognitiva, empezaron a desarrollarse metodologías que iban más allá del uso de largos listados de términos y expresiones inconexas como principal procedimiento de aprendizaje del vocabulario. Acquaroni Muñoz (2011: 7) asevera que «la metáfora conceptual puede emplearse como principio organizativo para presentar léxico dentro de un sistema coherente y motivado», puesto que, como ya señalaba Boers (2000: 567), el desarrollo de la competencia metafórica mejora la retención del vocabulario.

Danesi (1994: 458), en esta misma línea, sugiere el *conceptual-based syllabus*, esto es, la estructuración de las unidades que componen el temario de los cursos de lengua extranjera en torno a dominios conceptuales (amor, tiempo, etc.) que no solo permitan introducir el léxico relacionado, sino que, además, sirvan para incorporar posteriormente los patrones gramaticales y de comunicación que funcionan como reflejo de estos dominios (tiempos verbales, preposiciones, etc.).

De acuerdo con Boers (2013: 212), existen dos formas para el tratamiento del vocabulario en el aula de LE/L2 desde un punto de vista cognitivo:

1. Concienciación de los usos connotativos de un término mediante el establecimiento de asociaciones a partir del vocablo del que derivan. Así, por ejemplo, cuando los alumnos se encuentran con el término *arrasar* en la oración *mi hijo adolescente arrasó con la nevera*, sería conveniente que el docente

explicara el significado literal de esta palabra, bien de manera oral, o bien acudiendo a imágenes que ayuden a crear asociaciones.

2. Organización de las expresiones idiomáticas de acuerdo con las metáforas conceptuales de las que emanan. Por ejemplo: Acquaroni Muñoz (2004) propone a los estudiantes de ELE que trabajen con la metáfora conceptual LA VIDA ES UN VIAJE, que es origen de expresiones como *callejón sin salida*, *tropezar en la vida*, *encontrar un camino o una salida*, *avanzar en la vida*, *dar pasos hacia adelante*, *emprender una nueva travesía*, etc.

### 3.2.2. La metáfora conceptual como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de la gramática.

Dado que la metáfora es una operación cognitiva que nos permite expresar la complejidad de nuestros pensamientos recurriendo a imágenes concebidas a partir de experiencias sensoriales, espaciales o motoras, su uso puede también incorporarse a la enseñanza y aprendizaje de la gramática. De hecho, según Guerra Magdaleno (2014: 846), «muchas oposiciones gramaticales [...] pueden entenderse como imágenes lingüísticas que construimos a partir de una realidad objetiva: la elección entre indefinido o imperfecto, el contraste entre indicativo y subjuntivo, etc.».

Un ejemplo interesante, que, además, tiene en cuenta el análisis contrastivo, es el de Guijarro Sanz (2021: 25), quien propone, para la enseñanza de las oraciones de relativo a sinohablantes, la metáfora visual de la percha, cuyo uso «facilita la categorización, la automatización y la memorización de la construcción de esta estructura que no existe en chino».



Ilustración 2. Imagen de Propuesta cognitiva de oraciones de relativo para sinohablantes (Guijarro Sanz, 2021)

### 3.2.3. La metáfora conceptual como herramienta para mejorar la competencia intercultural

Por último, en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, el conocimiento del sistema conceptual que impregna una lengua permite ser capaz de vislumbrar en cierta forma la idiosincrasia de una cultura (Masid, 2014: 898). En esta circunstancia, es muy interesante y conveniente que el docente pueda adoptar un enfoque contrastivo, pues conocer el sistema conceptual nativo de los estudiantes puede proporcionar los puntos claves para desarrollar una metodología que los inicie en el sistema conceptual y en las redes metafóricas de una lengua extranjera (Lamarti, 2011: 171).

En el caso que nos incumbe, la cultura española y la alemana, si bien presentan diferencias, disponen de un mayor grado de afinidad en comparación con otras culturas como podrían ser, por ejemplo, el chino o el húngaro. Por lo tanto, a un estudiante alemán no habrá que explicarle conceptos como que el tiempo se puede concebir como dinero o que la felicidad se orienta hacia arriba, dado que tales conceptualizaciones no son ajenas a sus propios esquemas de pensamiento. Sin embargo, sí es posible identificar en español formas de conceptualizar la realidad que resultan ajenas a la cultura alemana. Pensemos, por ejemplo, en expresiones figuradas del ámbito taurino como  *echar un capote*, *ponerse el mundo por montera* o *entrar por la puerta grande*, que no tienen traducción literal en alemán, puesto que este imaginario social<sup>4</sup> no tiene correspondencia en el idioma alemán (Luque Durán y Manjón Pozas, s.f.).

Por lo que se refiere a propuestas didácticas para trabajar la interculturalidad, Littlemore y Low (2006b: 198) proponen actividades relacionadas con la TMC tales como el análisis de poemas, de anuncios publicitarios y de viñetas. El estudio de Civarolo *et al.* (2020: 114) recoge también la importancia de las metáforas en la literatura y en la poesía, aunque su propuesta apoya el arte, particularmente la fotografía y la pintura, como reservorio metafórico. Boers (2000: 563), por otra parte, aboga por el análisis de metáforas visuales provenientes del campo publicitario, con el fin de ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de la capacidad persuasiva de la metáfora.

Suárez-Campos e Hijazo-Gascón (2019: 246) afirman, a su vez, que la mayoría de los estudios que incorporan la metáfora conceptual en el aula de ELE proponen actividades

---

4 La *Gaceta Sanitaria* (2010: 433) define el imaginario colectivo o social como un conjunto de valores, instituciones, leyes, símbolos y mitos comunes a un grupo social más o menos concreto.

didácticas, tales como la traducción o la comparación de las expresiones metafóricas en la lengua materna y en la L2, la localización de expresiones metafóricas en un texto, literario o no, o la búsqueda del significado oculto de los enunciados metafóricos y sus equivalentes en la lengua materna del discente.

En definitiva, no existe una forma única de aproximarse a la metáfora conceptual en el aula de ELE. En nuestro caso, y como veremos posteriormente, hemos aunado los planteamientos más recurrentes, conscientes de que la fórmula empleada para incorporar la metáfora puede ser increíblemente variada, dependiendo de factores diversos como son, entre otros muchos, el tema, el nivel de lengua de la clase, la lengua materna, el modelo cognitivo de aprendizaje de los estudiantes o la creatividad del docente. Lo que pretendemos aquí es incidir en la idea de que las metáforas conceptuales deben concebirse como posibles estrategias de enseñanza, como «modos de pensar la clase; opciones y posibilidades para que algo sea enseñado; decisiones creativas para compartir con los alumnos y para favorecer sus procesos de aprender» (Civarolo *et al*, 2020: 111).

## **4. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS EMOCIONES EN EL AULA DE ELE**

En los siguientes apartados expondremos la importancia de incluir en el currículum de lenguas extranjeras la enseñanza de las emociones, los sentimientos y los estados de ánimo para el desarrollo de la competencia comunicativa del discente, pero también para la mejora de la competencia intercultural y la emocional. Con estos objetivos, haremos un resumen de los conceptos de emoción, sentimiento y estado de ánimo, y, a continuación, pondremos el foco en la conceptualización metafórica de la emoción de la ira desde una perspectiva contrastiva español-alemán.

### **4.1. LOS CONCEPTOS DE EMOCIÓN, SENTIMIENTO Y ESTADO DE ÁNIMO**

Antes de acercarnos a la importancia que tiene la enseñanza de las emociones en el aula de ELE, debemos atender brevemente a cuestiones terminológicas, pues se suelen producir confusiones entre los conceptos de emoción, sentimiento y estado de ánimo.

En esencia, las emociones son impulsos que llevan al ser humano a actuar. Según los estudios del ámbito de la inteligencia emocional (Bisquerra Alzina, 2003: 11), «la emoción es una reacción intensa y relativamente breve del organismo, que va acompañada de fuertes movimientos expresivos especialmente en el rostro, y está asociada a sensaciones corporales». Aunque no hay un consenso respecto de cuáles son las emociones y cuántas hay, parece haber cierta unificación de criterios sobre la idea de que existen seis emociones universales (también llamadas *primarias* o *básicas*), cuya expresión facial es compartida y entendida por todas las culturas: alegría, tristeza, ira, asco, miedo y sorpresa (Goleman, 1995/2010: 177).

Los sentimientos, por su parte, suelen derivar de la combinación de emociones y constituyen un estado afectivo más estructurado, complejo, estable y duradero, con un grado menor de repercusión corporal que las emociones. Por último, un conjunto prolongado en el tiempo de sentimientos de la misma familia (por ejemplo: esperanza, ilusión, optimismo, confianza, etc.) da lugar a un estado de ánimo, que puede ser positivo o negativo (Valles Arandiga, 2008: 51).

## 4.2. LAS EMOCIONES EN EL AULA DE ELE

De acuerdo con lo establecido en el *PCIC* y el *MCERL*, ser capaz de reconocer y verbalizar las emociones, sentimientos y estados de ánimos es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente de una L2.

Por una parte, el *PCIC* señala la necesidad de que, desde los niveles iniciales, el aprendiz sea capaz de «intercambiar experiencias, sentimientos, creencias y percepciones con el grupo» y de «analizar y valorar los elementos de la realidad de los países hispanos que constituyen su modo de entender las relaciones sociales, las cuestiones de orden moral, los sentimientos y creencias». Precisamente por ello, incluye un apartado titulado *Expresar gustos, deseos y sentimientos*<sup>5</sup>, con subapartados relacionados directamente con las emociones primarias como *aversión, alegría y satisfacción, tristeza y aflicción, enfado e indignación, miedo, ansiedad y preocupación*, entre otras. Ahora bien, no todos estos subapartados del *PCIC* se recogen en todos los niveles, pues la mayoría se congrega en los niveles umbral y avanzado.

Por otra parte, en el *MCERL*, si bien se espera que desde el nivel A1 el aprendiz sea capaz de utilizar palabras y frases simples para expresar cómo se siente, es a partir del nivel B1 cuando las emociones adquieren relevancia (Martín-Gascón, 2020: 145).

Ahora bien, el tratamiento de las emociones, sentimientos y estados de ánimo en el aula de ELE no solo implica la mejora de la competencia comunicativa, sino también el desarrollo de la competencia emocional. Al respecto, Tejedor Martínez (2013: 225) asevera que, para aumentar la competencia comunicativa de los estudiantes de L2, hay que tener en cuenta aspectos emocionales como el ambiente del aula, la autoestima de los estudiantes, la empatía con los miembros del grupo, la motivación interpersonal y grupal, etc. En palabras de la autora citada, «desde el aula de lenguas extranjeras se puede educar a los aprendientes empleando positivamente sus emociones para fomentar su disposición a conocer la otra cultura y a comunicarse con ella». De sus palabras podemos deducir la importancia de conocer de antemano el modo en que nuestros aprendientes conceptualizan estas emociones en su cultura y su lengua materna y las diferencias y similitudes que plantean con la lengua que están aprendiendo.

---

<sup>5</sup> El apartado *Expresar gustos, deseos y sentimientos* se encuentra dentro de la sección *Funciones* del *PCIC*.

Para recapitular, resulta indiscutible la importancia de incluir el lenguaje emocional<sup>6</sup> en el currículum de ELE para que el discente aprenda a comunicar sus emociones, sentimientos y estados de ánimo, y alcance el desarrollo óptimo de su competencia comunicativa. Asimismo, el tratamiento de las emociones en el aula de ELE favorece también el desarrollo de la competencia emocional del discente, quien, al adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, puede incrementar su habilidad de expresarlas de manera más apropiada<sup>7</sup>; identificar las emociones de los demás; regular las propias; automotivarse, etc. (Bizquerra Alzina, 2003: 19).

Por último, cabe hacer hincapié en que la inclusión del lenguaje emocional desde una perspectiva contrastiva es esencial no solo para trabajar la competencia intercultural, sino también para prevenir y adelantar los posibles errores o dificultades que puedan surgir en el aula derivados de las diferencias conceptuales entre la L1 y la L2 de los aprendientes. En esta tarea, utilizar las metáforas conceptuales como unidad de comparación y organización del aprendizaje puede ser muy beneficioso, pues las emociones como la ira, el miedo, la tristeza, etc. suponen un dominio meta por excelencia en todos los idiomas y culturas (Kövecses, 2002: 21).

### **4.3.LA EMOCIÓN DE LA IRA EN ALEMÁN Y ESPAÑOL**

Dado que el objetivo de este TFM es la elaboración de una propuesta didáctica para aprendientes germanoparlantes de español de nivel C1 sobre la emoción básica de la ira, en la que se haga uso de la metáfora conceptual como uno de sus instrumentos metodológicos esenciales, resulta ineludible conocer cómo ambos idiomas metaforizan esta emoción y hablan sobre ella. Por ello, en los siguientes apartados contextualizaremos brevemente la emoción de la ira y expondremos un inventario contrastivo de las metáforas conceptuales y de las expresiones lingüísticas metafóricas más significativas en torno a esta emoción.

#### **4.3.1. La emoción de la ira**

El motivo más frecuente que provoca la emoción de la ira suele ser la sensación de que se nos impide hacer algo que deseamos intensamente. La emoción de la ira provoca

---

<sup>6</sup> Soriano Salinas (2016) distingue entre lenguaje emocional literal, que observamos en expresiones como *estar furioso*; y lenguaje emocional metafórico, presente en secuencias como *estar que arde*.

<sup>77</sup> Al respecto, Bizquerra Alzina (2003: 19) puntualiza que la habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales y, por tanto, para el desarrollo de la competencia emocional y comunicativa del aprendiente de ELE.

cambios fisiológicos muy evidentes: a partir de la expresión facial, se reconoce que una persona está furiosa cuando tiene las cejas bajas, contraídas y en disposición oblicua; el párpado inferior tensionado; los labios tensos o en ademán de gritar; y la mirada prominente (Pérez Nieto *et al.*, 2008: 28). Asimismo, la persona iracunda experimenta un aumento del flujo sanguíneo hacia las manos, que provoca el impulso de golpear; la aceleración del ritmo cardiaco, reflejado en la subida de la temperatura corporal; y el aumento de la tasa de hormonas, como la adrenalina, que genera la cantidad de energía necesaria para acometer acciones vigorosas (Goleman, 1995/2010: 10). Estos síntomas son también característicos de la emoción del miedo, aunque, según Berkowitz (1999: 415), se reflejan en menor proporción en la emoción de la ira, que se suele percibir como una emoción caliente (*estoy que ardo, estoy que echo fuego, me hierve la sangre, etc.*) a diferencia del miedo, que se experimenta como una experiencia más fría (*me entró un sudor frío, se me heló la sangre, un escalofrío me recorrió el cuerpo, etc.*).

Soriano Salinas (2016) argumenta que, para hablar sobre la emoción de la ira, el español dispone de diversos términos, tales como *rabia, indignación, frustración, irritación y furia*. Geck Scheld (2000: 671) contempla, además, los siguientes: *saña, enfado, cólera y enojo*; de ellos señala que *enfado* y *enojo* designan grados menores de ira; entre los demás, sin embargo, no pueden establecerse diferencias semánticas claras, según el citado autor.

El alemán también cuenta con un amplio repertorio de términos para designar la ira, entre los que Geck Scheld contempla *Wut, Zorn, Jähzorn, Raserei, Toben, Grimm, Unwille, Ärger y Groll*. En este sentido, Walser (2022: 28) detalla, en un artículo didáctico para la revista *Deutsch Perfekt*, lo siguiente: «Für die wichtigsten negativen Emotionen hat die deutsche Sprache übrigens drei Stufen. Ärger ist die unterste. Ihr folgt der Zorn [...] Wirklich impulsiv aggressiv ist aber erst die Wut». [El alemán tiene tres niveles para las emociones negativas más importantes. El *enfado/enojo* es el más bajo. Le sigue la *ira* [...] Pero realmente impulsiva y agresiva es, sin embargo, la *cólera/saña*]<sup>8</sup>. De estas palabras podría deducirse que, en alemán, *Ärger* sería el término que señala un grado menor de ira (*enojo* o *enfado* en español) y *Wut* se corresponde con el que mayor grado de impulsividad y agresividad registra (*cólera* o *saña* en español).

---

<sup>8</sup> Traducción de la autora de este TFM.

### 4.3.2. Las metáforas conceptuales de la ira

El objetivo que perseguimos en este apartado es identificar cuáles son las metáforas conceptuales compartidas entre la L1 y la L2 para expresar la ira y averiguar si hay metáforas exclusivas del español y del alemán a la hora de conceptualizarla metafóricamente. Para ello, partiremos de una selección de expresiones lingüísticas metafóricas sobre la ira, que organizaremos según el dominio fuente sobre el que se proyectan; y, a continuación, estudiaremos si hay algún dominio fuente que sea exclusivo del alemán o del español para proyectar la emoción de la ira.

Con el propósito de extraer las expresiones metafóricas que se expondrán en los siguientes apartados, hemos partido de los dos únicos estudios contrastivos español-alemán sobre las emociones que hemos identificado, pues la mayoría de las investigaciones en este ámbito de la metaforización de las emociones se centra en otras combinaciones lingüísticas: de una parte, la tesis doctoral de Geck Scheld (2000), titulada *Estudio contrastivo de los campos metafóricos en alemán y español. Una aportación a la semántica cognitiva*, que dedica un capítulo al análisis contrastivo de las metáforas conceptuales de las emociones primarias en español y alemán; y, de otra, el artículo de Mellado Blanco (1997), denominado «Fraseologismos alemanes y españoles del campo de las emociones», centrado en el estudio de las expresiones metafóricas de la ira y el miedo.

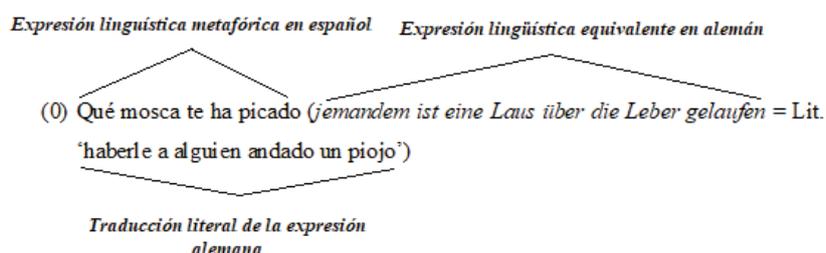
De estos dos estudios, hemos seleccionado aquellas expresiones metafóricas que pertenecen a la variedad estándar del español y del alemán (quedan excluidas, por tanto, las expresiones específicas de una variedad dialectal) y que están recogidas en los repertorios comúnmente aceptados para estas lenguas: en el caso del español, hemos elegido el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2023); en el caso del alemán, el diccionario monolingüe *Duden* (2023). Al cribar las expresiones metafóricas a través de estos repertorios, nos aseguramos de que las expresiones elegidas son expresiones acuñadas en ambas lenguas (evitamos, así, las expresiones metafóricas creativas, que un autor pueda utilizar de manera puntual en un texto).

#### 4.3.2.1. Los dominios fuentes de la ira

Recordemos que el hecho de que los dos idiomas proyecten sobre dominios similares o iguales la emoción de la ira no quiere decir que lingüísticamente presenten expresiones equivalentes o intercambiables en todos sus contextos. Compárese, por ejemplo, la

expresión lingüística metafórica alemana *Aufhundert kommen* (lit. ‘ponerse a cien’), que significa en alemán ‘ponerse furioso’, con la expresión española *ponerse a cien*, que se define como ‘En o con un alto grado de excitación [ya sea de enfado o excitación sexual]’ (RAE, 2023), donde solo una parte de la definición queda cubierta por la expresión alemana (Mellado Blanco, 1997: 384). Al respecto, Barcelona (2001: 137) afirma que existe la misma metáfora conceptual en ambas lenguas si se pueden asociar de manera aproximada el mismo dominio fuente y el mismo dominio meta en las dos lenguas, aunque las elaboraciones, las especificaciones y las expresiones lingüísticas correspondientes de la metáfora no sean exactamente las mismas, o no estén igualmente convencionalizadas en ambas.

Para asegurar la comprensión clara de las expresiones lingüísticas presentadas en los siguientes apartados de este TFM, hemos seguido la siguiente organización: primero, se mostrará la expresión lingüística metafórica en español seguida de su equivalente en alemán, y, si es necesario debido a que el equivalente en alemán difiere de la expresión española, se proporcionará su traducción literal. Así, el formato que seguiremos será el siguiente: (0) Qué mosca te ha picado (*jemandem ist eine Laus über die Leber gelaufen* = Lit. ‘haberle a alguien andado un piojo por el hígado’).



A continuación, se abordarán los dominios fuentes —y las metáforas conceptuales que generan— sobre los que el español y el alemán proyectan la emoción de la ira y que hemos identificado a partir de las expresiones seleccionadas. Los dominios fuentes que aquí aparecen han sido identificados por estudiosos como Kövecses y Lakoff (1987) en la lengua inglesa; Geck Sabine, en los idiomas español y alemán; y Soriano Salinas (2016), en español, inglés y ruso. Según Kövecses y Lakoff, estos dominios fuentes conforman metáforas conceptuales universales denominadas *basic-level metaphors* (metáforas de

nivel básico, en español), que son aquellas que se basan en nuestras experiencias cotidianas y están profundamente arraigadas en nuestra estructura cognitiva.

Las metáforas conceptuales con las que se categoriza la emoción de la ira en español y alemán son los siguientes: 1. LA IRA ES FUEGO; 2. LA IRA ES UN FLUIDO QUE SE CALIENTA EN UN RECIPIENTE; 3. LA IRA ES ARRIBA; 4. LA IRA ES UNA ENFERMEDAD; 5. LA IRA ES UN ANIMAL SALVAJE; y, por último, 6. LA IRA ES LOCURA. Al examen de cada una de ellas nos dedicamos seguidamente.

#### 1. LA IRA ES FUEGO

La metáfora conceptual LA IRA ES FUEGO proyecta el dominio meta de la emoción de la IRA sobre el dominio origen FUEGO. La correlación metafórica de la emoción de la IRA y el FUEGO en nuestro sistema conceptual se debe principalmente a la experiencia de nuestro propio cuerpo: la emoción de la ira desencadena reacciones fisiológicas (aumento de la adrenalina, tensión arterial, etc.) que conllevan el aumento de nuestra temperatura corporal. Esta subida de temperatura puede sentirse como fuego en el propio cuerpo, sensación que se refleja en el lenguaje a través de expresiones metafóricas como las siguientes:

- (1) Calentar a alguien (*Jemanden heiß machen* = lit. ‘Hacer a alguien caliente’)
- (2) Encender a alguien (*Jemanden [bis] zur Weißglut bringen/reizen/treiben* = Lit. ‘Llevar a alguien a la incandescencia’)
- (3) Inflamarse de ira (*Vor Wut/ in Zorn entbrennen*)
- (4) Echar aceite al fuego<sup>9</sup> (*Öl ins Feuer gießen*)
- (5) Atizar el fuego (*Das Feuer schüren*)
- (6) Enardecerse (*Erhitzen*)
- (7) Estar que echa chispas/ que arde/ que echa rayos (*Vor Zorn sprühen* = Lit. ‘chisporrotear de ira’)

Todas las expresiones anteriores se apoyan en una serie de correspondencias ontológicas entre el dominio origen y el dominio meta, que Kövecses y Lakoff (1987) describe de la siguiente manera:

---

<sup>9</sup> En español, se puede decir tanto *Echar aceite al fuego* como *Echar leña al fuego* (Traducción de la autora de este TFM).

| LA IRA ES FUEGO      |  |                          |
|----------------------|--|--------------------------|
| Dominio meta:<br>IRA | Correspondencias   | Dominio origen:<br>FUEGO |
|                      | El fuego → La ira<br>El objeto al que se aplica el fuego → la persona iracunda<br>La intensidad del fuego → la intensidad de la emoción<br>La transformación física que experimenta el objeto que se quema → el daño psíquico<br>El objeto a punto de ser consumido → la persona a punto de alcanzar sus límites<br>El daño del fuego en las entidades cercanas → el peligro para el resto de las personas |                          |

Tabla 2. LA IRA ES FUEGO

## 2. LA IRA ES UN FLUIDO EN UN RECIPIENTE AL QUE SE LE APLICA CALOR

La metáfora conceptual LA IRA ES UN FLUIDO AL QUE SE LE APLICA CALOR EN UN RECIPIENTE proyecta el dominio meta de la emoción de la IRA sobre el dominio origen FLUIDO. Según Geck Scheld (2000: 677), es común que en español y en alemán el fluido sea entendido como la *sangre (Blut)* y el recipiente en el que este se encuentra, como el *cuerpo (Körper)*.

En este sentido, cabe señalar que es frecuente que las expresiones metafóricas utilicen partes del cuerpo en su realización lingüística, dado que las funciones que desempeñan las distintas partes del cuerpo están claramente definidas por la sociedad: pie (soporte), cabeza (pensamiento), boca (expresión verbal o comunicación), ojo (visión) y corazón (emociones o sentimientos). Ahora bien, como se señaló previamente con los modelos cognitivos idealizados, puede haber ciertas discrepancias entre culturas. En el contexto de la emoción de la ira, esta divergencia se observa, por ejemplo, con las expresiones lingüísticas metafóricas alemanas *Eine Wut in Leib/Bauch haben* (Lit. ‘tener una rabia en el vientre’) y *Den Bauch voll mit Wut/Zorn haben* (lit. ‘tener el vientre lleno de rabia’), cuya traducción equivalente podría ser *estar lleno de rabia*. Como vemos, en este caso, en alemán el recipiente es el *vientre (Leib/Bauch)*, mientras que en español se hace referencia al *cuerpo entero* (Mellado Blanco, 1999a: 355).

En cuanto a las expresiones metafóricas que apoyan la metáfora conceptual LA IRA ES UN FLUIDO EN UN RECIPIENTE AL QUE SE LE APLICA CALOR, encontramos en alemán y en español las siguientes:

- (8) Encenderle/Quemársele la sangre a alguien (*Jemandes Blut gerät in Wallung* = lit. ‘la sangre de alguien empieza a hervir’)
- (9) Hervir de ira/ en cólera (*Kochen vor Wut* = lit. ‘Hervir en ira’)
- (10) Hervirle/ Bullirle la sangre a alguien (*Jemanden kocht das Blut in den Adern* = lit. ‘hervirle la sangre a alguien en las venas’)
- (11) Arreatársele a alguien la sangre (*Aufbrausen* = lit. ‘ebullir’)

Dentro de la metáfora conceptual LA IRA ES UN FLUIDO EN UN RECIPIENTE AL QUE SE LE APLICA CALOR se puede discernir la subcategoría metafórica LA IRA ES UN FLUIDO A PRESIÓN. En esta metáfora, la ira es una emoción que se acumula en el interior del individuo y, si no se controla, puede desbordarse o explotar como un líquido caliente en un recipiente con demasiada presión. Esta metáfora está presente en muchos idiomas y culturas, incluyendo el español y el alemán:

- (12) Estallar de ira (*platzen vor Wut*)
- (13) Explotar de ira (*explodieren vor Wut*)
- (14) Reventar (*platzen vor Wut*)

Cuando la ira, entendida como fluido, ha alcanzado su punto de ebullición, pero encuentra un modo de escape, a menudo se manifiesta en expresiones metafóricas como las siguientes:

- (15) Ser una válvula de escape (*Ein Ventil [für seinen Zorn] sein*)
- (16) Desfogarse (*Dampf ablassen* = lit. ‘soltar vapor’)

### 3. LA IRA ES ARRIBA<sup>10</sup>

La metáfora LA IRA ES ARRIBA proyecta LA IRA sobre el dominio espacial ARRIBA. Mellado Blanco (1999b: 336), aunque no explica la razón por la que la emoción de la ira se conceptualiza en el dominio espacial *arriba* y no *abajo*, señala que en el campo de las emociones de la ira y de la alegría también existe un gran número de expresiones que designan una subida: *estar uno que bota (de alegría) / (de ira)*. Para Geck Scheld (2000: 678), la diferencia recae en que, cuando se trata de la emoción de la alegría, conceptualizamos un movimiento de flotación; mientras que cuando se trata de la ira, el movimiento hacia arriba es brusco debido a la explosión previa. De sus palabras

<sup>10</sup> Geck Scheld (2000: 678) agrupa las expresiones incluidas en este apartado bajo las metáforas TENER UN ATAQUE DE IRA ES SER IMPULSADO EN EL AIRE y LA IRA ES UN LUGAR FUERA DEL YO (ARRIBA).

deducimos que esta metáfora conceptual se puede vincular a la metáfora conceptual de LA IRA ES UN FLUIDO A PRESIÓN: el líquido que hierve explota y sube de manera brusca hacia arriba. Esta metáfora conceptual se fundamenta con expresiones lingüísticas metafóricas como las siguientes:

- (17) Estar alguien que bota (*Vor Ärger hochgehen* = lit. ‘Elevarse de cólera’)
- (18) Subirse por las paredes (*Die Wände hochgehen* = lit. ‘subirse por las paredes’)
- (19) Montar en cólera (*Vor Ärger hochgehen* = lit. ‘Elevarse de cólera’)
- (20) Crispar los nervios a alguien<sup>11</sup> (*An die Decke gehen* = lit. ‘Ir al techo’)
- (21) Ponérsele los nervios de punta (*An die Decke gehen* = lit. ‘Ir al techo’)

#### 4. LA IRA ES UNA ENFERMEDAD

La metáfora LA IRA ES UNA ENFERMEDAD proyecta la emoción de LA IRA sobre el dominio ENFERMEDAD. En esta metáfora, se entiende la ira como un agente patógeno o un mal que afecta al individuo y que debe ser tratado de alguna manera para prevenir consecuencias perjudiciales. La ira es, por tanto, una enfermedad que se *contagia*, que *enferma* y *envenena*. Esta metáfora conceptual se encuentra tanto en español como en alemán y se apoya en expresiones lingüísticas metafóricas como las siguientes:

- (22) Estar enfermo de ira (*Krank vor Zorn*)
- (23) Sufrir un ataque de ira (*Einen Wutanfall bekommen*)

Geck Scheld (2000) señala que es interesante ver cómo se conceptualiza en ambos idiomas la ira a través de la enfermedad del cólera, caracterizada por la presencia de frecuentes vómitos:

- (24) Revolvérsele a alguien la bilis (*die Galle läuft ihm über* = lit. ‘la bilis se le desborda’),
- (25) Estar hecho de hiel (*Gift und Galle spucken/speien* = lit. ‘escupir veneno y bilis’).

---

<sup>11</sup> Según Mellado Blanco (1997: 335), la asociación entre el cólera y los nervios encrespados (*encrespársele a alguien los nervios*), y del nerviosismo exagerado con la elevación física de los nervios (*ponérsele los nervios de punta*) no se registran en alemán. En este estudio entendemos estas realizaciones lingüísticas, sin embargo, como un movimiento vertical hacia arriba. De ahí que las hayamos incluido en la metáfora conceptual LA IRA ES ARRIBA.

## 5. LA IRA ES UN ANIMAL SALVAJE<sup>12</sup>

La metáfora LA IRA ES UN ANIMAL SALVAJE proyecta LA IRA sobre el dominio meta ANIMAL SALVAJE. De acuerdo con Kövecses y Lakoff (1987: 207), se trata de una metáfora que conceptualiza la IRA como un ANIMAL SALVAJE en letargo al que es peligroso despertar y al que hay que reprimir porque tiene un apetito insaciable. En la cultura occidental, se suele entender que los seres humanos tienen este animal dentro y que la pérdida del control de la ira equivale a la pérdida de control de nuestro animal interno.

- (26) Bufar<sup>13</sup> (*Vor Wut schnauben* = lit. 'resoplar de ira')
- (27) Echar espumarajos por la boca (*Vor Wut schäuben* = lit. 'echar espuma')
- (28) Subirse a la parra (*Auf die Palme gehen* = lit. 'subir a la palmera')
- (29) Rechinarle/Crujirle a alguien los dientes (*Vor Wut mit den Zähnen knirschen*)
- (30) Cabrearse (*Sich auf die Hinterbeine stellen* = lit. 'Ponerse sobre las patas traseras')
- (31) Ponerse hecho una fiera (*Wie eine gesengte Sau*<sup>14</sup> = lit. 'como una cerda chamuscada').

De acuerdo con las expresiones anteriores, la ira en alemán se conceptualiza como una 'cerda' en secuencias como *wie eine gesengte Sau* (lit. 'como una cerda chamuscada'), empleada para expresar que alguien está fuera de sí; y *Die Sau rauslassen* (lit. 'soltar/dejar que salga la cerda'), para expresar que uno libera su ira. En español, por su parte, encontramos la expresión *perder los estribos*, que refleja la imagen metafórica del jinete que no puede dominar al caballo.

## 6. LA IRA ES LOCURA

Finalmente, la emoción de la IRA se proyecta metafóricamente sobre el dominio fuente LOCURA. Según Kövecses y Lakoff (1987: 204), esta proyección se produce porque estar iracundo presenta, además de otros, los mismos efectos fisiológicos de agitación que

---

<sup>12</sup> La metáfora LA IRA ES UN ANIMAL SALVAJE (Geck, 2000) es para Kövecses y Lakoff (1987) LA IRA ES UN ANIMAL PELIGROSO; y para Soriano Salinas (2016), LA IRA ES UNA ANIMAL PELIGROSO Y POTENCIALMENTE SALVAJE.

<sup>13</sup> La RAE define *bufar* así: 'Dicho de una persona: Manifiestar su ira o enojo extremo de algún modo'. Ejemplo: Y entró *bufando* y renqueante, como un jabalí mitológico, erizado de venablos (*Corpus de Diccionario histórico de la lengua española*, 2023).

<sup>14</sup> Traducción propuesta por la autora de este TFM.

alguien que se ha vuelto loco: lo incontrolable y lo irracional. En el lenguaje, esta expresión metafórica se refleja de la siguiente manera:

- (32) Estar como loco/ volverse loco (*verrückt sein/werden*)
- (33) Estar alguien fuera de sí (*Außer sich sein/geraten*)
- (34) Salirse de sus casillas (*Aus dem Häuschen sein*)
- (35) Llevar a alguien a la locura (*Jemanden zur Raserei bringen*)

En alemán, destaca la expresión *Wie ein wildgewordener Handfeger Herumlaufen/durch die Gegend rennen* (lit. ‘correr por la zona como un cepillo enloquecido’), que se utiliza para expresar que alguien *ha perdido los papeles*<sup>15</sup>, es decir, que ha perdido el dominio de sí mismo.

#### 7. Otras metáforas: LA IRA ES UNA FUERZA MOTRIZ QUE PONE EN MARCHA UNA MÁQUINA

Después de examinar las expresiones metafóricas seleccionadas en este TFM, cabe señalar que hemos acuñado la metáfora conceptual LA IRA ES UNA FUERZA MOTRIZ QUE PONE EN MARCHA UNA MÁQUINA para agrupar una serie de expresiones metafóricas que no tenían una correspondencia clara con los dominios fuentes previamente citados. En esta metáfora, la emoción de la IRA se proyecta sobre el dominio fuente de una FUERZA MOTRIZ, entendida esta como una potencia capaz de encender motores y utilizarlos a todo su rendimiento. Según las expresiones encontradas, esta metáfora parece ser más prolífica en alemán que en español, y las expresiones metafóricas que la respaldan son las siguientes:

- (36) *Aufhundertachtzig / hundert sein* (Estar a cien = lit. ‘Estar a ciento ochenta/cien’);
- (37) *In Fahrt sein* (lit. ‘estar en movimiento/ camino’);
- (38) *Jemanden in Fahrt bringen*<sup>16</sup> (lit. ‘llevar al movimiento’)

---

<sup>15</sup> Traducción de la autora de este TFM.

<sup>16</sup> «*In Fahrt sein* [und *jemanden in Fahrt bringen*] bezeichnet eigentlich die Fortbewegung von großen Fahrzeugen wie Waggons oder Schiffen. In der Redensart steckt ein impliziter Vergleich zwischen Maschine und Mensch» [En las expresiones *In Fahrt sein* y *Jemanden in Fahr bringen* se hace referencia al movimiento de grandes medios de transporte como vagones o barcos. La expresión contiene una comparación implícita entre una máquina y un hombre] (Redensarten-Index, 2023).

(39) *Jemanden auf Hochtouren bringen*<sup>17</sup> (lit. 'Llevar a alguien a altas revoluciones').

Hasta ahora se ha visto que la emoción de la ira se conceptualiza a través de los mismos dominios fuentes en español y alemán: por un lado, FUEGO, FLUIDO QUE SE CALIENTA EN UN RECIPIENTE, ARRIBA, ENFERMEDAD, ANIMAL SALVAJE y LOCURA, que son reconocidos por los estudiosos previamente citados; y, por otro, FUERZA MOTRIZ QUE PONE EN MARCHA UNA MÁQUINA, que hemos acuñado a partir de las expresiones metafóricas halladas. Estas similitudes tienen su razón de ser, como ya se ha explicado anteriormente, en que las emociones están estrechamente relacionadas con la experiencia corporal, común a todos los seres humanos.

No descartamos, sin embargo, la existencia de otros dominios fuentes sobre los que se proyecta la emoción de la ira que no hemos recogido en este TFM, dado que, para delimitar estos dominios fuentes de manera definitiva se requiere de un estudio contrastivo español-alemán mucho más exhaustivo, que emplee un corpus automatizado que pueda concluir la sistematicidad y la frecuencia de uso de las expresiones metafóricas en el idioma español y en el idioma alemán.

No obstante las metáforas conceptuales que aquí exponemos son las más usuales y significativas y, por ello, pueden funcionar como una guía para la elaboración de los materiales didácticos de este TFM (y, en ningún caso, como una descripción completa de los dominios metafóricos de la expresión de la ira en ambos idiomas), pues, como ya se ha mencionado, agrupar las expresiones metafóricas en relación con su metáfora conceptual puede ayudar a la comprensión de las imágenes metafóricas que proyectan y, por lo tanto, a que estas sean asimiladas con más facilidad por el discente (Boers, 2013).

---

<sup>17</sup> Als Touren bezeichnet man die Umdrehungszahl eines Motors. Wenn ein Motor auf vollen Touren oder auf Hochtouren läuft, leistet er die meiste Arbeit und verbraucht gleichzeitig die meiste Energie. Seit der Antike gibt es den literarischen Topos vom künstlichen Menschen, der die Marionetten, Androiden, den Golem und Frankenstein umfasst. Daran angelehnt ist die Vorstellung, dass auch der wirkliche Mensch «maschinell» oder «automatenhaft» verstanden und beschrieben werden kann, zumindest in einzelnen Aspekten seines körperlichen und geistigen Verhaltens» [*Touren* de la expresión *Jemanden auf Hochtouren bringen* es el número de revoluciones de un motor. Cuando un motor funciona a toda velocidad o a máximas revoluciones, está realizando la mayor cantidad de trabajo y consumiendo la mayor cantidad de energía. Desde la antigüedad, existe el topo literario del humano artificial (marionetas, androides, el Gólem y Frankenstein); de lo que se desprende la idea de que el ser humano también puede entenderse y describirse como *una máquina* o *un autómeta*, al menos en algunos aspectos individuales de su comportamiento físico y mental] (Redensarten-Index, 2023).

## **5. MATERIALES DIDÁCTICOS: «EMOCIÓNATE CON LAS METÁFORAS»**

En este capítulo hemos procedido al desarrollo de una secuencia didáctica dirigida, según hemos señalado, a germanoparlantes aprendientes de español de nivel C1. La propuesta didáctica que aquí presentamos, titulada «Emociónate con las metáforas», busca mejorar la competencia y la conciencia metafóricas de los aprendientes a través del estudio de la emoción de la ira.

Con este objetivo, y de acuerdo con lo expuesto en el marco teórico, hemos elegido hacer uso de la metáfora conceptual como una de las principales herramientas de enseñanza y aprendizaje de estos materiales. Esta decisión, como ya se ha argumentado, se debe a la capacidad que tiene la metáfora conceptual no solo de potenciar la motivación y la creatividad del estudiante, sino también de ayudarlo a establecer relaciones cognitivas entre conceptos o realidades diferentes, lo que le permite integrar con mayor facilidad nuevos conceptos. El modo en el que nos hemos acercado a la metáfora conceptual ha sido a través de la instrucción directa de la metáfora, pues lo que pretendemos es que los discentes conozcan esta herramienta cognitiva y la apliquen en el aprendizaje de ELE.

Por otra parte, hemos decidido centrar nuestra propuesta en la emoción de la ira, porque se trata de una emoción a la que los materiales didácticos no le han concedido mucho valor, posiblemente por ser considerada una emoción negativa. Asimismo, trabajar la ira constituye un pretexto óptimo para que el aprendiente mejore su competencia emocional, desarrolle su capacidad de comprender el lenguaje emocional metafórico y aprenda a verbalizar sus emociones y sentimientos iracundos de una manera fluida y natural.

### **5.1. DESTINATARIO**

Según se ha señalado, esta propuesta didáctica está dirigida a aprendientes germanoparlantes en un contexto de no inmersión. La selección de estudiantes germanoparlantes como destinatarios de nuestra propuesta didáctica no ha sido arbitraria, sino que responde a la evidencia señalada al comienzo de este TFT de que este colectivo está cada vez más interesando en el estudio del español como LE (CVC, 2020).

### 5.1.1. El perfil del estudiante alemán

El estilo de aprendizaje, que es el modo particular en que cada aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje, es uno de los factores personales que intervienen en el aprendizaje de una nueva lengua (CVC, 2023). Algunos estudios han demostrado que los estilos de aprendizaje pueden estar determinados por la cultura y presentar así ciertas características comunes. Esto último se ha estudiado especialmente en el caso de aprendientes de ELE orientales, quienes, influidos por los principios confucianos, se inclinan hacia una enseñanza centrada en la figura del profesor o en el aprendizaje memorístico (Mendoza Puertas, 2020: 2).

En el caso de los aprendientes alemanes, sin embargo, son pocos los trabajos que han investigado su estilo de aprendizaje, probablemente por la dificultad de estudiar con rigor este aspecto y encontrar un rasgo común. No obstante, Xun y Kück (2011: 57) definen el estilo de aprendizaje de los alemanes como individuos independientes, que ponen el énfasis en el pensamiento crítico y demuestran predisposición para el debate y el trabajo en grupo. Entre sus estrategias de aprendizaje más usuales, se alternan de manera equilibrada diversos métodos, pero parece haber una especial inclinación hacia las citas, los mapas mentales y las reglas mnemotécnicas, dado que estos les ayudan a estructurar el aprendizaje. En consecuencia, organizar y estructurar nuestros materiales didácticos en torno a la metáfora conceptual puede ser una herramienta muy fructífera según el perfil de aprendizaje del estudiante alemán.

En cualquier caso, la propuesta de materiales didácticos que aquí se plantea incluye actividades enfocadas a enriquecer los perfiles de estudiantes con inteligencias múltiples<sup>18</sup>desiguales, pues somos conscientes de que es difícil anticipar a qué estímulos externos respondería un grupo de aprendientes alemanes sin haber analizado previamente su perfil de aprendizaje.

Por último, es preciso señalar que, para la puesta en práctica de esta secuencia didáctica, no solo sería conveniente que el docente tuviera un conocimiento sólido sobre el

---

<sup>18</sup> Sobre la Teoría de las Inteligencias Múltiples y la enseñanza de ELE, señala Fonseca Mora (2007: 373): La Teoría de las Inteligencias Múltiples aplicada a la enseñanza de ELE es considerado como marco que permite al docente de lenguas extranjeras atender tanto a la diversidad como la naturaleza holística del alumnado, organizar distintos contextos de aprendizaje que facilitan la comprensión y activación de distintos tipos de memoria y una ayuda para programar y/o diseñar tareas atractivas para el aprendizaje de lenguas.

funcionamiento de la metáfora conceptual, sino que dispusiera de ciertos conocimientos de la lengua alemana, ya que esta propuesta didáctica va dirigida a germanoparlantes. La razón de esto es que también vamos a acudir a actividades basadas en la lingüística contrastiva como, por ejemplo, tareas de traducción. Tales tareas ayudarán al estudiante a establecer asociaciones conceptuales y a ser conscientes de la influencia que ejerce la L1 en el aprendizaje de la lengua extranjera y en la construcción de su interlengua. Según Henderson Osborne (1999: 296), a través de las tareas traductológicas los discentes se ven obligados a negociar los significados de las expresiones y términos, comparando y contrastando la L1 y la L2 y llevando a cabo un proceso de análisis de errores, que los lleva a corregir sus propios errores.

### 5.1.2. El nivel C1

Si bien hemos hecho referencia en este trabajo a la necesidad de utilizar material en torno a la metáfora conceptual dirigido a niveles inferiores a los señalados por el *PCIC* (Suárez-Campos, 2019: 244), en nuestro caso, hemos respetado el orden establecido por el Instituto Cervantes, que, según hemos señalado, introduce el lenguaje metafórico a partir del nivel B2.

Por lo que se refiere a la temática de las emociones, estas se abordan, como se ha comentado, en todos los niveles del *PCIC*. En los niveles de consolidación (C1 y C2), el *PCIC* incluye el subapartado 3.17. *Expresar enfado e indignación*, en el que se contemplan las siguientes expresiones del recuadro:

| 3.17. Expresar enfado e indignación<br>(v. Tácticas y estrategias pragmáticas 2.1.1.)  |  |
|--|--|
| C1   | C2   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me irrita...<br/><i>Me irrita que hablen de ese tema con tanta frivolidad.</i></li> <li>• Siento rabia / impotencia / indignación...<br/><i>Sentimos impotencia al ver que gravísimos delitos quedan impunes.</i></li> <li>• Me llena de rabia / impotencia / indignación...<br/><i>Me llena de rabia que no hagamos nada por salir de esta situación tan injusta.</i></li> <li>• Es indignante...<br/><i>Sus comentarios han sido realmente indignantes.</i></li> <li>• Me pongo / Me pone enfermo / de un humor de perros...<br/><i>Me puso de un humor de perros que me quisieran cobrar por sentarme en la terraza.</i></li> <li>• ¡Maldita sea!</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me revienta.<br/><i>Me revienta que intenten tomarme el pelo.</i></li> <li>• Me llevan los demonios.</li> <li>• Me sale humo por las orejas.</li> <li>• Estoy que muero / trino.</li> <li>• (Estoy que) me subo por las paredes.</li> <li>• ¡(Estoy que) me muero de rabia!</li> <li>• Me hierve la sangre.</li> <li>• Monto en cólera.<br/><i>Montó en cólera al enterarse de lo que había ocurrido realmente.</i></li> <li>• Me pongo rojo de ira / rabia.</li> <li>• Me pongo como una furia / fiera.<br/><i>¿Pero qué le has dicho? Se ha puesto como una fiera.</i></li> <li>• Me cojo / pillo un berrinche / una rabieta.<br/><i>Le quitaron el juguete y se pilló un berrinche que no veas.</i></li> <li>• ¡Se van a enterar (de quién soy yo / de lo que vale un pie)!<br/><i>¡Me van a oír!</i></li> </ul> |

## 5.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

El objetivo principal que queremos alcanzar a través de la secuencia didáctica «Emociónate con las metáforas» es:

1. Contribuir a aumentar la competencia y la conciencia metafóricas de los aprendientes en lo que respecta a su capacidad para comprender y producir expresiones metafóricas en torno a la emoción básica de la ira.

Los objetivos específicos de nuestra propuesta se enumeran a continuación:

1. Conocer y aplicar la metáfora conceptual como herramienta de aprendizaje.
2. Favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa y emocional.
3. Desmitificar la idea de que la metáfora es únicamente una figura literaria, a través de la reflexión sobre el lenguaje y mediante el análisis contrastivo del español con la LM del aprendiente.
4. Ampliar el léxico emocional metafórico en torno a las emociones primarias y, en concreto, en torno a la emoción de la ira.
5. Favorecer el trabajo colaborativo a través de la elaboración de actividades en grupo.

## 5.3. METODOLOGÍA

La secuencia didáctica que aquí se ofrece está ideada a modo de taller, con la finalidad de que el docente de ELE pueda acudir a estos recursos e insertarlos en el desarrollo de su clase cuando lo crea conveniente.

Por otra parte, hemos organizado la secuencia didáctica de acuerdo con la metodología del enfoque por tareas, cuyo objetivo es la mejora de la competencia comunicativa «mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción» (CVC, 2023). Este método se caracteriza por estructurar la clase en actividades posibilitadoras, que constituyen los pasos previos necesarios destinados a la consecución de una tarea final.

La tarea final de esta secuencia didáctica consiste en la realización, por parte de los estudiantes, de una producción escrita que cuente una vivencia o una anécdota en la que hayan experimentado la emoción de la ira o alguna de sus emociones derivadas

(frustración, enfado, cólera, rabia, indignación, etc.). Según afirma Acquaroni Muñoz (2011: 8):

Las 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 pensamiento que despliega lo metafórico como recurso de comunicación.

Para la consecución de la tarea final de manera exitosa, será vital que el docente sea capaz de crear un ambiente distendido, que invite al estudiante a reflexionar, a través de la interacción con los compañeros, sobre sus propios conocimientos y sobre su propia lengua materna. Esto servirá al docente como andamiaje<sup>19</sup> en el proceso de enseñanza de la lengua y, en concreto, en el desarrollo de la competencia y de la consciencia metafóricas.

En cuanto a las actividades posibilitadoras, las hemos organizado por sesiones:

1. Sesión: Introducción a la metáfora conceptual como elemento de la vida cotidiana.

Actividad 1: *¡Arrancamos con las metáforas!*

Actividad 2: *El tiempo en distintas culturas*

Actividad 3: *¿Hablar sin metáforas? Mito o realidad*

2. Sesión: Introducción a las emociones básicas: la ira.

Actividad 1: *Las emociones básicas*

Actividad 2: *¿Cómo sienten ira los españoles?*

Actividad 3: *¿Cómo sienten ira los alemanes?*

3. Sesión: La expresión de la ira en español.

Actividad 1: *La ira tiene mala fama*

Actividad 2: *¡No descargues sobre mí tu frustración!*

Actividad 3 (Actividad final): *¡Emocínanos con las metáforas!*

---

<sup>19</sup> La teoría del andamiaje de Vigotsky (1978) defiende que «el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja con otra persona; a través de la interacción, pues el aprendiente construye su conocimiento y puede progresar del desarrollo actual hacia el potencial» (CVC, 2023).

El taller tiene una duración total de 10 horas, de las que 6 se realizan de forma presencial en el aula y 4 son de trabajo autónomo.

#### **5.4. DESTREZAS**

En esta secuencia didáctica se trabajan todas las destrezas: las de expresión, comprensión e interacción orales, y las de expresión, interacción y comprensión escritas.

La expresión, la interacción y la comprensión orales se trabajan a lo largo de todo el taller. Por una parte, los aprendientes de ELE tendrán la oportunidad de expresarse oralmente en la mayoría de las actividades, dado que tras cada tarea se analizan y comentan las reflexiones alcanzadas. A su vez, se presentan actividades en pareja dirigidas a trabajar la interacción. Por otra parte, hay actividades específicas con vídeos en las que se trabaja la comprensión oral y audiovisual.

La expresión y la comprensión escritas son transversales a toda la secuencia didáctica. Se trabajan a través del análisis de las expresiones de los textos y específicamente en la tarea final, que consiste, según hemos adelantado, en una producción escrita.

#### **5.5. COMPETENCIAS GENERALES**

En términos generales, la secuencia didáctica que aquí se propone busca mejorar la competencia y la conciencia metafóricas a través de la metáfora conceptual como una de sus herramientas de enseñanza y aprendizaje esenciales. El uso de la metáfora conceptual en el aula de ELE mejora la capacidad de aprender, desarrolla las destrezas de descubrimiento y análisis y fomenta la motivación de los estudiantes. Además, esta secuencia temática utiliza como contexto conceptos abstractos como el tiempo, la enfermedad o las emociones primarias en distintas culturas, lo que mejora el conocimiento sociocultural y favorece a su vez la competencia emocional.

#### **5.6. RECURSOS**

Los recursos específicos necesarios para el desarrollo de esta secuencia didáctica son tanto de soporte físico (textos a modo de fichas<sup>20</sup>) como en línea (recursos en formato audiovisual, plataformas colaborativas como Padlet, etc.). Por ello, será necesario que los

---

<sup>20</sup> En el caso de que se prefiera o no se disponga de los medios electrónicos necesarios, los textos se pueden imprimir y facilitar en formato papel a los discentes.

aprendientes dispongan de acceso a Internet y de algún dispositivo electrónico (ordenador, tablet o teléfono móvil).

## 5.7. EVALUACIÓN

La evaluación es un aspecto crucial para corroborar si los objetivos propuestos al inicio de la secuencia didáctica se han alcanzado. En esta propuesta didáctica, se han seleccionado dos métodos para evaluar el progreso de los estudiantes: la autoevaluación y la rúbrica.

En primer lugar, se ha optado por incluir una autoevaluación, que es, a su vez, la actividad de reflexión con la que se da inicio al taller. El hecho de que los estudiantes deban dar respuesta a las mismas preguntas con las que comenzaron el taller no tiene otro fin que el profesor pueda recopilar información sobre su progreso y que los estudiantes también pueden ser conscientes de su progreso y hacer una reflexión sobre él (véase anexo I).

En segundo lugar, se utilizará una rúbrica (véase anexo I) para evaluar la producción escrita de la tarea final. La rúbrica evaluará tanto los aspectos prototípicos de una producción escrita (coherencia, cohesión y adecuación a la tarea) como el uso de expresiones metafóricas relacionadas con el lenguaje emocional. Para evaluar si el alumnado ha aumentado su conciencia metafórica, se valorará si se utilizan expresiones metafóricas de manera adecuada en el texto y se tendrá en consideración que no haya interferencias con la lengua materna. Asimismo, también se evaluarán positivamente las expresiones metafóricas que surjan de la creatividad del estudiante y que no sean expresiones fijas.

## 5.8. ESQUEMA GENERAL DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

A continuación, incluimos la ficha técnica en la que se especifican las características esenciales de la secuencia didáctica elaborada, de modo que el profesorado interesado pueda valorar de antemano si le conviene o no emplear este material en el aula de ELE.

| <b>Título de la secuencia didáctica:</b> <i>Emociónate con las metáforas</i> |  |
|--|--|
| <b>Nivel</b>   | Nivel consolidación (C1 y C2)  |
| <b>Destinatarios</b>   | Jóvenes y adultos  |
| <b>Lengua materna:</b>   | Alemán   |
| <b>Origen</b>  | Alemania   |
| <b>Recursos</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos del aula: proyector, ordenador, pantalla.</li> <li>• Materiales de clase: bolígrafos, folios en blanco.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos electrónicos varios (véanse las distintas sesiones).</li> </ul>  |
| <b>Competencias generales</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la conciencia intercultural y el conocimiento sociocultural.</li> <li>Favorecer la capacidad de aprender a través del desarrollo de las destrezas de descubrimiento y análisis.</li> <li>Reflexionar sobre la lengua y su uso.</li> </ul> |
| <b>Competencias de la lengua</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expresión de actitudes y estados intelectuales y su comprobación: la ira.</li> </ul>  |
| <b>Destrezas</b>                       | Expresión, interacción y comprensión orales.<br>Expresión, interacción y comprensión escritas.   |
| <b>Duración global de la actividad</b> | 6 horas de trabajo en clase.<br>4 horas de trabajo autónomo.   |

## 5.9. DESARROLLO DE LAS SESIONES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

En este apartado revisaremos las actividades que se van a realizar en la secuencia didáctica *¡Emociónate con las metáforas!*

### 5.9.1. Sesión 1: ¡De metáforas va la cosa!

|   |   |                  |  |
|---|---|------------------|--|
| <b>Temporalización</b>                  | 2 horas   | <b>Espacio</b>   | Aula   |
| <b>Tipo de agrupación</b>               | Gran grupo, parejas o grupos de tres.   | <b>Destrezas</b> | Expresión, comprensión e interacción orales; y expresión e interacción escritas. |
| <b>Objetivos generales</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Introducir la herramienta de trabajo de esta secuencia didáctica: la metáfora conceptual.</li> <li>Conocer las expectativas del alumnado sobre la metáfora.</li> </ul>   |                  |  |
| <b>Objetivos específicos</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexionar sobre la forma de concebir el tiempo y la pandemia del covid-19 en distintas culturas.</li> <li>Reflexionar sobre el uso de la metáfora y su utilidad: herramienta cognitiva y recurso lingüístico con función apelativa y emotiva.</li> </ul> |                  |  |
| <b>Recursos y materiales</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Vídeo de la <a href="#">Tribu sin tiempo</a></li> <li>Texto 1: <a href="#">La tribu que no concibe tiempo</a></li> <li>Texto 2: <a href="#">No estamos todos en el mismo barco</a></li> </ul>  |                  |  |
| <b>Evaluación</b>                       | En esta sesión no se evaluará ninguna actividad.  |                  |  |
| <b>Descripción general de la sesión</b> | Esta sesión tiene tres actividades: dos actividades presenciales y una actividad de trabajo autónomo. Las tareas que se incluyen en esta fase están ideadas para que, por un parte, el docente explore cuál es el   |                  |  |

conocimiento previo de los aprendientes y los obligue a rescatar conceptos y términos de la memoria a largo plazo<sup>21</sup> en relación con la metáfora; y, por otra parte, ayuden a desmitificar la idea de que la metáfora es únicamente una figura literaria. En esta sesión se introducirá la idea de que la metáfora es una herramienta cognitiva que nos ayuda a verbalizar nuestros pensamientos a través del lenguaje; así como un recurso que tiene una función apelativa y emotiva.

**Actividad 1: ¡Arrancamos con las metáforas!** (10- 15 min aprox.)

En esta actividad el docente pedirá a los alumnos que completen una serie de oraciones de carácter genérico sobre las metáforas:

- La metáfora es \_\_\_\_\_.
- Un ejemplo de metáfora es \_\_\_\_\_
- La metáfora me parece un tema interesante / poco interesante porque \_\_\_\_\_.
- La metáfora es un elemento de la vida cotidiana / no es un elemento de la vida cotidiana porque \_\_\_\_\_.

Las respuestas de los estudiantes serán recogidas por el docente con el objetivo de revisarlas nuevamente al final del taller, a modo de autoevaluación y reflexión para el propio discente.

**Actividad 2: El tiempo en distintas culturas** (1 h 45 min aprox.)

La actividad comenzará con la siguiente cita de Machado: «A menudo se dice que el tiempo es dinero. Pero el tiempo es mucho más valioso que el dinero, porque mientras el dinero puede ser gastado y ganado de nuevo, el tiempo perdido nunca puede ser recuperado». Una vez leída o proyectada la cita en la pizarra, el docente preguntará a los discentes sobre la concepción de Machado sobre el tiempo.

A continuación, se explicará que el tiempo como concepto abstracto tiene connotaciones y significados diferentes en cada cultura. En la cultura occidental, entendemos el tiempo

---

<sup>21</sup> Según la Teoría de la Redacción como proceso cognitivo de Hayes y Flower (1996), el primer paso que el aprendiente debe dar para realizar una producción escrita es extraer el conocimiento de la memoria a largo plazo.

como dinero, dado que utilizar esta analogía nos permite hablar de un concepto abstracto como el tiempo a través de términos concretos como el dinero. En español esta metáfora conceptual sería EL TIEMPO ES ORO<sup>22</sup> O DINERO. En este punto, el docente explicará qué es una metáfora conceptual, cómo se construye y cómo esta herramienta influye en el lenguaje:



Ilustración 3. Explicación de la metáfora conceptual del TIEMPO ES DINERO.

Una vez explicada la TMC, la clase se dividirá en grupos de dos o tres personas. Cada grupo tendrá que dibujar la imagen que les evoca pensar sobre el tiempo (Ejemplo: un reloj, un reloj de arena, un anciano...). Posteriormente, un portavoz deberá explicar por qué el grupo ha elegido dibujar esa imagen y si ha habido dificultades a la hora de ponerse de acuerdo en el grupo. Es posible que, al ser estudiantes con una misma nacionalidad, las imágenes que dibujen sean muy similares.

Tras la intervención de los portavoces de cada grupo, el docente dibujará una flecha en la pizarra como representación del tiempo y explicará que en la cultura occidental se tiende a conceptualizar el tiempo en términos de espacio, lo que nos permite situar el presente, el pasado y el futuro. El tiempo en la cultura occidental se puede entender, entonces, como un tren que solo pasa una vez. En las culturas orientales, por otra parte, el tiempo se conceptualiza de manera circular, lo que significa que, si no te subes al tren hoy, te podrás subir mañana.

<sup>22</sup> *Die Zeit ist Geld* (lit. 'El tiempo es dinero').

Con el objetivo de que los estudiantes profundicen en la conceptualización del tiempo y entiendan que cultura, pensamiento y lenguaje son conceptos indisolubles, visualizarán el video [La tribu sin tiempo](#) y leerán el artículo «La tribu que no concibe el tiempo» (Véase [Anexo II](#)).

Una vez hayan leído el artículo, los estudiantes tendrán que escribir una pequeña reflexión de unas 100 palabras sobre la conceptualización del tiempo y su expresión en el lenguaje a través de la herramienta de [Padlet](#). En su reflexión, deberán contestar a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué forma de conceptualizar el tiempo te parece más interesante de las que hemos visto en clase (espacial o lineal)? ¿Por qué?
2. Elige una cita, un texto, una palabra, una imagen o un dibujo que esté relacionado con el tiempo y con el que te sientas identificado. Explica por qué has elegido ese elemento.
3. ¿Crees que puedes hablar sobre el tiempo sin utilizar metáforas?



Ilustración 4. Ejemplo de la actividad de Padlet.

Con el objetivo de fomentar el aprendizaje colaborativo y a modo de *peer-review*, cada alumno deberá elegir a dos compañeros a los que le hará un comentario a modo de

*feedback*. Para que los comentarios sean constructivos, el docente puede guiarles a través de una rúbrica de preguntas.

**Actividad 3:** *¿Hablar sin metáforas? Mito o realidad* (Tarea para casa)

En esta actividad, los estudiantes deberán trasladar el fragmento del artículo «Todos estamos en el mismo barco» (Véase [Anexo III](#)) a un texto sin metáforas y, a continuación, responder a las siguientes preguntas sobre la actividad y la intención de la autora.

1. ¿Te ha parecido una actividad sencilla? ¿Crees que el texto que has escrito tiene la misma fuerza que el inicial?
2. ¿Qué crees que pretende la autora al utilizar la metáfora de «no estamos todos en el mismo barco<sup>23</sup>»?
3. ¿Recuerdas alguna metáfora con la que se hablara de la pandemia en tu país?
4. Según un estudio de Semino (2021), la covid-19 se ha conceptualizado en los medios de manera distinta. Se ha tratado el virus como un *enemigo* que hay que abatir, un *tsunami* que arrasa con los servicios sanitarios e, incluso, como *purpurina* que termina esparciéndose por todas partes. La autora argumenta en su artículo «[Not soldiers but Fire-fighters](#)» (en español, bomberos mejor que soldados<sup>24</sup>) que el uso de ciertas metáforas puede favorecer la creación de un ambiente de excesiva ansiedad. ¿Qué crees al respecto?

En el texto «Todos estamos en el mismo barco» se habla sobre la pandemia de la covid-19 a través de la metáfora conceptual LA COVID-19 ES UNA TORMENTA. La finalidad de emplear este texto es que los estudiantes comprendan que la metáfora conceptual es un elemento de nuestra vida cotidiana que no solo se emplea como herramienta cognitiva, sino que también tiene una función apelativa y emotiva, que está muy presente, por ejemplo, en el discurso político.

Es preciso destacar que, debido al tema del texto, esta actividad podría ser controvertida y sensible para algunos aprendientes. Sin embargo, consideramos que se trata de un ejemplo muy claro y reciente que puede ayudar al estudiante a reflexionar sobre el uso que se hace del lenguaje y el impacto que este puede tener en nuestras vidas.

---

<sup>23</sup> *Todos estamos en el mismo barco* es una metáfora común al alemán (*in gleichen/ selben Boot sitzen*), por lo que no debería generar problemas de interpretación.

<sup>24</sup> Traducción de la autora.

## 5.9.2. Sesión 2: Introducción a las emociones básicas: la ira

|   |  |                  |  |
|---|--|------------------|--|
| <b>Temporalización</b>                  | 2 horas  | <b>Espacio</b>   | Aula   |
| <b>Agrupación</b>                       | Gran grupo, grupos de cuatro personas.   | <b>Destrezas</b> | Expresión e interacción orales, y expresión escrita. |
| <b>Objetivos generales</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir el tema de las emociones básicas y, en concreto, la ira.</li> <li>• Ampliar el léxico metafórico de la emoción de la ira.</li> </ul>   |                  |  |
| <b>Objetivos específicos</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el trabajo colaborativo.</li> <li>• Trabajar con métodos contrastivos (la traducción).</li> <li>• Favorecer la reflexión sobre la metaforización en el lenguaje.</li> </ul>  |                  |  |
| <b>Recursos y materiales</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Antología de textos sobre las emociones</a> (Anexo III)</li> <li>• Letra de la canción «<a href="#">Hasta los dientes</a>»</li> <li>• Videoclip de la canción «<a href="#">Hasta los dientes</a>»</li> <li>• Texto 3: <a href="#">Die Wut</a></li> </ul>  |                  |  |
| <b>Evaluación</b>                       | En esta sesión no se realiza una actividad evaluativa.   |                  |  |
| <b>Descripción general de la sesión</b> | En esta sesión hay tres actividades, de las que dos son para trabajar en el aula y una, para trabajo autónomo. Las tareas que se incluyen en esta sesión están ideadas para que el discente aprenda que, si bien cada lengua y cultura tiene un imaginario distinto del que toma sus referentes, hay temáticas que tienden a ser metaforizadas de manera similar como, por ejemplo, las emociones básicas o primarias, que son universales a todas las culturas. |                  |  |

### *Actividad 1: Las emociones básicas (60 min aprox.)*

En grupos de cuatro, se presentará a los estudiantes una antología de cinco textos (véase [anexo IV](#)) en los que se habla metafóricamente de distintas emociones primarias. Los aprendientes tendrán que leer los textos, indicar a qué emoción se refiere cada uno de ellos y qué metáfora conceptual subyace tras estos.

A continuación, a cada grupo se le asignará uno de esos textos. A partir de la metáfora conceptual subyacente en el texto que les haya tocado, los estudiantes tendrán que escribir expresiones metafóricas relacionadas. Por ejemplo: con la metáfora conceptual LA TRISTEZA ES ABAJO, podrían escribir expresiones metafóricas como *estar de bajón*, *estar deprimido*, *estar hundido*, etc.

Para realizar esta actividad, los estudiantes pueden realizar un esquema o un mapa conceptual como el que se observa en la ilustración 5. Los esquemas resultantes de la actividad pueden ser recogidos y compartidos por el docente a posteriori una vez hayan sido revisados. De esta manera, todos los alumnos pueden beneficiarse del trabajo del resto de sus compañeros al recibir las expresiones metafóricas que han sido agrupadas por sus compañeros.

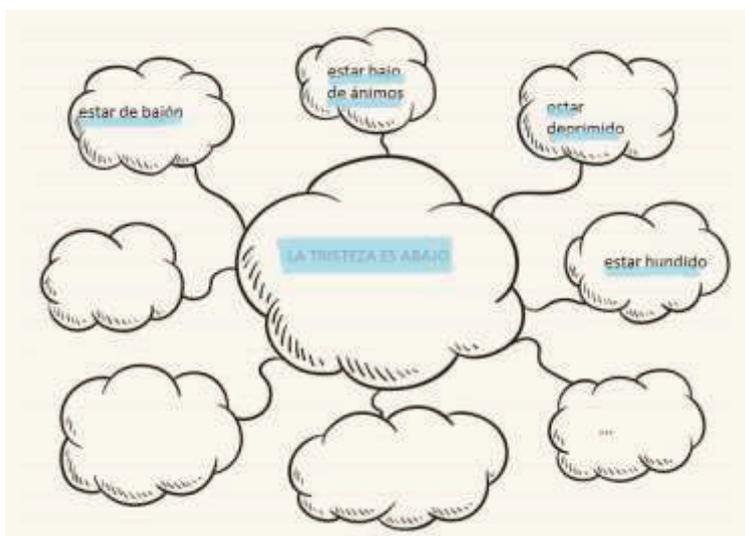


Ilustración 5. Ejemplo de la actividad de nubes de palabras.

**Actividad 2:** *¿Cómo sienten ira los españoles?* (60 min aprox.)

En esta actividad, el docente comenzará la actividad con un rellena-huecos de la canción de «Hasta los dientes» de Camila Cabello y María Becerra (Véase [anexo V](#)), en la que los estudiantes tendrán que rellenar las expresiones metafóricas que Camila emplea para expresar lo que siente cuando piensa en la ex de su actual pareja. ¿Habías escuchado esta canción antes? ¿Qué emoción siente Camila? ¿Cómo metaforiza esta emoción? ¿Crees que esta emoción está relacionada con la ira?

A continuación, el docente repartirá una ficha con 15 oraciones con expresiones subrayadas que tratan sobre la ira. Con el objetivo de mejorar la competencia metafórica de los estudiantes, estos tendrán que inferir su significado y ordenarlas según su metáfora conceptual correspondiente. Posteriormente, se debatirá cómo la metáfora del fuego puede ayudar a comprender mejor la ira. El docente pedirá a los estudiantes que piensen en las características del fuego que se pueden aplicar a la ira (como la intensidad, la

rapidez y la dificultad para controlarlo) y que hagan una lista utilizando el esquema de círculos superpuestos.

Las oraciones sobre la emoción de la ira son las siguientes:

1. Mi hija ha perdido las llaves del coche por enésima vez y he llegado otra vez tarde al trabajo. Mejor que no la vea hoy porque estoy que echo chispas.
2. Tras la ruptura, me sentía lleno de rabia. No entendía cómo podía haber tomado esa decisión sin consultármelo.
3. ¡Tengo los nervios de punta! Casi pierdo el último tren por culpa de que el ascensor se quedó atascado.
4. Los ojos casi se le salen de las órbitas intentando reprimir la rabia que llevaba dentro.
5. Deja de echarle leña al fuego. Lo hecho, hecho está.
6. Cuando me pitan en la autopista sin motivo alguno, me hierve la sangre.
7. ¡La gente al volante va como loca al volante!
8. Mira, Antonio, más vale que te pongas a terminar de pintar la pared del baño ya. ¡Me estás calentando con tanta cháchara!
9. Estaba a punto de estallar escuchando las tonterías que decía.
10. No hay nada que me alivie este sentimiento.
11. Me revienta que mi compañera de piso no lave los platos durante días.
12. Descargué todas mis frustraciones sobre mi novio. Estaba realmente enfadada.
13. Desfógate en el entrenamiento de hoy. ¡No quiero saber nada de ese humor de perros que llevas!
14. No quisiera estar presente si se entera de lo ocurrido. Yo tendría un cabreo de tres pares de cojones (de tres pares de cojones = coloquial ‘Muy fuerte’).
15. Me carcome pensar en que no podemos hacer realmente nada para ayudarla.

Para ordenar las expresiones metafóricas, el estudiante puede hacerlo en formato tabla, como se presenta a continuación a modo de ejemplo.

|                              |                                 |
|------------------------------|---------------------------------|
| LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE |                                 |
| LA IRA ES FUEGO              |                                 |
| LA IRA ES PRESIÓN            | <i>Ej.: Me revienta que...,</i> |
| LA IRA ES UN ANIMAL SALVAJE  |                                 |
| LA IRA ES LOCURA             |                                 |
| LA IRA ES UNA ENFERMEDAD     |                                 |

|                  |  |
|------------------|--|
| LA IRA ES ARRIBA |  |
|------------------|--|

Para trabajar las características comunes que tienen la ira y el fuego, los estudiantes pueden emplear el esquema de círculos superpuestos siguiente:

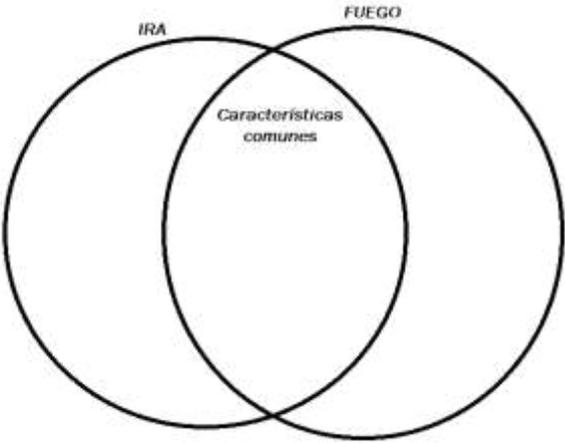


Ilustración 6. Esquema de círculos IRA y FUEGO

**Actividad 3:** ¿Cómo sienten ira los alemanes? (Tarea para casa)

En esta actividad de traducción, el estudiante tendrá que encontrar una expresión metafórica en español que pueda servir de equivalente para los términos subrayados en el texto «Die Wut». A continuación, tendrán que reflexionar sobre cuáles han sido los términos que más complicaciones han ocasionado y organizarlos según su metáfora conceptual. Con este ejercicio se pretende que el estudiante sea consciente de las diferencias y similitudes que existen entre el alemán y el español al metaforizar la emoción de la ira.

|                              |                                       |
|------------------------------|---------------------------------------|
| LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE |                                       |
| LA IRA ES FUEGO              | <i>Ej.: Wutenbrannt reargieren...</i> |
| LA IRA ES PRESIÓN            |                                       |
| LA IRA ES UN ANIMAL SALVAJE  |                                       |
| LA IRA ES LOCURA             |                                       |
| LA IRA ES UNA ENFERMEDAD     |                                       |
| LA IRA ES ARRIBA             |                                       |

Con las expresiones de los dos ejercicios anteriores, los aprendientes tendrán que comparar las expresiones de las actividades 2 y 3 y observar si existe alguna que no se metaforice de igual forma en ambos idiomas. Asimismo, también se les pedirá que reflexionen sobre cómo diferentes metáforas de la ira pueden tener efectos diferentes sobre las personas. Por ejemplo, la conceptualización de la ira como un arma puede llevar a las personas a tomar medidas enérgicas para resolver problemas, mientras que la metáfora de la ira como una enfermedad puede llevar a las personas a sentirse impotentes y desmotivadas para hacer algo al respecto.

### 5.9.3. Sesión 3: Expresar la ira en español

|   |   |                  |   |
|---|---|------------------|---|
| <b>Temporalización</b>                  | 2 horas   | <b>Espacio</b>   | Aula  |
| <b>Agrupación</b>                       | Gran grupo, parejas o grupos de tres.   | <b>Destrezas</b> | Expresión, comprensión e interacción orales; y expresión escrita. |
| <b>Objetivos generales</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar el conocimiento sobre las expresiones metafóricas de la ira.</li> <li>• Profundizar en la concepción de la emoción de la ira y el manejo de la ira.</li> </ul>  |                  |   |
| <b>Objetivos específicos</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la competencia comunicativa y emocional del discente en contextos donde se pueda sentir ira.</li> <li>• Mejorar la competencia emocional y comunicativa.</li> </ul>  |                  |   |
| <b>Recursos y materiales</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Video 2. El año de las emociones   Programa de divulgación científica (rtve.es)</li> <li>• Texto 4: <a href="#">¡Vaya cabreo que se cogió!</a></li> </ul>  |                  |   |
| <b>Evaluación</b>                       | En esta sesión se realiza una producción escrita que será evaluada a través de una rúbrica (véase <a href="#">anexo I</a> )   |                  |   |
| <b>Descripción general de la sesión</b> | Esta sesión está organizada en tres actividades: dos para trabajo en clase y una para trabajo en casa. Con las actividades planteadas, se pretende asentar los conocimientos del lenguaje emocional metafórico sobre la ira con ejemplos reales y cercanos a la lengua (vídeo de divulgación científica, diálogo, producción escrita) que ayuden al estudiante a mejorar su competencia comunicativa. |                  |   |

*Actividad 1: La ira tiene mala fama (60 min aprox.)*

En esta actividad el alumnado verá el último episodio de la serie *El año de las emociones* que trata sobre la emoción con peor prensa: [la ira](#). ¿Qué hace que perdamos los papeles? Los tres protagonistas del episodio, Mara Jiménez, Puto Mikel (divulgador) y Ricardo Moya (comunicador) diseccionan uno de los siete pecados capitales y eligen el año el 2006 como el año de la historia que representa mejor la ira; año de nacimiento de Twitter y del movimiento *MeToo*.

En esta actividad el alumnado tendrá que definir qué significan las siguientes expresiones metafóricas sobre la ira antes de ver el vídeo e indicar a qué metáfora conceptual sobre la ira podrían pertenecer. Tras visualizar el vídeo, deberán corregir las expresiones que consideren pertinentes.

#### EXPRESIONES METAFÓRICAS DEL VÍDEO DE LA IRA

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| Perder los papeles          |  |
| Sacar de las casillas       |  |
| Me sobrepasa                |  |
| Me puede                    |  |
| Desencadenar la ira         |  |
| Explosión de ira            |  |
| Ir sin frenos               |  |
| Ponerse loco                |  |
| Cabrearse                   |  |
| Desfogarse                  |  |
| Sacar la ira                |  |
| ¿Por qué me dejo contagiar? |  |
| Perder el control           |  |
| Salir el monstruo           |  |
| Tocar las narices           |  |
| Estallido de ira            |  |
| Detonar la ira              |  |
| Esto me remueve             |  |

**Actividad 2:** *¡No descargues sobre mí tu frustración! (60 min aprox.)*

En esta actividad el docente repartirá el diálogo ¡Vaya cabreo se cogió! (Véase [anexo VI](#)), en el que hay una conversación entre un jefe y un empleado. En esta, el jefe le cuenta al empleado lo frustrante que ha sido despedir a uno de sus empleados por la manera en la que la persona ha reaccionado.

En parejas o grupos de tres, los discentes tendrán que imaginarse cuál fue la reacción que pudo haber tenido el empleado que fue despedido y escribir un diálogo que refleje la conversación *subidita de tono* que entablaron el jefe y el empleado. Para ello, deberán utilizar las expresiones del video de la actividad anterior. A continuación, tendrán que interpretar el diálogo delante de la clase.

**Actividad 3 (actividad final): ¡Emocíoname con metáforas!** (Tarea para casa)

En esta actividad final los estudiantes tendrán que elaborar de manera individual una producción escrita en la que describan una situación en la que hayan sentido ira o una de sus emociones derivadas. Para ello, se les expondrá una serie de preguntas que les pueden servir de motivación en la selección del tema.

- ¿Cómo te sientes si te roban la cartera?
- ¿Cómo te sientes si te ponen una nota injusta en un examen?
- ¿Cómo te sientes si hay mucho tráfico y no vas a llegar a la entrevista de trabajo que tenías prevista?
- ¿Cómo te sientes si alguien tiene prisa y te pita malhumorado cuando vas caminando por la calle?
- ¿Cómo te sientes si tu mejor amigo te ha estado mintiendo sobre algo muy importante?
- ¿Cómo te sientes si se te apaga el ordenador cuando tienes que enviar un documento importante?

## 6. CONCLUSIONES

El presente Trabajo de Fin de Máster ha perseguido tres objetivos principales: 1) delimitar la noción de metáfora conceptual y descubrir su potencial como recurso didáctico en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE); 2) investigar la conceptualización de la emoción de la ira en español y alemán desde una perspectiva contrastiva; 3) desarrollar una propuesta didáctica para el aprendizaje de la ira en estudiantes germanoparlantes, que mejore su competencia y consciencia metafóricas, las cuales se han demostrado vitales para el desarrollo de su competencia comunicativa.

Para alcanzar estos objetivos, se ha construido un marco teórico en el que se ha explorado la noción de metáfora conceptual y su potencial como herramienta didáctica en el aula de ELE. Para ello, se ha tomado como punto de partida, de un parte, la noción tradicional de la metáfora, que la entiende como mero recurso literario; y, de otra, la Teoría de la Metáfora Conceptual de Lakoff y Johnson (1980), que supuso una revolución para la lingüística cognitiva. Esta última deja evidencias indiscutibles del potencial cognitivo de la metáfora, que impregna nuestra vida cotidiana y que ayuda a comprender conceptos abstractos a través de términos más concretos y relacionados con la experiencia.

Entre las numerosas aplicaciones prácticas de la metáfora conceptual, se ha profundizado en su eficacia como recurso de enseñanza y aprendizaje en el aula de L2, y se ha confirmado que tiene un gran potencial para la mejora de la competencia comunicativa y lingüística: no solo en términos de enseñanza de léxico y gramática, sino también en cuanto a la mejora de la competencia intercultural, dado que puede servir para vislumbrar la idiosincrasia de una cultura. Además, se ha hecho hincapié en la importancia y en la necesidad de instruir a los docentes de ELE en el uso de esta herramienta y de crear material didáctico que la incluya como uno de sus instrumentos esenciales, especialmente en los niveles iniciales, adelantándose de este modo a lo que se propone en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (*PCIC*).

En segundo lugar, se ha investigado acerca de la importancia del tratamiento de las emociones y el lenguaje emocional en el aula de L2, que han resultado ser necesarios no solo para el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa del alumnado, sino también para la mejora de su competencia emocional. Asimismo, se ha analizado la conceptualización de la emoción de la ira en español y alemán desde un enfoque

contrastivo, con el fin de conocer cuáles son los dominios comunes y no comunes sobre los que se metaforiza la emoción de la ira en ambos idiomas. Para ello, se ha realizado una recopilación de expresiones metafóricas en estas lenguas, que se ha organizado en torno a seis metáforas conceptuales avaladas por los estudiosos: 1. LA IRA ES FUEGO, 2. LA IRA ES UN FLUIDO QUE SE CALIENTA EN UN RECIPIENTE, 3. LA IRA ES ARRIBA, 4. LA IRA ES UNA ENFERMEDAD, 5. LA IRA ES UN ANIMAL SALVAJE y 6. LA IRA ES LOCURA; y una metáfora acuñada en este trabajo, LA IRA ES UNA FUERZA MOTRIZ QUE PONE EN MARCHA UNA MÁQUINA. De este análisis, se ha concluido que el español y el alemán utilizan los mismos dominios fuente para proyectar la emoción de la ira, lo que supone una prueba irrefutable de que las emociones se suelen metaforizar de la misma manera en distintos idiomas, dado que toman el mismo referente: el cuerpo humano. Asimismo, este análisis ha sido fundamental para diseñar la secuencia didáctica *Emociónate con las metáforas*, pues nos ha servido como guía teórica para el desarrollo de las actividades que aquí se exponen.

Por último, en cuanto a la propuesta didáctica, se ha elaborado un material didáctico centrado en la metáfora conceptual como herramienta para el aprendizaje de la ira en estudiantes germanoparlantes de nivel C1, que tiene el objetivo de mejorar la competencia y la consciencia metafóricas de los discentes. Este material ha incorporado recursos multimodales (documentales de divulgación científica, citas célebres, artículos, fragmentos narrativos, canciones etc.) y actividades heterogéneas, que dotan la propuesta de dinamismo y actualidad. Además, se han diseñado actividades en las que el estudiante debe reflexionar sobre el sistema conceptual metafórico subyacente y compartido con su L1, lo que contribuye a la creación de conexiones significativas que favorecen la comprensión y memorización del léxico emocional metafórico.

Para concluir, en relación con las posibles investigaciones futuras, sería interesante llevar a cabo la implementación de la secuencia didáctica propuesta con el fin de evaluar su efectividad en términos de mejora de la competencia lingüística, emocional e intercultural de los aprendientes, así como de su competencia y consciencia metafóricas. En esta misma línea, este TFM también deja abiertas las puertas al estudio más exhaustivo de la realización lingüística de la ira y del resto de las emociones primarias (tristeza, sorpresa, aversión...) en la combinación lingüística español-alemán; todo ello con el fin de ampliar el conocimiento en esta área y ofrecer nuevas propuestas didácticas que contribuyan al

aprendizaje de ELE. No se descarta, por lo tanto, que este TFM pueda ser el punto de partida para un trabajo de fin de doctorado.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/42645>.
- (2011). Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández. En *IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Madrid: CCEE. Recuperado de <https://acortar.link/SZfi19>.
- BALBUENA TOREZANO, M. C. (2009). El léxico de la medicina: análisis contrastivo alemán-español orientado a la traducción. *Revista de Tradução, Linguística e Literatura*. 1. (pp. 393-408). Recuperado de <https://shre.ink/QiXm>.
- BARCELONA, A. (2001). On the systematic contrastive analysis of conceptual metaphors: case studies and proposed methodology. En Pütz, M.; Niemeier, S. y Dirven, R. (Eds.) *II Language Pedagogy*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. (pp. 17-146).
- BERKOWITZ, L. (1999). Anger. *Handbook of Cognition and Emotion*. Chichester: John Wiley y Sons. (pp. 409-428).
- BISQUERRA ALZINA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación Educativo (RIE)*. 21: 1. (pp. 7-43). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=649432>.
- BOERS, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*. (pp. 552-571). Recuperado de <https://shre.ink/QaMx>.
- (2013). Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*. 46: 2. (pp. 208-224). Recuperado de <https://shre.ink/QaZ9>.

- CIVAROLO, M.; PÉREZ ANDRADA, M.; BRUZZO, C. y SIMON, J. (2020). El pensamiento metafórico como estrategia de innovación para la enseñanza y el aprendizaje. *Anuario digital de investigación educativa*. 3. (pp.106-122). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591983>.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL)*. Secretaría General Técnica del MEC, Ediciones Anaya e Instituto Cervantes (2002). Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- DANESI, M. (1994). Recent research on metaphor and the teaching of Italian. *Italica*. 71. (pp. 453-464). Recuperado de <https://shre.ink/QiXc>.
- (2016). Conceptual Fluency in Second Language Teaching: An Overview of Problems, Issues, Research Finding and Pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 5:1. Australia: Australian International Academic Center. (pp. 145-143). Recuperado de <https://shre.ink/QiX7>.
- Duden. (2021). Duden – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache (27th ed.). Bibliographisches Institut GmbH. Recuperado de <https://www.duden.de/>.
- FONSECA MORA, M.C. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos. En Pastor Villalba, C.(ed.) *Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Múnich (Alemania): Instituto Cervantes. (pp. 373-383). Recuperado de <https://shre.ink/QaZQ>.
- GECK SCHELD, S. (2000). *Estudio contrastivo de los campos metafóricos en alemán y español. Una aportación a la semántica cognitiva*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/obra/estudio-contrastivo-de-los-campos-metaforicos-en-aleman-y-espanol-una-aportacion-a-la-semantica-cognitiva--0/>.
- GOLEMAN, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Kairós. Traducción de David González Raga. (Trabajo original publicado en 1995 con el título de *Emotional Intelligence*).

- GOSCHLER, J. (2005). Embodiment and Body Metaphors. *Metaphorik*. TU Darmstadt. (pp. 33-52). Recuperado de <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:1489594>.
- GUERRA MAGDALENO, L. (2014). La imagen es la regla: cuestiones visuales en el tratamiento del contraste de las preposiciones por y para. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. (pp. 838-841). Recuperado de [24\\_843.pdf \(cervantes.es\)](#).
- GUIJARRO SANZ, M. (2021). Propuesta cognitiva de relativo para sinohablantes. *Revista de enseñanza de español lengua extranjera a sinohablantes*. 21. (pp. 22-36). [SinoELE 21 Guijarro 22-36.pdf](#).
- HENDERSON OSBORNE, R. (1999). The use of a contrastive approach in the second language classroom. En *I Congreso de Lingüística Contrastiva. Lenguas y Culturas*. Universidad de Santiago de Compostela (pp. 293-299).
- Imaginarios: teorías. (2010). *Gaceta Sanitaria*. 24: 5. Recuperado de <https://shre.ink/QaMM>.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. (PCIC)*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- (2020a). Demolingüística del español en Alemania. *El español en Europa*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_europa/](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/)
- (2020b). Demolingüística del español en Suiza. *El español en Europa*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_europa/](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/)
- KÖVECSES, Z. (2002). *Metaphor. A practical introduction*. New York: Oxford University Press.
- (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2008). Metaphor and Emotion. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press. (pp. 380-396).

- (2010). Metaphor and culture. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. 2:2. (pp. 197-220). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190224868.003.0005>.
- (2018). Metaphor in media language and cognitive. A perspective from conceptual metaphor theory. *Lege Artis. Language yesterday, today, tomorrow. The journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*. 3:1. Varsovia: Gruyter Open. (pp. 124-141).
- LAMARTI, R. (2011). La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE. En *II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Universidad de Barcelona. (pp. 170-181). Recuperado de [13\\_investigaciones\\_05.pdf \(cervantes.es\)](#).
- LAKOFF, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. *Metaphor and Thought* (2<sup>a</sup> Ed. Andrew Ortony). Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 202-251).
- (1987). *Women, fire, and dangerous things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago and London: The university of Chigago Press.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. (Trad. C. González Marín). Madrid: University of Chicago Press. (Trabajo original publicado en 1980 con el título de *Metaphors we live by*).
- LAKOFF, G. y KÖVECSES, Z. (1987). The cognitive model of inherent in American English. En Holland, D. y Quinn, N. (Eds.) *Cultural models in language and thought*. Cambridge University Press. (pp. 195-221). Recuperado de [qt2fb018z1.pdf \(escholarship.org\)](#).
- LITTLEMORE, J. (2016). Metaphor use in educational contexts: functions and variations. En Semino y Demjén (Eds.), *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. London: Routledge. (pp. 283-296).
- LITTLEMORE, J. y LOW, G. (2006a). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics* 27:2. Oxford University Press. (pp. 268–294). Recuperado de <https://shre.ink/QaMz>.

- LITTLEMORE, J. y LOW, G. (2006b). Promoting Figurative Language Competence in the Foreign Language Classroom. *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Great Britain, Palgrave Macmillan. 27:2. (pp. 197-211). Recuperado de [https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230627567\\_10](https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230627567_10).
- LOW, G. (2008). Metaphor and education. En Gibbs, Jr., R (Eds.) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press. (pp. 212–231).
- LUQUE DURÁN, J. y MANJÓN POZAS, F. J. (s.f). Fraseología, metáfora y lenguaje taurino. Universidad de Granada. Recuperado de: [http://www.ganaderoslidia.com/webroot/pedefes/lenguaje\\_taurino.pdf](http://www.ganaderoslidia.com/webroot/pedefes/lenguaje_taurino.pdf).
- MARTÍN-GASCÓN, B. (2020). Los verbos psicológicos en los manuales de ELE: un análisis comunicativo-cognitivo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 58:2. (pp. 137-166). Recuperado de <https://shre.ink/QLEB>.
- MASID, O. (2014). La metáfora lingüística en el aula de ELE. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Narciso M. Contreras Izquierdo. (pp. 883–899). Recuperado de [24\\_895.pdf \(cervantes.es\)](#).
- MELLADO BLANCO, C. (1997). Fraseologismos alemanes y españoles del campo de las emociones. En I Congreso Internacional de Paremiología. *Paremia*. 6. Madrid. (pp. 383–388). Recuperado de [061\\_mellado.pdf \(cervantes.es\)](#).
- (1999a). Imágenes asiduas del lenguaje figurado del alemán y el español. ¿Un universal lingüístico? En I Congreso de Lingüística Contrastiva. *Lenguas y Culturas*. (pp. 353-360). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1237452>.
- (1999b). La metáfora en la formación de Fraseologismos alemanes y españoles: las metáforas locales. En *II Congreso Internacional de Paremiología. Paremia*. 8. Madrid. (pp. 334-338). Recuperado de <https://shre.ink/QLEU>.
- MENDOZA PUERTAS, J. M. (2020). Los estilos de aprendizaje de los estudiantes coreanos de ELE: señales de un cambio. *MarcoELE*. 30. Recuperado de <https://shre.ink/Q2qx>.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *El mundo estudia español 2020*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Recuperado de <https://shre.ink/Q2qM>.
- ORGOKOVA, A. y SORIANO SALINAS, C. (2014). Variation within universals: the metaphorical profile approach and ANGER concepts in English, Russian, and Spanish. *Metaphor and Intercultural Communication*. New York y London: Bloomsbury Academic. (pp. 93-116). Recuperado de <https://shre.ink/Q2qI>.
- PÉREZ NIETO, M., REDONDO DELGADO, M. y LEÓN, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de la ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *REME*. 11: 28. Recuperado de <https://shre.ink/Q2qI>.
- RIVERA LEÓN, L. (2016). La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. 54. (pp. 13-25). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5692615>.
- Real Academia Española (RAE y ASALE). (2023). *Diccionario de la lengua española*. 23ª edición, Madrid. Versión en línea recuperada de <http://dle.rae.es/?id=PTIzOIN>
- (2023). *Diccionario histórico de la lengua española (DHLE)* [en línea]. Versión en línea recuperada de <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/nuevo-diccionario-historico>.
- Redensarten-Index. Lexikon für Redewendungen, Redensarten, deutsche Sprichwörter und Umgangssprache (2023). Versión en línea recuperada de <https://www.redensarten-index.de/suche.php>.
- ROJO LÓPEZ, A. M. (2015). ¿Con metáfora o sin ella? Sobre la traducción de las unidades fraseológicas metafóricas. *Fraseología y paremiología: enfoques actuales para la traducción fraseológica y paremiológica: ámbitos, recursos y modalidades*. Universidad de Murcia. (pp. 111-118). Recuperado de <https://shre.ink/Q2WY>.

- SEMINO, E. (2021). Not soldiers but Fire-fighters- Metaphors and COVID-19. *Health Communication*. 36:1. (pp. 50-58). Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10410236.2020.1844989>.
- SORIANO SALINAS, C. (2012) La metáfora conceptual. *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos. (pp. 98-121). Recuperado de <https://shre.ink/QaMg>.
- (2016). El lenguaje de las emociones. En Horno Chéliz, M. C., Ibarretxe Antuñano, I. y. Mendivil Giró, J.L (Eds.) *Panorama actual de la ciencia del lenguaje*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza. (pp. 243-259).
- SUÁREZ-CAMPOS, L. e HIJAZO-GASCÓN, A. (2019). La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2. *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. London: Routledge. (pp. 235-252). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7028762>.
- TEJEDOR MARTÍNEZ, C. (2013). La competencia emocional y la enseñanza de lenguas: formación y actuación. *Multiárea Revista Didáctica*. 6. Escuela Universitaria de Magisterio de Ciudad Real. (pp. 225-264).
- VÁZQUEZ, D. (2010). Metáfora y analogía en Aristóteles: Su distinción y uso en la ciencia y la filosofía. *Tópicos (México)*. Universidad Nacional Autónoma de México. (pp. 85-116). Recuperado de <https://cutt.ly/mnt2Ibm>.
- VALLES ARANDIGA, A. (2008) La afectividad: Emociones, sentimientos, estados de ánimo, efectos... La inteligencia emocional... de los padres e hijos. *Pirámide*. (pp. 39-53). Recuperado de <https://shre.ink/QLQf>.
- WALSER, J. (2021). Die sechs Basisemotionen: Wut. Wie fühlen die Deutschen? *Deutsch Perfekt*.
- XUN, L. y KÜCK, S. (2011). Gibt es Lernstile, die kulturspezifisch sind?: eine interkulturelle Annäherung an das Lernstilkonzept anhand einer vergleichenden Untersuchung am Beispiel deutscher und chinesischer Studenten. *Interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*. 10. (pp. 37-62). Recuperado de <https://shre.ink/QLQQ>.

YU, N. (2008). Metaphor from Body and Culture. En Gibbs, Jr., R. (Eds.) *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Nueva York: Cambridge University Press. (pp. 247-261).

ZINKEN, J., HELLSTEN, I. y NERLICH, B. (2003). What is «Cultural» about Conceptual Metaphors. *International Journal of Communication*. 13: 4. (pp. 5-29). Recuperado de <https://shre.ink/QLQh>.

## ANEXOS

### ANEXO I: EVALUACIÓN

El anexo I incluye, de un parte, la rúbrica que utilizará el docente para evaluar la actividad final de producción escrita y, de otra parte, las preguntas de autoevaluación que los aprendientes tendrán que contestar tanto a principio como al final del taller.

| <b>CRITERIOS</b>             | <b>EXCELENTE<br/>(4 PUNTOS)</b>   | <b>BUENO<br/>(3 PUNTOS)</b>  | <b>REGULAR<br/>(2 PUNTOS)</b>  | <b>DEFICIENTE<br/>(1 PUNTO)</b>   |
|------------------------------|---|--|--|---|
| <b>COHERENCIA</b>            | El texto tiene una estructura clara y lógica, con una adecuada progresión temática.                                   | El texto tiene una estructura clara y lógica, aunque puede presentar alguna dificultad en la progresión temática.                      | El texto tiene una estructura poco clara y la progresión temática es confusa.  | El texto carece de estructura y la progresión temática es difícil de seguir.                                    |
| <b>COHESIÓN</b>              | Las oraciones están bien conectadas y los marcadores discursivos son usados adecuadamente.                            | Las oraciones están conectadas, aunque se podrían mejorar los marcadores discursivos   | Las oraciones están poco conectadas y se necesitaría mejorar los marcadores discursivos.                                     | Las oraciones están desconectadas y los marcadores discursivos son escasos o incorrectos.                       |
| <b>ADECUACIÓN A LA TAREA</b> | El texto cumple con todos los requisitos solicitados en la tarea, incluyendo la extensión, el formato y el contenido. | El texto cumple con la mayoría de los requisitos solicitados en la tarea, aunque puede haber algunas omisiones o desviaciones menores. | El texto cumple con algunos de los requisitos solicitados en la tarea, pero hay varias omisiones o desviaciones importantes. | El texto no cumple con los requisitos solicitados en la tarea y es difícil ver cualquier relación con la tarea. |
| <b>EMPLEO DE METÁFORAS</b>   | El texto utiliza metáforas sobre la ira de manera creativa y efectiva, demostrando un entendimiento                   | El texto utiliza algunas metáforas sobre la ira de manera efectiva,  | El texto utiliza algunas metáforas sobre la ira de manera correcta,  | El texto no utiliza metáforas de la ira o su uso es claramente inadecuado o poco efectivo.                      |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | claro de cómo usarlas. No hay interferencias con la L1. | aunque en ocasiones su uso puede resultar un poco forzado o claro. Se pueden intuir algunas interferencias con la L1. | aunque su uso puede resultar poco efectivo o frecuente. Hay algunas interferencias claras con la L1. |  |
|--|---|---|--|--|

Tabla 3. Rúbrica de la tarea final de producción escrita.

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La metáfora es _____.</li> <li>• Un ejemplo de metáfora es _____</li> <li>• La metáfora me parece un tema interesante/ poco interesante porque _____.</li> <li>• La metáfora es un elemento de la vida cotidiana/ no es un elemento de la vida cotidiana porque _____.</li> <li>• Lo más interesante de este taller me ha parecido _____</li> <li>• Lo menos interesante de este taller me ha parecido _____</li> <li>• Mi expresión metafórica favorita sobre la ira es _____</li> </ul> |
|--|

Tabla 4. Autoevaluación

## ANEXO II: Texto 1 «La tribu que no concibe el tiempo»

### La tribu que no concibe el tiempo

La lengua de la tribu Amondawa no tiene palabras para hablar del tiempo, lo que es verdaderamente inusual [...]. Pese a que los amondawa entienden que un evento ocurre en un determinado momento, no asumen que el tiempo fluye independientemente de los eventos que puedan o no ocurrir. No tienen una palabra puntual para *tiempo* ni para ninguna subdivisión temporal como *mes* o *año*. Para ellos, no tiene ningún sentido la idea de «trabajar toda la noche», porque lo que importa es el fruto de ese trabajo y no el intervalo empleado. Los amondawa no miden su edad en años, sino a través de los distintos hitos de su vida y las distintas posiciones que van ocupando dentro de la tribu conforme pasa el tiempo y adquieren nuevas responsabilidades.

Todo esto choca con nuestra concepción del tiempo, pero ¿qué es el tiempo? [...] ¿Por qué nos parece que el tiempo se ralentiza cuando vivimos una situación peligrosa, novedosa o que no controlamos? ¿Por qué cuando hacemos un recorrido por segunda vez resulta más breve que la primera vez?

Según David Eagleman, el tiempo es muy maleable: «Puedo hacerte creer que un evento duró un tiempo distinto del que realmente duró, o que un evento se produjo antes que otro, aunque en realidad haya sido al contrario. Resulta que nuestra noción del tiempo es cambiante como ocurre con las ilusiones ópticas. Esto es porque hay una zona del cerebro llamada *amígdala* que solo interviene en momentos de mucho estrés, miedo o una emoción fuerte. Durante una situación que da miedo, nuestro cerebro retiene recuerdos más ricos y densos, de modo que cuando el cerebro vuelve a interpretarlos más tarde, la sensación es que duraron mucho».

Lo que está claro es que no existe una sola idea del tiempo. Robert Levine en su libro *La geografía del tiempo* trata diferentes percepciones a lo largo de diversas épocas y culturas, fruto de su investigación por treinta y un países. Con él viajamos a Brasil, donde llegar tres horas tarde es algo perfectamente aceptable, y a Japón, donde se nos revela un sentido del *a largo plazo* inaudito en Occidente. Esto es un reflejo del ritmo de vida de las sociedades: cuanto más sana es la economía de un lugar, más rápido es su tempo y menos tiempo libre queda por día. También en los lugares más calurosos se interpreta el tiempo más lentamente (los tres países más lentos, en la investigación de Levine, fueron: México, Brasil e Indonesia).

Con Levine recorreremos también la Antigua Grecia para examinar los primeros instrumentos de medición y, posteriormente, nos desplazamos a través de los siglos hasta el inicio del reloj en la revolución industrial. Alrededor de 1880, se desarrollan los sistemas de medida de tiempo para registrar la entrada y salida del trabajo de los empleados, es decir: empieza el control laboral estricto y se difunde cada vez más el concepto de puntualidad como una virtud esencial para vivir armoniosamente en sociedad.

A partir de ese momento se produce una escalada fanática en términos de control de tiempo. Frederick Taylor, obsesionado con la eficiencia absoluta en la administración de las fábricas, llegó incluso a cronometrar el tiempo de los movimientos de cada trabajador. Levine añade que una de las grandes ironías de la época moderna es que con todas las creaciones que supuestamente ahorran tiempo la gente cuenta con mucho menos tiempo para sí que antes.

El antropólogo Allen W. Johnson en *La evolución de las sociedades humanas* dice que «como resultado de producir y consumir más, tenemos menos tiempo. Esto funciona así: a mayor eficacia en la producción, mayor productividad por individuo. Para mantener activo el sistema, debemos consumir más bienes. El tiempo libre, entonces, queda convertido en tiempo de consumo, porque en sociedades como la nuestra, el tiempo que no se dedica a la producción o al consumo es considerado cada vez más como una pérdida».

Dado que el tiempo es una construcción humana que influye sobre la vida social y hasta sobre la salud de las personas, deberíamos aprender a funcionar en medio de una sociedad multitemporal, donde cada individuo sea el portador de su propia geografía del tiempo. Philip G. Zimbardo ha estudiado la psicología del tiempo durante 30 años y resume sus investigaciones en su libro *La paradoja del tiempo*: «Se puede pensar en el pasado de dos maneras: pensar en todas las cosas malas (los abusos, los rechazos) o pensar solamente en las cosas buenas. Se puede vivir en el presente disfrutando del momento (y ser feliz), pero si lo haces en exceso te puedes volver adicto a todo. En cambio, si eres un fatalista del presente: «nada de lo que haga va a cambiar las cosas». Entonces no planearás nada, porque tener planes o no tenerlos no cambia nada. Si estás orientado al futuro, antes de tomar una decisión, sopesas cuáles son los costes y cuáles son los beneficios. Pero si te centras excesivamente en el futuro, te vuelves adicto al trabajo, por ejemplo».

### **ANEXO III: Texto 2 «Todos estamos en el mismo barco»**

#### **Todos estamos en el mismo barco**

«Todos estamos en el mismo barco», decían al inicio de la pandemia. Sin embargo, aunque a primera vista esta afirmación podría parecer correcta, en mi opinión el coronavirus muestra lo contrario, ...

No estamos en el mismo barco, pero sí en la misma tormenta. Hay quienes ya están en el mar nadando contracorriente, otros tienen solo un chaleco salvavidas, algunos están en un bote a la deriva, y unos pocos en un yate de lujo muy seguro. Lo que sí es verdad es que todos estamos en un inminente riesgo, con fuertes corrientes que arrastran

irremisiblemente, y aunque algunos sientan que son inmunes a la crisis, la fuerza del remolino los terminará halando también a ellos al fondo del mar.

Adaptación de [No todos estamos en el mismo barco \(prensalibre.com\)](http://prensalibre.com)

## **ANEXO IV: Antología de textos sobre las emociones**

### **Texto 1: Fragmento adaptado de «El juego del Ángel», de Carlos Ruiz Zafón**

Isabella se desplomó en el sillón con un suspiro. Se sentía tan cansada que el cuerpo le dolía como si le hubieran pegado una paliza. [Esa emoción] la había golpeado con fuerza, arrastrándola **al suelo** como un animal moribundo que no tiene ya ganas de vivir. Sintió una especie de vacío en el estómago, un nudo que no podía deshacer, como si llevara dentro de sí **un agujero negro** que la consumía poco a poco.

### **Texto 2: Fragmento de «Pedro Páramo», de Juan Rulfo**

Juan Preciado no pudo verle la cara, pero supo que era Pedro Páramo. Oyó el **rechinido de los dientes** al morderse los labios y un **rugido** que no parecía de este mundo. Una **furia se desbocó como un animal** que sale de su escondite. (...) lo **encegueció**. Fue como si un manto rojo cubriera sus ojos y no pudiera ver más allá de esa niebla. Pedro Páramo avanzaba hacia él como un **toro**, con la cabeza baja y los ojos inyectados en sangre.

### **Texto 3: Fragmento adaptado de la novela «La familia de Pascual Duarte», de Camilo José Cela**

Siento como si tuviera **alas en los pies** y **podiera volar**. Es un estado de ánimo maravilloso, una especie de éxtasis que te **eleva hasta las nubes**.

### **Texto 4: Fragmento adaptado de «El amor en los tiempos del cólera», de Gabriel García Márquez**

Fermina Daza nunca le había visto la cara a su padre. No sabía si era rubio o moreno, gordo o flaco, alto o bajo. Y, sin embargo, [la idea de verle] **la dejaba de piedra**.

### Texto 5: Fragmento adaptado de Jaime Campmany (ABC. 5-8-2001)

Con esta pejiquera de la gota, mi mujer me tiene a tomate... porque dice que lo más importante en la terapia de esa enfermedad es la dieta. Una olla de más zanahoria que patata, calabacín las más noches, ensalada los viernes... Nada de carne de vaca, de cebón y mucho menos de guarro, nada de salchichas ni salami... sesos prohibidos, hígado y riñones, adiós. Reconozco que, con la dieta y otros remedios caseros, la gota se ha mejorado bastante, pero en cambio el humor se **me ha puesto de perros.**

### ANEXO V: Letra de la canción «Hasta los dientes»

Tú me gustas como no tienes idea  
Y saber de tu pasado 1. \_\_\_\_\_  
Hasta dormida te imagino con ella  
Eso 2. \_\_\_\_\_  
No es tu culpa lo que me haces sentir  
Yo estoy 3. \_\_\_\_\_, pero loca por ti  
Niño, hasta en mis sueños tú me haces 4. \_\_\_\_\_  
Te vi con tu ex y me quise 5. \_\_\_\_\_  
No te quiero compartir, te quiero solo pa' mí  
¿Me entiendes? Que mi cuerpo 6. \_\_\_\_\_  
Cuando tú me besas la depre' me da  
Saber que has besado así a otra más  
No te quiero compartir, te quiero solo pa mí  
¿Me entiendes? Me duelen hasta los dientes  
...

Soluciones: 1. me noquea; 2. me enferma; 3. loca; 4. sufrir; 5. morir; 6. se enciende

## ANEXO VI: Texto 3 «Die Wut»

### Die Wut

Mit der Wut ist es ein bisschen wie mit einem Topf Nudeln auf dem Herd. Wer sich sehr ärgert, der 1. kocht vor Wut. Und wenn es noch schlimmer wird, dann ist es wie bei den Nudeln: Man 2. schäumt vor Wut. Wer wütend reagiert, hat mindestens einen 3. Wutanfall. Das hört sich stark nach einer medizinischen Diagnose an, denn ein Anfall ist eine neurologische Reaktion, wie zum Beispiel Menschen mit Epilepsie haben. Im Vergleich dazu steckt im nächsten Sprachbild fast schon Naturpoesie: ein 4. Wutausbruch ist so etwas wie ein menschlicher Vulkanausbruch.

In der Poesie der Wut sind Katastrophen so etwas wie ein Leitmotiv. Sie kann plötzlich kommen wie ein Feuer, das brennt: Wer 5. wuntentbrannt reagiert, reagiert sehr schnell sehr ärgerlich. Und wenn die Wütende dann wütet, dann ist es so wild, dass vieles kaputtgeht. Wenn 6. der Kholeriker tobt, kann das wirklich anstrengend sein, nicht nur für andere. Denn auch er wird vielleicht merken, dass er dabei verrückt aussieht. Hoffnung gibt es erst, wenn er 7. seine Wut ausgetobt hat, vielleicht ja auch, bis er 8. vor Wut erblasst. Und wer oft wütend ist, ist ein Wüterich oder als Frau eine Wüterin oder 9. Furie. 10. Rettet sich, wer kann!

(...) Für die wichtigsten negativen Emotionen hat die deutsche Sprache übrigens drei Stufen. 11. Ärger ist die unterste. Ihr folt der 12. Zorn. Wer zornig ist, ärgert sich schon sehr. Wirklich impulsiv aggressiv ist aber erst die 13. Wut.

## **ANEXO VII: Texto 4 «¡Vaya cabreo que se cogió!»**

### **¡Vaya cabreo que se cogió!**

**Jefe:** Hola Juan, gracias por venir a hablar conmigo.

**Empleado:** Sí... ¡Claro! ¿En qué puedo ayudarle?

**Jefe:** Bueno, como sabes, hace poco hemos tenido que despedir a uno de nuestros empleados debido a su falta de profesionalidad. Lamentablemente, no fue una decisión fácil, pero era lo mejor para la empresa.

**Empleado:** Entiendo, jefe. Lamento escuchar eso. ¿Puedo saber qué sucedió?

**Jefe:** Sí, claro. El empleado en cuestión perdió los estribos y estalló de ira conmigo. No puedo entender por qué reaccionó de esa manera cuando las decisiones las toma el comité de trabajo.

**Empleado:** Lo siento, jefe. Eso es inaceptable. ¿Podría darme más detalles?

**Jefe:** Sí, por supuesto. Este empleado en particular no estaba cumpliendo con sus responsabilidades laborales y eso estaba afectando negativamente a todo el equipo. Le dimos varios toques de atención, pero lamentablemente sin éxito. Lo peor fue que al comunicarle la decisión de despido perdió el control y se puso como un loco.

**Empleado:** Entiendo que debe haber sido difícil, jefe. ¿Qué se hará para evitar que esto suceda en el futuro?

**Jefe:** Bueno, como empresa, debemos asegurarnos de que nuestros empleados comprenden claramente las expectativas y responsabilidades del trabajo. También debemos garantizar que se les brinde el apoyo y la orientación necesarios para tener éxito en sus tareas. Por lo tanto, como parte del proceso de selección y contratación, estamos revisando nuestros protocolos de orientación y formación para asegurarnos de que nuestros empleados tengan todas las herramientas y recursos que necesitan.

**Empleado:** Eso suena como una buena idea, jefe. ¿Cómo puedo ayudar en este proceso?

**Jefe:** Me alegra que lo preguntes. Me gustaría que te involucres en el proceso de revisión y mejora de nuestros protocolos de orientación y formación. Tu experiencia y conocimiento pueden ayudarnos a desarrollar un plan efectivo.

**Empleado:** ¡Por supuesto! Cuento conmigo.

## TABLAS

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1: Metáfora conceptual el AMOR ES UN VIAJE.....          | 8  |
| Tabla 2. LA IRA ES FUEGO .....                                 | 28 |
| Tabla 3. Rúbrica de la tarea final de producción escrita. .... | 2  |
| Tabla 4. Autoevaluación.....                                   | 2  |