

La metáfora cognitiva y la conversación en la clase de Ele

The cognitive methafor and the conversation in Ele class

Aneyansis Bandera-Nápoles, aneane@uo.edu.cu

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

Resumen

La metáfora más que un adorno retórico es un recurso de la comunicación cotidiana, que denota una aprehensión del imago cultural de cada país. Al ser recurrente su uso en la conversación es imprescindible el tratamiento de esta en las clases de Ele, ya que constituye una estrategia comunicativa. Por ende, favorece el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural. Teniendo en cuenta los aspectos antes expuestos, este artículo realiza un acercamiento a la metáfora cognitiva y la conversación. En tal sentido, discurre sobre elementos teóricos esenciales. Además aporta algunas consideraciones para su tratamiento en la clase y una propuesta de ejercicios para su sistematización en consonancia con algunos de los contenidos culturales planificados en el libro de texto.

Palabras clave: metáfora cognitiva, conversación, Ele.

Abstract

More than a rethoric decoraion, methafor is a resource of a daily communicatin which denote an apprehension of the cultural imago of each country. As it is so useful in conversation it's very important to treat it in the Ele classess for it is comunicatios strategic. So for, it benefit the intercultural and communicative competence. Having in mind the prior aspect, the articule is closet to the cognitive metaphor and conversation. In such a way, it goes by essencial theory elements. Beside it adds certain consideration for it treatment in class and propousal of exercises for it sistematization according to the planning cultural content in the text book.

Key words: cognitve methafor, conversation, Ele.

Introducción

La metáfora cognitiva en la enseñanza de Español como lengua extranjera

El desarrollo de la lingüística y otras ciencias como los estudios del discurso, la pragmática, la semántica y la psicolingüística, han desplazado la concepción de la metáfora como un mero recurso figurativo del lenguaje. Es preciso reconocer que inicialmente Platón y Aristóteles aportaron a las ciencias lingüísticas el reconocimiento de la metáfora en su función figurativa, es decir, la función ornamental de la expresión. Así que, haciendo evidente la transposición latente en la metáfora como una unidad tropológica del texto lírico, no consideraron la comunicación implícita en el propio hecho ornamental. Desestimaron a la vez los valores gnoseológicos presentes en dicha transposición, que lingüistas, filósofos y psicólogos, sobre todo a mediados del siglo XX, han abordado desde un estudio multidisciplinar; atendiendo además a la incursión de la metáfora en la comunicación desde una perspectiva sociocultural.

Algunos de los continuadores de Aristóteles como Cicerón y Quintiliano centraron su observación en el desvío normativo de la gramática prescrita y esta teoría fue aceptada e influyó hasta la retórica del siglo XVIII. Ya en el siglo XIX, se destacan los aportes de Vico (1776), Pollio (1977), Lakoff (1980), y Johnson (1980), fundamentalmente. El filósofo Vico (1776) consideró que la metáfora *era el elemento cognitivo que “encola” todo el sistema de pensamiento cultural, ella es, a la vez, la vía de salida de este sistema, porque es el producto de la fantasía humana* (Danessi, 2004).

En la visión viquiana de la metáfora, se advierte la relación estrecha que se establece con la cultura y la tendencia a la metaforización. Estas aseveraciones de Vico son tenidas en cuenta a la luz de recientes investigaciones de la lingüística cognitiva; donde se preconiza la recurrencia del pensamiento metafórico en las actividades expresivas humanas. Uno de los continuadores de esta indagación científica sobre la metáfora fue Pollio (1977), el psicólogo americano, que en 1977 realiza estudios en los que demuestra el protagonismo del pensamiento metafórico en la comunicación y el comportamiento humano.

Ahora bien, con el desarrollo de la lingüística en el siglo XX, se ha demostrado que efectivamente *el lenguaje verbal mismo es en gran parte un código sostenido y guiado por el pensamiento metafórico* (Danessi, 2004). En este sentido, la metáfora y su empleo como una estrategia comunicativa dentro de la lengua se valida a través de la teoría interaccionista de la semántica, en la que competen los aportes de Ivor Richards

esencialmente. Esta teoría toma en cuenta la visibilidad de la misma como una estrategia sígnica que permite organizar las estructuras lingüísticas que sostienen al pensamiento; y se apoya en la teoría de los signos de Julia Kristeva.

Por su parte, la teoría de los espacios mentales de la semántica cognitiva, en la que Fauconnier, postula la existencia de otras estructuras cognitivas creadas a partir de las expresiones lingüísticas. El propio discurso conforma los espacios mentales y los dominios conceptuales que participan en él, desempeñando una importante función en esta creación. El vínculo de esta teoría con la metáfora, es que ella crea un nuevo espacio mental en la interacción que se produce entre los dominios cognitivos implicados.

Teniendo en cuenta los aportes antes mencionados y la estrecha relación del lenguaje con la cultura. Witterspoon (1975) explica que *para lograr una interpretación del lenguaje como un todo, debemos relacionar y sintetizar nuestras diversas vivencias del lenguaje, y debemos ubicarlo en su contexto cultural* (Valdés, 2006). De ahí que al considerar la relación de la metáfora con la cultura, la autora de la presente investigación en su tesis de maestría de ELE considere una clasificación de la misma en metáforas contextuales (Bandera, 2014) y metáforas universales.

Universales cuando haya su equivalente en otras culturas y las contextuales, aquellas que mientras no se lexicalicen y formen el currículum de otra comunidad lingüística y cultural ajena, están mediatizadas por el contexto de una cultura que las distingue. Pues el compartir códigos y referentes en muchos casos diferentes, suscita incomprendiones o interpretaciones descontextualizadas por no tener en cuenta el contexto cultural y sus valores pragmáticos. Este tipo de metáforas crean su cronotopo en la cultura que las genera, sobre el sustrato de las condiciones socio-históricas que las diferencian de otras culturas (Bandera, 2014).

No obstante, los estudios de la metáfora como estrategia pragmática de la comunicación y la didáctica de Ele, no ha abordado la competencia metafórica como una estrategia que posibilita la ejercitación del estudiante para el desarrollo de la competencia conversacional en la lengua meta y como elemento de motivación en la instrucción y educación a no nativos.

Pero su uso frecuente en el coloquio, validado por las premisas anteriormente expuestas, la convierte en un mecanismo lingüístico del interlocutor. Por eso, entre otras razones,

como estrategia discursiva, despierta el mismo interés en cualquier cultura; particularmente en la didáctica de lenguas extranjeras; ya que, como elemento cognitivo resume todo el sistema de pensamiento cultural. Por ende, el objetivo de este trabajo es realizar un acercamiento a la metáfora cognitiva y la conversación como estrategias comunicativas que favorecen el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural.

Desarrollo

La metáfora y la conversación en la clase de Ele

La metáfora cognitiva es un producto psico y sociolingüístico de la fantasía humana, que produce nuevas realidades. Por tanto, predispone al ser social para su uso en un contexto específico como una representación memorable de la realidad. Es de gran interés la vinculación del estudio de la metáfora contextual dentro de la conversación porque devela un componente intercultural del cual ambos interlocutores no pueden prescindir, bien sea por su uso en el coloquio o la correspondiente interpretación de las mismas.

Además, la mayoría de los estudios que se han realizado sobre la metáfora en la enseñanza de lenguas extranjeras se restringe sólo a las metáforas escritas como es el caso del análisis de textos literarios y de la prensa escrita. Por su parte, estas no precisan de una respuesta inmediata de sus lectores y no les permite dilucidar si la interpretación de las mismas en su contexto cultural es certera o responde a los códigos culturales universales. Por ejemplo, en Cuba, existen las metáforas conceptuales asociadas a los campos semánticos de la lucha, el peloteo u otras especialidades del deporte, o asociadas a los alimentos y su elaboración. A menos que los discentes de la lengua extranjera tengan un dominio conceptual de su significación en un intercambio intercultural, no podrán comprenderlas y producirlas en la comunicación que se establece en el habla popular.

Entonces su aporte linguodidáctico consiste en: la organización cognitiva y constituye una estrategia de planificación. Además, es la actualización de la dinámica de la lengua en uso, por lo que en el análisis del discurso media un desplazamiento desde una dimensión estructuralista hacia una dimensión pragmática. Cito:

El tratamiento de la metáfora contextual, esencialmente, deviene en una estrategia para facilitarle al docente la sistematización de contenidos lingüísticos

mediatizados por el contexto cultural de la lengua en uso. Tal es el caso del uso del verbo ser o estar; y a la vez, permite un constante reflujo de actualizaciones de la dinámica de los actos de habla de la comunidad en cuestión, lo que favorece el proceso de inmersión sociocultural del discente (Bandera, 2014).

Otro ejemplo lo percibimos en la lengua inglesa, donde no hay distinción en el uso del verbo *to be*. Cuando el estudiante se enfrenta a las distintas posibilidades de significación y uso del verbo ser o estar en español, y además, por el currículo cerrado se enfrenta en la comunicación del discurso oral a otras variantes funcionales causa un "ruido", o bien no entiende o interpreta la frase de forma descontextualizada. Sin embargo, si el docente planifica una estrategia didáctica que propicie al estudiante la autogestión del conocimiento a través del desarrollo de las tareas comunicativas, motiva al alumno para un aprendizaje significativo y formativo. Se suma esto, a la recurrencia de las metáforas en el habla coloquial y por supuesto, la conversación es muestra de ello.

Al considerar las máximas conversacionales, conviene revisar los planteamientos en torno a la conversación como una competencia necesaria. En tal sentido, el retórico Michel Le Guern enuncia que *el lenguaje de todo hombre pretende ser razonable; la metáfora no lo es*. Entonces, la metáfora es un tópico complejo de valor cognitivo, de gran significación para la indagación científica en la enseñanza de lengua extranjera y por supuesto, posee un vínculo estrecho que guarda con la estrategia conversacional como una macroestructura dentro del proceso comunicativo y de la enseñanza aprendizaje. Si bien, la metáfora puede ser en la mayoría de los casos, en tanto no se lexicalizan; mediadores cognitivos en la *Zona de Desarrollo Próximo* referido por Vygotsky.

Ahora bien, dentro de las estrategias comunicativas la conversación es una modalidad que permite la socialización del aprendiz y constituye la meta de todo discente de lengua extranjera. Siendo esta la actividad lingüística de mayor frecuencia en la vida cotidiana, tiene suma importancia el desarrollo de la competencia conversacional como medio de interacción y socialización comunicativa.

Así pues, la conversación tiene nexos directamente proporcionales con el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural en la enseñanza y aprendizaje lenguas extranjeras. La inclusión de la conversación en los planes de estudios ha sido insuficiente, a pesar de que la llegada de los enfoques comunicativos en la década del 60

haya favorecido la visualización y tratamiento de aspectos antes desapercibidos; como la oralidad.

Desde el marco teórico, autores como Belinchón, Igoa, Rivière (1998), Van Dijk (1978), Schiffrin (1990) y Briz (1998), Tusón (1995, 2002), han incursionado en el estudio de la conversación, fundamentalmente en su análisis epistemológico, estructura, estrategias y técnicas de la conversación. Ya en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, se destacan autores tales como García (2005), De Mingo (2007), Cestero (2005, 2009) y Castro (2014).

La conversación no se ha definido de manera exacta, sino que se ha estudiado atendiendo a diversos aspectos, por ejemplo a su forma elocutiva característica: al diálogo. Entre sus diferentes variantes, la que más interesa a tenor del presente artículo es aquella en la que se utilizan actividades dialogales no planificadas; cuyo objetivo es el intercambio de información o de bienes y servicios e interpersonales para establecer o mantener relaciones sociales. Como alega Castro (2014) este tipo de actividad dialogada adquiere un valor significativo en la enseñanza de una lengua extranjera:

(...) es importante dentro del valor que tiene el desarrollo de la competencia conversacional en la enseñanza de una lengua, en la medida en que evidencia lo que ha ocurrido con esta habilidad en la enseñanza de E/LE, y es que no se ha diferenciado de manera clara de otros tipos de discurso, lo cual puede ser una de las razones por las que no se le da ni el lugar, ni la funcionalidad que tiene su desarrollo en la adquisición de E/LE (Castro, 2014).

Otro de los criterios a considerar sobre la conversación es el grado de proximidad (distancia social y grados de afectividad) entre los interlocutores, ligado al conocimiento previo. En este caso García (2005) distingue 2 tipos: formales e informales y considera que a su vez, estas según los códigos de cortesía verbal pueden identificarse en cortesés o consolidadas.

Las formales son aquellas en la que se percibe un predominio de poder como es el caso de un jefe y su empleado, o un docente y su educando. Así, las informales son aquellas en la que existe un equilibrio de poder, como es el caso de dos colegas de trabajo, o dos amigos. Entonces, las conversaciones cortesés son aquellas en las que el grado de confianza entre los interlocutores es mínima, no así en las consolidadas, donde el grado de intimidad es un factor psicológico que interviene positivamente en la comunicación.

No obstante, se adopta el concepto ofrecido por Ambjoern (2008), ya que destaca elementos que a tenor del presente artículo son importantes para la enseñanza de una lengua extranjera, y en relación con la metáfora en el coloquio, favorecen la correcta interpretación de las mismas, y el intercambio entre los interlocutores. Dichos elementos son la cooperatividad, el establecimiento de una interacción coherente, los turnos de la palabra y la espontaneidad implícita en la conversación.

Por competencia conversacional entendemos la capacidad de participar en una comunicación bilateral o multilateral donde la distribución de turnos es administrada libremente por las partes, que se alternan en la posesión de la palabra. La conversación se basa en una cooperación entre los participantes con vistas a establecer una comunicación congruente y a crear una interacción coherente común. (Ambjoern, 2008)

Al circunscribimos al ámbito de las clases, podemos ver que no pocos investigadores [Richards (1990); García (2005, 2009) y Ambjoern (2008)] ponen en duda la productividad de las actividades llevadas al aula para el desarrollo de la conversación.

Alegan que la mayoría de las actividades comunicativas que se producen en la clase (exposición, resúmenes, preguntas dirigidas ya sea por el docente o el discente vinculadas a un texto X) son planificadas o semiplanificadas. Además, no son del todo pertinentes para el desarrollo de la competencia conversacional, porque fomentan mayoritariamente la comunicación monologada.

Además, está adscrita a la norma lingüística de la lengua escrita, que es más conservadora y restringe los fenómenos de la lengua hablada [los rasgos suprasegmentales del habla y lo pragmalingüístico]. También es considerable la exigencia memorística a la que conlleva y la rigidez y linealidad de la estructura del discurso que comúnmente se usa a pesar del enfoque comunicativo, que centra mayormente actividades interactivas institucionalizadas¹, transaccionales² y conversacionales³ (Cestero, 2005).

¹ Las actividades interactivas institucionalizadas (AII) son las que se realizan siguiendo un debate, donde el profesor funge como moderador otorgando los turnos de habla a sus alumnos.

² Las actividades interactivas transaccionales (AIT), son las que están al servicio de una transacción como puede ser la realización de la compra de una prenda de vestir en una tienda de ropa, o la solicitud de información sobre un producto de interés. Recurrente en las interacciones donde el discente asume un rol determinado, y se caracteriza por controlar los turnos de habla.

³ Las actividades interactivas conversacionales (AIC) se caracterizan por un bajo grado de planificación donde ninguno de los participantes controla la distribución de los turnos, se trata de actividades dirigidas a poner en práctica la conversación coloquial.

Ahora bien, al tener en cuenta que en la enseñanza de Ele en Santiago de Cuba el enfoque comunicativo ha operado en un diseño curricular de circuito cerrado, donde “los diseños curriculares cerrados o prescritos establecen- de antemano y sin considerar las características de los posibles destinatarios- los objetivos, los contenidos, los procedimientos y la evaluación” (Gimeno, 1991), todavía los niveles de satisfacción en cuanto al desarrollo de la competencia conversacional no alcanzan su mayor porcentaje. Por ende, la propuesta se centra en considerar la implementación de un currículo abierto; puesto que proyecta transformaciones culturales, con niveles complejos de integración y profundidad enriquecedores.

Para Baralo (2004) y Núñez (2008), el diseño curricular abierto prevé la necesidad de concientizar la influencia del contexto educativo en el que se produce la didáctica de Ele, las necesidades del estudiantado en congruencia con el diseño curricular, la experiencia y las habilidades pedagógicas del docente. Al compartir los criterios de los investigadores antes seleccionados, cabe asentar que las observaciones y los ejercicios propuestos están orientados para aplicarlos en contextos de inmersión de los estudiantes de Ele, y se ajusta a las habilidades y objetivos descritos por el MCER para el nivel intermedio de la lengua meta sobre las premisas de un aprendizaje significativo, formativo y constructivista.

Propuesta de ejercicios y algunas observaciones para el tratamiento de la metáfora cognitiva en la clase de Ele

Se recomienda explotar el desarrollo del trabajo independiente del discente unido al enfoque por tareas como método permite desarrollar distintas habilidades y competencias simultáneamente, ya que esta requiere de la comunicación para trabajar con los contenidos, y sistematiza la práctica de clase, porque su peculiaridad estriba en "engranar" y planificar el currículo durante todo el programa de enseñanza a través del tratamiento consecutivo de tareas de aprendizaje.

Así, las tareas orientadas por el profesor contribuyen en la consolidación del contenido anterior y anticipa el nuevo. Por ejemplo, un estudiante que ha aprendido en su última clase de ELE las variantes lingüísticas para indagar por ofertas de trabajo o rechazarlas; precisa conocer expresiones metafóricas de empleo recurrente en la comunicación entre nativos.

No obstante, algunas de las actividades que el docente desarrolle en el aula de Ele pueden develar el significado de algunas frases metafóricas, servir de guía para el

tratamiento de otras popularmente conocidas, y ser parte del conjunto de pasos que por el método de enfoque por tareas anteriormente mencionado, promuevan en el estudiante un descubrimiento de las interpretaciones correctas de las metáforas contextuales.

Ejercicio I

Se recomienda para el análisis de la metáfora *ir a la lucha, luchar* el uso del documental *Luchar, luchar, luchar*, de la autoría de Oscar Feria.

Actividades previsionado del documental

Trabajo con el significado de la frase *luchar*, para ello, partiremos de las acepciones de la palabra.

1. Búsqueda en el diccionario de la palabra *luchar*, copie su o sus significados.
2. Hagamos una lluvia de ideas en la pizarra sobre las posibles interpretaciones de la frase *Ir a la lucha, luchando, en la lucha*.

❖ **Actividades durante el visionado del documental**

1. Haga un listado de las acciones que llevan a cabo las personas que aparecen en el audiovisual.

❖ **Actividades postvisionado**

1. Clasifique las acciones del ejercicio anterior en actividades de ocio o entretenimiento y actividades de la vida cotidiana.
2. Busque el concepto de *San* en el diccionario, intégrele con *luchar* y trate de dar sentido a la frase en su conjunto empleando una o varias de las acepciones.
3. ¿Por qué considera que el componente religioso se ha integrado con el vocablo *lucha*?
4. ¿Qué relación se establece entre la información visual y el título?
5. ¿Qué significado adquiere el término *luchar* para los miembros de la comunidad santiaguera?
6. ¿Qué imagen se emplea para cerrar el audiovisual?
7. Lea el siguiente fragmento de la canción del cantautor William Vivanco y refiérase al significado de la *catedral* para la comunidad santiaguera, según este autor.

[...]

La catedral en el aire

Como faro que cuidar,

El pequeño se hará grande

Volviendo al mismo lugar

Los que vienen del pasado,

Ya dejaron de sentir

Bajo las alas del ángel

Otra forma de morir.

g) ¿Por qué considera que la última imagen se dedica al ángel de la catedral?

Después de apreciar el audiovisual y realizar las actividades, valore la manera de ser del santiaguero. Compare lo que conoce con la información presentada por el material. Seleccione del grupo de fotografías que no utilizó aquellas que ahora considera se relaciona con el verbo luchar.

Estudio independiente:

Entreviste a personas en la calle sobre el significado que tiene para ellos la expresión luchar y sus derivados, tome fotos sobre situaciones que a su modo de ver reflejen al santiaguero en su lucha.

¿Qué factores cree que han contribuido a la formación de esta identidad luchadora? Para responder a esta interrogante, lea el artículo "La influencia de la cultura santiaguera en la cultura cubana" de Sonia Morejón, la edición especial de la revista *Villa Santiago*, escuche, copie e interprete la canción del trovador Vanito Brown: *Santiago* y vea el documental *Santiago, una ciudad que se mira* de Lisset Bourzac.

Ejercicio II

Se recomienda para el análisis de La metáfora del peloteo el uso del programa *Carrerita Mentepollo*, donde además puede explotarse otras peculiaridades del cubano: el choteo, y la agresividad institucional.

Actividades previsionado del programa recomendado

Nota para el docente: estas tareas deben orientarse como estudio independiente en la clase anterior, con el objetivo de promover la conversación y anticipar contenidos

culturales relacionados con el deporte; como los previstos en algunas unidades didácticas del libro de texto.

1. Indagar con nativos sobre el Inder, como institución.
2. Entrevistar a personas de diferentes generaciones en la calle sobre nuestro deporte nacional, sus principales representantes, equipos más destacados y preferencias.

Actividades durante el visionado del programa

1. Identifique frases metafóricas anteriormente estudiadas en clase o en el contexto cultural presentes en el programa.
2. Identifique nombres de organismos o instituciones sociales mencionadas en la conversación de Flor de Anís.

Actividades post visionado

1. Defina cómo responde Flor de Anís a su concepto de peloteo.
2. Identifique la relación que se establece entre el atleta y el ciudadano.
3. Elabora un comentario para publicar en la sección (Del lenguaje), del periódico *Sierra Maestra*, de no más de 120 palabras, donde comentes tus impresiones acerca del uso de la frase "peloteo o dar carrera" y sus significados según el contexto linguopragmático en que se use.

Actividades orientadas para el trabajo independiente (extraclase)

1. Visitar alguna de las instituciones mencionadas en el programa: oficina de carnet de identidad, (responsable de cambios de dirección), oficina de vivienda (responsable de las permutas), oficina de Etecsa, (responsable de asignar teléfonos) u otras sugeridas por el docente, para entrevistar a dos de sus trabajadores y usuarios allí presentes sobre los procedimientos para recibir servicios.
2. Elabore una carta a algún coterráneo suyo y explique la metáfora del peloteo, y alguna experiencia personal en la cual usted se hay sentido peloteado.
3. Edite un pequeño video donde usted promueva (en 5 minutos) a través de imágenes, la metáfora del peloteo, y su percepción de este imaginario cultural cubano para no hispanohablantes o residentes.

Conclusiones

1. *La interpretación contextualizada de la metáfora cognitiva en la conversación, es uno de los tópicos hasta ahora tratados de modo insuficiente en la enseñanza y aprendizaje de Español como lengua extranjera.*
2. *El aprendizaje en el contexto hispanohablante posibilita el tratamiento de la misma utilizando estrategias que promuevan el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural.*
3. *La planificación de tareas que incluyan la conversación para develar el significado de las metáforas contextuales es una estrategia que aparejado con los contenidos culturales de los libros de texto actualizaría para el discente la lengua en uso.*

Referencias bibliográficas

1. Ambjoern, L. (2008): *Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2801045>
2. Bandera N., A. (2014). *La dirección del aprendizaje de la metáfora cognitiva para el desarrollo de la competencia intercultural en la clase de Ele*. (Tesis de maestría). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.
3. Baralo, M. (2008). *Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de ELE*. Madrid: Universidad Antonio Nebrija. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=98398>
4. Danessi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje. (Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión)*. Recuperado de institucional.us.es/civico/uploads/minimaciv/pdf/minima6.pdf
5. García G., M. (2005). *La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera*. Recuperado de www.academia.edu/... linRED
6. Geck Scheld, S. (2004). *Metáfora, motivación, fraseología*. Recuperado de <http://www.tinet.org>
7. Valdés B., S. (2006). *Lengua nacional e identidad cultural del cubano*. La Habana: Editorial Félix Varela.