

Acquisition of Chinese Conceptual Metaphor from the Perspective of Cognitive Linguistics

La adquisición de la metáfora conceptual en chino desde la perspectiva de la lingüística cognitiva

从认知语言学的角度谈汉语隐喻教学

郑农儒

nongru.cheng@uv.es

Nong Ru Cheng Lee*

E.O.I. de Valencia/Facultad de Filología, Traducción y Comunicación

Universitat de València (UV)

Valencia, España, 46010

Abstract: Cognitive linguistics discovers the similarities between cognitive perception and language perception. It provides a solution to the interference caused by the mother tongue when learning a foreign language, Interdisciplinary method will also bring another perspective to L2 students' language knowledge. This paper tries to analyse the teaching of Metaphor from the cognitive linguistics perspective, reconstructing the Metaphor of language Cognition composition with strategies such as

* Nong Ru Cheng Lee, doctor en Bellas Artes. Profesor de la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia. Personal Docente e Investigador del Área de Estudios Asia Oriental en la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universitat de València (UV). Sus investigaciones se basan en la lingüística cognitiva, la lingüística contrastiva y la aplicación de ayudas visuales en la enseñanza.

 0000-0002-3002-9168

Categories, visualising Image Schemes, building the Cognitive Model, recreating Cognitive Context and teaching Cognitive Grammar. Those strategies do not lie much in linguistics but both visual reasoning and logical thinking. Owing to that, it will bring a different approach to Chinese language teaching.

Key Words: Cognitive Linguistics, Metaphor, Second language acquisition, Chinese teaching, contrastive grammar.

Resumen: La lingüística cognitiva descubre las similitudes entre la percepción cognitiva y la percepción de las lenguas, aporta una solución a la interferencia provocada por la lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este método interdisciplinar también aporta otra perspectiva al conocimiento lingüístico de los estudiantes de L2. Este trabajo trata de analizar la enseñanza de la metáfora conceptual desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, reconstruyendo la estructura cognitiva con estrategias como “categorías”, visualizando los “esquemas de imagen”, construyendo el “modelo cognitivo”, recreando el “contexto cognitivo” y enseñando la “gramática cognitiva”, que no residen tanto en la lingüística sino en el razonamiento visual y el pensamiento lógico, de manera que aporta un enfoque diferente a la enseñanza del idioma chino.

Palabras clave: Lingüística cognitiva, metáfora, adquisición de la segunda lengua, enseñanza del chino, gramática contrastiva.

摘要: 认知语言学找出脑部认知方式和语言认知方式的共同点, 为学习外语所产生的母语干扰现象提供了一个解决方案, 跨语言的科学教学法也为成人外语教学提供了另一种切入方式。本文从认知语言学的角度分析隐喻教学, 采用“范畴”、形象化“意象基模”、建立“认知模型”、凸显“认知语境”、引导“认知语法”来建立起“隐喻”的语言认知架构, 恢复“隐喻”的原本面貌, 通过视觉理解和逻辑思维策略来带入非语言教学方式。

[**关键词**]: 认知语言学、隐喻、外语习得、汉语教学、比较语法

1. Introducción

¿Qué es la lengua? Se han escrito ríos de tintas sobre la naturaleza de la lengua, explicada como una de las actividades más instintivas de los seres humanos. Las principales opiniones se dividen en dos tendencias: una postula que la lengua es un fenómeno objetivo, un instinto independiente de la mente, que se puede tratar y estudiar como un sujeto aislado. La otra perspectiva, que cuenta con más fuerza, afirma que la lengua y la mente son dos unidades inseparables e interdependientes; por lo que la lengua deja de ser una asignatura objetiva y ha de estudiarse junto con la actividad mental, desde una aproximación psicológica y lingüística. En la psicología se estudia la percepción, la comprensión, la atención, la lógica, la memoria y la imaginación, y en la lingüística se presta atención a la morfología, la tipología, la semiótica, los factores socio-culturales etc.

Lo cierto es que, la lengua afecta en la forma de cómo los humanos perciben y perfilan el pensamiento (Boroditsky, 2001), a su vez, la perspectiva del pensamiento también determina el lenguaje que escogen para expresarse, por lo que la lengua y el pensamiento son unidades inseparables. A través de las estructuras morfosintácticas de la lengua, se pueden coordinar pensamientos previamente desordenados y transformar cuidadosamente ideas que se quieren exteriorizar, en expresiones que se ajusten a las reglas de la lengua.

Sin embargo, diferentes idiomas implican diferentes estructuras internas, diferentes reglas sintácticas y órdenes de expresión, estos elementos tallan y modifican el pensamiento inicial para exteriorizarlo en su manifestación idiomática (junto con sus implicaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas). Así pues, aunque el pensamiento inicial es el mismo, cada lengua cristaliza diferentes contenidos. Desde una simple palabra, una oración, hasta un poema o un artículo, ninguna unidad de sentido puede encontrar reciprocidad completa en otro idioma, solo puede hallar una traducción más cercana; en consecuencia la misma idea implica diferentes significados en diferentes idiomas.

En la enseñanza del chino como lengua extranjera, los docentes se dedican apasionadamente a transmitir el conocimiento de la lengua: fonética, sintaxis, vocabulario y otros conocimientos como la cultura o la tradición, pero a veces no es suficiente. Ciesielkiewicz (2011:157) señaló que “la lengua nativa parece orientar, e incluso controlar, el desarrollo de un nuevo proceso de aprendizaje lingüístico, puesto que el nuevo conocimiento parece someterse a un estricto control y revisión bajo los parámetros o esquemas del idioma nativo”. Por lo tanto, en el proceso de la enseñanza del chino, para hispanohablantes el castellano se utiliza como la medida o el contenedor para acoger nuevas informaciones y conocimientos chinos. Ya sea desde un simple vocabulario hasta la sintaxis más compleja; desde el orden de las palabras hasta el significado de las oraciones, la lengua materna es “el portero” que recibe estos nuevos conocimientos. Ellis (2008) comparó la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua, determinó que el éxito de la primera reside en que los *input* se asimilan internamente, mientras que en la L2, los *input* se enfrentan antes con los conocimientos de L1 y compiten en la dominancia, de esta forma surge interferencia y bloqueo. Por estas razones, la enseñanza de idiomas, a veces tiene que abandonar el uso de la lengua propia para la adquisición de la nueva, en dicho proceso la lingüística cognitiva se ha convertido en una alternativa para la transferencia de la segunda lengua, por su aproximación a la cognición de idiomas desde una perspectiva psicológica.

La lingüística cognitiva interviene en la enseñanza de L2 en dos niveles. En un primer nivel se toma en cuenta que el conocimiento del mundo se origina en un órgano: el cerebro, por lo que la cognición del mundo esencialmente debería ser igual, pero debido a diferentes factores como el entorno, la cultura y la lengua, los resultados a la hora de reflejar esa cognición son diferentes. Se puede encontrar el origen de la cognición y mostrar su manifestación lingüística lo cual implica reconstruir la arquitectura cognitiva; al recorrer el sentido inverso de la gramática cognitiva hasta el origen de la cognición se puede descubrir el terreno común de las diferentes lenguas. Después de explicar el origen común de la cognición, a los estudiantes se les hace más fácil liberarse de las ataduras de su lengua materna y asimilar rápidamente el contenido de la enseñanza.

En segundo nivel, la gramática cognitiva les permite a los estudiantes comprender las metáforas a través del análisis visual, la lógica y la psicología, ofreciendo una aproximación de la enseñanza de L2, sin depender excesivamente de actividades lingüísticas. La enseñanza del idioma a través de otras ciencias configura una enseñanza multidisciplinaria que facilita a los estudiantes adquirir, además de la capacidad lingüística, conocimiento cultural, habilidad pragmática, y sobre todo estrategias lingüísticas, entendidas como la capacidad de tomar diferentes rutas para lograr objetivo de la comunicación o, a mayor escala, gestionar diferentes formas del aprendizaje para alcanzar la lengua meta. En virtud de lo cual, cultivar la capacidad estratégica es cultivar la utilización de la lengua en el sentido práctico.

La importancia de la lingüística cognitiva en la enseñanza del chino como lengua extranjera se aborda de forma cada vez más sólida, por lo que aproximar la enseñanza desde la gramática cognitiva ayuda a los estudiantes a analizar la interferencia de la lengua materna y mejora la eficacia en el aprendizaje.

2. Lengua y percepción

La lingüística cognitiva considera la lengua como parte de la función cerebral humana, como una herramienta para que la mente reconozca y comprenda el mundo que lo rodea. Para la lingüística cognitiva la lengua es un sentido integral que combina múltiples funciones del cerebro como la visión, la audición, la imaginación, la memoria y la atención. De ahí que la gramática cognitiva busque posibles relaciones entre la estructura gramatical y la percepción cognitiva, analice la conexión entre las estructuras gramaticales o fenómenos lingüísticos con las estrategias cognitivas.

La vista, el oído, el gusto, el olfato y el tacto son sentidos bien conocidos del ser humano; por su parte, el cerebro explora y procesa el mundo a través de las retroalimentaciones de estos cinco sentidos. No es difícil para una persona recordar el estímulo sensorial que provoca un plato exquisito: el color, el sabor, la experiencia olfativa, el sonido al morder la comida y el tacto en el paladar. Estas percepciones sensoriales se almacenan en el cerebro y se convierten en experiencias, las experiencias acumuladas se convierten en recuerdos y estos, a su vez, se convierten en conocimiento. Por esta razón, al percibir el aroma de un alimento, o al ver los platos en la mesa, se puede evocar la experiencia sensorial provocada al saborearlo. Estos cinco sentidos son la forma más primitiva de la experiencia humana, pero no son las únicas formas en que el cerebro percibe el entorno (Langacker 1987 y 1991, Lakoff 1987 y 1990, López 2005, Feldman & Narayanan 2004, Taylor 1989).

La lengua constituye un medio para clarificar el pensamiento y generar conciencia del entorno circundante; esta es integrada por informaciones y sus correspondientes presentaciones lingüísticas, bien sean escritas u orales. La cognitiva de la lengua alude a la adquisición de la misma, formada por el significado y el significante: por una parte el significado de las palabras, las oraciones o las frases etc., es la parte conceptual de la lengua; por otra parte, el significante lingüístico es la parte experimental y empírica (Lakoff & Johnson, 1999), cobra sentido cuando los datos que este porta establecen una conexión con los recuerdos o conocimientos existentes, de modo que deben haber experiencias anteriormente captadas por los aparatos sensoriales del ser humano, que sean parte de su recuerdo, o debe haber experiencias similares a las que pueden causar relaciones asociativas.

Vale decir qué es el significante de la lengua. Lakoff y Johnson (1999) teorizaron que en base a las experiencias empíricas de la vida, las personas crean en sí mismos unos espacios mentales, los cuales reflejan esa experiencia y se emplean como herramientas para comprender el mundo circundante. La formación de dichos espacios mentales es lingüística o en otras palabras, se vigoriza de metáforas y metonimias.

La lengua y los cinco sentidos tienen una relación complementaria, especialmente la audición y la visión. Ambos son los aparatos prioritarios para la percepción del entorno y para focalizar la atención, asimismo estos siempre han sido los principales aparatos perceptivos de la lengua oral y escrita, lo anterior se puede observar tanto en el chino como en el castellano cuando se emplea “kàn” o “Tīngzhe”, “mira” o “oiga” para atraer la atención

del oyente, pero no se dice “mō”, “ wén” en chino, o en castellano “toque”, “huele” o “saborea” a cambio de la atención del oyente.

Respecto a la audición y su vínculo con las lenguas, se observa que así como los idiomas se van limitando y adaptando sus pronunciaciones y tonalidades al oído humano, la audición también evoluciona lentamente hacia poder percibir a lengua de manera sensible y precisa. En la prueba de Cherry (1954) se comprobó que la audición humana puede eliminar el ruido ambiental y centrarse en un idioma específico, a la vez, puede percibir con precisión un estímulo lingüístico desde una distancia más lejos de lo normal. Un ejemplo de lo anterior puede ser cuando alguien dice el nombre del oyente desde lejos o usa la lengua materna en un entorno de lengua extranjera. En este caso la percepción del estímulo se amplifica de tal manera que el volumen de esta equivale a tres veces el volumen original.

La visión humana también está muy presente en la expresión lingüística, tanto en gramática como en pragmática, pues la visión es el órgano predilecto para percibir el contexto lingüístico: “ése”, “aquí” son expresiones que carecen de sentido sin una observación al contexto. En una situación cotidiana, en la que se escucha “es el problema de siempre”, al observar a un anciano señalando su rodilla, dotaría de sentido de la frase (López, 2005). Con la ayuda de la visión se complementaría el contexto lingüístico, por lo que daría el significado en las expresiones orales. La visión es el sentido que más afecta a la gramática de las lenguas, puesto que, entre otras razones, la visualización del contexto cambia la expresión en cuanto al orden, la economía y la perspectiva.

Ibarretxe-Antuñano (2008) señala que la asociación entre la visión y el entendimiento es una de las más extendidas y convencionales en los idiomas del mundo, hasta tal punto que lo considera universal, porque la visión es el sentido preferente para captar y entender informaciones sobre el mundo. Esta preferencia es manifestada y metamorfoseada de manera directa e indirecta en las gramáticas de diferentes idiomas. Ejemplos como: “Veo lo que dices”, “estoy acuerdo con tu punto de vista”, o sus equivalentes en la expresión china “我看出来你说的重点了” “我同意你的看法” reflejan una conexión directa entre la vista y el conocimiento. En ese sentido, Soriano (2001:92) afirma que: “Las metáforas de percepción ilustran cómo la cultura sirve de filtro a las posibles representaciones metafóricas que pueden construirse en base a nuestras experiencias sensoriales y motoras”.

3. Problema de metáfora conceptual en la transferencia de L2

En el libro *Metáforas de la vida cotidiana* (1980), Lakoff y Johnson redefinen el significado de la metáfora de lo que antes se consideraba un

recurso retórico. Los autores creen que la metáfora es un mecanismo asociativo para comprender conceptos abstractos en la vida. La comprensión de la realidad se construye a través de metáforas cognitivas que conforman el marco conceptual dentro del cual las personas pueden entender el mundo. La metáfora cognitiva se vale de un concepto definido como referencia para hacer comprensible otro concepto abstracto, a través de las propiedades destacables del dominio origen; por lo que la comprensión de la mayoría de los conceptos abstractos proviene de metáforas conceptuales.

Aunque las metáforas conceptuales son esquemas abstractos de pensamiento que se manifiestan de muchas formas, y uno de ellos es el lenguaje, una de las manifestaciones idiomáticas más básicas es la fórmula de **dominio meta es dominio origen**. Esta fórmula tiene como propósito transferir el entendimiento de algo físico y tangible a algo abstracto y conceptual. La metáfora “la vida es un viaje”, ilustra el significado de la vida como un desplazamiento, una aventura, un camino que se recorre desde nacer hasta morir, y tiene múltiples expresiones (tanto en español como en chino), tales como “死亡是尽头 (la muerte es el final)”, “人生伴侣 (acompañante de la vida)”, “走上不归路 (camino sin vuelta)” etc.

Estas se consideran metáforas convencionales por la razón de que no requieren de esfuerzo para comprenderlas, además cualquier oyente las asimila de manera inconsciente. Lo anterior se debe a que las metáforas convencionales están arraigadas en el sistema conceptual, son adoptadas por los miembros de una comunidad lingüística o incluso fuera de ella. Las metáforas convencionales demuestran que los significados del dominio origen, como los del dominio meta no solo son lingüísticos, sino el resultado de la interacción entre nuestra cognición con el mundo objetivo, por lo que las metáforas: “impregnan la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (Lakoff & Johnson, 1980:36).

Las metáforas conceptuales son esquemas abstractos de pensamiento, se expresan en el lenguaje y en muchas otras formas, sus manifestaciones lingüísticas no son tan sencillas como la fórmula de X igual a Y, ni mucho menos todas son universales. La elaboración de metáforas conceptuales es un proceso mixto que fluye entre dos dominios y engloba distintas actividades cerebrales, como la imaginación, la categorización y la creatividad, para generar nuevos significados en el marco del contexto cognitivo. La proyección obtenida toma las características de parcialidad y multiplicidad.

La parcialidad es uno de los rasgos que se toma del dominio origen para proyectarlos en el dominio meta de la metáfora cognitiva, puesto que estas nunca son completas y no siempre se ajustan a la realidad, se toman datos coherentes del dominio origen con base corpórea y experiencial de la conceptualización humana (Lakoff & Johnson 1987, 1980, 1999, Givón 1989). Por ejemplo, en la expresión del castellano “es un/una rata”, el artículo femenino se emplea para referirse coloquialmente a una persona despreciable, mientras que el masculino y el femenino para persona tacaña (Real Academia Española, s.f., definición 3, 6 y 7¹): De manera que, se toma la característica roñoso y la forma de tomar los alimentos del roedor como el dominio origen, mas en el proceso se abre una cadena de varias subcategorías de proyección metafórica. En el caso de *la persona es un/una rata*, la metáfora se asocia el concepto de “sucio es inmoral”, y la postura de agarrar la comida proyecta a alguien tacaño, En el ejemplo se toma prestado la estructura imago-esquemática del dominio origen (Lakoff 1990; Turner 1990) La misma metáfora conceptual también se manifiesta en la categoría verbo (ratear) y sustantivo (ratero).

Dado que las proyecciones entre dominios son siempre parciales, un mismo dominio meta puede estar estructurado por varias fuentes: los aspectos destacados de la base, es decir, la selección de propiedades de las proyecciones focaliza en algunas de las prototípicas (Ibarretxe-Antuñano, 1999), pero también prescinde de algunas de las características igualmente salientes y esenciales. Para continuar con el ejemplo anterior, se excluye que las ratas son animales nocturnos, son excelentes nadadores, asimismo se suprime el hecho de que las ratas acumulan comida impulsadas por el instinto, no por ser tacaño o ahorrador. De ahí que la metáfora no sea un fiel reflejo de la realidad pues las selecciones de las características prototípicas del dominio origen en gran parte dependen de las culturas y sus estrategias de percepciones, así pues, varía los resultados de las expresiones metas.

En el mismo caso, la manifestación lingüística de *la persona es rata* “shǔbèi (鼠辈)”, la lengua china únicamente toma el sustantivo como categoría gramatical y solo deriva la característica del dominio origen de “sucio es inmoral”, no la de “agarrar es avaro”. En el texto de *Registros de los Tres Reinos (189-280)* mencionó 天下当无此鼠辈耶², donde “shǔbèi (鼠

¹ RAE, <https://dle.rae.es/rata>, Definición: 3. Persona despreciable. 6. Ladrón 7. Persona tacaña, consultado el 21/2/2022.

² Texto histórico de Cheng Shou 陈寿 (189-280), *Registros de los Tres Reinos* 三国志·魏志·华传,

辈)” refiere a los infames y pérfidos. (*Hanyucidian*, s.f., definición 1³), Por tanto, al desconocer el proceso de esta metáfora, para un estudiante chino de ELE las expresiones en castellano como “no ratees e invítame algo, ¡anda!”, o “ratear los beneficios”, probablemente son expresiones con una secuencia de palabras inconexas e ilógica, debido a ello la única manera de aprender se basa en memorizar las combinaciones fijas.

La motivación de la metáfora conceptual se encuentra en la experiencia senso-motora del mundo, en consecuencia, las metáforas están profundamente arraigadas en el concepto de hablantes nativos. Lo anterior puede ser una de las razones del porqué, a la hora de explicar los significados de una palabra polisémica, los docentes no se detienen a pensar cuál es el significado original (el dominio origen) y cuáles son los significados transformados (el dominio meta), ni cómo es la estructura cognitiva de la metáfora, porque la cognición es un proceso inconsciente y sucede con toda la naturalidad; debido a ello, es común que el profesor no profundice sus explicaciones. Por otra parte, cuando se trata de conceptos abstractos como el tiempo, el espacio, las emociones, los valores y un largo etcétera cada cultura toma su estrategia senso-motora de la cognición y crea sus propios esquemas de imagen.

Con todo, las metáforas no siempre coinciden en sus cristalizaciones lingüísticas, además, sus manifestación lingüísticas son tan variadas que pueden ser desde sustantivo (鼠辈), verbo (坐车), adverbio (白忙了), adjetivo (很亮眼) preposiciones (书上) hasta en oraciones, dichos o refranes (我们去吃饭, 人不可貌相, 亡羊补牢). Su uso está tan integrado en la manera de pensar y de hablar, que a veces las expresiones metafóricas a las que se les da por sentado un significado dentro de una comunidad, para otras son combinaciones de vocabularios incoherentes, además sus manifestaciones son tan frecuentes que en la investigación de Liu (2005) demuestra que los seres humanos usan cuatro metáforas cada minuto en la interacción social, y alrededor de 21 millones de metáforas se utilizan a lo largo de su vida.

La metáfora conceptual también puede convertirse en una de las interferencias más notables a la hora de aprender la L2, dado que el aprendizaje de una lengua extranjera tiene proyecciones de los dominios prefijados de la lengua materna, se da lugar a una serie de transferencias metafóricas de L1 a L2 (Lamarti, 2011:33). Para corregir este tipo de trans-

donde menciona “no hay tal rata en el mundo”天下当无此鼠辈耶。

³ Hanyucidian (汉语词典), <https://cidian.qianp.com/鼠辈>. Definición 1. 犹言小人 (sinvergüenza, pérfido). Consultado el 21/2/22.

ferencia, el aprendiz debe reescribir la conexión entre los dos dominios, canalizando las estructuras cognitivas y los dominios. Luego, la habilidad de comprender la metáfora no consiste en saber metamorfosarse de manera lingüística, sino en tener la capacidad de reconstruir la conexión entre los dos dominios, por consiguiente, hay que destacar la importancia del aplicar una metodología que guíe a los alumnos a analizar las estructuras de la cognición lingüística, ayuda al estudiante de L2 a observar y reconocer el patrón de las gramáticas (Boers 2000, Boers y Lindstromberg 2008, Csábi 2004, Gardner & Winner 1979, Littlemore & Low 2006, Littlemore 2009, Martínez 2004).

4. Aplicación de la reconstrucción de estructura cognitiva

La metáfora no es solo un fenómeno del lenguaje: el pensamiento se estructura metafóricamente, y sus resultados afectan la forma de estructurar el lenguaje, por lo que su influjo no se limita a algunas expresiones aisladas, sino que es una constancia en la lengua. A la hora de demostrar la relación entre el dominio origen y el dominio meta, al igual que al reconstruir el proceso de la metáfora, la percepción de la vista ejerce una forma de cognición no lingüística, que consiste en una interacción directa entre lo que se visualiza y el pensamiento. La inteligencia visual es una de las múltiples inteligencias de los seres humanos (Gardner, 1983, 1989, 1993). Con la visualización las personas pueden aprender mejor cualquier disciplina, incluso una lengua extranjera, para lo cual una enseñanza mixta se ha mostrado en el aula de L2 es la más efectiva, pues una aproximación a la reconstrucción de los dominios desde la perspectiva de lingüística cognitiva incluye estrategias como “categorizar”, visualizar los “esquemas de imagen”, construir el “modelo cognitivo”, recrear el “contexto cognitivo” y enseñar la “gramática cognitiva”.

4.1 Categorías

La categorización es la competencia desplegada para determinar si un elemento pertenece a una categoría en particular o no; es la capacidad mental para vincular las entidades y clasificarlas. Debido a la diversidad de este mundo, la categorización se convierte en un proceso de simplificación para organización de los infinitos, a la vez también es un mecanismo del cerebro para ahorrar recursos: en lugar de recordar y almacenar cada entidad de manera individual como elemento separado, el cerebro tiende a clasificar objetos similares o eventos relacionados y recordarlos como una unidad.

Zhang (1998:50) cree que la categorización es un concepto dinámico, un proceso en la cognición que focaliza la similitud en un mundo diverso y, de acuerdo con las similitudes, las entidades distintas ahora se pueden tratar de manera igual. No todos los ejemplares de una categoría son igual de representativos de dicha categoría, el centro de cada categoría son los prototipos, ejemplares representativos que poseen más propiedades pertenecientes a su categoría que otros, estos van a ser los modelos de comparación para los nuevos ejemplares para saber si pertenecen a dicha categoría. Los límites de una categoría son borrosos, sin una línea clara de demarcación, de manera que un ejemplar limítrofe también puede ser el prototipo de otra categoría (Rosch, 1999). El proceso de categorización no es el verdadero reflejo del mundo objetivo, más bien el resultado de la interacción entre factores objetivos con los físicos, psicológicos y culturales.

El proceso de categorización utiliza dos medios: la inclusión y la exclusión. La inclusión consiste en clasificar una variedad de objetos diferentes en la misma categoría, se puede decir que es una capacidad de categorización vertical, por otra parte, la exclusión se basa en dividir la misma categoría en múltiples subcategorías; es una capacidad de categorización horizontal. La capacidad de categorización cognitiva también puede determinar las propiedades funcionales de las palabras o sus funciones gramaticales -habilidad indispensable en la expresión y la comprensión- lo que también muestra la relación de coexistencia entre la capacidad lingüística y otras habilidades cognitivas. Por ejemplo:

Capacidad de categoría vertical:

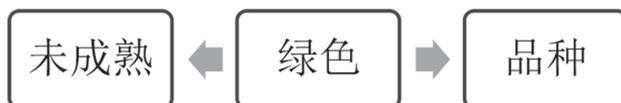
青苹果是苹果，苹果是水果。



Esquema Vertical (inclusión)

Capacidad de categoría vertical:

青苹果可以是未成熟苹果或是苹果的一种品种。



Esquema horizontal (Exclusión)

La categoría tiene una relación estrecha con el campo semántico de los idiomas. En coherencia con lo anterior, se halla que para entender el significado de una palabra nueva, los estudiantes de L2 relacionan conscientemente o inconscientemente el sinónimo o antónimo de una palabra de manera intra-lingua o, en la mayoría de las veces, interlingua.

Para encaminar a los aprendices de la lengua china en el proceso de categorizar, cuando se introduce un vocabulario nuevo, se puede extender su asociación en tres campos: semántico, fonológico y simbólico, de manera que afines a la visión sobre la gramática cognitiva de Langacker (1987; 1991; 2008), a saber:

(1) Construir la categoría a partir de la semántica: analizar los sinónimos y antónimos y agruparlos según el significado.

生词	同义词	反义词
辛苦	辛劳、忙碌	轻松、放松

(2) Construir la categoría a partir de la fonología: relacionar las pronunciaciones con el grupo de significado.

生词	走路、旅行的意思	单位的意思	量词：直线的意思
行	行人、人行道、行万里路、行驶	分行、银行	一行字、排一行队

(3) Construir la categoría conforme a la simbología: según las categorías gramaticales que emplea en la sintaxis o en la oración.

生词	形容词	名词	动词
辛苦	这差事很辛苦。	你了解我的辛苦吗？	辛苦了一天又一天。
	活着真是一件辛苦的事啊！	汗流浹背的那种辛苦。	今天辛苦你了！

4.2 Esquemas de imagen

Esquemas de imagen es un concepto fundamental de la lingüística cognitiva, este no se entiende como una imagen literal, sino como una elaboración a falta de estímulos físico-sensoriales, dada por la capacidad natural de crear una imagen mental de aquella entidad o concepto que se piensa (Langacker, 1987; Lakoff, 1990). Las imágenes se basan en el análisis de las áreas focales de los campos de percepción de las personas y su interacción con los objetos de alrededor (espacio, tiempo, fuerza etc.), estas estructuran las informaciones seleccionadas de la experiencia -informaciones como el peso, la fuerza, la forma, los contornos y la textura entre otros-; pero para ello también se eliminan los detalles no relevantes procesados durante la percepción habitual (Mandler, 2004). Así pues, los esquemas de imagen son el guion estructurado de las informaciones y experiencias que los seres humanos almacenan en el proceso de la cognición del mundo, para comparar con las informaciones o experiencias nuevas de manera que podemos asimilar estas con más facilidad y eficacia (Barlett, 1932).

Según Johnson (2005) dichos esquemas proporcionan la base concreta para realizar la abstracción, pues sirven como referencia del dominio origen en el mapeado metafórico. La estructuración de la información perceptual en esquemas de imagen depende de las estrategias de percepción sensorial y a raíz de dicha elección se destacan unos u otros rasgos sobresalientes que participan en la formación inicial del concepto.

En conclusión, los esquemas de imagen son el sustento conceptual de los dominios, por lo que al reconstruir los esquemas de imagen en la enseñanza de L2, se establece la base estructural de informaciones, encaminadas a entender los dominios y percibir metáforas en la lengua china.

4.3 Modelo cognitivo

Una noción importante en los estudios cognitivo-funcionales del lenguaje es la de modelo cognitivo. En esta noción se distingue el “modelo cognitivo básico” y “modelo cognitivo idealizado” (Lakoff 1987; Wang, 2007): la primera contiene modelo cognitivo del espacio, tiempo, activi-

dad, emoción, conducta, motivación etc.; la segunda incluye connotaciones culturales o conocimientos específicos. Un ejemplo puede ser la figura de la madre: la madre en el modelo básico es la hembra que da la luz, mientras que en el idealizado es el cuidado, la ternura, el amor y el cariño personificado.

El modelo cognitivo complementa la parte cultural de los esquemas de imagen, ya que en sí es un conjunto coherente de conocimientos de naturaleza enciclopédica. Su aplicación en la enseñanza de L2 ayuda a completar el campo semántico y campo cultural. Por ejemplo:

Vocabulario: 妈妈 (Mamá).

Modelo básico: 生孩子 (parir); 母亲 (Madre); 血缘关系 (Consanguinidad).

Modelo idealizado: 母爱 (amor maternal), 亲情 (afecto), 温暖 (calidez), 养育 (criar y educar).

4.4 Contexto cognitivo

Sperber y Wilson en su artículo *la Teoría de la Relevancia* definieron el contexto cognitivo (Cognitive Context), o suposiciones contextuales (Contextual Assumptions), como un contexto de la comunicación que además del contexto social y lingüístico, también añaden en el contexto el prejuicio, la expectativa, la creencia, la memoria del trasmisor y del receptor. En el contexto cognitivo no está prefijado, al contrario de como sucede en el contexto lingüístico, este permite continuos desarrollos y modificaciones porque no solo refleja un escenario posible, además se concibe que el mundo es un escenario del constante cambio.

Ran (2000) plantea que el dinamismo del contexto cognitivo se da a raíz de que el contexto no se prefija ante de que suceda la comunicación, sino que es el resultado de las constantes elecciones durante tal proceso; por ende, cada mensaje enviado por trasmisor y cada mensaje captado por receptor genera un parámetro más para crear el carácter dinámico del contexto cognitivo, estos configuran la noción de parámetros cambiantes en un contexto lingüístico prefijado e inmóvil (Huang & Hu 2004, Hu 2004).

En el caso de la lectura del texto esta interacción sucede en un entorno virtual e imaginario del lector, con los personajes de la obra o las voces de narrador (pocas veces es con el autor de la obra)⁴, al igual que

⁴ El narrador no es el autor, así argumentó Alberto Paredes, “la persona que cuenta la novela o cuento no es propiamente el autor, sino aquel ser que dentro del texto personifica una proyección singular del autor como emisor del discurso literario” (*Las voces de relato*, 176: 29).

con los elementos que rodean la lectura: “se trata de un escenario mental dinámico conformando por las representaciones e imágenes activados por el lector a partir de las pistas que el texto le proporciona. El contexto cognitivo del lector dependerá de cómo procese esas pistas en relación con los conocimientos que posee y de sus habilidades de comprensión” (Borzzone y Manrique, 2010: 67).

Así pues, en la lectura en el aula de L2, las instrucciones, la presentación previa del texto y el tiempo prefijado para el ejercicio, la cantidad del material etc., conforman los parámetros del contexto cognitivo y guían la activación de conocimientos previos por parte de los oyentes, así mismo, promueven el contexto. Por consiguiente, una mayor mediación entre la parte de instrucción y las presentaciones con el lector se traduce en una mejor construcción del contexto cognitivo, el cual afecta directamente la comprensión lectora y en la interpretación.

En la transferencia de la metáfora, el ejercicio de ordenar los párrafos, consiste al mismo tiempo en reconstruir el contexto cognitivo de la situación comunicativa. Ya que, a partir de las informaciones desordenadas, junto con los significados de los párrafos en su respectivo orden, se elabora un razonamiento lógico de la respuesta sobre el contexto lingüístico, emulando el dinamismo estructural del contexto cognitivo.

4.5 Gramática cognitiva

La gramática cognitiva defiende que el significado y la forma de las unidades lingüísticas no son elementos separados, sino que forman una unidad yuxtapuesta. La gramática no opera sobre las formas, sino sobre el significado que el hablante quiere transmitir, por su parte la lengua transmite el suceso o la realidad tal como el hablante la percibe y quiere que la perciba el oyente de la misma manera, por lo tanto, la gramática está orientada a ofrecer dicho suceso o la realidad desde las diferentes perspectivas de un mismo hecho objetivo. (Ruiz, 2007)

Cuando se explica la polisemia, es importante identificar el significado original para transmitir el recorrido de las proyecciones metafóricas alojadas en sus significados extendidos; por esta razón enseñar la gramática cognitiva es aproximar a la gramática china desde la lógica y el conocimiento general.

5. Conclusiones

Entre tanta teoría emergente del lenguaje, la lingüística cognitiva ubica la proyección de la mente humana en la expresión lingüística y brinda

una explicación desde una perspectiva del empirismo, a las expresiones que a muchos de los estudiantes de chino les parecen extrañas e ilógicas; a la vez, ofrece una comprensión de la lengua que se aproxima desde el plano conceptual al terreno físico a través de la reconstrucción de metáforas.

Las metáforas conceptuales se originan como el mecanismo de la cognición del mundo objetivo, cada cultura toma sus estrategias de percepción en el proceso, y cristalizan diferentes resultados idiomáticos. En la transferencia de la lengua china como lengua extranjera, reconstruir la estructura de las metáforas con estrategias- como categorizar, visualizar los esquemas de imagen, construir el modelo cognitivo, recrear el contexto cognitivo, enseñar la gramática cognitiva- son aproximaciones que no dependen tanto de la lengua sino de la lógica y el pensamiento visual.

Aprender un nuevo idioma requiere una reorganización de la lógica prefijada y tratar de ver el mundo de diferente manera. ¿Qué hay de la enseñanza de idiomas? Es aún más necesario tratar de entender, al igual que aceptar, los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. Comprender a los demás y ser comprendido por otros es el propósito de la comunicación lingüística, además el proceso de comunicar con una lengua, es a la vez, conocer, sentir y conectar con el mundo desde otro ángulo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartlett, F. C. 1932. *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boers, F. 2000. Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics* 21 (4): 553-571. Oxford: Oxford University Press.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (Eds.) 2008. *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. New York: Mouton de Gruyter.
- Boroditsky, L. 2001. Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43(1): 1-22.
- Borzona A. y Manrique M. 2010. El contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en un jardín de infantes. *Lenguaje* 38(1): 65-93.
- Brown, T. L. 2003, *Making Truth: Metaphor in Science*. Illinois: University of Illinois Press.
- Csabi, S. 2004. A Cognitive Linguistic View of Polysemy in English and its Implications for Teaching. In Michel Achard & Susanne Niemeier. (Eds.) *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.

- Cherry, E. C. 1953. Some experiments on the recognition of speech, with one and with two ears. *Journal of the Acoustical Society of America*, 25: 975-979.
- Ciesielkiewicz, M. 2009. Gramática contrastiva como estrategia de aprendizaje y comunicación. *Cuadernos de Rústica Española*, 5: 157-167. Granada: Universidad de Granada.
- Feldman, J. & Narayanan, S. 2004. Embodied meaning in a neural theory of language. *Brain and Language*, 89: 384-392.
- Ellis, R. 2008. Investigating grammatical difficulty in second language learning: Implications for second language acquisition research and language testing. *International Journal of Applied Linguistics*, 18 (1): 4-22.
- Gardner, H. & Winner, E. 1979. *The development of Metaphoric Competence: Implications for Humanistic Disciplines*. In S. Sacks (Ed.), *On metaphor*. Chicago: University of Chicago Press, 121-139.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. NYC: Basic Books.
- Gardner, H. & Thomas, H. 1989. *Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice, A Reader*. New York: Basic Books.
- Huang, Xinhua 黄华新 & Hu, Xia 胡霞 2004. 认知语境的建构性探讨 A constructive discussion of cognitive context, *Modern foreign Languages* 3: 248-255.
- Hu, Xia. 胡霞, 2004. 策略认知语境的基本特征 The basic characteristics of the strategic cognitive context. *Applied Linguistics* 3: 91-97.
- Ibarretxe-Antuñano, I. 1999. Polysemy and metaphor in perception verbs: a cross-linguistic study. University of Edinburgh Phd Thesis.
- Ibarretxe-Antuñano, I. 2008. Vision Metaphors for the intellect: Are they really cross-linguistic? *Atlantis, Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 30 (1): 15-33.
- Johnson, M. 2005. The philosophical significance of image schemas. *From Perception to Meaning: Image Schema in Cognitive Linguistics*, Beate Hampe.(Ed). Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 15-34.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980, *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. 1987. Cognitive models and prototype theory. In U. Neisser (Ed.), *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge: Cambridge University Press, 63-100.

- Lakoff, G. 1990. The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics*, 1(1): 39-74.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1999. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Book.
- Langacker R. W. 1987. *Foundation of Cognitive Grammar: Vol. I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar: Vol. II: Descriptive Application*. Stanford University Press.
- Langacker, R. W. 2008. *Cognitive grammar: a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lamarti, R. 2011. *La conceptualización metafórica en aprehendientes silófonos en E/LE*. Tesina de master. Universidad de Barcelona. suplementos SinoELE 5.
- Littlemore, J. & Low, G. 2006. Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*, 27 (2): 268-294.
- Littlemore, J. 2009. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. London: Palgrave Macmillan.
- Liu, Yuhong 刘宇红. 2005. 隐喻研究的哲学视角 A philosophical perspective on Metaphorical Studies 外国语 *foreign language* (3), 77-80.
- López, A. 2005. *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arcos libros.
- Madsen, M.W. 2016 Cognitive Metaphor Theory and the Metaphysics of Immediacy. *Cognitive Science*, 40 (4): 881-908.
- Mandler, J. M. 2004. A synopsis of the foundations of mind: Origins of conceptual thought. New York: Oxford University Press. *Developmental Science*, 7 (5): 499-505.
- Martínez Agudo, J. 2004. *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Paredes, A. 2015. *Las voces de relato*. Madrid: Cátedra.
- Ran, Yongping 冉永平. 2000. 言谈标记语的语用学研究综述 A Review of Pragmatic Research on Speech Markers. *Foreign Languages Investigations* 4: 8-14.
- Rosch, E. 1999. Reclaiming Cognition: The Primacy of Action, Intention and Emotion. *The Journal of Consciousness Studies*, 6 (11-12): 61-77.
- Ruíz Campillo, J. 2007, Entrevista con José Plácido Ruiz Campillo: Gramática Cognitiva y ELE, *Marco ELE*. Revista de didáctica ELE núm.5.
- Soriano, C. 2012, La metáfora conceptual. In I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela. *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos.

- Talmy, G. 1989. *Mind, Code and Context: Essays in Pragmatics*. Hillsdale, N. J and London: Lawrence Erlbaum.
- Taylor, Charles. 1989. *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Turner M. 1990. Aspects of the invariance hypothesis, *Cognitive linguistics*, 1 (2):247-255.
- Wilson, D. & Sperber, D. 2004. La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, 7 (1): 233-283.
- Wang, Yin 王寅. 2007. 认知语言学 *Cognitive Linguistics*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Zhang, Min 张敏. 1998. 认知语言学与汉语名词短语 *Cognitive Linguistics and Chinese Noun Phrases*. Beijing: China Social Sciences Press.

