

Clara Eugenia Peragón López

DOI:10.4312/vh.27.1.173-192

Universidad de Córdoba

Lenguaje literario vs. lenguaje natural y su tratamiento didáctico en ELE desde la Poética Cognitiva

1 Introducción

La tradicional consideración del lenguaje literario como estático, complejo, alejado de la realidad y poco comunicativo ha propiciado un tratamiento parco y limitado de los textos literarios, sobre todo poéticos, en la enseñanza de segundas lenguas. No hay más que echar la vista atrás y comprobar cómo ha sido considerada la literatura en los distintos métodos y enfoques (Melero, 2000) para constatar que, aunque siempre presente, no ha estado exenta de dificultades para hacerse un hueco con entidad propia y bajo unos sólidos fundamentos didácticos que asienten su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, y a pesar de que la proliferación del enfoque comunicativo supuso en su momento una revalorización de los textos literarios, lo cierto es que emerge una disyuntiva ante el doble uso que de los mismos puede realizarse en el aula. Por un lado, se pueden emplear para introducir determinados contenidos lingüísticos, constituyendo un «pretexto» para enseñar lengua. Esta alternativa conlleva una desviación del concepto de texto literario al que no se está tratando como tal y ofrece una visión parcializada de sus magníficas posibilidades de explotación didáctica como *input* cultural, negándose al alumno la oportunidad de penetrar en el modelo de mundo que la literatura propone en una determinada cultura (Garrido y Montesa, 2010: 388). Además, a esto habría que añadir el hecho de que, de manera bastante generalizada, los manuales de ELE integran estos textos normalmente al final de cada unidad y con total

ausencia de criterios didácticos, priorizando aspectos temáticos o «puramente editoriales» (Acquaroni, 2006: 52).¹

Otra opción, igualmente restrictiva, sería considerar estas producciones como objeto de estudio en sí mismo², lo que a veces lleva a los docentes a reproducir modelos didácticos que no se corresponden con la metodología propia de la enseñanza de lenguas extranjeras y que no acercan el fenómeno literario desde una perspectiva comunicativa y creativa (Sanz Pastor, 2006: 19). En cualquier caso, nos adherimos a la postura integradora de quienes defienden que hay que

Llegar al análisis y manipulación lingüística desde todos los recursos necesarios para su asimilación y volver de nuevo al texto para abordar todos los valores literarios del mismo. De esta forma se produce una aplicación lingüística a una necesidad literaria, ya que, no olvidemos, el texto literario es lengua en un grado máximo de representatividad (Biedma, 2007: 248-249).

Así, el conocimiento lingüístico facilitará una serie de recursos para la correcta interpretación del texto, que va a ser importante no solo por sus elementos explícitos, sino también implícitos (Sanz Pastor, 2006: 7), favoreciendo el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos en un entorno comunicativo y, en consecuencia, el desarrollo de su competencia intercultural.

De este modo, el principal objetivo que pretendemos alcanzar con este artículo consiste en revalorizar la utilización del texto literario en el aula de ELE como producción auténtica y comunicativa, demostrando que el lenguaje literario no es un lenguaje diferente en relación con el que utilizamos en nuestra

1 Quizás, el análisis más completo en torno a este tema es el realizado por Ernesto Martín Peris en un artículo del año 2000 en el que centra su atención en seis cursos de orientación comunicativa que vieron la luz entre los años 1980 y 1994: *Para empezar & Esto funciona, Fórmula, Curso E/LE, Intercambio, Ven y Rápido*. Algunos años más tarde, Rosana Acquaroni (2006) aborda una revisión de los textos poéticos en los manuales que analiza y amplía la nómina a los publicados entre los años 1995 y 2005. Desde una perspectiva más general, otra investigación (Peragón López, 2011c) avanza al año 2006, en que se edita *El ventilador. Curso de español de nivel superior*. Sobre ello, véase también Garrido y Montesa (2010).

2 En la actualidad son muy escasos los manuales publicados sobre Literatura Española para extranjeros. Según hemos podido constatar, actualmente solo existen cuatro propuestas editoriales en este ámbito: *Más que palabras. Literatura por tareas* (Barcelona: Difusión, 2004), *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera* (Madrid: Edelsa, 2006), *Literatura Española y Latinoamericana* (Madrid: SGEL, 2009) y *Curso de Literatura Española Moderna* (Madrid: Edinumen, 2013). Sobre ello, véase Peragón López (2010, 2011a, 2011b) y Santamaría Martínez (2015).

vida cotidiana, sino que se trata de un uso distinto que nos permite, de forma novedosa, conceptualizar y categorizar nuestras experiencias, ofreciendo así otras perspectivas de la realidad. Para ello, la Poética Cognitiva aporta interesantes procedimientos, erigiéndose «en una metodología idónea, pues pretende simplemente describir los procesos por los cuales nuestra mente hace que los textos (en este caso literarios) signifiquen; describe, en definitiva, cómo surge el significado, no qué significado tiene un texto» (Luján, 2013: 102).

En este sentido, en la primera parte se plantea un estado de la cuestión acerca de la Poética Cognitiva, fundamentalmente en el marco hispánico, así como de su concepción en torno a las conexiones entre el lenguaje literario y el natural. En la segunda parte justificaremos la necesidad de un tratamiento didáctico de la metáfora literaria en el contexto de ELE como parte del uso normal del lenguaje, lo que redundará en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, que podrá interaccionar con el texto y captar su valor, ampliando su fluidez verbal y conceptual. Asimismo, se analizan algunas metáforas literarias creadas por el poeta Pedro Salinas en su poemario *La voz a ti debida* para conceptualizar el amor derivadas de metáforas conceptuales que se utilizan en el lenguaje cotidiano.

2 Una aproximación a los planteamientos de la Poética Cognitiva

El concepto Poética Cognitiva se inserta en una tendencia a la que en los últimos años se han ido sumando algunas disciplinas humanísticas que han adoptado en sus correspondientes objetos de estudio los postulados de diversas ciencias cognitivas. En este caso, la Poética Cognitiva constituye una corriente de crítica literaria que, con carácter multidisciplinar, en líneas generales no hace sino aplicar los principios de la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística, la Psicología Social, la Neurobiología y, por supuesto, la Lingüística Cognitiva, a la interpretación de los textos literarios (Porto, 2007, 2013; Hermosilla, 2013). Recordemos a este respecto que la Lingüística Cognitiva concibe el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas (Ibarretxe-Antuñano, 2013: 245), estableciéndose una interdependencia entre lenguaje y cognición, lo que a su vez repercute en un nuevo modo de analizar el lenguaje en función de sus conexiones con otros procesos mentales.

El principal postulado que sostiene la Poética Cognitiva se basa en el conocimiento y el análisis de los procesos que permiten al receptor construir el

significado del texto literario. Dicho de otro modo, frente a algunos movimientos de crítica literaria, no se centra únicamente en el estudio del texto, lo que nos llevaría a la consideración de cuestiones propiamente lingüísticas, sino que, al mismo tiempo, aborda una lectura literaria de los mismos, concediendo un lugar preeminente al contexto y a las aportaciones del texto y del lector al proceso de lectura, indispensables para poder ir más allá de la mera comprensión de la obra literaria (Porto, 2007, 2013; Granados, 2018).

Los primeros estudios sobre Poética Cognitiva surgen en el ámbito anglosajón donde, ya desde finales de los años 80 y principios de los noventa del siglo XX, empieza a despuntar el interés por este tema. En las últimas décadas se ha ido consolidando un amplio panorama bibliográfico que se dibuja menos prolífico en nuestro país, sobre todo en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera en el que enmarcamos el presente artículo.³ No obstante, en los albores del siglo XXI se advierte un creciente aumento de estudios en torno a esta corriente, de los que nos ocuparemos a continuación.

Uno de los primeros artículos que plantea de manera explícita la relación entre la práctica del discurso literario y la construcción del conocimiento es el publicado por Luis Sánchez Corral en 2002. Cuatro años más tarde, Ángel Luis Luján, con el objetivo declarado de introducir la perspectiva cognitiva en el ámbito hispánico, acomete el estudio de la poesía tomando como punto de referencia la teoría de la relevancia.

En 2013, bajo el título *Lenguaje, Literatura y Cognición*, hace su aparición una significativa recopilación de algunos de los ensayos sobre «Lingüística y Poética cognitivas» presentados previamente en el Congreso Internacional que, con el mismo título, se celebró en Córdoba en 2009. Por su parte, Eduardo de Bustos, que ya había potenciado el carácter ubicuo de la metáfora en el pensamiento contemporáneo en una obra «poco respetuosa con las fronteras disciplinares», como él mismo sostiene en su prólogo (2000: 7), se sitúa en 2014 en el contexto de las *nuevas humanidades* para seguir profundizando en la Teoría Cognitiva de la Metáfora.

Otros investigadores se concentran en una aplicación más concreta de los principios de la Poética Cognitiva al análisis de la obra literaria. Así, Porto (2007), que analiza las metáforas del concepto MAGIA presentes en la Novela de Fantasía *Forging the Darksword* (1988), pretende «demostrar cómo, para interpretar un texto, construimos un mundo secundario y que esta imagen

3 Para una revisión bibliográfica en este contexto, véase el apartado 4 de este artículo.

mental, extremadamente compleja pero global y única, constituye el significado último del texto» (2007: 15). Por otra parte, Luján (2013) propone en esta ocasión una innovación metodológica basada en la aplicación de la estilística cognitiva al comentario de textos que complementa, más tarde, con la adaptación de las herramientas cognitivas al género de la poesía a partir de los tres niveles de análisis de la obra literaria (Luján, 2018).

Por último, Porto Requejo (2018) y Granados Pérez (2018) enfatizan las relaciones entre las metáforas conceptuales y las literarias en las que constituyen, junto con la anterior, las aportaciones más recientes. Mientras la primera traza un interesante recorrido hacia las metáforas literarias, que analiza e ilustra desde la neuroestética, Granados establece un nexo entre la teoría conceptual metafórica de la Lingüística Cognitiva y los procedimientos empleados por la Poética Cognitiva para explicar la metáfora literaria desde un prisma conceptual.

3 La Poética Cognitiva ante el lenguaje literario y el lenguaje natural

Como ya hemos consignado en nuestra introducción, una de las principales reticencias al abordar el trabajo con los textos literarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera está vinculada a la creencia generalizada de que estos textos contienen un léxico difícilmente comprensible para los alumnos. A esto se añade la existencia de un mundo ficcional lejano y, en muchos casos, inaccesible para los estudiantes que, además, tienen que «lidiar» constantemente con la influencia de su lengua materna, que determina en muchos casos interpretaciones en las que las variables de carácter sociocultural juegan un papel importante.

Llegados a este punto, esbozaremos las concepciones de la Poética Cognitiva en torno al lenguaje literario en relación con el natural, o viceversa. Como punto de partida, que la Poética Cognitiva asuma en buena medida los preceptos de la Lingüística Cognitiva para abordar el análisis de los textos literarios nos sitúa ante una postura continuista, puesta de manifiesto por Porto (2013), Luján (2013) y Bustos (2014), entre otros, y que nos lleva a afirmar, ya de entrada, que no existe diferencia alguna entre ambos tipos de lenguaje, sino que constituyen usos distintos ante procesos cognitivos similares.⁴ En este sentido, y desde un punto de vista didáctico,

4 Belinchón (2013: 141-165) profundiza en las relaciones entre el lenguaje natural y el literario desde la Psicología Cognitiva.

Hacer comprender a los alumnos que hay una continuidad entre el lenguaje usado para la conversación diaria y el lenguaje que aparece en las obras literarias es una manera de acercarles la literatura a la vez que responde mejor a la realidad de cómo funciona la lengua (Luján, 2013: 109).

Uno de los mecanismos que nos permitirá hacer conscientes a los estudiantes de esta premisa es la metáfora. Al afrontar su caracterización desde la postura cognitiva hay que mencionar, casi de manera obligada, a Lakoff y Johnson y sus *Metáforas de la vida cotidiana* (1980), cuya versión española alcanza ya la octava edición (2009), lo que refleja el calado y la vigencia de sus reflexiones. La idea central sostenida por los autores es que «nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica» (Lakoff y Johnson, 2009: 39). Desde este posicionamiento, la metáfora deja de ser considerada como una figura del lenguaje con una finalidad exclusivamente estética, transformándose en un recurso cognitivo que nos permite conceptualizar el mundo y «poner nombre» a conceptos que no lo tienen, dado su carácter abstracto y difícilmente perceptible.

Lakoff y Johnson distinguen entre metáforas conceptuales y metáforas lingüísticas. Las primeras constituyen «esquemas abstractos de pensamiento» (Soriano, 2012: 87) que se manifiestan en expresiones metafóricas concebidas como reflejo del proceso cognitivo que tiene lugar en la mente del hablante, dándonos acceso a las anteriores. De esta forma, «podemos usar expresiones lingüísticas metafóricas para estudiar la naturaleza de los conceptos metafóricos y alcanzar una comprensión de la naturaleza metafórica de nuestras actividades» (Lakoff y Johnson, 2009: 43).

Soriano (2012: 89-90), en su rigurosa caracterización de las metáforas conceptuales, señala que, puesto que estas no son arbitrarias, su motivación puede residir en su base experiencial,⁵ por un lado, o en la percepción de un parecido entre dos dominios que puede ser real y objetivo, o percibido desde nuestros modelos culturales, por otro. Lakoff y Johnson (2009) diferencian, a su vez, entre tres tipos de estructuras conceptuales metafóricas: las *estructurales*, en las que un concepto está estructurado metafóricamente en términos de otro; las *orientacionales* que, sobre todo referidas a la orientación espacial, organizan un sistema global de conceptos con relación a otro; y las *ontológicas*, que nos

5 Lakoff y Johnson (2009: 56) son contundentes al respecto al afirmar: «En realidad pensamos que ninguna metáfora puede entenderse o siquiera representarse adecuadamente de modo independiente de su base experiencial».

permiten entender nuestras experiencias en términos de sustancias y de objetos físicos.

Respecto a la naturaleza de las metáforas literarias desde el cognitivismo y su relación con las conceptuales, la obra de Lakoff y Turner (1989) constituye el núcleo del que parten otras investigaciones ya reseñadas en este artículo. A raíz del argumento que defiende que las metáforas literarias se pueden interpretar por medio de las conceptuales, retomamos el enfoque continuista entre el lenguaje natural y el literario, lo que nos conduce a la afirmación de que los mecanismos y el funcionamiento de las metáforas que utilizamos en el habla cotidiana o en los textos no literarios no difieren de los que se activan con las metáforas literarias. No obstante, ante tal planteamiento, quizás demasiado genérico, estimamos conveniente matizar algunas cuestiones.

De este modo, Bustos (2000: 286) nos descubre dos aspectos en los que la metáfora poética y la corriente se contraponen. Por un lado, determina que la metáfora poética, al ampliar o extender la proyección entre sus asuntos, fuerza los límites expresivos del lenguaje.⁶ El otro aspecto tiene que ver con la propia subjetividad del poeta a la hora de construir una metáfora, que no estará fundamentada en un conocimiento culturalmente convencionalizado, resultando así incomprensible para el lector que, dicho sea de paso, se sitúa ante el texto literario con unas expectativas particulares frente a otro tipo de producciones consideradas no literarias. A esta última apreciación habría que añadir el hecho de que los límites entre lo literario y lo que no lo es no son siempre claros, de ahí que no se pueda sostener que

las metáforas convencionales, las corrientes, fijadas o no en el léxico, carezcan de valores poéticos. La creatividad léxica común, desde los procesos de renovación del habla hasta la constitución del folclore popular, no deja de exhibir la huella de esa dimensión poética (Bustos, 2014: 98).

Asimismo, compartimos con Porto (2018) la valoración de que el lenguaje literario parece ser más metafórico que el cotidiano y que los lectores reaccionamos de manera diferente a las metáforas literarias frente a las convencionales.

6 Yuri Lotman se refiere al lenguaje artístico como un «sistema modelizador secundario» en el que el lenguaje natural llega a ser el material sobre el que se construye el lenguaje artístico: «Decir que la literatura posee su lenguaje, lenguaje que no coincide con la lengua natural, sino que se superpone a ésta, significa decir que la literatura posee un sistema propio, inherente a ella, de signos y de reglas de combinación de éstos, los cuales sirven para transmitir mensajes peculiares no transmisibles por otros medios» (Lotman, 2011: 34).

De hecho, muchas metáforas lexicalizadas pasan desapercibidas a oyentes y hablantes, mientras que las literarias no suelen dejarnos indiferentes, aunque solo sea por la propia dificultad que puede entrañar su interpretación, lo que exige, al mismo tiempo, un mayor esfuerzo cognitivo por parte del receptor.

En resumen, la metáfora literaria, al llevar al extremo tanto el lenguaje como las metáforas convencionales, nos sitúa ante la realidad desde otra perspectiva que tendremos que ir descubriendo, lo que redundará en el placer de la lectura y en un acercamiento al texto literario más allá de su mera literariedad.

4 Hacia un tratamiento didáctico del lenguaje literario en ELE desde la Poética Cognitiva. La conceptualización del amor en la poesía de Pedro Salinas

En los últimos años están surgiendo de manera gradual sugestivas adaptaciones de los principios de la Lingüística Cognitiva a la enseñanza del español L2/LE. A determinadas aportaciones sobre el potencial didáctico de la metáfora lingüística en este contexto (Rivera, 2016; Masid, 2014, 2017), la obra *Lingüística cognitiva y español LE/L2* añade, en 2019, una visión actualizada de «La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2» y «El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza del español LE/L2».

Aunque la metáfora se reconoce como parte integrante del acervo léxico general del español y como un componente que facilita el acceso al léxico polisémico, al tiempo que constituye un valioso mecanismo de creación léxica,⁷ resulta ciertamente paradójico que en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* no existan propuestas concretas sobre la enseñanza de las metáforas lingüísticas, que se insertan en el inventario «de forma en cierto modo inconexa y solo a partir del nivel B2» (Masid, 2017: 156).⁸ Como consecuencia de ello, en los manuales de ELE se manifiesta la ausencia de un tratamiento didáctico de las mismas, a pesar de estar presentes en nuestra comunicación cotidiana y hallarse vinculadas al componente cultural de la lengua.

7 Desde el marco de la semántica, Llamas (2015) aporta un posible método de análisis de la creación léxica de carácter metafórico.

8 Sobre la presencia de la metáfora en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, Rosana Acquaroni (2008: 227) apunta que la única vez que se menciona el término metáfora en este documento es en relación con la competencia léxica, aludiéndose a «Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas».

En cuanto a la metáfora literaria, a excepción de los trabajos de Acquaroni (2007, 2008, 2011), no se vislumbra una gran inclinación por parte de los investigadores hacia este concepto en ELE. Si bien algunas propuestas dirigidas, por ejemplo, a estudiantes de secundaria, podrían adaptarse a nuestro marco de actuación, lo cierto es que se hacen necesarias estrategias metodológicas concretas para abordar los textos literarios desde la Poética Cognitiva. Seguidamente, exponemos algunos ejemplos en los que los procedimientos de la Poética Cognitiva en el aula de ELE constituyen la metodología para acometer la lectura de los textos literarios y hacerlos accesibles al alumnado, algo que solo será posible, nos advierten Lakoff y Turner (1989, xi-xii), si comprendemos nuestra forma de pensar habitual. De esta manera, no solo se hará efectiva la necesaria interacción entre el texto y sus potenciales lectores, sino que los estudiantes desarrollarán su competencia comunicativa y, por tanto, metafórica, ampliando su bagaje léxico⁹ y su fluidez verbal y conceptual (1992)¹⁰ con la lectura literaria de unos versos donde las palabras abandonarán su sentido referencial para conceptualizar y categorizar la experiencia del poeta Pedro Salinas.

Los ejemplos seleccionados corresponden a *La voz a ti debida*, primer poemario de una trilogía amorosa integrada también por *Razón de amor* y *Largo lamento*. En estas obras, el amor ansiado, el amor vivido y el amor perdido reflejan sentimientos encontrados por parte del poeta hacia una amada innombrada que, durante años, se consideró irreal, pero cuya identidad se ha revelado no hace mucho. Este tema nos parece apropiado por su carácter universal y porque los estados psicológicos a los que da lugar el amor están convencionalizados en prácticamente todas las culturas. Precisamente, Kövecses (2000: 27), en un sugerente trabajo sobre la conceptualización de las emociones, pone de manifiesto que el amor es quizás el concepto emocional más metaforizado, al tratarse no solo de una emoción, sino también de una relación.

Ya hemos aludido en páginas precedentes a la importancia del contexto en el cognitivismo. En este caso, contamos con un valiosísimo recurso que nos

9 Existen investigaciones (Boers, 2000) que han demostrado que la realización de actividades para trabajar las metáforas en el aula repercute positivamente en la adquisición del vocabulario.

10 Tras detectar que «los estudiantes *hablan* con las estructuras formales de la lengua meta, pero *piensan* de acuerdo con su sistema conceptual nativo» (Danesi, 1992: 490. Cit. Acquaroni, 2008: 60), Danesi acuña el término *fluidez conceptual*, que diferencia de la *fluidez verbal*. De este modo, la *fluidez conceptual* la relaciona directamente con la competencia metafórica, mientras que la *fluidez verbal* dependería del nivel de competencia gramatical y comunicativa. Consideramos, no obstante, que ambas formarían parte de la competencia comunicativa en la que, al mismo tiempo, se integraría la competencia metafórica.

permitirá relacionar el mundo real y el mundo poético configurado por el autor, estableciendo puentes entre la experiencia del poeta y su formalización en la obra literaria. La realidad es que Pedro Salinas conoció allá por el año 1932 en la madrileña Residencia de Estudiantes a una profesora norteamericana llamada Katherine Prue Reding. Tras varios encuentros, ambos seguirían manteniendo el contacto a través de un nutrido número de cartas cuya lectura aporta una nada desdeñable información sobre el proceso de creación de estos poemas.¹¹ Hemos de precisar, no obstante, que estas cartas constituyen auténticos textos literarios en prosa donde, al igual que en la poesía, las palabras se liberan de sus significados convencionales para adquirir un cierto carácter ficcional sin serlo realmente pues, como sostiene Claudio Guillén (1991: 75), «tratándose de la carta, es obvio que normalmente esta no supone una construcción ficticio-narrativa y desde tal ángulo no aspira consciente o explícitamente a la literariedad que la novela de entrada consigue».¹²

Como punto de partida, consideraremos como metáfora central EL AMOR ES UNA UNIDAD,¹³ al representar el significado principal atribuido por el poeta a este concepto, cuyos matices irá plasmando en otras metáforas inferidas de la anterior. Sobre este particular, Kövecses (2000: 27) sostiene:

The central idea, and hence the central metaphor, in the love system is the notion of UNITY, at least judged by the number of various metaphorical entailments of and lexical elaborations on such source domains as UNITY OF TWO COMPLEMENTARY PARTS, BOND and CLOSENESS.

El siguiente fragmento, extraído de una de las referidas cartas (Bou, 2002: 56), condensa qué supone para Salinas el descubrimiento del amor:

-
- 11 La colección completa la componen un total de 354 cartas, donadas por Katherine Whitmore en 1979 a la Houghton Library de la Universidad de Harvard a instancias del poeta Jorge Guillén. Enric Bou (2002) presenta en su magnífica edición, en la que nos basamos, una selección de 151 epístolas y 144 poemas.
- 12 En las cartas se reconoce la utilización de un lenguaje metacrítico y una constante conciencia teórica que hace que el poeta se cuestione con bastante asiduidad sobre la conveniencia de la materia tratada y del estilo elegido. Por otra parte, el epistolario se revela como una fuente excepcional para conocer la historia de la España de su tiempo, así como la propia biografía de su autor. Sobre estas y otras cuestiones relacionadas con este epistolario, véase Peragón López (2004).
- 13 La dedicatoria que el poeta escribió a su amada en el ejemplar del libro que le envió, y que podemos leer en la carta 109 (Bou, 2002: 248), es representativa al respecto: «Siempre mi corazón me repite y me repetirá lo que te escribí en *nuestro* libro, en *tu* ejemplar. *Inseparables en él siempre.*»

¡Vértigo, pasión, fuerza arrebatadora, sensación de cosa leve arrastrada por un poder indomitable, que es, al mismo tiempo, la propia voluntad! ¡Loco, sí, absurdo, loco en la terrible apariencia de la cordura, con el oficio de ser cuerdo! Tú liberadora, salvadora, divina depositaria de la sal de la vida, la locura, la embriaguez espiritual, la superación de sí mismo, la ascensión hacia lo más alto.

La proyección metafórica se establece aquí a través de una asociación de vocablos que se presentan cargados de valores emocionales y afectivos que los alumnos podrían reconocer en caso de haber vivenciado el amor, independientemente de su grado de conocimiento del significado denotativo de tales palabras. Recordemos que, según la Lingüística Cognitiva, las palabras simplemente evocan significados, por lo que los lectores y el autor deben compartir las mismas imágenes mentales para que la comunicación sea efectiva.

En este sentido, se observa como, a metáforas ya existentes del tipo EL AMOR ES LOCURA¹⁴ o EL AMOR ES UNA SUSTANCIA,¹⁵ se añaden otras más específicas en las que se van a ir estableciendo nuevos nexos con diferentes dominios: EL AMOR ES VÉRTIGO, EL AMOR ES PASIÓN, EL AMOR ES FUERZA ARREBATADORA, etc. Asimismo, la verticalidad se relaciona con la exaltación provocada por un amor descubierto de manera súbita y que convierte repentinamente la oscuridad en luz; una imagen que se refleja en algunos poemas de *La voz a ti debida* mediante proyecciones derivadas de las metáforas EL AMOR ES UNA FUERZA FÍSICA,¹⁶ EL AMOR ES ELECTRICIDAD, EL AMOR ES ENERGÍA, EL AMOR ES FUEGO y EL AMOR ES LUZ: «Y entonces viniste tú/de los oscuro, iluminada» (Salinas, 1999: 127); «Yo no necesito tiempo/ para saber cómo eres:/conocerse es el relámpago [...] Te conocí en la tormenta./ Te conocí, repentina,/en ese

14 Lakoff y Johnson (2009: 85) aluden a algunas «expresiones ordinarias que constituyen casos especiales de la metáfora» y que podrían ser «expresiones simples literales y frases hechas». En este caso, algunos ejemplos serían: «Estoy loco por ella», «Me hace perder el juicio» (Lakoff y Johnson, 2009: 88).

15 Porto (2007: 84) se refiere a una jerarquización de las metáforas que, al igual que el léxico, se organizan en niveles supraordinados y subordinados. Por ejemplo, en EL AMOR ES UNA SUSTANCIA existiría una metáfora más genérica, LAS ENTIDADES ABSTRACTAS SON SUSTANCIAS, y otra más específica, EL AMOR ES UN FLUIDO, que puede llegar a especificarse aún más. De hecho, la metáfora EL AMOR ES SANGRE está presente en uno de los poemas: «¡Qué cruce en tu muñeca/del tiempo contra el tiempo!/Reló, frío, enroscado,/acechador espera/el paso de tu sangre» (Salinas, 1999: 165). Esta proyección, a su vez, es coherente con EL CUERPO ES UN RECIPIENTE O LAS PERSONAS SON RECIPIENTES.

16 En el habla cotidiana utilizaríamos expresiones como «Puedo sentir la electricidad entre nosotros» o «Se atraen el uno al otro de manera incontrolable» (Lakoff y Johnson, 2009: 88).

desgarramiento/ brutal de tiniebla y luz» (Salinas, 1999: 131);¹⁷ «De tus ojos, sólo de ellos,/sale la luz que te guía/los pasos. Andas/por lo que ves. Nada más» (Salinas, 1999: 106).

El poeta se confiesa *loco* de amor, arrastrado a un mundo en el que no tiene el control, y la amada es la causante, la *locura*, pero también la *liberadora*, la *salvadora* y la *ascensión a lo más alto* (EL AMOR ES LIBERACIÓN, EL AMOR ES SALVACIÓN, EL AMOR ESTÁ ARRIBA), frente a la horizontalidad del mundo real. Y es que para el autor, según declara en otra de sus cartas, «amar no es sino una forma de vivir, pero *en elevación*», de ahí su inclinación hacia «las cosas *ascensionales*, *upwards*, las torres, los surtidores, los árboles altos y puntiagudos, el cántico, la flecha» (Bou, 2002: 154-155).¹⁸

En algunos poemas de nuestra obra de referencia también EL AMOR ES LA ALEGRÍA, una metáfora que representa la emoción que siente el poeta y que se relaciona en muchos casos con esa tendencia a la verticalidad a la que nos venimos refiriendo. De la combinación entre esta y EL AMOR ESTÁ ARRIBA surge LA ALEGRÍA ESTÁ ARRIBA que constituye, a su vez, una modificación de FELIZ ES ARRIBA:¹⁹ «Y súbita, de pronto,/ porque sí, la alegría./Sola, porque ella quiso,/ vino. Tan vertical,/tan gracia inesperada» (Salinas, 1999: 123); «Para vivir no quiero/islas, palacios, torres./¡Qué alegría más alta:/vivir en los pronombres!» (Salinas, 1999: 136); «Que a ti se te encontraba/en las cimas del beso/sin duda y sin mañana./En el vértice puro/de la alegría alta,/multiplicando júbilos/por júbilos, por risas,/por placeres» (Salinas, 1999: 221).

Por otra parte, en otras composiciones el amor sigue siendo luz y una afirmación ante la vida (EL AMOR ES VIDA); una vida que solo es posible gracias a ese *tú* sobre el que todo gira²⁰ y que se manifiesta a través de la repetida utilización del monosílabo *sí*: «¡Sí, todo con exceso:/la luz, la vida, el mar!/Plural, todo plural,/luces, vidas y mares./A subir, a ascender/de docenas a cientos,/de cientos a millar»

17 La cursiva es nuestra. Bou (2002: 23-24) reconoce en la carta 15 una alusión a tales versos: «¿Te das cuenta, Katherine, tan poco tiempo como hace que nos conocemos, de lo inmensamente que nos conocemos, de lo que hemos vivido juntos? Nuestro encuentro fue la anécdota, fue el hecho causal. Pero ya nos habíamos encontrado muchísimo antes, ya estábamos reunidos, en un común querer reunirnos, no sé desde cuándo» (Bou, 2002: 65).

18 Este tipo de enumeraciones, que a veces guardan relación entre sí, pero que otras se caracterizan por ser un tanto caóticas, permiten conceptualizar y categorizar de distintas formas el sentimiento amoroso, siendo muy recurrentes en la poesía de Salinas.

19 Algunas de las expresiones a las que esta metáfora daría lugar serían «Me siento *alto*» o «Eso me *levantó* el ánimo» (Lakoff y Johnson, 2009: 51).

20 Ya desde el poema 1 de *La voz a ti debida* está presente este pensamiento: «La vida es lo que tú tocas» (Salinas, 1999: 106).

(Salinas, 1999: 146); «Todo dice que sí./ Sí del cielo, lo azul,/ y sí, lo azul del mar,/mares, cielos azules/con espumas y brisas» (Salinas, 1999: 140). Hemos de hacer notar, nuevamente, la presencia de términos despojados de su significado referencial e impregnados de las connotaciones positivas propias de esa felicidad extrema provocada por el enamoramiento, que sitúa al poeta fuera de la gravedad (LA FELICIDAD ES LIGERA, LA FELICIDAD ES LEVITAR).

Desde un enfoque didáctico, el hecho de presentar al alumnado el léxico de esta manera coherente y motivada es más rentable frente a procedimientos de enseñanza-aprendizaje del vocabulario basados en listados de palabras aisladas que los aprendientes han de memorizar. Sin embargo, no debemos olvidar que las metáforas lingüísticas en las que se pueden materializar las conceptuales, de carácter universal, son susceptibles de variaciones según las lenguas; incluso existen modismos cuyo significado difiere de un idioma a otro. Por ejemplo, en inglés, una expresión como «feeling blue» significa «sentirse triste», por lo que «azul», no categorizado como color, sino como estado de ánimo, se interpretaría con un sentido diferente en los versos salinianos. Resulta muy enriquecedor, por tanto, trabajar esta diversidad semántica de manera contrastiva con el fin de evitar, llegado el caso, una serie de transferencias negativas en el plano conceptual (Gutiérrez, 2010, Lamarti, 2011), así como para favorecer la comunicación intercultural del alumnado (Acquaroni, 2011).

Además, no faltan en estos poemas neologismos, creados a través de procedimientos como la sustantivación de adverbios (*prontos, siempres, nadas*, etc.) y la adición del prefijo tras- a determinados sustantivos (*trasnoche, trasamor, trasvisible, trascelestes* etc.), que se alternan en algunos poemas con locuciones de carácter *orientacional* (*detrás, más allá o al otro lado*) con las que el poeta se refiere a la dualidad entre el mundo real y el idealizado de la amada: «Sí, por detrás de las gentes/ te busco./No en tu nombre, si lo dicen,/no en tu imagen, si la pintan./Detrás, detrás, más allá» (Salinas, 1999: 111-113).

Para finalizar, reproducimos otro fragmento de una carta en la que esa altura alcanzada por el poeta en su vida gracias al amor llega a contagiar también su poesía que, al mismo tiempo, se convierte en un «espejo» de ese amor que todo lo invade y que, por encima de todo, es UNIDAD.²¹ Aquí vuelven a concentrarse algunas metáforas ya referidas junto a otras *ontológicas* como LA ALTURA ES UNA SUSTANCIA, como especificación coherente de LA VITALIDAD ES UNA

21 «Y todo enajenado podrá el cuerpo/descansar, quieto, muerto ya. Morirse/en la alta confianza/de que este vivir mío no era sólo/mi vivir: era el nuestro. Y que me vive/otro ser por detrás de la no muerte» (Salinas, 1999: 152).

SUSTANCIA O LA VIDA ES UN FLUIDO, pero también variaciones del tipo, LA POESÍA ES VIDA, LA POESÍA ESTÁ ARRIBA y LA POESÍA ES AMOR:

Mi vida, desde que te quiero, está *más alta*. Tiene más luz, ve más, siente como un aire más puro y más difícil [...]. Mi poesía, Katherine, es más alta ahora [...]. Y ya no *quiero bajar*. Katherine, me sería muy triste descender de esa altura. La he *probado*, he gustado su pureza, su energía vital, su claridad. Y como tú decías, alma, no me bastará con darme entero, habré de crear «más yo». Y ese yo no puede ser otro que el que contigo toca. Siento mi poesía ligada indisolublemente a mi amor, hoy (Bou, 2002: 260).²²

El concepto del amor reflejado en los ejemplos expuestos dejará paso al desamor, al desengaño y a la ausencia, lo que conllevará una alteración de las categorías referidas: la luz se convertirá en sombra, la alegría en tristeza y la verticalidad en horizontalidad. Basten, no obstante, estas pinceladas para desmitificar de algún modo la opinión de que los textos literarios son ajenos, por su lenguaje, a las experiencias, a los pensamientos, a los sentimientos y, en definitiva, a la realidad de los estudiantes de ELE. Para interpretar una metáfora literaria, los alumnos tendrían que encontrar «en sus modelos cognitivos las metáforas conceptuales a las que la metáfora literaria remite» (Porto, 2013: 243); un procedimiento no siempre fácil y que, además, está condicionado por el nivel de lengua que posean y por sus modelos culturales, de ahí que una adecuada selección textual sea decisiva. Una vez realizado este sobresfuerzo cognitivo, los receptores conocerán los entresijos de la creación literaria, descubrirán nuevas formas de ver la realidad y hallarán, tras su incesante búsqueda, el placer estético que la literatura proporciona (Peragón, 2014) pues, al fin y al cabo, y retomando una de las metáforas del último fragmento, LA POESÍA ES VIDA.

Bibliografía

Acquaroni Muñoz, R. (2006): «*Hija del azar, fruto del cálculo*: la poesía en el aula de E/LE». *Carabela*, 59, 49–77: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_049.pdf (12-03-2019).

22 En la misma línea, en la carta 66 (Bou, 2002: 155) podemos leer: «Y yo encontré, Katherine, mi salida hacia arriba, mi elevación, mi vida alta. (Si quieres ver la *verdad objetiva* de lo que te digo piensa en mis libros. Mi poesía, antes, jugaba a aceptar y no aceptar el nivel, a escaparse a ratos y a conformarse otros con las cosas de la tierra como son. Había *distracciones, dudas*. Pero el libro nuestro Katherine es el gran *salto* hacia arriba, en la *unidad* absoluta, de atmósfera, de nivel, es mi poesía *en elevación*, en tu amor.)»

- Acquaroni Muñoz, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento. Literatura y enseñanza de ELE/L2*. Madrid: Santillana.
- Acquaroni Muñoz, R. (2008): *La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Acquaroni Muñoz, R. (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». *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. IV Congreso internacional de FIAPE*: [http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/95366/00820123016_87.pdf?sequence=1&isAllowed=y\(01-05-2019\)](http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/95366/00820123016_87.pdf?sequence=1&isAllowed=y(01-05-2019)).
- Belinchón Carmona, M. (2013): «Psicología cognitiva, lenguaje natural y lenguaje literario». En: M^a Luisa Calero, M^a Ángeles Hermosilla (eds.), *Lenguaje, literatura y cognición*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba, 141–165.
- Biedma Torrecillas, A. (2007): «¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?». *Boletín Millares Carlo*, 26, 242–260.
- Boers, F. (2000): «Metaphoric awareness and vocabulary retention». *Applied Linguistics*, 21, 552–571.
- Bou, Enric (ed.) (2002): *Cartas a Katherine Whitmore*. Barcelona: Tusquets.
- Bustos, E. (2000): *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bustos, E. (2014): «Literatura y cognición en el contexto de las nuevas humanidades: la función de la teoría cognitiva de la metáfora». *Forma y función*, 27, 89–107.
- Danesi, M. (1992): «Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension». En: James Alatis (ed.), *Language, communication, and social meaning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 489–500.
- Garrido Moraga, A., Montesa Peydró, S. (2010): «La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta». *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 11: [https://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf\(04-04-2019\)](https://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf(04-04-2019)).

- Granados, M. (2018): «Una aproximación a la poética cognitiva: la perspectiva conceptual de la metáfora literaria». En: María Bargalló Escrivà (coord.), *Recerca en Humanitats*. Tarragona: Publicacions Universitat Rovira i Virgili, 111–126.
- Guillén, C. (1991): «Al borde de la literariedad: literatura y epistolaridad». *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 2, 71–92.
- Gutiérrez Pérez, R. (2010): *Estudio cognitivo-contrastivo de las metáforas del cuerpo: análisis empírico del corazón como dominio fuente en inglés, francés, español, alemán e italiano*. Berna: Peter Lang.
- Hermosilla, M^a A. (2013): «La interpretación literaria como actividad cognitiva en la escuela de Constanza». En: M^a Luisa Calero, M^a Ángeles Hermosilla (eds.), *Lenguaje, literatura y cognición*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba, 61–75.
- I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, A. Castañeda (eds.) (2019): *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. London: Routledge.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2013): «La Lingüística Cognitiva y su lugar en la historia de la Lingüística». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26, 245–266.
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion. Language, Culture and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2009): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lakoff, G., Turner M. (1989): *More than cool reason. A field guide to poetic metaphor*. Chicago; London: University of Chicago Press.
- Lamarti, R. (2011): *La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de ELE*. Memoria de Máster. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Llamas Saíz, C. (2005): *Metáfora y creación léxica*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- Lotman, Y. M. (2011): *Estructura del texto artístico*. Madrid: Akal.
- Luján Atienza, A. L. (2006): «El estudio de la poesía desde una perspectiva cognitiva: panorama y propuestas». *Revista de Literatura*, 135, 11–39.
- Luján Atienza, A. L. (2013): «Innovación metodológica del comentario de textos literarios a la luz de la estilística cognitiva». En: M^a Luisa Calero, M^a Ángeles Hermosilla (eds.), *Lenguaje, literatura y cognición*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba, 101–116.
- Luján Atienza, A. L. (2018): «Elementos para un análisis cognitivo del discurso poético». *Verba Hispanica*, 26, 213–232.

- Martín Peris, E. (2000): «Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera». *Lenguaje y textos*, 16, 101–130.
- Masid Blanco, O. (2014): «La metáfora lingüística en el aula de ELE». En: Narciso M. Contreras (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Málaga: ASELE, 895–902.
- Masid Blanco, O. (2017): «La metáfora lingüística en Español como Lengua Extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia». *Porta Linguarum*, 27, 155–170.
- Melero Abadía, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Peragón López, C. E. (2004): «Algunas notas sobre la proyección literaria en el epistolario de Pedro Salinas a Katherine Whitmore». *Revista de Literatura*, 132, 465–484.
- Peragón López, C. E. (2010): «La enseñanza de la literatura a extranjeros a través de algunos materiales didácticos: *Más que palabras. Literatura por tareas* (2004) y *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera* (2006)». *Alhucema. Revista Internacional de Teatro y Literatura*, 24, 203–219.
- Peragón López, C. E. (2011a): *Los textos literarios más que un recurso: análisis de materiales recientes para la enseñanza de la Literatura Española a extranjeros*. Biblioteca Virtual RedEle: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/ClaraPeragon.shtml> (04-04 2019).
- Peragón López, C. E. (2011b): «Una nueva aportación didáctica para la enseñanza de la literatura española a extranjeros: *Literatura española y latinoamericana* (2009)». *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 13: <http://marcoele.com/literatura-espñola-y-latinoamericana-2009/> (01-03 2019).
- Peragón López, C. E. (2011c): «Otros aires en la enseñanza del español como lengua extranjera. El tratamiento de los textos literarios en *El ventilador. Curso de español de nivel superior*». En: Pilar Núñez Delgado, José Rienda Polo (coords.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 687–705.
- Peragón López, C. E. (2014): «Hacia la búsqueda del placer estético: algunas razones para incorporar los textos poéticos en el aula de ELE». *Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane*, 4, 53–68: <https://riviste.unimi.it/index.php/tintas/article/view/4364> (10-02-2019).

- Porto Requejo, M^a D. (2007): *Poética cognitiva: análisis textual de una fantasía*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Porto Requejo, M^a D. (2013): «Metáforas, categorías y otras hierbas en Poética cognitiva». En: M^a Luisa Calero, M^a Ángeles Hermosilla (eds.), *Lenguaje, literatura y cognición*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba, 239–252.
- Porto Requejo, M^a D. (2018): «Un viaje a las metáforas literarias: de la lingüística cognitiva a la neuroestética». *LINRED (Lingüística en la Red)*, 15: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34172/viaje_porto_LIN_2017_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y (15-04-2019).
- 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, 13–25.
- Salinas, P. (1999): *La voz a ti debida. Razón de amor. Largo lamento*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez Corral, L. (2002): «Metáfora, cognición y competencia literaria». *Publicaciones*, 32, 33–54.
- Santamaría Martínez, R. (2015): «Los manuales de literatura en la enseñanza de ELE. Corpus, descripción y valoración». *Lenguaje y Textos*, 42, 45–57.
- Sanz Pastor, M. (2006): «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto». *Carabela*, 59, 5-23: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf (08-04-2019).
- Soriano Salinas, C. (2012): «La metáfora conceptual». En: Iraide Ibarretxe-Antuñano, Javier Valenzuela (dirs.), *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 87–109.

Clara Eugenia Peragón López

University of Córdoba

Literary language vs. natural language and its didactic treatment in ELE from Cognitive Poetics

Keywords: literary language, natural language, Cognitive Poetics, metaphor, conceptualization

Traditionally, literary texts have remained relegated to a second plane in the field of SFL, using arguments alluding to their complex and scarcely communicative character. However, is there really such a clear difference between literary and natural language? To the answer to this question, in this article we start from the fundamental principles of Cognitive Linguistics applied by Cognitive Poetics to the analysis of literary texts. This will lead us to recall the concept of metaphor according to the Lakoff and Johnson's classic theory, where, far from being conceived as a mere aesthetic element, it is considered from a functional and pragmatic perspective. From a review of some studies on Cognitive Poetics that were published in recent years, we intend to raise a status of the issue in relation to this current, especially in the Hispanic field. We will also justify the need for a didactic treatment, in the SFL context, of literary metaphor as part of the normal use of language. This premise will result in the development of communicative competence, whereby a person will be able to interact with the text and capture its value, broadening his or her verbal and conceptual fluency. Finally, we will focus on some literary metaphors created by Pedro Salinas to conceptualize love derived from the conceptual metaphors present in quotidian language.

Clara Eugenia Peragón López

Univerza v Córdoba

Literarni jezik vs. naravni jezik in njegova didaktična obravnava pri poučevanju španščine kot tujega jezika z vidika kognitivne poetike

Ključne besede: literarni jezik, naravni jezik, kognitivna poetika, metafora, konceptualizacija

Literarna besedila so bila pri poučevanju španščine kot tujega jezika tradicionalno potisnjena na stranski tir, češ da so preveč kompleksna in premalo sporočilna. Pa sta si literarni in naravni jezik res tako zelo različna? V iskanju odgovora na dano vprašanje se v prispevku opremo na temeljna načela kognitivnega jezikoslovja, ki se jih kognitivna poetika poslužuje pri analizi literarnih besedil. To nas bo vodilo v obravnavo koncepta metafore po klasični teoriji Lakoffa in Johnsona, ki pa je še zdaleč nista pojmovala kot zgolj estetsko sredstvo, temveč sta jo obravnavala s funkcionalnega in pragmatičnega vidika. S pregledom nekaterih v zadnjih letih objavljenih študij o kognitivni poetiki nameravamo predstaviti *status quaestionis* dane tendence, in sicer predvsem v špansko govorečem svetu, hkrati pa tudi utemeljiti potrebo po didaktični obravnavi literarne metafore kot dela vsakdanje rabe jezika pri poučevanju španščine kot tujega jezika. To bo namreč pripomoglo k razvoju sporazumevalne zmožnosti učencev, ki bodo lahko aktivno obravnavali besedilo in doumeli njegovo vrednost ter tako izboljšali besedno in konceptualno tekočnost. Za konec se bomo osredotočili na nekatere literarne metafore, ki jih je Pedro Salinas ustvaril z namenom konceptualizacije ljubezni, izpeljane pa so prav iz konceptualnih metafor iz vsakdanje rabe jezika.