

APROXIMACIÓN AL LENGUAJE FIGURADO EN LA CLASE DE E/LE. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pablo Encinas Arquero

José María Santos Rovira

University of Nottingham

Pablo-encinas.arquero@nottingham.edu.cn

Jose-Maria-Santos.Rovira@nottingham.edu.cn

Resumen

La concepción cognitiva del lenguaje figurado iniciada a partir de la obra *Metaphors we live by* (Lakoff, Johnson, 1980) supuso una transformación radical en la comprensión de la metáfora y, por extensión, de otras figuras del lenguaje figurado. Pasan de ser consideradas un mero artificio retórico a ser contempladas como un elemento estructurador del propio pensamiento, cuya presencia en la comunicación cotidiana es central. A pesar de la prolífica producción, sobre todo en el ámbito sajón, de estudios en torno a la metáfora y la metonimia, poca ha sido su trascendencia en el campo de la enseñanza de idiomas, más allá de ciertos estudios de aplicaciones de la metonimia en el aprendizaje de vocabulario. En el presente artículo presentamos un breve recorrido en la literatura al respecto, haciendo hincapié en las últimas novedades en el campo de las ciencias cognitivas y proponemos la necesidad de incluir el estudio/enseñanza del lenguaje figurado en las clases de lenguas extranjeras.

Palabras clave

metáfora, lenguaje figurado, enseñanza

El lenguaje figurado y la metáfora:

Si buscamos en el diccionario de la Real Academia¹ el significado del adjetivo *figurado* encontraremos una definición como la que sigue: 1. *adj. Que usa figuras retóricas.* 2. *adj. Se dice del sentido en que se toman las palabras para que denoten idea diversa de la que recta y literalmente significan.* 3. *adj. Dicho de una voz o de una frase: De sentido figurado.* Nos interesa particularmente la segunda acepción del término, en especial los conceptos “denotar” y “recta y literalmente”. Tradicionalmente se ha realizado una oposición entre un lenguaje figurado y un lenguaje literal. En el lenguaje literal las palabras “denotan”, es decir, tienen el significado que podemos encontrar en un diccionario, mientras que el lenguaje figurado “connota”, añade significados. Históricamente este fenómeno de connotación ha sido estudiado por la retórica y ha ocupado una parcela marginal dentro del estudio de la comunicación humana. Dentro del enorme campo del lenguaje figurado, tal vez la figura que ha centrado la mayor atención de estudiosos ha sido la metáfora.

Ya en el siglo IV a. C., Aristóteles² hablaba de la metáfora y le confería unas propiedades especiales, afirmaba que era capaz de dar al lenguaje un aire sofisticado, distinto, que divergía del

1 Según versión disponible en línea en www.rae.es (accedido el 28 Julio de 2010)

2 En *Poética y Retórica* (Libro III, parte 2)

lenguaje ordinario. Su visión ha permanecido impregnando de manera dominante los estudios sobre el lenguaje figurado durante cientos de años. En el siglo XX podemos rastrear su influencia en la visión pragmática tradicional (Grice, 1975; Searle, 1979). De acuerdo con esta escuela, el hecho de desviarse de lo “recto y literal” del lenguaje figurado en general, y de la metáfora en particular, hace necesario que a la hora de procesar el significado de un enunciado de tales características sea preciso, en primera instancia, procesar el significado literal, que obviamente será rechazado al producirse una incongruencia contextual, y en segundo lugar, buscar una interpretación que se adecúe a ese contexto particular. La concepción aristotélica dio lugar a una corriente, imperante, que veía en la metáfora simplemente un artificio retórico más, algo que había que evitar en la comunicación ordinaria³. Fue especialmente censurada por los empiristas ingleses, y aunque los románticos pretendieron dar un nuevo aire al lenguaje figurado, esta concepción será la que prevalezca durante buena parte del siglo XX.

A finales de la década de los 70 del siglo pasado y comienzos de la de los 80 el trabajo de un filósofo, Mark Johnson, y un lingüista cognitivo, George Lakoff, confluyeron en la obra fundadora de la nueva visión de la metáfora, *Metaphors we live by*, del año 1980. En esta obra se esbozan las líneas fundamentales de la teoría conceptual de la metáfora cognitiva. Tal vez el pilar más importante de los que se exponen en el libro es el cambio radical en la concepción de la metáfora, se pasa de considerarla como una figura periférica de la comunicación ordinaria, característica de la literatura, a ser considerada central en la comunicación humana y, más importante aún, en la estructuración del pensamiento. En palabras de los autores:

‘Metaphor is for most people a device of the poetic imagination and the rhetorical flourish— a matter of extraordinary rather than ordinary language. Moreover, metaphor is typically viewed as characteristic of language alone, a matter of words rather than thought or action. [...] We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature.

El argumento central de la teoría se basa en la existencia de unos esquemas cognitivos de pensamiento, que denominan metáforas conceptuales y, que son compartidos por toda una comunidad de hablantes. Estos esquemas encuentran su realización lingüística mediante las expresiones lingüísticas metafóricas. Veamos un ejemplo:

LAS IDEAS SON PLANTAS —————> La lingüística tiene muchas ramas diferentes.

La metáfora conceptual está compuesta por dos partes, una primera parte denominada Dominio Origen⁴, cognitivamente próximo y conocido por el hablante, en el ejemplo anterior las plantas; y por otro lado, un Dominio Destino, cognitivamente menos familiar o simplemente el que se quiere acercar cognitivamente, en el ejemplo que nos ocupa, las ideas. La correspondencia que se establece entre un dominio y otro no es aleatoria, sino que responde a un esquema de correspondencias⁵. En

3 Hay críticos que discrepan sobre esta visión de la metáfora en Aristóteles, como es el caso de Turner (1997), para quien sería una mala traducción lo que llevó a otorgarle esta visión marginal.

4 En el texto original denominados Source Domain and Target Domain

5 En inglés mappings

un buen número de casos tales correspondencias gozan de cierta universalidad, sin embargo también hay otros muchos casos donde la cultura juega un papel fundamental en el establecimiento de correspondencias.

Las metáforas son organismos vivos, y como tales, tienen un nacimiento, un apogeo y a veces, una muerte o fosilización, en gran medida, dependiente de las circunstancias contextuales que las rodean. De ahí que podamos hablar de un mayor o menor grado de novedad en torno a las metáforas. Este mayor o menor grado de convencionalidad tiene implicaciones a la hora del procesamiento del lenguaje como veremos un poco más adelante. También hace que lo que un día fueron (aunque no es esta una regla general) metáforas vivas y flexibles, se conviertan en unidades léxicas más o menos fosilizadas, formas fijas que pasan a engrosar el listado de modismos, locuciones, proverbios y similares. Veamos ahora algunas de estas figuras asociadas a la metáfora.

La sinestesia⁶ es un proceso mental en el que una impresión de un sentido particular es generada mediante la estimulación de otro sentido, como los famosos Booba y Kiki. Littlemore (2006) sugiere la utilización de rutinas de reflexión usando esta figura. Así por ejemplo, la autora menciona el adjetivo “picante”⁷ lo relaciona con el color rojo de los chiles. El ayudar a los alumnos a establecer conexiones, por ejemplo, entre los chiles que pican y el color rojo puede ser un facilitador del aprendizaje.

Los modismos⁸ son otro ejemplo de lenguaje figurado. Su significado no es componencial, es decir, el significado del enunciado no resulta de la suma de las unidades léxicas que lo componen. Dentro de ellos hay gran variedad, desde los que muestran una forma fija sin prácticamente variaciones morfológicas o sintácticas, hasta aquellos que todavía siguen teniendo un fondo claramente metafórico.

Los proverbios y refranes⁹, de acuerdo con Littlemore (2006) son un tipo particular de modismos ya que su estructura morfosintáctica es relativamente fija, no admite variaciones o si las admiten son mínimas. Generalmente guardan algún tipo de consejo y suelen referirse a situaciones en desuso en el contexto del hablante actual. De acuerdo con Lakoff y Turner (1989) este tipo de lenguaje figurado requiere el establecimiento de dos líneas de significados, por un lado un contexto general, y por otro un contexto particular de aplicación inminente de ese proverbio. Veamos un ejemplo:

<i>Zapatero a tus zapatos</i>	<i>Hoy día ésta es una profesión en desuso</i>
<i>Zapatera a tus zapatos*</i>	<i>No se puede variar ni morfosintáctica ni léxicamente</i>
<i>Zapateros a tus botas*</i>	
<i>Zapatero a tus sandalias*</i>	
<i>Contexto general</i>	<i>No es bueno hacer demasiadas cosas sobre las que no se es competente</i>
<i>Contexto particular</i>	<i>No trates de hacer tú el trabajo de un mecánico</i>

6 Seguimos a J. Littlemore (2006)

7 La autora escribe “piquante”, creemos que es un error ortográfico.

8 Idioms en inglés

9 No nos interesa aquí realmente la diferencia que hay entre adagio, refrán, máxima, dicho etc. Usamos la definición general de la RAE en la que se equiparan las tres.

Los símiles, si los definimos en términos retóricos, son comparaciones explícitas entre dos entidades diferentes. La teoría conceptual de la metáfora los considera como metáforas debilitadas (Lakoff y Turner, 1989:133). Sin embargo, Littlemore (2006:42) pone de relieve algunas de las diferencias que pueden tener implicaciones pedagógicas importantes, lo ejemplifica con las frases: *Life is a joke* y *Life is like a joke*, donde claramente el significado no solo no es comparable, sino que es opuesto.

Por último, la metonimia se puede definir como un proceso cognitivo en el que una entidad conceptual proporciona acceso a otra entidad conceptual dentro de un mismo dominio cognitivo o modelo cognitivo idealizado. Veíamos anteriormente que en el caso de la metáfora, siempre hay dos dominios distintos involucrados. Con propósitos docentes, se puede incluir la metáfora y la metonimia dentro de un mismo planteamiento pedagógico, ya que aunque existen notables diferencias entre ambas, el proceso subyacente guarda notables similitudes.

Investigación neurocientífica en torno a la metáfora:

El estudio de la metáfora, como veíamos anteriormente, experimentó un cambio radical en la segunda mitad del siglo XX. Este cambio conllevó una serie de consecuencias que van más allá de lo puramente retórico o lingüístico. No solamente dejó de considerarse la metáfora como un artificio propio de retóricos y oradores, sino que al considerarse central en la comunicación humana, otras ciencias comenzaron a fijar su atención sobre ella.

Primero, comenzaron los estudios ligados a la logopedia y a la patología del habla, estudios que se centraban en observar a sujetos con daño cerebral e intentar determinar localizaciones precisas dentro del mapa cerebral para determinadas funciones del lenguaje. En estos estudios lesionales lo que se hacía era observar qué carencias comunicativas presentaban los pacientes y tratar de generalizar esa carencia como respuesta a un daño cerebral específico. Uno de estos estudios es el de Winner y Gardner (1977) en torno a la comprensión de la metáfora, pionero dentro de su campo. Muchos de los autores que continuaron su línea de investigación atribuyen a este estudio una localización selectiva en el hemisferio derecho del procesamiento metafórico. Sin embargo, es un error, o bien por una mala lectura o bien por desinformación¹⁰, se confunde el hecho de que pacientes con daño en el hemisferio derecho fueran capaces de proporcionar una explicación verbal a las metáforas presentadas, de comprender su significado, con ser capaces de llevar a cabo la tarea a la que fueron sometidos.

En las últimas dos décadas el auge de los estudios de neuroimagen ha proporcionado una información valiosa para el conocimiento del funcionamiento de los procesos metafóricos.

Uno de estos estudios llevado a cabo por Bottini y su equipo (Bottini et al., 1994) puso de manifiesto la existencia de una mayor actividad cerebral en el hemisferio derecho cuando los sujetos evaluaban la aceptabilidad de frases con contenido metafórico frente a sus correlatos literales. Lo que no queda claro en los resultados de este estudio es si esa mayor actividad en el hemisferio derecho es específica de los procesos metafóricos o no.

Diez años más tarde Rapp y sus colaboradores (Rapp et al., 2004) llegaron a conclusiones

¹⁰ La editorial de *Brain and Language* (2007:111-114) lo explica en mayor detalle.

parecidas al examinar las relaciones neuronales del procesamiento de las metáforas a nivel oracional, con especial actividad en la región temporal frontal del hemisferio izquierdo.

Ante esta disparidad de resultados, Lee y Dapretto (2006) llevaron a cabo una investigación utilizando imágenes de resonancia magnética funcional (fMRI). La conclusión más importante a la que llegaron estos autores es a que no hay evidencia de una contribución selectiva del hemisferio derecho al procesamiento metafórico. A la hora de emitir juicios semánticos sobre el significado de palabras literales y metafóricas se activaban áreas semejantes en el hemisferio izquierdo y en el derecho, y en el córtex dorsolateral prefrontal, el lóbulo parietal inferior, el giro lingual izquierdo y el cerebelo principalmente. Por tanto, acceder al significado figurado o metafórico de una palabra no requiere un papel selectivo del hemisferio derecho.

Lee y Dapretto ante esta aparente discordancia de resultados proponen la “Graded Salience Hypothesis” (Giora, 1997) como eslabón de unión de estos datos. De acuerdo con esta hipótesis, el significado figurado de una palabra se almacenaría en el “lexicón mental” si su grado de relevancia es elevado. La editorial de *Brain and Language* (2007:111-114) lo explica en mayor detalle.¹¹ Así, acceder al significado de metáforas convencionales o al significado de expresiones figuradas relevantes no dependería (solo) de la disponibilidad de información contextual, dependiendo entonces no del hemisferio derecho, sino de mecanismos generales del hemisferio izquierdo. Giora (2000) llevó a cabo un estudio en el que sujetos con daño cerebral del hemisferio derecho y sujetos normales no presentaban problemas en la interpretación de metáforas convencionales, y sí los tenían sujetos con daño en el hemisferio izquierdo.

Otro estudio interesante es el que expone el gran neurocientífico Ramachandran (2007) en una editorial para *Medical Hypotheses*. Ramachandran y su equipo presentaban una interesante relación hipotética entre la apraxia, la metáfora y las neuronas espejo. Para estos autores las neuronas espejo del giro supramarginal forman unos esquemas que permiten codificar acciones aprendidas y repetidas. Lo que en un inicio había servido a nuestros parientes los primates para desarrollar un sistema preciso de agarre evolucionó en el ser humano a mecanismos más abstractos como la metáfora. Las neuronas espejo del lóbulo parietal inferior siguiendo una vía filogenética de evolución, debido a su posición entre los lóbulos temporal, parietal y occipital adquirieron una función importante en la representación de abstracciones complejas, como son las que implican dominios diferentes, el propioceptivo, el auditivo y el visual. A pesar de ser dominios aparentemente distantes, el sistema de las neuronas espejo es capaz de inferir un denominador común, denominador que de acuerdo con estos autores hubo de tener una función evolutiva importante. Las neuronas espejo del lóbulo parietal inferior evolucionaron hasta ser capaces de realizar abstracciones de conceptos más complejos, como sucede en el caso de la metáfora, en palabras de los autores “that lie at the heart of human cognition” (2007:1167).

De forma un tanto cíclica, hemos visto que las mismas intuiciones que ya tuvieron Lakoff y Johnson cuando escribieron su best seller¹² *Metaphors we live by* (1980) son las que han tenido los distintos investigadores que han centrado su estudio en el campo del lenguaje figurado. Para

11 El grado de relevancia varía de acuerdo con la familiaridad, la frecuencia de uso y la convencionalidad de dicha expresión.

12 En poco más de un año llegó a vender 9,000 copias, todo un hito para un libro de lingüística.

aquellos¹³ que acusan a los lingüistas cognitivos de no usar una metodología adecuada, o de compararnos a otras escuelas lingüísticas que pecan de usar el método introspectivo y la intuición personal, podemos afirmar con seguridad que el método de trabajo cognitivo da sus frutos como lo confirman los anteriores estudios. No es por tanto una moda, o un nuevo enfoque didáctico el afirmar que es necesario incluir la enseñanza sistemática de este componente en nuestras clases de lenguas extranjeras. En el siguiente apartado abordaremos algunas de las cuestiones teóricas en torno a su implantación en el aula, haciendo referencia al sólido planteamiento que sustenta la teoría conceptual de la metáfora.

Implantación en el aula. Consideraciones generales.

Nos parece preceptivo comenzar esta sección haciendo un breve resumen de las razones, muchas de las cuales han sido expuestas anteriormente, por las que se hace necesaria la introducción del componente figurado en las clases de español como lengua extranjera. A continuación hablaremos del componente temporal, el cuándo es más útil la enseñanza de lenguaje figurado. Finalmente propondremos unas rutinas de trabajo ya empleadas con éxito en otros idiomas.

En primer lugar, y aunque desconocemos estudios cuantitativos al respecto en español, en inglés, Hoffman (1983) documenta la aparición de la metáfora en 3,000 casos semanales en el hablante británico medio. Este número no nos debería sorprender puesto que la investigación en lingüística cognitiva y en neurociencia cognitiva han probado ampliamente la centralidad de este fenómeno en el pensamiento y la comunicación humana. Por tanto, si está claro que es dominante su aparición en la comunicación ordinaria, debe estar presente en nuestra enseñanza de la L2.

En segundo lugar, favorece la creación de conexiones neurales entre el conocimiento aprendido y el nuevo, consiguiéndose así una mayor retención y permanencia de los contenidos. Hay sobrados estudios tanto con sujetos occidentales como con estudiantes chinos (Li, 2002) en los que se muestra cómo la inclusión de rutinas de refuerzo sobre la enseñanza del componente figurado permiten prolongar el recuerdo del material enseñado y la disponibilidad de su uso. Es especialmente importante en el caso del vocabulario.

En tercer lugar, la selección de metáforas u otros tipos de lenguaje figurado con un componente cultural marcado sirven para, a la vez que se enseña un concepto lingüístico, transmitir conocimientos culturales sobre la comunidad de hablantes de la L2. Así se posibilita el trabajo de las tres subcompetencias descritas por el Marco.

Finalmente, hay autores como Gillian Lazar (2003), que sugieren la posibilidad de que este tipo de enseñanza desempeñe un papel importante en la preparación de exámenes de L2 específicos. Dado que en exámenes, ella lo aplica a la enseñanza del inglés, de una competencia elevada suelen incluirse un buen número de muestras de lenguaje figurado, su preparación específica puede actuar como facilitadora.

La cuestión temporal, es decir, la idoneidad de introducir su enseñanza en uno u otro momento es una cuestión no del todo resuelta pero contamos con importantes datos al respecto. Por un lado, la bibliografía en L2 es prácticamente inexistente, por tanto es necesario acudir a fuentes de estudio

13 Para un desarrollo completo se puede ver el artículo de Raymond W. Gibbs, Jr. en *The Cognitive Linguistic Reader* (2007: 40-56)

sobre la lengua materna, y por otro, hay que distinguir entre la edad biológica de los estudiantes y el momento preciso del aprendizaje en el que tienen que ser incluidos estos componentes. Sobre la edad biológica, los estudios de Levoratto y Cacciari, (1999) y Crespo y Cáceres (2006) sitúan el momento de desarrollo de la competencia metafórica bien entrada la adolescencia¹⁴, por tanto no sería acertado pensar que podemos enseñar en una L2 algo que ni tan siquiera antes de esa edad han adquirido en su propia lengua materna. En cuanto al nivel de competencia que los alumnos han de tener en la L2, lo más aceptado y presente en los manuales que lo tratan es un nivel intermedio, cuando los alumnos tienen ya una base léxica sobre la que cimentar el nuevo conocimiento.

El sistema de enseñanza más utilizado, y basado en los hallazgos presentados anteriormente, es el de la “reflexión guiada¹⁵”. El sistema se asienta en la propia experiencia de los estudiantes de segundas lenguas. Cuando un estudiante de un segundo idioma, en este caso estudiantes chinos, encuentra una palabra que desconoce puede obviarla, tratar de adivinarla, o utilizar un método para inferir el significado. El estudiante de una segunda lengua no tiene los mismos recursos cognitivos o lingüísticos a su disposición que un hablante nativo, sin embargo tiene un bagaje léxico suficiente como para ser capaz de hacer relaciones de extensión léxica. En particular, en el caso del español, la gran parte de nuestro alumnado chino se acerca a su estudio después de haber aprendido inglés, lo cual le da una pequeña ventaja, aunque no siempre.¹⁶

Lo que nos interesa particularmente aquí es el empleo de esas “reflexiones guiadas”, ya que se han utilizado con éxito para la enseñanza del inglés como L2 a estudiantes de muy diversa procedencia, y hay constancia de que también han surtido efecto en el caso de estudiantes chinos (Li, 2002). Las reflexiones guiadas se basan en crear rutinas de preguntas directas sobre el significado básico de las palabras, y que así se oriente al estudiante hacia la comprensión adecuada. Littlemore (2006:25) propone un esquema básico parecido al siguiente:

- 1) Identificar el significado básico de las palabras que componen el enunciado figurado.
- 2) Preguntar sobre la forma, estructuras y funciones.
- 3) Utilizar el contexto en el que aparecen esos enunciados figurados y ver si el significado inferido anteriormente se adecúa a ese contexto específico.
- 4) Si no se ajusta a ese contexto, habrá que continuar haciendo una serie de preguntas marginales entorno a la estructura de la metonimia y de la metáfora en la L2.
- 5) Una vez extraída la nueva información, volver a cotejarla.

De lo que no cabe duda alguna es de que, primero, es necesario enseñar el significado más básico de las palabras para, de ahí, poder realizar las extensiones léxicas pertinentes.

Otra cuestión importante a tener en cuenta es la de la diferencia entre el funcionamiento del lenguaje figurado en español y en chino. Por un lado, vamos a encontrar metáforas claramente marcadas culturalmente, por ejemplo, en español podríamos decir: “Menudos cuernos que lleva tu marido”, donde los cuernos están marcados culturalmente como algo específico para referirse a la

14 En su estudio los autores hablan de una edad superior a los 14 años más o menos, no se trata de límites definidos sino de un continuo en evolución (siguen a Karmiloff-Smith)

15 Es lo que en inglés se denomina “querying routines”

16 En contextos multilingües como es el marco de la University of Nottingham, se puede apreciar cómo los alumnos tienden transferir su conocimiento del inglés al aprendizaje de español, y crean “nuevo” vocabulario a partir del inglés, lo que genera un nuevo tipo de errores de transferencia.

infidelidad, mientras que en chino es más habitual usar una imagen distinta como: 看你的丈夫, 你给他戴绿帽子了, llevar una bufanda verde originalmente, o también sombrero verde sobre la cabeza¹⁷. Este tipo de diferencia es claramente cultural, entendida como historia y circunstancias propias de un determinado país, y suelen encontrarse en metáforas muy convencionalizadas como es el caso de los modismos.

La segunda diferencia a tener en cuenta es la diferencia conceptual entre el chino y el español, hay determinados dominios cognitivos más universales que otros, pero incluso en aquellos que son más universales, las particularidades de cada cultura son importantes. Por ejemplo, en el caso del español para hablar de la ira, del enfado (que es un sentimiento universal) se tiende a hacer la conceptualización LA IRA ES UN LIQUIDO CALIENTE DENTRO DE UN RECIPIENTE, mientras que en el chino por la influencia de su ciencia médica, hablan del 气 y de la filosofía del yin y del yang, y se tiende más a conceptualizar como LA IRA ES AIRE CALIENTE DENTRO DE UN RECIPIENTE.

Conclusiones

En el presente artículo hemos ofrecido una panorámica general del estado de los estudios en torno al lenguaje figurado en segundas lenguas. Nos ha parecido especialmente importante hacer hincapié en el hecho de que no se trata de un antojo metodológico o didáctico, sino de un imperante marcado por los descubrimientos realizados en distintas ramas de la ciencia cognitiva. Hemos presentado una serie de cuestiones que pueden servir al docente para la puesta en práctica en el aula del componente figurado, pareciéndonos especialmente interesante el de la reflexión guiada. Deseamos, que con este pequeño artículo, puedan en un futuro próximo florecer los estudios en este campo en las dos lenguas que nos ocupan, entre los que nos dedicamos a la enseñanza del español a estudiantes chinos.

Bibliografía

- Bottini, G., Corcoran, R., Sterzi, R., Paulesu, E., Schenone, P., Scarpa, P., et al. (1994). The role of the right hemisphere in the interpretation of figurative aspects of language: a positron emission tomography activation study. *Brain*, 117, 1241-1253
- Crespo, N. y Cáceres, P. (2006). 'La comprensión oral de las frases hechas: un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje' *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* Concepción (Chile) 44 (2) 77-90
- Chen, P. (2010). A Cognitive Study of "Anger" Metaphors in English and Chinese Idioms. *Asian Social Science* Vol. 6, No.8, August 2010
- Giora, R., Zaidel, E., Soroker, N., Batori, G., y Kasher, A. (2000). Differential effects of right- and left- hemisphere damage on understanding sarcasm and metaphor. *Metaphor and Symbol*, 15, 63-83

17 Hay distintas explicaciones sobre el origen de esta expresión en chino, parece tratarse de un sambenito que se colocaba a los esposos de las prostitutas en la historia de China, aunque también hay otras versiones que hablan de la cáscara de una sandía.

- Giora, R. (1997) Understanding figurative and literal language: the graded saliency hypothesis. *Cognitive Linguistics*, 7, 183-206
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. En I.P. Cole y J.L. Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics: Vol. 3. Speech acts* (pp41-58). New York: Academic Press.
- Hoffman, R. (1983). Recent research on metaphor. *Semiotic Inquiry*, 3, 35-62.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad de la mente*. Madrid: Alianza.
- Lakoff, G. and Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. University of Chicago Press
- Lakoff, G & M. Johnson. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lazar, G. (2003). *Meanings and Metaphors*. Cambridge, CUP
- Lee, S.S., y Dapretto, M. (2006). Metaphorical vs. literal word meanings: fMRI evidence against a selective role of the right hemisphere. *NeuroImage*, 29, 536-544
- Levorato, M.C. & R. Cacciari (1999). "Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable?". *European Journal of Cognitive Psychology* 11, 1, 51-66.
- Li, F.T. (2002). *The Acquisition of Metaphorical Expressions, Idioms, and Proverbs by Chinese Learners of English: A Conceptual Metaphor and Image Schema-based Approach*. PhD thesis, Chinese University of Hong Kong.
- Ramachandran, V.S., Brang, D., McGeoch, P.D. (2007) Apraxia, metaphor and mirror neurons. *Medical Hypothesis*, 69, 1165-1168
- Rapp, A.M., Leube, D.T., Erb, M., Grodd, W., y Kircher, T. (2004). Neural correlates of metaphor processing. *Cognitive Brain Research*, 20 (3), 395-402
- Searle, J. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge, England: CUP.
- Winner, E., y Gardner, H. (1977). The Comprehension of metaphor in brain-damaged patients. *Brain*, 100 (Vol. C), 717-729.