

PERFILES DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO DE ELE EN HONG KONG Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LAS EXPRESIONES METAFÓRICAS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

[TEACHER AND STUDENT PROFILES IN ELE IN HONG KONG AND THEIR RELATIONSHIP WITH THE TEACHING OF METAPHORICAL EXPRESSIONS: AN EXPLORATORY STUDY]

BERDÚN VILLAMONTE, Irune | Universidad de York
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8345-2237>

Recepción: 30 de septiembre de 2025 | Aceptación: 21 de diciembre de 2025 | Publicación: 25 de diciembre de 2025

Resumen: Este artículo estudia los perfiles del profesorado y del alumnado de español como lengua extranjera (ELE) en Hong Kong, con especial atención a sus percepciones y conocimientos sobre la inteligencia metafórica, la metáfora conceptual y las expresiones metafóricas. A través de dos cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes, se analizan los intereses del alumnado, las preferencias metodológicas de ambos grupos y su familiaridad con las expresiones metafóricas en español. Los resultados evidencian una notable discrepancia entre las actividades preferidas por los estudiantes y las propuestas por los profesores, así como un desconocimiento generalizado sobre el uso y la enseñanza de las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas. Aunque la mayoría de los docentes reconoce la importancia de incluir expresiones metafóricas en el aula, pocos cuentan con las herramientas didácticas necesarias para abordarlas explícitamente. Los resultados del estudio sugieren la necesidad de ofrecer formación específica al profesorado sobre el papel de la metáfora en el aprendizaje de ELE, así como de adaptar los materiales y los enfoques didácticos a los intereses reales del alumnado. Estas conclusiones aportan información relevante para mejorar la enseñanza de las expresiones metafóricas en contextos asiáticos de ELE y sugieren líneas de investigación futuras en contextos similares.

Palabras clave: expresiones metafóricas; metáforas conceptuales; perfil del alumnado; perfil del profesorado; percepciones

preferences of both groups, and their familiarity with metaphorical expressions in Spanish. The results reveal a significant mismatch between the activities preferred by students and those typically proposed by teachers, as well as a widespread lack of awareness regarding the use and teaching of conceptual metaphorical expressions. Although most teachers acknowledge the importance of including metaphorical expressions in the classroom, few have the didactic tools necessary to address them explicitly. The findings highlight the need to provide teachers with specific training on the role of metaphor in ELE learning, and to tailor materials and teaching approaches to students' actual interests. These conclusions provide relevant insights for improving the teaching of metaphorical expressions in Asian ELE contexts and suggest directions for future research in similar educational settings.

Key Words: conceptual metaphors; metaphorical expressions; perceptions; student profile; teacher profile

Biodata: Irune Berdún Villamonte es lectora de la AECID en la Universidad de York, en Toronto, Canadá. Anteriormente, ocupó el mismo puesto durante tres años en la Universidad de Hong Kong, donde llevó a cabo la presente investigación como parte de su tesis doctoral en lingüística aplicada, realizada en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

INTRODUCCIÓN

Abstract: This article studies the profiles of teachers and students of Spanish as a Foreign Language (ELE) in Hong Kong, focusing on their perceptions and knowledge regarding metaphorical intelligence, conceptual metaphors, and metaphorical expressions. Based on two questionnaires administered to teachers and students, the study analyzes student interests, the methodological

El concepto de *inteligencia* ha estado presente en todas las culturas humanas a lo largo de la historia. No obstante, fue el psicólogo Howard Gardner quien transformó este campo al proponer la teoría de las inteligencias múltiples en su obra *Frames of Mind* (1983). Según Gardner, cada ser

humano posee múltiples capacidades, aptitudes y emociones independientes entre sí, que denomina “inteligencias humanas” o “estructuras de la mente” (*frames of mind*). Así, Gardner reconoció ocho inteligencias: inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestético-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner, *La inteligencia* 47-142).

Posteriormente, Littlemore (“Metaphoric Competence” 15) introdujo una nueva inteligencia: la inteligencia metafórica, subcategoría de la inteligencia lingüístico-verbal, orientada a la capacidad de producir y comprender metáforas, establecer analogías y conectar con diferentes dominios conceptuales. A esta inteligencia pertenecen las expresiones y la competencia metafóricas que, tal y como indican autores como Kövecses (“A Cognitive” 18) y Boers *et al.* (247) es especialmente relevante en el aprendizaje de una segunda lengua (L2), ya que la incapacidad de interpretar y utilizar adecuadamente el lenguaje figurado representa un obstáculo importante para alcanzar un nivel de fluidez similar al de un hablante nativo.

En cuanto a su enseñanza, Andreou y Galantomos (72) y Littlemore (*Applying Cognitive* 29) proponen introducir las expresiones metafóricas en niveles intermedios (preferiblemente en el nivel B1 del MCERL), cuando los aprendientes ya disponen de una base léxica suficiente, pero aún no han adquirido la costumbre de recurrir a los usos más literales de las palabras.

Gracias al creciente interés por la lengua española entre los sinohablantes (Cal), se han desarrollado investigaciones recientes centradas en los retos específicos que enfrentan estos estudiantes en el aula de ELE, como la ironía (Sun), los eufemismos (Zhang) o la comunicación no verbal (Cong). Sin embargo, aún no se ha abordado sistemáticamente el conocimiento de los sinohablantes sobre las metáforas conceptuales y la inteligencia metafórica en español, a diferencia de lo que ocurre en inglés, donde se han realizado estudios sobre la enseñanza de la metáfora a sinohablantes (Xue) y sobre la competencia metafórica de este tipo de estudiantes en inglés (Jiang).

En este contexto, el presente trabajo busca contribuir a los estudios sobre el conocimiento de la enseñanza y la adquisición de las expresiones metafóricas en ELE en Hong Kong, nociones aún escasamente abordadas en el ámbito de la enseñanza del español a estudiantes sinohablantes. Para ello, se examinará el perfil de los profesores y estudiantes de ELE en Hong Kong, así como su nivel de conocimiento sobre la inteligencia metafórica, las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas, y las discrepancias entre las prácticas docentes actuales y las preferencias del alumnado.

MARCO CONCEPTUAL

De la metáfora ornamental a la metáfora conceptual

Aunque durante siglos la metáfora fue considerada principalmente un recurso estilístico, algunos pensadores ya habían comenzado a reconocer su dimensión cognitiva. Aristóteles (siglo IV a.C.) intuía que implicaba una

operación intelectual basada en analogías (Danesi 26), y Vico (principios del siglo XVIII) defendía que la metáfora permite al ser humano organizar y conceptualizar la experiencia (Gómez 102). Rousseau (finales del siglo XVIII) estudió su carácter cognitivo y, a principios del siglo XX, los estudios de Vygotsky destacaron que la metáfora desempeña un papel central en el pensamiento y el aprendizaje, anticipando enfoques modernos que la conciben como una herramienta fundamental del razonamiento y la comunicación cotidiana (Gómez 107).

En la segunda mitad del siglo XX, Pollio *et al.* (1977) publicaron un estudio que evidenciaba que la metáfora trasciende su función ornamental y demostraba que el pensamiento metafórico constituye una habilidad creativa destacada de la comunicación humana. Por su parte, Reddy (284) fue uno de los impulsores de la teoría contemporánea que concibe la metáfora como un fenómeno principalmente conceptual, convencional y profundamente enraizado en el pensamiento y el lenguaje cotidianos, lo que demuestra que el lenguaje cotidiano es metafórico.

Estos trabajos sirvieron como precedentes de la teoría cognitiva de la metáfora, desarrollada por Lakoff y Johnson en *Metaphors We Live By* (1980). A partir de esta perspectiva, la metáfora se considera un recurso cognitivo esencial que impregna nuestra vida cotidiana, nuestro pensamiento y nuestras acciones. Así, según estos autores, nuestro sistema conceptual ordinario, con el que actuamos y pensamos, es de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson *Metaphors* 39).

Estos autores introducen dos conceptos clave para la comprensión de la inteligencia metafórica: la metáfora conceptual y las expresiones metafóricas. La metáfora conceptual consiste en representar un dominio o área semántica en términos de otro, estableciendo una relación entre dos dominios del conocimiento: uno es un dominio concreto y familiar (dominio fuente), mientras que el otro es un dominio más abstracto y complejo (dominio meta). Por ejemplo, la metáfora conceptual EL ENFADO ES FUEGO permite conceptualizar el enfado (un dominio abstracto) mediante el dominio físico del fuego. De este marco conceptual derivan expresiones metafóricas como “está que echa humo”, en las que el lenguaje traslada elementos del dominio fuente al dominio meta.

Tipos de metáforas conceptuales

La redefinición de la metáfora como una herramienta cognitiva supuso un punto de inflexión en el estudio del lenguaje y del pensamiento. Desde esta nueva perspectiva, Lakoff y Johnson (1980) propusieron una tipología que clasifica las metáforas conceptuales según la manera en que estructuran nuestras experiencias y conceptos abstractos. A continuación, se describen los tres tipos de metáforas conceptuales: estructurales, ontológicas y orientacionales.

1. Las metáforas estructurales: un concepto se entiende y se expresa en términos de otro que posee una estructura interna más definida; es decir, el dominio fuente proporciona la organización conceptual del dominio meta. Durante esta proyección, se resaltan ciertos aspectos del dominio

fuerza mientras que otros se ocultan, lo que indica que dicha proyección es parcial y no representa fielmente la realidad. Por ejemplo, Lakoff y Johnson (*Metáforas* 40) explican que entendemos la metáfora conceptual LA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA en tanto que podemos “atacar los puntos débiles de un argumento”, “ganar o perder argumentos”; los interlocutores pueden ser “oponentes” o “diseñar estrategias”. Esta metáfora no solo organiza nuestro lenguaje, sino también la manera en que actuamos e interpretamos estas interacciones, lo que demuestra que constituye una parte fundamental de nuestro sistema conceptual cotidiano.

2. Las metáforas orientacionales: organizan sistemas conceptuales completos mediante referencias espaciales, como arriba/abajo, delante/detrás o dentro/fuera. Se denominan así porque la mayoría se basa en experiencias corporales espaciales. Según Lakoff y Johnson (*Metáforas* 50), estas orientaciones surgen del hecho de que poseemos cuerpos físicos que interactúan con el entorno de manera específica y recurrente. A partir de esta base corporal, ciertos conceptos adquieren orientaciones espaciales: por ejemplo, el concepto de *felicidad* está orientado hacia arriba (“eso me levanta el ánimo”, “saltar de alegría”), mientras que *la tristeza* se relaciona con lo bajo (“caí en una depresión”, “estoy hundido”). Estas metáforas no son arbitrarias, pues se fundamentan en nuestra experiencia física y cultural: una postura encorvada se asocia con la tristeza y la depresión, mientras que una postura erguida se vincula con un estado emocional positivo. No obstante, estas metáforas también están influidas por factores culturales, ya que su forma y orientación pueden variar entre culturas. Por ejemplo, mientras que en muchas sociedades occidentales el futuro se presenta como algo que está por venir, en otras se concibe como algo que queda atrás del hablante.
3. Las metáforas ontológicas: permiten conceptualizar entidades abstractas y experiencias complejas como si fueran objetos concretos o sustancias delimitables. Este tipo de metáfora establece correspondencias entre entidades y eventos básicos del dominio fuente (normalmente físicos y tangibles) y del dominio meta (abstractos e inmateriales). Su función principal es dotar de estructura a conceptos que, por su naturaleza, no tienen límites definidos, lo que facilita referirse a ellos, categorizarlos, cuantificarlos y razonar sobre su comportamiento. Por ejemplo, en la expresión “Su religión le dice que no puede comer esa comida”, se atribuyen a la religión (un concepto abstracto) las propiedades de un agente con voz, voluntad y capacidad de acción.

En conjunto, las metáforas estructurales, orientacionales y ontológicas forman la base del sistema metafórico conceptual propuesto por Lakoff y Johnson (1980), a través del cual comprendemos, organizamos y expresamos nuestra experiencia. Así, las metáforas estructurales nos

permiten entender un concepto en términos de otro más definido; las orientacionales estructuran sistemas conceptuales a partir de nuestras experiencias espaciales y corporales; y las ontológicas nos permiten interactuar con entidades abstractas como si fueran objetos concretos. A pesar de diferir en su funcionamiento y proyección, las tres comparten una función fundamental: traducir lo abstracto en términos comprensibles y anclados en nuestra experiencia física, cultural y lingüística. Comprender estas metáforas no solo permite un análisis más profundo del lenguaje, sino también mejorar la enseñanza de lenguas, ya que muchas de ellas están arraigadas en la comunicación cotidiana y su dominio puede marcar la diferencia en el nivel de competencia de los aprendientes.

Características de las metáforas conceptuales

Una vez establecidos los principales tipos de metáforas conceptuales, resulta necesario examinar con mayor detalle sus propiedades fundamentales para entender por qué algunas metáforas son compartidas universalmente y otras varían según el contexto cultural o individual. A continuación, se presentan las principales características de las metáforas conceptuales según diversos autores clave del campo:

- a) No arbitrariedad (Kövecses *Metaphor: a Practical* 8): no son arbitrarias, ya que su aparición responde a varias causas. Según Grady (337), la principal motivación de la metáfora conceptual se basa en la percepción de una similitud entre dos dominios. Así, una de las razones por las que numerosas metáforas conceptuales son comunes en muchas lenguas es que la asociación entre los dominios fuente y meta tiene una base experiencial. Por ejemplo, el dominio de CALOR se utiliza para expresar el AFECTO en muchas lenguas (EL AFECTO ES CALOR), por lo que se dice que una persona es “cálida” cuando es cercana y afectuosa, y “fría” cuando no lo es. Otra motivación señalada por Lakoff y Johnson (*Metáforas* 29) es la percepción de similitud entre dominios. Esta similitud puede reflejarse, por un lado, en metáforas basadas en una semejanza perceptiva u objetiva (como la forma del “ratón” animal y la del accesorio informático). Por otro lado, puede tratarse de metáforas conceptuales, en las que la semejanza se construye culturalmente a partir de modelos mentales compartidos (el lince se asocia con la inteligencia y el león con la valentía).
- b) Unidireccionalidad: en la mayoría de las metáforas conceptuales, los dominios fuente y meta no son intercambiables, ya que el proceso metafórico suele ir de lo más concreto a lo más abstracto, pero no en sentido inverso (Kövecses, *Metaphor in Culture* 7). Por ejemplo, en la metáfora conceptual EL TIEMPO ES DINERO, “el tiempo” se conceptualiza como “dinero”, pero no al revés. Aunque en algunos casos podría pensarse que la relación es bidireccional (por ejemplo, “los animales son personas” y “las

personas son animales”), se trata de dos metáforas diferentes con sus respectivos focos de significado. Así, cuando las personas son descritas como animales, se enfatizan sus instintos (“Mi hermano es un lince”), mientras que cuando los animales se caracterizan como personas, se enfatiza su comportamiento racional, moral o estético (“El león es el rey de la selva”).

- c) Inconsciencia y automaticidad: el hablante utiliza las metáforas conceptuales de manera automática, sin esfuerzo consciente ni reflexión. Como estas metáforas están profundamente integradas en el pensamiento cotidiano, suelen emplearse sin que el hablante sea plenamente consciente de su uso (Lakoff 245).
- d) Puente entre el mundo abstracto y el mundo concreto: Lakoff y Johnson (*Metáforas* 28) sostienen que los conceptos concretos se representan mediante signos, palabras o imágenes, mientras que los conceptos abstractos no se representan directamente. Así, es a través de las metáforas conceptuales que los conceptos abstractos se vuelven comprensibles al ser estructurados y expresados en términos de experiencias concretas de la comunicación cotidiana.

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El contexto de estudio: los profesores

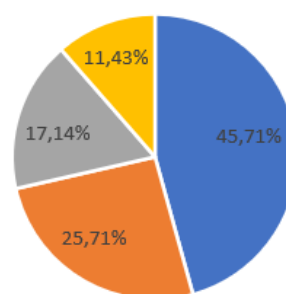
Con el objetivo de conocer mejor el perfil de los profesores de español (todos ellos nativos) que ejercen en la Región Administrativa Especial de Hong Kong, así como su conocimiento sobre la inteligencia y las expresiones metafóricas, se llevó a cabo una encuesta en línea. Para el diseño, la difusión y la recopilación de datos, se utilizó la plataforma SurveyMonkey. El cuestionario constaba de ocho preguntas: cuatro de respuesta dicotómica (sí/no) y cuatro de elección múltiple (en dos de ellas se podían seleccionar hasta dos opciones y en las otras dos solo una). La encuesta se distribuyó entre profesores de español como lengua extranjera residentes en Hong Kong y participó un total de 35 docentes.

El cuestionario se estructuró en tres partes para evaluar los conocimientos de los profesores sobre la inteligencia metafórica, las expresiones metafóricas y las metáforas conceptuales. La primera parte recogía información general sobre el lugar de trabajo y los tipos de actividades realizadas en clase. La segunda abordaba los conocimientos sobre la inteligencia metafórica y las metáforas conceptuales. La tercera sección exploraba las opiniones del profesorado sobre cómo abordar estos aspectos en clase, incluyendo el uso de materiales y los niveles de enseñanza adecuados.

Las dos primeras preguntas, relacionadas con el contexto laboral y las destrezas lingüísticas trabajadas, nos ayudaron a obtener una visión general del perfil profesional del profesorado de ELE en Hong Kong. Como puede verse en el gráfico 1, casi la mitad de los encuestados

(16, 45,71 %) trabajan como profesores de español como lengua extranjera en alguna universidad de Hong Kong, 9 (25,71 %) trabajan en la enseñanza no reglada (academias) y 6 (17,14 %) en educación secundaria. Finalmente, 4 (11,43 %) trabajan en la enseñanza primaria. Resulta enriquecedor contar con la participación de profesores de ELE que trabajan en contextos de enseñanza tan diversos, ya que permite obtener una visión más amplia de los diferentes perfiles en este ámbito. No obstante, cabe señalar que esta heterogeneidad constituye una limitación metodológica, dado que las necesidades formativas y las herramientas didácticas para trabajar la metáfora pueden diferir significativamente entre niveles educativos, en especial en el de primaria.

Lugar de trabajo



■ Universidad ■ Academias ■ Instituto ■ Colegio (primaria)

Gráfico 1. Lugar de trabajo

En relación con la segunda pregunta, los profesores podían escoger dos opciones para las actividades trabajadas en clase. Dos personas prefieren trabajar las destrezas de manera integrada en el aula, sin jerarquizarlas; otra persona elige el tipo de actividades según el currículo y el manual; y la última persona elige las actividades según los objetivos del curso.

Como se ve en el gráfico 2, los ejercicios enfocados en la interacción oral son los más frecuentes, seguidos de los enfocados en la gramática y el vocabulario, mientras que la comprensión lectora, la interacción escrita y las actividades culturales reciben menor atención. Cabe decir que cuatro personas (5,7 %) seleccionan otro tipo de actividades para trabajar en clase: dos personas prefieren trabajar las destrezas de manera integrada en el aula, sin jerarquizarlas; otra persona elige el tipo de actividades según el currículo y el manual; y la última persona elige las actividades según los objetivos del curso.

Estos resultados sugieren que, si bien los docentes priorizan las competencias comunicativas y lingüísticas, las actividades de carácter cultural no se incorporan de manera significativa en la práctica docente.

Actividades trabajadas en clase

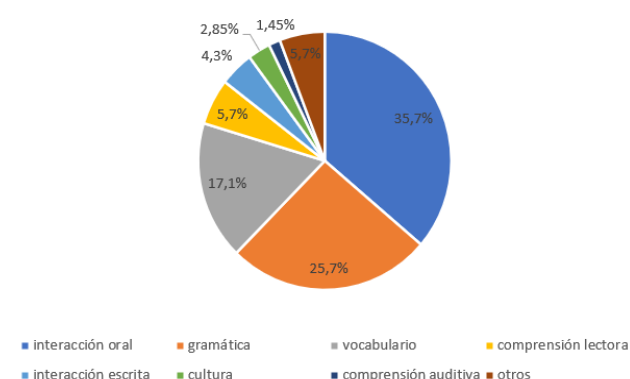


Gráfico 2. Actividades trabajadas en clase

Preguntas del cuestionario a los profesores

La segunda y la tercera parte del cuestionario incluyen un total de seis preguntas sobre el conocimiento de la inteligencia metafórica y las posibles estrategias para desarrollarla en el aula.

Tabla 1
Preguntas del cuestionario de los profesores

Número de la pregunta	Pregunta
3	¿Has oído hablar de la inteligencia metafórica? Si la respuesta es sí, ¿cómo la explicarías?
4	¿Has oído hablar de las metáforas conceptuales? Si la respuesta es sí, ¿cómo la explicarías?
5	¿Utilizas técnicas o ejercicios en clase para enseñar a los alumnos expresiones metafóricas? Por ejemplo, <i>El tiempo vuela, Está que echa humo, Le hemos dado muchas vueltas a esa idea, etc.</i>
6	¿Consideras necesario hacer ejercicios específicos para introducir este tipo de expresiones? ¿Por qué?
7	¿En qué nivel introducirías este tipo de expresiones?
8	¿Qué tipos de ejercicios usas o piensas que se adecuan mejor a este tipo de expresiones?

Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados del cuestionario a los profesores

Los resultados de las preguntas números 3 y 4 indican que la mayoría de los profesores encuestados (29,82 %) no ha oído hablar de la inteligencia metafórica ni de las metáforas conceptuales, y solo 6 (17,14 %) tienen algún conocimiento sobre esta inteligencia y estas metáforas. De estos 6 encuestados, 2 no ofrecieron ninguna respuesta adicional, mientras que los 4 restantes proporcionaron una explicación sobre la inteligencia metafórica y las metáforas conceptuales.

Tabla 2

Explicación de la inteligencia metafórica y las metáforas conceptuales

Explicación de la inteligencia metafórica	Explicación de las metáforas conceptuales
“La capacidad de codificar y decodificar mensajes mediante metáforas”.	“Tratar de explicar una idea por lo que tiene en común con otra”.
“Lo entiendo como la habilidad para crear o comprender metáforas”.	“Expresiones”.
“Tener la capacidad de comprender (analizar) la forma lingüística y su significado”.	“Entender una idea a partir de otra o de un concepto”.
“Explicar un concepto o una idea de forma no literal”.	“Son un tipo de expresiones idiomáticas”.

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados sugieren que una parte significativa del profesorado de ELE no está familiarizada con el concepto de inteligencia metafórica ni con las metáforas conceptuales. En consecuencia, es probable que no cuenten con los recursos ni el conocimiento necesarios para diseñar actividades que fomenten el desarrollo de esta inteligencia en el alumnado, ni para incorporar de manera consciente este tipo de metáforas en la práctica docente. Por ello, sería muy recomendable ofrecer formación específica al profesorado, tanto sobre el concepto de inteligencia metafórica como sobre la sensibilización hacia estas metáforas en su propia lengua, proporcionándoles las herramientas didácticas necesarias para trabajarlas en el aula con sus alumnos.

La pregunta 5 del cuestionario ofrecía una opción de respuesta abierta para que los docentes describieran libremente las actividades o técnicas que empleaban para trabajar las expresiones metafóricas en clase. Como se puede ver en el gráfico 3, los resultados muestran que casi la mitad de los encuestados no utiliza en clase ninguna técnica ni ejercicios específicos para enseñar las expresiones metafóricas. No obstante, a pesar de no ser conscientes de que existen la inteligencia metafórica y las metáforas conceptuales, más de la mitad de los participantes sí afirma emplearlas de forma práctica en sus clases.

Entre las técnicas mencionadas, la más común es la traducción directa del inglés o del chino, junto con la contextualización de las expresiones. Por su parte, los juegos de rol, los ejercicios de libro o la creación de metáforas por parte de los estudiantes se utilizan con menos frecuencia. Estos resultados muestran que, aunque muchos docentes desconocen las expresiones metafóricas y las metáforas conceptuales, utilizan prácticas que fomentan su comprensión intuitiva.



Ejercicios o técnicas utilizados para trabajar las expresiones metafóricas en clase

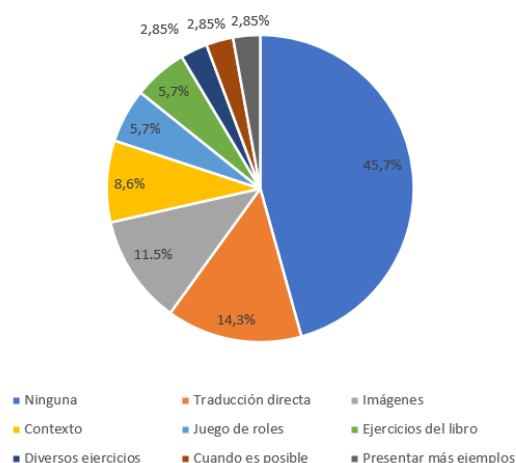


Gráfico 3. Ejercicios o técnicas utilizados para trabajar las expresiones metafóricas en clase

La pregunta 6 del cuestionario, de respuesta abierta, invitaba a los docentes a expresar sus razones personales para incluir —o no— la enseñanza de las expresiones metafóricas en el aula. Como se observa en el gráfico 4, solo 4 encuestados respondieron negativamente, mientras que la gran mayoría considera necesario realizar ejercicios específicos para introducir este tipo de expresiones. De los 35 encuestados, únicamente 18 justificaron su respuesta: 14 a favor de su inclusión y 4 en contra. Entre los que consideran necesaria su enseñanza, 5 (27,7 %) opinan que estas expresiones forman parte del uso natural de la lengua; 3 (16,6 %) creen que ayudan a expandir el vocabulario en la L2; otros 3 (16,6 %) opinan que deben trabajarse únicamente en niveles avanzados; 2 (11,1 %) señalan que es importante enseñarlas explicando su contexto y uso pragmático; y uno (5,5 %) opina que, debido a su complejidad, estas expresiones deben explicarse para facilitar su comprensión. Por otra parte, los 4 encuestados que consideran innecesario incluirlas en clase presentan dos opiniones: 3 (16,6 %) opinan que no merece la pena trabajarlas porque, al no ser expresiones literales, resultan difíciles de aprender para los estudiantes; el otro encuestado (5,5 %) considera que se pueden integrar en bloques léxicos, sin necesidad de enseñarlas de forma explícita.

Estos resultados reflejan un consenso general sobre la importancia de introducir expresiones metafóricas de manera consciente en clase, aunque hay diferencias en la forma de implementarlas según la percepción de su dificultad o relevancia.

¿Es necesario hacer ejercicios específicos para introducir este tipo de expresiones? ¿Por qué?

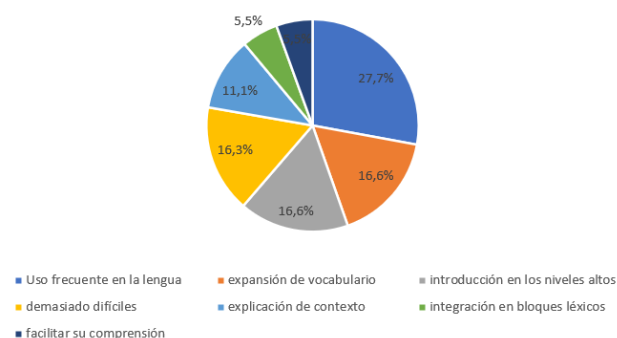


Gráfico 4. Necesidad de introducir las expresiones metafóricas

A partir de estos resultados, puede afirmarse que la gran mayoría de los profesores considera necesario incorporar ejercicios específicos en el aula para introducir las expresiones metafóricas, siendo la razón más importante que estas expresiones forman parte de la L2 y se emplean con frecuencia en el uso cotidiano del idioma. De hecho, autores como Kecskes y Papp (18) y Boers *et al.* (247) sostienen que la competencia idiomática desempeña un papel fundamental en el dominio de una segunda lengua, ya que la incapacidad para usar el lenguaje figurado de forma contextualizada constituye una de las principales barreras para alcanzar un nivel de fluidez comparable al de un hablante nativo. Asimismo, resulta significativo que tres de los cuatro profesores que no consideran prioritaria la introducción de las expresiones metafóricas en clase justifiquen su postura señalando que los estudiantes tienen dificultades para entenderlas, precisamente porque no son expresiones literales.

En lo que respecta al nivel en el que deberían introducirse este tipo de expresiones (pregunta 7), como se puede ver en el gráfico 5, casi la mitad de los encuestados considera que lo más adecuado sería hacerlo en el nivel A2 del MCERL, mientras que 9 opinan que deberían empezar a enseñarse en el nivel B2. El tercer nivel con más votos es el A1, seguido del B1. Por último, solo un encuestado sugiere introducirlas en el nivel C1 y ninguno opta por el nivel C2.

Niveles para introducir las expresiones metafóricas

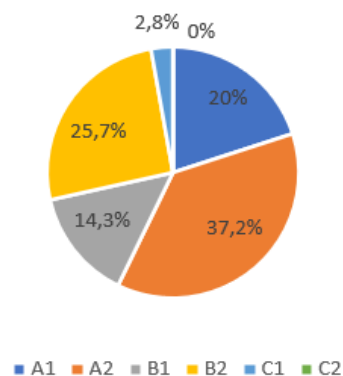


Gráfico 5. Nivel para introducir las expresiones metafóricas



Resulta llamativo que más de la mitad de los participantes considere que las expresiones metafóricas deberían introducirse en el nivel básico del MCERL (el 20 % opta por el A1 y un 37,2 % por el A2), ya que contrasta con algunas de las respuestas obtenidas en la pregunta anterior, en la que varios de los encuestados destacaron la complejidad de estas estructuras y la necesidad de introducirlas en niveles avanzados. Como hemos mencionado anteriormente, autores como Littlemore (*Applying* 30) y Andreou y Galantomos (71) proponen que las expresiones metafóricas deberían enseñarse en un nivel intermedio, preferiblemente en el nivel B1 del MCERL. Argumentan que, en este punto de aprendizaje, los estudiantes ya disponen de una base léxica sólida, pero aún no han consolidado el hábito de optar sistemáticamente por significados literales, como suele ocurrir en los niveles avanzados.

Para la pregunta 8, se seleccionaron seis tipos de actividades, basándose en la frecuencia con la que aparecen en el análisis de manuales realizado por Berdún (2021). Las opciones que se ofrecieron a los profesores, pudiendo escoger dos, fueron: rellenar huecos, unir columnas, uso de imágenes, ejercicios de elección múltiple, producción libre de frases con expresiones metafóricas, identificar la fuente de la metáfora y otros (para especificar).

Ejercicios más adecuados para trabajar las expresiones metafóricas

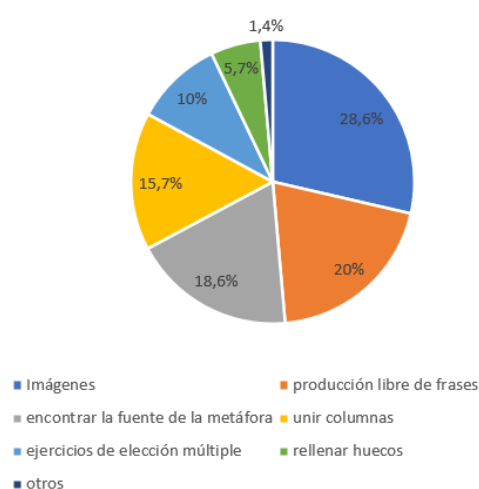


Gráfico 6. Ejercicios más adecuados para trabajar las expresiones metafóricas

El tipo de ejercicio considerado más adecuado para trabajar las expresiones metafóricas es el uso de imágenes, seguido de la producción libre de frases que las utilicen.

Esta opción coincide con el método comunicativo que se ha consolidado en las últimas décadas tanto en las clases de lengua como en los manuales de ELE. Asimismo, 13 de los encuestados consideran que identificar la fuente de la metáfora es un ejercicio adecuado para trabajar las expresiones metafóricas en la clase de ELE. De hecho, numerosos autores consultados (Beréndi *et al.* 2008; Cain,

Towse y Knight 2009; Kövecses 2010; Littlemore 2004) opinan que los profesores de la L2 deberían basar la enseñanza de las expresiones metafóricas en la comprensión de su fuente metafórica, ya que este enfoque facilita la explicación de conceptos abstractos al transformarlos en ideas concretas.

11 de los encuestados consideran que unir columnas es el tipo de ejercicio más adecuado para trabajar las expresiones metafóricas. A pesar de que los ejercicios de elección múltiple y de rellenar huecos reciben relativamente pocos votos, el análisis de los manuales realizado por Berdún (2021) revela que son precisamente los tipos de ejercicios más frecuentes para trabajar el vocabulario en ELE. Por lo tanto, se observa una discrepancia entre los ejercicios más comunes de los manuales para trabajar el vocabulario y las preferencias de los profesores de ELE respecto a las actividades para trabajar expresiones metafóricas. Por último, un encuestado opta por la categoría “otros” y explica que utilizaría cualquier tipo de ejercicio que facilitara la conexión entre la metáfora y su significado.

El contexto de estudio: los estudiantes

Conocer el perfil de los estudiantes es una herramienta prácticamente indispensable para el profesor, pues permite ofrecer una enseñanza personalizada y adaptada a las necesidades reales de los alumnos. Esta información permite al docente identificar los conocimientos previos del alumnado sobre un determinado tema, lo que le ayudará a tomar decisiones tanto sobre el contenido que abordará en el aula como sobre la metodología más adecuada para trabajar ese contenido (Richards y Rodgers 148).

En nuestro caso, llevamos a cabo nuestra investigación en la Universidad de Hong Kong, que, según el *Center for World University Rankings*, ocupa el segundo puesto entre las universidades asiáticas y el undécimo a nivel mundial (2025). Los participantes del cuestionario fueron 44 estudiantes de segundo año de español (nivel B1 del MCERL) de la Facultad de Letras, quienes respondieron la encuesta en 2021¹.

Con el objetivo de definir el perfil de los estudiantes y conocer sus conocimientos sobre las expresiones metafóricas, elaboramos un cuestionario anónimo, redactado en español, y diseñado para ser difundido a través de la herramienta de encuestas *SurveyMonkey*. El cuestionario consta de tres partes: la primera busca identificar el perfil de los estudiantes encuestados, así como conocer sus motivaciones para aprender español; la segunda se centra en sus preferencias respecto a las actividades que realizan en clase; y la tercera explora sus conocimientos previos sobre las metáforas, la inteligencia metafórica y las metáforas conceptuales. Las preguntas incluidas en la primera parte fueron las siguientes:

¹ Pese a que los datos se recopilaron en 2021, la estabilidad del contexto educativo de ELE en Hong Kong permite considerar que los perfiles

analizados conservan su validez y relevancia en el presente.



Tabla 3
Preguntas del cuestionario de los estudiantes (primera parte)

Número de la pregunta	Pregunta
1	Edad
2	Sexo
3	¿Cuántos años llevas estudiando español?
4	¿Cuál es tu lengua materna?
5	¿En qué facultad estudias?
6	Razones por las que estudias español

Fuente: Elaboración propia

De los 44 estudiantes encuestados, 36 (81,8 %) son mujeres y 8 (18,2 %) son hombres. La mayoría, 34 estudiantes (77,3 %), tiene entre 18 y 20 años, mientras que los 10 restantes (22,7 %) tienen entre 21 y 22 años. En cuanto al tiempo de estudio del español, 34 estudiantes (77,3 %) lo han aprendido en los últimos dos años, por lo que lo empezaron a aprender en la Universidad de Hong Kong; 7 estudiantes (18,9 %) llevan tres años estudiando español y 3 (6,8 %) más de tres años. Del total de participantes, 39 (88,6 %) tienen como lengua materna el chino cantonés y 5 (11,4 %) el chino mandarín. Todos tienen un nivel intermedio de inglés. En lo que respecta a las facultades en las que estudian, el gráfico 7 muestra que la mayoría pertenece a la Facultad de Letras, seguida por la Facultad de Ciencias y Educación, mientras que hay un estudiante de cada una de las siguientes facultades: Arquitectura, Empresariales y Ciencias Sociales.

Facultad a la que pertenecen los estudiantes

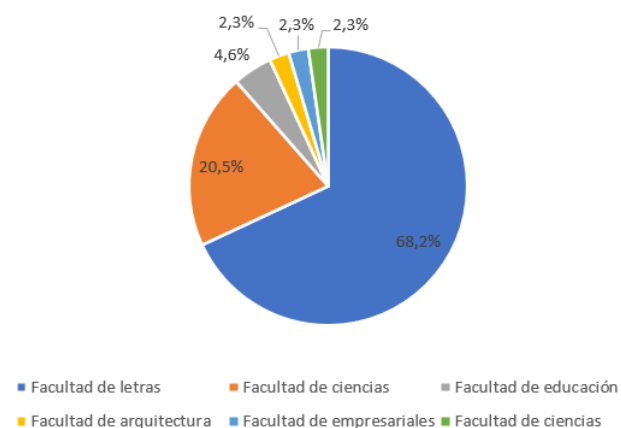


Gráfico 7. Facultad de los estudiantes

En resumen, se podría decir que el perfil general del estudiante de segundo año del programa de español en la Universidad de Hong Kong corresponde a una mujer, de entre 19 y 20 años, que lleva dos años estudiando español, cuya lengua materna es el chino cantonés y que cursa sus estudios en la Facultad de Letras.

Para el diseño de la pregunta 6, tuvimos en cuenta que la motivación desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Tal y como señala Dörnyei (23), esta influye en la decisión de una persona de emprender una actividad, en el grado de esfuerzo que está dispuesta a invertir y en la capacidad de

mantener ese esfuerzo a lo largo del tiempo. Con base en ello, ofrecimos a los estudiantes los cinco motivos más frecuentes para estudiar español (y la opción “otros”) y les pedimos que seleccionaran un máximo de dos. Las opciones ofrecidas fueron las siguientes: me interesa la cultura hispánica; quiero tener más oportunidades laborales; me gusta la lengua española; quiero vivir en España o Latinoamérica; quiero trabajar como profesor de español; otros (especificar).

Razones por las que estudiar español

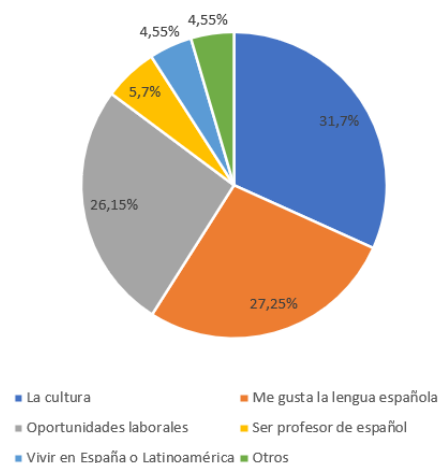


Gráfico 8. Razones por las que estudian español

La principal razón por la que los estudiantes de la Universidad de Hong Kong eligen estudiar español como lengua extranjera es el interés por la cultura hispánica. Este dato refuerza una tendencia observada tanto en el aula como en los manuales de ELE en los últimos años: la creciente relevancia del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como señala Sagredo Santos (2008), los aspectos culturales de una lengua son fundamentales y deben integrarse en la enseñanza de la L2, ya que, en la mayoría de las sociedades, el patrimonio cultural se transmite principalmente a través de la lengua.

La segunda razón más mencionada para estudiar español es el gusto por la lengua española. Este dato resulta especialmente relevante, ya que una actitud positiva hacia la lengua favorece la disposición al aprendizaje. Como indica Dörnyei (27), la motivación ayuda a activar los procesos de adquisición de la lengua extranjera, permitiendo al estudiante enfrentarse a la información compleja y mantener un alto nivel de esfuerzo a lo largo del tiempo.

Asimismo, la mejora de las oportunidades laborales recibió 23 votos. De hecho, el ámbito profesional es un factor decisivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en el caso de idiomas con un elevado número de hablantes, como el español. Existen múltiples oportunidades laborales en países hispanohablantes, especialmente para aquellos estudiantes que estudian Empresariales o Finanzas, lo cual resulta especialmente relevante en el contexto de Hong Kong, uno de los principales centros financieros de Asia. De este modo, para estudiantes cuya lengua materna es el chino cantonés y mandarín y que ya poseen un dominio avanzado de inglés,

el español les supone un valor añadido estratégico que puede facilitar su inserción en empresas hongkonesas con vínculos comerciales con países hispanohablantes o con sedes en estos países.

5 estudiantes indicaron que estudian español para poder trabajar como profesores de esta lengua en el futuro. Este dato resulta coherente con la creciente presencia del español como lengua extranjera, tanto en Hong Kong como en el resto de China. Es más, la expansión del español en el sistema educativo chino, especialmente en la educación secundaria y universitaria, ha aumentado en los últimos años (Cal 2024). Como muestra de este interés, en junio de 2025 el Instituto Cervantes firmó un acuerdo con la institución UOW College de Hong Kong (UOWCHK) para promover la lengua y las culturas hispánicas en la región administrativa especial a partir del curso académico 2025-2026 (Instituto Cervantes 2025).

Cuatro de los estudiantes encuestados señalaron que estudian español porque quieren vivir en España o en algún país de Latinoamérica, ya sea de forma temporal o indefinida. Otros cuatro seleccionaron motivos distintos para estudiar español. Tres de ellos aludieron a razones lingüísticas: uno declaró que le gusta aprender idiomas, otro que quiere aprender un idioma nuevo con su amigo, y otro justificó su elección señalando que en Hong Kong muy pocas personas hablan español. Sorprende la respuesta de un estudiante que mencionó: “Quiero evangelizar en español”.

Una vez establecido el perfil general del estudiantado, pasamos a analizar sus conocimientos previos sobre las metáforas, la inteligencia metafórica y las metáforas conceptuales.

Preguntas del cuestionario a los estudiantes

La segunda y tercera parte del cuestionario abordan, respectivamente, una pregunta sobre las preferencias del alumnado en cuanto a las actividades que les gusta realizar en clase, y cuatro preguntas sobre sus conocimientos sobre las metáforas, la inteligencia metafórica y las metáforas conceptuales.

Tabla 4
Preguntas del cuestionario a los estudiantes (segunda parte)

Número de la pregunta	Pregunta
7	¿Qué prefieres hacer en clase de español?
8	¿Has oído hablar de las metáforas? ¿Cómo las definirías?
9	¿Puedes pensar en algún ejemplo de metáforas?
10	¿Has oído hablar de la inteligencia metafórica?
11	¿Has oído hablar de las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas?

Fuente: Elaboración propia

Análisis de los resultados del cuestionario a los estudiantes

Para delimitar las respuestas de la pregunta 7, seleccionamos ocho tipos de actividades basadas en las destrezas que se suelen trabajar en los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras. Les pedimos a los alumnos que eligieran un máximo de dos opciones entre las siguientes: hacer ejercicios de gramática, hacer ejercicios de vocabulario, hacer ejercicios de gramática y vocabulario, escuchar diálogos y canciones, la cultura, escribir redacciones, leer textos, actividades de interacción oral.

¿Qué prefieres hacer en clase de español?

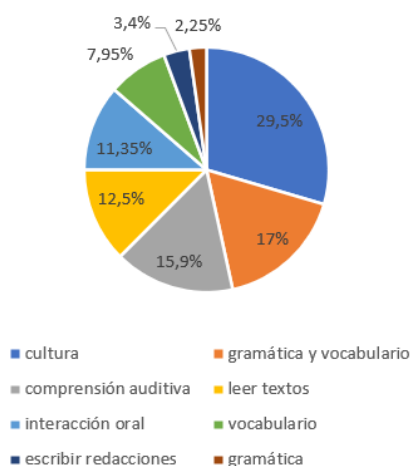


Gráfico 9. Actividades para hacer en clase de ELE

El tipo de ejercicio que los estudiantes prefieren realizar con mayor frecuencia en las clases de ELE son aquellos relacionados con la cultura, ya que esta opción recibió 26 de los votos (29,5 %). Estos resultados coinciden con los datos obtenidos sobre las razones para estudiar español (el interés por la cultura hispánica es la más votada, con un 31,7 %), aunque contrastan con los datos de la encuesta realizada al profesorado, en la que solo dos docentes (5,7 %) indicaron que incluyen actividades culturales en sus clases.

La segunda actividad más votada por los estudiantes es la de gramática y vocabulario (15 votos, 17 %), seguida muy de cerca por la de comprensión auditiva (14 votos, 15,9 %). Estos resultados coinciden en parte con los datos obtenidos en la encuesta dirigida a profesores, quienes también eligieron como segunda y tercera opciones los ejercicios de gramática (18 votos, 25,7 %) y de vocabulario (12 encuestados, 17,1 %). Sin embargo, aunque las actividades relacionadas con la comprensión auditiva ocupan el tercer lugar entre las preferencias estudiantiles, son las menos utilizadas según los docentes, ya que solo uno de ellos (2,9 %) las seleccionó como el tipo de actividad que más emplea en clase. Esto pone de manifiesto una clara diferencia entre las preferencias de los estudiantes y las prácticas pedagógicas más comunes entre los profesores de ELE.

La cuarta actividad más votada por los estudiantes es la lectura de textos (11 votos, 12,5 %), lo cual se corresponde

con las respuestas de los profesores, ya que las actividades centradas en la comprensión lectora ocupan el cuarto lugar en la encuesta (4 votos, 5,7 %). En cambio, la interacción oral (10 votos, 11,35 %), quinta actividad más votada, muestra una notable discrepancia con los resultados del profesorado, para quienes esta es la actividad más utilizada en el aula (25 votos, 35,7 %).

La sexta opción más votada por los estudiantes es la de los ejercicios centrados exclusivamente en el vocabulario (7 votos, 7,95 %), lo cual contrasta con los resultados de la encuesta realizada a los profesores, para quienes esta es la tercera opción más seleccionada, con 12 votos (17,1 %).

Solo 3 estudiantes (3,4 %) han votado la interacción escrita como una de las actividades que más les gusta hacer en clase, lo cual coincide con los resultados obtenidos en la encuesta a los profesores. Esta destreza también es la tercera menos trabajada en el aula, con 3 votos (4,3 %).

Por último, el tipo de actividad que menos votos ha obtenido entre los estudiantes ha sido la relacionada con trabajar la gramática (2 votos, 2,25 %), que han seleccionado como una de sus favoritas. Este dato difiere significativamente de los resultados de la encuesta a los profesores, entre quienes las actividades gramaticales ocuparon el segundo lugar más votado (18 votos, 27,7 %), solo por detrás de la interacción oral.

En la pregunta 8, se pedía a los estudiantes que indicaran si conocían el concepto de metáfora y, en caso afirmativo, que la definieran con sus propias palabras, ya fuera en inglés o en español.

¿Has oído hablar de las metáforas?

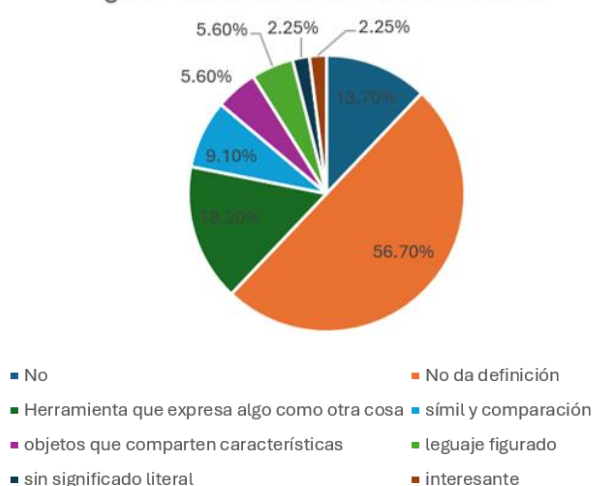


Gráfico 10. Conocimientos sobre las metáforas

38 estudiantes indicaron saber qué es una metáfora y de estos, 18 ofrecieron diversas definiciones sobre este concepto: 8 estudiantes la describieron como una herramienta que expresa algo en términos de otra cosa o que simboliza otra realidad; 4 la relacionaron con el simil y la comparación; 2 señalaron que la metáfora se usa con objetos que comparten alguna característica; otros 2 (5,6 %) la definieron como una herramienta que se usa en el lenguaje figurado, uno optó por definirla como algo sin significado literal, y, finalmente, un estudiante se limitó a describirla como “algo interesante”.

En la pregunta 9, les pedimos a los estudiantes que

escribieran un ejemplo de metáfora que conocieran. De los 44 participantes en la encuesta, 38 proporcionaron al menos un ejemplo que perteneciera a uno de los siguientes campos semánticos: partes del cuerpo, frutas, naturaleza, animales, personas, el tiempo y otros, como se muestra en el gráfico 11.

Ejemplos de metáforas

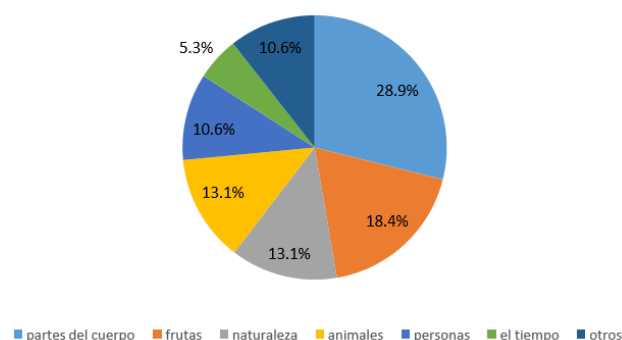


Gráfico 11. Ejemplos de metáforas

Casi un tercio de los ejemplos de metáforas (11 ejemplos, 28,9 %) se relacionan con las partes del cuerpo humano, siendo “los ojos” la más mencionada (6), seguida de “la médula”, “el corazón”, “la boca”, “la piel” y “las uñas”, cada una con un ejemplo. El segundo campo semántico más frecuente fue el de “las frutas” (7 ejemplos, 18,4 %), “la manzana” tiene 4 menciones, mientras que “la naranja”, “el pan” y “el tomate” se menciona una vez cada uno. Con 5 ejemplos cada uno (13,1 %), los campos semánticos de “la naturaleza” y “los animales” ocupan el tercer lugar; en el caso de “la naturaleza”, los ejemplos contienen “el mar”, “el tronco”, “la nieve”, “la flor” y “el rocío”; mientras que, en el campo semántico de los animales, encontramos “el tigre”, “el zorro”, “la vaca”, “el cerdo” y “la hormiga”. El campo semántico de las personas cuenta con 4 ejemplos (10,6 %), entre los que destacan “persona pelirroja”, “la reina”, “viejo verde” y sorprende que un estudiante haya nombrado a “Lady Gaga”. Le sigue “el tiempo”, con 2 ejemplos (5,3 %), y, por último, encontramos 4 ejemplos (10,6 %) relacionados con otros campos semánticos: “el paraíso”, “terco”, “noctámbulo” y “la espada”. Por ello, se puede decir que los campos semánticos más frecuentes en los ejemplos de metáforas proporcionados por los estudiantes son las partes del cuerpo, las frutas, la naturaleza y los animales.

En lo que respecta a las preguntas 10 y 11, ninguno de los estudiantes había oído hablar ni de la inteligencia metafórica ni de las metáforas conceptuales ni de las expresiones metafóricas.

CONCLUSIÓN

La realización de estos dos cuestionarios, dirigidos a profesores y estudiantes, nos ha proporcionado información muy valiosa sobre el perfil del profesorado de ELE y del alumnado de español en Hong Kong, así como sobre su conocimiento de la inteligencia metafórica, las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas. Uno de los resultados más sorprendentes que se desprenden del

análisis de ambos cuestionarios es la notable discrepancia entre las actividades que los estudiantes de ELE prefieren realizar en clase y las que los profesores suelen proponer: mientras que 26 alumnos (59 %) expresaron su preferencia por actividades relacionadas con la cultura, solamente dos profesores (5,7 %) seleccionaron esta opción como prioritaria en su práctica docente². Asimismo, se observa una diferencia significativa en la interacción oral: aunque fue la opción más elegida por los profesores (25 votos, 71,4 %), solo 10 estudiantes (22,7 %) la señalaron como su actividad preferida en el aula. Estos datos evidencian una clara desconexión entre las preferencias del alumnado y las prácticas pedagógicas habituales del profesorado, lo cual coincide con lo observado por Wei (32), quien señala que los estudiantes chinos suelen preferir los contenidos culturales a los gramaticales y la interacción oral, aunque estos se trabajen más en el aula. Por lo tanto, sería conveniente tener en cuenta estos resultados tanto en el diseño de actividades didácticas como en la selección y adaptación de los materiales de los manuales, de manera que estos materiales respondan mejor a los intereses y necesidades del estudiantado.

Tal y como esperábamos, ninguno de los estudiantes encuestados conocía los conceptos de inteligencia metafórica, las metáforas conceptuales ni las expresiones metafóricas. En lo que se refiere a las metáforas, una gran mayoría (84,1 %) fue capaz de identificar y ofrecer ejemplos de metáforas que conocía, siendo los ejemplos más frecuentes los relacionados con partes del cuerpo, seguidos por las metáforas de frutas, animales y elementos de la naturaleza.

En lo que respecta a los profesores, una amplia mayoría desconoce qué es la inteligencia metafórica (29 profesores, 82,86 %) o qué son las metáforas conceptuales (30 profesores, 85,71 %), a pesar de que muchos utilizan técnicas y ejercicios para trabajarlas en clase. De hecho, 31 de los encuestados consideran necesario enseñar las expresiones metafóricas, ya que forman parte de la lengua, mientras que solo 4 optan por no enseñarlas debido a la dificultad que podrían representar para los estudiantes. En lo que respecta al nivel de enseñanza más adecuado, resulta llamativo que más de la mitad de los encuestados opine que estas expresiones deberían introducirse en los niveles básicos del MCERL, con un 37,2 % a favor del nivel A2 y un 20 % del nivel A1. En contraste, solo el 14,3 % coincide con las recomendaciones de autores como Littlemore (2009) y Andreou y Galantomos (2008), quienes sugieren enseñarla a partir del nivel B1.

En conclusión, podemos decir que los docentes son conscientes de que expresiones como “el tiempo vuela” o “invertir tiempo” no se enseñan de la misma manera que “hace buen tiempo”, aunque desconocen que se trata de expresiones metafóricas. Por ello, antes de introducir a los alumnos en conceptos como la inteligencia metafórica y las metáforas conceptuales, sería conveniente ofrecer primero una formación básica a los profesores, así como diferentes técnicas y actividades que les permitan trabajar las expresiones metafóricas de forma dinámica y lúdica en

el aula. De este modo, los estudiantes podrán trabajar estas expresiones de manera explícita a partir del nivel B1, una vez que hayan consolidado una base léxica y gramatical sólida. Esto facilitará su incorporación al vocabulario activo del estudiante, permitiendo un uso más frecuente tanto dentro como fuera del aula y favoreciendo una producción lingüística más natural y cercana a la de un hablante nativo.

OBRAS CITADAS

- Andreou, Georgia y Galantomos, Ioannis. “Designing a Conceptual Syllabus for Teaching Metaphors and Idioms in a Foreign Language Context”. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, vol. 9, 2008, pp. 69–77.
- Arnold, Jane. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press, 2000.
- Berdún Villamonte, Iruñe. “La presencia de las expresiones metafóricas en ocho manuales de ELE de nivel B1”. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, vol. 32, 2021. <https://marcoele.com/expresiones-metafóricas-en-manuales-de-ele/>
- Beréñdi, Márta, Csábi, Szilvia y Kövecses, Zoltán. “Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching”. *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, editado por Frank Boers y Seth Lindstromberg, Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2008, pp. 65–100. <https://doi.org/10.1515/9783110199161.2.65>
- Boers, Frank, Eyckmans, June, Kappel, Jenny, Stengers, Hélène y Demechelee, Murielle. “Formulaic Sequences and Perceived Oral Proficiency: Putting a Lexical Approach to the Test”. *Language Teaching Research*, vol. 10, 2006, pp. 245–261.
- Cain, Kate, Towse, Andre S. y Knight, Rachael S. “The Development of Idiom Comprehension: An Investigation of Semantic and Contextual Processing Skills”. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 102, 2009, pp. 280–298.
- Cal, Lucas de la. “China aprende español para expandir la nueva Ruta de la Seda”. *El Mundo*, 6 de mayo de 2024. <https://www.elmundo.es/cultura/2024/05/06/6639036321efa058478b4594.html>
- Carroll, John Bissell. *Human Cognitive Abilities*. Cambridge University Press, 1993.
- Cong, Yaping. “La comunicación no verbal en la enseñanza de ELE a alumnos sinohablantes”. *SinoELE*, vol. 23, 2023, pp. 11–26. [https://doi.org/10.29606/SinoELE.202312_\(23\).0002](https://doi.org/10.29606/SinoELE.202312_(23).0002)
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. 2002. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Danesi, Marcel. *Metáfora, pensamiento y lenguaje*.

² Las metáforas constituyen un reflejo de las culturas y de sus cosmovisiones, por lo que su enseñanza en ELE resulta fundamental para profundizar en la comprensión de la cultura de la lengua estudiada, lo cual

se alinea con el interés de los estudiantes por aprender sobre la cultura hispánica.

- Kronos, 2004.
- Dörnyei, Zoltán. *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. UOC, 2008.
- Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, 1983.
- . *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós, 2001.
- Grady, Joseph. "Cognitive Mechanisms of Conceptual Integration". *Cognitive Linguistics*, vol. 11, 2000, pp. 335-345.
- Instituto Cervantes. "El Instituto Cervantes y el UOW College de Hong Kong firman un acuerdo para promocionar la lengua y culturas españolas". *Instituto Cervantes*, 26 de junio de 2025. <https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/sala-prensa/notas-prensa/instituto-cervantes-uow-college-hong-kong-firman-acuerdo>
- Jiang, Yujun. "Strategies for Enhancing Chinese College Students' English Metaphorical Competence from the Perspective of Multimodal Metaphor Theory". *Education, Science, Technology, Innovation and Life*, vol. 7, n.º 8, 2024, pp. 48-56. <https://doi.org/10.23977/langl.2024.070807>
- Kecskes, Istvan y Tünde Papp. *Foreign Language and Mother Tongue*. Lawrence Erlbaum, 2000.
- Kövecses, Zoltán. "A Cognitive Linguistic View of Learning Idioms in an FLT Context". *Applied and Interdisciplinary Papers*, vol. 228, Series B, 2000, pp. 1-24.
- . *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge University Press, 2005.
- . *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford University Press, 2010.
- Lakoff, George. "The Contemporary Theory of Metaphor". *Metaphor and Thought*, editado por Andrew Ortony, Cambridge University Press, 1993, pp. 202-251.
- Lakoff, George y Johnson, Mark. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, 1980.
- . *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra, 2012.
- Littlemore, Jeannette. "Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students with a Holistic Cognitive Style?". *TESOL Quarterly*, vol. 35, n.º 3, 2001, pp.459-491.
- . "Interpreting Metaphors in the EFL Classroom". *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 23, n.º 2, 2004, pp. 57-70.
- . *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Palgrave MacMillan, 2009.
- Pollio, Howard R, Barlow, Julie, Fine, Howard J. y Pollio, Marilyn R. *The Poetics of Growth: Figurative Language in Psychology, Psychotherapy, and Education*. Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
- Reddy, Michael J. "The Conduit Metaphor: A Case of Frame Conflict in Our Language about Language". *Metaphor and Thought*, editado por Andrew Ortony, Cambridge University Press, 1979, pp. 284-324.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edinumen, 2009.
- Sagredo Santos, Ana. "Learning a Foreign Language Through Its Cultural Background: 'Saying and Doing Are Different Things'". *25 años de lingüística en España: hitos y retos*, editado por Ricardo Monroy y Antonio Sánchez, Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), 2008, pp. 421-425. <https://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/sagredo.pdf>
- Sun, Weize. "La enseñanza de la ironía en manuales de ELE: análisis y propuestas para alumnos sinohablantes". *SinoELE*, vol. 25, 2025, pp. 1-12. [https://doi.org/10.29606/SinoELE.202512_\(25\).0001](https://doi.org/10.29606/SinoELE.202512_(25).0001)
- Wei, Nisi. "La presencia de los referentes culturales chinos en los manuales de ELE". *SinoELE*, vol. 23, 2023, pp. 27-37. [https://doi.org/10.29606/SinoELE.202312_\(23\).0003](https://doi.org/10.29606/SinoELE.202312_(23).0003)
- Xue, Qi. "A Study of the Role of Metaphor Instruction in English Education in Universities of China". *Frontiers in Humanities and Social Science*, vol. 5, n.º 9, 2025. <https://fhssjournal.org/index.php/ojs/article/view/336>
- Zhang, Qingming. "Estudio contrastivo de los eufemismos entre el lenguaje políticamente correcto y su aplicación en la enseñanza de español a estudiantes chinos". *SinoELE*, vol. 24, 2024, pp. 1-11. [https://doi.org/10.29606/SinoELE.202412_\(24\).0001](https://doi.org/10.29606/SinoELE.202412_(24).0001)