



**Universidad**  
Zaragoza

## **Trabajo Fin de Grado**

La metáfora como proceso cognitivo en la  
lingüística

Metaphor as a cognitive process in linguistics

Autora

Alexandra Giménez Fernández

Directora

Bárbara María Marqueta Gracia

Facultad de Filosofía y Letras

Filología Hispánica

2024

## **Resumen**

Este trabajo pretende acercarnos a la metáfora como un proceso cognitivo desde la perspectiva de la lingüística cognitiva. Trataremos de entender los procesos cognitivos necesarios para adquirir y comprender las metáforas, que muchas veces pueden pasar desapercibidas al ser estas casi intrínsecas al lenguaje. Comentaremos otros temas, aparentemente secundarios, como la relación que pueden tener las metáforas y la enseñanza de segundas lenguas, todo ello, para lograr alcanzar una visión clara de lo que las metáforas realmente significan dentro de nuestra cognición.

**Palabras clave:** metáfora, cognición, conceptos, lingüística cognitiva, cerebro.

## **Abstract**

This paper aims to approach metaphor as a cognitive process from the perspective of cognitive linguistics. We will try to understand the cognitive processes necessary to acquire and understand metaphors, which can often go unnoticed as they are almost intrinsic to language. We will comment on other, apparently secondary, topics, such as the relationship that metaphors and second language teaching may have, all of this, in order to achieve a clear vision of what metaphors really mean within our cognition.

**Keywords:** metaphor, cognition, concepts, cognitive linguistics, brain.

# ÍNDICE

1. Teoría de la metáfora conceptual .....	5
1.1. Una aproximación a la metáfora conceptual .....	5
1.2. La sistematicidad de los conceptos metafóricos.....	8
1.2.1. Resaltar y ocultar como métodos para sistematizar la metáfora.....	10
1.2.2. Fundamentos sobre los que se construye nuestro sistema conceptual .....	12
2. La teoría contemporánea de la metáfora.....	15
2.1. Ideas clave .....	15
2.1.2. El carácter experimental de la metáfora .....	17
3. Enfoques de la lingüística cognitiva.....	19
3.1. Las metáforas y el cerebro .....	19
3.1.1. Comprensión en tiempo real .....	21
3.1.2. El hemisferio derecho en relacion con las metáforas.....	23
3.1.2.1. Estudios en pacientes .....	24
3.1.2.2. Estimulación magnética .....	26
3.1.2.3. Presentación de estímulos .....	28
3.1.2.4. Imágenes cerebrales.....	30
4. Metáfora y gestualidad .....	32
4.1. Los gestos metafóricos .....	34
5. La metáfora en niños .....	39
5.1. Cómo comprenden los niños las metáforas.....	40
6. La metáfora en el aprendizaje de segundas lenguas.....	43
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>46</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>47</b>

## INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la metáfora se ha considerado una figura retórica que tenía como objetivo principal embellecer el lenguaje. Sin embargo, el enfoque cognitivo revolucionó nuestra comprensión de la metáfora, destacando su papel esencial en la manera en que pensamos, entendemos y experimentamos el mundo.

En las últimas décadas la metáfora se ha redefinido como un proceso cognitivo central que estructura no solo nuestro lenguaje, sino también nuestra percepción y acción. Las metáforas no son meros adornos lingüísticos, sino que reflejan cómo conceptualizamos diversas experiencias cotidianas, tanto físicas, como culturales.

La teoría de la metáfora conceptual ha tenido implicaciones significativas para la lingüística, proporcionando una nueva comprensión de cómo se construyen y comprenden los significados figurados en el lenguaje.

El presente trabajo tiene como objetivo explorar la metáfora desde una perspectiva cognitiva, analizando cómo este proceso influye en la comprensión y producción del lenguaje no solo figurado, sino también literal. Asimismo, se discutirá el papel de la metáfora en la adquisición de segundas lenguas, destacando cómo las estrategias pedagógicas basadas en metáforas pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje, además de abordar aspectos tan curiosos como la relación entre las metáforas y la gestualidad, que durante mucho años también quedó excluida de la teoría lingüística.

A través de este trabajo, se pretende demostrar que la metáfora es mucho más que una herramienta retórica; es un mecanismo cognitivo esencial que moldea nuestra percepción y entendimiento del mundo. Este enfoque no solo amplía nuestra comprensión de la lingüística, sino que también ofrece nuevas perspectivas para la educación, la psicología y otras áreas relacionadas con la cognición humana.

## 1. Teoría de la metáfora conceptual

### 1.1. Una aproximación a la metáfora conceptual

Una obra indispensable a la hora de hablar de metáforas y, en concreto, de la teoría de la metáfora conceptual es la obra *Metaphors We Live By* de los lingüistas George Lakoff y Mark Johnson publicada en el año 1980, cuya versión traducida al español lleva por título *Metáforas de la vida cotidiana*.

En el capítulo número 1 Lakoff y Johnson cuestionan la idea convencional de que la metáfora es solo un recurso poético o retórico, reservado para el lenguaje extraordinario, argumentan que la metáfora va más allá de las palabras y se extiende a nuestros pensamientos y acciones diarias, es decir, la metáfora es un componente fundamental de nuestra vida cotidiana.

Sostienen que nuestro sistema conceptual, que influye en nuestros pensamientos y acciones, es esencialmente metafórico. Este sistema afecta nuestras percepciones, la forma en que navegamos el mundo y nuestras interacciones con los demás, así, nuestro marco conceptual define nuestras realidades cotidianas.

Si esta afirmación es correcta, entonces nuestras experiencias, pensamientos y actividades diarias están profundamente influenciadas por la metáfora. Esto implica que las metáforas están en el núcleo de nuestros procesos cognitivos, impactando desde las tareas cotidianas hasta las relaciones sociales. Por lo tanto, la metáfora es integral a nuestra existencia, moldeando nuestra realidad y cómo entendemos e interactuamos con el mundo.

Por lo general, ambos autores opinan que no somos conscientes de nuestro sistema conceptual, que opera de manera automática y fuera de nuestra percepción. En nuestras actividades diarias seguimos pautas que no son evidentes de inmediato, para poder entender mejor estas pautas, se puede examinar el lenguaje, ya que la comunicación se basa en el mismo sistema conceptual que utilizamos para pensar y actuar, por tanto, el lenguaje ofrece pistas clave sobre la naturaleza de nuestro sistema conceptual.

A partir de la evidencia lingüística, Lakoff y Johnson concluyen que gran parte de nuestro sistema conceptual es metafórico. Se han desarrollado métodos para

identificar detalladamente las metáforas que estructuran nuestra percepción, pensamiento y acciones. El ejemplo que nos aportan es la metáfora conceptual «las discusiones son como una batalla (o una guerra)», que muestra cómo percibimos y manejamos las discusiones como si fueran combates, manifestándose en una variedad de expresiones cotidianas.

Nuestro sistema conceptual y lingüístico utiliza metáforas para dar sentido a nuestras experiencias cotidianas. En cuanto al ejemplo anterior, el concepto metafórico se refleja en el lenguaje y en las acciones y estrategias que empleamos al argumentar o discutir: vemos a nuestros interlocutores como oponentes, utilizamos tácticas de ataque y defensa, y consideramos que podemos ganar o perder en una discusión.

Debemos imaginar una cultura donde los argumentos no se perciban como combates, sino como una danza, con el objetivo de lograr una actuación armoniosa y estéticamente placentera. En tal cultura, la experiencia, la ejecución y la percepción de los argumentos serían radicalmente diferentes. Esta comparación nos enseña cómo la estructura metafórica de un concepto puede influir profundamente en nuestras acciones y comprensión.

El ejemplo ilustra cómo las metáforas estructuran nuestra realidad, pues esta metáfora no sugiere que las discusiones sean un tipo de guerra, sino que usamos el marco conceptual de la guerra para entender y llevar a cabo la actividad de discutir. Así, la metáfora moldea tanto nuestra comprensión como nuestro comportamiento, reflejándose en el lenguaje que usamos. Con esto entendemos que la esencia de la metáfora radica en entender y experimentar una cosa en términos de otra, mostrando su poder en la configuración de nuestras percepciones y acciones cotidianas.

Los autores sostienen que la forma habitual de hablar sobre una discusión implica el uso de metáforas de las que no somos plenamente conscientes. Por ejemplo, la expresión «atacar una posición» es un uso literal y común en el contexto de las discusiones, no solo un recurso poético o retórico.

La idea central es que la metáfora no se limita al ámbito del lenguaje o las palabras, más bien, los procesos de pensamiento humano son predominantemente metafóricos. Esto implica que el sistema conceptual humano está organizado y definido por metáforas, a su vez las expresiones lingüísticas de las metáforas existen porque hay metáforas en el sistema conceptual de las personas. Por lo tanto, cuando se habla de

metáforas como la del ejemplo que hemos estado comentando, se hace referencia a un concepto metafórico que estructura y define cómo pensamos y actuamos en relación con los argumentos.

Esta perspectiva subraya que nuestras concepciones y comportamientos cotidianos están profundamente influenciados (y entrelazados) por las metáforas subyacentes en nuestro sistema conceptual.

## 1.2. La sistematicidad de los conceptos metafóricos

En el capítulo número 2 de la misma obra se nos habla de una posible sistematicidad, es decir, de la idea de que los argumentos siguen patrones específicos influenciados por la conceptualización de las discusiones como batallas (siguiendo con el ejemplo ya visto en el punto anterior). Esto se refleja en el uso sistemático de términos bélicos para describir los aspectos conflictivos de las discusiones, siguiendo con el ejemplo del punto anterior, como «atacar una posición», «indefendible», «estrategia», «nueva línea de ataque», «ganar» y «ganar terreno».

Estas expresiones no parecen ser elegidas al azar ni mucho menos, sino que derivan de una red conceptual donde la metáfora de la batalla caracteriza la naturaleza de una discusión. Así, el lenguaje sigue el patrón establecido por esta conceptualización, dado que las expresiones metafóricas en el lenguaje están sistemáticamente ligadas a conceptos metafóricos, pueden ser útiles para explorar la naturaleza de estos conceptos y comprender cómo nuestras actividades están estructuradas de manera metafórica.

Para ilustrar cómo las expresiones metafóricas del lenguaje cotidiano revelan la naturaleza metafórica de los conceptos que estructuran nuestras actividades diarias, los autores proponen considerar el concepto metafórico de «el tiempo es oro». Se nos muestra cómo un concepto abstracto como el tiempo se entiende y gestiona mediante una metáfora que lo equipara con el dinero, influenciando así nuestra percepción y uso del tiempo en la vida diaria.

En la cultura occidental moderna, se considera que el tiempo es una mercancía valiosa y un recurso limitado que utilizamos para alcanzar nuestras metas.

Además, la concepción del tiempo como una mercancía valiosa nos lleva a entender y experimentar el tiempo como algo que se puede gastar, desperdiciar, presupuestar, invertir, ahorrar o malgastar.

Conceptos metafóricos como «el tiempo es oro», «el tiempo es un recurso limitado» y «el tiempo es una especie de mercancía valiosa» utilizan nuestras experiencias diarias con el dinero y los recursos valiosos para dar sentido al tiempo. Esta forma de conceptualizar el tiempo no es universal ni inevitable, sino que está profundamente arraigada en nuestra cultura, ya que otras culturas pueden tener



conceptos muy distintos del tiempo, sin necesariamente asociarlo con dinero o algo que tenga gran valor.

Pero para nuestra sociedad occidental donde el dinero se considera un recurso limitado y los recursos limitados son valorados como mercancías, estas relaciones de subcategorización establecen implicaciones entre las metáforas. Concretamente, la metáfora «el tiempo es oro» implica que «el tiempo es un recurso limitado», y a su vez implica que «el tiempo es una mercancía valiosa», formando una especie de esquema donde todas estas implicaciones quedan emparentadas y ligadas las unas a las otras.

Para simplificar, se emplea el concepto metafórico único y más específico, «el tiempo es dinero», para abarcar todo el sistema. Por lo que estos esquemas también forman sistemas integrales que reflejan y estructuran nuestras experiencias y prácticas diarias. La categorización de las metáforas facilita una organización lógica de las expresiones lingüísticas.

### 1.2.1. Resaltar y ocultar como métodos para sistematizar la metáfora

Lakoff y Johnson también hablan (capítulo número 3) de métodos para que esta sistematización de las metáforas y los conceptos se cumpla con éxito. Se enfocan en el método de resaltar y ocultar y, además, recogen las ideas del lingüista Michael Reddy.

Los autores entienden que la sistematicidad de las metáforas nos permite entender un aspecto particular de un concepto al relacionarlo con otro, pero al hacerlo, existe el riesgo de ocultar otros aspectos importantes, por ejemplo, al adoptar la metáfora de las discusiones como batallas, nos centramos en la idea de atacar y defender posiciones, lo que podría hacer que pasemos por alto los aspectos colaborativos de la discusión (aquellos que parecen ser mucho más positivos que el atacar o el defenderse de algo). En debates intensos (véase los debates políticos), la urgencia por defender nuestras posturas puede eclipsar (es decir, ocultar) la disposición para cooperar y buscar un entendimiento mutuo.

Lakoff y Johnson recurren a la idea de la “metáfora del conducto” de Michael Reddy, ya que es un buen ejemplo para observar cómo las metáforas pueden ocultar aspectos de nuestra experiencia. Esta metáfora, que estructura nuestro lenguaje sobre el lenguaje (algo así como un metalenguaje), implica que el habla es un canal por el cual fluyen las ideas, sin embargo, esta metáfora puede llevarnos a percibir el lenguaje como un medio de transporte unidireccional, pasivo y objetivo, ignorando su naturaleza compleja y subjetiva.

Si bien las metáforas son herramientas útiles para comprender conceptos abstractos al relacionarlos con experiencias concretas, también pueden limitar nuestra percepción de la realidad al enfocarnos en ciertos aspectos y dejar otros fuera de nuestra vista.

Michael Reddy (como se cita en Lakoff & Johnson, 1980) observó que nuestro metalenguaje está estructurado de manera específica: el hablante conceptualiza el proceso de comunicación como colocar ideas en palabras y enviarlas a través de un conducto hacia un oyente, quien extrae esas ideas de las palabras. Reddy documenta este fenómeno con una amplia variedad de expresiones en inglés, que constituyen al menos el 70% de las formas en que hablamos sobre el lenguaje, algunas de las expresiones (de las que hago una traducción literal) que recoge son: «es difícil *poner*

mis ideas *en* palabras», «cuando *tengas* una buena idea, trata de *capturarla* de inmediato *en* palabras» o «yo *te di* esa idea».

En este tipo de ejemplos, es más difícil percibir que hay algo oculto por la metáfora, e incluso puede ser complicado identificar la metáfora en sí misma, ya que son expresiones tan cotidianas que para nada nos resultan extrañas.

A primera vista, la metáfora del conducto parece estar tan arraigada en nuestra forma de pensar sobre el lenguaje que resulta difícil reconocerla como tal, sin embargo, al examinar más de cerca lo que implica esta metáfora, podemos descubrir cómo oculta aspectos importantes del proceso comunicativo: esta metáfora sugiere una visión unidireccional y mecánica de la comunicación, donde las ideas se transmiten simplemente de un punto a otro a través de un medio neutral, sin considerar la complejidad y subjetividad involucradas en la interacción humana.

La metáfora del conducto en la comunicación postula que las palabras y las oraciones tienen significados intrínsecos que son independientes de cualquier contexto o hablante, pero estas metáforas pueden ser limitadas en situaciones donde el contexto es relevante y las interpretaciones pueden variar, los autores usan de ejemplo la frase «por favor, siéntese en el asiento de zumo de manzana», que carece de sentido por sí sola, pero adquiere significado en el contexto específico de un desayuno donde se guía a un invitado hacia el único asiento con zumo de manzana.

Podemos estar de acuerdo en que la metáfora del conducto simplifica la comunicación, pero puede ocultar su complejidad y subjetividad inherentes.

Por lo tanto, la metáfora del conducto, que sugiere que el significado está intrínsecamente presente en las palabras, no captura la complejidad donde el contexto es crucial para determinar el significado y la relevancia de una frase.

Además, los conceptos metafóricos tienen la capacidad de ir más allá de las formas literales ordinarias de pensamiento y lenguaje, hacia expresiones figurativas o poéticas, el ejemplo que ponen los autores es que, al considerar las ideas como objetos, podemos imaginar diversas representaciones creativas como vestirlas, manipularlas u organizarlas de maneras novedosas.

### 1.2.2. Fundamentos sobre los que se construye nuestro sistema conceptual

En el capítulo número 12 de la obra *Metáforas de la vida cotidiana* los autores Lakoff y Johnson se preguntan cómo puede estar fundamentado nuestro sistema conceptual.

En general, aceptan que nuestro sistema conceptual está ampliamente organizado en términos metafóricos, lo que implica que la mayoría de los conceptos pueden ser comprendidos en relación con otros. Esta idea hace que se cuestionen otras muchas preguntas: ¿hay conceptos que podamos entender directamente, sin necesidad de ninguna metáfora? Y si no es así, ¿cómo podemos entonces comprender cualquier cosa?

Los conceptos espaciales simples, como «arriba», son fundamentales y se comprenden directamente a través de nuestra experiencia física cotidiana. Esta comprensión surge de nuestra interacción continua con el entorno físico, como arriba-abajo, adelante-atrás, adentro-afuera, cerca-lejos, entre otros. Esta orientación espacial se considera crucial en nuestros movimientos y en cómo funcionamos diariamente, prevaleciendo sobre otras posibles formas de estructurar el espacio que no están tan presentes en nuestro día a día

Aunque existen sistemas alternativos de orientación espacial, como las coordenadas cartesianas, nuestra experiencia corporal y la interacción constante con nuestro entorno físico dan primacía a los conceptos espaciales que emergen de esta relación directa.

Por ello opinan que la cultura no actúa simplemente como una capa externa sobre la experiencia, sino que está inherentemente entrelazada en cada aspecto de nuestra vivencia.

A pesar de que todas nuestras experiencias están permeadas por presuposiciones culturales, podemos distinguir entre aquellas que son más físicas, como estar de pie, y aquellas que son más culturalmente determinadas, como el celebrar cualquier tipo de festividad tradicional. Al hacer esta distinción, reconocemos que la cultura influye en cómo percibimos y vivimos el mundo, mientras que también reconocemos la presencia de aspectos directamente relacionados con nuestra experiencia física inmediata.

Mientras que la estructura conceptual del espacio se deriva de nuestras experiencias perceptivo-motoras, las emociones no tienen una estructura tan claramente definida basada únicamente en nuestro funcionamiento emocional.

Las emociones están intrínsecamente vinculadas a nuestras experiencias sensoriomotoras, lo cual da lugar a metáforas que nos ayudan a entender y expresar nuestras emociones en términos más concretos. Estas metáforas nos permiten relacionar nuestras emociones con conceptos fundamentales como «salud», «vida» y «control», entre otros.

Las metáforas ontológicas básicas, al igual que las de orientación, se fundamentan en correlaciones sistemáticas dentro de nuestra experiencia. Los autores nos aportan el ejemplo de la metáfora del campo visual como contenedor o recipiente, que se basa en la relación entre lo que vemos y un espacio físico limitado. Asimismo, el tiempo como objeto en movimiento se deriva de la correlación entre un objeto en movimiento y el tiempo que tarda en llegar a nosotros.

Esta misma correlación subyace en la metáfora del tiempo como contenedor/recipiente, por ejemplo, «lo hizo *en* diez minutos».

Lakoff y Johnson relacionan esto con las metonimias, que derivan de correlaciones en nuestra experiencia entre entidades físicas, como la parte por el todo o el objeto por el usuario, o entre una entidad física y algo conceptualizado metafóricamente, como el lugar por el evento o la institución por la persona responsable.

Las frases «Enrique está en la cocina», «Enrique está en los Elks (una fraternidad fundada en el año 1868 en los Estados Unidos)» y «Enrique está enamorado» abarcan diferentes dominios de experiencia: espacial, social y emocional, respectivamente. Ninguno de estos dominios tiene prioridad sobre los demás, es decir, todos son tipos de experiencia igualmente fundamentales.

Pero se puede observar una diferencia significativa; mientras que el uso de la preposición «en» en la primera frase se deriva directamente de la experiencia espacial sin ser una metáfora, las otras dos frases son ejemplos de conceptos metafóricos; la segunda frase ejemplifica la metáfora de los grupos sociales como contenedores, que nos ayuda a entender los grupos sociales a través de una analogía espacial.

Aunque la palabra «en» y el concepto «en» son los mismos en los tres ejemplos, emerge un único concepto «en» y dos conceptualizaciones metafóricas que estructuran los grupos sociales y los estados emocionales.

## 2. La teoría contemporánea de la metáfora

### 2.1. Ideas clave

En el año 1993 Cambridge University Press publicó la obra titulada *Metaphor and Thought*, editada por Andrew Ortony. En dicha obra George Lakoff escribió un capítulo titulado “The contemporary theory of metaphor”, donde se nos da una visión amplia de todas esas ideas que podemos aceptar sobre la metáfora, más allá de la teoría de la metáfora conceptual, la cual ha tenido un espacio dedicado en este trabajo.

Lakoff comienza analizando la evolución del concepto de metáfora desde la visión clásica hasta la contemporánea, pues en las teorías clásicas, la metáfora se consideraba exclusivamente un fenómeno lingüístico y poético, distinto del lenguaje cotidiano, sin embargo, investigaciones cognitivas y lingüísticas recientes han demostrado que la metáfora es en realidad una cuestión de pensamiento, no solo de lenguaje.

Las metáforas son mapeos entre diferentes dominios conceptuales y son fundamentales en el lenguaje ordinario, no solo en el poético, así, conceptos abstractos como el tiempo, el cambio y la causalidad también son metafóricos, de hecho, los estudios experimentales y las obras literarias indican que el sistema metafórico cotidiano es clave para comprender las metáforas poéticas.

Aunque la antigua distinción entre lo literal y lo metafórico se basaba en suposiciones incorrectas, el autor una distinción diferente: los conceptos que no se comprenden mediante metáforas conceptuales pueden considerarse literales, aunque muchos conceptos comunes, como la causalidad y el propósito, son metafóricos, hay muchos conceptos no metafóricos, por ejemplo, frases como «El globo subió» y «El gato está en la alfombra» no son metafóricas.

A pesar de lo que muchos pueden llegar a pensar George Lakoff deja claro que las metáforas no son meras palabras, una metáfora como la del amor como viaje, travesía o aventura, no se define por palabras o expresiones específicas, sino por el mapeo ontológico entre los dominios conceptuales de los viajes (fuente) y el amor (objetivo). La metáfora implica pensamiento y razonamiento, siendo el lenguaje algo totalmente secundario.

Expresiones como «Hemos llegado a un callejón sin salida», «No podemos retroceder ahora» y «Su matrimonio está en crisis» parecen ser diferentes metáforas, pero en realidad, todas forman parte de una única metáfora en la que el amor se conceptualiza como un viaje.

Hoy en día los teóricos contemporáneos de la metáfora utilizan "metáfora" para referirse al mapeo conceptual y "expresión metafórica" para las expresiones lingüísticas individuales respaldadas por ese mapeo. Esta distinción es importante porque la metáfora como fenómeno incluye tanto mapeos conceptuales como expresiones lingüísticas individuales.

Por tanto, al referirnos a la metáfora del amor como viaje, hablamos del conjunto de correspondencias mencionadas, en cambio, la frase «El amor es un viaje» es una expresión metafórica que se entiende a través de esas correspondencias.



### 2.1.2. El carácter experimental de la metáfora

La estructura conceptual de un idioma contiene miles de metáforas conceptuales, que son mapeos convencionales de un dominio a otro, las metáforas novedosas son, salvo las metáforas de imagen, extensiones de este sistema convencional.

Una pregunta fundamental que Lakoff recoge y que debe responder cualquier teoría de la metáfora es: ¿por qué tenemos las metáforas convencionales que tenemos? O, más bien: ¿por qué los sistemas conceptuales contienen ciertos mapeos metafóricos y no otros?

Aunque las respuestas a estas preguntas suelen ser plausibles en lugar de científicas, existen explicaciones para muchos mapeos encontrados hasta ahora. Para explicar esto recogeremos el propio ejemplo que aporta el autor, el de la metáfora de más es arriba, que se observa en expresiones como «Los precios subieron» o «Sus ingresos bajaron». Es un patrón que se encuentra en muchos idiomas, pero no se ha encontrado ninguno donde «más» sea «abajo» y «menos» sea «arriba».

La teoría contemporánea sostiene que la metáfora más es arriba se basa en experiencias comunes, como ver subir el nivel de un líquido al verter más en un recipiente, o añadir más cosas a una pila y verla crecer en altura.

Estas experiencias, que todos vivimos diariamente, crean una correspondencia entre los dominios conceptuales de cantidad y verticalidad: «más» corresponde a «arriba» y «menos» corresponde a «abajo». Entonces, estas correspondencias en la experiencia real forman la base para las correspondencias metafóricas.

En oraciones como «Este párrafo es confuso» o «Estaba tan cegado por la ambición que nunca notó sus limitaciones» la base experiencial es que la mayoría de lo que sabemos proviene de la visión, porque en la mayoría de los casos, si vemos algo, sabemos que es cierto («ver para creer»).

Lakoff ejemplifica de manera muy acertada esta idea con la siguiente reflexión: se dice que, para lograr la mayoría de nuestros propósitos cotidianos, generalmente tenemos que dirigirnos a algún lugar o adquirir algún objeto (si quieres tomar agua, debes ir a la fuente, si quieres estar al sol, debes dirigirte hacia él, y si quieres anotar algo, necesitas un bolígrafo). Estas correspondencias entre lograr propósitos y llegar a

destinos o adquirir objetos son tan comunes en nuestra vida diaria que la metáfora resultante se siente natural.

De hecho, la metáfora de una vida llena de propósitos entendida como un viaje hereda la base de los propósitos como destinos, es un mapeo situado dentro de una jerarquía donde los objetivos de la vida son propósitos, que se entienden a su vez como destinos.

Entonces, las jerarquías de herencia proporcionan bases experienciales indirectas, ya que un mapeo metafórico ubicado más abajo en una jerarquía puede heredar su base experiencia de un mapeo ubicado más arriba, dejando clara la idea de que todos estos mapeos están perfectamente entrelazados.

En definitiva, no todos los idiomas tienen la metáfora más es arriba, aunque todos los seres humanos experimentan una correspondencia entre más y arriba en su experiencia. Sin embargo, esta base predice que ningún idioma tendrá la metáfora opuesta menos es arriba.

### 3. Enfoques de la lingüística cognitiva

#### 3.1. Las metáforas y el cerebro

En el año 2008 la científica cognitiva Seana Coulson escribió un capítulo para el libro *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, editado por Raymond W. Gibbs, Jr. En dicho capítulo, la autora nos habla de la comprensión de metáforas desde una perspectiva mucho más cognitiva, teniendo en cuenta todos aquellos procesos que el cerebro pone en marcha para lograr comprender de manera efectiva las metáforas. Lo hace recopilando una gran cantidad de experimentos y pruebas (como las imágenes cerebrales o la estimulación magnética) que otros científicos realizaron con el fin de entender o incluso descubrir aspectos tan complejos como cuál es en realidad la parte del cerebro que trabaja la comprensión y adquisición de metáforas.

Toda esta introducción queda más clara si conocemos la anécdota que la propia autora del capítulo nos comenta: en el otoño de 1990, A. H. Raskin, un exreportero del New York Times, sufrió un derrame cerebral que afectó la parte frontal del hemisferio izquierdo de su cerebro. Este evento le dejó incapacidad para mover su brazo y pierna derechos, así como dificultades para hablar y comprender el lenguaje, aunque con el tiempo recuperó algunas habilidades, sin embargo, hablar con fluidez continuó siendo un desafío.

Raskin fue diagnosticado con afasia de Broca, un trastorno del lenguaje caracterizado por dificultades en la producción del habla y debilidad en el lado derecho del cuerpo, aunque la comprensión del lenguaje generalmente permanece intacta. Este trastorno fue identificado por el neurólogo Paul Broca en el siglo XIX y contrasta con la afasia de Wernicke, que afecta la comprensión del lenguaje y permite una producción hablada fluida pero incoherente, es decir, todo lo contrario a la afasia de Broca.

Los neurocientíficos han investigado la relación entre la actividad cerebral y el lenguaje mediante el estudio de pacientes con lesiones cerebrales. Se ha observado que las áreas frontales izquierdas del cerebro son fundamentales para la producción del lenguaje, mientras que las áreas temporales izquierdas son críticas para la comprensión. Es por ello que en tantas ocasiones se nos ha dicho aquello de que el hemisferio izquierdo es el «hemisferio del lenguaje».

Sin embargo, las lesiones en el hemisferio derecho también pueden afectar el lenguaje, aunque de manera más sutil. Estos daños pueden influir en la interpretación del contexto y en el uso de señales no verbales: los pacientes con daño en el hemisferio derecho pueden tener dificultades para entender chistes, sarcasmo y metáforas, y a menudo muestran comportamientos socialmente inapropiados.

Según las teorías tradicionales, las metáforas se consideran desviaciones del lenguaje literal, por lo que se las sitúa en la pragmática, por otro lado, otros argumentan que el significado metafórico desafía esta distinción, dado que el lenguaje cotidiano está repleto de metáforas y tanto los significados literales como los metafóricos requieren conocimiento del mundo real y contexto.

La investigación sobre la comprensión del lenguaje literal y metafórico ha explorado las relaciones entre procesos cognitivos y neuronales, se realizaron estudios con medidas electrofisiológicas que sugieren que la comprensión de metáforas demanda más recursos de procesamiento, aunque comparte variables fundamentales con el lenguaje literal. Esto cuestiona la teoría de que la comprensión de metáforas involucra áreas del hemisferio derecho, usualmente no asociadas con el procesamiento del lenguaje literal.

Debemos cuestionar la teoría del hemisferio derecho en relación con las metáforas, contrastando la evidencia original con estudios más recientes que la debaten.

### 3.1.1. Comprensión en tiempo real

Se investiga la neurofisiología de los procesos del lenguaje en personas sanas mediante el registro no invasivo de potenciales relacionados con eventos (ERP). Los ERP son pequeñas fluctuaciones de voltaje en el electroencefalograma (EEG) que están asociadas a eventos perceptuales, motores o cognitivos.

Los neurocientíficos han identificado componentes de ERP vinculados al procesamiento de diferentes tipos de información lingüística, como la respuesta tardía positiva a palabras congruentes y la respuesta negativa a palabras incongruentes.

Los ERP han sido utilizados para poner a prueba modelos de comprensión de metáforas, ya que el modelo pragmático estándar postula que los significados metafóricos son solo accesibles después de descartar el significado literal.

Sin embargo, investigaciones recientes, como la de Pynte (1996; como se cita en Coulson, 2008), no han encontrado efectos consistentes que respalden este modelo, lo que plantea dudas sobre su validez. Por otro lado, la hipótesis paralela sugiere que los significados literales y metafóricos se procesan simultáneamente, los estudios bajo esta hipótesis esperaban encontrar diferencias en la comprensión de metáforas familiares frente a no familiares en los ERP, pero no se encontraron diferencias significativas cuando las metáforas se presentaron fuera de contexto.

La hipótesis dependiente del contexto sostiene que el significado metafórico se adquiere directamente cuando es relevante para el contexto previo, estudios adicionales, como los de Kazmierski (como se cita en Coulson, 2008), sugieren que los significados metafóricos están disponibles tempranamente en el procesamiento, además, se demostró que las metáforas descontextualizadas necesitan una mayor demanda de los procesos de integración semántica (probablemente porque presenten una mayor dificultad).

La propia autora junto con Van Petten sugirieron en el año 2002 que las metáforas son complejas precisamente por todas las operaciones de mapeo y combinación conceptual que se necesitan para comprenderlas, estas operaciones también se dan en la comprensión del lenguaje literal, pero no supone tanto trabajo para nuestro cerebro como el mapeo metafórico, que es, como parece evidente, más complejo.

Las conclusiones que aporta Coulson son que la comprensión de significados metafóricos parece ser más desafiante que la del lenguaje literal, pero no hay muchas evidencias que sugieran un procesamiento cualitativamente diferente para las metáforas. Los estudios de ERP muestran que los significados metafóricos se activan en el mismo intervalo temporal que los significados literales y que, efectivamente, la dificultad en la integración semántica de las metáforas depende principalmente del contexto y de las demandas de mapeo y combinación conceptual.

### 3.1.2. El hemisferio derecho en relacion con las metáforas

Seana Coulson pone el foco en la idea de que es el hemisferio derecho el que puede tener una mayor relación con las metáforas, separándolas del famoso hemisferio del lenguaje, es decir, el izquierdo.

Los resultados revisados sugieren que la comprensión de significados literales y metafóricos se basa en mecanismos de procesamiento cualitativamente similares, lo que contradice el argumento neuropsicológico de que el hemisferio derecho es crucial para la comprensión de metáforas. Si los significados metafóricos se consideraran residentes en el hemisferio derecho, podrían interpretarse como conocimientos pragmáticos y extralingüísticos, distintos del lenguaje literal (aquellos que canónicamente se han situado en el hemisferio izquierdo).

Debido a sus implicaciones teóricas, este tema ha recibido mucha atención de los neurocientíficos cognitivos, por lo que la autora nos vuelve a presentar una serie de pruebas que pueden afirmar, o bien negar, la idea de que todos los procesos relevantes a la comprensión o adquisición de metáforas se sitúen en el hemisferio derecho.

### 3.1.2.1. Estudios en pacientes

La idea de que los pacientes con daño en el hemisferio derecho interpretan las metáforas de manera excesivamente literal proviene de un estudio de Winner y Gardner (1977). En este estudio, se pidió a los pacientes con daños en el hemisferio derecho que emparejaran frases como «Tenía un corazón pesado» con imágenes que representaban significados literales y metafóricos. Pues bien, los pacientes con estos daños cerebrales tendían a elegir las imágenes literales, a diferencia de los pacientes con daño en el hemisferio izquierdo, quienes mostraban un patrón diferente en la comprensión de las relaciones semánticas, especialmente las metafóricas.

Otros estudios, como el de Van Lacker y Kemplar (1987; como se cita en Coulson, 2008), encontraron que los pacientes con daño en el hemisferio derecho podían comprender oraciones novedosas mejor que frases idiomáticas familiares, mientras que los pacientes con daño en el hemisferio izquierdo mostraban la tendencia opuesta.

Sin embargo, señala Coulson, como toda hipótesis, ha sido cuestionada por autores como Gagnon, que en 2003 descubrió que tanto los pacientes con daños en el hemisferio derecho como los pacientes con daños en el hemisferio izquierdo mostraban dificultades en la comprensión de metáforas. Aunque, los pacientes con daños en el hemisferio derecho superaban a los pacientes con daños en el hemisferio izquierdo en la comprensión de sustantivos ambiguos no metafóricos. Coulson sugiere que el problema podría estar relacionado con la apreciación de significados menos frecuentes de las palabras.

Las críticas a los estudios iniciales sobre la comprensión de metáforas en pacientes con daño en el hemisferio derecho señalan deficiencias metodológicas, como la falta de evaluación de déficits perceptivos y el reducido número de sujetos y estímulos. Estudios como los de Tompkins (1990; como se cita en Coulson, 2008) sugieren que los pacientes con daños en el hemisferio derecho pueden acceder a significados metafóricos, pero tienen dificultades en el uso estratégico del conocimiento semántico.

Otros trastornos neurológicos, como el síndrome de Down y la enfermedad de Alzheimer, también afectan la comprensión del lenguaje figurado, además, estudios



sobre pacientes con agenesia del cuerpo calloso revelan que la interacción entre hemisferios es crucial para entender modismos. Estos pacientes, a pesar de tener un desarrollo cerebral normal en otros aspectos, muestran dificultades similares a las de los pacientes con daño en el hemisferio derecho en la comprensión del lenguaje no literal (Paul, 2003, como se cita en Coulson, 2008, p. 184).

### 3.1.2.2. Estimulación magnética

El estudio de pacientes con lesiones cerebrales ha proporcionado valiosa información a los neurocientíficos cognitivos, pero tiene limitaciones. La variabilidad en el tamaño y la ubicación de las lesiones dificulta identificar la causa de los déficits observados, además, las diferencias en la plasticidad neural complican determinar si la función del lenguaje preservada se debe a una reorganización cerebral o a la capacidad normal del tejido intacto.

En contraste, el uso de la estimulación magnética transcraneal repetitiva (EMTr) en adultos neurológicamente sanos presenta menos limitaciones. La EMTr transmite pulsos magnéticos al cuero cabelludo para interrumpir temporalmente la actividad cerebral subyacente, permitiendo a los neurocientíficos determinar la importancia de áreas específicas del cerebro en procesos cognitivos, es decir, el proceso consiste en estimular regiones del cerebro mientras los participantes realizan tareas cognitivas o de lenguaje.

Oliveri y sus colaboradores emplearon EMTr para interferir con la actividad en áreas frontales y temporales del cerebro derecho e izquierdo mientras los participantes realizaban una tarea de emparejamiento de imágenes (Oliveri, 2004, como se cita en Coulson, 2008, p. 185). Las frases incluían modismos opacos, como «Está en forma» y controles literales, como «Está dibujando», y se presentaron imágenes que representaban tanto la interpretación idiomática como la literal de las frases.

La aplicación de EMTr sobre la corteza frontal izquierda produjo una alteración pequeña pero significativa, mientras que la EMTr en la frontal derecha no tuvo efecto. Por otro lado, la EMTr en la corteza temporal izquierda afectó el desempeño tanto en frases literales como idiomáticas, mientras que la EMTr en la temporal derecha mejoró el rendimiento en ambas categorías. Este efecto positivo podría atribuirse a la desinhibición de áreas homólogas en el hemisferio izquierdo, sugiriendo un papel crucial de las áreas temporales izquierdas en la comprensión de modismos.

Estos estudios indican que la actividad del lóbulo temporal izquierdo es esencial para la comprensión de modismos, contradiciendo interpretaciones anteriores que enfatizaban la importancia del hemisferio derecho.

Aunque, para Coulson, los déficits observados podrían reflejar una reducción general en la capacidad de procesamiento cognitivo, como la memoria de trabajo y los recursos atencionales.

### 3.1.2.3. Presentación de estímulos

Este método utiliza estímulos presentados fuera del centro de la visión para activar selectivamente el córtex visual en el hemisferio izquierdo o derecho. En individuos normales, la información visual se transmite rápidamente a otras regiones cerebrales, incluyendo las del hemisferio opuesto. Sin embargo, las diferencias observadas en las etapas iniciales de procesamiento pueden indicar que cada hemisferio realiza cálculos específicos relacionados con el procesamiento visual (Chiarello, 1991, como se cita en Coulson, 2008, p. 185).

Chiarello (1985; como se cita en Coulson, 2008) propone que la entrada lingüística provoca una activación semántica automática en ambos hemisferios cerebrales, pero solo el hemisferio izquierdo está implicado en procesos de integración postlexical, es decir, es el hemisferio izquierdo el que parece “trabajar” la integración de las entradas lingüísticas. Además, las activaciones semánticas en el hemisferio izquierdo tienden a ser más específicas y están reguladas por procesos inhibitorios, mientras que en el hemisferio derecho son más dispersas (Chiarello, 1988, como se cita en Coulson, 2008, p. 186). Estudios realizados dentro de este paradigma han sugerido que ambos hemisferios cerebrales desempeñan roles diferentes y complementarios en el procesamiento del lenguaje, por lo que parcialmente no se debería intentar separar un hemisferio del otro, sino que tenemos que tener en mente que ambos se complementan (Beeman y Chiarello, 1998, como se cita en Coulson, 2008, p. 185).

Beeman (1994; como se cita en Coulson, 2008) vincula los déficits observados en pacientes con lesiones en el hemisferio derecho en tareas de comprensión de lenguaje pragmático, como la comprensión de metáforas, a diferencias en las activaciones semánticas de los dos hemisferios. Según su investigación, las representaciones semánticas en el hemisferio izquierdo son detalladas y específicas, mientras que en el derecho son más generales. Esta diferencia podría explicar las dificultades encontradas en pacientes con lesiones en el hemisferio derecho para entender el significado figurado de las metáforas.

Anaki y sus colaboradores (1998; como se cita en Coulson, 2008) encontraron que los significados metafóricos se activan inicialmente en ambos hemisferios cerebrales, pero decaen más rápidamente en el hemisferio izquierdo mientras persisten en el derecho. Sin embargo, investigaciones posteriores, como las de Kacinik (2003;

como se cita en Coulson, 2008), sugieren que ambos hemisferios tienen la capacidad de comprender significados metafóricos.

A pesar de los primeros hallazgos que indicaban un papel predominante del hemisferio derecho en la comprensión de metáforas, investigaciones más recientes en este paradigma sugieren que tanto el hemisferio derecho como el izquierdo pueden procesar significados metafóricos, complementando los procesos de ambos hemisferios.

#### 3.1.2.4. Imágenes cerebrales

Las técnicas de neuroimagen como la tomografía por emisión de positrones (TEP) y la resonancia magnética funcional (fRM) son esenciales para investigar la función cerebral en individuos sanos. Aunque la comprensión de metáforas ha sido menos explorada con estos métodos, un estudio relevante utilizando TEP sugiere que el hemisferio derecho juega un papel significativo en este aspecto del procesamiento del lenguaje.

En el estudio de Bottini (1994; como se cita en Coulson, 2008), se solicitó a los participantes evaluar la plausibilidad de oraciones literales y metafóricas. Ambos tipos de oraciones activaron áreas del hemisferio izquierdo asociadas con la comprensión de oraciones, sin embargo, la comprensión de metáforas mostró una activación adicional en regiones del hemisferio derecho, conocidas por estar involucradas en tareas como la formación de imágenes mentales y la toma de decisiones complejas.

En un estudio posterior utilizando fRM de eventos (Rapp, 2004, como se cita en Coulson, 2008, p. 188), no se encontró evidencia de una activación preferencial del hemisferio derecho durante la comprensión de metáforas. Los participantes evaluaron la connotación de oraciones metafóricas y literales emparejadas por estructura sintáctica y se observó que las metáforas activaban principalmente regiones del hemisferio izquierdo, incluyendo la corteza frontal inferior y los giros temporales, sin una activación significativa del hemisferio derecho.

La discrepancia entre estos estudios puede atribuirse a diferencias en la dificultad de la tarea. El estudio de TEP (Bottini, 1994, como se cita en Coulson, 2008, p. 188) presentó niveles variables de dificultad entre las tareas literales y metafóricas, lo que podría haber influenciado la activación del hemisferio derecho debido a las demandas específicas de cada tarea. A diferencia del estudio de fRM (Rapp, 2004, como se cita en Coulson, 2008, p. 188), que mantuvo una dificultad similar en todas las condiciones, sugiriendo que la activación del hemisferio derecho podría depender más de las demandas generales de la tarea que del procesamiento específico de significados metafóricos.

Se ha asociado la activación del hemisferio con la complejidad semántica y el procesamiento a nivel del discurso en general, su papel exacto en la comprensión de

metáforas sigue siendo incierto. Es posible que esta activación no refleje necesariamente la recuperación de significados metafóricos desde el hemisferio derecho, sino más bien la mayor complejidad semántica inherente a las metáforas en comparación con el lenguaje literal. Realmente, es una conclusión más que acertada por parte de Coulson, la complejidad de los exámenes y todas las variables que presentan tanto las pruebas como los propios pacientes, hacen que el estudio de estos aspectos y sus resultados puedan a ser considerados como no concluyente.

#### 4. Metáfora y gestualidad

«¿Cómo puede ser metafórico un gesto?» Es la pregunta que se hacían Alan Cienki y Cornelia Müller en el capítulo que ambos escribieron (y que utilizaremos para tratar el tema) sobre las metáforas y los gestos para el ya citado libro *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, editado por Raymond W. Gibbs, Jr. Para responder, ambos consideraron la famosa estatua de Vladimir Lenin, el revolucionario ruso que fundó la Unión Soviética.

Una de estas estatuas se encuentra en Vladivostok, y similares se ubicaron en muchas ciudades de la URSS y Europa del Este durante la era comunista. En la estatua, el brazo derecho de Lenin está extendido hacia adelante, con el dedo índice señalando en esa dirección. Otras estatuas de Lenin muestran variaciones en la posición de la mano, pero todas sugieren la acción de señalar hacia adelante.

«¿Por qué la mano de Lenin está extendida hacia adelante?» se preguntaron los autores. Una explicación frecuente es que Lenin señalaba hacia el "brillante futuro" del comunismo, según Bonnell (1997; como se cita en Cienki & Müller, 2008), esta posición sugiere un avance hacia adelante, simbolizando el futuro. Esta metáfora, explorada por Lakoff y Johnson (1980; como se cita en Cienki & Müller, 2008), es común en muchas culturas y ha sido investigada extensamente como una metáfora conceptual. En la Unión Soviética, esta imagen estaba asociada con la visión utópica del futuro, como destacó Holz (1993; como se cita en Cienki & Müller, 2008) y como recogen Cienki y Müller.

El gesto de apuntar hacia adelante para representar el futuro no se limita a estatuas; también se observa en gestos espontáneos durante la conversación. Según Calbris (1990; como se cita en Cienki & Müller, 2008), en culturas europeas, el futuro puede indicarse moviendo la mano o el dedo hacia adelante. Estos gestos sugieren que las expresiones gestuales son otra manifestación de metáforas en el comportamiento humano.

Estos ejemplos resaltan la importancia de estudiar los gestos en relación con el pensamiento, tanto individual como colectivo, para comprender mejor la metáfora en el pensamiento. Los autores argumentan que los análisis de gestos respaldan la idea de que la metáfora es un principio cognitivo fundamental, y que los mapeos metafóricos



pueden ocurrir en tiempo real. La evidencia empírica muestra que el pensamiento metafórico es creativo, flexible y varía culturalmente.

Cenki y Müller proponen un esquema sistemático, que veremos a continuación, sobre la relevancia del estudio de gestos para este tema, comenzando por definir qué constituye un gesto metafórico y cómo estos se relacionan con el lenguaje hablado.

#### 4.1. Los gestos metafóricos

Los gestos metafóricos son movimientos manuales que representan o simbolizan el dominio fuente de una metáfora, según Bouvet (2001; como se cita en Cienki & Müller, 2008) y otros autores como los propios Cienki y Müller. Wilhelm Wundt, un pionero en este campo, los denominó «gestos simbólicos» y observó el uso de gestos espaciales para representar conceptos temporales, por ejemplo, señalar hacia adelante en el espacio para indicar el futuro es un gesto comúnmente utilizado como metáfora.

Este concepto se vincula con la extensa investigación sobre metáforas que utilizan el espacio para representar el tiempo en diferentes idiomas. Geneviève Calbris y David McNeill han enfatizado que los gestos metafóricos expresan ideas abstractas de manera concreta, el último de ellos sostiene que estos gestos son similares a los gestos icónicos, pero en lugar de representar objetos concretos, representan ideas abstractas (Calbris & McNeill, como se cita en Cienki & Müller, 2008, p. 485).

Aunque los gestos metafóricos a menudo representan lo abstracto en términos concretos, también pueden implicar la comparación entre dos entidades concretas, como describir el cuerpo de una mujer como un reloj de arena. El papel de estos gestos es el de activar mapeos entre diferentes dominios, interpretando algo en términos de otra cosa.

Históricamente, el estudio de los gestos humanos se ha centrado más en sus funciones expresivas, reguladoras y discursivas, con poca atención a los gestos icónicos o metafóricos hasta el siglo XX. En las décadas de 1980 y 1990, los gestos comenzaron a ser vistos como componentes intrínsecos del lenguaje, investigadores pioneros como David Efron, Adam Kendon y David McNeill transformaron la percepción de los gestos, pasando de considerarlos meros acompañantes del habla a elementos esenciales en la producción del discurso.

Desde la publicación de *Hand and Mind* (1992) de McNeill, el estudio de los gestos ha crecido en campos como psicología, antropología y lingüística cognitiva, explorando la relación entre lenguaje y pensamiento, la cognición encarnada, la metáfora y la capacidad humana para el lenguaje.

Otro punto importante es la relación entre metáfora y gesto no siempre es directa; explorar cómo y cuándo las metáforas se expresan a través de gestos puede

ofrecer nuevas perspectivas sobre el pensamiento metafórico. En este contexto, los autores examinan los diversos tipos de relaciones identificados entre gestos metafóricos y el habla que los acompaña.

El uso de gestos metafóricos es notable cuando acompañan expresiones verbales metafóricas, por ejemplo, en uno de los estudios de Cienki (como se cita en Cienki & Müller, 2008), una estudiante americana discute sobre la honestidad en los exámenes y utiliza gestos mientras menciona que algunos estudiantes están dispuestos a «empujar sus límites morales». El gesto de formar un puño y empujar hacia adelante acompaña la metáfora verbal de empujar los límites, conectando el comportamiento moral con el movimiento en el espacio.

Este tipo de gestos explicarían que concebimos el comportamiento moral como un movimiento a lo largo de un camino, donde comportarse de manera inmoral es desviarse de ese camino. La formación del gesto suele ocurrir antes de la expresión verbal, respaldando la idea de que los elementos visuales y verbales se integran en una unidad de idea que se desarrolla tanto en el habla como en el gesto.

En otro ejemplo, una hablante alemana describe su relación como «pegajosa» y realiza gestos de presionar sus palmas repetidamente antes de verbalizar la metáfora. Esto muestra que el gesto metafórico puede preceder y preparar la expresión verbal.

El uso de gestos metafóricos puede ser variado y no siempre se acompaña de expresiones verbales metafóricas. Un ejemplo de esto, indican los autores, es cuando un hablante describe la verdad haciendo un gesto de mano plana, sugiriendo la metáfora de la verdad como algo que es recto, entendiendo «recto» como «sincero», sin mencionarla explícitamente. Esta metáfora cultural se refleja en expresiones como «straight talk» en inglés, que podríamos traducir como «hablar claro», «hablar sin rodeos» o «hablar de manera directa».

Calbris (1990; como se cita en Cienki & Müller, 2008) y otros investigadores han señalado que los gestos a veces reflejan los orígenes concretos de palabras abstractas, por ejemplo, al hablar de «reciclar» en francés, se puede hacer un gesto circular, ya que el verbo tiene raíces en la palabra griega para «círculo». Estos gestos etimológicos ilustran cómo las metáforas conceptuales pueden mantenerse activas culturalmente, aunque no sean obvias en la forma actual de la palabra.

McNeill (1992; como se cita en Cienki & Müller, 2008) señala un tipo de gestos metafóricos que ocurren sin expresiones verbales explícitas, por ejemplo, al discutir un tema, un hablante podría hacer un gesto como si estuviera sosteniendo un objeto, lo cual refleja la metáfora de que las expresiones lingüísticas son recipientes o contenedores.

Müller (2004; como se cita en Cienki & Müller, 2008) explora el gesto de la mano abierta hacia arriba, sugiriendo que su función principal es presentar la idea del hablante como un objeto disponible para la inspección conjunta, este gesto ilustra la metáfora del saber es ver y facilita el conocimiento para ser compartido.

Además, hay gestos que indican relaciones lógicas, como mostrar una oposición espacial entre dos condiciones mientras se habla de ellas, o gestos que representan ideas como puntos en el espacio, utilizando partes de las manos como objetos representativos de esas ideas, estas son algunas de las ejemplificaciones que son ofrecen los autores.

Sin embargo, en ciertos casos, una metáfora puede ser expresada verbalmente mientras que el dominio objetivo de esa metáfora se caracteriza a través de un dominio fuente diferente en el gesto, nos explican Cienki y Müller. Por ejemplo, según un estudio de Cienki, una hablante discute cualidades morales usando metáforas de «blanco y negro» (el blanco suele relacionarse con aquellas cualidades positivas y el negro con aquellas que son negativas) en su discurso, mientras realiza un gesto de cortar con el lado de su mano contra la palma plana de la otra, como si dividiera el espacio.

Aquí, la metáfora verbal se refiere a colores, mientras que la metáfora gestual es espacial, ambas representaciones del dominio objetivo son coherentes en que ambos dominios fuente reflejan diferentes cualidades de una misma situación: áreas espaciales claramente delimitadas, una negra y otra blanca.

Este ejemplo que nos aportan los autores ilustra cómo en ocasiones el dominio fuente mencionado verbalmente no puede representarse espacialmente mediante un gesto, como en el caso de los términos «negro» o «blanco».

Goldin-Meadow (2003; como se cita en Cienki & Müller, 2008) investigó discrepancias entre gesto y habla en niños mientras intentaban resolver tareas de conservación piagetianas y problemas matemáticos. Parece ser que los niños pueden demostrar comprensión gestual de un concepto antes de poder articularlo verbalmente.

En otros casos, un gesto metafórico acompaña un lenguaje no metafórico, y la metáfora estructuradora del gesto nunca se utiliza en el sistema lingüístico.

Por ejemplo, un hablante puede establecer explícitamente dos marcos temporales en espacios separados: el tiempo anterior a la izquierda y el tiempo posterior a la derecha. Esta disposición del tiempo como espacio es familiar para los hablantes de idiomas indoeuropeos y puede estar relacionada con la orientación de izquierda a derecha de nuestros sistemas de escritura (Calbris, 1990 y Müller, 2000, como se cita en Cienki & Müller, 2008, p. 492). Esta metáfora visuo-espacial también se refleja en gráficos matemáticos, donde los valores progresan de menor a mayor hacia la derecha, y en líneas de tiempo, que típicamente muestran el futuro hacia la derecha.

Sin embargo, en español, por ejemplo, no se utiliza la expresión «a la izquierda de» para indicar que algo ocurrió antes que otra cosa: «esta cosa ocurrió a la izquierda de esta otra». Esto sugiere que el gesto puede proporcionar datos sobre metáforas conceptuales que emplean los miembros de una cultura y que están relacionadas con el pensamiento visuo-espacial, pero que no se reflejan en modos de expresión verbal o lingüística.

En algunas investigaciones sobre idiomas no indoeuropeos se han encontrado similitudes con hallazgos previos (por ejemplo, el uso en georgiano de una mano con la palma hacia arriba en forma de copa al presentar una idea [McNeill, 1992, como se cita en Cienki & Müller, 2008, p. 492]), pero también se han revelado diferencias significativas en otros estudios.

Por ejemplo, en el idioma indígena sudamericano aymara, la metáfora del futuro como concepto que se encuentra delante no es universal. Los hablantes del aymara conceptualizan el futuro como algo detrás de ellos mismos en lugar de adelante (Nuñez y Sweetser, 2001, 2006, como se cita en Cienki & Müller, 2008, p. 492). Esta motivación se basa en la metáfora de que saber es ver donde el futuro es desconocido y, por lo tanto, está detrás de nosotros, fuera de nuestra vista. En contraste, en esta cultura, el pasado está adelante, porque es conocido y, por lo tanto, visible frente a nosotros.

A modo de conclusión, Cienki y Müller comentan algunas revelaciones que nos han proporcionado los diferentes estudios sobre la metáfora y la gestualidad.

En primer lugar, la metáfora se reconoce como un principio cognitivo general, pues no se limita al habla, también se manifiestan en gestos, imágenes, rituales y otras formas de expresión. Esta diversidad subraya que las metáforas emergen de principios cognitivos más amplios que trascienden las modalidades específicas del lenguaje.

Además, en los gestos, los elementos del dominio fuente de una metáfora pueden ser representados espacialmente, algo que no es posible en expresiones metafóricas del lenguaje hablado.

Muchos gestos, ya sean metafóricos o literales, derivan de actividades cotidianas incorporadas, recreándolas de manera icónica. Müller identifica tres modos principales de representación gestual, todos basados en movimientos prácticos de las manos: (1) simulación de acciones instrumentales, como abrir una ventana o sostener un volante; (2) formación de esculturas efímeras con las manos, como enmarcar una imagen o dibujar la forma de un globo; (3) trazado de rutas en un mapa o esbozo de representaciones gráficas, como ilustrar los altibajos de una relación.

Estos modos de representación no se restringen a actividades u objetos concretos, sino que se extienden a conceptos abstractos y metafóricos, es relevante porque apoya la hipótesis de la lingüística cognitiva de que muchas metáforas tienen sus raíces en acciones corporales incorporadas.

## 5. La metáfora en niños

En el libro *The Poetics of Mind* (1994) Raymond W. Gibbs Jr. explorarla capacidad de los niños para el pensamiento figurativo desde una edad temprana, desafiando la noción convencional de que estas habilidades se desarrollan solo en etapas avanzadas. El autor encuentra numerosos ejemplos concretos que muestran cómo los niños utilizan el lenguaje de manera creativa y metafórica desde muy temprano, por ejemplo, el caso de un niño de 18 meses que llamó a su coche de juguete «serpiente» mientras lo retorció en el brazo de su madre, o el caso de otro niño de 24 meses que habló de una taza que «nadaba» mientras la empujaba sobre el agua del baño, o de ser «una gran cascada» al deslizarse desde los brazos de su padre.

El libro explora también cómo los niños muestran una notable falta de vacilación al transferir palabras y conceptos de un dominio a otro, como ver a un caballo «usando ropa» o usar términos restringidos como «descalzo» en un sentido más general. Lo que sugiere que los niños pueden percibir similitudes entre diferentes experiencias, lo cual es fundamental para el pensamiento metafórico temprano.

W. Gibbs Jr. resalta el papel crucial de los cuentos de hadas y las historias, ya que los niños interpretan estos relatos como metafóricamente relacionados con sus propias preocupaciones y emociones.

También encontramos estudios de casos específicos que ejemplifican cómo los niños emplean el pensamiento metafórico para entender experiencias difíciles y abstractas, como la muerte de un ser querido. Se menciona el caso de una niña que, tras la pérdida de su padre, asoció la irreparable pérdida de un globo de helio con la irreparable pérdida de su padre, ilustrando cómo los niños utilizan metáforas para procesar y comprender emociones complejas.

La investigación reciente desafía la visión convencional sobre las habilidades figurativas de los niños, demostrando que tienen una capacidad significativa para participar en el pensamiento figurativo desde una edad temprana. Estas habilidades no solo son cruciales para su desarrollo cognitivo, sino también para su desarrollo emocional, integrándose como parte esencial de su desarrollo global, opina W. Gibbs Jr.

## 5.1. Cómo comprenden los niños las metáforas

W. Gibbs Jr. Analiza estudios empíricos que exploran el uso y la comprensión del lenguaje figurado, especialmente la metáfora, por parte de los niños, destacando el debate sobre si los niños pequeños son capaces de producir y entender lenguaje metafórico, lo cual depende de interpretaciones divergentes sobre la naturaleza de la metáfora, los criterios para identificar expresiones metafóricas en niños y sus habilidades de clasificación.

Varios estudios investigaron la frecuencia con la que los niños pequeños generan metáforas genuinas, se observó a 73 niños de entre dos años y medio y seis años en un entorno escolar, registrando momentos en los que los niños se referían a objetos, sentimientos o eventos utilizando términos no típicamente asociados con esos referentes (Billow, 1981, como se cita en W. Gibbs Jr., 1994, p. 403). Una expresión se consideraba metafórica si se basaba en una similitud percibida, como llamar a una alfombra verde «césped». El 94% de las expresiones metafóricas identificadas estaban fundadas en tales similitudes perceptuales.

Pero esto puede no indicar un entendimiento profundo de la metáfora porque los niños podrían estar simplemente ampliando el uso de una palabra porque aún no conocen el término convencional.

Por su parte, es destacable la habilidad de los niños para realizar juegos de renombramiento tanto con experimentadores como de manera espontánea durante el juego simbólico, por ejemplo, un bloque puede convertirse en un auto y ser llamado así, o un sombrero en un paraguas. Los criterios para identificar estos renombramientos como metáforas incluyen que el niño conozca el nombre literal del objeto, pero elija llamarlo de otra manera en un contexto pretendido no literal. Aproximadamente el 72% de las metáforas aparentemente espontáneas y el 68% de las provocadas se consideraron renombramientos o comparaciones ficticias, lo que se interpretó como metáforas genuinas, explica W. Gibbs Jr.

Según los estudios, los niños pueden distinguir entre similitudes literales y no literales, a los 4 años los niños muestran evidencia de poder hacer esta distinción. En un estudio, se presentaron tareas de similitud a niños de entre 3 y 6 años. En la tarea de comparación, los niños tenían que completar afirmaciones del tipo «A es como X»,



eligiendo entre parejas de metáforas-literal («la lluvia es como las lágrimas» ante «la lluvia es como la nieve»).

Los resultados indicaron que los niños no mostraron preferencia entre las alternativas literales y metafóricas en la tarea de comparación, pero sí una clara preferencia por las alternativas literales en la tarea de categorización. Los niños de 3 años no mostraron preferencia por las alternativas literales en la tarea de categorización, mientras que los de 4 años sí lo hicieron, por lo que se entiende que a los 4 años los niños ya comprenden que algunas afirmaciones de similitud se derivan de categorías convencionales similares, mientras que otras provienen de categorías diferentes.

Los niños enfrentan dificultades con las metáforas debido a su sistema conceptual menos desarrollado en comparación con los adultos. Encuentran más fácil comprender metáforas que se basan en similitudes físicas o perceptuales que aquellas que involucran relaciones abstractas o complejas, o que utilizan términos físicos para describir estados psicológicos, afirma el autor.

Aunque las propiedades perceptuales de los objetos son más destacadas para los niños y a menudo constituyen la mayor parte de su conocimiento de los objetos.

W. Gibbs Jr. propone una teoría para explicar este hallazgo en la cual sugiere que los niños pequeños pueden poseer alguna capacidad fundamental para inferir mapeos metafóricos, pero no lo hacen de manera consistente.

La capacidad de pensar metafóricamente en los niños se considera derivada de sus experiencias corporales iniciales. Empieza desde que son bebés, con sus cuerpos y la orientación espacial, como las nociones de arriba y abajo, que se relacionan con diversas experiencias emocionales. Por ejemplo, los padres o cuidadores cuando proporcionan afecto suelen estar físicamente por encima del niño, reforzando metafóricamente la idea de que la felicidad o el bienestar están arriba.

A medida que los bebés crecen, evidentemente estas metáforas espaciales se amplían para abarcar conceptos emocionales y sociales más complejos: sentirse «abajo» se asocia con emociones de tristeza o inferioridad, reflejado en expresiones como «estoy abatido».

En general, el desarrollo de la adquisición y comprensión de las metáforas parece estar restringido por las limitaciones en el conocimiento conceptual, las

habilidades lingüísticas y las capacidades de procesamiento de información de los niños. A pesar de esto, hay evidencia sólida de que los niños pequeños pueden entender metáforas verbales si son simples y se utilizan en contextos adecuados.

## 6. La metáfora en el aprendizaje de segundas lenguas

El reciente libro de Jeannette Littlemore titulado *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching* (2023) es un excelente recurso a la hora de hablar sobre el aprendizaje de segundas lenguas en relación con las metáforas, teniendo siempre presente la teoría cognitiva en su trabajo.

La metáfora y la metonimia son procesos cognitivos esenciales en el pensamiento y la comunicación humana, mientras que la metáfora se basa en relaciones de sustitución y similitud, la metonimia se apoya en relaciones de contigüidad, distingue Littlemore. En la metáfora, se representa una cosa en términos de otra, identificando puntos de similitud, como describir una victoria fácil en el fútbol como «un paseo por el parque». Por otro lado, la metonimia utiliza una entidad para referirse a algo relacionado con ella, como usar «Hollywood» para referirse a la industria del cine estadounidense.

Jakobson (1971; como se cita en Littlemore, 2023) sostuvo que la metáfora y la metonimia son dos polos fundamentales del pensamiento humano, presentes en todos los sistemas simbólicos como el arte, el lenguaje, la música y la escultura. A menudo, ambas operan de manera conjunta y están tan integradas en el lenguaje que no siempre las notamos y pasan desapercibidas. Sin embargo, las lenguas varían en cómo utilizan y enfatizan la metáfora y la metonimia, lo cual es crucial para aquellos que están aprendiendo un segundo idioma (L2).

Incluso estudiantes avanzados de un idioma tienden a evitar el uso de significados metafóricos de las palabras, optando por usos más literales, a pesar de que el idioma que han aprendido está lleno de metáforas. Hay dos posibles razones para esto:

La primera es que, por alguna razón, no han percibido los usos metafóricos del lenguaje que han encontrado, ya sea porque los significados metafóricos no son obvios para ellos o porque no han aprendido a prestarles atención (o porque, volviendo a la idea anterior, son usos tan integrados en el lenguaje que pueden pasar desapercibidos).

La segunda explicación es que los significados metafóricos están presentes en su vocabulario pasivo, pero aún no han pasado a su vocabulario activo, posiblemente por

falta de confianza para utilizarlos correctamente, aquí se podría hablar de todos aquellos factores psicosociales que afectan en gran medida al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Es evidente que los estudiantes de idiomas a menudo necesitan apoyo para entender las metáforas, por ejemplo, según Picken (2007; como se cita en Littlemore, 2023), sus estudiantes japoneses de inglés encuentran el lenguaje metafórico convencional en inglés como algo muy novedoso y creativo y se enfocan en los significados literales e intentan aplicarlos para comprender los contextos. Este hallazgo coincide con investigaciones recientes, como la de Kecskes (2006; como se cita en Littlemore, 2023), que indican que los sentidos literales de las expresiones metafóricas son más accesibles para los estudiantes de idiomas que para los hablantes nativos, es decir, los estudiantes de idiomas tienden a descomponer las expresiones metafóricas en componentes más simples.

Esto tiene implicaciones significativas para la enseñanza de idiomas, sugiriendo que las estrategias de comprensión de metáforas y modismos usadas por los estudiantes de idiomas pueden diferir de las de los hablantes nativos. Las teorías basadas en el procesamiento del lenguaje nativo no siempre son aplicables directamente al aula de idiomas extranjeros, si los estudiantes procesan las metáforas de manera más literal o mecánica que los hablantes nativos, esto podría ser aprovechado para mejorar el aprendizaje de idiomas, una propuesta más que acertada por parte de Littlemore y que podría ser estudiada más a fondo en futuras investigaciones de enseñanza de segundas lenguas.

El estudio sobre la enseñanza y aprendizaje de la metáfora en la adquisición de una segunda lengua (ASL) ha sido extenso, con revisiones exhaustivas en obras como las de O'Reilly y Marsden (2021; como se cita en Littlemore, 2023), Littlemore y Low (2006; como se cita en Littlemore, 2023), Nacey (2016; como se cita en Littlemore, 2023) y MacArthur (2016; como se cita en Littlemore, 2023). En este contexto, el objetivo no es reiterar esas ideas, sino evaluar la perspectiva de la lingüística cognitiva sobre la metáfora y los desarrollos recientes en esta área, especialmente en términos de su aplicación al aprendizaje de idiomas, y presentar avances desde la publicación de esos trabajos.

En estos estudios no podemos olvidar la teoría de la metáfora conceptual, que es clave para comprender todos los procesos de comprensión metafóricos, para luego

explorar los desafíos que han impulsado el desarrollo y refinamiento de esta teoría. Littlemore está, por su parte, convencida de que se estos avances teóricos están relacionados específicamente con la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

Una cantidad considerable de investigación se ha centrado en los beneficios del uso de metáforas conceptuales para estructurar la enseñanza de vocabulario, particularmente en relación con los *phrasal verbs* (aquellos verbos que entendemos como preposicionales). Tras revisar sistemáticamente los estudios en esta área, Littlemore y Low (2006; como se cita en Littlemore, 2023) concluyeron que el empleo de metáforas conceptuales en el aula de idiomas es generalmente más efectivo que enfoques menos sistemáticos para la enseñanza de vocabulario.

Los estudiantes expuestos a este enfoque demostraron capacidad para aplicar lo aprendido al entendimiento de nuevo vocabulario (posiblemente, haciendo que los estudiantes generasen un *output* mucho más enriquecido). No obstante, sugirieron la necesidad de investigaciones adicionales para evaluar los beneficios a largo plazo en términos de retención y producción de vocabulario.

Martín Gascón (2023; como se cita en Littlemore, 2023) se enfocó en construcciones de cambio de estado como «ponerse + adjetivo», por ejemplo, «ponerse triste», entre estudiantes de inglés aprendiendo español. Encontró que los estudiantes que recibieron instrucción basada en la lingüística cognitiva mostraron un rendimiento lingüístico superior en habla y escritura en comparación con aquellos que fueron enseñados mediante un método comunicativo tradicional con libros de texto contemporáneos de español como segunda lengua (L2).

A pesar de los resultados positivos encontrados, ha habido pocos esfuerzos para integrar de manera sistemática el enfoque en la metáfora en los programas de enseñanza de idiomas. La preocupación expresada por MacArthur (2010, 2016; como se cita en Littlemore, 2023) sobre la falta de integración adecuada de la metáfora en los programas y currículos de enseñanza de idiomas sigue siendo relevante en gran medida. Se espera que surjan nuevos estudios acerca de los beneficios de la aplicación de la metáfora en los programas de enseñanza de segundas lenguas y que, en un futuro, pueda incluso ser una práctica totalmente normalizada en las aulas de lenguas extranjeras.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos explorado la metáfora como un proceso cognitivo fundamental para entender y organizar nuestras experiencias vitales y estructurar nuestro pensamiento. Gracias a las ideas de los tantos autores que han sido citados podemos destacar varias conclusiones que son clave para entender el fin de este trabajo.

En primer lugar, debemos de entender que, efectivamente, el lenguaje y la cognición son dos elementos interconectados. Es una interconexión en la que el lenguaje puede moldear el pensamiento, así, el uso de las metáforas revela cómo categorizamos y conceptualizamos el mundo que nos rodea.

Además, la metáfora es un elemento intrínseco de nuestras vidas, sin ella no podríamos expresar estados emocionales o situaciones sociales, sería inimaginable vivir sin expresiones como «subir la moral». Tal es la importancia de las metáforas que incluso pueden ayudarnos a aprender nuevas lenguas, numerosos estudios han revelado los beneficios de introducirlas en los currículos de enseñanza de idiomas.

Hemos aprendido que las metáforas nacen con nosotros, desde bebés aprendemos que el afecto siempre va a venir de aquellos que están físicamente por encima de nosotros, entendiendo que bienestar y la felicidad de nuestra vidas va a llegar y va a estar siempre arriba.

Finalmente, las metáforas, al igual que la cultura o el lenguaje mismo, son el reflejo de lo que es más humano, estas reflejan valores y creencias propios de una sociedad particular, por eso las metáforas no son un ornamento, son algo que nos ha estado acompañando durante siglos, desde los orígenes, y que nos ha hecho entender el mundo de diferentes maneras.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cienki, A., & Müller, C. (2008). Metaphor, Gesture, and Thought. En *Cambridge University Press eBooks* (pp. 483-501). <https://doi.org/10.1017/cbo9780511816802.029>
- Coulson, S. (2008). Metaphor comprehension and the brain. En *Cambridge University Press eBooks* (pp. 177-194). <https://doi.org/10.1017/cbo9780511816802.012>
- Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding* (pp. 399-433).
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. En *Cambridge University Press eBooks* (pp. 202-251). <https://doi.org/10.1017/cbo9781139173865.013>
- Lakoff, G., & Johnson, M. L. (1980). *Metaphors we live by* (pp. 3-13 y pp. 56-60)
- Littlemore, J. (2009). 'Eyebrow heads' and 'yummy mummies': Metaphor and Second Language Learning. En *Palgrave Macmillan UK eBooks* (pp. 94-106). [https://doi.org/10.1057/9780230245259\\_5](https://doi.org/10.1057/9780230245259_5)