



Universidad de Valladolid

FACULTAD / ESCUELA

DEPARTAMENTO

TESIS DOCTORAL:

**LA METÁFORA EN LA LENGUA DE SEÑAS CHILENA.
UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PSICOLINGÜÍSTICA COGNITIVA**

Presentada por Ximena Acuña Robertson para
optar al grado de
doctor /ra por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Carlos Moriyón Mojica

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1.1. Fundamentación del problema	11
1.1.2. Planteamiento del problema	15
1.2. OBJETIVOS	16
1.2.1. Objetivo general	16
1.2.2. Objetivos específicos	17
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	18
2.1. CIENCIA COGNITIVA	18
2.1.1. Antecedentes lingüísticos	20
2.1.1.1. Origen chomskiano	21
2.1.1.2. Separación entre modelo formalista y modelo funcionalista	25
2.1.1.3. Estudio de los procesos mentales	29
2.1.2. Relación entre lenguaje y pensamiento	32
2.1.2.1. Independencia entre lenguaje y pensamiento	32
2.1.2.2. Dependencia entre lenguaje y pensamiento	35
2.1.2.3. El pensamiento y su relación con el lenguaje literal y el lenguaje figurado	41
2.1.3. El lenguaje como parte de la cognición	48
2.1.3.1. Aportes de la neurociencia al estudio del lenguaje	50
2.1.3.2. Sustento corporal de la cognición y el lenguaje	53
2.1.3.3. Lingüística cognitiva	59
2.1.3.4. Un enfoque integrador del lenguaje	66
2.1.4. Semántica Cognitiva	69
2.1.4.1. Estructura del significado	75
2.1.4.1.1. Categorización	75
2.1.4.1.2. Teoría de los prototipos	80

2.1.4.1.3. Categorías de nivel básico	88
2.1.4.2. Noción de contexto	90
2.1.4.3. Dominio cognitivo	92
2.1.4.4. Teoría de los marcos	94
2.1.4.5. Modelos cognitivos idealizados	97
2.1.4.6. Organización conceptual perfil-base	100
2.1.4.7. Teoría de los Espacios Mentales	104
2.2. LA METÁFORA	114
2.2.1. Visión tradicional de la metáfora	114
2.2.1.1. Perspectiva lingüística sobre la metáfora	116
2.2.1.2. Perspectiva pragmática sobre la metáfora	125
2.2.2. Metáfora Conceptual	137
2.2.2.1. Definición de la metáfora conceptual	144
2.2.2.2. Expresiones lingüísticas metafóricas	147
2.2.2.3. Relación conceptual de mapeo: la irreversibilidad	150
2.2.2.4. Sistematicidad de la metáfora conceptual	151
2.2.2.5. Metáforas estructurales	155
2.2.2.6. Metáforas orientacionales	156
2.2.2.7. Metáforas ontológicas	158
2.2.2.8. La metonimia y su relación con la metáfora	160
2.2.3. Conclusión	161
2.3. LA COMUNIDAD DE PERSONAS SORDAS Y SU LENGUA	166
2.3.1. Comunidad sorda	166
2.3.1.1. Sordera como discapacidad	166
2.3.1.2. Enfoque socioantropológico de la sordera	169
2.3.1.2.1. Comunidad sorda como comunidad minoritaria	171
2.3.1.2.2. Comunidad sorda con mayúscula	172

2.3.1.2.3. Comunidad sorda como comunidad lingüística	175
2.3.2. Lengua de señas	177
2.3.2.1. Niveles lingüísticos de las lenguas de señas	181
2.3.2.1.1. Nivel sublexical	182
2.3.2.1.2. Nivel lexical	184
2.3.2.1.3. Nivel morfológico	186
2.3.2.1.4. Nivel sintáctico	188
2.3.3. Uso del espacio en las lenguas de señas	189
2.3.3.1. Gesto de indicación	189
2.3.3.2. Pronombres	191
2.3.3.3. Clasificadores	194
2.3.3.4. Verbos	197
2.3.3.5. Uso funcional del espacio	203
2.3.3.6. Discurso espacial en la lengua de señas	206
2.3.4. La lengua de señas como sistema visual icónico	208
2.3.4.1. Origen gestual del lenguaje	209
2.3.4.2. Naturaleza gestual de las lenguas de señas	214
2.3.4.3. Iconicidad en las lenguas	216
2.3.4.4. Un modelo de análisis de la iconicidad	233
2.3.4.5. Metáfora e iconicidad en el las lenguas de señas	235
2.3.5. Conclusión	243
3. METODOLOGÍA	246
3.1. Definición paradigmática de la investigación	246
3.2. Tipo de estudio	247
3.3. Obtención de la información	248
3.3.1. Informantes	248
3.3.2. Recogida de los datos	249
3.4. Análisis de la Información	250

4. ANÁLISIS	254
4.1. Dominio conceptual de la comunicación en LSCh	254
4.1.1. LA COMUNICACIÓN ENTENDIDA COMO ARROJAR OBJETOS	255
4.1.2. LA COMUNICACIÓN ENTENDIDA COMO PERCEPCIÓN	272
4.1.3. LA COMUNICACIÓN ENTENDIDA COMO MOVIMIENTO	278
4.1.4. LA COMUNICACIÓN ENTENDIDA COMO CONEXIÓN	281
4.1.5. Conclusiones sobre el dominio de la Comunicación	287
4.2. Dominio conceptual de las emociones en LSCh	292
4.2.1. EL LOCUS DE LAS EMOCIONES ESTÁ EN EL CORAZÓN	298
4.2.2. EL CUERPO ES UN CONTENEDOR y LAS EMOCIONES SON OBJETOS	304
4.2.3. LAS EMOCIONES SON OBJETOS QUE OCUPAN ESPACIO	311
4.2.4. LOS SENTIMIENTOS SON SUSTANCIAS QUE TIENEN PESO	322
4.2.5. EMOCIONES POSITIVAS SON ARRIBA y EMOCIONES NEGATIVAS SON ABAJO	324
4.2.6. LA PERSONA ES UN ANIMAL	326
4.2.7. Conclusiones sobre el dominio de las emociones	327
4.3. Dominio conceptual del tiempo en LSCh	329
4.3.1. EL TIEMPO ES ESPACIO	329
4.3.1.1. EL TIEMPO TRASCURRE SOBRE LÍNEAS IMAGINARIAS	330
4.3.1.1.1. El plano horizontal: de atrás hacia adelante	331
4.3.1.1.2. El plano vertical: de arriba hacia abajo	337
4.3.1.2. LOS EVENTOS SE ORDENAN SOBRE LAS LÍNEAS DE TIEMPO	339
4.3.2. EL TIEMPO TRASCURRE EN FORMA CIRCULAR	341
4.3.3. Representación metonímica del tiempo	342
4.3.4. Conclusiones sobre el dominio del tiempo	343
4.4. Dominio conceptual de la actividad intelectual en LSCh	345
4.4.1. LA MENTE ES UN CONTENEDOR	346
4.4.2. EL LOCUS DE LA ACTIVIDAD INTELECTUAL SE ENCUENTRA EN	360

LA MENTE	
4.4.3. LAS IDEAS SON OBJETOS	363
4.4.3.1. EL TÓPICO SE ENCUENTRA FRENTE A LOS INTERLOCUTORES	366
4.4.3.2. LAS IDEAS SON OBJETOS CUANTIFICABLES	368
4.4.4. LA MENTE ES UN CUERPO	374
4.4.4.1. COMPRENDER ES AGARRAR CON LA MANO	374
4.4.4.2. ADQUIRIR IDEAS ES ALIMENTARSE	381
4.4.4.3. CONOCER ES VER	382
4.4.5. LA MENTE ES UNA ENTIDAD	391
4.4.6. EL CEREBRO ES UNA MÁQUINA	393
4.4.7. LA ACTIVIDAD INTELECTUAL ES ENERGÍA ELÉCTRICA	397
4.4.8. LAS IDEAS SE ENCUENTRAN EN UN NIVEL PROFUNDO	398
4.4.9. LAS IDEAS SON OBJETOS VALIOSOS	401
4.4.10. LAS IDEAS SON EDIFICIOS	402
4.4.11. Interacción entre metáforas	405
4.4.12. Conclusiones sobre el dominio de la actividad intelectual	416
4.5. Otras metáforas	421
4.5.1. LA VIDA ES UN VIAJE	421
4.5.2. LA DISCUSIÓN ES UNA BATALLA	425
5. CONCLUSIONES FINALES	429
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	442

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un fenómeno complejo que se concibe como un hecho universal, presente en todas las culturas, y se distingue por ser uno de los rasgos más distintivos de la especie humana.

Las lenguas de señas son sistemas que se desarrollan de manera natural, por medio de la interacción entre las personas sordas, y forman parte, por tanto, de su patrimonio cultural. Hoy en día se reconoce la existencia de comunidades sordas, que se agrupan, entre otros factores, en virtud del dominio de la lengua de señas, con lo cual se llega a conformar una cultura que les es propia y particular de ellas.

En nuestro país, la comunidad sorda se reconoce como un grupo importante que interactúa y convive con la mayoría oyente, pero que, a su vez, se reúne como agrupación en torno a objetivos y metas comunes, relacionadas, fundamentalmente, con su calidad de vida. Dentro de estas metas, una de las que destaca por su trascendencia es la de promover el reconocimiento y la valoración de su propia lengua dentro de una sociedad mayoritariamente oyente.

La Lengua de Señas Chilena, así como otras lenguas de señas empleadas por diferentes comunidades sordas en el mundo, son lenguas que se realizan por medio de movimientos complejos producidos por las manos, acompañados de otros comportamientos no manuales, tales como expresiones faciales, movimientos corporales y de cabeza, entre otros. Todo ello funciona de manera interrelacionada para construir significación y servir a la comunicación interpersonal en el interior de la comunidad sorda.

Para comprender esta lengua, no se pueden hacer aproximaciones desde la lengua oral, en este caso, desde el español, ya que se caería en traducciones aproximadas que impedirían abordar esta lengua particular según su plena naturaleza. Se trata de una lengua que tiene sus propias reglas, se rige por su propia gramática, y a la que su carácter visuo-gestual le permite acceder a

recursos de diversa índole para funcionar en la simbolización. Esto significa que la investigación sobre esta lengua ha de adoptar un enfoque eminentemente visual, que respete la estructura que es propia de la lengua misma.

Desde el punto de vista lingüístico, se han desarrollado algunas investigaciones en torno a esta lengua, la Lengua de Señas Chilena (en adelante también como LSCh). La mayoría de esos estudios se ha centrado en aspectos estructurales, tales como la descripción de los parámetros formacionales en el nivel fonológico, la caracterización del sistema pronominal en el nivel morfológico, y en el nivel morfosintáctico, el análisis y la descripción de la estructura del verbo, por mencionar algunos. No obstante, estudios que se enfocan sobre esta lengua, en general son escasos y queda aún mucho por explicar. Más aún, si se trata del enfoque investigativo adoptado en este trabajo, en relación con la metáfora desde una mirada cognitiva.

La lingüística Cognitiva constituye un paradigma lingüístico de reciente data, que surge a través de la convergencia de numerosos estudios, trabajos y postulados, y se puede atribuir su nacimiento a George Lakoff en California, Berkeley, durante la década de los ochenta.

De acuerdo con Gibbs (1994), la lingüística adopta el rótulo de “Cognitiva” al preocuparse por tratar de establecer correspondencias que vinculan el pensamiento conceptual, la experiencia corporal y la estructura lingüística. En este sentido, la lengua no se concibe en forma separada de la estructura conceptual, y se entiende que ambas forman parte de la cognición humana.

Inserta la lingüística Cognitiva en la Ciencia Cognitiva, adopta un punto de vista filosófico experiencialista, promovido inicialmente y con fuerza por Lakoff y Johnson (1980, 1999), enfoque según el cual existe una base experiencial y corporal que sustenta y explica en gran medida las categorías cognitivas que conforman el sistema conceptual y el procesamiento que de ellas hacen los individuos. De este modo, el lenguaje, que ha de estudiarse en su interacción con

los demás sistemas cognitivos, se explica también porque se basa en experiencias vividas en el mundo.

Una manera vívida de establecer un vínculo entre estructura conceptual, estructura lingüística y experiencia, es a través de la construcción y el empleo de metáforas cognitivas. Una metáfora conceptual se entiende como el vínculo que se establece entre dos dominios cognitivos, uno de origen y otro meta.

Es importante establecer una distinción entre éstas y las expresiones lingüísticas que son de naturaleza metafórica, aquellas que vienen a manifestar en forma pública una metáfora, que, en realidad, forma parte de la estructura conceptual de quien la emplea. A través de esta investigación se muestra cómo el uso de expresiones metafóricas en la Lengua de Señas Chilena refleja indirectamente una estructura conceptual que es propia de las personas sordas usuarias de esta lengua.

Este trabajo se inicia con la presentación de una definición y delimitación de la problemática, debidamente fundamentada y, a continuación, el planteamiento de los objetivos que orientan este estudio. El análisis de la metáfora en esta lengua se sustenta en un Marco Teórico de referencia, que se desarrolla en torno a tres grandes áreas.

Por una parte, los fundamentos de la Ciencia Cognitiva que permiten explicar la naturaleza de la metáfora como fenómeno que configura la estructura conceptual de la mente humana y que se manifiesta indirectamente sobre el uso de algunas expresiones lingüísticas.

A continuación, el marco teórico se desarrolla alrededor de la metáfora propiamente tal, y de los diferentes enfoques explicativos que la abordan hasta la actualidad. Así, la metáfora ha sido estudiada tradicionalmente como una figura retórica propia del ámbito lingüístico y, también, como un fenómeno que debe ser explicado por la pragmática, por corresponder a un fenómeno de uso del lenguaje. Por último, y con mayor profundidad, se aborda la metáfora conceptual, que es

definida desde un enfoque cognitivo como un sistema de equivalencias entre dos dominios de la mente humana, que configuran, en parte, la estructura conceptual de las personas.

El tercer apartado del marco teórico aborda la lengua de señas, a partir de una mirada sobre las personas sordas como comunidad usuaria de su lengua. Se describe la Lengua de Señas Chilena, entendida como una lengua que pertenece a una comunidad particular de personas sordas. También, como una lengua que, aunque presenta las mismas propiedades universales de cualquier lengua humana, cuenta con rasgos que le son propios por ser un sistema de naturaleza gestual-visual. Se describe el uso del espacio y la iconicidad como recursos que explotan su naturaleza visual, lo que resulta relevante para la comprensión de las metáforas en el sistema.

A continuación del Marco Teórico, se presenta una descripción de la metodología empleada en la investigación. Para llevar a cabo este estudio, se cuenta con la participación de personas sordas, hablantes nativas de la Lengua de Señas Chilena, quienes permiten, a través de sus contribuciones, obtener expresiones lingüísticas metafóricas que son descritas y analizadas en el marco de la psicolingüística Cognitiva. También se utiliza como fuente de información sobre dicha lengua, el Diccionario Bilingüe Español - Lengua de Señas Chilena (2009), cuya recopilación facilita el acceso a diversas unidades léxicas de uso común en esta lengua.

Una vez definida la metodología, se expone el análisis descriptivo en torno a las expresiones lingüísticas metafóricas recogidas en esta lengua. El análisis de la LSCh, desde una mirada cognitiva, permite abordar un campo de estudio diferente al que se ha desarrollado hasta ahora, lo que permite contribuir con una mirada más amplia y más natural sobre el lenguaje, donde se tiene en cuenta no sólo su estructura, sino también la relación que se establece entre ella y el sistema conceptual cognitivo que participa en su configuración.

1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.1. Fundamentación del problema

Numerosos estudios se han llevado a cabo, desde perspectiva lingüística y antropológica que han demostrado que las lenguas de señas son sistemas lingüísticos. Estas lenguas se rigen por sistemas de reglas propios, pero, al mismo tiempo, comparten con las lenguas orales las mismas propiedades que conllevan la universalidad. Todo lo anterior funciona para hacer posible una comunicación natural y compleja entre sus usuarios, las personas que pertenecen a la comunidad sorda.

El primer intento científico de llevar a cabo una descripción estructural de las unidades básicas de la lengua de señas, fue en 1960, a través de los estudios realizados por Stokoe, quien establece los fundamentos para un análisis componencial de las señas, marcando el verdadero inicio de los estudios lingüísticos de las lenguas de señas. En sus estudios sobre la Lengua de Señas Americana (ASL), observa que las señas no son unidades indivisibles, sino que pueden ser descritas a partir de un conjunto limitado de elementos formacionales, que funcionan para distinguir una seña de otra. Estas unidades se conocen como parámetros sublexicales, y se subclasifican en cuatro categorías: configuración de las manos, orientación de la palma de las manos, locación de las manos y movimiento de las manos. Posteriormente, se agrega un quinto parámetro formacional, el comportamiento no manual. La función distintiva de estos elementos se entiende en el sentido de que si uno de ellos cambia, lo hace también el significado de la seña, lo que hace posible determinarlos a partir de la técnica de contraste de pares mínimos.

El reconocimiento de estos parámetros formacionales no ha sido trivial para la historia de las lenguas de señas, dado que este análisis permite demostrar la

existencia de la doble articulación, como una propiedad universalmente compartida con las demás lenguas orales.

Una de las características más sobresalientes de las lenguas de señas, y que las diferencia de las lenguas orales, se refiere a su modalidad visual-gestual. Las señas se realizan a través de movimientos de las manos en el espacio del señante, lo que va acompañado de comportamiento no manual, que se realiza a través de expresiones faciales, contacto visual, movimientos del cuerpo, etc.

El uso del espacio es relevante, puesto que se emplea para la significación de las señas, así como también como un medio de estructuración gramatical. En este sentido, es posible afirmar que la modalidad gestual-visual de las lenguas de señas influye directamente sobre su estructura semántico gramatical.

Dentro de esta modalidad gestual-visual, un aspecto controvertido ha sido la discusión sobre el fenómeno de la iconicidad, presente en las lenguas de señas. La iconicidad se refiere a la posibilidad de relacionar la forma física de una seña con algún aspecto del mundo real que tiene que ver con su significado. La manifestación tan evidente de la iconicidad en las lenguas de señas, ha llevado a pensar que las señas son meros dibujos en el aire, pantomima, o mímica. Sin embargo, esto no es así, ya que a través de las lenguas de señas se pueden expresar conceptos abstractos, sin necesidad de recurrir a la realidad física inmediata. De este modo, se establece que las lenguas de señas sí pueden funcionar como sistemas verdaderamente lingüísticos.

Pero, también es evidente que muchos aspectos relacionados con objetos y acciones del mundo real sirven de base para la formación de las señas. Sin embargo, esta cualidad que fundamenta la iconicidad de sus signos, no limita a estas lenguas a la expresión de eventos concretos ligados a la situación de comunicación presente solamente, sino que, es a través de ella como se pueden expresar conceptos abstractos y complejos, siempre regidos por reglas gramaticales internas. Incluso, cada lengua de señas elige aspectos diferentes del

mundo real para representar, aspectos que son particulares y propios de cada grupo de usuarios de la lengua, lo que le aporta un nivel de arbitrariedad.

En este sentido, la modalidad visuo-gestual pasa a ser una ventaja natural, en comparación con las lenguas orales, para expresar de manera icónica muchos aspectos del significado.

Por otra parte, la lingüística cognitiva ha establecido que el lenguaje está íntimamente conectado a algunos procesos mentales importantes. De acuerdo con ello, éste es, en principio, un medio rico de datos para investigar algunos aspectos de procesos mentales.

La gramática que rige a una lengua está intrínsecamente vinculada con procesos de pensamiento e interacción humanos. La estructura de la lengua constituye un vehículo para la permanente reorganización de la estructura conceptual, lo que se manifiesta en el nivel de la expresión de esa lengua y es lo que permite su uso cotidiano.

El lenguaje, por sí mismo, no construye la estructura conceptual, sino que guía la construcción de este proceso. En este sentido, las lenguas se estructuran a partir de redes conceptuales que las personas elaboran o son capaces de elaborar, pero, al mismo tiempo, las lenguas aportan claves que orientan a sus usuarios hacia un determinado razonamiento mental que es común a una colectividad, para permitir la interacción dentro de ella.

Puesto que el lenguaje no constituye una representación formal de la estructura conceptual, sino que constituye un sistema de guía interactiva para los procesos conceptuales, tendría que existir una relación estructural con el proceso que guía. Por esta razón, no se trata de un sistema de representación autónomo, independiente del razonamiento y el pensamiento en general (Fauconnier, 1996).

La lingüística cognitiva ha jugado un rol central en su preocupación por determinar la naturaleza del proceso de construcción del significado, las operaciones que

subyacen, sus dominios y la manera como todo ello se refleja en el lenguaje, dando cuenta de la complejidad de las configuraciones mentales que están detrás del discurso cotidiano de las personas.

Los trabajos de Lakoff (1982, 1987) y Lakoff y Johnson (1980, 1999) marcan un hito importante para la psicolingüística cognitiva, al reconocer la presencia de metáforas como un rasgo que va más allá de la creación poética o literaria, y ubicarlas como un fenómeno propio de nuestro lenguaje cotidiano. Afirman estos autores que la metáfora impregna nuestra vida, no solamente en el lenguaje, sino también en el pensamiento y la acción. Por esta razón, la metáfora no es necesariamente un dominio del lenguaje, sino que pertenece al dominio conceptual, a través del cual pensamos y actuamos de manera cotidiana. Así, nuestro sistema conceptual es, por naturaleza, de carácter metafórico y, por lo tanto, la cognición depende de manera vital de la metáfora.

La metáfora cognitiva se define básicamente a partir de una noción de mapeo o proyección, que se establece cuando una parte de la estructura conceptual de un dominio se proyecta sobre otro dominio. Y desde la perspectiva del lenguaje, para poder hablar acerca de un dominio, se utiliza la estructura de otro. En este sentido, la metáfora ha sido definida como un sistema de equivalencias entre dos dominios cognitivos: uno denominado dominio de origen (*source domain*), y el otro, dominio meta (*target domain*). La expresión metafórica sería, entonces, una realización de la proyección o mapeo entre las correspondencias conceptuales de ambos dominios.

Según esta visión, los mapeos entre dominios cognitivos se establecen cuando pensamos, cuando hablamos y cuando actuamos. La expresión metafórica en el lenguaje, sería una realización de esta proyección o mapeo que se establece entre las correspondencias conceptuales.

Algunas partes de estos mapeos están tan arraigados al pensamiento y al lenguaje cotidiano, que no lo notamos de manera consciente necesariamente y, la

mayoría de las veces, la relación entre los dominios conceptuales pasa inadvertida para quienes la establecen; en otros casos, sin embargo, estas relaciones nos parecen nuevas y creativas. Estas últimas son las que han recibido mayor atención y se han estudiado como metáforas en el campo de la literatura. Sin embargo, para la lingüística cognitiva, los principios que subyacen a ambas son los mismos, sin importar si son novedosas, creativas o cotidianas o inconscientes, ya que, de todas maneras, juegan un rol importante en el pensamiento y el lenguaje en todos sus niveles.

1.1.2. Planteamiento del problema

Tal como se ha señalado, a través del dominio del sistema conceptual se determina la manera en que se percibe el mundo, cómo se actúa en él y cómo se interactúa con los demás. Por esta razón, el sistema conceptual juega un rol central en la manera como definimos nuestras realidades cotidianas, tanto individuales como colectivas, al interior de una comunidad lingüística.

Si el lenguaje se concibe como una dimensión en la que se manifiesta el sistema de equivalencias entre estos dos dominios cognitivos, aunque estas correspondencias no son de naturaleza lingüística sino conceptual, lo que interesa en este trabajo de investigación es determinar de qué manera usan las personas sordas de nuestro país diferentes expresiones metafóricas a través de la Lengua de Señas Chilena, dado que su relevancia se encuentra en el nivel del pensamiento y la acción.

Por lo tanto, si este sistema conceptual es, además, en gran medida metafórico, entonces, la manera de significar el mundo también está fuertemente determinada por su naturaleza metafórica, lo que determinaría, en parte, las pautas que sigue la comunidad para actuar y pensar acerca del mundo, las que no son

necesariamente conscientes, sino que son, en cierta medida, automáticas. Una forma de reconocer esas pautas, sería a través del análisis de la Lengua de Señas Chilena, puesto que esta última se basaría en el mismo sistema conceptual que guía la manera de pensar y de actuar.

La problemática de esta investigación se centra en tratar de conocer la manera como se construyen y se interpretan los significados en la comunicación a través de la Lengua de Señas Chilena, mediante el uso de expresiones metafóricas, y determinar de qué forma se relacionan estas interpretaciones o redes conceptuales con rasgos universales o con rasgos que son propios de la cultura sorda.

1.2. OBJETIVOS

A partir del planteamiento del problema, para este estudio se formula el siguiente objetivo general y los objetivos específicos que orientan la investigación.

1.2.1. Objetivo general

Esta investigación tiene por finalidad realizar una descripción comprensiva, en profundidad, de la estructura conceptual metafórica que se infiere a partir de la construcción de expresiones metafóricas en el uso de la LSCh, esto con la finalidad de conocer acerca de la manera como las personas sordas, usuarias de esta lengua, comprenden y conciben el mundo en el que se mueven.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar expresiones lingüísticas metafóricas en el discurso construido mediante el uso de la LSCh.
- Analizar la manera en que se encuentra presente la metáfora en los distintos niveles lingüísticos de la LSCh: nivel léxico, morfológico, sintáctico y fonológico.
- Describir el proceso de construcción e interpretación de los significados en la comunidad sorda a partir del análisis de expresiones metafóricas usadas en la LSCh.
- Analizar la relación cognitiva entre la iconicidad y la metáfora en las expresiones lingüísticas, y la manera en que influye la iconicidad en la estructura conceptual de esta lengua.
- Establecer relación entre estas interpretaciones o redes conceptuales con rasgos que son universales o que son propios de la cultura sorda.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. CIENCIA COGNITIVA

Durante mucho tiempo, las teorías acerca del lenguaje, del razonamiento, de la cultura, de la imaginación y de la visión de mundo, fueron tratadas por diversas disciplinas académicas, de manera independiente, panorama que se ha ido modificando paulatinamente a partir del surgimiento de la ciencia cognitiva.

En los últimos años, estudiosos provenientes de áreas diferentes, han empezado a trabajar de manera interdisciplinaria con la finalidad de construir explicaciones teóricas acerca de la cognición, lo que ha influido considerablemente en el estudio del lenguaje, al incorporar temas que se relacionan entre sí, tales como el proceso de razonamiento, el fenómeno de la cultura, la imaginación, la visión de mundo, entre otros.

De acuerdo con los datos de que se dispone, la ciencia cognitiva no cuenta con un desarrollo de más de 40 años y, por lo mismo, no es posible afirmar que se encuentre afianzada, en el sentido de que disponga de un rumbo preciso en su quehacer. Por esta razón, el desarrollo futuro de la ciencia cognitiva tampoco es claro (Varela, 2002). No obstante, la influencia que ha ejercido en diversas áreas de las ciencias humanas constituye un verdadero impacto en el ámbito científico.

Desde una perspectiva general, la ciencia cognitiva ha tratado de explicarse la manera como el hombre llega a saber algo: cuáles son los principios y las condiciones que le permiten estructurar nuevas experiencias, y los procesos involucrados en el pensamiento y el conocimiento humano; en resumen, de qué manera se organiza su sistema conceptual.

Tal como se ha desarrollado en la práctica, Lakoff y Johnson (1999) han optado por el término Ciencia Cognitiva (con mayúsculas), y lo emplean en un sentido bastante amplio, lo que permite incluir cualquier operación mental, así como también las estructuras que están involucradas en el lenguaje, el significado, la percepción, los sistemas conceptuales y la razón.

La ciencia cognitiva ha sido caracterizada por Gardner como un

“empeño contemporáneo de base empírica por responder a interrogantes epistemológicos de antigua data, en particular los vinculados a la naturaleza del conocimiento, sus elementos componentes, sus fuentes, evolución y difusión”. (Gardner, 1985 en Palmer, 2000: 21).

Se trata de una definición bastante amplia, que permite abarcar el razonamiento, la imaginación, la percepción, el lenguaje, la cultura y la visión del mundo. A pesar de ello, y precisamente por ser tan amplia, resulta ser demasiado general, lo que no permite captar el sentido más preciso de “cognición” en lingüística cognitiva. Esta definición se reduce, al señalar que la característica central de la ciencia cognitiva es su interés por las “representaciones mentales” (Palmer, 2000).

El estudio científico acerca de cómo funciona la mente humana ha sido preocupación central de la ciencia cognitiva. Se sostiene que esta tarea debe ser abordada en un marco de interdisciplinariedad, dentro de la cual, la lingüística y la psicolingüística participan significativamente. Hay un intento por desarrollar teorías que alcancen un poder explicativo acerca de la naturaleza del lenguaje, que vayan más allá del sistema lingüístico mismo. Por esta razón, la explicación teórica acerca del lenguaje se nutre de una diversidad de datos provenientes de diferentes disciplinas, como la filosofía, la lingüística, la psicología, la psicolingüística, la antropología, la neurociencia, la inteligencia artificial, entre otras. De ello resulta una valoración de los hallazgos que son de naturaleza empírica, con lo cual se contribuye al desarrollo de esta teoría emergente, la teoría

cognitiva (Palmer, 2000), y, al mismo tiempo, a partir de esta contribución, se han ido enriqueciendo disciplinas como la lingüística cognitiva, la psicolingüística cognitiva, la antropología cognitiva, entre otras. Por la estrecha relación entre estas últimas, no tiene sentido dar cuenta de cada una de ellas por separado, sino que es necesario entender las perspectivas, los objetivos y los alcances de la ciencia cognitiva en su conjunto, para así, determinar el alcance del desarrollo en estas áreas que son propias de las ciencias humanas.

2.1.1. Antecedentes lingüísticos

Para abordar el estudio del lenguaje, se establece como premisa importante la dependencia de éste con la cognición humana. Se entiende que el lenguaje constituye una de las manifestaciones más importantes de los diversos procesos cognitivos, llegando a asumir incluso, que los principios cognitivos rigen la adquisición misma de la estructura lingüística. Por esta razón, la psicolingüística y la lingüística se han involucrado en un campo de estudio más amplio, es decir, el estudio de la naturaleza del conocimiento humano, de la estructura de las representaciones mentales y el estudio de cómo éstas son usadas en procesos mentales tales como el razonamiento y la toma de decisiones.

Según Taylor (2002), entre las diversas disciplinas involucradas, la lingüística, junto con la psicología, ha de ser cognitiva por excelencia. Cabe preguntarse por qué el estudio del lenguaje puede asumirse desde una perspectiva cognitiva, aunque la relación puede verse de manera bastante obvia. Por un lado, su base cognitiva viene dada por el hecho de que el lenguaje constituye un conocimiento que tiene que ser adquirido por todos los seres humanos. Se supone también, que este conocimiento, una vez adquirido, reside en la mente de las personas y es activado cada vez que, como usuario, se requiere para realizar algún acto de lenguaje. Por otra parte, a lo largo de los años, la lingüística ha ido contribuyendo

con conocimientos importantes sobre diversas lenguas, lo que actualmente es utilizado como base para evaluar diversas propuestas sobre estructuras cognitivas que, se asume, apoyan la habilidad del lenguaje humano (Taylor, 2002).

Para la psicolingüística existe un nivel de cognición que se vincula de manera inherente al lenguaje. Diversos cuestionamientos en relación con este vínculo, tales como saber si está especificado en forma innata o no, si es simbólico, si es operado de manera serial o paralela, entre otras, son aspectos centrales para la ciencia cognitiva contemporánea.

Sin embargo, el sólo reconocimiento de esta relación entre el lenguaje y la cognición no convierte necesariamente a la lingüística en Lingüística Cognitiva, como la distingue Taylor, con mayúsculas, para diferenciarla de la lingüística cognitiva más general.

2.1.1.1. Origen chomskiano

Para comprender el rol que juegan la lingüística y la psicolingüística en la ciencia cognitiva, es necesario remontarse a sus inicios, y ello nos lleva a comprender las aproximaciones que hace la lingüística hacia el fenómeno del lenguaje a partir de las ideas de Chomsky, quien ha sido considerado por algunos como el “padre” de la lingüística cognitiva, o también descrito por otros, como aquel que pavimentó el camino de la lingüística hacia la ciencia cognitiva.

De este modo, el origen de la ciencia cognitiva tiene relación con la lingüística generativa, que se vincula con el ámbito de los estudios sobre la inteligencia artificial, a partir de lo cual se plantea un modelo de mente concebida como una entidad representacional y computacional, donde el cerebro es descrito como el sustrato físico de la mente.

Motivado, en parte, para dar respuesta a las limitaciones encontradas en la lingüística descriptiva americana, de orientación eminentemente conductista, Chomsky plantea la existencia de la “competencia gramatical” o “competencia lingüística” que posee todo hablante oyente de una lengua, como una habilidad intuitiva, que está genéticamente determinada y forma parte fundamental de la mente del individuo.

La “competencia lingüística” es una capacidad que poseen los hablantes de una lengua que les permite reconocer y distinguir oraciones gramaticales de oraciones agramaticales. La noción de gramática, normalmente concebida como un sistema que permite organizar palabras en unidades mayores (oraciones), pasa a ser definida en un sentido más técnico, donde se la entiende esencialmente como una teoría, en este caso, como una teoría acerca del conocimiento de una lengua que posee un hablante nativo. Se distinguen en forma simultánea dos sentidos de gramática: por una parte, representa el esfuerzo del lingüista por dar cuenta y caracterizar la lengua de un hablante y, por la otra, el intento por describir la organización del lenguaje en la mente de un hablante. Esta segunda acepción de gramática tiene especial atractivo para la psicología de la época, que desarrolla esfuerzos por dar cuenta de la realidad psicológica que sustente los postulados de la teoría (Carreiras, 1997).

De acuerdo con los planteamientos centrales de la teoría que Chomsky (1965) formula en sus inicios, la competencia lingüística depende significativamente de la sintaxis, que es definida como el componente generativo de las oraciones de una lengua. Por esta razón, la sintaxis, entendida como el análisis de la estructura oracional, de las reglas y de los procedimientos por medio de los cuales las unidades menores se combinan para formar unidades mayores, pasa a ser un aspecto central para la psicolingüística.

Al mismo tiempo, para tratar de entender la competencia gramatical es necesario vincularla con las concepciones de mente y de pensamiento. Así, la teoría sintáctica cobra relevancia en un sentido cognitivo, puesto que, para la psicolingüística se trata de construir un modelo teórico que permita dar cuenta de un sistema que sea capaz de distinguir cuáles oraciones son las que forman parte de nuestra lengua (gramaticales) y cuáles no (agramaticales). Se sostiene que los hablantes conocen ciertos patrones que pueden llegar a ser representados por medio de un conjunto de reglas que definen aquello que es o no una oración posible para una determinada lengua. Es decir, la competencia lingüística de cualquier hablante de una lengua se define por un conjunto de reglas, que se representan explícitamente a través de una gramática de una lengua particular.

La teoría de Chomsky formulada sobre la base de la explicación de la sintaxis, se sustenta sobre el supuesto de que la mente es un tipo de entidad *computacional* recursiva. La recursividad es una noción que apunta a describir una situación que puede volver a ocurrir una y otra vez, y se plantea como una idea central para la teoría, para explicar la creatividad lingüística, propiedad que define la naturaleza del lenguaje humano. Esta se representa a través de un algoritmo o procedimiento que involucra una referencia a sí mismo, lo que permite su re-ocurrencia. Las reglas, que se presentan en forma de fórmulas lógico matemáticas, son las que dan cuenta de la creatividad inherente al lenguaje, esencialmente por la capacidad de recursividad que estas presentan.

En este sentido, la recursividad permite demostrar la capacidad de la mente humana para reconocer y producir un número infinito de oraciones, aun cuando nuestros cerebros sean, por naturaleza, entidades esencialmente finitas. La habilidad para “computar” símbolos en forma recursiva permite concebir un sistema que puede “generar” las infinitas oraciones de una lengua. De allí el nombre “*generativo*” dado a su teoría. Esta última, describe un sistema en el cual se aplica una serie de reglas, llamadas reglas de re-escritura. El sistema en sí,

representa la mente humana concebida como una especie de máquina de recursividad.

Sobre la base de una postura innatista, se propone la existencia de una Gramática Universal, es decir, una estructura y un conjunto de categorías del lenguaje humano que son universales para la especie. En la teoría formulada por Chomsky, se destacan los rasgos universales que subyacen al lenguaje humano y, con ello, es posible conocer, en cierta medida, las restricciones de la mente humana, en relación con el fenómeno del lenguaje. Esto quiere decir que, no porque las comunidades sean semejantes entre sí, existen aspectos universales del lenguaje, sino, más bien, se sostiene que esta Gramática Universal existe porque forma parte de la estructura básica de la mente humana.

Se concibe el proceso de adquisición de lenguaje como un proceso que no puede ser explicado por la imitación, y que, en cambio, se encuentra determinado genéticamente, es decir, que existe una predisposición innata para adquirirlo. La estructura innata del lenguaje no sólo caracteriza a la mente en su conjunto, sino que también permite caracterizar el funcionamiento de un “módulo” particular de la mente, aquello que ha sido concebido como el “órgano del lenguaje”. Este órgano funciona de manera independiente de la inteligencia en general y de los procesos que determinan aprendizajes distintos al lenguaje, lo que se ha llegado a entender como una posición modular más extrema. Las obras posteriores de Chomsky (2000), así como las de Fodor (1986), plantean que la mente puede concebirse como un conjunto de “módulos” que funcionan automática e independientemente entre sí, resaltando de esta manera la oposición entre un procesamiento automático diferente de un procesamiento que recurre a la inteligencia general.

En síntesis, el supuesto clave en el modelo de Chomsky ha sido que la mente puede ser concebida como una especie de máquina computacional. Sin la naturaleza recursiva para las reglas de re-escritura, la posibilidad de reconocer un número infinito de oraciones gramaticales habría sido imposible.

2.1.1.2. Separación entre modelo formalista y modelo funcionalista

No cabe duda de la gran influencia que ha ejercido este modelo en la psicolingüística y la lingüística, y se lo concibe aquí como la puerta de entrada de estas disciplinas en la ciencia cognitiva, dado que representa un ejemplo clave de la relación entre un modelo de mente (en el caso de la recursividad) y el procesamiento del lenguaje (Forrester, 1996). Para este autor, la propuesta de Chomsky presenta una prevalencia de una visión cognitiva, debido a que, sin los supuestos subyacentes de que la mente es un sistema computacional recursivo, la competencia lingüística no sería posible en la manera como fue descrita. Describe a la teoría Generativo Transformacional como una de las explicaciones matemáticas más elegantes acerca de cómo el poder generativo infinito del lenguaje puede ser derivado de las limitaciones que presenta un sistema finito, es decir, el cerebro humano.

El tremendo éxito de la gramática generativa se debe, en parte, a la respuesta esperada contra la mirada conductista del lenguaje, que a todas luces simplifica el fenómeno al máximo y no puede acomodarse a la creatividad, propiedad inherente al lenguaje. Por otra parte, la teoría generativa resulta atractiva debido a que se presenta como una explicación precisa, formal y abstracta. Su formalismo es llevado a su máxima expresión a través de la presentación de un sistema de reglas detalladas, lo que resulta significativo, no sólo por su rigor metodológico, sino también para contribuciones posteriores en relación con el desarrollo de la inteligencia artificial, la cual también juega un rol importante para la ciencia cognitiva.

No obstante lo anterior, surge un descontento general sobre aspectos centrales del paradigma chomskiano más dominante. Se produce un cierto nivel de

insatisfacción por ese mismo grado de abstracción al que llega la formulación de la gramática, lo que se va sintiendo como algo cada vez más alejado de las características de los usuarios, conocedores de su lengua, de las experiencias reales cotidianas que las personas tienen con su lengua, sobre lo que significa usar una lengua y todo lo que implica tener conocimiento sobre ella. Por sobre todo, preocupa una cierta falta de naturalidad y una carencia sobre la motivación conceptual en relación con las entidades propuestas por la teoría (Taylor, 2002).

Langacker expresa este sentimiento de la siguiente manera:

My own dissatisfaction with the dominant trends in current theory is profound. It reaches to the deepest stratum of organizing principles: notions about what language is like and what linguistic theory should be concerned with... Rightly or wrongly, I conclude some time ago that the conceptual foundations of linguistic theory were built on quicksand, and that the only remedy was to start over on firmer ground” (Langacker, 1987: v-vi).

A partir de entonces, los aportes de la lingüística cognitiva se presentan “como una alternativa técnica global a la lingüística formalista del cognitivismo” (Rodríguez, 2004: 6). Con esta nueva visión, se asigna un papel más importante a la semántica y a la pragmática, lo que se destaca en relación con el rol asignado a la sintaxis por parte de la lingüística generativa.

Taylor (2002) identifica algunas características que se han mantenido a lo largo de las variadas revisiones y reformulaciones que ha recibido la lingüística chomskiana desde sus inicios, desde la publicación de *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) hasta hoy, lo que va a marcar la brecha que se mantiene entre dicha escuela y la perspectiva cognitiva del estudio del lenguaje. Entre estas características, se distingue el **formalismo**, entendido como el intento por especificar, con la mayor precisión posible, reglas y principios que generan la gramática de una lengua. La orientación formalista se imprime con la primera formulación de la gramática

generativa y se mantiene vigente hasta sus planteamientos más actuales. La **modularidad** también es un rasgo propio de esta tendencia, ya que se define al lenguaje como una gramática mental constituida en un módulo que es específico de dominio.

Desde esta perspectiva, las capacidades lingüísticas de un usuario de una lengua son independientes de otras capacidades cognitivas, tales como la memoria, la percepción o incluso el conocimiento general del mundo, capacidades que el usuario de la lengua también hubiera podido desarrollar. Se trata entonces, de una facultad que se encuentra estructurada y regida bajo sus propios principios, los que son diferentes a aquellos que rigen la cognición en general.

Se agrega a estas características, el alto grado del nivel de **abstracción** alcanzado por la gramática generativa. En este sentido, la teoría chomskiana es cada vez más abstracta, dado que las entidades y los procesos que se postulan en ella se relacionan cada vez menos con expresiones lingüísticas reales. Taylor (2002), ilustra este grado de abstracción alcanzado por medio de la definición del constructo de *estructura subyacente*, la que no se refleja necesariamente en la estructura superficial y, según como se la describe, puede llegar a contener entidades que son invisibles, tales como “huellas” o incluso “categorías vacías”.

En la medida que aumenta este nivel de abstracción, también se va buscando un grado cada vez mayor de **generalización**, al poner el foco de la teoría sobre una cantidad reducida de principios que son muy generales, como por ejemplo, el principio que rige la formación de la estructura interrogativa por medio del *movimiento-wh*. De este modo, se descuida o no se tiene en cuenta aspectos del conocimiento lingüístico que son más idiosincráticos y que no están sujetos a reglas generales como aquellas. Asimismo, en la medida que se ha dado este mayor nivel de abstracción y se ha aislado más el conocimiento lingüístico de las facultades no lingüísticas, el foco de investigación se ha restringido paulatinamente hacia lo que se ha asumido como lo nuclear del fenómeno

gramatical, y se relega hacia la periferia aspectos tales como aquellos que se relacionan con el conocimiento del léxico (Taylor, 2002).

Para referirse a la interacción de la lingüística chomskiana con los estudios de la mente humana, Taylor plantea lo siguiente:

“The theory has been driven by its own internal logic, not by any considerations deriving from independently established facts about human cognition. Rather than a theory of mind constraining linguistic theory, linguistic theory itself inputs into a theory of mind. It is cognitive science which has to incorporate the hypotheses of linguistic theory, not the reverse”
(Taylor, 2002: 8).

Con esta última aseveración, el autor marca una distancia necesaria para distinguir entre la escuela chomskiana y la Lingüística Cognitiva. Es esta última la que sustenta el estudio del lenguaje, entendido como un conocimiento que deriva de principios generales que rigen el conocimiento humano. Por lo tanto, para acceder a su comprensión, no se puede separar de la comprensión que se tiene de las facultades cognitivas generales que posee un usuario de una lengua. Se trata de alcanzar una explicación sobre el lenguaje, que esté relacionada con el pensamiento y la realidad, y ello exige acudir a explicaciones de naturaleza experiencial.

En este punto, se manifiesta con mayor claridad la bifurcación que se genera en el ámbito de la lingüística, y que se da hasta la actualidad con la prevalencia de dos corrientes que no se interceptan: el formalismo de la gramática generativa por una parte, y, por la otra, la lingüística cognitiva propiamente tal.

No obstante, a la luz de la historia, hoy se pueden reconocer relaciones que no son del todo incompatibles. Taylor lo plantea así:

“In view of this historical background, it is not surprising that Cognitive Linguistics, at least in its earlier days, saw itself in total polemical opposition to the Chomskyan paradigm. In the intervening years, however, the Chomskyan enterprise itself has undergone many transformations and generated many offspring. In particular, a number of scholars closely associated with the Chomskyan enterprise have taken positions that at least in some respects are compatible with Cognitive Linguistics, and more particularly, with Cognitive Grammar” (Taylor, 2002: 36).

2.1.1.3. Estudio de los procesos mentales

En forma paralela a la formulación de la teoría de Chomsky sobre una gramática formal, ocurren cambios importantes dentro de la psicología, que se mueve significativamente desde el estudio del comportamiento al estudio de la mente. Empieza a forjarse una nueva psicología que pasa a configurar el marco dominante para la ciencia de la psicología cognitiva. Dado este panorama, casi de manera natural, los procesos cognitivos relacionados con la comprensión y producción del lenguaje, pasan a ser el foco de atención en el estudio científico de ella.

Inicialmente, por cognición se entiende como:

“todos los procesos mediante los cuales el ingreso sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recordado o utilizado. Se ocupa de estos procesos, aun cuando operen en ausencia de la estimulación relevante, como en la imaginación y las alucinaciones. Tales términos, como sensación, percepción, imaginación, recuerdo, solución de problemas y pensamiento entre otros, se refieren a etapas o aspectos hipotéticos de la cognición” (Neisser, 1976:14).

En este sentido, se establece que el trabajo del psicólogo que se aboca a la tarea de entender la cognición humana, es un trabajo equivalente al de una persona que intenta descubrir la manera como ha sido programado un computador. En general, la intención de la ciencia cognitiva o ciencia de la mente ha sido tratar de explicar los procesos que subyacen a los fenómenos mentales, y busca explicitarlos a través de formalismos matemáticos. Durante su desarrollo, se asume que la inteligencia humana es equivalente a un ordenador y que, por lo tanto, la cognición puede ser entendida como un fenómeno de computación de representaciones simbólicas, es decir, como operaciones que se realizan mediante la manipulación de símbolos.

La idea principal es la concepción de inteligencia como la capacidad para representar el mundo. A partir de ello, se intenta correlacionar la atribución de estados intencionales o representacionales, tales como creencias, deseos e intenciones, con los cambios físicos. Estos son experimentados por un agente que actúa cuando representa rasgos relevantes de las situaciones. De este modo, la computación pasa a ser una noción fundamental para la semántica representacional (Varela, 2002).

Subyace a estos planteamientos una idea que concibe a los ordenadores como entidades capaces de brindar un modelo mecánico sobre el pensamiento, puesto que, el pensamiento se entiende como una computación física de símbolos. Consecuentemente, las ciencias cognitivas pasan a centrarse en los estudios de esos sistemas cognitivos que están constituidos por símbolos físicos.

Así, la cognición, entendida como una forma de procesamiento de información, puede ser explicada como una manipulación de símbolos, que está basada en reglas. De ahí que, la herramienta principal para explicar la cognición ha de ser la formulación computacional de las representaciones mentales, las que se asimilan

a elementos de un sistema formal, y la actividad de la mente da su matiz interpretativo, en el sentido de creencias, deseos, planes y otros (Varela, 2002).

Desde el punto de vista filosófico, Putnam (1995) se atribuye haber sido quien propone por primera vez la tesis de que el ordenador sería un modelo apropiado para explicar la mente humana. Este enfoque recibe el nombre de “funcionalismo”, lo que da forma a una teoría computacional de la mente, que tiene por objeto explicar la naturaleza de los estados mentales. Esta perspectiva teórica surge, en parte, como una reacción contra la idea de primacía de la materia en relación con la función o, en palabras del autor, “*que nuestro qué es más importante que nuestro cómo*” (Putnam, 1995).

En síntesis, a partir de las ideas más importantes del enfoque chomskiano, es decir, la idea de los universales lingüísticos, la hipótesis del innatismo, y, la idea de modularidad, sería posible anticipar que desde el punto de vista semántico, esta teoría asumiría que existen representaciones semánticas en la mente/cerebro las cuales son innatas y son universales, y que todos los conceptos podrían descomponerse en esas representaciones semánticas. Al mismo tiempo, la idea creciente tendente a considerar al cerebro como un ordenador, lleva a suponer que este último contiene un lenguaje formalizado que puede utilizar como medio de representación y como medio de computación (Putnam, 1995).

2.1.2. Relación entre lenguaje y pensamiento

Un problema persistente en la cultura occidental ha sido la conceptualización de la relación entre pensamiento y lenguaje. Dada la función comunicativa del lenguaje, lo que se espera, es que sirva como un medio para socializar el pensamiento, el cual, por su naturaleza, es privado. Al mismo tiempo, la comunicación involucra una decodificación y una interpretación de los actos sociales, de manera que éstos

puedan ser entendidos por los sistemas cognitivos de las personas. A pesar de esta relación obvia y aparente entre pensamiento y lenguaje, la literatura no sigue un solo cauce, y se dan perspectivas diferentes, e incluso a veces, opuestas.

2.1.2.1. Independencia entre lenguaje y pensamiento

Para algunos autores, lenguaje y pensamiento son funcionalmente independientes entre sí. Una postura fuerte que mantiene esta independencia funcional sostiene que aquello que se dice puede no tener relación alguna con lo que se piensa. Se señala que:

“una de las razones que invitan a mantener el lenguaje como una entidad separada del pensamiento es que cualquier cosa que expresemos en una determinada lengua puede traducirse, casi sin excepción, a otra lengua preservando el pensamiento original” (Carreiras, 1997).

Se añade como evidencia a estos planteamientos, el enfoque sobre el desarrollo evolutivo de los niños, quienes, en cierta etapa, no han desarrollado el lenguaje adulto y, sin embargo, pueden desempeñar diversas funciones que son propias del pensamiento.

Para Vigotsky (1962), el lenguaje y el pensamiento constituyen actividades que son independientes y están separadas en la primera parte del desarrollo del niño. En este período, existiría lo que él llama un pensamiento sin lenguaje, por ejemplo, en las tareas de resolución de problemas; y, al mismo tiempo, un lenguaje sin pensamiento, reflejado por ejemplo en el balbuceo. Luego, a medida que avanza el desarrollo, estas dos actividades se unen y se afectan entre sí. Así, el pensamiento se vuelve verbal y el lenguaje racional.

Por otra parte, la visión modular propone que el sistema cognitivo humano está constituido por un número de módulos que son independientes entre sí, y

funcionan como sistemas de entrada. El sistema está conformado, además, por un procesador central que coordina o integra las salidas de los módulos. Se supone, también, que dichos módulos están asociados con ciertas estructuras neuroanatómicas.

Chomsky, por su parte, enfatiza la independencia del lenguaje y el pensamiento. Se enfoca sobre el lenguaje como una función autónoma e independiente de otros procesos cognitivos más generales del ser humano. Fodor (1986), sigue esta misma línea, al proponer una arquitectura de sujeto cognitivo, para la cual formula la existencia hipotética de un sistema de procesamiento central que opera junto con una serie de módulos que son autónomos y que funcionan de manera independiente. Los módulos se caracterizan por su alto grado de especialización, están dirigidos por el *input*, son de funcionamiento rápido, automático y obligatorio, se encuentran determinados en forma innata, y están informativamente encapsulados con respecto al conocimiento general. De esta manera, el procesamiento de la información se da para cada módulo de manera encapsulada. Este encapsulamiento del procesamiento de la información es lo que permite al sistema operar de manera tan rápida y eficiente.

La hipótesis de la modularidad implica que el procesamiento del lenguaje se da de manera independiente del pensamiento, al menos, mientras esté ocurriendo el análisis del lenguaje. Una vez que este análisis se ha completado, entonces estaría disponible para un sistema de procesador central.

Los modelos modulares menos fuertes de la mente humana sostienen que esta independencia funcional ocurre sólo en algunos niveles del lenguaje. Por ejemplo, en el procesamiento de la sintaxis, el que podría proceder de manera independiente del conocimiento general. Pero, probablemente no se daría esta independencia en otros niveles, como por ejemplo, en el caso del procesamiento de los actos de habla, lo que sí involucraría la participación de estructuras de conocimiento general.

La propuesta modular acerca del lenguaje es fuertemente apoyada por algunos investigadores en años recientes. Algunos, incluso, sostienen que los módulos deberían estar biológicamente computarizados y predeterminados. Es decir, las funciones que son específicas del lenguaje deberían ubicarse en el cerebro humano, de manera independiente de los procesos del pensamiento. Se realizan algunos esfuerzos para reunir evidencia que permita demostrar que existen áreas cerebrales especializadas para el funcionamiento del lenguaje, las cuales serían independientes de las habilidades intelectuales en general.

Los aspectos principales acerca de la naturaleza y el funcionamiento de los procesos de comprensión y de producción en el ser humano dividen a los psicolingüistas entre aquellos que son partidarios de un enfoque modular y los que son partidarios de un enfoque interactivo. Sin embargo, las concepciones acerca de la modularidad, así como aquellas sobre la interactividad, no son todas idénticas y se dan matices diferenciadores. Para aquellos que defienden una concepción modular de la mente, la sintaxis desempeña un papel primordial; entre ellos, están los que defienden un enfoque formalista, y proponen la autonomía del lenguaje con respecto a otros dominios cognitivos y de la sintaxis con respecto a la semántica (Chomsky, 1980, 1995, 2000). Los partidarios de una concepción interactiva, en cambio, no separan de manera tajante las representaciones lingüísticas de las no lingüísticas. Entre ellos, hay defensores de un enfoque “funcionalista”, en el cual se enfatiza la interacción entre la gramática y la semántica (Carreiras, 1997).

Sin embargo, hasta ahora no ha sido posible afirmar nada concluyente, ni a favor ni en contra de estas hipótesis. En general, la historia de los estudios sobre la sintaxis fueron aquellos que apoyaron más fuertemente esta postura. No obstante, la construcción de un modelo más reciente ha ido cambiando el énfasis sobre esta dicotomía tan fuerte entre procesos modulares autónomos y no autónomos, hacia una postura que sostiene que el procesamiento de algunos niveles del lenguaje, tales como la sintaxis, pueden operar interactivamente con otros niveles no sintácticos (semántico, fonológico, etc.). Todo ello se ha desplazado desde una

postura dicotómica más radical hacia una aproximación más interactiva, que busca comprender los niveles y las maneras como estos módulos pueden interactuar entre sí.

2.1.2.2. Dependencia entre lenguaje y pensamiento

A diferencia de los enfoques que establecen una independencia entre pensamiento y lenguaje, otras visiones argumentan, en cambio, a favor de una primacía del lenguaje, en la conformación del pensamiento. El lenguaje que se emplea a diario para hablar acerca de las experiencias cotidianas está lejos de constituir una representación exacta de ellas. Así, cuando se entiende y se produce lenguaje, se debe tener en cuenta el hecho de que éste no ofrece mapas exactos de las experiencias acerca de las cuales se desea hablar.

A esto se refiere Slobin (1979) cuando señala que el lenguaje no representa las ideas, sino que más bien, las evoca. La expresión lingüística no es un mapa directo de conciencia o pensamiento, ya que es altamente selectivo y es convencionalmente esquemático.

Una de las versiones más difundidas y de más larga data en la tradición de Norte América ha sido aquella que sostiene que, si los pensamientos dependen de una lengua, entonces las comunidades que son lingüísticamente diferentes, conceptualizarían y comprenderían el mundo de maneras fundamentalmente diferentes. Esto es lo que se conoce como las hipótesis de Sapir y Whorf, en sus dos versiones: la *“hipótesis del determinismo lingüístico”* y la *“hipótesis de la relatividad lingüística”*.

La hipótesis del determinismo lingüístico señala que el lenguaje es primario, por cuanto determina el pensamiento. Esto quiere decir, que el lenguaje determina ciertos procesos cognitivos de naturaleza no lingüística. También se puede afirmar que la presencia de categorías en una lengua crea categorías de pensamiento; es

decir, hará que una persona que domina esa lengua, piense y perciba el mundo según lo determina dicha lengua.

La hipótesis de la relatividad lingüística, una versión menos fuerte de las hipótesis de Sapir y Whorf, por otra parte, apunta al hecho de que los miembros que pertenecen a comunidades lingüísticas diferentes deben tener, también, diferentes visiones acerca de la realidad, por cuanto se establecen en correspondencia con cada lengua particular. Así, los usuarios de gramáticas que son marcadamente diferentes, estarán orientados por sus gramáticas hacia diversas clases de observaciones y evaluaciones de los hechos que son externos a las lenguas. Entonces, aquello que es obligatorio en una lengua dada, puede diferir en otra, de manera tal que los hablantes sólo expresan parte de lo que tienen en mente, según la lengua que ellos hablan.

En este sentido, la hipótesis del relativismo lingüístico sostiene que existirían diferencias entre las lenguas para describir lo que ocurre en el mundo. Según ella, en cada lengua se forman conceptos muy diferentes, lo que llevaría a que sus hablantes perciban y conciban la realidad de maneras muy diferentes también. Esto quiere decir que una lengua dada puede facilitar algún tipo de pensamiento, dado que favorece la realización de ciertas operaciones cognitivas y no de otras. Así, los hablantes seleccionan diferentes detalles, diferentes aspectos de sus representaciones de una escena o evento, según la lengua que usan.

La idea del determinismo lingüístico fue en su tiempo bastante controvertida y, de alguna manera, sigue siéndolo hasta hoy. En términos generales, las observaciones descritas por Whorf en relación con las lenguas estudiadas por él, y sus argumentos en relación con el pensamiento de los hablantes, que fue lo que lo llevó a formular las hipótesis de determinismo y relatividad lingüística, han recibido numerosas críticas. Se ha señalado que sus argumentos son circulares, por cuanto intenta probar que ciertas personas piensan de una determinada manera a partir del análisis de las lenguas mismas. Esta hipótesis ha sido revisada a lo largo

de muchos años, y la mayoría de los autores coincide en que el énfasis puesto en la lengua está errado (Carreiras, 1997).

Como evidencia de estas hipótesis, se toman las diferencias de vocabulario observadas entre lenguas que pertenecen a grupos culturales diferentes; sin embargo, esto recibe diversas críticas. El hecho de que una lengua particular no cuente con un ítem léxico para representar un concepto determinado, no significa que se anule la capacidad humana para pensar en ese concepto e, incluso, que los seres humanos puedan crear las palabras o expresiones lingüísticas determinadas para representarlo.

Así, en torno al ejemplo bien difundido sobre la lengua esquimal, que dispone de varias palabras para designar la nieve, Carreiras señala que:

“si el hablante de español y el hablante de la lengua esquimal piensan o perciben de forma distinta tipos de nieve, no se debe a que hablen distintas lenguas, sino a que provienen de diferentes culturas y han tenido experiencias distintas” Carreiras (1997: 61).

Hill (1988) plantea que, incluso aquellos hablantes que poseen una misma lengua, es decir, que pertenecen a una misma comunidad lingüística, podrían tener diferentes visiones del mundo; que los patrones lingüísticos son por lo general, muy flexibles y se ha demostrado que cambian cuando una cultura entra en contacto con otra.

Aunque no existe evidencia acerca de que el lenguaje determina el pensamiento, es posible apuntar hacia una posición más débil, la que postula que el lenguaje puede facilitar o inhibir dicha actividad mental. Uno de los ámbitos en los cuales se ha intentado demostrar que el pensamiento está influido por el lenguaje, es en relación con el razonamiento analógico. Así, al menos para algunos aspectos del pensamiento, la lengua estaría jugando algún rol importante (Katz, 1998).

En años recientes, ha habido otras revisiones que se inclinan por versiones menos fuertes y menos categóricas de la misma. Así, por ejemplo, los planteamientos de Katz (1998), proponen una visión alternativa, donde se sostiene, citando a Bickerton (1990), que el lenguaje, más que servir meramente al rol de la comunicación, tiene que considerarse como una forma de representación del mundo. El énfasis se da en el lenguaje como una facultad compartida por todos, y no en las lenguas particulares propias de cada comunidad.

Para entender al sujeto cognitivo, Bickerton (1990), es necesario distinguir entre un modelo de mundo que está basado en lo sensorial, el que se encuentra limitado a un tipo de pensamiento *on-line*, basado en eventos y objetos presentes en el aquí y el ahora, de un modelo de mundo que funciona *off-line*, el cual está basado en la lengua, de manera que los pensamientos se representan lexicalmente, y están dirigidos por mecanismos sintácticos.

Desde esta perspectiva, la mayor parte de lo que se considera pensamiento humano, está fundamentado sobre principios subyacentes del lenguaje, que son universales. Este enfoque se enfrenta con los argumentos de Jackendoff (1994), quien se inclina a favor de la existencia de una multiplicidad de formas de pensamiento *off-line*, y no sólo de aquellas formas que se basan en lo lingüístico.

Por su parte, Clark (2003) plantea que la ausencia de repertorio gramatical en una lengua dada no significa que exista una ausencia en el nivel de representaciones conceptuales y que, incluso, estas últimas pueden llegar a ser bastante similares, independientemente de la lengua que se habla.

En su argumentación, distingue entre “pensamiento acerca de” y “conversación acerca de”. Así, por ejemplo, si se desea demostrar alguna acción a otra persona, generalmente se tiende a incluir, mediante gestos, numerosos detalles que marcan la manera como esa acción fue ejecutada. Si, en cambio, se desea hablar

acerca de ese mismo episodio, entonces es posible que no se incluya información sobre el modo como se realizó la acción, todo ello según la lengua que se usa. Se sugiere entonces, que se establecen y se almacenan representaciones que son de naturaleza múltiple. Aún para el lenguaje, es posible que se desarrollen representaciones múltiples, ya sea para comprender lo que otro nos dice o para producir el habla o, bien, para leer o para escribir, todas las cuales requieren que se almacene información de diferente tipo. A esto se refiere la autora, cuando plantea que el mismo evento puede estar representado en una variedad de formas en nuestra memoria.

Las lenguas no sólo difieren entre sí en el nivel gramatical o en el repertorio de distinciones obligatorias que deben realizar los hablantes en sus emisiones. También existe un rango importante de elecciones léxicas disponibles para cada lengua, lo que determina el margen de posibilidades conceptuales de las que puede hacer uso un hablante. Cada opción léxica marca la perspectiva conceptual adoptada por un hablante cuando produce un enunciado determinado, dado que en cada ocasión se cuenta con un número de opciones disponibles de diversos dominios. Pero, a su vez, toda comunidad de hablantes posee una historia que le es propia, la cual ayuda, en cierto modo, a configurar y a dar forma a su léxico y a la gramática de su lengua a lo largo del tiempo.

De lo anterior se tiene que, si las personas piensan para hablar, entonces habrán representado aquellas distinciones gramaticales que son obligatorias para la lengua que usan. En cambio, si están pensando para entender lo que otra persona les dice, lo que es distinto a pensar para recordar, pensar para categorizar, etc., entonces, sus representaciones podrán incluir mucho material que no está necesariamente codificado en su lengua.

Sería plausible asumir que estas representaciones conceptuales están más cerca de ser universales que aquellas que se desarrollan para hablar (Clark, 2003). Para la autora, el origen evolutivo de estas representaciones vendría dado por

construcciones realizadas por los niños, sobre la base de aquello que ellos toman como “sobresaliente” en su organización temprana de categorías y relaciones conceptuales. Se basa en esta explicación al dar cuenta de que algunos niños, en su etapa temprana de desarrollo, suelen tratar de expresar distinciones no convencionales en su lengua, pero que sí se dan en otras lenguas con las que no tienen contacto. De esta manera, el proceso de adquisición de la lengua consiste, en gran medida, en el aprendizaje de detalles gramaticales que son obligatorios. Sin embargo, esto no aclara la manera como piensan los hablantes de diferentes lenguas, o la manera en que puede afectar su pensamiento o su visión del mundo cuando están usando el lenguaje. Así, por ejemplo, distinciones que son codificadas gramaticalmente en español, como la distinción del género gramatical, probablemente no afectarían sobre tareas que no tienen base lingüística.

Por esta razón, las representaciones para propósitos no lingüísticos pueden diferir muy poco entre culturas o lenguas diversas. Lo que se plantea aquí es, por una parte, que si hacemos uso de diferentes representaciones, dependerá de si se está usando o no el lenguaje, y por la otra, que no es posible admitir que por el hecho de ser un hablante de una lengua particular, esto limite o restrinja la manera como se representa el mundo. Es posible que le dé forma a lo que estamos obligados a incluir en la lengua que hablamos (Clark, 2003).

En esta misma línea de desarrollo teórico, que rechaza la independencia de la gramática, también es asumida por los modelos de naturaleza modular más fuertes. Lakoff (1987), por su parte, define el área de la lingüística cognitiva como aquella que está preocupada por una re-evaluación de aproximaciones tradicionales a la lingüística y a la ciencia cognitiva. Señala que el lenguaje no es independiente de otros sistemas cognitivos involucrados en la adquisición o uso del lenguaje, y sostiene que las estructuras sintácticas no pueden ser aprendidas independientemente del sistema conceptual o de las funciones del discurso.

En este punto, se produce un quiebre, ya conocido por todos, entre la visión generativa y la perspectiva cognitiva emergente. Lakoff (1987) critica el enfoque

generativo por tratar al lenguaje como un sistema formal constituido por componentes sintácticos y semánticos, separados e independientes entre sí, visión que, como él señala, supone una aproximación objetivista a la cognición.

Esta *aproximación objetivista*, trata al pensamiento como la manipulación de símbolos abstractos que obtienen su significado a través de correspondencias con entidades y categorías del mundo real. Esto hace que se vea el pensamiento como un proceso independiente de las personas que y, por lo tanto, su naturaleza no puede estar determinada de ninguna manera por el organismo en el cual ese pensamiento se encuentra, de acuerdo con su perspectiva, corporeizado.

2.1.2.3. El pensamiento y su relación con el lenguaje literal y el lenguaje figurado

Con respecto a la relación entre pensamiento y lenguaje, hasta aquí no se ha hecho mención del uso del lenguaje figurado. En efecto, esta distinción entre lenguaje figurado y lenguaje literal, ha sido asumida por la tradición lingüística sin muchos cuestionamientos hasta los años recientes.

Un aspecto que ha estado presente en las discusiones actuales sobre el lenguaje figurado alude a su estatus, según lo cual se cuestionan aquellos enfoques que lo han relegado al plano del lenguaje “anormal” o “especial” o incluso “secundario”, en su distinción con el lenguaje literal.

La noción de “lenguaje literal”, según diversas perspectivas, se diferencia del lenguaje poético y se contrasta con el uso no convencional del lenguaje, con el significado basado en el contexto o, incluso, se lo define como aquella parte del lenguaje que no permite determinar valores de verdad o de falsedad (Gibbs 1994).

La argumentación de Gibbs, sin embargo, apunta al hecho de que sería muy difícil llegar a establecer un principio de diferenciación entre lenguaje literal y no literal. En este sentido, diversas investigaciones señalan que una distinción teórica entre lo que es literal y lo que no, tal como se lo venía suponiendo por mucho tiempo, es algo no puede darse por descontado, y requiere una discusión mayor.

Ideas bastante influyentes acerca de la comprensión del lenguaje figurativo provienen de la teoría de la Implicatura Conversacional de Grice (1975) y del trabajo de Searle (1979) en torno a la Teoría de los Actos de Habla. Para estos autores, los enunciados verbales no se describen en términos oracionales, sino más bien, como formas de acción social.

En su teoría, Grice (1975) distingue entre “decir” e “implicar”, como dos partes que conforman el significado del hablante. Sostiene que las implicaturas son inferencias que surgen de manera natural a partir de la cooperación que se da en la conversación entre hablante y oyente. La noción de implicatura es una forma de inferencia, que es de naturaleza pragmática, y que se relaciona con determinadas presunciones contextuales, sobre la base del principio de cooperación que se establece entre los participantes en una conversación.

Esta teoría sobre la implicatura, formulada por Grice, se basa en la manera como las personas usan una determinada lengua. De ella se derivan cuatro máximas de conversación, las que se entienden como principios que subyacen al uso cooperativo que hacen las personas acerca de su lengua. Así, las cuatro máximas derivadas del principio de cooperación, que en su conjunto contribuyen como recursos de cooperación del hablante, son:

- Modalidad de cantidad: Haga que su contribución sea informativa, tanto como sea requerido, pero no más allá de eso, de acuerdo con los propósitos del intercambio que está ocurriendo.

- Modalidad de calidad: No diga algo que usted crea que es falso o que usted no tenga suficiente evidencia.
- Modalidad de relación: Diga solo lo relevante de acuerdo con los propósitos de la conversación.
- Modalidad de manera: Sea breve, pero evite la ambigüedad y la oscuridad en la conversación.

Un hablante tiende a adherirse a este principio de cooperación, pero también puede ocurrir una violación de alguna de estas máximas, y en ese caso se produce una implicatura. Esta violación de una máxima puede ser deliberada por parte de un hablante, quien intenta que su interlocutor reconozca dicha violación. Así, la distinción griceana entre decir e implicar tiene ramificaciones obvias en el estudio de la comprensión del lenguaje figurativo, dado que si se asume que el hablante es cooperativo, puede violar alguna de las máximas con la intención de comunicar un significado a través del lenguaje figurativo. Por lo tanto, según Grice, se asume que el lenguaje figurativo requiere un esfuerzo cognitivo adicional para que sea comprendido, ya que los enunciados estarían violando alguna máxima (Gibbs, 1994).

En esta misma línea, Searle (1979) entrega un análisis similar y propone varios principios, por medio de los cuales el oyente puede darse cuenta de la diferencia entre el significado oracional y el significado del hablante cuando éste utiliza metáforas, ironías, actos de habla indirectos, entre otros.

Según este punto de vista, se destaca una serie de pasos que son necesarios para la comprensión:

- a) computar el significado literal de la emisión
- b) decidir si el significado literal es el significado que intenta expresar el enunciado y si este significado literal es inapropiado para un contexto específico

- c) computar el significado expresado por la metáfora a partir del principio de cooperación o por las reglas que rigen los actos de habla.

Gibbs (1994) explica que, tanto la visión de Grice como la de Searle, reflejan un análisis tradicional del lenguaje figurativo, lo que se basa en el hecho de que la comprensión de este lenguaje requiere, comparativamente, mayor esfuerzo cognitivo que si se tratara del lenguaje literal.

Por otra parte, la “Teoría Pragmática Estándar” desarrollada por Glucksberg (1991), sostiene que cuando una persona intenta comprender una figura del lenguaje, inicialmente lo hace en su sentido literal, y sólo si fracasa, entonces intenta una interpretación no literal. De esta manera, el procesamiento del significado literal es obligatorio, mientras que la interpretación figurada ocurre solamente cuando la lectura literal es defectuosa. Sin embargo, la evidencia aportada hasta ahora demuestra que no se altera la velocidad con la cual se interpreta una oración, sea ésta literal o no, lo que demuestra que el proceso para acceder al significado no literal no puede estar basado en un supuesto fracaso inicial para encontrar el significado literal, tal como se ha planteado en los enfoques de carácter pragmático.

Al plantear que la comprensión de lenguaje figurativo es más compleja, se vuelve al supuesto de una concepción de lenguaje figurativo como una forma de “desviación”, puesto que requiere de procesos cognitivos especiales. Sin embargo, cabe preguntarse, si las inferencias, el conocimiento del mundo o los factores pragmáticos requeridos para la comprensión del lenguaje no estándar o para la comprensión del lenguaje figurativo, son requeridos también a la hora de interpretar el lenguaje estándar o el lenguaje literal (Katz y otros, 1998).

Se ha llegado a establecer, incluso, que el lenguaje ‘normal’ podría estar mediado por un conjunto de reglas que establecen un contacto mínimo con las estructuras cognitivas generales, tal como lo describe una visión modular del lenguaje.

Mientras que, el lenguaje 'no estándar', no requeriría de información proveniente de un sistema cognitivo más general. En este caso, las inferencias, el conocimiento general del mundo o aspectos pragmáticos a los que se recurre para la comprensión del lenguaje figurado, no serían necesarios para comprender el lenguaje literal.

Una visión alternativa a la anterior, intenta demostrar que la concepción sobre la mente humana es errónea debido a que la cognición humana está fundamentalmente configurada por una variedad de procesos poéticos o figurativos Gibbs (1994). De esta manera, figuras como la metonimia, la ironía, la metáfora, entre otras, no son distorsiones lingüísticas de un pensamiento literal, sino que constituyen esquemas básicos por medio de los cuales las personas conceptualizan sus experiencias y el mundo externo.

Lakoff (1993) expone lo que a su juicio son los supuestos clásicos que subyacen a nuestra comprensión del lenguaje:

- Todo el lenguaje convencional es literal; nada es metafórico.
- Todos los asuntos se pueden comprender literalmente, sin metáfora; todas las definiciones en el léxico del lenguaje son literales.
- Sólo el lenguaje literal puede ser verdadero o falso.

Estos supuestos hacen que se tienda a pensar que las figuras del lenguaje no son intrínsecas al lenguaje, sino que son anomalías del mismo. La metáfora, concebida como algo que escapa a la normalidad, puede atribuirse a la tradición aristoteliana, en la que, al igual que otras figuras del lenguaje, cumple un rol fundamentalmente ornamental y, por lo tanto, es opcional en la descripción de algo que también podría ser descrito literalmente. Desde este punto de vista, la visión de la metáfora se aproxima más a una concepción pragmática que semántica.

Por lo tanto, atribuir al campo de la pragmática toda la problemática que conlleva el lenguaje figurado, no resulta esclarecedor ni permite avanzar en su comprensión, puesto que es necesario entender que también el lenguaje llamado literal sirve a las mismas funciones pragmáticas. Asimismo, se ha contribuido con evidencia empírica que da cuenta de los procesos de interpretación del lenguaje literal o figurado, y se establece que esta distinción es aún más borrosa.

Dos argumentaciones, plantea Gibbs (1994), para refutar este enfoque pragmático sobre el lenguaje figurado. Por una parte, la estructura poética de la mente sugiere que el lenguaje figurativo refleja aspectos fundamentales del pensamiento cotidiano. Por ello, no habría mayor dificultad para procesar expresiones figurativas, puesto que, tanto el lenguaje literal como el lenguaje figurado surgen de los mismos esquemas figurativos del pensamiento, los que comprenderían una parte dominante de nuestro sistema conceptual. Entonces, no habría lugar para hablar de una violación de normas cooperativas de la comunicación a través del uso del lenguaje figurado. Por otro lado, al producir enunciados figurados en contextos de discurso real, las personas comprenden sin dificultad, debido a que la información pragmática aportada por las situaciones sociales de comunicación contribuye con un marco apropiado que hace que la comprensión sea perfectamente aceptable y apropiada.

A partir de allí, diversos estudios psicolingüísticos de la comprensión del lenguaje figurativo se enfocan en la influencia que ejerce el contexto para la interpretación que hacen las personas sobre los actos de habla indirectos, las frases idiomáticas (frases hechas, refranes), los 'slangs' o expresiones idiomáticas coloquiales que se usan en el interior de ciertos grupos, los proverbios, la metonimia, la ironía y la metáfora.

En relación con esta última, la metáfora, Gibbs (1994) señala que numerosas investigaciones demuestran que el modelo pragmático estándar no es capaz de explicar las estrategias normales de procesamiento, ya que si se da suficiente contexto, las personas no necesitan analizar o computar la interpretación literal

antes de llegar a captar el significado metafórico. Incluso, se demuestra que un procesamiento rápido y eficaz de expresiones metafóricas puede verse facilitado por experiencias previas, donde las metáforas pueden resultar más familiares.

De lo anterior se puede discernir, entonces, que la comprensión no ocurre en tres estadios diferentes, tal como lo señalara la teoría pragmática estándar, y los procesos mentales para su procesamiento serían los mismos, tanto para el lenguaje literal como para el lenguaje figurado.

En el caso de las metáforas, éstas no pueden tener tan sólo un valor ornamental. En muchas ocasiones, éstas sirven para crear nuevos conceptos que son significativos y que no pueden ser explicados simplemente por medio de una descripción literal. Es lo que hace que estas figuras estén vinculadas a ciertas habilidades cognitivas humanas.

Una hipótesis modular del lenguaje señala que existen unidades de procesamiento especializado para ejecutar las funciones del lenguaje, lo cual estaría finalmente coordinado por procesos cognitivos superiores. Los modelos interactivos, por otra parte, señalan que los procesos cognitivos juegan un rol, incluso en los estadios más tempranos del proceso de interpretación del lenguaje, tales como el acceso al léxico o el análisis sintáctico. Entonces, si la metáfora es una propiedad de la cognición y no del lenguaje, tal como Lakoff (1993) y otros señalan y, si el lenguaje no literal es procesado tan rápidamente como el lenguaje literal, entonces se valida más fácilmente una postura interactiva del lenguaje.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, desde el punto de vista tradicional, el supuesto más significativo que subyace al fenómeno relacionado con el lenguaje figurativo, se refiere a la visualización del mismo como un “lenguaje desviado” y que, por tanto, requiere ciertos procesos cognitivos especiales para su comprensión, mientras que el lenguaje literal es comprendido a través de mecanismos cognitivos normales.

Desde el punto de vista cognitivo, en cambio, la existencia de una estructura mental figurativa, es decir una manera metafórica de pensar el mundo, sería lo que facilitaría la comprensión del lenguaje figurado propiamente tal y, de esta manera, al relacionar lenguaje y pensamiento, no se da cabida a la distinción radical que se mantuvo tradicionalmente entre lenguaje literal y lenguaje figurado.

2.1.3. El lenguaje como parte de la cognición

La controversia actual de poder establecer o no una dicotomía entre las capacidades lingüísticas y otros aspectos relevantes del procesamiento cognitivo, es lo que ha promovido, en parte importante, la existencia de una brecha entre un enfoque cognitivo y un enfoque generativo. Si se parte del supuesto general de que el lenguaje forma parte integral de la cognición humana, no es posible considerar la idea de un “módulo especial” para el lenguaje o una “facultad innata” que sea exclusivamente lingüística. De este modo, la propuesta de la Gramática Generativa que ve en estos dominios, módulos independientes entre sí, se distingue radicalmente de la Gramática Cognitiva, ya que esta última reconoce un continuo natural entre fonología, morfología, sintaxis, entre otros.

Cuando se ha tratado de negar esta conexión, para tratar de describir el lenguaje como una entidad lógico formal, alejándose de su función comunicativa, se ha llegado a una especie de desnaturalización del objeto, puesto que no se tienen en cuenta los procesos cognitivos de naturaleza lingüística que están vinculados a la organización de la información en la memoria humana y a los procesos cognitivos de carácter general.

Por su parte, la psicología históricamente ha intentado caracterizar la estructura de los diferentes almacenes por medio de los cuales se procesa la información que se transforma a partir del *input*. Es decir, ha tratado de describir el proceso que ocurre desde que la información entra al sistema desde el medio ambiente hasta

que sale de este sistema como respuesta comportamental. Diferentes modelos con diferentes grados de complejidad, identifican, de manera más o menos general, estos almacenes de procesamiento de información, como: “memoria sensorial”, “memoria a corto plazo” o “memoria operante” y “memoria a largo plazo” o “memoria permanente”. Se caracteriza además, dentro de la memoria a largo plazo, la “memoria episódica” y la “memoria semántica”.

En este sentido, los psicólogos cognitivos enfocan su interés en la arquitectura de la mente humana y en los procesos mentales que operan dentro de este sistema representacional complejo. Este foco, sin embargo, ha significado un descuido o una falta de preocupación por tratar de entender el tipo de conocimiento que las personas tienen o cómo las personas llegan a saber lo que saben acerca de ellas mismas y del mundo (Gibbs, 1994).

De manera consistente con esta aproximación hacia el procesamiento de la información en el estudio de la mente, la psicolingüística se centra en tratar de especificar la arquitectura general del procesador del lenguaje. Por ejemplo, trata de saber si las personas poseen procesadores lingüísticos independientes para representar su conocimiento fonológico, morfológico, del lexicon, sintáctico, semántico y pragmático.

La preocupación teórica central, en relación con los rasgos de la arquitectura del procesador del lenguaje humano y los procesos que operan en estas representaciones lingüísticas, ha contribuido a la ciencia cognitiva con introspecciones productivas acerca de la estructura de la mente. Sin embargo, pocos estudios se dedican a estudiar los contenidos de la mente en términos de las creencias y concepciones reales que las personas tienen de sí mismas y del mundo que las rodea, o de qué manera ese conocimiento motiva específicamente el comportamiento lingüístico (Gibbs, 1994).

En cambio, una aproximación cognitiva al fenómeno de la cognición y al fenómeno de la gramática cognitiva del lenguaje, concibe que ambos fenómenos están

interrelacionados y se asume que comparten los mismos mecanismos básicos. Para Gibbs (1994), la ciencia cognitiva ha de centrarse en el contenido de la mente de las personas, en cuanto a sus creencias y en cuanto a las concepciones reales que tienen acerca de ellos mismos y sobre el mundo que las rodea, e incluso, la manera como este conocimiento motiva la conducta lingüística. Así, este autor critica a los psicólogos y psicolingüistas, quienes han dado un énfasis exagerado a la arquitectura general del procesador del lenguaje en sus estudios, y han dejado de lado la investigación sobre el contenido de la mente; es decir, todo aquello relacionado con las creencias y concepciones que las personas tienen sobre sí mismas y sobre el mundo que las rodea o, incluso, la manera como ese conocimiento motiva la conducta lingüística.

2.1.3.1. Aportes de la neurociencia al estudio del lenguaje

Para comprender el lenguaje desde una perspectiva cognitiva, resulta manifiesta la necesidad de contar con la descripción de las estructuras mentales que hacen posible la existencia de un conocimiento lingüístico con una naturaleza determinada. Es así que, *“el lenguaje es una facultad de la mente realizada en el cerebro y, por ello, nuestro conocimiento de la facultad del lenguaje será incompleto mientras no se aclare cómo se representa y procesa el lenguaje en el cerebro humano”* (Carreiras, 1997: 38).

Se entiende, entonces, que es necesario comprender la manera como se procesa la información en el cerebro de las personas y la manera en que está organizado ese procesamiento. En cierto modo, se trata de algo como *“llegar a completar la cadena de comprensión científica que va de la mente al cerebro, del pensamiento a la neurona...”* (Carreiras, 1997:37). Sin embargo, no resulta sencillo establecer una correlación entre lo que se sabe sobre la estructura y funcionamiento del cerebro y aquellos aspectos determinados como relevantes para comprender el

lenguaje como una forma de conocimiento humano que ocurre gracias al funcionamiento de nuestra mente.

La dificultad radica, en parte, en el hecho de que las intuiciones o las introspecciones que un usuario de una lengua pueda hacer, no resultan muy significativas como para comprender la naturaleza de esto. Ello, debido a que una de las propiedades de la mente humana es su tendencia a invisibilizarse durante su funcionamiento; es decir, si alguien se encuentra involucrado en una actividad mental de alguna clase, no necesariamente va a ser consciente de la mente y de la manera como ésta opera.

No obstante lo anterior, se reconocen avances relevantes en los últimos años, en los que se divulga una serie de conocimientos actualizados en el área investigativa de la neurociencia. Previo a ello, la neurobiología centra su interés en la localización de las funciones en el cerebro, y contribuye con estudios que revelan evidencias importantes sobre áreas cerebrales especializadas para determinados mecanismos.

Se destacan localizaciones especializadas en la facultad del lenguaje y su procesamiento, las que fueron ubicadas, fundamentalmente, en el hemisferio izquierdo. Entre las más reconocidas por los estudios investigativos, están el área de Broca, ubicada en el lóbulo frontal, que opera para procesos de producción del lenguaje; el área de Wernicke, en el lóbulo temporal, y se la reconoce por su importancia para la comprensión auditiva del lenguaje. Otra zona, que en estudios posteriores se ha reconocido por su participación en el lenguaje, es aquella que se ubica en el lóbulo parietal inferior, y que funciona para el procesamiento espacial y el procesamiento lingüístico simultáneamente (Casad, 1996).

En años más recientes, la neuropsicología cognitiva orienta sus estudios hacia un intento por explicar la comprensión del sistema de procesamiento lingüístico. Busca caracterizar la función mental, en sí misma, y los tipos de proceso que en

ella ocurren. Este trabajo se ve beneficiado por el desarrollo de importantes técnicas de indagación, las que permiten observar con un bajo nivel de invasión en el individuo, lo que facilita la detección de aspectos que antes debían ser solamente inferidos, todo ello con la finalidad de poder establecer correlación entre la ejecución cognitiva y la activación de ciertas áreas cerebrales.

Así, la neurociencia cognitiva asume un interés por los estudios que se proponen correlacionar modelos cognitivos y funciones neurobiológicas. Se formula como meta tratar de comprender cómo es el funcionamiento del cerebro que permite que ocurran actividades mentales, entre ellas la percepción, la memoria y el lenguaje (Carreiras, 1997).

Estos estudios tratan con aspectos mucho más globales de la estructura del lenguaje y de su procesamiento. Sin embargo, no se centran en los detalles más finos, como aquellos que han sido estudiados por la lingüística. Por este motivo, es imprescindible tener claridad sobre el rol que juega la neurociencia en esta vasta y compleja tarea de tratar de explicar el lenguaje.

La ciencia cognitiva sostiene que el lenguaje es posible gracias al funcionamiento de la mente, lo que físicamente ocurre en el cerebro. A pesar de ello, *“no es menos cierto que, aun siendo la actividad neurofisiológica del organismo una condición necesaria para la actividad lingüística, ello no implica que el lenguaje, como actividad cognitiva, sea meramente un conjunto de propiedades neurofisiológicas”* (Carreiras, 1997:41-42).

De este modo, la única vía de acceso, a través de la exploración y descripción de la anatomía y fisiología del cerebro, difícilmente llevará por sí sola al conocimiento sobre procesos como la comprensión y la producción del lenguaje. En el fondo, se trata de problemáticas relacionadas, pero de naturaleza diferentes y, por tanto, han de ser abordadas desde marcos explicativos diversos. Así lo explica el autor cuando señala: *“en el caso de la psicología, intenta explicar las actividades del*

organismo que se realizan mediante operaciones simbólicas o, de forma más general, que implican intercambio de información, mientras que la neurobiología se circunscribe a la explicación de actividades físicas o de intercambio de energía” (Carreiras, 1997: 43).

2.1.3.2. Sustento corporal de la cognición y el lenguaje

La ciencia cognitiva pone el foco de interés en la relación que existe entre percepción y significado y, en ese punto, es ineludible asumir que las interacciones que se experimentan en el mundo, del modo como lo hacen, son interacciones que se llevan a cabo a través del cuerpo humano. Como consecuencia, todo aquello que se experimenta como algo significativo, depende de las características de la experiencia corporal.

Para Lakoff, el lenguaje y la cognición constituyen un solo sistema orgánico corporeizado, que está en contacto íntimo con la naturaleza física y con el repertorio sensorial de las personas, y conectado además con el contexto cultural y social en el que las personas se desenvuelven (Lakoff, 1987).

Una de las obras más relevantes elaboradas por Lakoff y Johnson (1999) en su libro *Philosophy in the Flesh*, demuestra que nuestro sistema conceptual es como es, dada la naturaleza de nuestros cuerpos y nuestros cerebros, es decir, se sustenta en la manera como está estructurada la biología de la especie humana y la manera en que los seres humanos interactúan con el mundo externo.

Los autores plantean que el razonamiento de los seres humanos estaría crucialmente determinado por aquellas especificidades del funcionamiento cotidiano con el medio. Asimismo, asumen que la estructura de la razón emana de los detalles que configuran el cuerpo humano, lo que incluye, por una parte, la estructura neuronal que forma parte del cerebro humano y, por la otra, la estructura corporal que hace posible la percepción de lo que nos rodea y el

comportamiento motor que posibilita actuar sobre la realidad física. Sobre la base de estos argumentos, los autores sostienen que la mente humana está inherentemente corporeizada.

Desde una mirada filosófica, la razón no trasciende la naturaleza animal, sino, por el contrario, hace uso de esta naturaleza. Por lo tanto, más que ubicarnos como seres trascendentes, más allá de cualquier especie, la corporeidad de la razón ubica al ser humano en un continuo junto a las demás especies. Es posible afirmar que la razón humana es una forma más de razón animal, una razón que se encuentra inextricablemente ligada al cuerpo y a las peculiaridades del cerebro. Nuestros cuerpos, cerebros e interacciones con nuestro ambiente aportan la mayor parte de la base inconsciente de la metafísica cotidiana, es decir, el sentido que se construye de lo que es real.

Como una forma de supervivencia, los seres humanos requieren desplegar una gran cantidad de actividad sensoriomotora, entre la cual se encuentra la manipulación de objetos, el movimiento del cuerpo, la interacción social, etc. En este nivel de actividad, la corporeización ha sido considerada para todo cuanto sea posible experimentar del mundo que nos rodea, todo cuanto significa para nosotros, la manera como se entienden dichas experiencias e, incluso, cómo se razona sobre ellas. Entonces, el significado no puede separarse de la estructura del movimiento y de las interacciones perceptuales, definidas como corporeizadas.

Al considerar la base corporal de los sistemas conceptuales y de la razón, se amplía la extensión de la noción de Cognición, la cual abarca todos los aspectos relativos al sistema sensoriomotor, un sistema que es esencial para la construcción de habilidades de conceptualización y de razonamiento. De este modo, el mundo que conocemos existe para nosotros fundamentalmente a través de nuestra experiencia y de nuestro pensamiento.

Desde una perspectiva evolutiva, la razón no se concibe como la culminación de este proceso para el ser humano. En cambio, al circunscribir la razón como una facultad casi completamente dependiente de las capacidades corporales, tales como la percepción y el movimiento, la evidencia apoya una visión evolutiva, en la cual la razón usa y crece a partir de tales capacidades corporales. El resultado es una visión radicalmente diferente de lo que es la razón y, por tanto, de lo que es un ser humano.

Se explica que en gran parte el pensamiento es inconsciente, es metafórico, es imaginativo y también emocional. Puesto que las operaciones cognitivas son normalmente inconscientes, este enfoque busca describir todas las operaciones mentales inconscientes relacionadas con los sistemas conceptuales, el significado, la inferencia y el lenguaje.

La comprensión de la realidad es posible a partir de un conjunto de operaciones cognitivas complejas y, al mismo tiempo, elementales, dentro de las cuales se incluye la categorización, un proceso básico, propio del desarrollo del sistema conceptual, el cual, en gran medida, no es producto del razonamiento consciente.

Se trata de un proceso que se lleva a cabo de la manera como se hace porque las personas tienen el cerebro y el cuerpo que tienen y porque interactúan con el mundo como lo hacen. Se asume entonces, que la mente está corporeizada de tal manera que los sistemas conceptuales llegan a desarrollar diversos aspectos que son comunes con el cuerpo, así como con el ambiente en que este cuerpo se desenvuelve. El resultado de ello, es que la mayor parte del sistema conceptual de una persona puede ser individual, o bien, puede haberse difundido a través de las lenguas y las culturas.

“Reason, arising from the body, doesn’t transcend the body. What universal aspects of reason there are arise from the commonalities of our bodies and brains and the environments we inhabit. The existence of these universals

does not imply that reason transcends the body. Moreover, since conceptual systems vary significantly, reason is not entirely universal” (Lakoff y Johnson, 1999: 5).

Al concebir que la estructura de los sistemas conceptuales es propia de la naturaleza de los sujetos cognitivos, se sostiene, a su vez, que las categorías están formadas a través del cuerpo; de ahí, el énfasis sobre la noción de corporeización. Entonces, las categorías que surgen para funcionar conceptualmente forman parte de la experiencia como tal. Por lo tanto, no puede pensarse que los conceptos sean un simple reflejo de la realidad externa, sino que ellos estarían crucialmente configurados por la naturaleza del cuerpo humano, de su cerebro y, especialmente, por el sistema sensoriomotor.

Los autores ejemplifican la corporeización del sistema conceptual a través de la descripción de diferentes tipos de conceptos. Se tomarán aquí los conceptos de color y los conceptos de nivel básico para una mejor comprensión.

a) Conceptos de color

Generalmente, se tiende a pensar en los colores como algo que pertenece o está dado por las cosas que se encuentran en el medio ambiente externo. Sin embargo, el fenómeno del color no es algo tan simple. No es posible pensar en él como una cosa o una sustancia que está fuera en el mundo. Los colores, en realidad, son una consecuencia de cuatro factores que interactúan: determinadas condiciones de iluminación, longitudes de onda de radiación electromagnética, los conos como receptores especializados y el procesamiento neural. De ahí que, los colores, más que algo externo, son el resultado de una construcción que ocurre en el cerebro a partir de factores ‘gatillados’ por el medio. Así, cuerpo y cerebro han evolucionado para crear el color de las cosas.

En este sentido, el concepto de color, su estructura interna y las relaciones entre ellos están inextricablemente vinculadas con la corporeidad. De este modo, se trata de conceptos “interaccionales”, en cuanto surgen desde las interacciones del cuerpo, del cerebro, de las propiedades de reflejo de los objetos y de la radiación electromagnética; es decir, no es una mera representación interna del reflejo externo.

La evolución del ser humano se ha dado dentro de estas limitaciones para llegar a tener el sistema de color que se tiene, y ello le permite funcionar bien en el mundo. Se desprende, entonces, que los conceptos de colores no constituyen clases objetivas; tampoco son puramente subjetivas; son, más bien, una creación llevada a cabo en conjunto por nuestra biología y por el mundo, y no por nuestra cultura.

b) Categorías de nivel básico.

Se tiende a pensar que los conceptos son un reflejo del mundo, así como también, se suele sentir que las categorías que se construyen coinciden perfectamente con las categorías del mundo externo. Sin embargo, es importante notar que el centro de la categorización lo constituye la capacidad de abstracción y, a partir de ella, es posible alcanzar diferentes niveles de especificidad.

Según la teoría de Rosch, se distinguen tres niveles de categorización: el nivel más abstracto, denominado superordinado; el nivel más específico o nivel subordinado y, en el medio, el nivel de categorización básico. Este último es el que se considera más relevante desde el punto de vista del rol que juega para la cognición.

De acuerdo con Lakoff y Johnson (1999), se ha evolucionado hasta alcanzar al menos una clase importante de categorización, al referirse a las categorías del nivel básico, las que calzan en forma óptima con nuestras experiencias corporales.

“Basic-level categories are distinguished from superordinate categories by aspects of our bodies, brains, and minds: mental images, gestalt perception, motor programs, and knowledge structure” (Lakoff y Johnson, 1999: 27).

El nivel básico, está caracterizado por cuatro condiciones que le dan la relevancia desde un punto de vista cognitivo:

- a) Es el nivel más alto en el cual una imagen mental individual puede representar la categoría completa.
- b) Es el nivel más alto en el cual los miembros de la categoría tienen formas que se perciben como similares.
- c) Es el nivel más alto en el cual una persona usa acciones motoras similares para interactuar con los miembros de la categoría.
- d) Es el nivel más alto en el cual la mayor parte de nuestro conocimiento está organizado.

Como lo señalan los autores, la distinción entre categorías del nivel básico y las otras categorías está basada en la corporeización, es decir, está basada en la percepción gestáltica, en los programas motores y en imágenes mentales. A través de este nivel básico, las personas interactúan de manera más natural en su ambiente, dado los tipos de cuerpos y cerebros con que cuentan y los tipos de ambientes que habitan. Por lo tanto, las categorías surgen del factor de que los seres humanos son seres neurales, desde la naturaleza de sus capacidades corporales, desde la experiencia de interacción en el mundo, y desde la capacidad evolucionada para la categorización en el nivel básico, un nivel que óptimamente interactúa con el mundo.

Desde una perspectiva biológica, sería posible plantear que la razón haya surgido a partir del sistema sensorial y del sistema motor, y que todavía aquella ocupa dichos sistemas o estructuras desarrolladas desde ellos. Esto explica por qué las

personas han desarrollado los tipos de conceptos que poseen y por qué los conceptos tienen las propiedades que tienen.

El argumento de que la mente es corporeizada, va mucho más allá de la idea de que se necesita un cuerpo para pensar. El argumento es, más bien, que las propiedades de los conceptos están creadas como resultado de la manera como el cerebro y el cuerpo están estructurados y la manera como ellos funcionan en relaciones interpersonales y en el mundo físico.

2.1.3.3. Lingüística cognitiva

Sobre la base de la relación entre lenguaje y cognición surge la Lingüística Cognitiva, la que no debe entenderse como una psicología aplicada al estudio del lenguaje, sino como una manera de explicarlo como parte integral de la cognición humana.

A diferencia de la tradición chomskiana que, con la intención de dar cuenta de lo que acontece en la mente, se abocó al estudio del lenguaje, en esta visión, en cambio, se parte de lo que se sabe acerca de la mente para comprender de mejor manera el fenómeno del lenguaje humano.

Una lengua es concebida como un conjunto de recursos de los cuales dispone un usuario del lenguaje, para simbolizar el pensamiento y para comunicar dichas simbolizaciones (Taylor, 2002:30). Se plantea que el lenguaje es concebido como una parte integral de la cognición que refleja la interacción social, cultural, psicológica, comunicativa y funcional, y sólo puede ser comprendido en el contexto de una visión realista de adquisición, de desarrollo cognitivo y de procesamiento mental. Entonces, la lingüística cognitiva busca explicar la estructura del lenguaje en términos de otras facetas de la cognición, así como de la función comunicativa que le es inherente.

Cuando se describe la naturaleza simbólica del lenguaje humano, la Gramática Cognitiva coincide con los planteamientos de Saussure, cuando éste insiste en que el objeto de estudio básico ha de ser el signo lingüístico, así como con su caracterización de la lengua como un sistema de signos. Tal como expone en el Curso de Lingüística General, para Saussure (1959) el signo es la asociación que existe entre un concepto (el significado) y una imagen acústica (el significante). Tanto el concepto como la imagen acústica son concebidas por él como entidades mentales y no como entidades físicas que se encuentran fuera de la mente de los usuarios de signos.

El concepto, como entidad mental, no ha de confundirse con una “imagen mental”, es decir, con aquella imagen que se puede evocar acerca de un objeto o un evento físico. Incluso, sería errado pensar que el concepto que se tiene de una palabra, por ejemplo, se elabora a partir de esa imagen mental. Por el contrario, se es capaz de crear una imagen mental porque se tiene el concepto de aquello. Más aún, ni siquiera resulta necesario ser capaz de construir una imagen mental para decir que se posee el concepto de algo. Esto último es evidente cuando se piensa en conceptos abstractos, tales como *creencia*, *sueño* o *esfuerzo*, para los cuales sería bastante difícil asociar una imagen concreta.

Taylor (2002), define tanto el concepto como la imagen acústica a partir de un principio de categorización. El concepto es explicado en forma sencilla, la plantear que se posee el concepto de ÁRBOL, por ejemplo, cuando se sabe lo que es un árbol, cuando se lo reconoce al verlo en una situación determinada, cuando se sabe naturalmente aquello que puede considerarse como árbol y aquello que no y, en consecuencia, se puede usar la palabra apropiada “árbol” para todo eso. Al mismo tiempo, el hecho de tener una imagen acústica implica que se sabe cómo suena una palabra y cómo se debe pronunciar, teniendo en cuenta todas las variaciones sonoras que son posibles en distintos contextos.

También existe otro aspecto importante relacionado con el concepto entendido como categorización. Cuando se afirma que alguien conoce el concepto de algo, se entiende que, además, puede establecer inferencias a partir de ese conocimiento. Así, por ejemplo, puede inferir que los árboles tienen un tronco, ramas y hojas, que su tronco es duro, que se puede trozar para usarlo como leña, que los árboles crecen y viven mucho tiempo, etc.

Una meta importante de la lingüística cognitiva ha sido la de especificar el significado y los procesos que éste conlleva. Sin embargo, es recurrente el argumento de que el lenguaje, accesible para los estudiosos, no es más que la punta del iceberg de la construcción del significado, proceso que está ocurriendo cuando hablamos y conversamos. Esta cognición, a la que no tenemos acceso directo, ya que permanece detrás del escenario, es la que define nuestra vida mental y social. En ella, el lenguaje sería una de sus manifestaciones más sobresalientes y, por lo tanto, la construcción del significado sería el pilar de la ciencia cognitiva (Fauconnier, 1997).

Al ser el lenguaje inherentemente simbólico por su naturaleza, las expresiones lingüísticas, sean éstas palabras, morfemas, frases, oraciones, etc., simbolizan algo, es decir, están determinadas por conceptualizaciones. La Gramática Cognitiva teoriza sobre las lenguas concebidas como sistemas que pueden ser descritos exhaustivamente a partir de tres entidades: las estructuras fonológicas, las estructuras semánticas y las relaciones simbólicas que se establecen entre ambas estructuras.

La estructura fonológica se define como la manifestación explícita de una lengua, esto es, la expresión lingüística en sus aspectos material y perceptible. Esta expresión puede ser sonora, si se piensa de manera prototípica en las lenguas orales; pero, también, se puede concebir un nivel fonológico de naturaleza gestual en el caso de las lenguas de señas. La estructura semántica, por otra parte, se refiere al significado de la expresión lingüística. En este caso, también debe ser

entendida de una manera mucho más amplia, puesto que, comprende, no sólo el contenido proposicional de una expresión determinada, sino que se visualiza desde un punto de vista más enciclopédico, que incorpora las conceptualizaciones que puede desarrollar un hablante, e incluye, además, aspectos pragmáticos del significado que surgen en un contexto situacional determinado.

Cuando se sostiene que las lenguas son de naturaleza simbólica, quiere decir que constituyen un medio que relaciona estructura semántica y estructura fonológica. Luego, entre las estructuras fonológicas y las estructuras semánticas se establecen relaciones simbólicas, que permiten la existencia de asociaciones directas entre sonido y significado, sin que tenga que mediar otro nivel entre ellas, como ha sido concebido por otras explicaciones teóricas, que ponen por ejemplo fuerte énfasis sobre la sintaxis.

La Gramática Cognitiva no niega la existencia del nivel sintáctico, sino que, por el contrario, la ve como inherentemente simbólica y, por lo tanto, ha de ser manejada por la teoría en términos de relaciones simbólicas entre las estructuras semántica y fonológica.

“This means, concretely, that patterns for word combination (traditionally dealt with under syntax), as well as patterns for word formation (the province of morphology), are regarded as symbolic units, each of which associates a phonological structure and a semantic structure” (Taylor, 2002: 22).

Así, factores sintácticos y morfológicos presentes en una lengua, están motivados por aspectos semánticos, y pueden ser descritos exhaustivamente por medio de estructuras simbólicas. La gramática, entonces, es intrínsecamente simbólica, en el sentido que las unidades se conciben como bloques de construcción que tienen sustancia fonológica y semántica. De ahí que, la unidad simbólica se convierte en objeto central de la Gramática Cognitiva, entendida como una asociación convencionalizada entre las estructuras semántica y fonológica. El léxico, la

morfología y la sintaxis conforman una unidad continua de estructuras simbólicas, donde se entiende que la gramática no es otra cosa que unidades simbólicas altamente esquematizadas (Wilcox, 2003).

La descripción lingüística, en el marco de la Gramática Cognitiva, tiende a borrar explícitamente la separación entre los componentes de la lengua, separación típicamente establecida por la tradición lingüística. Esto presenta ventajas significativas sobre las teorías modulares, que han intentado representar el significado a través de un módulo autónomo, es decir, como categorías lingüísticas discretas en el análisis. La perspectiva cognitiva, en cambio, exige tener en cuenta la interrelación que se da entre campos aparentemente diversos, la semántica, la fonología, la sintaxis, entre otros, para tratarlos todos bajo un conjunto de principios similares, puesto que, se parte del supuesto de que el lenguaje forma parte integral de la cognición humana y, por lo tanto, no existiría un motivo por el cual debiera verse de manera separada la capacidad lingüística de otros aspectos del procesamiento cognitivo.

Esta perspectiva tiende hacia una descripción que es más natural y realista. A ello se refiere Langacker (en Palmer, 2000:53) cuando afirma que *“la gramática cognitiva es natural en el sentido de que se basa solamente en capacidades cognitivas bien establecidas o fácilmente demostrables”*.

Incluso, Jackendoff (1985) admite que los problemas de semántica en la lingüística son realmente un problema de representación, común a todas las formas de cognición. Plantea que el estudio de la semántica de una lengua natural consiste en el estudio de la psicología cognitiva, entendiendo que ambas: semántica y psicología, han de estudiarse como una sola cosa.

Para Jackendoff, existen dos problemas que no pueden verse de manera separada, y los define a través de preguntas. Por una parte, desde la perspectiva lingüística: ¿en qué consiste la naturaleza del significado en las lenguas humanas,

la cual nos permite hablar acerca de lo que percibimos y lo que hacemos? Por otra, desde el punto de vista de la psicología: ¿qué nos revela la estructura gramatical del lenguaje natural acerca de la naturaleza de la percepción y la cognición? Su tesis se basa en el hecho de que ambas preguntas deben verse de manera inseparable, en el sentido de que el conocimiento acerca de la estructura gramatical de las lenguas naturales contribuye de manera importante a la teoría de la cognición. Por esta razón, el estudio de la semántica lingüística es, para él, el estudio de la psicología cognitiva.

Señala, además, que una teoría acerca del procesamiento del lenguaje presupone una teoría de la estructura lingüística; así mismo, una prueba crucial para una teoría acerca de la estructura lingüística, lo constituye el hecho de que ésta pueda ser integrada a una teoría sobre el procesamiento. Lo anterior, constituye el fundamento en el cual se ubica, para tratar de comprender cómo hablamos acerca de lo que vemos. En este sentido, Jackendoff (1985) se propone desarrollar una teoría acerca de la “*estructura conceptual*”, entendida como una información que es compatible por modalidades lingüística y visual. Así mismo, se plantea que la estructura especificada gramaticalmente se corresponde, en algunas de sus funciones y características, con la estructuración de otros dominios cognitivos, tales como la percepción visual, la inferencia o la memoria (Cifuentes, 1994).

En definitiva, parece ser que el punto de encuentro que se daría entre los dominios cognitivos, estaría dado por la posibilidad de suministrar coherencia conceptual; es decir, poder actuar como un medio que permite integrar y unificar un cuerpo de material conceptual que está disperso. Así, las especificaciones gramaticales pueden aportar coherencia, si éstas constituyen una clasificación de una gran variedad de material que es concebido y percibido. Las especificaciones actuarían como un esquema. Esta estructuración sería necesaria para que el material de contenido disperso pueda suministrar coherencia de manera sensible y, con ello, posibilitar el reconocimiento simultáneo como una gestalt (Cifuentes, 1994).

Este énfasis no tiene en cuenta la manera en que es computada la información, cuáles son los recursos disponibles para computarlos o para almacenarlos, o el funcionamiento neuronal para su codificación. Jackendoff (1985) está de acuerdo con el enfoque cognitivo actual, al sostener que la estructura sintáctica de las lenguas naturales por sí sola sería insuficiente para explicar la habilidad lingüística humana, así como, también, al entender que el procesamiento del lenguaje humano no puede lograrse haciendo todo el análisis sintáctico de antemano. Sin embargo, esto no quiere decir que la estructura sintáctica pase a ser un aspecto trivial de la capacidad lingüística humana, como un mero incidente en el procesamiento del lenguaje.

Jackendoff (1997), es uno de los autores que propone que la sintaxis, además de la estructura fonológica y la estructura semántica, constituye un nivel separado de análisis. Así, a su teoría semántica le impone una *Restricción Gramatical*, y sostiene que la sintaxis constituye un sistema organizado, altamente complejo y sutil, donde su estructura no puede llegar a predecirse simplemente a partir de principios generales de cognición, semánticos, pragmáticos, de conveniencia comunicativa o de facilidad de procesamiento. A esta *Restricción Gramatical* se suma además una *Restricción Cognitiva* en la que se señala que deben existir niveles de representación mental, en los cuales la información que es expresada a través del lenguaje, tiene que ser compatible con la información proveniente de otros sistemas periféricos, tales como la visión, la audición no verbal, el olfato, la cinestesia, entre otros. Si no existieran estos niveles, sería imposible usar el lenguaje para informar acerca de lo que nos llega a través de nuestras sensaciones y, por lo tanto, no se podría hablar acerca de lo que se ve o se escucha (Langacker, 1986).

2.1.3.4. Un enfoque integrador del lenguaje

Tal como se ha destacado hasta aquí, la adquisición del lenguaje no puede entenderse como un proceso separado, sino, más bien, integrado con el proceso

general del desarrollo cognitivo. Por una parte, este último, se amplía en la medida en que está basado en el conocimiento conceptual que se adquiere y, por otra, promueve la adquisición de conceptos de orden más elevados.

Entonces, el papel cognitivo del lenguaje no consiste en la construcción de un sistema conceptual autónomo, sino en la reorganización y la extensión del sistema conceptual. De esta manera, se confirma la hipótesis de que el conocimiento del mundo y el conocimiento de los significados lingüísticos no son independientes. El aprendizaje de los significados de la lengua forma parte del desarrollo interaccional general. Cuando se plantea que la adquisición del lenguaje y el desarrollo cognitivo están intrínsecamente vinculados, se admite, también, que los aspectos tanto semánticos como enciclopédicos están integrados.

Se ha señalado que, desde este enfoque, las construcciones gramaticales encarnan una imaginería convencional. Por imaginería se entiende, en este caso, la habilidad para construir mentalmente una situación de diversas maneras. Esto significa que, para entender el funcionamiento gramatical, es necesario tener en cuenta una serie de habilidades cognitivas y, entre ellas, la habilidad para formar conceptualizaciones estructuradas, la habilidad para establecer correspondencias entre componentes de diferentes conceptualizaciones, la abstracción, la esquematización, la comparación, así como otras habilidades cognitivas que tienen una conexión cercana con la visión y la cognición visual.

Un enfoque interesante y científicamente productivo ha sido aquel que, desde la perspectiva cognitiva, ha establecido una relación entre lenguaje y visión, en el que se ha señalado que las habilidades cognitivas que forman el fundamento para la capacidad del lenguaje humano, están arraigadas en la percepción visual y en la manipulación de objetos y eventos en el mundo (Wilcox, 2003).

El desarrollo de la semántica cognitiva ha contribuido enormemente a la comprensión de la organización del lenguaje y del pensamiento. Actualmente se cuenta con técnicas modernas aportadas por la computación, así como con

avances significativos de la neurobiología que ocupa un sitio importante en el área. Todo ello ha favorecido el auge de técnicas y procedimientos experimentales sofisticados, aunque sin embargo, dichos avances no han permitido alcanzar un verdadero nivel de conciencia en relación con las complejidades de la construcción cognitiva que está ligada al lenguaje.

Al respecto, la tendencia de la lingüística cognitiva ha sido unificar los campos de la fonología, la sintaxis, la semántica, entre otros, los que por mucho tiempo han sido trabajados como parcelas. Se trata de enfatizar sobre el hecho de que el lenguaje no puede ser tratado como un conjunto de niveles discretos, sino como categorías ordenadas en un continuo. Así,

“ofrece un enfoque sintético que acomoda fácilmente categorías intermedias, continuos lingüísticos, fenómenos prototípicos y redes semánticas léxicas irregulares como las que suelen encontrarse en la nomenclatura botánica, la toponimia y los términos anatómicos [...] Esta perspectiva resulta en una descripción del lenguaje que es a la vez natural y realista (Palmer, 2000: 53).

El mismo autor plantea, además, que la gramática cognitiva:

“presenta ventajas importantes sobre otras teorías rivales que representan todo el significado como surgido de un módulo autónomo del aparato de producción del lenguaje, como un nivel puramente lingüístico de conceptualización o como un sistema formado por categorías discretas que operan en niveles discretos de integración” (Palmer, 2000: 53).

Mientras la propuesta de la Gramática Generativa ve en estos dominios módulos independientes entre sí, la Gramática Cognitiva reconoce la existencia de un continuo entre fonología, morfología y sintaxis. Este continuo sólo es posible cuando se parte del supuesto de que el lenguaje forma parte integral de la

cognición humana, puesto que no *“tenemos razones válidas para anticipar una dicotomía entre capacidad lingüística y otros aspectos del procesamiento cognitivo”* (Cifuentes, 1994: 21).

Si, por el contrario, negar este vínculo provee como resultado un modelo de lenguaje que no tiene en cuenta su función más trascendental, la de comunicación y, por lo tanto, se llega a una desnaturalización del fenómeno propiamente tal. Una visión más natural, en cambio, exige considerar que los procesos cognitivos del lenguaje están ligados al procesamiento cognitivo general, e incluso, considerar al lenguaje como herramienta cognitiva de la mente humana.

Pero, además, si se considera la ciencia cognitiva en su sentido y alcances más amplios, resulta necesario tener en cuenta modelos culturales y sociológicos, el aprendizaje, el desarrollo psicológico y los mapeos neurobiológicos (Fauconnier, 1997). Por esta razón, la lingüística cognitiva no se limita al estudio de la gramática, y contribuye con aportes importantes al estudio del lenguaje relacionados con el razonamiento, la cultura y las visiones del mundo.

Se entiende que *“el razonamiento es un proceso imaginativo basado en la manipulación mental de modelos cognitivos imaginísticos y de esquemas de espacio, fuerza, perspectiva y acción social, así como de la lógica mecanicista de postulados verbales, proposiciones formales y silogismos”* (Lakoff, 1987). Se supone, entonces, que tanto el lenguaje como la visión de mundo están implicados en el razonamiento.

Por último, se asume, además, que la adquisición, el ejercicio y la transmisión cultural son funciones de un sistema cognitivo innato, en el cual se dan aspectos estructurales comunes a través de diferentes culturas. (Talmy, 1995: 80). Por esta razón, Talmy incluye en el cognitivismo cultural procesos de categorización, diferenciación, abstracción y aprobación/rechazo, y sugiere que la organización cognitiva de los individuos es el locus principal de la cultura.

2.1.4. Semántica Cognitiva

La lingüística cognitiva ha surgido con fuerza en estos últimos 30 años, para explicar el lenguaje, así como los sistemas conceptuales, la cognición humana y la construcción del significado y ha ocupado un lugar central en la lingüística cognitiva, hasta hoy. Aquellos trabajos que son propios del campo de la semántica cognitiva buscan comprender la manera en que el contenido conceptual se encuentra estructurado a través del lenguaje. Se trata de una visión que indaga sobre las formas lingüísticas en términos de las funciones que desempeñan en la representación de la estructura conceptual.

En esta orientación, la semántica cognitiva se ha preocupado por comprender la manera como los procesos involucrados cuando las personas seleccionan y organizan la información a la hora de comunicar algo. Aspectos que intervienen en estos procesos son los que se han denominado *visión prominente* (prominence view) y *visión atencional* (attentional view), (Ungerer y Schmid, 2006). Se entiende que la organización de las oraciones en un discurso reflejarían, no sólo la aplicación de reglas gramaticales, sino también el punto prominente o sobresaliente asumido por el hablante o, bien, aquella parte del evento que ha llamado la atención del hablante. Por ejemplo, cuando se ordenan los constituyentes oracionales, se ubica en primera posición aquello que se busca resaltar más. Al analizar una oración que describe un evento, desde este enfoque atencional, es posible explicar por qué determinado estadio de un evento se expresa lingüísticamente y, en cambio, otros no son explicitados. Esto se entiende porque el hablante habría fijado su atención en un estadio del evento y no en otros.

El auge de la semántica cognitiva en la actualidad ha permitido profundizar sobre aspectos que permiten explicar la vinculación entre el lenguaje y el pensamiento, y describir el lenguaje para explicar el pensamiento, si se tiene en cuenta que este último es aquél al que no se puede acceder en forma directa por medio de la simple observación. Estos avances, han hecho necesario revisar, volver a evaluar y reorganizar el conocimiento con el cual se cuenta sobre aquello que tiene que ver con la interpretación tradicional sobre fenómenos empíricos, lo que por mucho tiempo ha sido tomado como cierto, sin mayor discusión.

No se puede desconocer el tremendo auge de técnicas sofisticadas en el área de la computación, los avances en el ámbito de la neurobiología, entre otros, los cuales han ido contribuyendo significativamente al desarrollo de la ciencia cognitiva. Pero, tal como lo señala Fauconnier (1994), adquiere mayor importancia el hecho de que estos avances en procedimientos y técnicas experimentales, alcancen la armonía necesaria para la comprensión sobre complejidades significativas relativas a la construcción cognitiva que está vinculada con el lenguaje lo que, a su parecer, tiende a mantenerse fuera del alcance de estas técnicas.

Al concebir el lenguaje como sistema simbólico, se entiende que las expresiones lingüísticas funcionan simbólicamente; es decir, están por determinadas conceptualizaciones. Entonces, las relaciones simbólicas entre la estructura fonológica y la estructura semántica son descritas como relaciones que se ubican entre sonido y significado, lo que permite establecer una relación directa, sin que entre ellas medie otro nivel estructural, como por ejemplo, el nivel sintáctico. (Taylor, 2002).

Así, lo que distingue al lenguaje de otros sistemas de comunicación animal, es su naturaleza esencialmente simbólica. Cuando los individuos alcanzan esta función simbólica durante su desarrollo infantil, implica que son capaces de usar símbolos de una manera 'descontextualizada'; es decir, pueden usar los signos sin requerir

de la presencia del objeto o el evento al que hace referencia. Se trata de un paso evolutivo relevante, por cuanto esta función simbólica es lo que ha conferido al lenguaje un carácter que va más allá de la situación inmediata de comunicación, mediante lo cual se configura su esencia, aquella que es necesaria para la construcción cognitiva del mundo que nos rodea. Desde esta perspectiva se plantea que:

“Esta relación simbólica tiene unas ventajas comunicativas enormes, ya que libera la comunicación de la experiencia inmediata, al producir un sistema que se mantiene abierto incluyendo nuevas realidades como contenido, pero que sólo usa unas pocas reglas de relación entre los símbolos...”
(Serra y otros, 2000).

Al ser concebido el lenguaje como un sistema de naturaleza simbólica, se destaca la función de éste para proveer de significados, los que funcionan para representar los contenidos de nuestros pensamientos, de manera independiente de las circunstancias externas que los ocasionan. Esto explica por qué el lenguaje permite reflexionar sobre experiencias del pasado, permite planificar el futuro, permite imaginar realidades que nunca han sido experimentadas e incluso permite prevenir consecuencias posibles de esas situaciones imaginadas, entre otras. Visto de este modo, el lenguaje no sólo nos posibilita comunicar nuestros pensamientos, sino que también, nos provee de recursos para comunicar nuestros pensamientos a nosotros mismos, a través de lo cual nos brinda mayor acceso a nuestro pensamiento, permite darle una forma que es perceptible y convertirlo en objeto de procesamiento.

Numerosos escritos se han divulgado en torno a la función referencial del lenguaje, especialmente, en el ámbito de la semántica. Si se parte de la visión saussuriana, un signo lingüístico como “árbol”, lo es, por cuanto asocia una entidad mental, el concepto de árbol, con otra entidad mental, la imagen acústica de la secuencia sonora /árbol/. Resulta relevante en este punto, hacer notar que lo

que se describe, no es una asociación entre un árbol que pertenece al mundo real con una palabra como “árbol”. Ahora bien, si esta palabra se incorpora dentro de una expresión lingüística como “ese árbol que se encuentra frente a tu casa”, y esta expresión es emitida en un contexto situacional apropiado, con una intención lingüística y comunicativa apropiadas, por parte de un hablante determinado, entonces es posible afirmar que la palabra “árbol” sí se refiere a una entidad del mundo real.

Sin embargo, las expresiones lingüísticas que emplean cotidianamente los usuarios de una lengua, no se refieren a cosas que están fuera de la mente de las personas; se trata, más bien, de cosas que están representadas en la mente y por la mente misma. En este sentido, la complejidad cognitiva que está implicada en todo ello, no puede evidenciarse de manera directa.

Para la semántica objetivista, en la tradición lingüística, el mundo ha sido concebido como algo conformado por una colección de objetos que están dados de antemano, los que se distinguen claramente de los sujetos que los experimentan. Se trata de la clásica distinción entre sujeto y objeto. En una visión como ésta, no cabe hacer mención alguna sobre procesos imaginativos, tales como la metáfora, la metonimia, la formación de conceptos, esquemas, entre otros.

Procesos como éstos, en cambio, han de ser centrales para la semántica, según la perspectiva cognitiva. Johnson (1989), plantea que, puesto que la imaginación depende de tal manera de nuestras interacciones y orientaciones físicas, lingüísticas y culturales, no habríamos de extrañarnos de que la corporeización humana no sea tenida en cuenta por el enfoque objetivista que explica la relación pensamiento y lenguaje.

La semántica cognitiva describe estos procesos sobre la base de estructuras imaginativas, y no como algo que forma parte del mundo real externo, ya que se

trata de procesos ligados a nuestros cuerpos. De ahí que, son centrales para la semántica cognitiva las nociones de corporeización física, así como la de estructuración imaginativa. Desde esta perspectiva, cobra importancia la manera como se viven las experiencias, la manera en que éstas son comunicadas y el sentido de realidad que se desarrolla en torno a ellas.

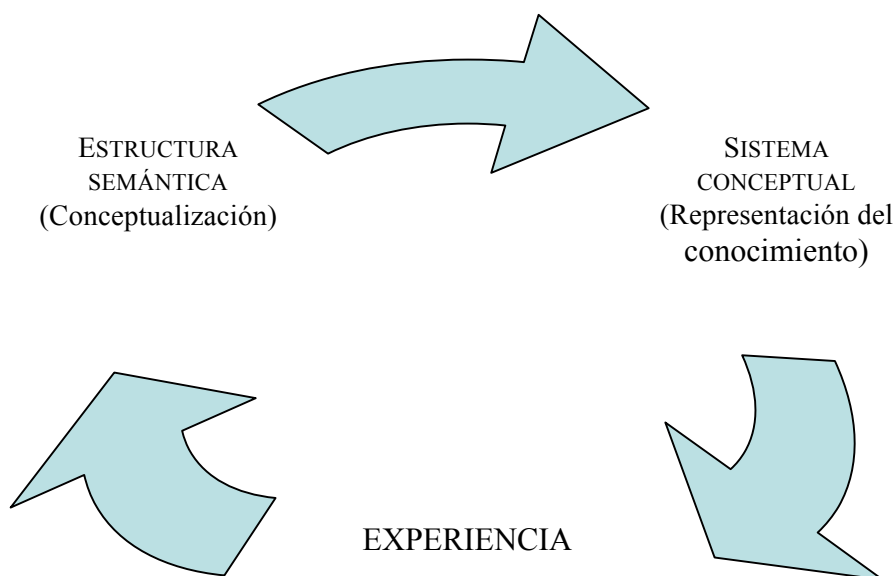
Una visión semántica experiencial se preocupa por indagar aquello que ocurre en la mente de las personas cuando producen una determinada expresión lingüística. Para ello, no sólo se tiene en cuenta el significado de la expresión, sino también las asociaciones e impresiones que la persona pueda tener sobre dicho significado. Algunas pueden corresponder a aspectos personales, determinados por experiencias de naturaleza más subjetiva, y otras pueden estar determinadas por experiencias que son comunes a una colectividad. Preocupa, en este caso, la manera como las personas perciben y experimentan el mundo, lo cual contribuye a desarrollar una descripción más natural, acerca de los significados (Ungerer y Schmid, 2006).

Se asume que el sistema conceptual con el que contamos se desarrolla a partir de nuestra experiencia corporal y, por lo tanto, influye en esto la manera como percibimos el mundo, la manera como nos movemos e interactuamos en él, así como también, las experiencias sociales que vivimos cotidianamente. En otras palabras, la corporeización conceptual implica que algunas categorías son el resultado de la naturaleza de nuestras capacidades biológicas y de la forma en que funciona el ser humano, tanto en su mundo físico como en su mundo social. Una fuerte base experiencialista sugiere que no es posible percibir el mundo real tal como se experimenta.

Como punto de partida para el análisis, se asume que el significado surge del uso del lenguaje, ya que éste es un mecanismo que funciona a partir de la activación de las estructuras conceptuales, lo que se encuentra permanentemente guiado por el contexto. Así, el estudio del lenguaje ha de abordarse desde su uso, y se

reconoce que en cualquier actividad lingüística opera una serie de recursos tanto cognitivos como culturales, los que resultan ser fundamentales en este nivel. Se trata de establecer una relación entre lenguaje, mente y experiencia, con lo cual se borra la clásica separación entre semántica y pragmática.

Es posible enmarcar a la semántica cognitiva en el siguiente esquema:



2.1.4.1. Estructura del significado

Tal como se ha venido señalando, el significado no puede ser concebido como una entidad externa a las personas, sino que se trata de aquello con lo que las personas cuentan para configurar el mundo que experimentan y dan sentido a las experiencias que viven. Se trata de una forma de construir internamente el mundo externo, y esto está determinado según el punto de vista que se adopta cuando se interactúa con el medio físico de los objetos o con el medio social circundante. De ahí que, el mundo que conocemos existe para nosotros a través de nuestra experiencia y de nuestro pensamiento (Cuenca y Hilferty, 1999), es decir existe

gracias al procesamiento cognitivo que podemos o estamos obligados a hacer en relación con lo que vivimos cotidianamente.

2.1.4.1.1. Categorización

Una manera de conocer es a través de la categorización, proceso que involucra uno de los actos cognitivos más básicos que posibilita al ser humano aprehender una entidad o experiencia individual, relacionarla con otras entidades o experiencias vividas realmente o experiencias que podrían ser vividas y, a partir de ello, concebirla como algo más abstracto. Este supone otro proceso más básico, el de clasificar experiencias particulares como experiencias que pertenecen a la misma entidad. Así, cada evento o situación experimentada se considera como una instancia particular diferente y, la agrupación de estas instancias a partir de algo que las relacione es lo que conforma aquello que se denomina categoría conceptual. Por lo tanto, la manera como se conoce el mundo no depende sólo de la experiencia directa que se tiene con él, sino que implica un conjunto de operaciones cognitivas y, entre ellas, se encuentra la categorización.

Técnicamente, la categorización corresponde al proceso mental mediante el cual se clasifican cosas y eventos de la realidad. De este proceso resultan, como producto, categorías cognitivas o también denominadas categorías conceptuales. Éstas suelen adquirir relevancia para las personas porque les permiten, en cierto modo, aprender y conocer de las experiencias previas. Es decir, si la capacidad de categorización no existiera, cada entidad o evento que se experimenta sería algo completamente nuevo, repetidamente; mientras que, al ser posible este proceso de categorización, lo que ocurre en realidad, es que toda experiencia nueva que se vive no resulta del todo novedosa, ya que se puede relacionar con otras, y agruparla dentro de una misma categoría conceptual (Cuenca y Hilferty, 1999). Descrita de esta manera, la categorización pasa a ser un proceso básico para el pensamiento, las acciones y la comunicación.

Las categorías cognitivas son almacenadas en la mente como conceptos mentales y son rotuladas a través de palabras o expresiones de la lengua. *“Mediante la categorización agrupamos elementos diferentes en conjuntos, lo cual nos permite pensar, percibir, actuar e incluso hablar”* (Cuenca y Hilferty, 1999:32). En consecuencia, la capacidad para comprender la realidad se da gracias a un conjunto de operaciones y mecanismos cognitivos de diversa complejidad. Dentro de éste, la categorización corresponde a un tipo de mecanismo que sirve para la organización de la información que se obtiene a partir de la aprehensión de la realidad.

No es raro que una preocupación importante de la lingüística cognitiva lo sea la categorización, dado que la mayoría de las palabras de una lengua designa alguna entidad categorial. En consecuencia, la categorización es un proceso que siempre está presente en el uso del lenguaje.

“Since producing and understanding language undoubtedly involve cognitive processes, categorization is necessarily something that takes place in our minds, and the categories resulting from it can be understood as mental concepts stored in our mind” (Ungerer y Schmid, 2006:40).

La comunicación lingüística funciona sobre la base de la categorización, puesto que toda expresión que se produce, aunque contenga gran cantidad de detalles especificadores, siempre está representando una categoría referencial. En general, cada persona conoce a lo largo de su vida un sinnúmero de elementos individuales, sean éstos personas, cosas, lugares, eventos, etc. La mayoría de las veces, cuando se comunica con otros, debe hacer referencia a estas entidades individuales y específicas, pero esto no se hace a través de expresiones que individualizan en forma precisa, sino que se emplean conceptos genéricos, los que funcionan eficientemente en la identificación de individuos o eventos particulares dentro de contextos situacionales de comunicación. Se entiende, entonces, que la

categorización es algo que subyace a los procesos mentales de la comprensión y de la producción del lenguaje.

Cada vez que se usa un concepto en la comunicación, hay una base de conocimiento que se muestra de qué manera somos capaces de esquematizar una situación individual vivida. Así, por ejemplo, si en una situación comunicativa, una madre pregunta a su hija, “¿diste de comer al perro?”, el destinatario de este mensaje no ha de entender por “perro” una clase genérica que incluye a todos los perros posibles, sino simplemente a la mascota de la casa, una entidad particular e individual, pero que en ese contexto no requiere mayores especificaciones.

El concepto individual que se utiliza no puede tomarse como un constructo final, ya que siempre es posible la modulación, prácticamente infinita, por ejemplo, cuando se va describiendo el contenido a través de expresiones de referencia cada vez con mayor cantidad de especificaciones. De esa manera, existe la posibilidad de reducir, en la medida de las necesidades comunicativas, el espacio de búsqueda de los referentes para nuestros interlocutores, al modular de manera más precisa el constructo conceptual que se construye.

Tradicionalmente se desarrolla una visión, tanto en el ámbito de la lingüística como en la psicología, de las categorías conceptuales concebidas como entidades fijas y bien delimitadas. Así, el enfoque de la semántica estructural define los conceptos a partir de un conjunto de rasgos necesarios y suficientes. Se entiende que estos rasgos son necesarios, puesto que ninguna entidad que no posea el conjunto completo puede considerarse como miembro de esa categoría, y son suficientes, porque poseerlos garantiza su status de membresía dentro de la categoría.

En este sentido, se establecen límites claros, definidos y rígidos para cada categoría que es descrita como un haz de propiedades compartidas por un conjunto de entidades. Es decir, este conjunto de condiciones fijas y necesarias son las que determinan que una entidad pueda ser considerada o no como

miembro de una categoría. Estos rasgos son definidos en forma binaria, y se les asigna un valor de presente o ausente. Así, todos ellos cuentan con el mismo estatus, de lo que se deriva que cada miembro que pertenece a una categoría también tiene el mismo estatus que los demás (Navarro, 1998).

Subyace a esta concepción, la idea de que las categorías forman parte del mundo, independientemente del lenguaje e independientemente de los usuarios de éste, como si las palabras sólo fueran los nombres de categorías que ya existen en nuestro mundo, separadas de nosotros. No obstante, dados los principios propuestos por la ciencia cognitiva, cabe preguntarse si acaso estas categorías de naturaleza semántica tienen su base en el mundo real, separadamente de las personas o, bien, constituyen constructos que surgen de la naturaleza de la mente humana.

La percepción de las entidades está inevitablemente influida por la naturaleza de los procesos de organización cognitivos. Entre estos últimos, la percepción en forma de gestalt cobra renovada importancia para comprender el proceso de categorización (Navarro, 1998). Desde esta perspectiva, se entiende que los seres humanos siempre tienden a percibir formas (o estructuras) completas o, al menos, intenta percibir las así. Cuando esto ocurre, la gestalt es percibida delante de un fondo mediante un proceso de percepción que es automático e inconsciente, aun cuando, en algunos casos, puede existir un cierto control voluntario en el que se realiza un esfuerzo consciente por percibir distintas formas de organización perceptual. Por lo tanto, todo aquello que se percibe no puede tener como único origen el ambiente, ya que las figuras están imbuidas de una organización que responde a principios de funcionamiento mental. Así, la gestalt demuestra que la percepción es el resultado de una interacción entre lo que se recibe de las experiencias ambientales y los principios activos que funcionan en la mente, a partir de lo cual se impone una estructura determinada.

El hecho de asignar valor de figura a ciertas partes de una escena dada es posible gracias a ciertos principios gestálticos que comandan la organización perceptual. De ahí que, entre los argumentos más importantes sostenidos por la psicología gestáltica, se plantea que la percepción está conducida efectivamente por un conjunto de leyes de organización perceptual, definidas como “*principios de la gestalt*”. Entre los principios más importantes, Ungerer y Schmid (2006) describen los siguientes:

- Principio de proximidad: plantea que los elementos que entre sí tienen una distancia corta son percibidos con alguna relación entre ellos;
- Principio de similitud se refiere a que los elementos individuales que son similares entre sí, tienden a percibirse como un segmento común;
- Principio de cierre: dice que la organización perceptual tiende a percibir figuras cerradas;
- Principio de continuación: afirma que los elementos son percibidos como un todo si tienen pocas interrupciones.

Mientras más se acerque a los principios delineados aquí, una configuración de elementos se dará con una mayor tendencia hacia una organización bien delimitada, lo que se conoce como una ‘*buena gestalt*’ (*prägnanz*) (Ungerer y Schmid, 2006:36).

La selección de la figura contra un fondo implica que se establece una relación entre dos elementos, lo que se refleja en la estructura lingüística que se usa para expresarlo. Así, por ejemplo, se suele decir: “*el vaso está sobre la mesa*” y no “*la mesa está debajo del vaso*”. Aunque el segundo enunciado expresa la misma situación que el primero y, aunque su gramática no transgrede ninguna regla, éste resulta extraño. Lo que en realidad se transgrede son los principios de la *gestalt*, cuando se modifica la relación entre figura y fondo. Normalmente, el vaso tiende a percibirse como figura por ser el elemento más pequeño y movable, mientras que la mesa se suele concebir como fondo en una escena como la descrita.

De este modo, la gestalt funciona para la lingüística como un principio organizador universal del pensamiento, la percepción, la emoción, el procesamiento cognitivo, la actividad motora y el lenguaje mismo.

En síntesis, la categorización ha sido concebida por la lingüística cognitiva como un proceso mental que se desarrolla en la mente de las personas, una mente que no puede concebirse separadamente del cuerpo del que forma parte. Como producto de la categorización resultan las categorías cognitivas, que pueden ser entendidas como los conceptos mentales almacenados en los cerebros, cuya base para su formación está influida, por una parte, por la experiencia y, por la otra, por las características de organización perceptual de los sujetos.

2.1.4.1.2. Teoría de los prototipos

El que un elemento sea considerado o no miembro de una categoría no es el resultado de una distinción entre un “sí versus no”, tal como ha sido asumido por mucho tiempo. Al plantear una concepción de categorías rígidas y bien delimitadas entre sí, la visión clásica sobre la categorización no permite dar cuenta de la manera como los usuarios comprenden aquellas categorías, proceso en el que se suelen confundir esos límites o se ven algunas categorías como entidades difusas y difíciles de definir. Asimismo, la asignación de un valor idéntico para cada uno de los rasgos o condiciones que componen una categoría hace que se dé un mismo estatus a cada uno de sus miembros. Sin embargo, es bien sabido que dentro de una comunidad o, incluso, individualmente, resulta sencillo reconocer que unos miembros son más representativos que otros al interior de una categoría.

La hipótesis de ‘realidad como continuo’ establece que ésta es meramente un continuo difuso y nuestra categorización resulta ser, finalmente, un asunto de convención. Sin embargo, investigaciones provenientes principalmente del área de la antropología ponen en evidencia que esta categorización no es sólo una

arbitrariedad establecida por una comunidad determinada. Estudios realizados sobre los colores demuestran que dicha categorización *“no es arbitraria ni tampoco está determinada por las palabras referidas a cada tonalidad en una lengua concreta, sino que se basa en los colores focales...”* (Cuenca y Hilferty, 1999: 33).

En parte, como una reacción a las problemáticas que se plantean desde la visión clásica de la categorización y, en parte también, debido a avances en estudios del área de la antropología, Rosch (1973), junto con su equipo, propone la teoría de los prototipos.

De acuerdo con este modelo teórico, tal es la organización de los conceptos que se pueden distinguir miembros centrales o típicos de una categoría y, luego, miembros que son cada vez menos típicos, que se van alejando gradualmente de los más centrales y por lo tanto se ubican hacia la periferia. Las categorías, tal como lo demuestra Rosch, se forman en torno a los prototipos, los cuales funcionan como puntos de referencia cognitivos.

El elemento prototipo corresponde al ejemplar más representativo y distintivo de una categoría, es decir, aquella entidad que un usuario reconoce con mayor facilidad cuando se le pregunta por una categoría determinada. Así, por ejemplo, puede considerarse la entidad ‘manzana’ como prototipo de la categoría ‘fruta’, puesto que ese elemento es el que comparte mayor número de características con los demás miembros de dicha categoría y menos características con miembros que pertenecen a otras.

Existe evidencia empírica diversa en la cual se sustenta esta teoría. Así, se observa que los hablantes, en general, tienden a estar de acuerdo fácilmente sobre cuáles son los miembros más típicos de una categoría y cuáles no lo son; a su vez, los miembros prototípicos son los que primero se nos vienen a la mente,

son los más usados en el discurso cotidiano y son los que adquiere más tempranamente el niño durante su desarrollo, entre otras características.

Cuenca y Hilferty (1999), lo resumen de la siguiente manera:

“Los efectos de prototipicidad se concretan en aspectos psicológicos observables, derivados de la mayor simplicidad cognitiva y formal de los miembros prototípicos (aquellos donde encajan la realidad percibida y el modelo): velocidad de procesamiento, rapidez y orden en la adquisición de un determinado elemento por parte de los niños, frecuencia de aparición de un elemento en el discurso, brevedad formal...” (Cuenca y Hilferty, 1999: 37).

La noción de ‘centralidad’ resulta relevante, por cuanto distingue algunos miembros que pueden ser mejores ejemplos que otros dentro de una categoría, denominados también como ‘elementos focales’. Por lo tanto, no todos los miembros son equivalentes perceptualmente y, por lo general, unos son más representativos que otros.

Muchas categorías poseen miembros que son centrales y miembros que no son centrales. Es decir, existen mejores ejemplos que otros para representarla, por lo tanto, sus constituyentes pueden presentar una gradiente en el nivel de pertenencia y los límites entre categorías se tornan borrosos. Se desprende, entonces, que las categorías no son concebidas como estancos fijos y claramente delimitados y definidos. Se conciben, más bien, como entidades difusas, con límites poco claros entre ellas, donde el paso de una a otra es gradual y cuya frontera se encuentra representada por miembros que pertenecen a la categoría en forma más periférica y no son centrales.

Desde este punto de vista, una categoría se conforma a partir de elementos percibidos del mundo que se encuentran relacionados por ciertas similitudes que

se reconocen entre sí. Estos elementos se organizan en forma radial, desde el centro hacia la periferia, en torno a la imagen prototípica, aquella que se ubica como tal por ser el miembro más representativo de la categoría. Entonces, el grado de pertenencia está dado por el grado de similitud que se tiene con el elemento prototípico. Así, este último se convierte en un generador de una categoría, partir del cual se derivan reglas generales de las que se derivan, a su vez, los demás miembros.

Tal como se explica la noción de prototipo, éste no corresponde a un elemento del mundo real sino que se trata de una abstracción, en el sentido que se concibe sobre rasgos característicos con los cuales se compara el ítem real (Saeed, 2005). Desde el punto de vista cognitivo, el prototipo corresponde a una representación mental o, más específicamente, a un determinado tipo de punto de referencia cognitivo (Ungerer y Schimid, 2006).

En la realidad, resulta muy difícil hablar de “elemento prototípico”. Incluso, en muchos casos, tratar de identificar un solo objeto prototípico como el miembro representativo de una categoría no es un hecho natural. En ocasiones, puede ser más de uno y no existe un método único para determinarlo. Por esta razón, puede ser más natural usar el término ‘efecto de prototipicidad’ para no hablar de elemento prototípico y completar esta noción con la de ‘parecido de familia’ (Cuenca y Hilferty, 1999). Esto último lo definen los autores de la siguiente manera:

“Cuando hablamos de prototipo estamos concretando una abstracción que realmente remite a los juicios sobre el grado de prototipicidad. El prototipo no sería más que un fenómeno de superficie que toma diferentes formas según la categoría que estudiamos; es básicamente, el producto de nuestras representaciones mentales del mundo...” (Cuenca y Hilferty, 1999: 36).

Una noción central para la teoría de los prototipos es la de los atributos. Los miembros que conforman una misma categoría suelen compartir atributos que son comunes con la entidad prototípica. Pero, también hay casos en los que algunos miembros de una misma categoría, prácticamente no comparten atributos comunes con los elementos más prototípicos. El término 'parecido de familia' ha resultado eficiente para señalar que una categoría cuenta con una estructura de parecido como el que se puede dar en una familia. Es decir, diferentes miembros se parecen entre sí como lo harían los miembros de un grupo familiar y no puede determinarse un conjunto único de atributos que se manifieste en todos y cada uno de ellos.

Lakoff (1987), en su famoso libro "Mujeres, fuego y cosas peligrosas", aborda este tema en relación con una palabra, "*balan*", tomada del dyrbal, cuyo significado representa mujeres, fuego y cosas peligrosas, lo que da lugar al nombre de aquella obra. Lo que se pretende destacar en este caso es que, a partir de esta expresión, se forma una categoría que no sigue los principios clásicos de la categorización, puesto que incorpora elementos que entre sí no tienen características comunes. Esta categorización, en cambio, permite distinguir entre elementos centrales y periféricos, y da cuenta de una organización estructurada en forma radial.

La noción de 'parecido de familia', tomada especialmente de los trabajos de Wittgenstein, se refiere a la idea de que los miembros de una categoría difieren en cuanto a la extensión compartida de sus atributos. Wittgenstein ejemplifica esta situación con la idea que se tiene de "juego", en el sentido que no se pueden determinar propiedades que sean compartidas por todos los juegos que se consideran como tales, pero que, sin embargo, se reconoce que entre ellos hay una relación de parecido. Es decir, los juegos se encuentran relacionados entre sí por una red de similitudes que se superponen, y de ello resulta un 'parecido de familia'. De este modo, la categoría "juego" no tiene límites claros pero sí se pueden considerar unos juegos que sean más representativos de esta noción que

otros. La noción de 'parecido de familia' ha sido de mucha utilidad para explicar casos en los cuales hay atributos que contribuyen con la estructura interna de la categoría, aun cuando éste no sea compartido por todos los miembros de ella.

En consecuencia, una categoría no está formada en términos de 'rasgos compartidos', sino que se da una red de entrecruzamientos de similitudes. Así, las entidades adquieren grado de membrecía en virtud de su similitud con un prototipo y, mientras más cercana a éste, más central es su estatus dentro de la categoría.

Entonces, si es posible que miembros relativamente diferentes pertenezcan a una misma categoría, esta última no puede ser definida por medio de un grupo de condiciones necesarias y suficientes. Resulta más favorable una definición por medio de un conjunto de rasgos o atributos que son los que, en definitiva, determinan las relaciones de similitud. Estas relaciones no afectan a la categoría completa, sino sólo a algunos de sus miembros. De esta manera, no constituye requisito que todos los miembros de una misma categoría presenten al menos un atributo común entre sí, ya que hay posibilidades asociativas de diversa índole. Así, las categorías se forman por la intersección que se da entre una o más de una propiedad típica, la cual tiende a coincidir.

La organización conceptual implica una distribución de entidades en diferentes categorías y, al mismo tiempo, dentro de cada categoría se establecen diversos grados de centralidad o de prototipicidad, pues, las categorías no se conforman necesariamente sobre la base de elementos que tengan un rasgo en común, ya que, la presencia de atributos comunes entre el elemento y el prototipo no es una condición necesaria para la pertenencia dentro de una categoría.

Al plantear que las categorías se forman alrededor de puntos que son perceptualmente sobresalientes dentro de un dominio, se entiende que estos puntos forman prototipos cognitivos para las categorías. Sin embargo, cuando se afirma que las entidades se categorizan sobre la base de sus atributos, esto no

quiere decir que categorizar implica aseverar si la entidad posee o no ese atributo, sino decidir en qué grado se aproximan las dimensiones de esa entidad a las dimensiones óptimas. Los atributos son propiedades del mundo real, graduables, funcionales, interaccionales y cumplen un rol en la cultura, pero no son esenciales para distinguir una categoría de otra. Los prototipos, en cambio, sirven como puntos de referencia para la categorización de instancias menos claras (Navarro, 1998).

Al examinar la relación entre los prototipos y el contexto, Ungerer y Schmid plantean lo siguiente:

“The prototypes of cognitive are not fixed, but may change when a particular context is introduced, and the same is true for category boundaries. More generally, the whole internal structure of a category seems to depend on the context and, in a wider sense, on our social and cultural knowledge, which is thought to be organized in cognitive and cultural models” (Ungerer y Schmid, 2006: 45).

Los prototipos son susceptibles a cambios, y suelen estar determinados por situaciones contextuales. El contexto puede modificar el valor que se asigna a los atributos considerados como relevantes para una determinada categoría, y también puede llegar a enfatizar atributos que no han sido considerados como relevantes o, incluso, hacer que se incluyan nuevos atributos (Ungerer y Schmid, 2006).

Así, por ejemplo, en una oración como: *“sostenía a su perro en brazos, mientras paseaba tranquilamente por el parque”*, hace pensar en un perro que debe tener como atributo ser pequeño, algo como un “perro faldero”. Mientras que, una oración como *“La policía se ayudaba por sus perros para buscar al culpable”*, induce a pensar en un perro de mayor tamaño, lo que se conoce como un “perro policial”, probablemente con características prototípicas de un perro. Pero, en este último ejemplo no sólo es importante el atributo referido a su mayor tamaño, sino

que se tiende a incorporar el rasgo de “inteligente”, un atributo que en el caso anterior no habría sido tenido en cuenta, aunque forma parte de la categoría “perro”. Incluso más, un rasgo que podría añadirse a esta categoría, según este contexto particular, sería el de “bien entrenado”.

A través de la diversidad de estudios realizados, Lakoff (1987) llega a la conclusión de que nuestra cognición funciona con categorías que no operan de manera clásica, en el sentido que los elementos que las componen no han de tener, necesariamente, un conjunto de características comunes y, como consecuencia de ello, dichos elementos no cuentan con el mismo estatus entre sí al interior de una categoría.

Por lo tanto, es posible sostener que los prototipos están determinados psicológicamente y deberían ser universales. Los miembros más periféricos quedarían como representantes de las variaciones culturales entre una comunidad y otra. Aun cuando las categorías y los prototipos puedan variar entre las culturas, se espera que los principios de formación de las categorías, así como los principios sobre el desarrollo del prototipo sean de carácter universal. En este sentido, se asume que las categorías no son arbitrarias sino que se encuentran psicológicamente determinadas.

A partir de la semántica cognitiva, la concepción de categorización ha favorecido enfoques más comprensivos y explicativos. De acuerdo con esta concepción, se da cuenta de las diferencias entre una categoría y otra, y se puede establecer que una categoría se encuentra incluida dentro de otra, pero, a diferencia de la visión clásica de la categorización, no se asume una separación rígida entre los conceptos. En cambio, se entiende que los límites, entre ellos, son flexibles y pueden cambiar en diferentes contextos de uso. Por otra parte, las fronteras entre las categorías van a depender del conocimiento social y cultural de cada uno, a partir de lo cual se organizan modelos cognitivos y sociales (Cuenca y Hilferty, 1999).

“De la teoría de los prototipos se deduce que existen límites claros entre categorías y que las propiedades compartidas, la uniformidad y la inflexibilidad categorial, que se encuentran en la base de la concepción tradicional de la categorización, no responden a la realidad de la categorización humana en un gran número de casos” (Cuenca y Hilferty, 1999: 61).

Es así como, Lakoff (1987) plantea que los efectos de prototipicidad resultan de la naturaleza de los modelos cognitivos. Estos últimos son concebidos por él como especies de ‘teorías’ que se manejan sobre un contenido determinado.

2.1.4.1.3. Categorías de nivel básico

Toda categoría se compone de miembros diversos que asumen un valor también diverso en ella. Igualmente, pero a la inversa, una misma cosa puede ser denominada de diferentes maneras. Puede ocuparse una expresión lingüística que la designa de manera muy general o, bien, expresiones que la van especificando cada vez más. Así, por ejemplo, para referirse a la mascota de la casa se pueden emplear nombres que van de lo más general a lo más específico, como: “animal”, “perro” o “poodle”, con otras variantes que se pueden agregar a esta misma secuencia.

El ejemplo anterior ilustra cómo las categorías cognitivas pueden encontrarse vinculadas entre sí a través de una relación jerárquica de organización, donde existen diferentes niveles de categorización que se mueven entre la hiperonimia y la hiponimia. El principio que subyace a esta jerarquización es la noción de ‘inclusión de clase’, esto es, una clase superordinada que incluye ítems en un nivel subordinado.

Algo similar se puede observar a nivel de la ciencia, cuando se desarrollan clasificaciones detalladas, es decir taxonomías en torno a una clase determinada,

pero que, a diferencia de una clasificación común, ésta suele ser mucho más exhaustiva y exige rigurosidad científica que va más allá de la mera interacción cotidiana con las entidades que se relacionan.

Las taxonomías cotidianas o populares, por su parte, se caracterizan por estar orientadas hacia un nivel básico o medio, aquel que se considera como cognitivamente preferencial, debido a que resulta ser el nivel más sobresaliente, desde un punto de vista cultural. Se lo reconoce como el más importante de estos niveles de organización, desde el punto de vista cognitivo, y se lo describe como el nivel de categorización básico.

La centralidad de este nivel genérico tiende a coincidir con las necesidades cognitivas de las personas, puesto que es en él donde se perciben las diferencias más obvias entre organismos y objetos del mundo. En el nivel subordinado, en cambio, los miembros presentan un parecido extremo entre sí, y en el nivel supraordinado las entidades se distancian exageradamente.

Para Lakoff (1987), el nivel básico no cuenta con un estatus objetivo que sea externo a los seres humanos. Se da de manera constante en todas las personas, en la medida en que las capacidades humanas son usadas de la misma manera. En consecuencia, el empleo más frecuente de esta forma de categorización es el resultado de mecanismos cognitivos propios de la especie humana. Se trata de la forma de expresión más usada para denominar una cosa y, por lo tanto, corresponde a aquel nivel en el cual las personas identifican con mayor facilidad alguno de sus miembros.

En síntesis, diversas entidades, sean éstas objetos, personas u organismos de diversa naturaleza, son definidas categorialmente a partir de sus características más sobresalientes, en virtud de determinadas propiedades gestálticas que orientan y organizan nuestra percepción e influyen en la manera como se lleva a

cabo la categorización. Entonces, dichas entidades son identificadas como miembros de categorías de nivel básico.

El principio de prototipicidad se orienta fundamentalmente hacia las categorías de nivel básico. Tal como lo plantean Cuenca y Hilferty (1999: 46) *“las categorías prototípicas se desarrollan más plenamente en el nivel básico y, complementariamente, las categorías de nivel básico funcionan como puntales de la categorización porque se estructuran como categorías prototípicas”*.

2.1.4.2. Noción de contexto

Por mucho tiempo, la lingüística ha reconocido la importancia del contexto para el funcionamiento apropiado del lenguaje. No obstante, no se ha dado una definición única para explicarlo y ésta varía según el enfoque teórico predominante. Tradicionalmente, el contexto lingüístico ha sido concebido como todo aquello que rodea a una expresión lingüística dada, lo que incluye el conjunto de todas aquellas formas lingüísticas que son producidas en forma precedente y subsecuente a esa unidad en cuestión.

Con el auge de la pragmática, la noción de contexto se amplía. En este caso, se considera como todo aquello que resulta necesario para hacer que una emisión lingüística dada sea inteligible a sus usuarios, lo que también incluye elementos que forman parte del escenario de la comunicación. De esta manera, la lingüística del discurso asimila la noción de contexto a la de situación comunicativa. Algunos, siguiendo a Malinovski, extienden aún más este concepto para abarcar lo que se denomina “contexto de cultura” (Ungerer y Schmid, 2006).

La lingüística cognitiva se plantea un enfoque diferente, y concibe el contexto desde el punto de vista de la mente y no de lo que rodea externamente al ser humano. Desde esta perspectiva, el contexto es una noción que se diferencia de

lo que se entiende por “situación” propiamente tal. Mientras el concepto de contexto apunta a un fenómeno que es de naturaleza mental, la situación, por su parte, se refiere al estado de cosas del mundo, en la que se tiene en cuenta el tipo de interacciones entre los objetos que forman parte del mundo real.

Cuando se procesa una oración con la finalidad de comprenderla, cada palabra que la compone tiende a evocar una categoría cognitiva, es decir, un concepto sobre algún objeto que pertenece al mundo real. Junto con esto, se forma una representación cognitiva de la interacción entre los conceptos. Esto es lo que los autores Ungerer y Schmid (2006) definen como contexto desde un enfoque cognitivo. Entonces, la descripción del contexto no se centra en el evento de habla en el cual se producen las emisiones lingüísticas, sino en la representación cognitiva que surge de dicha situación.

2.1.4.3. Dominio cognitivo

En el momento en que un enunciado es procesado desde una perspectiva semántica, se asume que se activan una o más esferas de conocimiento. Estas estructuras de conocimiento, denominadas técnicamente ‘dominios cognitivos’, son concebidas como ciertas representaciones mentales que determinan la manera como se organiza el mundo y, como tal, pueden abarcar un amplio repertorio de informaciones de diversa naturaleza. Cuenca y Hilferty los describen como dominios que *“pueden incluir un amplio abanico de informaciones, desde los hechos más indiscutibles y comprobados empíricamente hasta los errores más flagrantes, las imaginaciones más peregrinas o las supersticiones”* (Cuenca y Hilferty, 1999: 70).

Tal como ha sido formulado el constructo de ‘dominio cognitivo’, resulta indiscutible la incorporación del conocimiento enciclopédico en el ámbito de la

semántica del lenguaje. Si se aborda el campo de la semántica desde una perspectiva natural, no puede estar desvinculado de la comprensión no lingüística que se tiene del mundo en general, sobre todo, porque ese conocimiento forma parte del sentido global que se le da a una expresión de la lengua. Del mismo modo, no resulta natural mantener la disociación tradicional entre los aspectos denotativos (campo privilegiado en el ámbito de la semántica tradicional), y los aspectos connotativos (atribuidos tradicionalmente al área de la pragmática, por su relación más directa con el contexto). Puesto que los conceptos no pueden existir por sí solos, sino que siempre se dan en relación a otras áreas del conocimiento más general que se posee del mundo, la dicotomía entre conocimiento lingüístico y conocimiento del mundo es sólo una separación artificial.

Para la lingüística cognitiva no existe una división clara entre lo que se sabe, tanto del conocimiento del mundo como del conocimiento lingüístico, con lo cual se tiende a borrar la clásica brecha entre la semántica y la pragmática como disciplinas con quehaceres separados.

Los dominios cognitivos han sido definidos como “*ámbitos coherentes de conocimiento que llevan a cabo una función de marco para conceptos más específicos*” (Cuenca y Hilferty, 1999: 72). Surge, entonces, una relación directa con el proceso de categorización. Así, cuando se construye un concepto, el dominio sirve de marco de fondo para la caracterización de esa unidad semántica. No se trata de confundir dominio con contexto, tal como se lo ha entendido tradicionalmente, sino que, y en palabras de los autores, “*los dominios constituyen una especie de “telón de fondo” sobre el que se proyecta el concepto en cuestión*” (Cuenca y Hilferty, 1999: 72); así, el significado se construye y se ‘sitúa’ en su entorno conceptual apropiado.

Como consecuencia de ello, la noción de ‘dominio cognitivo’ es un constructo teórico que ocupa un espacio fundamental en la comprensión de la estructura semántica de la gramática de la lengua, si se tiene en cuenta que puede llegar a

participar como elemento que determina el significado mismo de alguna expresión. Se describe su importancia, al señalar que *“los dominios cognitivos juegan un papel importante: contextualizan y, por lo tanto, ayudan a determinar la lectura pertinente de un término que admite diferentes interpretaciones”* (Cuenca y Hilferty, 1999: 74).

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, queda de manifiesto que la naturaleza del significado ha de ser entendida según los dominios cognitivos involucrados. En esto, participa significativamente el conocimiento general sobre el mundo, es decir el conocimiento enciclopédico. Sin embargo, los conceptos que se manejan socialmente no se basan exclusivamente en este conocimiento enciclopédico sobre la realidad. En muchos casos, resulta normal ver cómo intervienen ciertas expectativas sociales que se relacionan con la idea que los usuarios manejan sobre determinados conceptos.

Fillmore (1982) y Lakoff (1987), sostienen que los hablantes desarrollan teorías populares acerca del mundo, las que se basan en sus experiencias, lo cual se encuentra profundamente enraizado en su propia cultura. Estas teorías son denominadas ‘marcos’ en el caso de Fillmore y Modelos Cognitivos Idealizados, para Lakoff. Para los autores, no se trata de teorías científicas ni tampoco definiciones que presenten una consistencia lógica; de alguna manera, son modelos teóricos que intentan a dar cuenta de visiones culturales que son manejadas al interior de una comunidad (Saeed, 2003).

2.1.4.4. Teoría de los marcos

Una preocupación de la semántica y, especialmente de la semántica cognitiva, ha sido tratar de explicar aquello que las palabras o las expresiones de la lengua pueden simbolizar. Lo que ha orientado la mayor parte de la investigación en el

área de la semántica ha sido el supuesto de que las palabras denotan conceptos, esto es, unidades de significado.

Dentro de la semántica, la lingüística ha realizado esfuerzos no sólo para describir estas unidades de significado como tal, sino también para explicar la manera como estas unidades se organizan entre sí. Se han estudiado diferentes tipos de relaciones semánticas, principalmente a través de la comparación entre las palabras o unidades léxicas. Se describen relaciones como la sinonimia, la antonimia, la hiperonimia o la hiponimia, por nombrar las más comunes.

Sin embargo, la semántica cognitiva pretende ir más allá, al tratar de explicar ciertas relaciones entre conceptos que denotan una determinada organización mental entre ellos. Es decir, sería posible reconocer una agrupación entre conceptos que estarían asociados a partir de nuestra experiencia.

Un ejemplo clásico es la descripción del concepto RESTORÁN, el cual no puede ser entendido como una mera institución de servicio, sino que se concibe según el conocimiento que se tiene de dicho concepto. Este conocimiento se encuentra asociado de manera natural con otros, tales como MOZO, CLIENTE, CARTA, CUENTA o COMER. La relación entre RESTORÁN y estos últimos no puede ser explicada como una relación de sinonimia, hiperonimia u otra relación semántica estructural. Se relacionan, en cambio, a partir las experiencias que se han vivido en situaciones donde se involucra el restorán.

Un modelo que intenta explicar esta forma de relación entre los conceptos es aquel que desarrolla Fillmore, denominado modelo semántico de marcos. Como lo señalaran Croft y Cruse (2004), esta visión de Fillmore sobre los marcos no constituye una nueva forma para organizar los conceptos, sino que se trata de una manera de volver a pensar las metas de la semántica lingüística.

Según esta perspectiva, la semántica de marcos ofrece una nueva perspectiva para el estudio de los significados de las unidades lingüísticas, y contribuye con principios que determinan la formación de otras nuevas unidades, o cómo se incorporan otros significados a las palabras que se conocen. En general, se trata de un modelo que da cuenta del proceso de comprensión por parte de un usuario. En éste, se entiende que las palabras o construcciones que produce un hablante o que recibe un oyente evocan una comprensión particular o, lo que Fillmore ha denominado, un 'marco'. Por ello, se entiende como un modelo de la semántica de la comprensión en un sentido amplio.

Cuando expone su teoría, Fillmore propone una gran cantidad de ejemplos para demostrar que existen fenómenos importantes de naturaleza semántica, los cuales no pueden ser explicados a través de los modelos empleados por la semántica estructural, por la semántica de rasgos o, incluso, por la semántica veritativo condicional.

Por esta razón, no se considera que los marcos sólo sean organizadores de la experiencia o instrumentos funcionales para la comprensión, sino que también constituyen buenas herramientas que sirven para la descripción de los significados de una lengua (Blanco Carrión, 2012).

Por una parte, la semántica de rasgos sostiene que un ítem lexical puede ser analizado en términos de un conjunto de rasgos. De este modo, por ejemplo, la diferencia entre SOLTERO y SOLTERA, estaría dada por los rasgos de [MACULINO] y [FEMENINO] respectivamente. No obstante, según nuestra comprensión conceptual, SOLTERO y SOLTERA evocan marcos que no sólo se distinguen por el sexo, sino también por actitudes importantes que marcan una diferencia entre ellos.

La teoría del campo semántico, por otra parte, agrupa palabras que se encuentran asociadas por la experiencia, como lo hace la teoría de marcos. Sin embargo, el

punto de divergencia está en que la teoría de los campos léxicos define las palabras en relación con otras del mismo campo, mientras que para la propuesta de Fillmore, las palabras se definen directamente con respecto al marco.

En la teoría del campo léxico se entiende que el significado de una palabra que forma parte de un campo sólo puede ser definida por contraste con palabras próximas dentro de ese campo. Por ejemplo, en español, así como en el alemán, la palabra “cateto” se usa para referirse a los lados de un triángulo rectángulo que se oponen a la hipotenusa. Aunque el inglés carece de ese término particular, la comprensión que tienen los anglohablantes del concepto HIPOTENUSA no difiere de la comprensión de los hablantes de español o alemán. De acuerdo con la semántica de marcos, el concepto de la palabra está vinculado directamente con el marco, en este caso, el marco del TRIÁNGULO RECTÁNGULO.

Otra evidencia que apoya los argumentos de la teoría de los marcos, se observa en aquellas palabras cuyos conceptos se refieren a otros conceptos extrínsecos denotados por la palabra. Existen palabras que se refieren a una historia previa de una entidad denotada. Así, por ejemplo, el concepto asociado a la palabra “viuda” se entiende como una mujer que alguna vez se casó y que luego su marido murió. Aún más, muchos conceptos ni siquiera pueden entenderse en forma separada de las intenciones de los miembros que conforman una institución social y cultural, donde se sitúa la acción, el estado o la cosa que se significa. Así por ejemplo, el concepto VEGETARIANO solo puede ser entendido en el marco de una cultura en la cual sea común alimentarse con carne (Croft y Cruse, 2004; Blanco Carrión, 2012).

Puesto que el significado de una palabra hace referencia a entidades externas, ninguna palabra señala la estructura completa del marco. Esto permite que, tanto el hablante como el oyente puedan fijar su atención sobre una parte del marco solamente. Así, por ejemplo, el marco de RIESGO puede estar definido por diversos elementos tales como: Oportunidad, Daño, Víctima, Objeto Valioso,

Situación, Actor, Ganancia, Beneficio, etc. Entonces, para cada construcción lingüística en la que se emplea la palabra 'riesgo', se van a ver involucrados algunos de estos elementos, pero no todos. Ejemplo:

“Tú has arriesgado tu salud por un poco de dinero.”

(Actor) (Objeto Valioso) (Ganancia)

2.1.4.5. Modelos cognitivos idealizados

Como una forma de explicar algunos problemas que surgen con el proceso de categorización y la concepción de prototipicidad, Lakoff (1982) introduce la noción de “Modelo Cognitivo Idealizado”. Este modelo cognitivo idealizado se concibe como algo que está activo en nuestra cognición lo que hace que, de manera independiente de nuestro conocimiento de mundo, tengamos el conocimiento de un modelo de mundo.

Se trata de entender las categorías y los prototipos en términos de una concepción idealizada que es social y cultural, sobre la cual una determinada unidad léxica adquiere su significado. Desde esta perspectiva, un Modelo Cognitivo se entiende como un todo conceptual que permite caracterizar el uso adecuado de las palabras en una cultura dada. Por lo tanto, aquello que entra en juego para la determinación del significado no es el establecimiento de un conjunto de rasgos abstractos ni su asociación con un referente, sino que se entiende desde su uso.

La relevancia de esta concepción está dada por el hecho de que permite dar cuenta del uso de ciertas expresiones de la lengua, en las que están presentes los efectos de prototipicidad así como variaciones que son parte de la cultura.

El Modelo Cognitivo Idealizado se caracteriza porque surge a partir del conocimiento general del mundo. Esto tiene relevancia para el uso de las palabras

en determinados contextos, ya que, cada vez que se emplea una palabra, implica que se combina conocimiento semántico y conocimiento enciclopédico simultáneamente; luego, a partir de esta combinación, es probable que resulten los efectos de prototipicidad. Así, cuando surgen discrepancias entre el conocimiento enciclopédico y los efectos de prototipicidad relativa a una categorización, esto se explicaría porque el significado está enmarcado en un Modelo Cognitivo Idealizado (MCI).

Estos MCI representan el conocimiento que se tiene sobre el mundo, pero en forma parcial y simplificada. El ejemplo propuesto por Fillmore, permite explicar esto de manera más sencilla: El concepto “soltero” se encuentra enmarcado en las expectativas sociales que la comunidad occidental ha desarrollado en relación con la institución del matrimonio: los varones se casan cuando llegan a una edad adulta, una sola vez, con una sola mujer, etc. Sin embargo, es obvio que esto no siempre se corresponde con la realidad en que se vive. Se trata de una visión simplificada y parcial del concepto “soltero”. A partir de ello, se producen mejores ejemplos de “soltero”, que se corresponden más cercanamente con dicha definición y otros menos prototípicos, como por ejemplo, cuando se trata de usar el concepto de “soltero” para referirse a Tarzán o al Papa. Esto últimos, no calzan con esas expectativas y, por lo tanto, se convierten en ejemplares más periféricos de la categorización que se hace de “soltero”.

Por ende, aunque los MCI se componen de conocimiento enciclopédico, se trata tan solo de fragmentos parciales en relación con el alcance que tiene todo nuestro conocimiento. De ahí, que no se pueda dar cuenta de los llamados ‘casos especiales’, los que quedan relegados a zona periférica de la categorización elaborada. En este sentido, un desfase con el modelo cultural que se maneja puede llevar a una discrepancia con las expectativas sociales, lo que se resuelve, finalmente, a través de los efectos de prototipicidad.

Puede entenderse, entonces, que una valoración de atipicidad es el resultado de un proceso de tensión entre un MCI y el ejemplar categorizado. Así, cuando un caso particular no concuerda completamente con el MCI, será juzgado como un miembro periférico, mientras que, si un caso determinado calza con los presupuestos establecidos para la categoría en cuestión, entonces será valorizado como miembro prototípico. De esta manera, las nociones de ‘dominio cognitivo’ y ‘Modelo Cognitivo Idealizado’ contribuyen a explicar por qué algunos conceptos pueden recibir interpretaciones más o menos diferenciadas (Cuenca y Hilferty, 1999).

Uno de los tipos de Modelo Cognitivo Idealizado corresponde al esquema de imagen, definido como:

“Un patrón dinámico recurrente de nuestras interacciones perceptuales y nuestros patrones motores que proporciona estructura coherente y significativa a nuestra experiencia física a un nivel preconceptual” (Johnson, 1987 en Peña Cervel, 2012: 70).

Los esquemas de imagen corresponden a elaboraciones cognitivas de un nivel pre-conceptual, que surgen arraigados a las experiencias físicas y sociales en la interacción que se tiene con las entidades del mundo. Estos esquemas constituyen patrones organizados de elementos estructurales que presentan una lógica básica interna y se desarrollan en función de las relaciones entre esos elementos. Son altamente esquemáticos, ya que se constituyen a partir de la abstracción de elementos recurrentes de experiencias diversas particulares. Los esquemas de imagen son posibles gracias a la capacidad de organización del individuo que se desarrolla durante la actividad cognitiva perceptual (Peña Cervel, 2012).

2.1.4.6. Organización conceptual perfil-base

El dominio cognitivo ha sido descrito hasta ahora como una región coherente de conocimiento humano. Lo mismo se aplica para la noción de marco utilizada en la propuesta teórica de Fillmore. Ahora bien, surge una preocupación sobre la manera como se puede identificar una región coherente de conocimiento, es decir una región coherente del espacio conceptual que sea factible de diferenciar de otras regiones como tales.

Para ello, una aproximación empírica resulta a partir de la identificación de los marcos basados en palabras y construcciones en una lengua dada (Croft y Cruse, 2004). Langacker (1987), propone que los diferentes estímulos que se reciben tienen que ser evaluados en relación con un dominio. Este último pasa a funcionar como un contexto para la caracterización de una unidad semántica.

Este modo de abordar el problema se ilustra a través de la descripción del significado de la palabra “radio”. Se parte del supuesto de que la palabra radio simboliza el concepto RADIO. Según ello, los conceptos pueden corresponderse con los significados de las unidades lingüísticas. En este sentido, RADIO puede ser concebido como un segmento lineal, que ha de ser definido a partir de la comprensión de la estructura de un círculo. En otras palabras, el concepto RADIO solo puede ser comprendido contra un fondo, esto es, la comprensión del concepto CÍRCULO. Es decir, la unidad cognitiva CÍRCULO, por una parte, es caracterizada según un dominio de espacio bi-dimensional. A su vez, para la definición de la unidad cognitiva RADIO, el círculo es el que provee el dominio. Si RADIO no se definiera con respecto al círculo, éste no sería entendido más que como un mero segmento lineal. Su condición de “radio” está dada porque se perfila contra el dominio de círculo.

De esta manera, conceptos como RADIO y CÍRCULO se encuentran intrínsecamente relacionados entre sí y, si eso es verdadero, entonces esa relación tiene que estar representada de alguna manera en la estructura

conceptual que conforma nuestro conocimiento de la lengua. En el modelo teórico desarrollado por Langacker, (1987) esta relación entre RADIO y CÍRCULO se describe sobre la base de una relación entre un concepto perfil contra un concepto base, relación análoga a la que se describe por la gestalt entre figura y fondo.

De este modo, el perfil corresponde al concepto que se encuentra simbolizado por la palabra en cuestión, en este caso, la palabra radio. Se entiende que el perfil constituye *“la subestructura destacada sobre la base que la expresión misma designa conceptualmente”* (Hilferty y Cuenca, 1999: 76). La base, por su parte, se refiere al conocimiento o la estructura conceptual que ha de ser presupuesta por el concepto perfilado. Interpretada así la base, es posible entenderla, a su vez, como el conjunto de dominios básicos que surgen a partir de una unidad cognitiva determinada.

Según esta visión, los dominios son básicos en tanto no son derivados ni abstraídos de los significados de las palabras, sino que representan las experiencias humanas básicas más fundamentales y no pueden ser reducidos. Así, un dominio cognitivo representa una suerte de herramienta cognitiva que ha de funcionar para la aprehensión del mundo.

La base se puede definir como la matriz subyacente de dominios cognitivos relevantes que se requiere o se evoca para comprender una expresión determinada (Hilferty y Cuenca, 1999: 76). Esta similitud entre las nociones de base y dominio se refuerza aún más cuando se entiende que una base, tal como se la describe, cuenta con múltiples conceptos perfiles. De ahí que, el dominio se concibe como una estructura semántica que funciona como la base, al menos en relación con su concepto perfil.

En este sentido, es posible que distintos dominios básicos surjan simultáneamente. Por ejemplo, la unidad cognitiva CUERPO puede ser caracterizada en relación con el dominio básico ‘espacio’, si lo que preocupa es lo

relativo a su forma. Pero también puede ser especificado con respecto a otros dominios, tales como 'color', 'temperatura', etc. A su vez, esta misma unidad cognitiva puede ser descrita como el dominio para brazo o pierna, por ejemplo. Entonces, estos dominios son concebidos como básicos, no en cuanto a que son abstraídos de los significados de las palabras, sino en cuanto a ser entendidos como algo que representa experiencias humanas que son básicas y, por lo tanto, son concebidos como herramientas cognitivas que se usan para aprender y entender el entorno.

A partir del conjunto de dominios básicos se conforma una matriz de dominios para una unidad cognitiva o concepto determinado. Esta matriz de dominios equivale a la base contra la cual se perfila una unidad dada.

Croft y Cruse (2004) relacionan esta noción de base con la noción de marco propuesta por el modelo de semántica de los marcos de Fillmore. Según este último, el marco se concibe como un sistema de conceptos que se encuentran relacionados de manera tal que, para entender cualquiera de ellos, es necesario comprender la estructura completa en la que se encuentra involucrado.

También es relevante señalar que el concepto perfil ha sido usado como verbo, para describir la relación que se da entre la forma de la palabra y el significado de la palabra. Según el ejemplo de más arriba, la palabra radio *perfila* un segmento lineal particular en la base, el dominio o el marco relativo al concepto CÍRCULO.

Una base se entiende como una estructura conceptual compleja, lo que quiere decir que incluye un rango amplio de conceptos perfiles. En el caso del ejemplo descrito, la base CÍRCULO no sólo comprende el concepto perfil RADIO, sino que también se relaciona con conceptos tales como ARCO, CUERDA, DIÁMETRO, CENTRO, etc.

Si se compara este modelo teórico con diversas propuestas de análisis semántico tradicional, sería posible afirmar que la mayoría de estas últimas ha centrado su descripción sólo en lo que se ha definido como perfil. Probablemente esto ha sido así, dado que el concepto perfil es el que se presenta de manera más evidente y es de más fácil acceso. No obstante, tal como se ha venido demostrando, el significado de una descripción no puede buscarse sólo en su perfil o sólo en su base sino, mucho más productivo, en la relación que se establece entre ambos (Cuenca y Hilferty, 1999).

Se desprende de lo anterior, que un concepto perfil resulta insuficiente para definir el concepto de una palabra, puesto que, normalmente presupone otro conocimiento para su definición, fundamentalmente el conocimiento de la base. Al mismo tiempo, la base por sí sola también es insuficiente para definir un concepto lingüístico. Esto quiere decir que, para describir el significado de una unidad lingüística, sea esta una simple palabra o una construcción compleja, siempre se requiere especificar tanto el perfil como su base, es decir, se comprende un significado dado cuando se impone un perfil a una base respectiva. Entonces, nociones como perfil y base resultan ser esenciales para dar cuenta de la semántica de una lengua natural.

En síntesis, toda conceptualización o configuración de conocimiento puede servir como dominio cognitivo para la caracterización de los significados. *"In fact, no concept exists autonomously: all are understood to fit into our general knowledge of the world in one way or another. What matters for semantic analysis is the profile-base relation, and the relationships between bases and domains"* (Croft y Cruse, 2004:16). Se entiende que la estructura semántica vista desde la perspectiva de la gramática cognitiva, es una estructura conceptual convencionalizada cuyo contenido se caracteriza por una simetría, dado que existe una preeminencia cognitiva relativa (Cuenca y Hilferty, 1999).

2.1.4.7. Teoría de los Espacios Mentales

Fauconnier (1994, 1997) propone una teoría sobre la construcción de espacios mentales, extendida posteriormente por Fauconnier y Turner (2002), conocida como la ‘teoría del mezclaje conceptual’ (*conceptual blending*). Ambas explicaciones teóricas se centran en un intento por aproximarse a los problemas relacionados con los aspectos conceptuales de la construcción del significado, a través de lo cual proponen representar el conocimiento conceptual de las personas, un conocimiento que se encuentra ligado al uso del lenguaje. Desde esta perspectiva, se pretende dar solución a una cantidad de problemas que la semántica y la pragmática no han podido resolver, y proponen un modelo alternativo a aquellos que son desarrollados por la semántica tradicional.

La teoría se elabora en torno a un constructo central denominado “espacio mental”. Como su nombre lo plantea, el espacio mental representa una estructura de naturaleza cognitiva. Los espacios mentales, tal como son descritos, funcionan junto con un conjunto de principios que operan en la interpretación de los enunciados y en la asignación de las situaciones para cada espacio mental en forma apropiada. Entonces, la teoría se desarrolla fundamentalmente sobre la interacción entre estos principios y las estructuras contextuales que son necesarias para la interpretación de los enunciados.

El trabajo realizado por Fauconnier y Sweetser (1996) se enfoca sobre la relación que existe entre la estructura de la gramática y la estructura cognitiva, relación que, en sus palabras, se establece entre las estructuras de los espacios mentales con la sintaxis y la semántica. Al establecer esta relación, es posible contribuir con explicaciones que permitan esclarecer problemas relacionados con la forma y el significado de las construcciones gramaticales.

Al ser analizados los datos aportados por las lenguas, desde esta perspectiva, se pueden explicar algunos aspectos relativos al nivel cognitivo representacional más

alto. Así, los “espacios mentales” son constructos teóricos formulados para dar cuenta de una organización cognitiva de nivel superior, en cuanto constituyen modelos parcialmente especificados de la comprensión del discurso, concebido este último como un proceso de naturaleza esencialmente dinámica.

La teoría de los espacios mentales se formula como una reacción que enfrenta las visiones más tradicionales sobre el significado. En general, según señala Fauconnier (1994), no existe conciencia de las construcciones que se realizan e, incluso, ni siquiera se alcanza a dimensionar la enorme cantidad de conocimiento pre-estructurado, seleccionado implícitamente por el contexto que es necesario para formar cualquier interpretación sobre algo. Sólo se puede percibir una punta del iceberg, las palabras; todo lo demás se atribuye, sólo, al sentido común.

De este modo, plantea, las conexiones que vinculan espacios mentales, así como las estrategias lingüísticas, pragmáticas y culturales que sirven para construirlos, constituyen una parte significativa de lo que ocurre tras el escenario, aquello que viene a ser el fundamento cognitivo del habla cotidiana y el razonamiento común (Fauconnier, 1994).

Los espacios mentales, como constructos teóricos, se diferencian de las estructuras lingüísticas, pero se construyen a partir de éstas. Los espacios surgen durante el transcurso del discurso propiamente tal, sobre la base de expresiones que guían dicha construcción. Entonces, las expresiones lingüísticas operan al establecer nuevos espacios, elementos dentro de estos espacios y al establecer relaciones entre estos elementos.

La noción de ‘constructores de espacio’ (space-builders) sirve para referirse a aquellas expresiones que pueden establecer un nuevo espacio mental o, bien, a un espacio que ya ha sido introducido en el discurso inmediatamente previo. Estas unidades constructoras de espacio pueden corresponder a diversas clases de unidades gramaticales, entre ellas, frases preposicionales, tales como “*en el*

retrato de Pedro”, “*en la mente de María*”, “*en 1810*”, o adverbios, como “*probablemente*”, “*seguramente*” o también conectivos del tipo “*si X..., entonces...*”, y otras.

Cuando un espacio mental se introduce en el discurso a través de un constructor de espacio, dicho espacio ha de estar vinculado pragmáticamente con otro espacio, en el sentido que debe existir cierto conector que sea capaz de vincular lo que Fauconnier denomina “gatilladores” (triggers) y “metas” (targets) de dos espacios respectivos. De este modo, siempre habrá una relación de mapeo entre los elementos que se encuentran en el espacio base y en el espacio construido.

Para Fauconnier, el proceso de construcción del significado implica dos procesos relevantes. Por una parte, la construcción de los espacios mentales y, por la otra, la manera como se establecen mapeos entre esos espacios mentales.

Así, el autor explica que:

“In order for thinking and communicating to take pace, elaborate constructions must occur that draw on conceptual capacities, highly structured background and contextual knowledge, schema-induction, and mapping capabilities” (Fauconnier, 1994: xviii).

Una de las características más sobresalientes de la teoría, tal como se describe, se refiere a la simpleza implicada para explicar algo tan complejo, a través de un número reducido de principios que rigen operaciones que se asumen como universales entre las distintas lenguas y entre culturas diversas. La gramática pasa a cumplir, aquí, un rol central, por cuanto se entiende que constituye el vínculo visible entre la cognición, a la que no podemos acceder directamente, y el comportamiento evidente que surge del pensamiento humano.

El fenómeno de la referencia, desde esta perspectiva teórica, cuenta con una dimensión de estructura propia, la cual está representada por el uso de los

espacios mentales, conectores entre estos espacios y algunos principios generales que rigen esta construcción. La mayor parte de la descripción que se realiza en este modelo se centra en la interacción entre los principios y las estructuras contextuales para la interpretación. Así, la teoría explica el fenómeno de la construcción cognitiva del significado por medio de la construcción de los espacios mentales, por la conexión que se dan entre ellos, así como también por las estrategias de naturaleza lingüística, pragmática y cultural que son necesarias para construir dichos espacios.

El fenómeno de la “opacidad referencial” ha sido tratado por mucho tiempo por la tradición de la semántica lingüística. Se trata de un término introducido por primera vez por Quine, en 1960, quien lo define de manera opuesta al término “transparencia referencial” para dar cuenta de casos en los que la ley de Leibniz no se cumple. Esta ley señala que, dado un enunciado con la forma “*a es b*” que es verdadero, entonces los elementos *a* y *b* pueden ser intercambiados en cualquier otro enunciado sin alterar su valor de verdad. Pero, tal como lo señala Quine, esto sólo podrá ocurrir en contextos que son referencialmente transparentes, y no así cuando se dan contextos referencialmente opacos.

Un ejemplo que puede ilustrar esta situación es el siguiente: “Juan es el hijo de Pedro, y también, secretamente, es el líder de una banda criminal”. De ahí, que no es posible decir que los siguientes enunciados sean equivalentes:

Juan cree que su hijo es un genio

Juan cree que el líder de la banda criminal es un genio

Aunque las oraciones tengan una forma homogénea, pueden aportar información lingüística diversa, puesto que a partir de ellas se desarrollan elaboraciones cognitivas dentro de un contexto apropiado, con el propósito de construir significado. Este significado surge solamente cuando se han llevado a cabo dichas

operaciones y, por lo tanto, el significado no es directamente asignable a las oraciones como tal.

El lenguaje, así como las expresiones lingüísticas mismas, no son transporte de significado. Cuando es posible interpretar un enunciado, lo que se hace exactamente no es interpretar el significado de sus palabras, sino que el lenguaje guía la construcción de los significados. Entonces, una oración que se produce en una lengua natural es una entidad cognitivamente compleja, en el sentido que incorpora información e instrucciones de construcción en varios niveles diferentes. El tipo de significado que se llega a producir dependerá, entonces, de la configuración de espacio mental al que esa oración se aplique.

“Access through conceptual connections is a powerful component of meaning construction that language reflects in general, regular, and systematic ways, independently of its particular domains of application”
(Fauconnier, 1994: xxiv).

Se explica así que, las expresiones referenciales designan cosas que no se encuentran en el mundo real propiamente tal, sino que se refieren a aquello que se encuentra en un ‘espacio mental’. De esta manera, la noción de espacio mental se convierte en un constructo teóricamente valioso, en tanto permite trasladar el elemento referido desde una situación externa a una situación conceptualizada por el usuario de la lengua.

Como consecuencia de lo anterior, los espacios mentales no tienen como requisito ser verídicos. Así, si por ejemplo, la expresión “niño”, en el enunciado “ese *niño que está frente a tu casa*” como parte de la elaboración de una narración ficticia, no se estaría refiriendo a una entidad real, pero se puede afirmar, en cambio, que se refiere a una entidad que se encuentra situada en un espacio mental establecido por la ficción de esa narración (Taylor, 2002).

Es posible que no se dé diferencia alguna desde un punto de vista lingüístico, entre una expresión que se refiere a una entidad en un espacio mental verídico y una que se refiere a una entidad en un espacio mental ficticio, como el que se propone más arriba. Normalmente, un narrador, cuando elabora su discurso, tiene como intención representar eventos que se vean de la manera “más real” posible y, de ahí que, las expresiones lingüísticas puedan aparecer como idénticas (Taylor, 2002).

El lenguaje, por si mismo, no representa ni codifica las construcciones de significado, ya que, si así fuera, se requeriría de expresiones lingüísticas complejas, altamente elaboradas, lo que le haría perder su capacidad de eficiencia en la comunicación. Por el contrario, el lenguaje está diseñado de tal manera que nos proporciona claves que son mínimas, aunque suficientes, a partir de las cuales se encuentran los dominios y los principios apropiados para construcciones apropiadas en determinados contextos situacionales. Así, una vez que estas claves que proporcionan las expresiones lingüísticas se combinan con configuraciones y principios cognitivos de los que se dispone, dentro de un marco, es posible que ocurra una construcción de significado apropiada, cuyo resultado excede sobremanera la información explicitada en la expresión misma.

Con respecto al significado, la semántica objetivista propone un análisis que es independiente de las diferencias contextuales, de manera de relegar a la pragmática todo aquello en lo que interviene el contexto. Sin embargo, cada vez se presenta más evidencia y mayor acuerdo entre los investigadores, acerca de que un tratamiento del significado que no tiene en cuenta el contexto es una mirada estrecha y, por lo tanto, inadecuada, ya que la función básica de la estructura lingüística es explotar y describir el acceso a la información diferencial, desde un punto de vista cognitivo.

Dado que la cognición humana se encuentra contextualmente configurada, es relevante considerar la clase de conexiones que tiende a promoverse en la mente

y qué clase de efectos se pueden producir en diferentes contextos. Una revisión detenida sobre el uso del lenguaje puede llegar a ser un recurso importante para el estudio cognitivo de esta manera. Entre las conexiones que son relevantes para el uso del lenguaje, están las funciones pragmáticas, la metonimia, la metáfora, la analogía, las conexiones entre roles y valores y la comprensión de las relaciones de identidad y contraparte (Fauconnier y Sweetser, 1996:2).

Así, por ejemplo, es posible vincular dominios cognitivos a través de las funciones pragmáticas, donde se puede utilizar como expresión lingüística el nombre de un autor, para referirse a un determinado libro (Ejemplo: *“traje a Cervantes a la clase”*); o se dice el número de una habitación hospitalaria para referirse al paciente que la ocupa (Ejemplo: *“El tres ha pasado mala noche”*). Cualquier concepto de representación involucra de manera inherente dos espacios mentales, uno primario, de base y el otro dependiente de él.

De ninguna manera resulta necesario ubicar la existencia real de las entidades conectadas a través de las funciones pragmáticas. Es así como, las estructuras cognitivas de nuestros dominios de autor y libro o de número de habitación y paciente se encuentran inherentemente conectadas por la comprensión que tenemos del mundo en el cual vivimos. Estos vínculos cognitivos básicos se reflejan en el uso de aquellas expresiones lingüísticas, que acuden a un ítem en un dominio para referirse a otro, que está en otro dominio.

Otra conexión cognitiva básica a la que se refieren los autores (Fauconnier y Sweetser, 1996), es sobre la comprensión de una misma entidad que cambia con el transcurso del tiempo. Así, por ejemplo, una misma persona es muy diferente en diversos momentos de su vida, pero también se entiende como “la misma”, con lo cual se establece una relación de identidad, por lo que *“María de cinco años”* y *“María de cincuenta y cinco años”* constituyen expresiones de un ejemplo de identidad entre entidades que difieren.

Esto quiere decir que la comprensión de la permanencia del objeto, lo cual se desarrolla a una temprana edad, llevará a producir naturalmente conexiones cognitivas entre entidades que pueden ser muy remotas, ya sea, en cuanto a contextos temporales o espaciales. Estas conexiones cognitivas producen alcances de naturaleza lingüística importantes, al permitir la transferencia de un dominio a otro dominio.

Muchas funciones pragmáticas se traslapan, además, con el fenómeno de la metonimia. Cuando se utilizan expresiones como “cabezas” para referirse a un conjunto de animales, o “manos” para señalar a un conjunto de personas trabajando, esto está basado en conexiones donde una parte está por el todo.

La metáfora y la analogía, por otra parte, reflejan la habilidad humana para vincular dominios sobre la base de conexiones experienciales que son esencialmente diferentes a las utilizadas para la metonimia. Por ejemplo, una expresión metafórica como “yo no me *trago* tus cuentos” implica una comprensión de “tragar” que pertenece a un dominio como “creer” que pertenece a otro dominio completamente diferente.

Aun cuando, la metáfora, tal como lo han señalado Lakoff y Johnson (1980), tiene su base fundamentalmente en una correlación experiencial, ésta no necesita estar basada en una clase de contigüidad cercana entre los dominios, como ocurre en el caso de la metonimia. En ocasiones, también, es posible que un hablante pueda manipular varios espacios mentales dentro de una misma emisión. Un ejemplo clásico que ilustra esto es la expresión:

“La niña de ojos verdes tiene ojos azules”.

Aunque, a primera vista, la expresión pueda parecer absurda, varios contextos situacionales pueden dar cabida a una comprensión adecuada de ella. Lo más común es la idea de una niña que tiene los ojos verdes, pero que en algún retrato

fue pintada con los ojos azules. El siguiente esquema representa esta interpretación a partir del análisis de los espacios mentales:

Espacio mental del retrato Espacio mental de la realidad

X (niña)-----X' (niña)
Y (ojos)-----Y' (ojos)
Z (azules)-----Z' (verdes)

La metáfora, así como la analogía, permite la realización de conexiones mentales y esto da forma a los mapeos cognitivos de una manera poderosa y compleja que debe ser tenida en cuenta a la hora de explicar modelos mentales. Ni la analogía ni la metáfora necesitan estar basadas en una conexión cercana entre los dominios que se vinculan. Pero, la metáfora, a diferencia de la analogía, permite un acceso entre dos dominios de un modo en el cual es posible una transferencia directa de convenciones que se nombran.

Por último, las capacidades cognitivas humanas también parecen incluir la habilidad necesaria para establecer “marcos”, lo que corresponde a comprensiones estructuradas acerca de la manera en que funcionan algunos aspectos de nuestro mundo. Estos marcos, en el sentido de aquellos planteados por Fillmore, permiten hacer un uso máximo de los datos provistos en situaciones cruciales, donde suelen incluir roles para los participantes. Por ejemplo, en un marco de compra y venta, se distingue un vendedor, un comprador, una mercancía, etc. Estos roles están creados por enmarcaciones de experiencia social o física. Forma parte de la comprensión de los roles, el hecho de que algunos de ellos pueden tener un solo valor a la vez. Por ejemplo, el valor de vendedor lo tiene uno solo en ese momento. Pero, al mismo tiempo, ese individuo puede adquirir otros roles, ya que puede ser esposo, senador, etc. Existen algunos roles que conectan sus valores uno a uno en el proceso de mapeo, lo cual hace más fácil y más rápida su identificación y, como consecuencia, hay mayor acceso cognitivo a la información en cuestión. En este sentido, la estructura de marcos y

roles constituye un ejemplo significativo de la accesibilidad diferencial cognitiva, lo que se refleja en nuestro uso del lenguaje.

2.2. LA METÁFORA

Hasta aquí, en el marco teórico se ha abordado una descripción del ámbito de investigación de la ciencia Cognitiva y de la manera como ésta aborda su objeto de estudio: el conocimiento humano; un análisis de la participación de la lingüística y la psicolingüística en la Ciencia Cognitiva; así como distintos enfoques que explican la estructura del significado en la semántica cognitiva. Todo ello, con la finalidad de ilustrar la manera como se vincula el lenguaje con la cognición y de qué manera el lenguaje permite acceder, aunque sea de forma indirecta, al conocimiento de la estructura conceptual que guía la construcción de la visión del mundo de las personas, así como la manera como ellas interactúan en él.

Sobre esta base, este trabajo se centra en la metáfora que, según la atención que ha recibido desde los distintos enfoques y escuelas, ha sido concebida de diferentes maneras, pasando desde la concepción de un fenómeno propio de la

lingüística, especialmente de la retórica hasta ser entendida como algo conceptual y propio de la cognición. Este es el desarrollo que se presenta a continuación.

2.2.1. Visión tradicional de la metáfora

Cuando se aborda el tema de la metáfora, es difícil dejar de preguntarse: ¿cómo es posible que seamos capaces de significar una cosa a través del lenguaje, mientras estamos diciendo otra, y aún entendernos mientras nos comunicamos?

El concepto de metáfora ha sido normalmente entendido como una figura de la lengua, en la cual una cosa es comparada con otra, es decir, a través de una expresión lingüística se dice que una cosa es otra. Es así como, por ejemplo, si se dice: “*ella es el sol*”, todos estarían de acuerdo en afirmar que la palabra “sol” está usada aquí metafóricamente.

Por lo general, se tiende a afirmar que se utilizan expresiones metafóricas para alcanzar ciertos efectos artísticos y retóricos, para comunicar ideas de manera más elocuente a otros, para lograr impactar de manera estética o para expresar emociones de manera más profunda. Ciertamente, ésta es la visión que ha sido más ampliamente difundida, tanto en el ámbito académico como también entre las ideas del común de las personas.

Una definición actual de uso común que proporciona el Diccionario de la RAE (XXI Ed., 1992), define metáfora como “*Tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita*”.

El estudio de la metáfora ha sido abordado desde Aristóteles hasta la actualidad, con diversos intereses científicos y desde perspectivas de análisis diferentes. Esto hace que el estudio de la metáfora se encuentre, actualmente, marcado por un sinnúmero de enfoques heterogéneos. Por esta razón, resulta muy complejo exponer una concepción única de metáfora y, por el contrario, se requiere una

aproximación desde diversas perspectivas, con la finalidad de lograr una comprensión global acerca del conocimiento que se dispone de este fenómeno.

Diversas disciplinas que tratan acerca del lenguaje, durante el desarrollo de la historia, se han enfocado sobre éste según diferentes usos, que se mueven entre el ámbito literario, el filosófico, el religioso e, incluso, hasta el uso cotidiano del lenguaje. En todos ellos, la metáfora se considera como un tropo, estos es “un empleo de las palabras en sentido distinto del que propiamente les corresponde, pero que tiene con éste alguna conexión, correspondencia o semejanza” (RAE, 1992: 1364).

El desarrollo teórico que explica la metáfora puede ser dividido según tres grandes perspectivas: Aquella que se orienta desde un punto de vista lingüístico, por una parte, lo que corresponde a una visión más tradicional; un enfoque pragmático que ubica la metáfora como un asunto de uso del lenguaje y, por último, el enfoque más interesante para este trabajo, que corresponde a una concepción de la metáfora como un problema cognitivo, es decir, la metáfora conceptual.

2.2.1.1. Perspectiva lingüística sobre la metáfora

Tradicionalmente los tropos han sido estudiados de manera compartimentalizada, y cada una de las categorías analizada ha sido definida como un modelo de exclusión de las demás. Junto con las metáforas, otras figuras importantes son la metonimia, la sinécdoque, el símil, entre otras, todas las cuales han sido concebidas como tropos de la lengua.

La disciplina que se encarga, en primera instancia, del estudio de la metáfora es la retórica, que la estudia como figura literaria. En su desarrollo, la tradición retórica clasifica a la metáfora dentro de los tropos, es decir, figuras que consisten en variaciones de sentido en el uso de las palabras o el lenguaje.

El análisis que hace Aristóteles de la metáfora se conoce en dos de sus obras: la Poética y la Retórica. A partir de ahí, atribuye dos funciones a la metáfora, según sea el tipo de discurso que se emplee; por una parte, la función de engrandecer y ennoblecer el lenguaje con una función poética y, por la otra, una función retórica cuando está al servicio de la elocuencia, cuya finalidad se circunscribe a la persuasión de un auditorio.

De acuerdo con la “Poética” (Aristóteles, 1992), la metáfora se entiende como una transferencia del nombre de una cosa a otra. Es valorada positivamente, a diferencia de Platón, quien es claramente un detractor del lenguaje figurativo y lo vincula a la práctica poética, lo que no favorece la búsqueda de la verdad y, por lo tanto, para sus objetivos, es considerado como inútil.

En la Poética de Aristóteles, se señala que la metáfora es *“la transposición de un nombre extraño, sea de la especie al género, sea del género a la especie, sea de la especie a la especie, sea según la analogía”* (Ricoeur, 1988:9). De este modo, en una expresión metafórica, la palabra que ha sido trasladada sustituye a otra, la del uso habitual.

En la Retórica, Aristóteles (1995), agrega la imagen-comparación, y la considera como una forma especial de metáfora, explícitamente marcada por un término de comparación (Ricoeur, 1988). Desde esta perspectiva, la metáfora es entendida como una transferencia de una palabra a un referente que no le es habitual (Bobes, 2004). Según la autora, del análisis de la Poética de Aristóteles se deduce la relación que se establece entre la metáfora y algunos conceptos, entre ellos, la originalidad, la claridad y el conocimiento, así como, también, la elegancia, la adecuación y la belleza.

En su uso, la metáfora contribuye a dar originalidad al texto, un estilo propio que se construye con el ingenio del autor, quien incorpora a su creación una realidad

vista de manera indirecta a través de la analogía. Al mismo tiempo, puede darse claridad al discurso cuando las metáforas se basan en la analogía dada por la naturaleza, alternando, eso sí, con el uso de términos usuales; es decir, con términos que no son metafóricos. Constituye una base para ampliar conocimiento, en cuanto la metáfora analógica implica el establecimiento de nuevas relaciones entre dos realidades o dos ideas, las que se hacen obvias cuando se interpreta la figura.

La retórica se ocupa de significaciones figuradas en el uso del lenguaje, las que van más allá de las significaciones que se utilizan en el lenguaje cotidiano, como una estrategia que sirve a la función general de la retórica, la de persuadir al auditorio. Desde esta perspectiva, *“la metáfora es una de estas figuras, aquella en la que la semejanza sirve como razón para sustituir con la palabra figurada la palabra literal faltante o simplemente ausente”* (Bobes, 2004: 9)

Para la tradición retórica, el lenguaje figurado pasa a asumir un rol subordinado y ornamental para el lenguaje en general. Así, las figuras y, entre ellas, la metáfora, constituyen un desvío respecto de la norma, por lo tanto, no juegan un papel preponderante en la actividad del conocimiento humano. La metáfora se considera como una desviación del uso literal, dado que un nombre es aplicado a un objeto al cual no pertenece literalmente.

La retórica se preocupa principalmente por la naturaleza de la metáfora, con la finalidad de poder distinguir los procedimientos de las figuras del lenguaje; es decir, tratar de determinar cómo operan en el lenguaje figurado. Desde esta concepción, la metáfora, junto con las demás figuras del lenguaje, son concebidas como propias del campo literario, de la poética; es decir, recursos literarios que emplea el artista. Según este enfoque, las metáforas que se dan en el lenguaje cotidiano corresponden a una forma de uso muy poco frecuente y sólo serían casos aislados.

Surge, entonces, una brecha importante entre el lenguaje literal y el lenguaje figurado, distinción que ubica a la metáfora en un ámbito periférico. En éste, se sostiene que hay un cambio de sentido de las palabras, lo que va asociado con un uso inhabitual y, con ello, se aparta del lenguaje corriente y simple, el uso habitual del lenguaje literal.

El lenguaje figurado se entiende como un desvío o alteración de un estado “fundamental” del uso del discurso. Se trata de una forma alejada de la manera natural de expresar las ideas, y se lo considera como una ornamentación que reemplaza a las expresiones directas que ya existen. Es decir, una manera más compleja de manifestar una idea o un pensamiento, lo que suele agregar un efecto estético o emotivo a lo que se podría expresar a través del lenguaje literal.

En el siglo veinte, muchas variantes cayeron dentro de la tradición aristotélica, al entender el proceso mediante el cual es posible encontrar una similitud entre objetos o eventos que son diferentes. Una extensión al argumento clásico de la sustitución sostiene que en ciertas metáforas es posible producir un significado nuevo, el cual trasciende al significado de la expresión. Es decir, el acto de la metaforización crea una nueva similitud.

En el marco de las teorías tradicionales sobre la metáfora, tres enfoques básicos y claramente identificables han prevalecido: el enfoque sustitutivo, el comparativo y el interactivo. De acuerdo con el enfoque sustitutivo, la metáfora es explicada como una sustitución de una palabra por otra. Así, por ejemplo, Stern (1938 en Bobes, 2004), señala que en la expresión “Ricardo es un león”, el término “león” sustituye a “valiente”. Se trata de un enfoque que lleva a restringir más que a aclarar el análisis de la metáfora, puesto que un mero proceso de sustitución no es capaz de dar cuenta de la complejidad semántica que surge en la comprensión de la expresión cuando se llega a emplear un término metafórico como éste.

El enfoque comparativo, por otra parte, se deriva del anterior y se basa en la analogía que puede haber entre los dos términos a partir de la comparación que se hace entre sus referencias. Este enfoque es consecuente con la concepción de la metáfora entendida como un símil o una comparación abreviada.

Dado que para Black (1966) los enfoques comparativo y sustitutivo no logran dar cuenta de la capacidad y rendimiento que son propios de la metáfora, entonces propone el llamado enfoque interactivo. Este se basa en la idea de que cuando se usa una metáfora se tiene una expresión con dos pensamientos simultáneamente. Así, el significado de la metáfora resulta de la interacción entre esos dos pensamientos. Desde esta perspectiva, la metáfora no requiere ser parafraseada ni explicada, puesto que, en sí es un recurso a partir del cual se obtiene una determinada comprensión de algo.

El enfoque interactivo es propuesto por Black como una versión modificada de lo que habría definido previamente I. A. Richards, quien señala: *“cuando empleamos la metáfora, aun en la formulación más sencilla, tenemos dos ideas de cosas diferentes que actúan al mismo tiempo y que van contenidas en una sola palabra [...] cuya significación es el resultado de una interacción”* (en Bobes, 2004: 98).

En el marco de la teoría de la interacción, I. A. Richards (1936) es el primero en señalar la existencia de dos conceptos que operan simultáneamente en la formación de una metáfora, al proponer un modelo explicativo a partir de la distinción de estas dos nociones: el *“tenor”* y el *“vehículo”*. El término tenor se refiere al sujeto al cual se aplica la metáfora; es decir, el término literal de una expresión metafórica, mientras que por vehículo se entiende como la idea cuyo signo es aprehendida mediante el tenor; esto es, lo que se dice de manera figurada. De acuerdo con este enfoque, se señala que esta figura pone en tensión el *“tenor”* y el *“vehículo”*. De este modo, la metáfora no funciona a nivel de la palabra, sino a nivel del enunciado en su totalidad. Además, argumenta que el

fenómeno de tensión no se produce entre dos términos del enunciado, sino entre las dos interpretaciones del enunciado.

La metáfora pasa a considerarse como una transferencia de una característica de un objeto sobre otro. Esto supone un avance, ya que, para la tradición retórica este tropo había sido una simple sustitución de una palabra por otra. Sin embargo, una concepción de la tensión entre dos interpretaciones, una literal y otra metafórica, a nivel del enunciado, permite atender al verdadero proceso de creación de sentido entendido como una innovación semántica.

Para Black (1966), la metáfora se explica dentro de la teoría de la “interacción semántica”, aunque presenta modificaciones respecto a la versión de Richards (Nubiola, 2000). En su propuesta teórica, Black distingue lo que él denomina “marco” y “foco”. El marco corresponde al componente literal, mientras que el foco se refiere al componente metafórico. En este sentido, para él, una emisión metafórica contiene a lo menos un elemento que hace de foco, todo lo demás corresponde al marco.

Esto lo explica a través de ejemplos tales como el análisis de la expresión “El presidente drenó la discusión”. En ella, la palabra “drenó” sería aquella que presenta un sentido metafórico, mientras que las demás que la rodean tendrían un sentido literal. Así, plantea que al hablar acerca de una metáfora se atiende a una oración o una expresión en la cual se están empleando algunas palabras en forma metafórica, mientras que otras no. En consecuencia con esto, si se llegara a construir una oración que esté completamente conformada por palabras de naturaleza metafórica, entonces el resultado ya no sería una metáfora, sino un proverbio, una alegoría o un acertijo. Cualquiera de estas últimas requerirían un análisis diferente.

Sus planteamientos teóricos se basan en la idea de que, cuando se utiliza una metáfora, se cuenta con dos pensamientos sobre cosas distintas para una sola expresión. En el texto metafórico, el sujeto tiene presentes los dos términos de la

metáfora y los pone en relación sin necesidad que exista una sustitución entre ellos.

La metáfora pertenece, entonces, al nivel de la semántica, es decir, es un asunto referido al significado de las expresiones. Se trata de un proceso semántico que pone en relación estos términos con la finalidad de expresar un sentido nuevo, distinto al de los otros dos, donde se sugiere otro concepto o una visión diferente de la realidad. El autor argumenta que *“el uso metafórico de una expresión consistiría en el uso de una expresión en un sentido distinto del suyo propio o normal, y ello en un contexto que permitiría destacar y transformar del modo apropiado aquel sentido impropio o anormal”* (Black, 2000: 554).

Por otra parte, Black diferencia entre la teoría de la sustitución y la teoría de la comparación. Como él lo plantea, según la teoría de la sustitución, la metáfora se puede traducir por medio de una “paráfrasis exhaustiva”, es decir, se la puede sustituir por un enunciado literal; y, por lo tanto, no implica ninguna información adicional. De acuerdo con la teoría de la comparación, por otra parte, la metáfora es una analogía o semejanza, es decir, es una comparación abreviada o elíptica en cuya expresión aparecería elidido el elemento comparativo “como”.

Las teorías de la comparación involucran una comparación o similitud entre dos o más objetos, mientras que en las teorías de la interacción semántica se involucra una oposición verbal o interacción entre dos contenidos semánticos. Se refiere a un “enfoque sustitutivo” cuando se sostiene que las expresiones metafóricas son usadas en lugar de las expresiones literales que les son equivalentes.

Cuando se sostiene que la expresión metafórica tiene un significado que viene de una transformación de su significado literal normal, se trata, entonces, de un caso particular de lenguaje figurado. Desde este enfoque, toda expresión figurada que entraña un cambio semántico, consiste en cierta transformación de un significado literal.

Desde este punto de vista, la función transformadora de la metáfora, en particular, sería la “analogía” o la “semejanza”, en el sentido que el significado metafórico es semejante o análogo al significado literal equivalente. La noción de semejanza en el problema de la metáfora ha sido crucial. Así, en una expresión como “Ricardo es un león”, se establece una comparación entre “Ricardo” y “león”, donde se suponen características que son sobresalientes, las que se atribuyen a los leones, tales como su ferocidad, su coraje, etc. Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con la noción de semejanza, con lo que ésta significa y de qué manera funciona para la metáfora.

Para Black (1966), una vez que el lector descubre el fundamento de la analogía o del símil a partir del marco o de los indicios que aporta el contexto, entonces puede llegar a ese significado literal. Subyace a este análisis un “enfoque comparativo” en el cual se concibe la metáfora como un “símil condensado o elíptico” que puede concebirse como un caso particular del “enfoque sustitutivo”, puesto que podría sustituirse al enunciado metafórico por una comparación literal equivalente.

Black no está de acuerdo con este enfoque comparativo, al que considera vago, ya que no es capaz de explicar aspectos que considera en el análisis del “enfoque interactivo” de la metáfora. Este último lo explica del siguiente modo:

“Cuando utilizamos una metáfora tenemos dos pensamientos de cosas distintas en actividad simultánea y apoyados por una sola palabra o frase, cuyo significado es una resultante de su interacción” (Black, 2000:560).

En este sentido, una palabra focal alcanza un sentido nuevo, que no es el significado de su uso literal, ni un sustituto equivalente. Es, más bien, una extensión de significado dado principalmente por el marco de la expresión.

Sin embargo, Black no niega la existencia de procesos de sustitución y de comparación para el análisis de ciertas metáforas, llegando a proponer una clasificación de ellas como ejemplares de sustitución, comparación o interacción, aunque señala que solo las últimas serían de relevancia para la filosofía.

Es posible reemplazar las metáforas de sustitución y de comparación por traducciones literales, lo que no conlleva una pérdida de conocimiento cognoscitivo. No ocurriría lo mismo con las metáforas de interacción, que exigen al lector utilizar un sistema de implicaciones para poder seleccionar, acentuar y organizar las relaciones en otro campo diferente.

Es así como señala:

“Uno de los puntos que querría subrayar más es que, en tales casos, la pérdida que se produce es pérdida de contenido cognoscitivo: la debilidad que nos importa de la paráfrasis literal no es que pueda ser fastidiosamente prolija o aburrirnos con su explicitud (o bien poseer una calidad estilística deficiente), sino que fracasa en su empeño de ser una traducción, ya que no consigue hacernos penetrar en la cuestión como lo hacía la metáfora”
(Black, 2000:567).

De acuerdo con la teoría interaccionista propuesta por Black, la metáfora crea una semejanza, que funciona, no en el nivel de combinación de las palabras, sino en un nivel más profundo de interacciones entre las estructuras conceptuales que subyacen a ellas (Parente, 2002). En el enfoque de Black, se enfatiza el carácter cognitivo de la metáfora, por cuanto ésta cumple una función dentro de la organización de conceptos. Se trata de un mecanismo relacionado con el conocimiento, ya que permite construir nuevas analogías entre dos dominios diferentes.

Es posible señalar que, de los tres, el enfoque interactivo se presenta como una concepción más dinámica sobre la metáfora, puesto que implica un proceso de reelaboración que hace el lector a partir de lo que le entrega el texto (Bobes, 2004). En términos generales y, teniendo en cuenta todas las variantes encontradas respecto al enfoque lingüístico semántico de la metáfora, se puede caracterizar esta perspectiva a partir de cinco rasgos aceptados comúnmente, y que tomamos aquí de Kövecses (2002):

1. La metáfora es una propiedad de las palabras y es, por lo tanto, un fenómeno lingüístico. Así, el uso metafórico de la palabra “sol”, por ejemplo, es una característica de esa expresión lingüística, es decir, de la palabra misma.
2. La metáfora es usada con un propósito artístico y retórico.
3. La metáfora está basada en una semejanza entre dos entidades que son comparadas e identificadas. Por ejemplo, en la expresión “Julieta es el sol”, se entiende que Julieta debe compartir algunos rasgos con el sol para poder usar esa metáfora.
4. La metáfora surge a partir de un uso consciente y deliberado de las palabras de una manera determinada, y se supone que existe un talento especial para hacerlo bien. Normalmente, es una propiedad que se atribuye a los grandes poetas o a hablantes elocuentes quienes dominan el uso de figuras sofisticadas.
5. También, es posible prescindir de la metáfora, en el sentido de que constituye una figura de habla que se usa sólo para lograr efectos especiales y, por lo tanto, no es una parte inevitable de la comunicación humana cotidiana.

2.2.1.2. Perspectiva pragmática sobre la metáfora

Algunos investigadores han planteado que el tratamiento de la metáfora se ve como más razonable desde una perspectiva pragmática y no semántica, puesto que se la entiende como un asunto de uso, en cuanto se manifiesta como una violación de las normas convencionales de la comunicación a través del lenguaje.

El enfoque que asume Davidson (1991) acerca de la metáfora la ubica, ya no en el dominio de la semántica, sino como algo que pertenece al ámbito del uso del lenguaje, como un uso imaginativo de las palabras y de las oraciones, y que depende de los significados de ellas. Es decir, la metáfora es algo que corresponde ser asumido por los estudios de la lingüística pragmática.

La comprensión de la metáfora es un asunto significativamente creativo, lo que implica un proceso de colaboración entre quien la origina y quien la interpreta, más que un proceso guiado por reglas bien definidas. En este sentido, la metáfora se ubica más en el nivel de la situación discursiva que en el lenguaje mismo. No obstante, toda rutina de transacción lingüística, es decir, el proceso mismo de la comunicación a través del lenguaje, involucra siempre una construcción inventiva. La metáfora agrega a este proceso el logro de esta tarea, sin utilizar recursos semánticos de los que se depende comúnmente. Se refiere a ello al señalar que no existen instrucciones para el caso de la metáfora; no existen manuales que permitan determinar lo que una metáfora dada significa.

Por tanto, no sólo la creación de una metáfora, sino incluso su interpretación, son procesos que implican la imaginación y la inventiva a través del uso del lenguaje, razón por la cual, en cierto modo, es evaluada como una clase de éxito artístico, en el que las metáforas significan lo que significan las palabras y, sólo eso. Así, la metáfora se circunscribe a una interpretación más literal, postura que constituye

un desafío crítico, puesto que está contra la idea de que exista otro sentido o significado en la metáfora, más allá de ella.

“It is something brought off by the imaginative employment of words and sentences and depends entirely on the ordinary meanings of those words and hence on the ordinary meanings of the sentences they comprise”
(Davidson, 1991:496).

Davidson (1991) es claro al plantear que no coincide con aquellos autores que sostienen que la metáfora posee otro sentido o significado además de uno literal, o que la metáfora tenga un significado “especial”.

En este sentido sostiene que:

“La metáfora transmite verdades o falsedades acerca del mundo en la misma medida en que lo hace el lenguaje más llano, aunque el mensaje pueda considerarse más exótico, más profundo, o vestido con ricos ropajes”
(Davidson, 2000:569).

Para él, el error central que ha permanecido en torno al análisis de la metáfora ha sido la idea de que ésta, además de tener un sentido o significado literal, contiene otro sentido o significado diferente. Esta idea se hace patente cuando hay quienes sostienen que es posible producir una paráfrasis literal de una metáfora. Para Davidson, la idea de concebir la metáfora como un vehículo para transmitir ideas, es un postulado erróneo, así como plantear que la metáfora tiene algún significado especial.

El autor está de acuerdo, sin embargo, con la visión de que las metáforas no pueden ser parafraseadas. Esto no se debe a que las metáforas expresen algo tan novedoso en relación con el lenguaje literal, sino a que no habría, en realidad, nada que parafrasear. Su postura no debe ser confundida con la visión más tradicional en la cual la metáfora se ve como algo confuso, meramente emotivo y

alejado de las necesidades de un discurso científico o filosófico. Por el contrario, el autor señala que la metáfora constituye un recurso legítimo, no sólo para la literatura, sino también para la ciencia, la filosofía o el ámbito legal, entre otros.

La explicación sobre el funcionamiento de la metáfora se basa en la distinción entre aquello que significan las palabras y aquello para lo cual son usadas, razón por la cual es necesario ubicarse en el dominio exclusivamente del uso y no del significado.

Normalmente, la metáfora orienta nuestra atención hacia la existencia de algún parecido de una cosa con otra, una cierta relación de similitud, que puede ser en algunos casos, un vínculo novedoso. De este modo, la metáfora toma un nuevo significado o un significado extendido, en el sentido de una clase extendida de entidades a las cuales se refiere. Luego, si la metáfora depende de un significado nuevo o extendido, éste depende de alguna manera, de los significados originales, ya que es importante que estos últimos se mantengan activos en la situación de uso de la metáfora.

Una explicación de esta naturaleza lo lleva a sostener que la palabra clave en la metáfora tendría dos clases de significados simultáneamente, uno literal y uno figurado. El significado literal se encontraría en una especie de estado latente, del que se tiene alguna conciencia, mientras que la carga más directa la llevaría el significado figurativo. Si esto es así, entonces se debe postular además, una regla que vincule ambos significados, de manera tal de no caer en una explicación de la metáfora como si esta fuese una expresión ambigua. Dicha regla debe sostener que, en su rol metafórico, la palabra se aplica a todo lo que se aplica en su rol literal y, luego, a algo más.

Si hay ambigüedad en una palabra, esto se debe al hecho de que en contextos comunes significa una cosa y en contextos metafóricos otra; sin embargo, en un contexto metafórico no dudamos necesariamente acerca de su significado. Y, si lo

hacemos, sería para decidir cuál de todas las interpretaciones metafóricas posibles deberíamos aceptar.

En términos generales, Davidson asume que la identificación de un enunciado metafórico pasa por la identificación de enunciados que son trivialmente verdaderos, o bien trivialmente falsos. Para él, una metáfora *“dice sólo lo que tiene a la vista: usualmente una falsedad patente o una verdad absurda”* (Davidson en Parente, 2002: 41).

Más que significar algo, el significado metafórico insinúa algo. De acuerdo con ello, comprender una metáfora depende más bien de la destreza que uno tenga como intérprete. En este sentido, a diferencia de Black, la metáfora no es un asunto de significado o de semántica, sino que de uso; *“es solo un uso especial del significado literal para sugerir algo que, de otra manera, podría ser ignorado”* (Parente, 2002: 42).

Para Davidson (1991), la metáfora, más que significar algo nuevo, algo diferente, lo que hace es insinuar algo a través del uso del discurso metafórico. Es decir, constituye un uso especial del significado literal mismo, a través del cual se puede sugerir algo, que si no es por medio de la metáfora, podría ser ignorado por los demás.

De acuerdo con Parente (2002), este enfoque davidsoniano se define con respecto a una noción “fuerte” de literalidad, la que es considerada como una propiedad que es inherente a las palabras de una lengua. Esto lleva a Davidson a no aceptar el “significado metafórico”.

Para comprender cómo funcionan las metáforas, por otra parte, Searle propone distinguir, en primer lugar, entre el significado de una oración y el significado del hablante, (como se vio previamente, en el apartado 2213, el pensamiento y su relación con el lenguaje literal y el lenguaje figurado). Esto quiere decir que no

siempre los significados de las palabras que un hablante expresa coinciden exactamente con lo que ese hablante quiso en realidad decir. En estos casos, podemos encontrarnos con ejemplos de metáfora, pero, también, con casos de ironía o de actos de habla indirectos.

Searle señala que *“la metáfora tiene que ver, por un lado, con las relaciones entre el significado de la palabra y el significado de la oración, y con el significado del hablante o significado de la emisión por otro”* (Searle, 2000: 589). Para él, el significado metafórico es siempre el significado de la emisión del hablante.

La comunicación de emisiones metafóricas, así como el uso de la ironía y de los actos de habla indirectos, se rigen por ciertos principios. Estos principios son los que capacitan al hablante para poder formular expresiones metafóricas y a los oyentes para poder interpretarlas, cuando lo que se escucha es una oración con el significado de la oración y de la palabra.

Si se trata de una emisión literal, el hablante quiere decir lo que dice. En este caso hay coincidencia entre el significado de la oración y el significado del hablante. En las emisiones metafóricas, en cambio, lo que el hablante quiere decir difiere de lo que realmente dice.

No se trata de sostener la idea de que una oración presente más de un significado, en un sentido polisémico, sino que apunta a la idea de que la oración puede ser empleada de maneras diferentes, ya sea para expresar la información que contiene su representación semántica o bien para expresar algo que va más allá de esa representación. De ahí, que el enunciado metafórico se caracterice por una separación entre el significado del hablante y el significado de la oración. Esta brecha debe ser reconocida y reconciliada por el oyente a través de la construcción de una interpretación figurativa. Esto se debe regir según ciertos principios que intenta explicitar en su teoría.

Son tres rasgos los que se deben tener en cuenta para explicar una emisión metafórica. Por una parte, que en la emisión literal el hablante quiere decir lo que dice; es decir, hay coincidencia entre el significado literal de la oración y el significado del hablante. Luego, que el significado literal determina un conjunto de condiciones de verdad que están relacionadas con un conjunto de suposiciones, las que no forman parte del contenido semántico de la oración. Y, por último, que la noción de “similitud” se encuentra desempeñando un rol en toda explicación de la predicación literal, debido a que cuando el significado literal determina un conjunto de condiciones de verdad, también determina un criterio de similitud entre objetos.

Desde esta perspectiva, las teorías de interacción semántica son rechazadas, por cuanto fracasan al intentar apreciar la distinción entre el significado de la oración o de la palabra, el cual nunca es metafórico y el significado del hablante que sí puede ser metafórico. Entonces, una oración tiene un significado literal y puede ser metafórico en relación con la situación, de acuerdo con la intención del hablante en el momento en que la produce. Para que la metáfora funcione, es preciso que la oración mantenga su significado original.

Por esta razón, la metáfora no puede ser analizada en el nivel semántico, sino en el nivel pragmático, ya que la metáfora es una instrucción para una interpretación. Es decir, si el significado literal de la frase es obviamente defectuoso, entonces debe considerarse la situación del mundo real y buscar algún otro significado en términos de una semejanza. Así, la expresión analizada “María es un sol”, puede considerarse al mismo tiempo falsa, si se la considera literalmente y, verdadera, si se la ve metafóricamente. Si “María” no es literalmente un sol, entonces se debe buscar qué tanto se parece María a un sol, o incluso, qué tanto se parece a la representación cultural que se tiene de los soles.

La mayoría de los autores estaría de acuerdo en que la metáfora descansa sobre una suerte de anormalidad, desviación o discrepancia. Así, este significado literal defectuoso deberá ser interpretado de acuerdo con nuestro conocimiento del

lexicón y del mundo. Por lo tanto, el problema de la metáfora yace en la manera como categorizamos las cosas y en la manera como usamos las palabras en las emisiones para denotar elementos complejos de nuestra experiencia. Para Searle (1979), el problema de la metáfora resulta ser una forma particular que permite visualizar la necesaria distinción entre el significado del hablante y el significado oracional propiamente tal. Una concepción como ésta, evita hablar de dos acepciones o significados para un mismo enunciado oracional, un significado literal y otro metafórico.

En este sentido, no se trata de una duplicidad de naturaleza semántica, sino de enunciados que pueden ser usados, al menos, de dos maneras: por una parte, para expresar aquello que significan semánticamente, esto es, expresar la información que está contenida en su representación semántica y, luego, por la otra, expresar lo que el hablante significa al proferir determinadas expresiones lingüísticas. Sobre esta base, surge una distinción entre *significado oracional* y *significado preferencial*. A este último, le corresponde el significado metafórico, esencialmente. Por su naturaleza, esta forma de significado se vincula fundamentalmente con las intenciones del hablante cuando usa determinada expresión.

De acuerdo con el análisis de una emisión metafórica simple, Searle (1979) la describe como aquella en la cual un hablante produce una oración con la forma de “S es P”, y quiere decir metafóricamente “S es R”. Entonces, el problema de la metáfora consiste en caracterizar la relación que existe entre los tres conjuntos: S, P y R, los cuales pueden referirse a palabras, significados, referencias y denotaciones e incluso, a veces, condiciones de verdad. También es necesario especificar alguna otra información acerca de ciertos principios usados por hablantes y oyentes a través de los cuales son capaces de comunicar “S es P” y querer decir “S es R”, y aún, entenderse mutuamente. Así, cuando un hablante dice “S es P”, el significado que se evoca es el de “S es R”. Para interpretarlo, entonces, es necesario que las cosas que son P puedan ser R ya sea por

definición, por contingencia, por creencia, por percepción o por similitud, entre otros (Ruiz de Mendoza, 2001).

En consecuencia, las condiciones de verdad en el caso de un enunciado metafórico no están determinadas por las condiciones de verdad del significado oracional. Por lo tanto, para entenderla se exige al oyente algo más que su conocimiento del lenguaje; se le exige tener conciencia de las condiciones de la emisión y de las suposiciones compartidas con el hablante.

Entonces, el reconocimiento de una metáfora consiste en un proceso de búsqueda y determinación del significado bajo ciertas condiciones, las que implican que si el enunciado aparece como defectivo al tomarlo literalmente, entonces el oyente busca un significado diferente en virtud de la noción de similitud.

De acuerdo con la distinción propuesta por Searle (1979) entre dos clases de significados, el del hablante y el del enunciado literal, para Grice (1975) las metáforas constituyen una clase especial de equivocación o, más bien, una transgresión de una máxima conversacional.

En un sentido más específico, a partir de los postulados de Grice y sus seguidores, la metáfora puede ser vista como una violación ostentosa de una de las máximas de Calidad, en el sentido que se presenta como una mentira evidente que se expresa con la finalidad de comunicar algo que se piensa como cierto; también se presenta como la violación a la máxima de Relación, en cuanto la pertinencia del enunciado ha de buscarse en relación con el contexto, todo lo cual lleva al oyente a buscar cuál es el rasgo del vehículo de la metáfora que se destaca más para aplicarlo al tenor (Ruiz de Mendoza, 2001).

Así, cuando un oyente se enfrenta a una emisión lingüística, debe suponer, en primer lugar, que el significado de la expresión usada es literal y, luego, si

comprueba que se está transgrediendo la máxima de calidad, entonces procederá a adjudicar un significado metafórico.

Por lo tanto, los enunciados en general son procesados, en un comienzo, como enunciados literales. Si el oyente no es capaz de encontrar el significado literal para una expresión dada, entonces será procesado de otra manera.

Dentro de la Teoría de la Relevancia, formulada por Sperber y Wilson (1994), la metáfora corresponde a una forma de uso libre del lenguaje para comunicar una proposición diferente a la que se expresa, más ciertos efectos de significados que se añaden por implicación. De este modo, se presenta la metáfora como un asunto relacionado con la derivación de implicaturas no convencionalizadas en el sentido de que *“la única operación cognitiva implicada [...] es la operación pragmática de hacer que el enunciado metafórico sea consistente con el Principio de Relevancia que guiará la producción de tantas implicaturas como el oyente piense que son necesarias”* (Ruiz de Mendoza, 2001:14).

Se sostiene que la comunicación cotidiana está basada en un supuesto de relevancia acordado entre los interlocutores. En este sentido, se prioriza la máxima griceana de Relación, la cual solicita “ser relevante”. De acuerdo con esto, la comunicación verbal se sostiene según mecanismos generales que no exigen al oyente esfuerzos en cuanto a procedimientos de interpretación.

Así, no habría una dicotomía, sino un continuum entre el lenguaje literal y lenguaje figurativo, con fronteras más o menos borrosas entre ellos, rechazando, por tanto, el paradigma literalista propio de las propuestas de Davidson, Grice y Searle (Parente, 2002: 52).

Sperber y Wilson (1994) siguen la misma línea de aquellas teorías que plantean que no existe una correspondencia entre las representaciones semánticas de las oraciones y las interpretaciones concretas de los enunciados; es decir, que no

siempre hay coincidencia entre lo que se dice y lo que se quiere decir. Sin embargo, el reconocimiento y la comprensión de una expresión metafórica no dependen de procedimientos interpretativos especiales, sino de mecanismos muy generales de la comunicación verbal. Para ellos, la metáfora implica una re-descripción de la realidad que aporta información, por lo que se relaciona con lo cognoscitivo.

Una postura más fuerte en relación con la metáfora vista desde el punto de vista de su uso pragmático, es expuesta por Bergmann (1991), en su estudio sobre "Metaphorical Assertions". En éste, la autora intenta demostrar que las metáforas pueden ser utilizadas con éxito desde el punto de vista de la comunicación, cuando son usadas para realizar aseveraciones. Este argumento, al parecer, sería incompatible con la visión semántica acerca de la naturaleza de la metáfora, cuando se plantea que una expresión de naturaleza metafórica difícilmente puede aseverar algo con precisión, ya que su interpretación puede fácilmente conllevar más de una o, incluso, varias lecturas posibles, lo que generalmente se ha concebido como la riqueza propia de la naturaleza de la metáfora.

Este hecho, sin embargo, no necesariamente plantea dificultades para que una persona pueda expresar un contenido cognitivo específico a través de una expresión metafórica. Se entiende que cuando alguien utiliza una metáfora para aseverar algo determinado, no tiene la intención de aseverar 'todo' lo que se podría 'leer' de esa metáfora. Al mismo tiempo, una audiencia que intenta interpretar a su interlocutor tampoco va a tratar de atribuir todas esas 'posibles lecturas' a la expresión metafórica que está recibiendo. Esto es posible fundamentalmente, gracias a que las expresiones metafóricas normalmente ocurren en contexto; es decir, ambos interlocutores comparten conocimiento relevante, dado tanto por la situación de comunicación como por el conocimiento que cada uno trae consigo.

Desde esta perspectiva, Bergmann (1991) entra de lleno al campo de la pragmática, al poner de relieve la noción de uso del lenguaje para dar cuenta de la

metáfora. Sostiene que las metáforas asertivas ocurren principalmente en el contexto conversacional y este último es importante para su comprensión, debido a la necesidad de reconocer las “intenciones” del hablante.

El hecho de preguntarse si una determinada oración es o no una metáfora, sería como preguntarse si esa oración es una mentira, una advertencia o un insulto. En definitiva, no es posible saber si una oración es o no una metáfora si no se conoce algo acerca de la intención que tiene la persona que usa esa oración. Por ende, es posible señalar que una expresión como una oración cualquiera no se clasifica como literal o metafórica, sino que puede ser usada en una u otra de esas formas.

Para que, en la situación de comunicación, una metáfora con función elocutiva asertiva tenga éxito, es necesario que se cumplan algunas condiciones:

- En primer lugar, la audiencia debe reconocer la emisión en cuestión como una metáfora propiamente tal. Esto puede ser posible, ya sea si el emisor indica explícitamente que está haciendo uso de una metáfora o, bien, se puede reconocer como tal por el hecho de que, si se la interpreta literalmente se detecte alguna anomalía semántica o contextual.
- Una vez que se ha reconocido la existencia de una metáfora, también la expresión debe ser reconocida como una aseveración.
- Por último, el interlocutor debe ser capaz de identificar la proposición que su autor intenta expresar. Para ello, es necesario reconocer aquellas características sobresalientes que calcen en forma apropiada con el contenido de la aseveración. Por lo general, la audiencia tiende a seleccionar entre aquellas características sobresalientes que se consideran como parte del conocimiento mutuo entre los interlocutores en una determinada situación de comunicación.

Esta relación que se establece con las características sobresalientes de una categoría es un aspecto importante que diferencia a la metáfora de otros tropos, tales como la ironía o la hipérbole, puesto que el reconocimiento de estas características que surgen dentro de un intercambio comunicativo pueden resultar claves para la comprensión de alguna expresión metafórica. Cuando la autora se refiere a las características sobresalientes asociadas a una expresión, está empleando el término técnico que apunta a las propiedades que forman parte de un miembro prototípico de una categoría, propiedades que son tomadas por la comunidad como las características, que pueden ser posibles o reales, que permiten identificar algo de nuestro mundo compartido.

Es importante señalar que la propiedad de sobresalir no es un fenómeno estático que pertenece al mundo de los objetos, sino que puede variar, dada su alta sensibilidad al contexto, ya que forma parte de la manera como los individuos categorizan la realidad que los rodea. Desde esta mirada, la comprensión de una metáfora va más allá de la mera comprensión de las palabras que la componen. Se necesita, además, la capacidad para detectar las características sobresalientes en cada situación comunicativa.

Tal como lo señala Bergmann (1991), aún no tenemos respuesta a la pregunta acerca de por qué usamos expresiones metafóricas. En algunos casos, puede haber una motivación puramente estética, donde dichas formas expresivas permiten la construcción de ciertas imágenes a través del uso del lenguaje; o bien, una motivación retórica, en la que la expresión metafórica puede contribuir a dar una connotación emotiva a lo que se dice. Pero también pueden ser usadas por su naturaleza fecunda y a la vez organizadora. Fecunda, en el sentido de que una metáfora puede llegar a sugerir otras más, y con poder organizador, por cuanto estas expresiones pueden incidir en la manera como orientamos nuestra visión sobre algo, dado que las metáforas siempre tienen la posibilidad de iluminar ciertos aspectos, mientras que, al mismo tiempo, ocultan otros.

De esta manera, la riqueza de la metáfora se plantea porque ésta puede hacer que veamos cosas que no vemos normalmente en el uso literal del lenguaje, sino sólo cuando es posible establecer esa relación de sapiencia entre la expresión metafórica y el contenido de lo que se está pretendiendo comunicar. En consecuencia, la riqueza no es algo que sea inherente a la metáfora, sino que forma parte del ámbito de los efectos que provoca la metáfora sobre los interlocutores, por lo que esta riqueza será variable.

2.2.2. Metáfora Conceptual

Hasta aquí se ha señalado que la metáfora, como tropo, ha sido campo de estudio de la retórica y, según ella, considerada como un recurso importante de la imaginación poética que va más allá del lenguaje cotidiano del que nos servimos para comunicarnos. La explicación tradicional define la metáfora como un fenómeno lingüístico explicado por principios basados en el lenguaje. En la mayoría de estos estudios, la metáfora se ubica como un recurso de imaginación poética, es decir, como un asunto de lenguaje extraordinario y diferente. Principalmente, se la enfoca como un asunto semántico ya que tiene un significado que se basa en algo literalmente y adquiere una interpretación no literal. La mayor parte de las ideas tradicionales le conceden a la metáfora un rol muy restringido en relación con la comprensión de nuestro mundo y de nosotros mismos.

Así, se rechaza la idea de la metáfora como un proceso de sustitución en el que la expresión metafórica reemplaza a alguna expresión literal que tendría su mismo significado. La crítica a la teoría sustitutiva de la metáfora se centra, por una parte, porque no toma en cuenta casos para los cuales no existe una palabra o expresión que reemplace a la metáfora y, por la otra, y más relevante aún, porque el análisis sustitutivo no considera la naturaleza del proceso de abstracción que se

hace al metaforizar algo. Las metáforas no pueden ser parafraseadas, puesto que su naturaleza conlleva algo que no contiene una expresión literal, lo que explicaría por qué las personas tienden a emplearlas tan sostenidamente en su discurso cotidiano.

Usando los mismos argumentos de la teoría de la sustitución, el enfoque cognitivo señala que no siempre existe un “desvío” del sentido literal y no siempre se puede reponer el significado por paráfrasis y, cuando se enuncia una expresión metafórica, no siempre se limita a los dos términos específicos, uno sustituyente y el otro sustituido. Se establece, en cambio, una serie de conexiones entre dos ámbitos, las que se van a interrelacionar de diferente manera en el discurso (Díaz, 2006).

Dado que la lingüística tradicional, especialmente la escuela estructuralista no es capaz de hacerse cargo de fenómenos como la metáfora, la pragmática abre un campo importante y la acoge como un fenómeno de uso. Se entiende que la metáfora es relevante para la comunicación entre las personas. Estas teorías pragmáticas acerca de la metáfora contribuyen de manera importante, a la luz de la ciencia cognitiva, ya que se propone explicar, con un alcance más profundo, la manera en que funcionan los seres humanos en la comunicación a través del uso del lenguaje figurado.

Aunque la contribución del análisis pragmático de la metáfora es relevante en su perspectiva, se reconoce, a la luz de la lingüística cognitiva, que el significado metafórico no presenta un nivel de funcionamiento especial y diferente del nivel de funcionamiento del significado literal. En este sentido, Croft y Cruse plantean:

“metaphorical meaning is not, at least in basic functional respects, a special kind of meaning: it is rather the case that metaphor is the result of a special process for arriving at, or construing, a meaning (Croft y Cruse, 2004: 194).

Una visión renovadora en torno a la metáfora que enfrenta todos estos aspectos de la teoría tradicional de un modo coherente y sistemático es desarrollada en primer lugar por Lakoff y Johnson (1980), a partir de su estudio en “Metaphors we live by”, principalmente cuando surge la preocupación por explicar la manera en que las personas entienden el lenguaje y su experiencia.

Ellos parten de la evidencia de expresiones lingüísticas convencionales que se usan en el lenguaje cotidiano para llegar a inferir sobre la existencia de relaciones metafóricas. Este libro adquiere su importancia no sólo en cuanto contribuye a dar las bases para un tratamiento conceptual de la metáfora, sino que también establece una base para el estudio de la cognición y su relación con el lenguaje, dando a la metáfora un lugar preponderante. A través de este estudio y otros que se desarrollan luego, se establece que el pensamiento humano es de naturaleza metafórica, lo que determina la manera como las personas interactúan con el medio tanto físico como social que experimentan a diario, así como la manera en que el pensamiento toma forma en el lenguaje y se manifiesta a través de las expresiones lingüísticas metafóricas cotidianas.

Así, las metáforas cautivan el interés de la psicolingüística en los últimos años, al descubrir que éstas no funcionan sólo como un elemento decorativo del lenguaje. El aspecto central para la psicolingüística cognitiva ha sido determinar que se usan las metáforas para “experimentar” una cosa en términos de otra y, de esa manera, se crean nuevas realidades conceptuales a las que se tiene acceso a través del lenguaje.

La metáfora pasa, entonces, a concebirse como un esquema fundamental por medio del cual las personas conceptualizan el mundo. Lakoff y Johnson (1980), aportan elementos teóricos que son abordados desde una perspectiva experiencialista en relación con el lenguaje, con la comprensión y también en relación con lo que se refiere a dar sentido a la experiencia cotidiana de los seres humanos. Se entiende que los conceptos que rigen al pensamiento no son un

asunto del intelecto simplemente, sino que rigen de manera importante el funcionamiento cotidiano de las personas con su entorno en el mundo.

En este enfoque, la metáfora asume un rol protagónico en el proceso de conocer del hombre. Existen ciertos fenómenos que son abstractos, intangibles, que no se pueden percibir en forma directa o sensible; cuando se requiere hablar acerca de ellos, es necesario metaforizarlos, de manera tal, que puedan ser comprendidos más fácilmente. Se formula, entonces, la teoría conceptual de la metáfora como un intento por develar un fenómeno complejo y profundo que se lo supone ubicado en la mente de las personas, y se lo concibe como una relación existente entre dominios cognitivos. Todo lo anterior, con la finalidad de explicar la manera como estas relaciones guían tanto el pensamiento como el comportamiento que son propios de los seres humanos.

Los estudios realizados hasta el día de hoy sobre la metáfora, también han influido de manera importante en las teorías sobre la mente y sobre la comprensión del significado, especialmente cuando se muestra su participación significativa en el pensamiento y la vida diaria (Gibbs, 2008). Las metáforas llegan a concebirse, en la actualidad, como herramientas cognitivas poderosas en cuanto se las describe como una forma de pensar las cosas. Constituyen, por tanto, recursos con los que se cuenta para conceptualizar y, en consecuencia, entender el mundo que nos rodea. Lakoff enfatiza la idea de que los conceptos estructuran lo que percibimos del mundo, la manera como nos movemos en él, y la manera como nos relacionamos con otras personas. Por lo tanto, una explicación sobre el sistema conceptual de las personas debe tener en cuenta el papel que éste desempeña en la realidad cotidiana de las personas en una cultura dada.

A diferencia de los que le preceden, estos estudios sobre la metáfora ya no se enfocan hacia el análisis de expresiones que se estructuran sobre la base de “X es Y”, típica de las figuras metafóricas literarias. Por el contrario, las expresiones de las que se sirven para mostrar el uso de metáfora, tomadas del lenguaje cotidiano,

pueden presentar una variedad gramatical tal, que incluso puede manifestarse en el uso de categorías gramaticales como preposiciones o verbos. Así, por ejemplo, resulta natural encontrar expresiones metafóricas como:

- *Él está en peligro*
- *Llegaremos a las tres de la tarde*

Lakoff (1982, 1987) ha demostrado a través de evidencias empíricas que la metáfora impregna todo el lenguaje y el pensamiento, evidencia que hasta ese momento no calza con ninguna teoría acerca del significado que pudiera dar cuenta de manera rigurosa de ello. Tanto las metáforas como el lenguaje figurado, en general, presentan una ubicuidad en el lenguaje cotidiano de manera relevante, aunque casi no nos damos cuenta de ello. Simplemente, nos comunicamos diciendo una cosa, pero, queriendo decir otra, y nos entendemos prácticamente sin dificultad alguna.

Actualmente, se reconoce la enorme cantidad de trabajo empírico realizado desde diversas disciplinas académicas que demuestran la ubicuidad de la metáfora no sólo en el lenguaje cotidiano, sino también en usos especializados del lenguaje. Asimismo, ha habido un conglomerado importante de investigaciones que resaltan la presencia de la metáfora en las distintas áreas del pensamiento humano.

La ubicuidad de la metáfora en el lenguaje cotidiano es un aspecto de alta relevancia que se destaca en el estudio de Lakoff y Johnson (1980). Así, en su análisis, se cuidan de no utilizar ejemplos sofisticados desde el punto de vista literario, sino que, por el contrario, toda la evidencia que se muestra corresponde al uso más corriente del lenguaje común, expresiones metafóricas que se utilizan a diario.

Se trata de expresiones que llegan a convencionalizarse de tal manera, que por muchos son llamadas “metáforas muertas”, es decir, metáforas que han sido

consideradas vivas, con vigor, por su creatividad, lo cual se habría perdido a causa de haberlas incorporado al uso cotidiano. Sin embargo, el concepto de metáfora muerta no es del todo acertado, si se distingue entre “expresión metafórica” y “metáfora conceptual”, donde esta última se encuentra arraigada de manera profunda y activa en el pensamiento de las personas.

Por lo tanto, las metáforas pueden ser altamente convencionales, pueden ser usadas sin esfuerzo en la comunicación cotidiana, pero eso no significa que hayan perdido su vigor en el pensamiento y, mucho menos, que estén muertas. Por el contrario, están vivas en su sentido más relevante, en el sentido de que forman parte del pensamiento, lo guían y orientan la manera de actuar de los individuos.

Así, la metáfora no es un asunto de palabras o de expresiones lingüísticas, sino que se trata de conceptos. La metáfora se concibe como una manera de pensar una cosa en términos de otra. Por esta razón, se afirma que la metáfora, según este enfoque, se la concibe por su naturaleza conceptual, lo que la convierte en una herramienta cognitiva valiosa en la vida del ser humano.

La teoría de la metáfora conceptual se presenta como una solución alternativa a la explicación sobre el lenguaje y sobre el pensamiento, donde la experiencia humana y la comprensión desempeñan un papel central. No es trivial, por lo tanto, que se pusiera énfasis al señalar que la metáfora *“impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción”* (Lakoff y Johnson, 1980).

El estudio de Lakoff y Johnson, iniciado hace más de 20 años, es un trabajo que se define como parte de la lingüística cognitiva que se conoce hasta hoy y, a partir de ello, muchos académicos de diversas disciplinas han contribuido con importantes resultados en torno a este fenómeno. Se ha sugerido que, desde el punto de vista conceptual, las personas viven a través de las metáforas, en el sentido de que la mayor parte de su pensamiento racional involucra el uso de modelos cognitivos de naturaleza metafórica.

Desde esta perspectiva, los teóricos se han inclinado por ubicar a la metáfora como un fenómeno cognitivo o conceptual. Lakoff y Johnson (1980, 1991), señalan que se trata de un fenómeno que no sólo tiene relación con el lenguaje figurativo, sino, principalmente, con el uso del lenguaje cotidiano y, aún más, con la vida cotidiana como seres humanos, ya que forma parte de su pensamiento y con su manera de interactuar en el mundo tanto físico como social que los rodea.

Actualmente, un número cada vez más importante de científicos en el área de la ciencia cognitiva se ha ido involucrando en el estudio de la metáfora. La razón de ello es por la importancia adquirida para explicar el pensamiento del ser humano, tanto en cuanto al proceso de comprensión como en el razonamiento e, incluso, por su participación en la conformación de la realidad social, cultural y psicológica.

En este sentido, quienes abordan el estudio de la metáfora desde esta perspectiva, están intentando, en cierta medida, comprender una parte vital de quiénes son los individuos como seres humanos, y en qué clase de mundo viven. Esto es, cuando se establece que el sistema conceptual es de naturaleza metafórica, entonces también se determina que lo es la manera en que se piensa y la manera como se actúa en el mundo y con los demás.

2.2.2.1. Definición de la metáfora conceptual

Desde la visión propuesta por la lingüística cognitiva, la metáfora se concibe como la comprensión de un dominio conceptual en términos de otro dominio conceptual. Ambos dominios forman parte de nuestra cognición general y la estructuran. Cuando se utiliza una metáfora, lo que se está haciendo es establecer un vínculo entre dos cosas que no han estado vinculadas por su propia naturaleza.

El aspecto más esencial de la metáfora es la posibilidad que brinda de entender y experimentar una cosa en términos de otra, en el sentido de que un concepto se estructura parcialmente, se piensa o se ejecuta y se describe en términos de otro. En este caso se dice que un concepto se estructura metafóricamente, una actividad se estructura metafóricamente y, como consecuencia de ello, el lenguaje se estructura metafóricamente. La metáfora se define, entonces, desde esta perspectiva, como el apareamiento conceptual entre dos dominios conceptuales. Un dominio, “source”, de origen y otro “target” o dominio meta.

Por lo tanto, la metáfora que es de naturaleza conceptual, consiste en dos dominios, también conceptuales, de los cuales, uno de ellos es entendido en términos del otro. Cuando se habla de dominio conceptual, es necesario entenderlo como una forma coherente de organización de la experiencia.

Para entender un dominio en términos de otro se requiere establecer una serie de correspondencias fijas entre los dominios de origen y meta. Este conjunto de relaciones se obtiene entre elementos que son constituyentes básicos de cada uno de ellos. Tanto el dominio de origen como el dominio meta no pueden ser descritos en forma aislada, sino que se los concibe ligados a ‘modelos cognitivos’ y ‘modelos culturales’. De ahí que, cuando se utiliza una metáfora, se entiende que hay una transferencia no sólo de propiedades individuales de los conceptos en sí, sino que hay una transferencia de una estructura completa; es decir, se establecen relaciones dentro de un modelo cognitivo como un todo. Esta transferencia, técnicamente, ha recibido el nombre de ‘mapeo’ o ‘proyección’. El mapeo metafórico, entonces, corresponde a aquel que se establece entre un dominio de origen y un dominio meta.

Por ello se afirma que, entender una metáfora conceptual implica conocer el conjunto de mapeos que se aplican a un par origen-meta dado. Este mapeo es el que aporta la mayoría del significado de las expresiones lingüísticas metafóricas que hacen explícita una metáfora conceptual particular.

Tal como se ha señalado, cada uno de estos dominios que participan en la metáfora conceptual reciben nombres técnicos específicos: por una parte, el “dominio de origen”, que se refiere al dominio conceptual desde el cual se desarrollan expresiones metafóricas para entender el otro dominio; este último, el “dominio meta”, es aquel que tratamos de entender desde el dominio de origen.

Es importante señalar que, cuando se presenta alguna clase de correspondencia, convencionalmente se ha usado mayúsculas, como una forma de designar una metáfora determinada. Esto toma forma de proposición, por ejemplo LA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA o LA VIDA ES UN CAMINO, lo que no quiere decir que una metáfora en sí sea una proposición. Se suele emplear la fórmula EL DOMINIO META ES EL DOMINIO DE ORIGEN como una manera de describir el vínculo que se establece entre ambos dominios conceptuales. Es necesario entender que corresponde al modo convencional de nominar un determinado mapeo conceptual. No puede tener forma de proposición dado que el apareamiento es conceptual, es decir pertenece al ámbito del pensamiento y la acción y no al lenguaje.

Ungerer y Schmid (2006), prefieren hablar de una relación metafórica entre un concepto de origen y un concepto meta, a partir de lo cual surge lo que han denominado ‘*ámbito de mapeo*’ (mapping scope). En su propuesta de análisis teórico sobre la metáfora, dan la mayor importancia a esta última noción, pues conciben el ‘ámbito de mapeo’ como un conjunto de restricciones que funcionan para regular aquellas correspondencias que son posibles en un mapeo dado.

Al hablar de restricciones como éstas, se evitaría transferir cualquier tipo de rasgo entre el concepto de origen y el concepto meta, por una parte y, a su vez, motivaría el rango de correspondencias que se pueden establecer entre ambos conceptos. Tal como lo plantean los autores, el ámbito de mapeo reflejaría nuestras experiencias conceptuales sobre el mundo.

Tres nociones son relevantes para comprender el 'ámbito de mapeo': los esquemas de imagen, las correlaciones básicas y las evaluaciones culturales. Los esquemas de imagen, por su parte, incluyen en su mayoría esquemas que se caracterizan por ser de naturaleza orientacional, tales como 'arriba-abajo', 'dentro-fuera', 'adelante-atrás'. También incluyen distinciones como 'parte-todo', por ejemplo. Se caracterizan estos esquemas por encontrarse significativamente arraigados a las experiencias que son posibles, según las características físicas y corporales de los seres humanos. Esto implica que los esquemas de imagen tienen su base en la manera como se configuran las experiencias corporales en el mundo.

Las correlaciones básicas, por otra parte, son descritas por los autores como aquellas que orientan la comprensión que tenemos de las acciones y los eventos. Se asume que tendrían un carácter universal, al igual que los esquemas de imagen. Algunas correlaciones que se ejemplifican son: 'causa< >efecto', 'propósito< >meta' y 'presencia< >existencia'. Por último, las evaluaciones culturales, como lo señala su nombre, estarían circunscritas a un grupo particular de personas concebidas como miembros de una comunidad cultural determinada. Al tener en cuenta estos tres elementos descritos por los autores, se asume que las metáforas son más fácilmente activadas dentro de un ámbito de mapeo que esté basado en esquemas de imágenes determinados, lo que se ve apoyado por ciertas correlaciones básicas y por determinadas evaluaciones culturales.

Al basarse en la relación entre un concepto de origen y un concepto meta, a través del ámbito de mapeo, Ungerer y Schmid (2006) distinguen entre metáforas específicas y metáforas genéricas. En el caso de las metáforas específicas, se establece una relación entre un concepto de origen concreto y un concepto meta concreto, y se utilizan con la finalidad de dar cuenta de aspectos individuales propios del concepto meta. Por ejemplo, en el enunciado metafórico 'Juan es un cerdo', lo que se desea resaltar es el aspecto de 'suciedad' relacionado con Juan.

En las metáforas genéricas se relaciona un concepto de origen concreto con un concepto meta abstracto. Estas metáforas se usan para suplir con una estructura conceptual tangible los conceptos abstractos, tales como LAS IDEAS SON OBJETOS. El vínculo se establece de manera natural, dada la familiaridad que se tiene de estos conceptos.

Por último, la riqueza de mapeo metafórico queda demostrada por la combinación de metáforas específicas y genéricas a través de los procesos de estructuración metafórica en áreas de diversa índole.

2.2.2.2. Expresiones lingüísticas metafóricas

Cuando se piensa una cosa en términos de otra, esto puede verse reflejado en diferentes expresiones metafóricas que aparecen de manera recurrente en el uso del lenguaje cotidiano, razón por la cual resulta fundamental distinguir entre metáfora conceptual y expresiones lingüísticas que son metafóricas. Estas últimas aluden a palabras, frases o expresiones lingüísticas formales que pertenecen a la lengua, a través de las cuales es posible hacer explícita una metáfora conceptual que no es de naturaleza lingüística en sí, sino de naturaleza cognitiva. De acuerdo con el modo convencional de consignación en lingüística cognitiva, se usan mayúsculas para referirse a las metáforas conceptuales, mientras que se anotan con minúscula y cursiva las expresiones lingüísticas metafóricas.

Así, por ejemplo, una metáfora analizada con frecuencia, tanto en el español como en otras lenguas es: **UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA**. Esta metáfora se infiere a partir de una serie de expresiones lingüísticas cotidianas, tales como:

“destruiré sus argumentos”
“ganó la discusión”
“nos venció con sus planteamientos”
“es un adversario peligroso”

Ejemplos como estos constituyen una muestra de expresiones de uso común entre los usuarios de la lengua. Se trata de enunciados que emplean una conceptualización de naturaleza bélica para hablar acerca del dominio meta, es decir, sobre la noción de discusión. El apareamiento o mapeo que subyace a esta metáfora es el conjunto de correspondencias conceptuales, lo que constituye la metáfora en sí, y es lo que permite que se construyan expresiones lingüísticas metafóricas como éstas. Es decir, las expresiones lingüísticas son las que hacen explícitas y revelan la existencia de la metáfora conceptual.

Las discusiones y la guerra son por naturaleza acciones de diferente tipo. Sin embargo, el uso del lenguaje permite reflejar que, desde un punto de vista cultural, es perfectamente aceptable estructurar parcialmente una acción, la discusión, como otra, la guerra. Esto quiere decir que muchas de las cosas que se hacen cuando se discute con otros, están estructuradas parcialmente por el concepto de guerra. No es que se despliegue una batalla física, pero la estructura de la discusión refleja una “batalla verbal”.

De acuerdo con lo anterior, el concepto metafórico UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA se manifiesta en el uso cotidiano del lenguaje, lo que, a su vez, hace explícita la manera como se estructura, al menos en parte, la comprensión que se tiene de la discusión y, consecuentemente, la acción cuando se discute con otros.

Se puede señalar, entonces, que las correspondencias entre los dominios se encuentran representadas en el sistema conceptual y, además, están completamente convencionalizadas entre los miembros de una comunidad lingüística dada. De ahí que, es posible extender la lista de expresiones lingüísticas que reflejen esta misma metáfora, agregando incluso alguna con la que no se haya tenido experiencia previa y, sin embargo, no habrá dificultad para comprenderla con este mismo sentido, puesto que la metáfora propiamente tal forma parte del conocimiento conceptual. Por ejemplo “*atacó con su artillería más pesada al final de la reunión*”.

Cuando se utilizan expresiones de esta naturaleza en el lenguaje cotidiano, esto no quiere decir que se esté limitado a hablar de discusiones en términos bélicos en todo momento. Quiere decir, no obstante, que la mayoría de las acciones que se hacen al discutir, están estructuradas parcialmente en la estructura conceptual en términos de las acciones bélicas. Por ello, una metáfora como ésta es un recurso a partir del cual no sólo se piensa, sino que se vive dentro de la cultura, lo que estructura, también, las acciones que se ejecutan, en este caso, al discutir.

Lo que hace que UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA sea una metáfora no tiene relación con alguna con las palabras. Se trata más bien de un mapeo ontológico entre dominios conceptuales, desde el dominio de origen de una guerra al dominio meta de la discusión. En este sentido, el lenguaje pasa a un plano menor, y es sólo el medio para inferir lo que no se puede observar directamente, este vínculo establecido cognitivamente entre dos dominios diferentes. Así, la metáfora no es lingüística por naturaleza, aunque normalmente se realiza lingüísticamente.

2.2.2.3. Relación conceptual de mapeo: la irreversibilidad

La metáfora se sustenta en similitudes que se pueden percibir en algunos aspectos del significado y que, luego, se transfieren desde un concepto familiar a otro que no es tan familiar. Esta transferencia depende de ciertos vínculos que no están claramente establecidos y, a veces, pueden ser borrosos, pero permiten extender un nivel de categoría o una palabra a su rango de significado.

Así, por ejemplo, para hablar de términos científicos que no suelen ser tan familiares, se tiende a utilizar otros que sí nos resultan más conocidos. En el ámbito de la computación, resulta más más sencillo hablar de “virus”, al extender

la noción cotidiana que se tiene de la noción de virus entendida como un agente patógeno, al que se está más acostumbrado.

Esta idea es congruente con lo que se postula la teoría de los prototipos que establece que las categorías no se definen, simplemente, como un conjunto individual de objetos que comparten entre sí todo un conjunto de propiedades comunes. Se entiende, en cambio, que algunos objetos pueden presentar esas propiedades, en mayor o menor grado e, incluso, que esas propiedades se pueden dar igualmente dentro de otras categorías, también en diferentes grados.

Ungerer y Schmid (2006: 121) elaboran una lista de las relaciones más típicas que se dan entre un concepto de origen y un concepto meta que, a modo de ilustración, se traducen como sigue:

CONCEPTOS META	CONCEPTOS DE ORIGEN
Vida	Viaje
Muerte	Partida
Tiempo de vida	Día
Tiempo	Dinero
Furia	Animal peligroso, contenedor
Amor	Guerra, objeto valioso
Argumento	Viaje, guerra, construcción, contenedor
Ideas	Plantas, construcción, contenedor
Comprensión	Visión
Comunicación	Empaquetar, enviar, desempaquetar
Mundo	Teatro

Tal como se observa en esta lista, las metáforas conceptuales tienden a utilizar un concepto más abstracto como meta y un concepto más concreto como origen. Esto es relevante desde el punto de vista del procesamiento y la comprensión, puesto que, si se desea entender de manera más sencilla un concepto que es más difícil, es decir, más abstracto, lo más sensato sería usar otro concepto que sea más accesible, es decir, más concreto que el primero. Dentro de estos últimos, recaen aquellos que tienen una relación más directa con las experiencias físicas,

lo cual sirve como fundamento natural y lógico para la comprensión de otros dominios menos accesibles o más abstractos para la comprensión.

De este modo la *irreversibilidad*, fenómeno que es particular de la constitución de la metáfora conceptual, hace que en la mayoría de los casos de metáfora conceptual, los dominios de origen y meta no sean reversibles, lo que se conoce también como principio de “unidireccionalidad”. Lo normal, entonces, es que el proceso metafórico va, típicamente, desde un dominio de origen más concreto a un dominio meta más abstracto y no viceversa.

2.2.2.4. Sistematicidad de la metáfora conceptual

Otro principio central de la teoría sobre la metáfora conceptual se refiere al fenómeno de la sistematicidad. Esta noción apunta al hecho de que, si un concepto es entendido en términos de otro, entonces debe existir un conjunto sistemático de correspondencias entre el dominio conceptual de origen y el dominio conceptual meta, de tal manera que los elementos conceptuales que pertenecen a un dominio se correspondan con los elementos conceptuales propios del otro dominio.

De acuerdo con la teoría conceptual, la metáfora no constituye una propiedad de las expresiones lingüísticas individuales o de sus significados, sino que es propiedad de los dominios conceptuales y de la relación entre ellos. Así, la sistematicidad metafórica se refleja por cuanto diversas expresiones se encuentran entrelazadas a partir de un solo concepto metafórico, lo que permite, de alguna manera, alcanzar sin dificultad la comprensión de la naturaleza metafórica conceptual. Esto quiere decir que las expresiones metafóricas de las que se da cuenta en estos trabajos, corresponden a unidades lingüísticas que se usan dentro de un sistema global de conceptos metafóricos, conceptos que se emplean constantemente cuando se actúa o cuando se piensa. Por lo tanto, es

posible encontrar tanto palabras como expresiones lexicalizadas que también corresponden a expresiones metafóricas que se han fijado en la lengua por convención y uso.

“Puesto que las expresiones metafóricas de nuestro lenguaje se encuentran entrelazadas con conceptos metafóricos de una manera sistemática, podemos usar expresiones lingüísticas metafóricas para estudiar la naturaleza de los conceptos metafóricos y alcanzar una comprensión de la naturaleza metafórica de nuestras actividades” (Lakoff, 1980:39).

Sin embargo, también es importante distinguir la existencia de algunas expresiones que pueden considerarse como metafóricas pero que aparecen en la lengua de manera aislada, lo que significa que no se usan en forma sistemática, ni en la lengua ni en el pensamiento. Se trata de expresiones conocidas, que son convencionales pero que funcionan como conceptos metafóricos aislados, para los cuales pueden darse uno o dos casos de la parte utilizada. Esto la ubica, para la teoría, en un nivel marginal, tanto de nuestra cultura como de la lengua, al no interactuar sistemáticamente con otros conceptos metafóricos, por utilizar una parte muy reducida de ella.

Estas últimas no constituyen foco de interés para la teoría cognitiva de la metáfora, ya que se supone que no desempeñan un rol relevante en el sistema conceptual. Por esta razón, es importante hacer una distinción entre estos casos aislados y asistemáticos de las expresiones metafóricas que funcionan efectivamente de manera sistemática y sí constituyen el reflejo de conceptos metafóricos sistemáticos que estructuran nuestras acciones y nuestro razonamiento.

La sistematicidad descrita por la ciencia cognitiva se puede ejemplificar de acuerdo con el siguiente esquema, en el cual se establece una interrelación entre las expresiones lingüísticas que se producen en la lengua, con el concepto que

subyace a ellas y, en definitiva, con la naturaleza metafórica de las actividades cotidianas:

Expresiones metafóricas	Naturaleza metafórica De un concepto	Estructuración metafórica de nuestras actividades
<p><i>“ahorro tiempo”</i></p> <p><i>“sobró tiempo”</i></p> <p><i>“su tiempo es muy valioso”</i></p>	<p>EL TIEMPO ES DINERO</p>	<p>Actuamos como si el tiempo fuera algo valioso, limitado y que se puede acabar.</p>

Por lo tanto, EL TIEMPO ES DINERO o EL TIEMPO ES UN RECURSO LIMITADO, se consideran como conceptos metafóricos cuando se reconoce que las experiencias cotidianas con el dinero o con objetos materiales que se consideran valiosos, se usan también para conceptualizar una noción abstracta como es el transcurso del tiempo.

Entonces, la sistematicidad se convierte en un requisito para el concepto metafórico, con lo cual, el lenguaje que se emplea para hablar acerca de ese concepto también resulta ser sistemático. En este sentido, un concepto metafórico que se usa para caracterizar un sistema conceptual completo, de manera que las implicaciones pueden caracterizar un sistema coherente de conceptos metafóricos y un sistema de expresiones metafóricas que se corresponden con esos conceptos, entonces se habla de sistematicidad.

Si se toma como ejemplo la metáfora **EL AMOR ES UN VIAJE**, en ella hay una conceptualización de un dominio de la experiencia, el amor, en términos de otro, el viaje. Una correspondencia ontológica que establece correspondencia entre la ontología del viaje con la ontología del amor se entiende a partir de una gran variedad de expresiones acuñadas en la lengua de uso cotidiano. Así, se deriva el siguiente esquema:

Dominio de origen	Dominio meta	Expresiones
VIAJE	AMOR	<i>“nuestra relación va por buen Camino”</i> <i>“estamos estancados”</i> <i>“vamos cuesta arriba”</i>

A partir de estas expresiones metafóricas cotidianas se entiende que hay una metáfora conceptual en la cual se mapea un ámbito de conocimiento y la experiencia en otro. Puesto que el mapeo forma parte del sistema conceptual habitual, se pueden producir incluso otras expresiones metafóricas que, aunque no hayan sido escuchadas antes, se comprenden sin dificultad, tales como:

- *“nos quedamos empantanados”*
- *“no podíamos salir de allí”*
- *“recorrimos un camino demasiado largo juntos”*

Ilustra la sistematicidad del mapeo entre ambos dominios la interrelación que se establece entre los dominios cognitivos, por medio de correspondencias sistemáticas entre sus componentes, de la manera como sigue:

VIAJE

“viajeros”

“camino recorrido”

“inicio del camino”

“final del camino”

“equipaje”

“obstáculos en el camino”

VIDA

personas que viven

tiempo que se vive

inicio de la vida, nacimiento

final de la vida, muerte

“problemas que se acarrean”

“problemas en la vida”

2.2.2.5. Metáforas estructurales

Lakoff y Johnson (1991) distinguen diferentes clases de metáforas que clasifican en: metáforas estructurales, metáforas ontológicas y metáforas orientacionales.

Las metáforas estructurales se caracterizan porque un concepto se encuentra estructurado metafóricamente en términos de otro. Por ejemplo, UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA o COMPRENDER ES VER. Esta clase de metáforas implica que se entiende y se experimenta un tipo de cosa en términos de otra en el sentido que una discusión se estructura parcialmente, se piensa, se ejecuta y se describe en términos de una guerra o la actividad de comprensión se estructura en forma parcial como la actividad de percibir visualmente algo.

Otro ejemplo de metáfora estructural es EL TIEMPO ES DINERO. Tal como lo señalan Lakoff y Johnson, este concepto metafórico es propio de las culturas que pertenecen a sociedades industriales modernas donde se conceptualiza, es decir, se entiende y se experimenta, el tiempo como algo valioso, algo que puede ser ahorrado, gastado, despilfarrado, calculado, invertido, etc.

2.2.2.6. Metáforas orientacionales

Otra clase importante de metáforas son las Orientacionales, las cuales se caracterizan, no porque estructuran un concepto en términos de otro como en el caso anterior, sino porque organizan un sistema global de conceptos en relación a otro. Se trata de apareamientos donde los dominios son complejos conceptuales, es decir, un sistema total de conceptos que se mapea con otro. Estos autores las denominan metáforas orientacionales porque la mayoría de ellas se relacionan con la orientación espacial: arriba-abajo, dentro-fuera, adelante-atrás, etc. Este mapeo, de naturaleza espacial, tiene una base eminentemente experiencial, física y corporal, puesto que, como señalan Lakoff y Johnson (1980), surgen del hecho

de que se cuenta con un cuerpo de una forma determinada que funciona en el medio físico de una manera particular.

Sin embargo, Rivano (1997) se inclina por denominar a esta clase como “metáforas complejas”, para diferenciarla de las metáforas estructurales, como “metáforas simples”. Este cambio en la denominación se debe a que la orientación espacial correspondería solo a un subconjunto de estas metáforas complejas.

Entre las metáforas más frecuentes que se han empleado para ejemplificar esta clase de metáfora orientacional es:

FELIZ ES ARRIBA y TRISTE ES ABAJO

Lo que deriva en expresiones metafóricas tales como:

“estoy con el ánimo por el suelo”, “estoy por las nubes”.

También se pueden encontrar otras, tales como LA VIRTUD ES ARRIBA y EL VICIO ES ABAJO o incluso LO BUENO ES ARRIBA y LO MALO ES ABAJO.

Esta orientación espacial no es arbitraria sino que se sustenta en la base experiencial, tanto física como cultural, por lo tanto es posible que estas orientaciones puedan presentar algunas variaciones de una cultura a otra.

A diferencia de las metáforas ontológicas y estructurales, en este caso se da una relación entre binomios que están involucrados en el establecimiento de correspondencias. Por un lado se tiene:

ARRIBA y ABAJO y, por el otro, FELIZ y TRISTE.

Esto quiere decir que la orientación espacial ARRIBA-ABAJO, tomada en su totalidad, es la que funciona como dominio de origen. Así mismo, FELIZ y TRISTE como totalidad sirven como dominio meta.

En general, para las metáforas orientacionales, Lakoff y Johnson (1980, 1999) establecen una base física y cultural, la que se considera como base experiencial de la metáfora. Así, según la metáfora FELIZ ES ARRIBA y TRISTE ES ABAJO, por ejemplo, permanece una misma orientación, la de verticalidad. Su base experiencial tiene relación con el hecho típico de que, cuando hay sentimientos de tristeza, el cuerpo adopta una postura caída, hacia abajo, mientras que una emoción de felicidad, normalmente se acompaña de una postura erecta del cuerpo.

Tal como lo señala Rivano (1997:43), no todas estas clases de metáforas se sustentan en la noción espacial. El autor presenta otros ejemplos que también funcionan de manera evidente como metáforas complejas. Así, por ejemplo:

FRÍO ES RACIONAL	CALIENTE ES EMOCIONAL
FRÍO ES LO CALCULADOR	CALIENTE ES LO AFECTIVO
FRÍO ES LO CALMADO	CALIENTE ES LO IRRITADO

En general, estas metáforas se organizan sobre estados anímicos y de intervención de la razón en términos del estado de la temperatura.

Lo que diferencia a las metáforas estructurales de las metáforas orientacionales, es que en las primeras se involucran dos dominios conceptuales, mientras que en las últimas participan pares de binomios conceptuales.

Sobre la base del análisis de metáforas orientacionales es posible establecer que existe una sistematicidad interna en cada una de las metáforas espacializadoras y una sistematicidad global entre las diferentes metáforas espacializadoras, lo que

define una coherencia entre ellas. Esta coherencia del sistema global parece ser parte de la razón de por qué se elige una y no otra. La experiencia física y cultural proporciona muchos de los fundamentos posibles para esta clase de metáforas, pero la elección, depende de cada grupo cultural.

Para Lakoff y Johnson (1980, 1999), ninguna metáfora puede ser comprendida ni representada adecuadamente, si se la ve de manera independiente de su fundamento en la experiencia. Del mismo modo, los valores más importantes dentro de una cultura tienen que ser coherentes con la estructura metafórica de los conceptos fundamentales de ella. Es decir, el sistema valórico de un grupo dado no es independiente, sino que forma un sistema coherente con los conceptos metafóricos cotidianos.

2.2.2.7. Metáforas ontológicas

Las ontológicas se circunscriben al grupo de metáforas que incorporan la noción de sustancia y entidad. Así, de acuerdo con la experiencia que se tiene en la interacción con los objetos y las sustancias físicas del medio, se puede elegir parte de esas experiencias y tratarlas como unidades discretas o sustancias de tipo uniforme. Al identificar una experiencia y tratarla como objeto o como sustancia, esto permite que uno se pueda referir a ella, categorizarla, agruparla y cuantificarla, lo que hace posible un razonamiento acerca de ella.

Esta forma de conceptualizar algunos fenómenos cumple propósitos importantes en la interacción con el mundo. La mayoría de las acciones requieren que se impongan algunos límites artificiales que permitan tratarlas como entidades que están limitadas, que están ubicadas en algún punto en el espacio físico, etc., para poder pensar en ellas y para poder hablar sobre ellas.

Así, el que se pueda visualizar algo que no es una cosa física como si así lo fuera, como si tuviera una sustancia, permite comprender muchas cosas acerca de ella. La existencia de metáforas ontológicas como parte del sistema conceptual, cumple variados y múltiples propósitos, tales como referirse, cuantificar, agrupar, entre otras.

Al igual que las metáforas orientacionales, las metáforas ontológicas también están fuertemente basadas en la experiencia física con los objetos y, especialmente, con el cuerpo. En general, el cuerpo es una entidad física que está limitada y separada del resto del mundo por una superficie, a partir de lo cual se puede experimentar el resto del mundo como algo que se encuentra fuera de uno mismo. Del mismo modo, existe una parte interior del cuerpo, lo que nos convierte en recipientes delimitados por una superficie. De esta manera, podemos proyectar nuestra propia orientación dentro-fuera a partir de esta delimitación corporal.

También se tiene experiencias con objetos que son recipientes y que pueden contener algo en su interior. Se pueden definir territorios, límites, superficies, todo sobre la base de experiencia física. Así, por ejemplo, LA MENTE ES UN CONTENEDOR es una metáfora de la cual se derivan expresiones tales como “no me entra la materia que estoy estudiando”, “tengo la mente vacía”, “es un cabeza hueca”.

Conceptos que se aprehenden directamente de la experiencia con el mundo, como son las nociones de ‘objeto’, ‘recipiente’ o ‘sustancia’, son los que permiten forjar metáforas ontológicas que conceptualizan otros conceptos que son de más difícil aprehensión, y aparecen reconvertidos en objetos, recipientes o sustancias (Moriyón y otros, 2010).

2.2.2.8. La metonimia y su relación con la metáfora

Desde una perspectiva cognitiva, ya no se asume un análisis separado de las figuras del lenguaje, como se hizo en el análisis literario a partir de los enfoques más clásicos, que las clasifican como diferentes clases de tropos, sean estas analogías, comparaciones, alegorías, etc. En este caso, en cambio, son definidas como fenómenos que se rigen por los mismos principios de proyección o mapeo cognitivo entre dominios.

El uso de la metonimia supone el empleo de una entidad para referirse a otra que se encuentra relacionada conceptualmente a la primera. Al igual que la metáfora, la metonimia es analizada como un proceso cognitivo que subyace al fenómeno del lenguaje. Ha sido concebida por la lingüística cognitiva como una poderosa herramienta de nuestro conocimiento, definida por su naturaleza conceptual, que también funciona en la conceptualización que hacemos del mundo.

Dentro del paralelo que se establece con las metáforas, las metonimias establecen una relación entre un concepto de origen y un concepto meta. Sin embargo, la diferencia que habría con las primeras estaría dada por la naturaleza de este vínculo, el cual se encontraría, en este caso, restringido a una relación básica por mera contigüidad, relación que se establecería dentro de un modelo o dominio cognitivo individual. Ungerer y Schmid (2006), aclaran que la diferencia entre la metonimia y la metáfora estaría dada fundamentalmente por el 'ámbito de mapeo', que se concibe para las metonimias como aquel que entrega un contexto apropiado para su interpretación.

En síntesis, la metonimia se describe como una relación entre un concepto de origen y un concepto meta. Esta relación se da dentro de un ámbito de mapeo socialmente aceptado que corresponde prototípicamente a un modelo cognitivo.

Los tipos de metonimia más frecuentes, aparecen descritos, entre otros, por Ungerer y Schmid (2006):

PARTE POR EL TODO	Juró lealtad a su bandera
EL TODO POR LA PARTE	Lavó su automóvil (carrocería)
CONTENEDOR POR CONTENIDO	Me tomaré sólo un vaso
MATERIAL POR OBJETO	Vendieron ese óleo (cuadro)
PRODUCTOR POR PRODUCTO	Compré confort
LUGAR POR INSTITUCIÓN	Perú y Bolivia están en conversaciones
LUGAR POR EVENTO	El palacio se dirigió al pueblo
CONTROLADO POR CONTROLADOR	los buses están en huelga
CAUSA POR EFECTO	Se acabó el pan (por trabajo)

2.2.3. Conclusión

Las metáforas conceptuales, al igual que las metonimias, contribuyen de manera significativa a la comprensión de la estructura y el contenido cognitivo de las categorías abstractas que se manejan en forma cotidiana. Es la base para considerar que estos fenómenos puedan ser concebidos como herramientas conceptuales que brindan a las personas poder para estructurar los significados cognitivos. Es decir, su verdadero fin es permitir crear significados (Ochoa, 1977).

La lingüística cognitiva demuestra que los procesos de producción y comprensión del lenguaje figurado se producen sin mayor esfuerzo, lo que pone de manifiesto que la metáfora no es un asunto del lenguaje mismo, sino, del sistema conceptual. El que sea metafórico el sistema conceptual quiere decir entonces que las personas piensan de manera metafóricamente lo que experimentan y, por lo tanto, las acciones que llevan a cabo en lo cotidiano, también será de naturaleza metafórica. Por esta razón, la metáfora no es sólo una cuestión de lenguaje, sino que también es un asunto de pensamiento y de acción.

El sistema conceptual juega un rol central en la definición que el sujeto tiene acerca de la realidad que lo rodea, el que es esencialmente metafórico, ya que

este sistema conceptual determina la manera como se entiende el mundo, cómo se percibe, cómo se interactúa con otras personas y las acciones que se desarrollan en él. De este modo, el estudio de la metáfora adquiere un peso significativo para la lingüística cognitiva.

Cuando se razona, se piensa o se actúa en el mundo, no se es consciente del sistema conceptual, sino que, simplemente se lo hace de manera más o menos automática. En este sentido, no se tiene un fácil acceso al sistema conceptual, sino sólo de manera indirecta a través del estudio científico del lenguaje, al asumir que la comunicación lingüística se fundamenta en este sistema conceptual. Ello permite pensar que la mirada hacia la lengua y hacia las expresiones lingüísticas metafóricas puede arrojar luz sobre la naturaleza metafórica del sistema conceptual.

La riqueza de la metáfora radica en el hecho de que éstas no vinculan dos elementos, sino dos modelos cognitivos; es decir, se establece una relación entre dos dominios que forman parte de la estructura conceptual. Esto brinda un potencial cognoscitivo importante para la conceptualización y la comprensión del mundo. De este modo, las metáforas constituyen un campo especialmente rico para conocer sobre los aspectos experienciales del significado, puesto que, a través del uso de las expresiones metafóricas, se puede determinar la transferencia de la experiencia con objetos y eventos conocidos hacia ciertas categorías más abstractas y más difíciles de aprehender.

El uso de la metáfora no es algo voluntario ni está reservado a personas con grandes talentos; se trata, en cambio, de un proceso involuntario e inevitable, puesto que es propio de la forma que tiene el razonamiento humano. Según esto, los conceptos que se utilizan en el pensamiento no se construyen por una simple correspondencia con las “cosas” del mundo. El pensamiento está, en efecto, corporeizado y, por tanto, no puede ser independiente de las personas que piensan. El pensamiento surge de la experiencia corporal y está fuertemente

arraigado a la percepción, al movimiento corporal, así como también a la experiencia física y social cotidiana. En este punto, resulta natural establecer el vínculo entre lenguaje, experiencia y cultura.

El pensamiento también es “imaginativo”, lo que se refiere a que aquellos conceptos que no se basan de manera directa en nuestra experiencia física, emplean la imaginación mental y, en este caso, la metáfora. Esta capacidad imaginativa es la que permite que se dé el pensamiento abstracto, y que el pensamiento se extienda más allá del aquí y el ahora concretos. Como consecuencia, el pensamiento es un proceso mucho más complejo que una mera manipulación mecánica de símbolos abstractos, y la metáfora, a menudo, está a la base de este proceso que le permite ir al pensamiento más allá de lo estrictamente literal.

Por medio de la metáfora, se puede conceptualizar conceptualizar una cosa en términos de otra de manera parcial, gracias a su naturaleza sistemática, lo que permite que a través del uso de expresiones metafóricas sea posible destacar una noción y, a la vez, ocultar otras. Así, por ejemplo, metáforas como LAS IDEAS (O SIGNIFICADOS) SON OBJETOS y LAS EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS SON RECIPIENTES, hacen suponer que las palabras tienen significado por sí mismas y, al mismo tiempo oscurecen la noción de contexto y su influencia para convenir significados entre los hablantes durante la comunicación.

La naturaleza sistemática de la metáfora, que permite comprender un aspecto de un concepto en términos de otro, siempre destaca algunos aspectos y, al mismo tiempo, oculta otros aspectos del concepto. Por ello, se afirma que los conceptos metafóricos proporcionan sólo una comprensión parcial de las cosas, ya que si fuera total, no se podría hablar de que un concepto se entiende en términos de otro, sino que un concepto estaría por otro.

El que la estructuración conceptual metafórica sea parcial, presenta una ventaja importante para la comunicación creativa, ya que esa misma estructuración permite que el concepto metafórico que sea extendido de diversas maneras dentro del marco de su sistematicidad. Por tanto, dicho concepto no sólo se encuentra parcialmente estructurado, sino que, además, puede ser extendido más allá de las maneras cotidianas de pensar y de hablar, y es lo que comúnmente ha recibido atención como una forma de lenguaje (o pensamiento) figurativo, poético o imaginativo.

Las expresiones lingüísticas metafóricas que, por su uso, aparecen como convencionalizadas y se dan con persistencia en el lenguaje cotidiano, generalmente no suelen ser reconocidas como metáforas entre sus usuarios. Se trata de aquellas que el análisis literario relega al ámbito de las ‘metáforas muertas’.

“The logic behind these labels is that through its frequent association with a certain linguistic form, the figurative meaning of a Word has become so established in the speech community (i.e. conventionalized) that it is entered in the lexicon as one sense of the word in its own right (i.e. lexicalized)”
(Ungerer y Schmid, 2006: 117).

La lexicalización de los usos metafóricos se explica sobre la base de la frecuencia de uso de determinadas expresiones metafóricas, lo que hace que pasen a ser concebidas como un sentido que se agrega a otros sentidos que normalmente se le atribuyen a esas expresiones. Sin embargo, desde la perspectiva cognitiva, se basa en la distinción entre un conocimiento consciente y un conocimiento inconsciente. En la medida en que las metáforas son construidas de manera más inconsciente, quiere decir que esa construcción responde a un grado de convencionalización ya establecida en la lengua y, por lo tanto, adquiere mayor valor para la comprensión de la cognición en sí (Ungerer y Schmid, 2006).

En general, el sistema conceptual es en gran parte, inconsciente. No obstante, las metáforas que se construyen no son, en la mayoría de los casos, conscientes. Resulta extraño, muchas veces, darse cuenta del uso de una expresión lingüística como metafórica en la comunicación cotidiana.

Se sabe que las personas cuentan con ese conocimiento porque pueden utilizar expresiones lingüísticas metafóricas que reflejan esos mapeos, los cuales son propios de una comunidad lingüística dada. Esto significa que esos mapeos son convencionales, en el sentido de que las expresiones lingüísticas que se usen, aunque novedosas, no los pueden violar; es decir, aunque las expresiones sean novedosas, las correspondencias entre los dominios de origen y meta se mantienen invariables.

2.3. LA COMUNIDAD DE PERSONAS SORDAS Y SU LENGUA

2.3.1. Comunidad sorda

La lingüística tiene por objeto describir y explicar las lenguas, pero éstas existen porque son usadas por personas que se agrupan en virtud del dominio común que se tiene de ellas. No se puede comprender completamente una lengua si no se tiene en cuenta la comunidad a la cual pertenece. Por ello, el estudio que se

realiza sobre la lengua de señas no puede estar ajeno a la comprensión que se tenga de su comunidad usuaria.

Una aproximación hacia la sordera demuestra que históricamente y hasta la actualidad han prevalecido dos enfoques opuestos, que no están exentos de variables intermedias, producto de diversas interpretaciones particulares. Estos enfoques se validan por medio de argumentación diversa y se legitiman a través de acciones relativas a la participación de las personas sordas en la sociedad.

Se trata de dos visiones que se sustentan en sistemas de valores culturales diferentes. Su importancia reside no sólo en permitir acercarse a la comprensión que la sociedad, mayoritariamente oyente, ha construido sobre la sordera sino, también, porque estos enfoques han tenido repercusiones importantes tanto en la educación de los sordos, como en su historia y en el rol que han debido asumir en la sociedad en general.

2.3.1.1. Sordera como discapacidad

Un enfoque de larga tradición asume que la persona sorda es un individuo aislado y patológicamente impedido. Se trata, sin duda, de una visión orientada desde una “ideología del oyente” (Woodward, 1982). Esta interpretación de la sordera se ha visto concretizada en lo que se conoce como el “modelo clínico” de la sordera o “el enfoque patológico” y, en la educación, ha derivado fundamentalmente en la implementación de un “modelo de oralización”, el “modelo auditivo oral”, entre otros.

Desde esta interpretación, se asume un punto de vista clínico que se centra en la pérdida de audición como la característica central de las personas sordas. Esto conlleva una mirada desde la definición de una discapacidad física evidente, la cual pone en desventaja a la persona sorda con respecto a las personas que

escuchan sin dificultad. El término “discapacitado” es definido por el Diccionario de la RAE como “minusválido”, y éste último como “... la persona incapacitada, por lesión congénita o adquirida, para ciertos trabajos, movimientos, deportes, etc.” (RAE 1992:1377).

Desde un punto de vista asumido como oyente, se establece una “norma” que sirve de base para enfocar la sordera según el nivel de desviación que los aleja de esa norma. La mayoría de las personas sordas son definidas, así, como personas deficientes; es decir, “carentes de”, “incompletas” o “defectuosas”, y el rol de la sociedad oyente es ayudarlos a que puedan llegar a ser lo “más normales” posible, es decir, lo más parecidos a un oyente.

Consecuente con esta visión, una situación que ha caracterizado la formación de las personas que presentan pérdida auditiva en nuestro país, es que han sido tratadas como personas que requieren de una atención especial, impartida por diversos especialistas del ámbito clínico y educacional, tales como audiólogos, terapeutas del lenguaje, profesores especialistas de sordos, etc. Estos especialistas son, naturalmente, personas oyentes, lo que lleva a desarrollar una interacción asimétrica. Al pensar en las personas sordas como “seres oyentes defectuosos”, ha traído, como consecuencia, que su cultura ha sido normalmente ignorada e, incluso, denigrada.

Sobre la base de la enorme dificultad que tienen las personas sordas para comunicarse oralmente con las personas oyentes, la tradición oralista orienta su labor educativa hacia la rehabilitación del lenguaje, especialmente oral, con la finalidad de que las personas sordas puedan acercarse a alcanzar habilidades comunicativas y lingüísticas semejantes a las de los oyentes. El proceso de “habilitación” se enfoca sobre el desarrollo de la comunicación oral, mediante un entrenamiento terapéutico para la producción de los sonidos del habla y la recepción de los mismos a través de técnicas de lectura labio-facial.

Este enfoque se establece, se difunde y es respaldado, a partir del 1880, por el Congreso de Profesores de Sordos realizado en Milán. Desde allí, se extiende a todo el mundo, y de él han ido surgiendo distintas modalidades que finalmente tienen el mismo objetivo: oralizar a las personas sordas. Así, por siglos, ha prevalecido una filosofía que fundamenta un sistema de instrucción en el que se sostiene que se debe enseñar a los sordos a imitar sonidos que no escuchan, los sonidos del habla de la comunidad local de donde provienen. Son programas de acción que mantienen la necesidad de favorecer la integración de la persona sorda a la comunidad oyente, por lo que se estima necesario el entrenamiento para recibir los mensajes orales a través de la lectura de los labios y expresarse articulando los sonidos de la lengua oral.

Una consecuencia importante de esta filosofía oralista ha sido el esfuerzo, por parte de los especialistas, de excluir totalmente el uso de la lengua de señas en los niños, aduciendo a que si ellos logran una buena comunicación a través de este sistema visual, pierden la motivación para el logro de una labor tan ardua como lo es el aprendizaje de la lengua oral.

Dada la conceptualización de la sordera entendida como una discapacidad o limitación, la comunidad sorda tiene poco control o una participación casi nula en sus propias instituciones como, por ejemplo, en las instituciones educativas para sordos.

El bajo nivel de logros alcanzados al tratar de asimilar a las personas sordas con la sociedad oyente se manifiesta fundamentalmente en un desarrollo restringido y tardío de la lengua oral, un escaso dominio de la lengua escrita, sumado también a un aprendizaje severamente limitado de cualquier forma de lenguaje. Es ello lo que permite a Grosjean afirmar que:

“Despite considerable effort on the part of deaf children and of the professionals that surround them, and despite the use of various technological aids, it is a fact that many deaf children have great difficulties

producing and perceiving an oral language in its spoken modality”
(Grosjean, 2001:113).

A través de los años, se ha demostrado que las personas sordas tienen pocas posibilidades de aprender un sistema lingüístico que no les es natural, sin contar con una adquisición lingüística natural de base, el desarrollo de la lengua de señas. La restricción lingüística impuesta a las personas sordas desde las etapas más tempranas los ha afectado globalmente en su proceso de desarrollo social, cognitivo y afectivo. Por ello, el oralismo se construye como un modelo monolingüe que no toma en consideración las necesidades y características propias de las personas sordas, de su cultura, su identidad y su lengua.

2.3.1.2. Enfoque socioantropológico de la sordera

El punto de vista contrario, asumido desde los enfoques socioantropológicos de la sordera, ha sido denominado por Woodward (1982) como una “ideología del sordo”. A diferencia de lo que se ha descrito hasta ahora, se asume que las personas sordas no son personas impedidas o deficientes, sino que son “diferentes”. Conforman un grupo minoritario que posee una cultura que les es propia, la cual interactúa en forma permanente con la cultura de la sociedad mayoritaria, la de las personas oyentes.

Dos conceptos fundamentales para la descripción sociolingüística son “lengua” y “comunidad”, cuya relevancia implica una interpretación que sea lo más enriquecida posible, de manera de poder maximizar el valor y la precisión de los análisis que se lleven a cabo (Turner, 1994).

La noción de “comunidad” es compleja y no resulta fácil definirla. El sociólogo Hillery (1974), revisa numerosas definiciones sobre este concepto y elabora una nueva, que incorpora todos los rasgos comunes que se repiten en ellas. Así, establece que una comunidad es un grupo de personas que comparte entre sí

metas que son comunes, y cooperan entre sus miembros para alcanzarlas. Se trata, además, de un grupo que ocupa una región geográfica determinada. Por último, define a la comunidad por el grado de libertad con que cuentan sus miembros para organizar su vida social y determinar sus propias responsabilidades.

En esta misma línea, Padden define a la comunidad sorda de la siguiente manera:

“A deaf community is a group of people who live in a particular location, share the common goals of its members, and in various ways, work toward achieving these goals. A deaf community may include persons who are not themselves Deaf, but who actively support the goals of the community and work with Deaf people to achieve them” (Padden, 1989:5).

Así, la sordera no se entiende sólo como una condición particular individual, sino como un conjunto de condiciones que se conjugan en el funcionamiento de un grupo que constituye “comunidad”. Esta perspectiva, adoptada por algunos, ha tenido relevancia política, por cuanto incide en el desarrollo de la conciencia de las personas sordas como miembros de una minoría cultural y lingüística.

2.3.1.2.1. Comunidad sorda como comunidad minoritaria

Un grupo minoritario se describe como un grupo típicamente inferior en número respecto al resto de la población de un estado, y que se encuentra en una posición no dominante, cuyos miembros, siendo nacionales del estado, poseen características étnicas, religiosas o lingüísticas que los distinguen del resto de la población. Por lo general, los miembros de un grupo minoritario comparten un sentido de solidaridad y un deseo de preservar su cultura, sus tradiciones, su religión o su lengua.

Sin embargo, un grupo de esta naturaleza, no siempre se caracteriza sólo por ser menor en cuanto al número. Se entiende como un rasgo más relevante el ser minoritario en cuanto a su posición en el interior de la sociedad. Esto quiere decir que el status del grupo no está dado por la cantidad de sus miembros, sino que está determinado por la presencia de rasgos que los identifican y, entre ellos, está la discriminación.

En general, sus miembros sufren desventajas con respecto a los de la sociedad mayoritaria con la que interactúan, y suelen ser identificados por características que son socialmente visibles. Se trata, pues, de personas con conciencia de grupo y con un fuerte sentido de unidad. Otra característica importante de un grupo minoritario es que normalmente no lo constituyen personas que no se adhieren a él voluntariamente sino que, por lo general, nacen en él o pertenecen a él por necesidad, debido a la presencia de rasgos que los hacen comunes.

La comunidad sorda ha debido enfrentar muchos de los mismos conflictos que aquejan a otros grupos minoritarios en una nación. Reciben presiones, tanto lingüísticas como culturales, y son tratados como inferiores desde la cultura mayoritaria. Su educación está organizada y es implementada según criterios de la mayoría oyente, su lengua está relegada a un segundo plano, y la mayor parte de la instrucción la reciben a través de la lengua mayoritaria (Woodward, 1982).

Otro aspecto que profundiza aún más la brecha existente entre los oyentes y la comunidad sorda, es que esta última está constituida principalmente por personas sordas que nacen y crecen en familias de oyentes; es decir, personas que más tarde desarrollan una cultura que es diferente a la de sus propios padres.

De acuerdo con esta caracterización, es posible entender que las personas sordas de una cierta localidad conforman un grupo minoritario al cual pertenecen y con el cual se identifican, dadas las experiencias comunes que viven en su interior.

Entonces, más que ver la sordera como una discapacidad, se mira como una diferencia en la experiencia humana.

Es importante destacar que un rasgo característico de una comunidad se refiere al nivel de conciencia que tienen sus miembros sobre una identidad común que los une (Turner, 1994). Desde esta perspectiva, la sordera se describe a partir del sentido que otorgan a su identidad y las acciones que realizan en forma consecuente con ello.

2.3.1.2.2. Comunidad sorda con mayúscula

No todas las personas que presentan pérdida auditiva pasan automáticamente a formar parte de la comunidad Sorda. Existen personas que, habiendo adquirido una pérdida auditiva en forma tardía en sus vidas, sería raro que hicieran uso de la lengua de señas para comunicarse. Del mismo modo, hay personas sordas que han crecido plenamente insertas en el mundo oyente, criadas como tales, educados principalmente en el oralismo y, por lo general no se identifican con los Sordos. En casos como estos, se puede decir que, aunque haya sordera, no comparten los valores y la cultura propios de la Comunidad Sorda.

Convencionalmente se ha tendido a consignar la expresión Comunidad Sorda con mayúsculas, cuando se la concibe y se la reconoce como tal. De esta forma, se establece una distinción entre ella y el grupo de personas sordas que no son consideradas miembros de dicha comunidad.

Se reconoce que la Comunidad Sorda posee una cultura que le es propia y la distingue de quienes no pertenecen a ella. Turner (1994) recoge y describe diversas definiciones de “cultura”, tomadas de otros autores, que pueden ser útiles para la comprensión de esta perspectiva:

- Padden (1989), la define como un conjunto de comportamientos aprendidos por parte de un grupo de personas que comparten una lengua, valores, comportamientos y tradiciones.
- Spradley y McCurly (1987) conciben la cultura como aquellos conocimientos que son usados para construir y comprender su comportamiento.
- Para Giddens (1989), se trata de un conjunto de valores compartidos entre los miembros de un grupo.
- Keesing (1981) la define como un sistema de ideas compartidas, de conceptos y reglas que subyacen a una forma de vida.

Esto muestra la complejidad del fenómeno y lo difícil que resulta contar con un concepto claramente delimitado de cultura. Del mismo modo, no existe un límite claro para definir 'Comunidad Sorda'. Por el contrario, su constitución está determinada por diversos grados de pertenencia que sus miembros adquieren en el interior de ella. Estos niveles de pertenencia dependen de diversos factores que interactúan entre sí de diferente manera, a partir de lo cual se establece un núcleo fuerte en su interior y un grupo que participa o pertenece a ella en un nivel más periférico. De este modo, se identifican diversos grados de pertenencia dentro de su cultura.

Baker-Shenk y Cokely (1980) elaboran un modelo para describir la naturaleza compleja de la Comunidad Sorda. Determinan cuatro factores que son decisivos a la hora de definir variados estadios de membresía dentro de la Comunidad. Estos son:

- El factor audiológico, es decir, el grado de pérdida de audición;
- El factor político, que se refiere a la habilidad potencial para ejercer influencia sobre temas que afectan directamente a la comunidad;

- El factor lingüístico, que se define por el nivel de dominio en el uso de la lengua de señas; y
- El factor social, que apunta a la capacidad de sus miembros para participar en diversas funciones sociales de la Comunidad Sorda.

Según este modelo, cuando los cuatro factores confluyen en una misma persona, ésta tiene posibilidad real de formar parte del núcleo de la Comunidad Sorda. A medida que va disminuyendo la presencia de estos factores, también disminuye el grado de pertenencia a la comunidad. Cabe señalar que, si se presenta alguno de estos factores de forma aislada, también forma parte de la Comunidad, pero sólo en un nivel más periférico.

En este sentido, la comunidad Sorda se define por la actitud que se tiene hacia la sordera y no necesariamente por la pérdida de la audición. Se trata de una complejidad en la que convergen habilidades lingüísticas, actividades sociales y políticas y la realidad audiológica, todo lo cual define una determinada actitud hacia la Comunidad Sorda (Baker-Shenk y Cokely, 1980).

2.3.1.2.3. Comunidad sorda como comunidad lingüística

El enfoque socioantropológico de la sordera pone de relevancia la noción de Comunidad Sorda, noción que conlleva una serie de consecuencias sociales, políticas, así como lingüísticas.

Gumperz (1975, en Woodward, 1982) establece una relación íntima entre la cultura y la lengua en el interior de una comunidad, al señalar que la lengua es el almacén del conocimiento cultural y, al mismo tiempo, un símbolo de identidad social y un medio que sirve a la interacción.

Así, un factor determinante para identificar el grado de pertenencia a la comunidad sorda es el dominio y uso de la lengua de señas, en este caso, la Lengua de Señas Chilena, convencionalmente conocida también por la sigla LSCh. Su relevancia no sólo está dada por el dominio competente que se pueda tener de ella, sino, y sobre todo, por el valor que se le otorga como patrimonio cultural propio.

Aunque la comunidad de Sordos es naturalmente bilingüe, solo una minoría de ellos alcanza un dominio competente del español. Muy pocos pueden comunicarse de forma comprensible por medio de la vía oral, y sólo algunos de ellos cuentan con capacidades equiparables a las de un oyente en cuanto a comprensión y producción del español escrito.

En relación con el dominio de la lengua de señas, la mayoría de las personas sordas son hijos de padres oyentes, lo que trae como consecuencia que la edad a la que han sido expuestos a la LSCh es muy variable entre ellos y, en la mayoría de los casos, ha sido de forma tardía. Los niños, hijos de padres sordos, constituyen una excepción minoritaria dentro de esta comunidad, ya que son quienes han tenido la oportunidad de adquirir la LSCh de manera natural durante su infancia más temprana. Todo ello da como resultado un nivel muy diverso de competencia lingüística dentro de la comunidad Sorda.

Así mismo, en el interior de esta comunidad, hay personas oyentes, hijos de padres sordos, quienes fueron expuestos a ambas lenguas desde pequeños y que, por lo tanto, se desempeñan como hablantes bilingües.

Las personas sordas se involucran entre sí a través de una serie de actividades sociales y políticas que son propias del grupo. Se establece, con ello, que el aspecto lingüístico es un factor determinante para la identificación de los miembros dentro de la Comunidad Sorda. La lengua tiene relevancia no sólo por cuanto permite la interacción natural entre las personas sordas, sino también, por el rol que cumple la lengua al permitir almacenar conocimiento cultural, como por el valor que adquiere como símbolo de identidad social.

Es decir, mientras el uso de la lengua de señas permite la identificación de las personas como miembros de una comunidad determinada, al mismo tiempo esta lengua sirve de vehículo para la transmisión de los valores, creencias y juicios sobre el mundo, lo que va pasando de generación en generación, constituyéndose en la vía principal para la construcción y constitución de su cultura.

Por esta razón es fundamental que lingüistas, antropólogos, padres y educadores, junto con la comunidad Sorda, contribuyan a hacer prevalecer esta dimensión tan relevante de los derechos humanos, el derecho a una educación en su propia lengua natural, y el hecho de valorar y considerar esta lengua como patrimonio de un grupo minoritario que co-habita con una mayoría oyente.

2.3.2. Lengua de señas

Al igual que las lenguas orales, las lenguas de señas son sistemas convencionales que funcionan para la comunicación entre las personas usuarias de dicha lengua; son sistemas que surgen en el interior de la comunidad sorda y se adquieren en forma natural a través del contacto y la interacción con el grupo, sin necesidad de someterse a un proceso de instrucción sistemática. En general, las lenguas de

señas y las lenguas orales comparten en común las mismas funciones, tanto sociales como cognitivas.

Ha debido pasar mucho tiempo, para que las lenguas de señas llegaran a ser reconocidas como sistemas lingüísticos y no como meros sistemas semióticos visuales que funcionan para la comunicación entre personas sordas. La falta de base lingüística para explicar el lenguaje de señas fue una causa importante de la prohibición de su uso en la educación de las personas sordas.

Este rechazo por el uso de las señas como unidades lingüísticas se fundamenta, en parte, por la naturaleza icónica que exhiben en su forma de expresión. Ha sido evidente el peso que tiene el formalismo saussiriano, en el que se define el signo lingüístico como una entidad arbitraria, y deja relegada al campo de la comunicación no verbal cualquier manifestación semiótica de naturaleza icónica.

La tradición de la lingüística estructural establece que la doble articulación constituye una condición necesaria para que un sistema sea definido como lengua. En esta línea, se asume que un sistema que funciona icónicamente, es algo que se contradice con la posibilidad de que cuente con una organización fonológica interna. Esto es un motivo importante para dejar fuera de los estudios lingüísticos a las lenguas de señas.

Por otra parte, también tiene peso el argumento de que la iconicidad obliga a que las unidades de la lengua estén ligadas estrictamente a las cosas que representan, razón por la cual se implide el acceso a contenidos de mayor complejidad o abstracción, como lo hace naturalmente el lenguaje humano (Cuxac y Sallandre, 2007).

Este panorama se modifica significativamente a partir de la década de 1960, cuando lingüistas y, entre ellos, especialmente Stokoe, establecen que las lenguas de señas, diferentes en cada localidad o país, pueden ser consideradas como

verdaderas lenguas naturales, cada una con su gramática, su sintaxis y un lexicón, todo lo cual permite que, mediante ellas, se exprese cualquier clase de idea, pensamiento, creencia o sentimiento, incluidas las nociones conceptuales más abstractas. Esto contradice los planteamientos desarrollados hasta ese entonces, donde se ha sostenido que las lenguas de señas no eran más que sistemas de comunicación constituidos por un conjunto de gestos icónicos y transparentes.

El haber reconocido a las lenguas de señas como verdaderas lenguas naturales constituye un enorme hito, no sólo para la comunidad sorda y todas sus consecuencias sociales, políticas y educativas, sino que también constituye un avance relevante para el desarrollo de la lingüística y otras disciplinas afines, puesto que se amplía un campo de exploración sobre el conocimiento humano y el lenguaje. Las lenguas de señas, por su naturaleza y su modalidad visual-gestual aportan un campo de interés para la investigación que permite dar cuenta de la naturaleza del conocimiento humano, el procesamiento del lenguaje y la relación que existe entre cognición y lenguaje.

El valor científico de los estudios de las lenguas de señas como objeto reside en su modalidad, ya que desde el punto de vista de su procesamiento dependen ampliamente de los sistemas visual y motor, y requieren, además, para su producción, de la integración de los sistemas motores en los cuales se involucran principalmente las manos, partes del cuerpo y la cara del señante (Emmorey, 2002).

En general, los estudios lingüísticos acerca de las lenguas de señas permiten acercarse de mejor manera hacia algunos aspectos relacionados con la naturaleza de los sistemas lingüísticos y cognitivos que hasta ahora han sido abordados en su mayoría sólo sobre las lenguas orales.

Hasta donde se conoce, no está claro el número de lenguas de señas que existen en todo el mundo; sin embargo, de acuerdo con diversos estudios, es posible

afirmar que en diferentes localidades o naciones hay lenguas de señas que son diferentes entre sí, de la misma manera como se diferencian las lenguas orales. Cada una ha evolucionado de manera independiente, con su propio léxico, sus propias reglas gramaticales e, incluso, sus propias historias de cambio.

Estas lenguas se caracterizan porque presentan una estructura componencial intrincada, a partir de la cual se identifican unidades menores, todas ellas organizadas en niveles jerárquicos, tales como oraciones, palabras, morfemas y fonemas.

El término fonema ha sido cuestionado en ocasiones en este contexto, por la alusión a la noción de 'sonido'. No obstante, el término "fonema" se define como una entidad abstracta que ha de entenderse, por su naturaleza productiva, como una unidad mínima distintiva de significado.

Efectivamente, las unidades léxicas de las lenguas de señas están conformadas por parámetros formacionales o constituyentes mínimos, de los cuales se distinguen:

- la Configuración Manual que adoptan las manos en el momento de realizar una seña,
- la Orientación de la o las palmas de las manos con respecto al señalizador,
- la Locación que se define como el lugar preciso donde se articula la seña, y
- el Movimiento de ésta durante su realización.

Cada parámetro presenta subclases que funcionan como fonemas, en el sentido descrito más arriba, donde se comprueba que, si uno de ellos cambia, entonces también cambia el significado de la unidad léxica.

Muchas veces, se ha confundido las lenguas de señas con la "pantomima" o la mera gesticulación en el espacio. Sin embargo, estos sistemas difieren de la

lengua de señas en varios aspectos importantes. Por una parte, la pantomima no presenta una estructura interna bien definida ni presenta doble articulación, por lo que, no se la reconoce como un código lingüístico.

Por otra parte, la pantomima se caracteriza por ser altamente icónica y transparente para el receptor. Las señas, en cambio, también pueden ser opacas y arbitrarias. La pantomima no está restringida al espacio que puede ocupar en su realización. El uso de las señas, en cambio, está determinado por reglas, entre las cuales se restringe el espacio de realización de las señas, que está definido verticalmente desde la cintura hasta la cabeza aproximadamente y, horizontalmente, hacia la extensión máxima de los brazos del señalizador.

El que las lenguas de señas sean ágrafas; es decir, que carezcan de un sistema de escritura propio, no las hace “menos” lenguas o lenguas de segunda categoría. Se sabe que existen numerosas lenguas orales en el mundo que no han desarrollado un sistema de escritura, y funcionan efectivamente en la comunicación, transmitiéndose de generación en generación.

Las lenguas de señas no están del todo aisladas entre sí, sino que forman parte de un grupo cultural e interactúan dentro de la comunidad sorda, la cual crece, evoluciona y se transmite en forma dinámica como parte de la tradición de esta cultura. Las lenguas de señas son, sin duda, el foco central del desarrollo de esta comunidad.

La lengua primaria de la comunidad sorda en nuestro país, es la Lengua de Señas Chilena. Además de ser ésta su lengua natural, constituye la principal característica de identidad reconocida entre sus miembros.

La Lengua de Señas Chilena es una lengua que está en contacto geográfico y también social con el español de Chile. Sin embargo, esto no quiere decir que la LSCh sea una mera traducción visual del español. Es importante considerar que

se trata de dos sistemas lingüísticos diferentes; pues, cada uno tiene su propia estructura interna, sus propias reglas gramaticales e incluso su propio lexicón, lo que a veces hace engorrosa la tarea de traducción de una lengua a la otra.

Esto se debe, en parte, a que el origen de ambas lenguas es diferente. La LSCh es una lengua que ha surgido en el interior de la comunidad sorda de nuestro país, ha funcionado lingüística y socialmente por y para las personas sordas y ha sido transmitida de generación en generación en el interior de esta misma comunidad. Esto último es relevante en el ámbito de la investigación lingüística, ya que, dada su historia y uso social diferente, exige situar a la LSCh en su propio contexto y, por ende, estudiarla en sí misma, evitando imponer modelos que son particulares de la estructura del español.

2.3.2.1. Niveles lingüísticos de las lenguas de señas

La lingüística de la lengua de señas constituye un área de estudios científicos bastante reciente. Pero, en muchos aspectos y con la necesaria cautela, tales estudios se pueden ver favorecidos por la larga tradición descriptiva que se ha desarrollado en las lenguas orales hasta la actualidad. Al mismo tiempo, los estudios lingüísticos sobre lenguas de señas contribuyen a revisar la adecuación que permite confirmar o refutar diversos planteamientos teóricos que han sido propuestos, basados en la extensa tradición de los estudios de lenguas orales.

Es por ello, por lo que Emmorey afirma que:

“The study of spoken languages thus rests on centuries of research, whereas the investigation of sign language structure is truly in its infancy. Although linguistics studying sign languages have taken advantage of established analyses of spoken languages to explain many aspects of sign

language structure, they have found that not all linguistic phenomena are easily accounted for by such analyses” (Emmorey, 2002:13)

2.3.2.1.1. Nivel sublexical

Tal como se mencionara previamente, las lenguas de señas se encuentran estructuradas a partir de una organización jerárquica de sus unidades que conforman los distintos niveles que las componen. A partir de la década del 60, con el análisis de Stokoe, se demuestra que las señas del ASL y, luego, también las demás lenguas de señas están construidas a partir de una cantidad limitada de elementos que, al ser usados una y otra vez en forma recursiva, permiten la producción de nuevas combinaciones significativas.

Inicialmente, Stokoe distingue tres clases de elementos constitutivos de las señas: la Locación, la Configuración Manual y el Movimiento. En años posteriores se incluye como otro rasgo constitutivo de las señas la Orientación de la palma de la mano (Liddell, 2003).

Stokoe propone el término “querema” para referirse al nivel sublexical de las señas, término que sería equivalente al de los fonemas, descritos hasta ese momento para las lenguas orales. Sin embargo, la lingüística de las lenguas de señas acepta hoy hablar de fonemas basándose en la comprensión de su rasgo más esencial, su funcionamiento como unidad distintiva mínima.

El modelo construido por Stokoe aborda la descripción fonológica de las señas, que las presenta como un haz de rasgos que se dan simultáneamente, lo que permite el funcionamiento significativo de ellas. En este sentido, cada seña se describe fonológicamente según la Configuración Manual, la Locación, la Orientación y el Movimiento. Se agrega, además, un quinto elemento que también puede funcionar como parámetro sublexical, el comportamiento no manual,

referido a la expresión facial y movimientos de cabeza y cuerpo que operan para distinguir un significado de otro.

Resulta un buen instrumento para la descripción de señas que son simples; sin embargo, la descripción sobre la base de la simultaneidad de estos rasgos se transforma en una limitación para el análisis de muchas señas más complejas que se realizan mediante una secuencia de movimientos. A partir de esto, este modelo presenta modificaciones importantes con la propuesta de Liddell en 1982, quien introduce la noción de secuencia.

Se desarrolla, entonces, un modelo más productivo que permite describir una gran cantidad de señas, y dar cuenta de las diferentes locaciones que se producen a partir del movimiento propio de ellas. Desde esta perspectiva, se presenta la estructura fonológica de cada seña, no ya como un solo haz de parámetros simultáneos, sino, como un segmento que se divide en movimientos y retenciones (M y R), cada uno de los cuales contiene este haz de rasgos que se definen por la Configuración Manual, la Locación, la Orientación y los rasgos de comportamiento no manual.

La composición de la seña descrita a través de Movimientos y Retenciones se acerca más al análisis fonológico que se puede hacer sobre un segmento oral en el que se distinguen secuencias de vocales y consonantes. Un procedimiento como éste, utilizado para analizar el nivel expresivo de las señas en términos de contrastar segmentos secuenciales, resulta, en palabras del autor, productivo, por cuanto permite describir ciertos procesos morfológicos de los que no se puede dar cuenta al usar un modelo de representación simultánea (Liddell, 2003).

En síntesis, la lingüística de las lenguas de señas ha aceptado la existencia de un nivel estructural que puede ser analizado desde un punto de vista fonológico, aunque estas lenguas se caractericen por carecer de emisión sonora. Esto permite sostener que lo relevante del sistema fonológico en el lenguaje no está dado por la

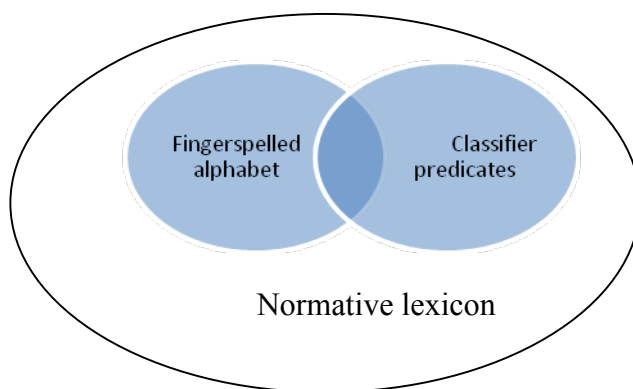
modalidad de su producción (sonidos en el caso de las lenguas orales o gestos en el caso de las lenguas de señas) sino, por su naturaleza productiva que funciona para distinguir significados.

En el nivel de la expresión, las lenguas de señas cuentan con dos articuladores anatómicamente idénticos: las manos. A pesar de este potencial en el que se involucran ambas manos para producir la mayoría de las señas, sólo una de ellas es un articulador activo principal, el que recibe el nombre de “mano dominante” (Sandler, en prensa). La mano no dominante, por su parte, puede participar de varias maneras. Puede ser que se limite a copiar lo que la mano dominante hace, en el caso de las señas “simétricas”; puede ser usada como lugar de articulación, donde adopta una Configuración Manual determinada; o también, puede ser que no participe para nada en la realización de una seña que típicamente se hace con una mano.

2.3.2.1.2. Nivel léxico

La estructura del léxico en la lengua de señas es compleja y muestra algunas propiedades que le son propias. Emmorey (2002), esquematiza la composición del léxico en el ASL (Lengua de Señas Americana) de la siguiente manera, lo que también resulta válido para la descripción de la LSCh:

(Emmorey, 2002:18)



Según este esquema, se distingue, en primer lugar, el núcleo del lexicon, que está constituido por las señas de la lengua. Es lo que comúnmente se reconoce como el vocabulario y se encuentra representado por la zona más oscura del diagrama. El sistema de deletreo manual y el sistema de clasificadores, son sistemas que se relacionan con el núcleo, pero que no forman parte de él, puesto que requieren de un modo de análisis diferente.

En la LSCh, los interlocutores sordos emplean el deletreo manual o *sistema dactilológico* como un recurso importante en la conformación de esta lengua. Se trata de un conjunto de señas que, por medio de diversas configuraciones de la mano, representan cada una de las letras del alfabeto del español. No se trata de usar este sistema para codificar el español directamente, sino que son señas que se emplean para representar manualmente la forma ortográfica del español en ocasiones determinadas específicamente.

Situacionalmente, desde una perspectiva pragmática, el sistema dactilológico ha adquirido diversos usos, en contextos bastante definidos, tales como comunicar algún ítem lingüístico que no cuenta con una seña precisa, generalmente tratándose de nombres que se refieren a alguna expresión técnica. Además, se emplea en forma corriente para deletrear nombres propios. Por último, también es cotidiano el uso de este sistema cuando se incorpora dentro de la configuración de alguna seña, que casi siempre incluye la representación de la letra inicial y, en ocasiones, también la final.

Por ejemplo:



La Configuración Manual empleada en la realización de estas señas corresponde a las letras del alfabeto manual L, V y E respectivamente. Algunos autores describen esto último como la incorporación de un préstamo lingüístico, tomado de la lengua oral con la cual convive la lengua de señas (Baker-Shenk y Cokely, 1980; Emmorey, 2002).

2.3.2.1.3. Nivel morfológico

En el nivel que corresponde a la construcción de las señas, se dan procesos relacionados con la creación de signos compuestos, la incorporación del numeral, formas aspectuales de las señas verbales, entre otros.

Cuando se emplean dos o más señas para formar otra que es compuesta, ocurren modificaciones que se pueden predecir, ya que resultan de la aplicación de ciertas reglas. Es decir, en relación con la formación de señas compuestas, hay procesos de cambio que afectan la estructura original de aquellas señas que sirven de base para la construcción de otras.

El proceso de incorporación numeral se refiere a señas cuya estructura agrega un morfema numeral como un constituyente más, lo que afecta fundamentalmente al parámetro Configuración Manual. Así, por ejemplo, la seña SEMANA se realiza con una Configuración Manual 1, es decir, la mano dominante empuñada, con el dedo índice extendido; para decir DOS-SEMANAS se mantiene el mismo

movimiento, locación y orientación de la seña, pero la Configuración Manual cambia, adoptando una forma en V, es decir, los dedos índice y medio extendidos. También puede agregarse el dedo anular extendido, para expresar TRES-SEMANAS, y lo mismo con el dedo meñique para expresar CUATRO-SEMANAS. Se trata, entonces, de un mecanismo morfológico por medio del cual se modifica uno de sus parámetros formacionales y, de ese modo, incorpora la noción de numeral. Esta última también está restringida por reglas de naturaleza fonológica. Así, la cantidad numérica que se puede representar se encuentra limitada hasta el número cuatro. Si se desea expresar la noción de CINCO SEMANAS o más, entonces el señante debe realizar la seña del numeral correspondiente y, a continuación, la seña SEMANA.

Otro proceso morfológico corresponde a la incorporación de información aspectual y de modo a los verbos, a través de ciertas modificaciones en el movimiento de las señas. Un ejemplo es la incorporación de un rasgo de INTENSIDAD, que cuando se añade a la realización de un verbo, permite expresar la idea de una acción que se realiza con mayor énfasis. El movimiento de la seña también puede representar la realización de una acción más rápida, una acción más lenta, una acción que se repite incesantemente, etc.

En general, la información aspectual o de manera suele ser expresada formalmente a través de modificaciones que se realizan en el movimiento de la seña, así como también a través de ciertas expresiones faciales propias del comportamiento no manual.

2.3.2.1.4. Nivel sintáctico

Como ocurre con cualquier lengua, hay usuarios señantes competentes en la lengua de señas que pueden distinguir entre oraciones gramaticales y combinaciones de palabras que no lo son. Esto demuestra que cada lengua de

señas se rige por sus propias reglas gramaticales que, al tiempo que permiten ciertas combinaciones y restringen otras.

La modalidad gestual-visual propia de las lenguas de señas constituye un recurso altamente beneficioso, dado que permite expresar significación lingüística en forma simultánea a través de la realización de las señas y las expresiones más sutiles de la cara, por ejemplo.

En este sentido, aquello que se denomina comportamiento no manual corresponde a aspectos variados que van desde cambios en la expresión facial a movimientos de cabeza o de cuerpo, los que no sólo funcionan como parámetros fonológicos en algunas señas determinadas, sino que también operan para expresar contrastes lingüísticos que son críticos a nivel sintáctico. En este sentido, ciertos movimientos de cabeza o cejas, por ejemplo, pueden servir para distinguir entre una oración declarativa de una interrogativa, o una subordinada, etc.

Desde el punto de vista de la sintaxis, muchas lenguas de señas (americana, argentina, brasileña, entre otras), así como la LSCh, tienen como orden básico de sus constituyentes oracionales Sujeto-Verbo-Objeto, el que puede ser modificado, entre otras cosas, por la topicalización, es decir, por el proceso mediante el cual una parte de la oración es expresada como el tópico oracional. Este proceso de topicalización puede darse por medio del cambio de orden de los elementos de la oración, donde se suele ubicar el tópico en el lugar de inicio, lo que puede ir acompañado, además, por una serie de comportamientos no manuales que funcionan como marcadores de tópico.

2.3.3. Uso del espacio en las lenguas de señas

La lengua de señas es un sistema de modalidad gestual visual. Ello quiere decir que se percibe a través de la visión y se produce por medio de la articulación de movimientos que realizan las manos en el espacio. De este modo, las lenguas de

señas cuentan con un medio espacial, que es tridimensional, para expresar información cuyo contenido puede ser tanto espacial como no espacial.

El espacio que ocupa la persona que realiza señas, y frente a ella, es un espacio que es compartido simultáneamente con su audiencia, allí donde se construye el discurso en lengua de señas, mediante articuladores que son visibles para los interlocutores mientras se mueven según las reglas que son propias de su gramática. Este espacio compartido permite que el señante pueda esquematizarlo, ya sea con la finalidad de representar el espacio físico o, bien, para representar una estructura conceptual abstracta.

El espacio físico que rodea a los interlocutores durante la producción del discurso, puede describirse en dos sentidos diferentes. Por un lado, como parámetro formacional de las señas. Es decir, toda seña se debe articular en una ubicación espacial definida, lo que define la locación como un parámetro formacional sublexical, dado que funciona fonológicamente, como unidad mínima que distingue significación. Por otra parte, el espacio también puede ser utilizado con una función referencial, lo que requiere un nivel de análisis de mayor profundidad, dada la complejidad propia de este fenómeno.

2.3.3.1. Gesto de indicación

Gestos de indicación con el dedo son bastante frecuentes durante la producción de discurso en lengua de señas, y su uso puede parecer significativamente complejo según las interpretaciones que se desprenden de un gesto como éste. Dada su naturaleza tan compleja, se requiere un análisis más detallado de él.

Frente a una pregunta como “¿Dónde se encuentra X?”, un señante responderá apuntando hacia la entidad por la que se le pregunta, la que, obviamente, se encuentra ubicada en una locación determinada. Efectivamente, cuando se indica

una entidad específica, el foco está puesto en esa entidad pero, al mismo tiempo, se está haciendo uso del espacio para indicar su ubicación.

Este gesto, entonces, puede ser interpretado como una manera condensada de decir “X se encuentra en Y”. Se trata, por tanto, de un gesto que funciona vinculando dos entidades (X e Y), donde X es la referencia e Y la predicación de X (Engberg-Pedersen, 2003). De este modo, señala la autora, el aspecto indicativo de un gesto como el de apuntar está dado por su uso relacionado con una locación en el espacio. Así, ambas funciones, la de referencia y la de predicación, se encuentran expresadas al mismo tiempo, por una misma forma, a través del gesto de apuntar.

En su análisis, Engberg-Pedersen (2003) intenta demostrar de qué manera los aspectos de referir y de predicar de un gesto holofrástico como éste se pueden diferenciar de otras señas que usan la indicación, pero en las que, a diferencia de las anteriores, adoptan roles gramaticales específicos, con lo que pueden llegar a perder su aspecto indexical. Se refiere, en este caso, a la capacidad que tienen algunos signos de establecer un vínculo entre lo que se dice y un referente particular.

Cabe señalar, sin embargo, que no sólo las expresiones de señalar con el dedo son las que funcionan indicativamente. En la producción de la lengua de señas, es común ver el empleo de la orientación de la mirada y los movimientos de cabeza y de cuerpo, que también pueden adquirir este uso indicativo. El uso de estos recursos gestuales con función indicativa es relevante, por cuanto contribuyen al mantenimiento de la referencia durante la producción de un discurso más extendido.

2.3.3.2. Pronombres

Para referirse a una entidad que se encuentra presente en la situación de comunicación, el señalizador simplemente lo puede indicar apuntando hacia el lugar donde dicha entidad se encuentra ubicada, tal como se describió antes. Pero, cuando requiere referirse a entidades que no se encuentran presentes en la situación comunicativa inmediata, el señante cuenta con la posibilidad de representar determinados referentes por medio del gesto de apuntar hacia una dirección que es relevante. Se dice entonces que, cuando un referente no se encuentra presente, el señalizador establece una locación para ese referente y, de ese modo, se establece lo que se conoce como un índice ('index').

Ahora bien, si es necesario referirse más de una vez a una misma entidad que no se encuentra presente en el contexto de la comunicación, se puede establecer un punto en el espacio de señalización, el cual se asocia con ese referente dado. De este modo, una seña de indicación se orienta cada vez a ese punto o locus, lo que equivale al empleo de un pronombre.

El concepto de locus resulta crucial para esta discusión. Esta noción se emplea para denotar un lugar en el espacio de señalización o del contexto situacional que representa un referente en el discurso señalizado (Engberg-Pedersen, 1993; 2003); Liddell (1996), por su parte, utiliza la noción de locus para referirse a un punto en el cuerpo o en el espacio de señalización que sirve a una función articuladora. De ahí se sigue que, aquel punto en el espacio donde un índice se ha establecido como locus, funciona de manera tal que las referencias siguientes a este locus hacen referencia al referente establecido en ese locus.

Al establecer un índice, por tanto, se determina una relación de co-referencialidad entre locus y referente. Se trata de una relación de igualdad entre locus y referente, ya que el locus, de alguna manera, pasa a sustituir al referente que no se encuentra presente. Es decir, el locus representa a un referente.

Como una manera sistemática de uso del espacio, se demuestra que los loci, que vinculan un referente con una locación espacial, pueden manifestarse por medio de la producción de una seña que se realiza en ese punto, o bien a través de la señas que se articulan con las manos orientadas hacia ese punto, por el movimiento del cuerpo en dirección hacia el locus, dirigiendo la mirada hacia ese punto, etc.

Al respecto, Emmorey señala: *“The choice of pronominal form reflected the conceptual location of the referent”* y agrega: *“In general, if the same referent participates in two events that have two distinct spatial settings, the signer may use two locations in signing space for that referent”* (Emmorey, 2002:56).

Así mismo, los referentes que se encuentran representados en un locus pueden corresponder a categorías muy variadas, que incluyen individuos, objetos, locaciones, períodos de tiempo, e incluso, ideas abstractas. No obstante, es común ver que se tiende a representar referentes más concretos, como pueden ser las locaciones geográficas, más que la representación de referentes abstractos como planes, esperanzas, etc. También influye el nivel de relevancia general que un ítem dado pueda tener en el discurso para sus participantes (Engberg-Pedersen, 2003).

Liddell (2000b; 2003), rechaza la idea de que la lengua de señas cuente con un sistema de pronombres discretos y prefiere hablar de un sistema de puntos deícticos en los que se combinan elementos lingüísticos y gestuales. Argumenta que las representaciones espaciales no son de carácter lingüístico. En este sentido, la Configuración Manual, el Movimiento y la Orientación, corresponden a rasgos lingüísticos del pronombre, mientras que la dirección y la orientación específicas del movimiento constituyen un componente gestual del pronombre. Esta parte no lingüística de la seña, caracterizada por su naturaleza indexical, es aquella que relaciona al signo con el locus.

Esta combinación de unidades lingüísticas y componentes gestuales sería equivalente a lo que ocurre cuando un hablante produce un discurso oral que lo suele acompañar de gestos. La diferencia reside en el hecho de que, en el caso del lenguaje oral, resulta simple establecer la distinción entre lo que es lingüístico y lo que es gestual; no así en el caso de las lenguas de señas, donde la modalidad de ambas formas de expresión es compartida por el mismo canal.

En este sentido, se sugiere que la diferencia entre las lenguas de señas y las lenguas orales radica en que las primeras han desarrollado un mecanismo que les permite combinar componentes gestuales y rasgos lingüísticos en una clase de signos, lo que no interviene con la habilidad para reconocer los signos propiamente tal (Liddell, 2000a). Se describe, entonces, como un traslape que ocurre entre la realización de un gesto deíctico y la seña propiamente tal, dado que ambos recurren a la modalidad gestual visual.

No obstante, aquellos pronombres que son diferentes a los de primera persona emplean el espacio tomando un referente particular, más que una clase de referentes, lo que contribuye a dar una significación menos ambigua de la expresión lingüística. Sin embargo, esta carencia de ambigüedad no es absoluta, puesto que la locación espacial que se utiliza en las señas puede representar, además de referentes, una locación espacial física (Emmorey, 2002; Slander & Lillo-Martin, 2006).

2.3.3.3. Clasificadores

Gran cantidad de estudios lingüísticos que abordan la descripción de las lenguas de señas dan cuenta de una clase de signos identificados como “clasificadores”, que se destacan por ser altamente representativos y característicos estas lenguas.

La descripción lingüística revela un grado de particularidad para estas unidades, por sus propiedades que difieren del léxico común. Su nombre se debe fundamentalmente a su parecido con los clasificadores encontrados en algunas lenguas orales, aunque hoy se discute que no son exactamente lo mismo.

Se trata de señas que, por algunos de sus aspectos funcionales, se usan para representar una entidad que forma parte de una clase mayor, agrupada por ciertas características perceptuales evidentes, como su forma o tamaño o por otros rasgos como el movimiento. En la producción del discurso, se emplean para hablar acerca del movimiento o la posición de determinadas entidades objetales o para describir su forma o su tamaño.

Los clasificadores son unidades que se encuentran en todas las lenguas de señas estudiadas hasta hoy. Tal como los describe Emmorey (2002), conforman un grupo separado de señas que se diferencian del léxico, en general, no sólo por sus propiedades morfológicas particulares sino, también, debido cómo funcionan en el interior de la lengua, debido a que pueden llegar a violar ciertas restricciones formacionales que son propias del léxico común de la lengua de señas. Se trata de un subsistema que funciona básicamente para la representación estructural esquemática de objetos que se mueven o que se encuentran ubicados con respecto a otros en el espacio.

Cogill-Koez describe así este fenómeno:

“All natural signed languages known to date have a group of handshape-movement combinations which are manipulated in an apparently similar fashion across signed languages to show the location, movement, manipulation or shape of objects. The handshapes of such signs have come to be called “classifiers”, and the sign phenomena into which they enter are commonly called classifier predicates” (Cogill-Koez, 2000:154).

A partir de los años 60, numerosos aspectos que son propios de las lenguas de señas se han descrito con acierto, utilizando modelos de lingüística estructural; sin embargo, los predicados clasificadores todavía constituyen un desafío relevante que tiende a escabullirse de los modelos típicos que se emplean para el análisis lingüístico.

Las descripciones más tempranas realizadas sobre esta clase de unidades se enfocan hacia el análisis de sus parámetros formacionales, que son definidos como unidades en permanente variación de un modo analógico, en el que se refleja la variación continua de los movimientos o formas de sus referentes en el espacio (Cogill-Koez, 2000).

Uno de los modelos más difundidos propone una descripción a partir del análisis de su estructura morfológica. Según este enfoque, se sostiene que los clasificadores están constituidos por un morfema que aporta la noción referida a una entidad objetual que está expresada por la Configuración Manual y por otro morfema, expresado por el Movimiento de la seña, que representa la acción o el movimiento real o aparente de la entidad involucrada.

Según esta perspectiva, los clasificadores constituyen unidades morfológicamente complejas, donde la Configuración Manual funciona no sólo como parámetro constitutivo, sino como un morfema que representa el objeto que pertenece a una clase mayor; al mismo tiempo, el Movimiento y la Locación pueden expresar el movimiento y la ubicación de esa entidad en el discurso.

Según esta descripción, la Configuración Manual corresponde al clasificador propiamente tal, mientras que el proceso de señalización que involucra fundamentalmente el Movimiento de la seña, es lo que se conoce como el predicado clasificador.

Así, Supalla (1978) distingue dos componentes básicos de los predicados clasificadores: la raíz de movimiento y la Configuración Manual. Para la raíz de movimiento, identifica los siguientes subtipos:

- a) Raíz descriptiva estativa: cuando la mano se mueve para describir la forma que adquiere un objeto. Ej: PILA-DE-PAPELES.
- b) Raíz de proceso: el movimiento de la mano representa el movimiento real o aparente del objeto. Ejemplo: AUTOMÓVIL-ADELANTA-A-OTRO-AUTOMÓVIL.
- c) Raíz de contacto: la mano, que suele realizar un movimiento corto y hacia abajo, representa la idea de dónde se ubica un objeto y cómo se encuentra distribuido con respecto a otros. Ejemplo: AUTOMÓVILES-ESTACIONADOS.

A su vez, la Configuración Manual se subclasifica en:

- a) Morfemas de entidad completa: las manos representan un objeto como un todo;
- b) Morfemas de superficie: las manos representan una superficie;
- c) Morfemas instrumentales: las manos representan la manera como se sostienen diferentes objetos o instrumentos que sirven para actuar sobre ciertos objetos;
- d) Morfemas de ancho y profundidad: las manos representan la profundidad y ancho de algo;
- e) Morfemas de extensión: las manos representan cantidades o volúmenes, o la manera como éstos aumentan o disminuyen;
- f) Morfemas de perímetro: las manos representan la forma externa de un determinado objeto;

- g) Morfemas de superficie: las manos representan grupos grandes de personas, animales u objetos.

Según este modelo, un predicado clasificador consiste en la relación establecida entre una Raíz de Movimiento y una Configuración Manual clasificadora. Se sostiene, también, que la locación empleada al producir un predicado clasificador suele representar una locación del espacio tridimensional. En este caso, el punto exacto en el espacio tiene un significado y se refiere a un punto en el espacio real, mediante lo cual se aporta información acerca del lugar donde se ubica un objeto determinado.

Mientras las lenguas orales cuentan con preposiciones o afijos para representar algunas relaciones espaciales, las lenguas de señas no necesitan de esa clase de unidades ya que, por ser de naturaleza espacial, recurren a construcciones elaboradas mediante el uso de “clasificadores”, unidades altamente eficientes para representar esa información espacial. En este sentido, los predicados clasificadores son relevantes, por ser uno de los recursos más productivos de las lenguas de señas para crear nuevos signos.

2.3.3.4. Verbos

El carácter gestual-visual se incorpora a la estructura del sistema de los verbos del mismo modo como lo hace con el sistema pronominal de las lenguas de señas. Como consecuencia de ello, la categoría verbo adquiere una forma gestual compleja a través de la cual se puede expresar gran cantidad de información.

Se han identificado tres clases de verbos, distinción que se hace sobre la base del uso del espacio en esta clase de señas: los verbos plenos, los verbos espaciales y los verbos de concordancia. Estos últimos han quedado rotulados bajo diversas nomenclaturas, según el análisis de diversos autores: “verbos direccionales” por

Fischer y Gough (1978), “verbos multidireccionales” por Friedman (1976), “verbos de inflexión” por Padden (1983) y “verbos de concordancia” por Liddell y Johnson (1989) y Liddell (1996).

Los verbos de concordancia se caracterizan porque, en su realización, pueden dirigir su movimiento hacia locaciones en el espacio, aquellas que señalan los argumentos del verbo. Los verbos DECIR o AYUDAR, por ejemplo, son considerados típicamente verbos de concordancia en la LSCh.

Los verbos espaciales, descritos también como verbos clasificadores, se caracterizan porque en su realización se dirigen hacia locaciones en el espacio, pero en este caso, esas locaciones especifican información locativa relacionada con una entidad determinada. Por ejemplo, MOVER-TAZA.

Los verbos plenos, por último, a diferencia de los anteriores, no se modifican para dirigirse hacia locaciones determinadas en el espacio de señalización. Verbos plenos en la LSCh, son por ejemplo: COMER, DORMIR, LLORAR, entre otros.

La mayor parte de los estudios tradicionales de la lingüística de las lenguas de señas que intentan explicar el uso del espacio que se hace en estos sistemas, se ha centrado ampliamente en el análisis de los verbos de concordancia, así como en las construcciones clasificadoras.

Dada la forma que toma el verbo de concordancia, se establece que, en su realización, se puede hacer referencia espacial del sujeto y/o del objeto que se relaciona con la acción. Estos verbos tienen la capacidad para marcar la relación del verbo con el sujeto y el objeto de la oración. Aunque no es condición absoluta, lo más frecuente es que la locación inicial indique el sujeto, mientras que la locación final señale el objeto. Otros autores, en cambio, proponen que los puntos inicial y final de articulación de esta clase de signos se corresponden, en realidad, con argumentos del verbo, de medio y de meta, respectivamente, y plantean que

estas locaciones representan los puntos inicial y final de un movimiento figurativo o físico (Emmorey, 2002).

El uso que esta clase de verbos hace del espacio se describe de la siguiente manera:

“A verb which agrees with both subject and object will generally make use of the referential space by using the locus for the subject as the beginning location of the verb, and the locus of the object as the ending point. In signing the verb, then, the hand moves from the locus of the subject to the locus of the object” (Slander & Lillo-Martin, 2006:27).

Un análisis diferente de los verbos, es el que propone Engberg-Pedersen (1993), para la Lengua de Señas Danesa. La autora plantea que esta clase de signos puede establecer concordancia semántica y concordancia pragmática. La primera, se refiere a modificaciones en la forma del verbo que operan para aportar información sobre los roles semánticos de los diferentes argumentos del predicado. La concordancia pragmática, por su parte, se refiere a modificaciones que se producen por razones principalmente contextuales, las que dependen del lugar donde se desarrolla la situación comunicativa.

Tal como hemos apuntado antes, las construcciones clasificadoras son predicados complejos que constan de la relación entre dos morfemas. Por una parte, la Configuración Manual, que representa una entidad o una clase de ellas dentro del discurso, y se combina con un morfema de Movimiento, que representa el movimiento real o aparente de las entidades o la ubicación de éstas en un espacio determinado. El morfema de Movimiento se realiza mediante una forma del paso que trazan las manos o el tipo de movimiento que realizan en el espacio de señalización. Según esto último, las construcciones clasificadoras pueden expresar la noción conceptual de “movimiento”, “posición”, “información estativa-

descriptiva” o “información sobre la manera como se toma un objeto” (*handling information*’).

Las construcciones clasificadoras han sido descritas como verbos que contienen un elemento clasificador (de ahí, el término empleado), el cual se expresa por medio de la Configuración Manual y su Orientación. Sin embargo, el término “verbos clasificadores”, aunque se mantiene vigente en su uso, no deja de presentar controversias a medida que se va profundizando en su descripción y se van dilucidando aspectos sobre la manera como éstos operan a través del uso icónico que hacen del espacio.

El término “clasificador” alude al hecho de que una forma lingüística puede referirse a una clase de entidades diversas; no obstante, resulta complejo intentar definir con claridad esta noción, tratando de tener en cuenta su verdadero alcance, puesto que prácticamente cualquier unidad lingüística cuenta con cierto grado clasificador sólo por ser una unidad de una lengua.

Para referirse a los clasificadores, Engberg-Pedersen (1993) prefiere hablar de verbos polimorfémicos, argumentando que la función de la Configuración Manual de estos verbos no sería completamente equivalente a la categoría “clasificador” descrita para otras lenguas orales. Plantea que la Configuración Manual refleja aspectos involucrados en los eventos de movimiento, o bien, diversas perspectivas de los eventos, y no así las clases de referentes involucrados. En este sentido, el significado del predicado surge de una interacción compleja de los diferentes morfemas que componen el signo, cuya función principal no sería la de clasificación de los referentes, sino más bien la de mostrar la manera como estas entidades participan en el evento.

En relación con el uso del espacio a través de estas construcciones, es importante el tratamiento representacional que reciben, que puede ser de naturaleza categórica, o bien, como una representación en un gradiente en forma analógica.

Emmorey (2002) reporta varios estudios que le permiten concluir que algunos aspectos de las construcciones clasificadoras son morfemas claramente categóricos: Es decir, son interpretados como unidades discretas, como es el caso de las Configuraciones Manuales de entidad completa. En cambio, cuando se trata de las locaciones en el espacio de señalización, entonces se observa una manera de representación en gradiente.

En esta misma línea, Liddell (2003) sostiene que los predicados clasificadores son construcciones compuestas por rasgos convencionalizados que son de carácter léxico, los cuales se combinan con otro significado adicional, de naturaleza analógica y gradual. Describe el funcionamiento de estas construcciones por su capacidad para producir una descripción de naturaleza pictórica relacionada con los eventos que se designan. Por ello, prefiere hablar de “depicting verbs” (verbos pictóricos), cuya direccionalidad hacia un elemento del espacio real cumple la misma función que la direccionalidad de un pronombre. Se supone que ésta provee una instrucción de mapeo entre un elemento del verbo y el elemento del espacio real. Así, se habla de verbos que tienen la capacidad de cambiar su carácter gestual, el que correspondería al señalamiento propiamente tal, con su carácter lingüístico.

Este aspecto establece una diferencia importante entre las lenguas de señas y las lenguas orales, puesto que no cabe para estas últimas la posibilidad de indicar información espacial de un modo analógico. Frente a ello, Emmorey expresa:

“Thus, spatial language in signed languages (or at least in ASL) differs dramatically from spoken languages because for the latter, spatial information is conveyed categorically by a small set of closed-class forms, such as prepositions and locative affixes (Talmy, 2000). Spoken languages do not have a way of phonologically alter in a preposition or affix to mean “upward and to the left” versus “upward and slightly to the left” versus “upward and to the far left”. In ASL, such spatial information is indicated in

an analogue manner by where the hands are located in signing space”
(Emmorey, 2002:85).

Dada la naturaleza de su estructura, llevar a cabo un análisis morfológico de las construcciones clasificadoras predicativas resulta complejo.

Por ejemplo:



Esta seña expresa la idea de dos personas que se encuentran. Cada una de las manos representa una persona distinta. La manera como se mueve cada mano, representa el movimiento de cada persona en relación con la otra. Por lo tanto, resulta difícil distinguir unidades significativas separadas según cada parámetro formacional, puesto que, la Configuración Manual, la Orientación y el Movimiento están funcionando de manera interdependiente para la representación de una imagen de naturaleza icónica. Es decir, todos ellos contribuyen en su conjunto a formar una imagen icónica relacionada con los rasgos físicos de la entidad a la cual refieren.

De ahí que, Erlenkamp exprese que:

“Hand orientation, handshape, location, and movement and in many instances also nonmanual parameters are interdependent parts of a sign making it difficult to conclude which part is the smallest meaningful unit or even the smallest unit creating a distinction in meaning” (Erlenkamp, 2009:8).

Tiene relevancia esta afirmación, por cuanto se reconoce el valor que adquiere el carácter gestual de las lenguas de señas y, también, el que en su gramática existe una parte que puede ser puramente analógica y no convencional (Morales-López et al, 2005).

2.3.3.5. Uso funcional del espacio

Algunos autores han sugerido la necesidad de distinguir entre dos usos del espacio: uno de carácter topográfico y otro de naturaleza gramatical (Engberg-Pedersen, 2003; Chang y otros, 2005). El primero, se caracteriza porque recrea un espacio, que imita la realidad. Supone una forma de mapeo espacial que usa el espacio para representar la locación de una manera más o menos icónica. El segundo, es creado a partir de la lengua misma y puede mapearse en la realidad. La ubicación de las entidades en el espacio es para que el señante pueda referirse anafóricamente a ellas. Se trata de un uso sintáctico del espacio, donde se seleccionan los loci de manera relativamente arbitraria, para servir a propósitos gramaticales únicamente.

El sistema de referencia espacial descrito hasta ahora es tratado como una asociación abstracta entre un locus y un referente, todo lo cual se diferencia de lo que se analiza como el uso topográfico del espacio (Liddell, 1996). De Matteo (1977), describe con mayor detalle el uso topográfico del espacio en las lenguas de señas, y sostiene que el espacio frente a quien realiza las señas sirve para mostrar que la ubicación de una mano clasificadora se corresponde de manera análoga con la ubicación en el mundo real de las entidades que dicho clasificador representa.

Mientras los predicados clasificadores hacen un uso topográfico del espacio, los verbos de concordancia hacen un uso gramatical de él. Esto, porque se asume que los predicados clasificadores ubican entidades en el espacio de realización de

las señas. Los verbos de concordancia, en cambio, establecen una equivalencia referencial entre el referente y el locus. De esta distinción se desprende que, mientras se trate de un uso topográfico del espacio, el locus será tratado como una locación. En cambio, como hemos visto antes, en el uso sintáctico del espacio, el locus se analiza como un referente.

Así, la locación espacial en la LSCh cumple una función referencial gracias a la asociación que se establece con referentes específicos y, también, una función topográfica al representar la locación que se asocia con los referentes.

A pesar de ello, Liddell (1996) demuestra que estos dos usos del espacio, topográfico y gramatical, puedan interactuar entre sí, y resulta problemático tratar de visualizarlos como dos formas de uso separadas. La distinción entre estas dos funciones del espacio para la lengua de señas, una locativa y otra no locativa o sintáctica no resulta ser una distinción que se pueda establecer claramente. Más bien, existe una continuidad entre ambos usos, lo que se refleja en algunas nociones semánticas y pragmáticas que también operan.

Así, se rechaza la división entre uso topográfico y uso gramatical del espacio. Se sostiene, en cambio, que todas las representaciones espaciales en uso de la lengua de señas forman parte de un espacio que puede estar organizado topográficamente o semánticamente (Engberg-Pedersen, 1993; Liddell, 1996).

En este sentido, se discute el nivel de arbitrariedad atribuido a las locaciones espaciales ocupadas sintácticamente. Para Engberg-Pedersen (2003), la elección de una locación difícilmente puede ser arbitraria. Por el contrario, plantea una carga semántica en el espacio de señalización, sobre la cual determina una lista de convenciones que están en la base de una organización de este espacio, que influyen en la elección de la locación.

- Convención de afinidad semántica, es decir, los referentes que tienen afinidad semántica se representan por la misma locación, a menos que se necesite distinguir por razones de discurso.
- Convención de locación canónica, que corresponde a una variante de la convención de afinidad semántica. La locación canónica se refiere al lugar que ocupa de manera típica un referente.
- Convención de comparación, cuando se comparan o se contrastan dos referentes, por lo general, el usuario de la lengua recurre a la dimensión de lado a lado (izquierda-derecha) en el espacio de producción del discurso.
- Convención icónica, establece que la relación espacial entre el locus de un referente A y el locus de un referente B refleja la locación de A en relación a B en la situación descrita en una escala apropiada y dejando fuera detalles irrelevantes.
- Convención de autoridad, en la cual los referentes que son percibidos como autoridades superiores, están frecuentemente asociadas con el loci en la porción más alta del espacio de señalización, lo que refleja la metáfora de PODER ES ARRIBA.
- Elección del locus y el punto de vista, donde la dimensión de un lado a otro en el espacio de realización del discurso es usada cuando dos referentes tienen un peso equivalente entre sí. La dimensión diagonal se utiliza si se desea dar énfasis a un referente en comparación con otro.

Las convenciones descritas, demuestran que la asociación entre un referente y una locación no es arbitraria, sino que, en realidad, hay una elección de la locación por parte del señante, la cual se encuentra motivada por un nivel de afinidad semántica.

2.3.3.6. Discurso espacial en la lengua de señas

Es posible identificar unidades léxicas en la LSCh, así como en otras lenguas de señas, que representan relaciones espaciales, tales como CERCA, LEJOS, SOBRE, DENTRO DE, etc. Sin embargo, se ha visto una preferencia por parte de las personas usuarias de esta lengua, por utilizar construcciones clasificadoras para describir relaciones espaciales, lo que se enuncia de la siguiente manera:

“...rather than encoding spatial information with prepositions or locative affixes, such information is conveyed by a schematic and isomorphic mapping between where the hands are placed in signing space and the locations of objects being described” (Emmorey, 2002: 91).

La tendencia es, pues, a expresar la información espacial por medio de la iconicidad, recurso muy fructífero en una lengua como ésta por ser de naturaleza gestual, lo que permite involucrarse en la descripción de información de naturaleza espacial.

Existen dos posibilidades que puede adoptar el interlocutor para describir espacialmente un ambiente determinado, a partir de lo cual se ha establecido una distinción entre la *“perspectiva de ruta”* y la *“perspectiva de visión general”* (‘survey perspective’). La primera, corresponde a aquella en la que se conduce al oyente por una especie de “tour mental”; mientras que la segunda describe el ambiente desde una visión aérea, para lo cual se suele recurrir a términos direccionales cardinales.

La *“perspectiva de ruta”* relaciona la posición actual con posiciones futuras que están ligadas a marcas sobresalientes, como si se describiera un proceso de navegación; la *“perspectiva de visión general”*, en cambio, al adoptar un punto de vista aéreo, visualiza las diversas locaciones simultáneamente (Hubona y otros, 1998). Ambas corresponden a formas naturales de experimentar un ambiente: la perspectiva de ruta implica experimentarlo desde fuera, y el punto de vista de visión general implica una visualización de éste desde dentro.

Para Emmorey (2002), si el señante adopta la perspectiva de visión general, entonces usa un “formato espacial diagramático” para describir el ambiente, y si utiliza la perspectiva de ruta, por lo general recurre al “formato espacial visualizador”. Se entiende por “formato espacial” como aquella estructura topográfica del espacio discursivo que es empleada para expresar locaciones y relaciones espaciales entre los objetos. El espacio diagramático, por su parte, corresponde a aquel que está representado como una especie de mapa, es decir, un modelo a escala del ambiente. En el espacio visualizador, en cambio, el espacio de discurso refleja la visión individual que se tiene del ambiente, siempre desde un punto particular de tiempo y espacio.

Para las descripciones espaciales que utilizan la lengua de señas, los señantes suelen producir un monólogo, en el que la descripción del espacio se da desde el punto de vista del hablante, y el destinatario que está en frente debe transformar el espacio discursivo rotándolo mentalmente, para interpretar dicha descripción.

Es diferente el caso si el señante y el destinatario se encuentran compartiendo un mismo ambiente, mientras ambos observan la misma escena. En una situación como esta, en que se da una conversación cara a cara, el espacio que rodea a los interlocutores cumple un rol relevante, al formar parte del contexto y contribuir con el conocimiento compartido que incide en los procesos de interpretación y significación. En este sentido, la manera como se representan los significados locativos en la lengua no está determinada únicamente por la distribución espacial que los rodea. Aquí, los señantes no adoptan el punto de vista del destinatario, sino que recurren al “espacio compartido” (Emmorey, 2002). Este espacio de señalización se comparte en el sentido que mapea el espacio físicamente observado y para la visión que ambos interlocutores tienen del espacio físico.

De este modo, para comunicar acerca de la ubicación de algún objeto, el hablante puede sencillamente indicarlo mientras verbaliza un elemento deíctico como “ese”.

Pero, el hablante puede elegir la representación de significados locativos, para lo cual debe seleccionar la perspectiva desde la cual va a describir la ubicación de ese objeto. Esta elección determina que su ubicación pueda ser desde su propio punto de vista, al decir por ejemplo: *“toma el que está a mi derecha”*, o asumir el punto de vista de su interlocutor, como por ejemplo: *“toma el que está a tu lado”* o, por último, también, el hablante puede tomar una perspectiva más neutral y describir la ubicación de un objeto en relación a otros que se encuentran próximos en el espacio y construir un enunciado como: *“Toma el que está junto a la ventana”*.

De acuerdo con evidencia presentada por Emmorey y Tversky (2002), a diferencia de los hablantes de inglés, quienes tienden a adoptar la perspectiva de su destinatario, los hablantes del ASL prefieren utilizar el “espacio compartido” a la hora de producir descripciones espaciales. De este modo, tanto señas clasificadoras como deícticas son articuladas en locaciones precisas, de manera tal, que la visión de los objetos en el ambiente es mapeada esquemáticamente tanto para el señante como para su destinatario.

2.3.4. La lengua de señas como sistema visual icónico

Para Cuxac y Sallandre (2007), la investigación lingüística realizada en torno a las lenguas de señas se puede dividir en dos posiciones divergentes e, incluso, epistemológicamente antagónicas. Están aquellos estudios que se ubican en el ámbito de la lingüística formal, principalmente abordados desde la lingüística generativa. En trabajos de esta naturaleza y, en cuanto a su organización formal, las lenguas de señas son variaciones de las lenguas orales, de las que se diferencian fundamentalmente por el canal que utilizan para la comunicación.

El problema, sin embargo, es que desde esta perspectiva no se toman en consideración ciertas características peculiares de las lenguas de señas, entre

ellas, su carácter intrínsecamente visual o su iconicidad. Al dejar estos aspectos de lado, se contribuye a entregar una imagen más bien empobrecida de estas lenguas. La postura opuesta, sin embargo, considera que las lenguas de señas presentan rasgos atípicos, dentro de los cuales se cuenta su iconicidad, su organización en cuatro dimensiones del espacio o su medio de transmisión visual, entre otros. Todo ello implica abordar las lenguas en sí mismas, y no como muchas veces ocurre, desde las lenguas orales. Una perspectiva como ésta permitiría rescatar y explicar lo que constituye la verdadera naturaleza de estos sistemas (Cuxac y Sallandre, 2007).

El enfoque cognitivo que adoptan algunos estudios sobre las lenguas de señas considera la naturaleza visual que es propia de esos sistemas, dado que se configura un potencial significativo que está relacionado con la estructura conceptual. A esto apuntan Wilcox y Janzen cuando señalan en la introducción de su artículo:

“Signed languages are vitally important to linguists who wish to explore the cognitive dimensions of human language. Because they are produced in space by the hands and body of their users and rely on vision for reception, signed languages bring a unique set of characteristics to cognitive linguistics not shared by spoken languages. Issues such as iconicity, metaphor, metonymy, and gesture take on new relevance when they are manifest in the world’s signed languages” Wilcox y Janzen (2004:113).

2.3.4.1. Origen gestual del lenguaje

Lo que aquí interesa, es tratar de rescatar el valor de la gestualidad para el lenguaje en general, como facultad humana y, sobre todo, dar relevancia a la iconicidad como propiedad intrínseca que opera para la comprensión entre los sujetos. Desde este punto de vista, es posible suponer que los estudios

lingüísticos de las lenguas de señas serán capaces de contribuir en un plazo no muy lejano con una concepción del lenguaje como un fenómeno más cognitivo, lo que obligará a la lingüística a remover algunos de sus principios ya establecidos, algo que ya está ocurriendo en parte.

Aun cuando aparatos como la radio o el teléfono han demostrado que el habla puede funcionar de manera autónoma del contexto situacional inmediato, con algunas restricciones obvias, es innegable que el uso las lenguas orales van normalmente acompañadas de una serie de gestos. Estos últimos han sido estudiados a veces por la semiología, concebidos como formas de comunicación no verbal. Sin embargo, pocos los han tratado a partir de un análisis que los vincule con la oralidad misma, lo que produce una verdadera brecha entre dos corrientes de investigación completamente separadas.

Posiblemente, este distanciamiento ha estado influido por los fundamentos y principios de la lingüística estructural tradicional, base fundamental para importantes estudios sobre la lengua concebida como un objeto abstracto, definido de manera aislada de sus usuarios y de las situaciones de uso reales en la comunicación; no obstante, su gran valor radica en haber facilitado el conocimiento de muchas lenguas. La mirada de la lingüística actual reorienta su foco de interés, y reconoce la importancia de la lengua en uso. Es decir, no como objeto en sí mismo, sino como un fenómeno que ocurre en la comunicación y en la significación social, que es dinámico y complejo y que funciona en la interacción entre sus usuarios.

Desde esta perspectiva, una obra relevante ha sido la de Mc Neill (1992), que se centra en el análisis de los gestos que acompañan al uso del lenguaje. En su estudio, el autor deja ver que los gestos están sincronizados de manera precisa con el habla y que, por lo tanto, se hace necesario entender el lenguaje como un todo: habla y gestos integrados en su funcionamiento para la comunicación.

Sugiere, asimismo, que el habla conlleva el componente sintáctico del lenguaje, mientras que los gestos, el componente mimético o icónico de éste.

A partir del reconocimiento de que la gestualidad es intrínseca al uso del lenguaje, el aspecto que ha preocupado a algunos investigadores guarda relación con el origen filogenético del lenguaje. La teoría que propone que el lenguaje surge del uso de gestos manuales y no de vocalizaciones se remonta a Condillac en 1746, pero ha tomado forma actual con Hewes (1973). Sin embargo, estos planteamientos teóricos no han alcanzado una aceptación plena entre investigadores y aún queda por recopilar mucha evidencia que permita demostrarlo.

Ciertos estudios que abordan el origen de la especie humana sugieren que nuestros ancestros primates habrían presentado sistemas corticales altamente desarrollados en relación con el control manual, así como también un sistema visual sofisticado, lo que se contrapone a un control mucho más reducido para la vocalización (Corballis, M., 2002).

Sin entrar en mayores detalles, cabe destacar, además, que estudios realizados sobre chimpancés han llegado a concluir que, si están en ausencia de determinados estímulos emocionales, la producción de sonidos por parte de estos animales es una tarea prácticamente irrealizable para ellos (Corballis, 2002). Esto sugiere que las “vocalizaciones” o producciones sonoras no estarían controladas por un sistema voluntario, al igual que en nuestros ancestros primates.

En contraposición a lo anterior, los gestos manuales de los chimpancés parecen ser recursos para la interacción intencional, gestos que ocurren dentro de contextos sociales tales como el juego, la agresión o el sexo, entre otros. Su naturaleza intencional estaría evidenciada por su carácter de flexibilidad en relación con su propósito de interacción aparente.

Importante para la investigación en este ámbito, es el reconocimiento del gesto de “apuntar”, que la psicolingüística destaca por el rol que juega en la evolución del lenguaje del niño, especialmente en el desarrollo de la función referencial. Su uso se manifiesta en etapas muy tempranas del crecimiento del niño, como una “conducta protodeclarativa” que más tarde pasa a ser sustituida por el uso de signos más convencionales de la lengua (Owens, 2003; Galeote, 2004). Llama la atención que no existe evidencia de que los chimpancés usen este gesto de “apuntar” de manera espontánea, a menos que hayan sido enseñados por humanos en situaciones artificiales de comunicación. Se ha visto que este hábito puede ser enseñado por los mismos chimpancés a otros miembros de su especie, lo que sugiere algún grado de transmisión cultural. También han sido estudiados comportamientos naturales que se dan en diversas comunidades de chimpancés, los que no se distinguen necesariamente por diferencias ambientales. Esto hace suponer comportamientos determinados culturalmente. Se trata precisamente de comportamientos de naturaleza manual (Corballis, 2002).

Por todo lo anterior, no es posible afirmar que exista lenguaje en estas especies. Se trata, en realidad, de sistemas de comunicación que carecen de sintaxis, sin una organización interna jerárquica como la de nuestras gramáticas y, por sobre todo, sin recursividad. Así, a pesar de ser especies sociales, su capacidad de socialización no alcanza una complejidad comparable con la de la especie humana. Estos datos, no obstante, permitirían pensar en la posibilidad de que, cuando ha surgido por primera vez la comunicación, probablemente ésta ha sido a través de la acción manual y no vocal.

Una propuesta más contundente en relación con lo anterior, es la de Donald (1991) quien sugiere que los primeros homínidos pasaron por una fase “mimética” relacionada con la comunicación, lo que no implica necesariamente el surgimiento del lenguaje. La describe más como una capacidad para programar secuencias de actos, y establece un escenario para la secuencia de actos vocales que surgirían evolutivamente más tarde.

Se sugiere que el paso de la actividad manual a la actividad de habla estuvo dada por actividades repetitivas de naturaleza ingestiva, como la masticación o la succión, entre otras, que, aunque son audibles, son signos de naturaleza visual que pueden concebirse como gestos faciales. De esta manera, en algún punto de la evolución, el área de Broca habría llegado a la especialización de la articulación de los sonidos del habla. Se trataría, entonces, de un proceso gradual en el que las vocalizaciones se van integrando cada vez más con los gestos manuales y faciales hasta adquirir su rol predominante.

Dada la importancia del componente visual, avalada desde el punto de vista del origen del lenguaje, lo que interesa en este caso es comprender la manera como participa esta modalidad en las lenguas orales, tal como ha evolucionado hasta ahora. La relevancia del trabajo de Mc Neill (1992) está en el aporte de un sustento teórico único que tiene en cuenta tanto los gestos como el lenguaje, lo que permite demostrar la vinculación entre ambos, y la forma en que este vínculo evidencia aspectos importantes en relación con el procesamiento y el pensamiento.

Al referirse a los “gestos”, el autor incluye toda la actividad que realizan los hablantes de una lengua con las manos mientras se encuentran hablando. Tal como lo plantea, tanto el habla como los gestos cooperan entre sí para expresar lo que una persona quiere decir, operando de manera sincronizada en el plano de la realización.

Los gestos que ejecuta una persona mientras habla se describen según su naturaleza simbólica, en el sentido de que si una mano se mueve, ésta no es entendida como una mano propiamente tal, sino como aquello que la mano está representando en ese trozo de discurso. Igualmente, el movimiento que se produce no es el movimiento de la mano, sino un personaje representado por la mano que se mueve en ese discurso particular. De este modo, también es posible agregar que el espacio que se ocupa en la realización de estos gestos no es el

espacio del hablante mismo, sino un espacio que solo existe en el mundo imaginario del discurso.

Lo que se propone demostrar McNeill a través de su análisis detallado de los gestos que acompañan al discurso oral es que estos están intrínsecamente vinculados con la producción del discurso oral, ligados en el tiempo, en el significado y en la función, planteando que: *“gestures are an integral part of language as much as are words, phrases, and sentences – gestures and language are one system”* (McNeill, 1992:2). Desde esta perspectiva, el estudio de los gestos puede revelar una nueva dimensión de la mente, una dimensión que se refiere a la imaginaria del lenguaje, que tiene en cuenta un componente que también forma parte del lenguaje, aquel que es instantáneo, no lineal, holístico e imaginístico, el que coexiste con el otro componente del lenguaje que es más familiar, el componente de la progresión lineal de los segmentos, el de los sonidos de las palabras.

Sin embargo, hasta aquí nos hemos referido a gestos que van junto con la producción oral del discurso, gestos idiosincráticos y espontáneos que ocurren cuando una persona habla, claramente diferentes de los gestos que son propios de las lenguas de señas.

2.3.4.2. Naturaleza gestual de las lenguas de señas

El mejor ejemplo de un sistema comunicativo de naturaleza gestual, el más extraordinario por su complejidad, hasta donde se sabe, es el lenguaje de señas. Es importante destacar que, a diferencia de lo descrito en el apartado anterior acerca de los gestos que acompañan al habla, en este caso sí se está frente a una lengua propiamente dicha.

Para diferenciar esos gestos de los que son propios de las lenguas de señas, puede resultar de utilidad el continuum descrito por Kendon (publicado en 1988, en McNeill, 2002), en el cual se establece una secuencia ordenada de diferentes realizaciones comunicativas:

“Gesticulation → Language-like Gestures → Pantomimes → Emblems → Sign languages” (en McNeill, 1992:37).

Este continuo se entiende como un esquema en el que, a medida que se avanza de izquierda a derecha, la presencia obligatoria de lenguaje oral va disminuyendo, mientras que la presencia de propiedades del lenguaje va en aumento y, por último, los gestos que son idiosincráticos para cada individuo, van siendo reemplazados por señas que están reguladas socialmente mediante una gramática interna que las hace constituir como lenguas propiamente tales.

Según este modelo, es posible visualizar un trecho de distancia entre la mera gesticulación, la que McNeill describe como aquella que acompaña y complementa el discurso oral, de las señas que son propias de las lenguas de señas, y que también son de naturaleza gestual visual. En este último caso, a diferencia del primero, se trata de sistemas completos en toda su complejidad, en los que es posible encontrar una estructura segmentable en unidades menores, componentes organizados jerárquicamente, con un léxico, una sintaxis y reglas de formación gramatical, todo ello formando parte del conocimiento lingüístico de una comunidad particular.

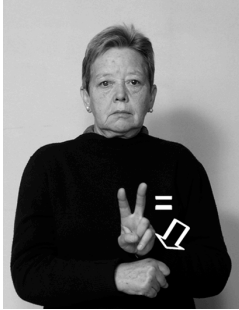
En el Curso de Lingüística General, Saussure define las lenguas como sistemas de signos, unidades de dos caras que vinculan un concepto con una imagen acústica, a los que denomina significado y significante respectivamente. En el caso de las lenguas de señas, será necesario referirse a signos que relacionan un concepto con una imagen visual, donde la naturaleza del significante ya no es auditivo-vocal, como se ha descrito en las lenguas orales, sino gestual visual.

Así, la unidad de las lenguas de señas es el signo gestual, que se realiza principalmente por medio del movimiento de una o ambas manos en el espacio, lo que normalmente va acompañado de un comportamiento no manual, el cual consiste en una serie de gestos faciales, actividad de la mirada, movimiento de los ojos, cejas, y también movimientos del cuerpo, todo lo cual complementa la realización del signo lingüístico, a veces añadiendo distinciones en matices de significación que son relevantes para el discurso.

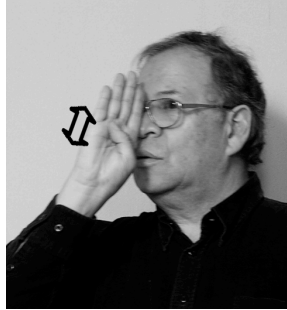
2.3.4.3. Iconicidad en las lenguas

Por mucho tiempo, la tradición popular difunde la idea de que las lenguas de señas, por su naturaleza gestual, no pueden ser consideradas como verdaderas lenguas, y las equiparan con una actividad pantomímica o con una mera traducción visual de la lengua oral. En la actualidad, no obstante, se ha demostrado que las lenguas de señas, desarrolladas de manera espontánea y natural al interior de diversas comunidades sordas, son lenguas que presentan las propiedades esenciales de cualquier lengua humana, y tienen mucho en común con ellas.

Una propiedad de los signos que la lingüística destaca como esencial es la “arbitrariedad” (Hockett, 1960), y se entiende que la forma del significante no está motivada por el significado de un signo. Desde esta perspectiva, es posible encontrar que en la LSCh hay una cantidad de signos léxicos que no presentan una relación de iconicidad evidente entre su forma y su significado, por lo que pueden ser consideradas como signos arbitrarios. Por ejemplo:



PROFESOR



PERRO



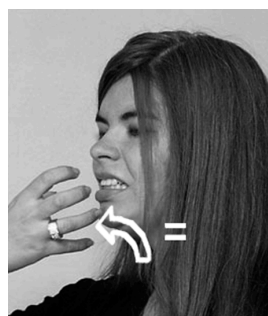
SOBRINO/A



Sin embargo, también es posible encontrar numerosos signos que por su forma son icónicos; es decir, presentan algún grado de motivación en relación con el significado que representan. Así, por ejemplo:



CASA

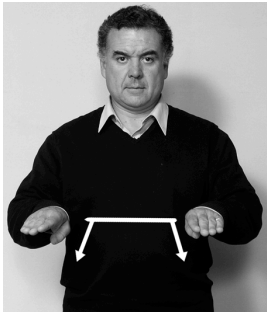


MANZANA

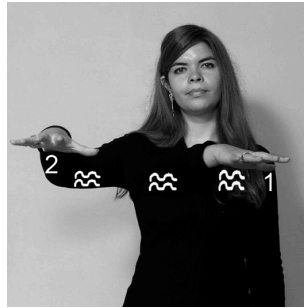


BAUTIZAR

Los signos, en general, pueden ser icónicos de diversas maneras. En algunos casos, las manos pueden trazar un movimiento para delinear la forma de un referente. Por ejemplo: MESA, usa una Configuración Manual en B, es decir las manos y dedos extendidos se mueven desde el frente del señalizador hacia los lados y, luego, hacia abajo, para describir la superficie plana de una mesa. MAR: la mano extendida se mueve en un plano horizontal frente al señalizador, describiendo una superficie extendida de agua.

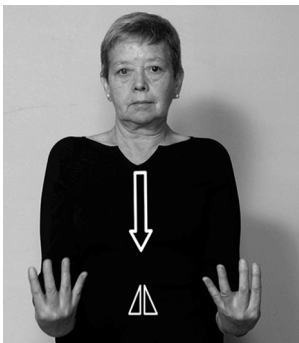


MESA



MAR

O bien, las manos se pueden disponer de manera tal, que representan una forma parecida con el referente. Por ejemplo, en la seña REJA, las dos manos que orientan sus palmas hacia el señalizador bajan simultáneamente, con los dedos extendidos y ligeramente separados, apuntando hacia arriba. Según esta realización, se entiende que los dedos ‘dibujan’ la imagen de barrotes de una reja. En el signo BANDERA, la mano no dominante con el dedo índice extendido se dispone como si fuera el mástil y la mano con los dedos extendidos y juntos, con la muñeca doblada, rota como si ésta fuera una bandera.



REJA



BANDERA

Estos ejemplos muestran una motivación elaborada a partir de la forma del referente en cuestión. Un recurso muy frecuente de la LSCh, es la selección de formas expresivas basadas en la manera como se manipula una determinada entidad.

Por ejemplo:



CAÑA-DE-PESCAR



TELÉFONO



TAZA

Otros niveles más sutiles de iconicidad pueden darse a través de la motivación de la forma de la seña según un rasgo sobresaliente que tiene relación con el referente, lo que no implica necesariamente un parecido físico con éste. Por ejemplo, la seña LECHE se realiza con movimientos de las manos como si se llevara a cabo la acción de ordeñar una vaca. La seña OTOÑO se realiza con una mano extendida que se mueve en zigzag hacia abajo, la que representa la idea de una hoja que cae. Igualmente, la seña SANTIAGO se hace con la mano empuñada a la altura del corazón con un movimiento corto y rápido. Este alude al estrépito que produce el sonido del cañonazo del mediodía que normalmente ocurría en la zona céntrica de la ciudad. Esta última forma de iconicidad es bastante más sutil, y probablemente su motivación icónica no sea actualmente reconocida por toda la comunidad sorda, lo que demuestra que esta propiedad se puede ir perdiendo con el uso en el tiempo.



LECHE



OTOÑO



SANTIAGO

Surge, entonces, una interrogante sobre la importancia que la iconicidad tiene para las lenguas de señas, y si esto realmente constituye una diferencia trascendental con respecto a las lenguas orales, caracterizadas como sistemas de signos arbitrarios.

En efecto, la iconicidad es una propiedad intrínseca de las lenguas de señas, y está estrechamente ligada a su naturaleza gestual. Una cantidad significativa de señas se realiza a partir de un vínculo establecido entre las manos o el cuerpo que se mueven en el espacio y las entidades físicas a las cuales se hace referencia. Son señas que están visiblemente cargadas de rasgos físicos que motiva su forma.

Así, McNeill expresa:

“Gestures, while potentially iconic, are thus capable of arbitrariness. However, there must be some reason for disregarding iconicity. If the gesture is part of a code, the code can supply this reason. Spontaneous gesticulation lacks a code and everything in the gesture –form, space, movement, etc. – is potentially iconic” (McNeill, 1992:53).

Para hablar de iconicidad es necesario remitirse a Charles Peirce y su reflexión sobre los sistemas de signos, es decir una entidad que establece una relación entre contenido y expresión. Peirce distingue tres clases de signos, que los clasifica según la relación con su referente, y establece las siguientes categorías:

- el icono, que se refiere a aquel signo que posee alguna semejanza o analogía con su referente,
- el índice, un signo que mantiene una relación directa con su referente, o con la cosa que produce el signo, y
- el símbolo, que corresponde a aquel signo cuya relación con el referente es arbitraria y convencional.

Esta concepción sobre la iconicidad resulta insuficiente para la lingüística cognitiva, en parte, porque no toma en consideración el rol que juega la persona que interpreta el signo. Esto es, si existe algún parecido entre significado y significante, como en el caso del ícono, ese parecido sólo puede ser reconocido por parte de quien interpreta el signo.

El número significativo de señas icónicas, hace pensar en las lenguas de señas como sistemas icónicos que se caracterizan porque su forma es fácilmente vinculable a las entidades a las cuales hace referencia. En todos los niveles de la lengua se encuentran unidades para las cuales es posible establecer una relación de similitud estructural entre la forma física del signo y el referente con el cual se vincula.

La naturaleza visuo-gestual de estas lenguas las convierte en excelentes candidatas para la representación vívida de diversas formas físicas del mundo exterior. Los estudios sobre iconicidad en estas lenguas han contribuido a ampliar la mirada tradicional sobre la naturaleza del lenguaje humano.

La descripción saussiriana del signo lingüístico, como entidad arbitraria, pone de relieve la relación no motivada entre significado y significante de los signos lingüísticos. A partir de allí, se plantea una concepción de un sistema semiótico más avanzado, por cuanto, la complejidad de los signos está dada, en parte, al no estar restringidos por la necesidad de tener que parecerse a su referente. Esto es lo que permite a las lenguas humanas, tal como lo postulara la tradición lingüística, desprenderse del aquí y el ahora y, como consecuencia, alcanzar los niveles más altos de abstracción simbólica.

Como contrapartida de lo anterior, se sostiene que un sistema que contiene signos icónicos es un sistema cognitivamente restringido que está limitado a una permanente imitación concreta de la realidad y, como consecuencia, no permite la representación de contenido abstracto. Esta postura se mantiene en relación con

las lenguas de señas, concebidas hasta antes de los años 60 como meros sistemas semióticos que servían a la comunicación.

No obstante, desde un enfoque cognitivo, el rol que cumple la iconicidad en las lenguas de señas no cuestiona su status de lengua. Por el contrario, comprender el rol de la iconicidad puede llegar a contribuir a ampliar el conocimiento que se tiene sobre las semejanzas y diferencias entre ambas modalidades lingüísticas, la oral y la de señas (Russo, 2004).

Tradicionalmente se ha entendido que un ícono se parece a aquello que representa, en cuanto a que la forma del signo imita su significado. Así, la iconicidad ha sido concebida como una relación de similitud entre una forma expresiva y el referente de un signo. A partir de esta noción, se distingue entre signos icónicos imitativos (como las onomatopeyas) y signos que están motivados. Estos últimos, corresponden a aquellos cuya forma expresiva refleja la existencia de asociaciones semánticas que están activas en el sistema de la lengua o en su gramática (Russo, 2004).

La iconicidad y la motivación entre forma y significado también ha sido descrita por diversos autores en elementos lingüísticos de las lenguas orales. Por un lado, los índices, o también llamados síntomas son signos que están por algo. Con ello, se presume que hay una conexión entendida como una relación natural. Esta relación puede ser de tipo causal como, por ejemplo, el “humo” es un índice de la presencia de fuego. Del mismo modo, se conciben como índices los síntomas clínicos que permiten determinar la existencia de alguna enfermedad. Por su relación natural, los índices pueden producirse en personas que se comunican lingüísticamente, pero sin intención de ello. Así, por ejemplo, el uso de una voz ronca puede ser un índice de que esa persona se encuentra con alguna patología en sus cuerdas vocales.

No obstante lo anterior, el estatus de los índices resulta borroso y menos claro cuando se da el caso de quienes intentan manipular un índice para representar intencionalmente un contenido conceptual. Según el mismo ejemplo anterior, puede que una persona imite una voz ronca para tratar de simular una enfermedad (Taylor, 2002). Es lo que el autor llama “iconicidad imitativa”.

En las lenguas orales, el ejemplo más característico lo constituyen las onomatopeyas, sin embargo éstas constituyen un conjunto muy reducido y, por ende, poco representativo del conglomerado de unidades del sistema lingüístico. De ahí, que se haya llegado a afirmar que la iconicidad imitativa sólo cumple un rol muy secundario en el lenguaje. Incluso, la lingüística estructural saussiriana hace mención de las onomatopeyas como el único conjunto de unidades lingüísticas que tienen este carácter icónico y, por su reducida cantidad, quedan relegadas a un nivel de excepción en relación con los signos que son por excelencia arbitrarios y convencionales en cualquier lengua (Saussure, 1959).

Pero, Taylor (2002) también distingue lo que se ha denominado “iconicidad estructural”, en la cual se encuentran implicados los distintos niveles de análisis de las lenguas. Se describen fenómenos como la “iconicidad de cantidad”, la “iconicidad secuencial” y la “iconicidad de proximidad”. Según esto, habría un rol más preponderante de la iconicidad en los mecanismos que operan para las lenguas de modalidad oral.

La “iconicidad de cantidad” se observa en el uso del plural de los sustantivos. En español, se expresa por medio de un morfema de número que se agrega al final de la palabra. Así, desde un punto de vista fonológico, la palabra contiene más elementos, lo que puede verse como un parecido con el significado de la noción de plural, que también implica mayor cantidad de elementos.

En relación con la “iconicidad secuencial”, se plantea, por ejemplo, que las lenguas presentan diversas posibilidades para ordenar Sujeto, Verbo y Objeto. De

todas ellas, la mayoría de las lenguas, aunque varían en su orden más típico, tienden a mantener el Sujeto antes que el Objeto. Esto se explicaría, según Taylor, porque el Sujeto constituye el punto de partida conceptual para la interpretación de un proceso transitivo.

Al respecto, Russo señala:

“In Givón’s terms, for example, the SVO order common to many languages can be interpreted as deriving from a general hierarchical principle in the presentation of information”, y agrega: “According to Givón this iconic principle may be a constraint on the grammaticalization processes that took place in many modern Indo-European languages [...] and determined the existence of grammaticalized SVO orders” (Russo, 2004:170).

En cuanto a la “iconicidad de proximidad”, se observa que, cuando diversos elementos pueden agruparse conceptualmente, estos tienden a estar cercanos en la cadena de habla. De esta forma, las unidades complejas no admiten pausas dubitativas o expresiones que se intercalen entre sus componentes. Por ejemplo, no sería admisible decir algo como: “tengo una pistola de, *pienso que*, agua”.

En este mismo sentido, Taub (2001) describe la manera como se organizan las cláusulas oracionales para crear significado. Este orden sigue reglas que son propias de la gramática de una lengua particular y, a partir de ello, el orden que adoptan constituye un elemento que sirve para interpretar la organización de una determinada secuencia de eventos, si esto no se encuentra marcado sintácticamente para cambiar dicha interpretación. Así, por ejemplo, si se afirma: “Juan salió a la calle, caminó varias cuadras, llegó a una esquina y se sentó a descansar”, los distintos eventos que aquí se enuncian son interpretados según este mismo orden temporal. Un cambio en ello debería marcarse, como por ejemplo: “Juan salió a la calle y se sentó a descansar después de haber caminado varias cuadras”.

En la iconicidad temporal o secuencial no se requiere iconicidad de ninguna de las unidades que componen a las secuencias; es decir, se elige una forma convencional que mantiene la imagen mental relativa a una sucesión de eventos. Se trata de una iconicidad de “tiempo por tiempo”, que ocurre al emplear características temporales de la cadena hablada para representar características de imágenes referenciales (Taub, 2001).

Este fenómeno no se da solamente en el nivel de la oración. Se encuentra también, en el nivel de la palabra. Los sonidos de habla que representan partes de un sonido relativo a un referente son ordenados siguiendo el mismo orden temporal del referente en cuestión. Otro recurso puede ser el alargamiento de una vocal, por ejemplo, para representar un tiempo prolongado o la repetición de una palabra para representar la idea de reiteración.

Aunque es posible encontrar ejemplos de iconicidad en las lenguas orales, la mayoría de los conceptos no suele estar asociados cercanamente con imágenes de sonidos y, por esta razón, la iconicidad es menos común en las lenguas orales, ya que hay una cantidad menor de parámetros que la lengua oral puede explotar (Taub, 2001).

La investigación lingüística actual ha demostrado que la iconicidad es una propiedad que, aunque está presente en las lenguas orales, no se manifiesta con la misma fuerza con la que puede hacerlo en las lenguas de señas. Esto no se debe a una ventaja particular de ellas, sino que es una consecuencia de su modalidad oral-auditiva. La dimensión sonora y secuencial de las lenguas orales restringe la posibilidad de representar icónicamente los eventos o las cosas del mundo. En cambio, la dimensión tridimensional del espacio, usado para la producción de señas, resulta ser un medio que se presta más para estas representaciones, al usar una actividad manual que adopta formas que son semejantes a sus referentes.

Desde esta perspectiva Taub afirma que:

“Signed languages, created in space with the signer’s body and perceived visually, have incredible potential for iconic expression of a broad range of basic conceptual structures (e.g., shapes, movements, locations, human actions), and this potential is fully realized” (Taub, 2001:3).

Es posible señalar, entonces, que la modalidad de la lengua, sea esta oral-auditiva o visual-gestual, afecta sobre la posibilidad de uso de formas icónicas dentro del sistema. La modalidad auditivo-vocal de las lenguas orales constituye un medio muy pobre para crear formas icónicas. La mayoría de los referentes y las acciones no tienen asociada una imagería auditiva, y el tracto vocal está limitado en cuanto a los sonidos que es capaz de emitir. De ahí que, la diferencia que existe en cuanto a la iconicidad entre las lenguas orales y las lenguas de señas, muestra que éste es un asunto más de grado que de sustancia. (Taub, 2001; Cuxac y Sallandre, 2007; Pietrandrea y Russo, 2007).

La modalidad visual-gestual es mucho más rica y más fructífera para la creación de formas que se encuentran motivadas en la imagería mental, puesto que, las manos que son el recurso principal para producir unidades significativas, así como, también, la cara del señalizador, son observables directamente en la comunicación y, por tanto, tienen mayor posibilidad para evocar diversas imágenes visuales.

En consecuencia, la arbitrariedad de la forma no parece ser un requisito o condición para las lenguas humanas. En efecto, es probable que las formas icónicas sean preferidas desde el punto de vista cognitivo, pero los recursos articulatorios y perceptuales de las lenguas orales limitan o impiden esta iconicidad (Taub, 2001, Emmorey, 2002).

Hasta aquí, la iconicidad ha sido tratada como una relación entre la forma lingüística y la realidad. Estudiosos como Klima y Bellugi (1979), Wilbur (1987),

Valli y Lucas (1995) entre otros, centran el análisis de la iconicidad en el nivel lexical de la lengua, y descuidan, así, el nivel gramatical. No obstante, al asumir una perspectiva cognitiva, S. Wilcox (2003; 2004) sostiene que la iconicidad también está presente en la estructura gramatical, tanto en las lenguas orales como en las lenguas de señas.

Tal como se señalara, la ubicuidad de la iconicidad es mucho más evidente en el lenguaje de señas, dado que los movimientos visibles en el espacio por medio de los cuales se construye la forma de expresión, constituyen un potencial semiótico más significativo. Esto, si se compara con los movimientos no visibles que produce el tracto vocal durante la expresión de las lenguas orales.

Potencialmente, existe una gran variedad de representaciones de esta naturaleza para una sola imagen visual o auditiva. Esto implica que hay una “opción” por parte de cada lengua en la que influyen diversos factores, entre los cuales se encuentra la perspectiva adoptada, los detalles conservados y aquellos que no fueron tenidos en cuenta, los aspectos que se desea resaltar o aquellos que no se destacan, entre otros, todo lo cual determina el uso de una u otra forma.

El estudio de la iconicidad desde un punto de vista cognitivo permite comprender la relación que existe entre el lenguaje y los gestos visuales y, al mismo tiempo, el proceso mediante el cual surgen las estructuras lingüísticas sobre la base de estos recursos gestuales.



(a) American Sign Language



(b) Danish Sign Language



(c) Chinese Sign Language

En este ejemplo, tomado de Klima y Bellugi (1979), se presenta la seña de ARBOL, unidad léxica que corresponde a diferentes lenguas de señas. Para cada una de ellas se identifica una representación icónica. No obstante, la forma que adopta cada lengua muestra diferentes aspectos relacionados con las características físicas de un árbol. El que estas señas de naturaleza icónica sean diferentes, demuestra que ni el significado de “árbol” ni la imagen visual asociada determinan la forma del significante.

En este sentido, Taub afirma: *“The nature of these forms, given their meaning, is neither arbitrary nor predictable but rather motivated”* (2001:8). Alude a la motivación como una clase de fuerza externa al lenguaje que es capaz de influir sobre la naturaleza de las unidades lingüísticas.

De este modo, la existencia de signos translúcidos se explica por la relación de dependencia entre la iconicidad y la cultura, así como con la lengua. Esto, porque las señas no son universalmente icónicas, pero sí lo son para los usuarios de la lengua, quienes tienen acceso a sus significados. Al respecto, se plantea:

“Access to the meaning of a particular sign provides an insight into the language dependent conventions according to which a particular expressive form can be iconically related to a particular meaning in a particular sign language. Connections between form and meaning in sign languages are thus very often not universal, and the same parameter can acquire different iconic meanings in different cultures and according to different language – dependent internal conventions (Boyes-Braem, 1998, en Russo, 2004).

La noción de iconicidad, tradicionalmente considerada como el *parecido entre forma y significado*, se modifica desde la perspectiva cognitiva, para tener en cuenta la conceptualización así como la cultura. En este sentido, no se trata simplemente de una relación objetiva entre una imagen y su referente, sino de una relación entre los modelos mentales de un individuo y el referente (Taub, 2001).

Estos modelos mentales están parcialmente motivados por las experiencias corporales que se viven. En este nivel, se pueden considerar experiencias que son más comunes entre los seres humanos, con un cierto grado de universalidad y, también, modelos mentales parcialmente motivados por experiencias que se dan al interior de un grupo o comunidad y que, por lo tanto, son de naturaleza cultural.

Esta noción de iconicidad que va más allá de un mero parecido entre forma y significado, establece que se trata de un proceso que responde a esfuerzos de naturaleza mental o cognitiva de los seres humanos. Esto es posible dadas nuestras asociaciones conceptuales que pueden ser naturales o bien culturales.

La noción de “parecido” o de “similitud” no puede existir en ausencia de un observador, el que se requiere para determinar esa relación sobre la base de la comparación. Por lo tanto, la similitud deja de ser algo objetivo que vincula dos entidades y pasa a entenderse como un proceso que resulta de nuestro procesamiento cognitivo. Así, se señala que tanto la arbitrariedad como la iconicidad coexisten en el sentido de que son el reflejo de una base cognitiva subyacente al lenguaje (Taub, 2001).

S. Wilcox (2004) desarrolla un modelo denominado *iconicidad cognitiva*, que se basa en la Gramática Cognitiva de Langacker. Sostiene que, tanto el nivel del léxico como el nivel de la gramática, pueden ser descritos como correspondencias (o mapeos) entre las estructuras fonológica y semántica. Desde esta perspectiva, la descripción de los elementos gramaticales se reduce a una relación de correspondencias entre forma y significado. Estas dos estructuras, la fonológica y la semántica, residen en el espacio semántico, concebido como un subdominio del espacio conceptual. De este modo, la noción de similitud que se maneja tradicionalmente en relación con la iconicidad, pasa a explicarse sobre la base de la preservación de la estructura en el mapeo entre dos imágenes.

El espacio conceptual se caracteriza por ser multidimensional, dentro del cual se desenvuelve el pensamiento y la conceptualización del usuario del lenguaje. Según esta visión, la distinción entre arbitrariedad e iconicidad está dada por la distancia que hay entre las estructuras que se encuentran en este espacio conceptual multidimensional. Así, una mayor distancia en el espacio conceptual da como resultado mayor arbitrariedad. En cambio, si los polos fonológico y semántico de un signo residen en el mismo espacio conceptual, entonces, se reduce su arbitrariedad.

Por lo tanto, la iconicidad se establece por una relación entre dos espacios conceptuales, y se define por la distancia entre los polos fonológico y semántico de una estructura simbólica. Analizada la iconicidad así, se la entiende como un apareamiento conceptual en el que se establece una correspondencia entre dominios de pensamiento y formas lingüísticas, donde es posible establecer el vínculo entre las partes de la estructura de un dominio con la estructura del otro.

De este modo, se contribuye con una explicación acerca del proceso mediante el cual la estructura simbólica del lenguaje surge gracias a los recursos gestuales (Wilcox y Jantzen, 2004). Por ejemplo, la seña que se glosa como PERSONA-ESTAR-DE-PIE se realiza con una mano empuñada extendiendo los dedos índice y medio que apuntan hacia abajo con las yemas tocando la palma de la mano no dominante. La iconicidad en esta seña está dada por el hecho de que los dos dedos extendidos representan las piernas de una persona. Así, la forma convencional que usa esta seña es consistente con la idea de representar un par de objetos alargados, ya que se seleccionan las piernas para conceptualizar, en realidad, la noción de una persona que está de pie.

Es decir, para comparar dos entidades, forma y significado, se deben establecer correspondencias que preservan la estructura de nuestros modelos mentales acerca de esas dos entidades (Wilcox, 2004). De este modo, la iconicidad lingüística se redefine como la existencia de un mapeo de conservación de

estructura entre modelos mentales de forma y significado lingüísticos (Taub, 2001).

En palabras de Russo, la iconicidad puede ser comprendida como una forma de mapeo entre el nivel semántico y el nivel de las formas expresivas:

“Scholars of this tradition (cognitive-functionalist) generally regard iconicity as a principle that governs the relationship between expressions and meanings via regular mappings that assist the processing efforts of the language producer and/or the language receiver” (Russo, 2004:166).

De este modo, la iconicidad es un principio que rige la relación entre las expresiones y los significados, mediante una relación de mapeo regular entre algunos rasgos de la expresión de un signo y aspectos del significado de este signo.

Al asumir esta perspectiva, la iconicidad no es privativa de las lenguas de señas ya que también se encuentra presente en las lenguas orales, puesto que, puede darse en cualquier nivel de la estructura de la lengua y no sólo en el nivel de las palabras. Así, la iconicidad se presenta en los diversos niveles de la lengua, desde el nivel sublexical al nivel morfosintáctico e, incluso, en el nivel del texto.

Russo (2004) plantea necesario distinguir entre dos clases de iconicidad. Por una parte, la iconicidad productiva (o dinámica) que puede establecerse en emisiones particulares, de acuerdo con ciertos contextos textuales o situacionales del discurso. Por la otra, está la iconicidad “congelada” (o establecida), que se encuentra en el nivel sublexical, lexical y gramatical del sistema, cuando estas formas son abstraídas de su emisión particular.

Aunque la iconicidad no es un fenómeno que resulta ajeno a las lenguas orales, cabe señalar una diferencia en su naturaleza. Cuando se trata de las lenguas de

señas, la iconicidad es un rasgo estructural, una iconicidad de imágenes, que se puede detectar en los diversos niveles de la lengua. En las lenguas orales, por su naturaleza, se trata mayoritariamente de una iconicidad diagramática Pietrandrea y Russo (2007).

La iconicidad de imágenes se fundamenta en la idea de que dichas estructuras se originan en el universo mental de la imagería. En estos casos, el signo icónico no establece una correspondencia entre relaciones, sino que recuerda a su denotatum en algunos aspectos. Es decir, surge de la intención deliberada, por parte del señante, de mostrar e ilustrar un determinado contenido (Cuxac y Sallandre, 2007). De este modo, cuando el usuario de la lengua de señas no se encuentra utilizando el léxico estándar de la lengua, la 'iconicidad imaginística' pasa a constituir un recurso necesario para la comprensión del discurso que se produce.

Esto implica que, si no se encuentra especificado el significado por medio de unidades regulares, se define a nivel del discurso, fundamentalmente a través de la interpretación icónica. Como consecuencia de ello, la iconicidad no es un rasgo accidental de las señas, sino un recurso estructural apropiado. Es lo que enuncian los autores, cuando señalan que la iconicidad imaginística es un mecanismo semiótico bastante extendido en las lenguas de señas, dentro de las cuales presenta regularidades formales tanto a nivel lexical como textual (Pietrandrea y Russo, 2007).

Para S. Wilcox (2004), los rasgos visibles de una seña icónica pueden identificarse de mejor manera como una representación esquemática de un denotatum prototípico. En este sentido, la motivación visual de las señas no es idiosincrática, sino que deriva de ciertas regularidades que son propias del nivel de la forma sublexical.

Es lo que describe Boyes-Braem (1981) cuando señala que diversas señas que tienen una Configuración Manual que es común entre ellas, tienden a compartir un rasgo particular de significado aunque difieran enormemente desde el punto de vista del significado global. Así, la Configuración Manual por sí sola no resulta suficiente como para predecir el significado de un signo. Desde este punto de vista, se confirmaría la idea de Pierce, en el sentido de que los signos icónicos simbólicos abstraen ciertos rasgos esquemáticos de sus objetos dinámicos de manera convencionalizada.

2.3.4.4. Un modelo de análisis de la iconicidad

El trabajo desarrollado por Taub (2001), tiene por finalidad contribuir con un marco teórico general que aporte recursos para la construcción de un modelo de análisis descriptivo de las unidades lingüísticas icónicas, que pueda ser aplicado tanto a las lenguas de señas como a las lenguas orales, en cualquiera de sus niveles estructurales.

Este modelo se basa en el proceso de construcción analógica que contempla tres estadios: la selección de imagen, la esquematización y la codificación. La autora lo resume del modo que sigue:

“To create an iconic item, one selects an image to represent, modifies or schematizes that image so that it is representable by the language, and chooses appropriate forms to show or encode each representable part of the image. Moreover, when modifying the image or “translating” it into linguistic form, one makes sure that the new image preserves the relevant physical structure of the previous stage” (Taub, 2001:44).

Se trata de dar cuenta de la creación de elementos icónicos y no de lo que ocurre en la mente del usuario cuando un ítem como éste es producido en el uso de la lengua.

La primera parte del modelo, la *selección de la imagen*, se realiza a partir de un concepto que requiere ser representado lingüísticamente. Este concepto se caracteriza porque contiene vasta información de naturaleza multimodal; es decir, visual, auditiva, kinestésica, etc. Por esta multiplicidad de información, es por lo que se requiere la “selección” de una imagen sensorial, la cual debe ser coincidente con la modalidad de la lengua a través de la cual se representará dicho concepto; en el caso de la LSCh se trataría de una imagen visual. De esta manera, la imagen que se emplea es el resultado de una elección realizada por los usuarios que crean ese elemento icónico.

Una vez seleccionada la imagen, corresponde un proceso de esquematización apropiado, de manera tal, que pueda ser manejado por las características propias de la lengua. Esto implica seleccionar aquello que se considera más significativo desde el punto de vista de la categoría semántica en juego. A través de este proceso de esquematización, elementos que no se consideran relevantes se pierden, aunque, sin embargo, es necesario que la imagen que resulte, permita establecer un mapeo de mantenimiento de estructura con el modelo mental del referente.

Luego de que la imagen seleccionada ha sido esquematizada, corresponde que se le dé una forma lingüística; es decir, que la imagen sea codificada como unidad de la lengua. Ello implica la elección de una forma física que sirva para representar cada parte, asegurándose que, a través del proceso de sustitución, se mantenga necesariamente la estructura global de la imagen original. En este momento ocurre un proceso de mapeo lingüístico entre forma y significado, de naturaleza icónica. Para llevar a cabo la codificación, cada lengua cuenta con su

propio conjunto de “herramientas” convencionales para representar cada una de las partes de las imágenes esquematizadas.

Cada una de estas herramientas, según la descripción de Taub (2001), pasa a constituir un vínculo entre una categoría semántica y una forma fonética. Estas se caracterizan por su alto nivel de especificidad, en el sentido que la lengua usa sólo un conjunto convencionalmente establecido de pares de forma y significado que se parezcan entre sí. De este modo, las herramientas icónicas posibles en una lengua dada, es decir, pares básicos de forma y significado, son establecidos convencionalmente; esto es, son elegidas en forma arbitraria dentro del conjunto icónico posible de pares forma-significado.

Finalmente, cuando esta forma icónica ha sido creada y, consecuentemente, ha sido adoptada como parte de la gramática o del léxico de la lengua, los usuarios no necesitan acceder a su origen icónico. Más aún, a través del uso, los signos pueden ir sufriendo cambios que los van haciendo cada vez menos transparentes y cada vez más acordes a las reglas fonotácticas de la lengua (Klima y Bellugi, 1979; Taub 2001) y, por ende, más alejados de su proceso de creación.

2.3.4.5. Metáfora e iconicidad en el las lenguas de señas

Hasta ahora, no cabe duda acerca de la naturaleza icónica que se manifiesta en las diversas lenguas de señas. Más aún, si hoy naciera un nuevo sistema lingüístico basado en la modalidad gestual, se puede tener certeza de que también será evidente encontrar un vínculo entre la forma de sus unidades y el concepto al cual esas unidades hacen referencia.

En un comienzo, fue una tendencia generalizada concebir la iconicidad de las lenguas de señas como una manera pictórica de representar los significados. Incluso, hoy, muchas personas oyentes llegan a afirmar que las lenguas de señas

son sólo descripciones mímicas del medio ambiente y que, por lo tanto, no pueden ser consideradas como verdaderas lenguas puesto que se impide la comunicación sobre ideas abstractas.

Es necesario puntualizar que las señas que son icónicas en las lenguas de señas no son meros gestos o mímicas. Las señas, como cualquier unidad lingüística están restringidas en su forma por la lengua, debiendo adaptarse a sus propias reglas estructurales internas.

Los estudios, ampliamente difundidos, de Klima y Bellugi (1979) establecen que el significado de estas señas no puede ser simplemente “adivinado” por oyentes que no conocen la lengua. Incluso, cada lengua tiende a convencionalizar el mapeo icónico de diferente manera. Por último, la iconicidad no imprime una cualidad fija a los signos; por el contrario, se ha observado que, a través del tiempo, el cambio histórico hace que, paulatinamente, se vaya oscureciendo o reduciendo el parecido icónico entre forma y significado.

Emmorey (2002) discute acerca de la importancia de la iconicidad en las lenguas de señas y sostiene que, en cierto dominio, su prevalencia no afecta para nada en el proceso de adquisición de la lengua, debido a que no juega un rol relevante para el procesamiento de la lengua. Tampoco existen reglas gramaticales que rijan la organización de la lengua en relación con la iconicidad.

Sin embargo, ésta se vuelve relevante, de acuerdo con el objetivo de este trabajo, por la relación entre la lengua de señas y su modalidad visuo-gestual, así como por el vínculo entre la iconicidad y la metáfora.

Aunque debiera considerarse teóricamente el fenómeno de la iconicidad separadamente del fenómeno de la metáfora, la interrelación entre ambos resulta clave en el discurso que se produce en las lenguas de señas, tanto para la creación metafórica como para la comprensión (Russo, 2005).

Las metáforas permiten hablar acerca de un tópico determinado con términos que generalmente se relacionan con otros temas que pueden ser muy diferentes e, incluso, los presenta como si estuvieran realmente relacionados entre sí. Al explicar la metáfora como el resultado de un mapeo entre dos dominios conceptuales diferentes, se postula que hay un mapeo de diversos rasgos semánticos sobre determinadas formas expresivas, lo que frecuentemente se realiza en un proceso en línea cuando se emplea la lengua de señas, por ello, se sostiene que las metáforas constituyen un recurso en el que la iconicidad juega un rol importante (Russo, 2005).

Ciertamente, gracias a la iconicidad, las lenguas de señas explotan de sobremanera un proceso de manipulación de imagería visual que permite la creación de formas que calzan con alguna determinada imagen de un referente. Pero este proceso, más que limitar el sistema lingüístico, circunscribiéndolo al entorno inmediato concreto, lo que hace en realidad, es posibilitar una ideación abstracta, fundamentalmente, a través de las metáforas conceptuales.

Si se trata de expresiones metafóricas espaciales, el potencial de las lenguas de señas queda manifiesto, al hacer uso de sus recursos visuales para expresar metáforas en forma directa. Así lo describe Soutton-Spencer, al reconocer que:

“...the potential for signed languages, as visual-spatial languages, to express spatial metaphors directly. Spatial metaphors expressed in spoken languages must be expressed through words that have no spatial dimension, but signers can articulate their signs in carefully chosen locations to reflect metaphorical spatial meaning” Soutton-Spencer (2010:48).

También, se señala que los mapeos metafóricos inciden en la facilitación de ciertos procesos de comprensión en la comunicación. Las lenguas de señas aprovechan diversos recursos icónicos para la representación conceptual, sobre la base de nuestra capacidad para percibir en las manos, los brazos y nuestro

cuerpo, ciertas formas, locaciones y movimientos determinados. Cuando Taub (2001) analiza el alcance que puede tener el potencial icónico de las lenguas de señas, muestra diversos rasgos que son propios de estas lenguas, los que pueden ser explotados para crear representaciones icónicas de diversa índole, dando cuenta de los siguientes:

- entidades físicas que se representan a sí mismas,
- la forma de los articuladores que representa la forma del referente,
- el movimiento de los articuladores que representa el movimiento del referente,
- la forma del paso de los articuladores que representa la forma del referente,
- locaciones en el espacio de señalización que representan locaciones en espacios mentales,
- el tamaño de articulación representa el tamaño del referente,
- el orden temporal de señalización que representa el orden temporal de los eventos, y
- la señalización que representa la señalización, cuando el señalizador cita directamente lo que otra persona ha expresado.

Desde esta perspectiva, la iconicidad puede darse en ámbitos tales como entidades físicas que se representan a sí mismas, el uso de la forma de los articuladores, manos, dedos, brazos, etc., para representar la forma de algún referente o, también, el movimiento de los articuladores que se utiliza para representar el movimiento de un referente o incluso una señalización que hace referencia icónicamente a otra señalización.

En el caso de entidades físicas que son usadas para representarse a sí mismas, esto puede ser parte de una comunicación que utilice cualquier modalidad de lengua; no obstante, las lenguas de señas incorporan este recurso como parte de su gramática. Es así que, unidades léxicas que expresan significados sobre partes

visibles del cuerpo humano, no usan otra forma sino su presencia misma en el acto de la comunicación. Existe un conjunto de señas que se realizan apuntando hacia una locación o una cosa específica; por ejemplo, señas como CABEZA, PELO, OJO y NARIZ, cuya realización involucra apuntar hacia cada una de estas partes del cuerpo sobre el cuerpo del señalizador mismo.

Cuando la forma de los articuladores se emplea para representar la forma del referente, hay señas cuyas formas crean una imagen del referente, usando la forma de algunos articuladores, como la mano, los dedos, el antebrazo, etc., si se da algún parecido en la forma de ellos. Por ejemplo, cuando se emplean los dedos índice y medio de la mano para representar las piernas de una persona. Desde este punto de vista, los articuladores pasan a constituir partes específicas de una imagen, haciendo uso de clasificadores, cuya Configuración Manual sirve para representar formas particulares de algunas clases de objetos.

De un modo similar, hay señas cuyo movimiento de los articuladores representa icónicamente el movimiento de los referentes. Es muy frecuente que en la realización de clasificadores, las manos se muevan para dar una idea de cómo sería el movimiento de un referente determinado, al que se está representando. En todos los casos, se trata de formas lingüísticas seleccionadas por los usuarios de la lengua para crear una imagen mental análoga con la imagen que han construido sobre su referente.

Muchos signos de las lenguas de señas con un significado abstracto, que representan nociones relativas a las emociones, las ideas, etc., también incorporan una imagen visual de una cosa o una actividad que son concretas. Se trata de signos icónicos que han de considerarse metafóricos, con lo cual se demuestra, por un lado, que la iconicidad no constituye una restricción en relación con el pensamiento concreto, y por otro, que las metáforas están presentes en las lenguas de señas.

Al respecto, Brennan (2005) señala que las lenguas de señas hacen uso de gestos metafóricamente motivados, lo que está integrado al sistema lingüístico propiamente tal. Por lo general, estas metáforas aportan a la lengua de imágenes visuales que incorporan información visual.

La autora se centra en formas visualmente motivadas que incluyen aquellas que expresan significados abstractos, mediante la explotación de una codificación visual-espacial. Esta forma de codificación visual es una tendencia muy propia de las lenguas de señas, que se utiliza para codificar la información visual del mundo real. De esta manera, las lenguas de señas cuentan con un potencial mayor para incorporar información sobre el mundo visual, de un modo más automático y más regular que las lenguas orales.

Hay quienes señalan un punto de encuentro entre la modalidad gestual de las lenguas de señas y la de los gestos coverbales propios de la modalidad vocal auditiva del lenguaje oral. Ambos sistemas hacen uso de los gestos para entregar información acerca de entidades visuales que se encuentran en el entorno, e incluso va más allá, y las dos hacen uso de gestos que tienen una base metafórica (Brennan, 2005; Erlenkamp, 2009). Tales afirmaciones se apoyan en trabajos como los realizados por Bouvet (1996, 1997, en Brennan, 2005), quien aporta evidencias que demuestran que las representaciones del cuerpo se encuentran fundamentadas en expresiones metafóricas, tanto en los gestos coverbales como en las lenguas de señas.

No obstante, la diferencia entre ambos sistemas, radica en que las lenguas de señas combinan iconicidad y metáfora, por cuanto, el código lingüístico se acomoda a los requerimientos de combinación de palabras e imágenes. Es decir, por una parte, la lengua cuenta con un sistema convencionalizado de parámetros formacionales y, al mismo tiempo, constituye un vehículo para expresar una imagen.

La comprensión sobre el rol de la iconicidad en la construcción del significado lingüístico permite abordar el fenómeno de la metáfora y comprenderlo en el sentido cognitivo, como un mapeo entre los dominios de origen y meta. Uno de los modelos más difundidos que da cuenta de la relación entre iconicidad y metáfora conceptual es el que desarrolla Taub (2001). En éste, se explica este fenómeno como una forma de mapeo doble: hay un mapeo metafórico desde un dominio concreto a uno abstracto y, también, un mapeo icónico que se produce entre el dominio de origen concreto y la forma lingüística que lo representa.

Una gran cantidad de unidades lingüísticas de las lenguas de señas encuentran su origen en la iconicidad cognitiva, y Erlenkamp (2009) agrega otro proceso relacionado, el de la metonimia. En este caso, la iconicidad no ha de entenderse como una relación entre una imagen posible y su representación lingüística correspondiente, sino como la relación que se establece entre dos espacios conceptuales.

De acuerdo con el modelo de Taub (2001), diversas imágenes pueden ser apropiadas para representar un concepto complejo, a través de una forma lingüística de carácter icónico. Estas imágenes de representación icónica suelen ser, por lo general, de naturaleza metonímica (Erlenkamp, 2009).

La metonimia, así como la metáfora, supone un proceso cognitivo en el que una entidad conceptual contribuye al acceso mental de otra entidad conceptual. La diferencia con la metáfora, radica en el hecho de que para la metonimia este mapeo se establece entre un vehículo y una meta que pertenecen a un mismo dominio conceptual.

La iconicidad metonímica ocurre, entonces, como resultado de una combinación entre procesos de mapeo metonímicos y procesos icónicos. Una combinación como ésta hace posible que construcciones clasificadoras, como las descritas previamente, puedan potencialmente referirse a diferentes entidades del mundo

real, si acaso, estas entidades comparten rasgos que se pueden conceptualizar en la misma entidad vehicular (el dominio de origen), aunque acceden a diversos dominios meta.

Así, por ejemplo, el uso de la misma Configuración Manual en B (mano extendida con dedos juntos, también extendidos), puede representar en distintas situaciones comunicativas, diversas nociones relativas a una superficie plana, tales como la parte de encima de una mesa, un muro, libros distribuidos sobre una mesa o vehículos estacionados uno junto a otro.

En todos estos ejemplos, las manos se conceptualizan como objetos, gracias a procesos de mapeo icónico, es decir, se establece un vínculo entre la forma de esos objetos y la forma plana que adopta la mano. Se produce, como consecuencia, una comprensión de las manos como entidades que están conceptualmente por otras entidades, que se caracterizan por tener una forma determinada, la forma plana.

Al hablar de la metáfora, es importante tener en cuenta que no cualquier dominio puede ser mapeado sobre otro, ya que, existen restricciones que determinan la posibilidad de ciertos mapeos. Frente a esto, Russo (2005) señala que es posible construir metáforas en la lengua de señas como producto de experiencias prelingüísticas, las que pueden ser universales entre las personas sordas, pero no necesariamente coinciden completamente con aquellas experiencias de los hablantes de lenguas orales. De acuerdo con el autor, las metáforas de las lenguas de señas también pueden ser caracterizadas como algo que está intrínsecamente relacionado con aspectos que pertenecen a dimensiones lingüísticas y culturales particulares de la comunidad sorda.

En consecuencia, un análisis detallado de las metáforas implica tener presente dichas restricciones, en las que participan elementos contextuales, presuposiciones

culturales y experiencias universales, todo lo cual resulta relevante al determinar la posible construcción de metáforas en el interior de un grupo cultural dado.

2.3.5. Conclusión

La lengua de señas chilena, LSCh, es una lengua que surge de manera natural en el interior de la comunidad sorda de nuestro país. Es un sistema lingüístico que presenta sus propias reglas gramaticales, diferentes al español de Chile, donde se identifican principios y rasgos que caracterizan los niveles fonológico, lexical, morfológico y sintáctico.

Es una lengua que tiene su historia y, aunque haya sido negada, desvalorizada e, incluso, prohibida en el ámbito de la educación de las personas sordas por muchos años, persiste con fuerza hoy, no sólo por servir a la comunicación entre las personas sordas, sino, también, como un rasgo de identidad importante para la comunidad sorda, como patrimonio cultural que favorece la cohesión en el interior de ella y entre sus miembros.

En el ámbito del análisis de las lenguas de señas, se distinguen dos líneas de trabajo divergentes, que se corresponden con enfoques teóricos diferentes: por una parte, el enfoque formalista que surge desde los primeros estudios y aún hoy se mantiene vigente; por otra parte, el enfoque cognitivo funcionalista, se distingue del primero al proponerse estudiar las lenguas de señas desde las peculiaridades de éstas y no de los rasgos comunes que son compartidos con los sistemas lingüísticos orales. En este sentido, el enfoque cognitivo pone fuerte énfasis en destacar la modalidad visual y espacial de las lenguas de señas y todo lo que provee esta modalidad a la construcción de la lengua.

Las lenguas de señas son articuladas por movimientos realizados con las manos, acompañados de movimientos del cuerpo y expresiones faciales, lo que hace que

la forma de los significantes que se construyen, sea directamente visible para los interlocutores. Por medio de esta forma, se crea una imaginería visual que tiene como base las experiencias con el entorno físico y social y que se manifiesta en el dominio de la lengua. Así, la naturaleza icónica de una gran cantidad de unidades lingüísticas permite evidenciar el rol de la imaginería en la cognición y el lenguaje.

A la luz de los planteamientos cognitivos, la iconicidad, como noción, se traslada desde una relación objetiva entre un signo y un referente, a una relación subjetiva entre modelos mentales. La noción de similitud, central en este vínculo, se explica como el establecimiento de un mapeo, el cual mantiene la estructura entre dos imágenes.

Un elemento icónico incorpora en su forma algún parecido con una imagen sensorial concreta, sea ésta de naturaleza visual, auditiva u otra. Pero, este parecido no es un factor objetivo, sino, más bien, constituye un resultado de una clase de procesamiento cognitivo que realiza un observador. De esta reflexión, se deriva la definición de Wilcox (2004), en la que explica la iconicidad como una manera de establecer correspondencias que preservan la estructura entre los modelos mentales.

Puesto que los modelos mentales se encuentran parcialmente motivados por nuestras experiencias con el mundo, ya sea experiencias físicas con el entorno o experiencias sociales en el interior de una comunidad, el análisis de cualquier forma de iconicidad ha de hacerse cargo de esta base experiencial. Asimismo, la iconicidad no puede ser tenida en cuenta en forma separada de la cultura propia de una comunidad que es usuaria de una lengua, ni tampoco separada de la conceptualización que involucra.

Para la lingüística de las lenguas de señas, la metáfora conceptual constituye un campo de estudio reciente. Desde la perspectiva teórica señalada por Lakoff y Johnson (1980; 1999), se entiende que nuestro sistema conceptual metafórico

establece una relación de mapeo entre dos dominios cognitivos. En el caso de las lenguas de señas, según lo muestra Taub (2001), hay una relación de doble mapeo. Una primera relación, de carácter icónica, establece un vínculo entre los articuladores y el dominio cognitivo de origen. La segunda relación corresponde al mapeo que se da entre el dominio de origen y el dominio meta.

Mediante este análisis, se pone de relieve el valor gestual visual de las lenguas de señas, en las que su modalidad de expresión constituye un recurso altamente fructífero para la elaboración de significación, sobre la base de la iconicidad que se vincula estrechamente con el fenómeno de la metáfora.

3. METODOLOGÍA

El estudio de fenómenos relacionados con la construcción del significado implica indagar sobre operaciones mentales complejas que ocurren mediante el establecimiento de equivalencias entre dominios mentales cuando pensamos, actuamos y nos comunicamos. Desde el punto de vista de la investigación, no se puede acceder en forma directa al conocimiento sobre la organización de los dominios cognitivos; se accede a ésta, sólo de manera indirecta, y puede ser a través de los hechos de lengua. Sobre la base del análisis de expresiones que empleamos al comunicarnos, es posible indagar acerca de algunos fenómenos relacionados con la significación y el razonamiento y la proyección conceptual.

3.1. Definición paradigmática de la investigación

Esta investigación se enmarca en un paradigma cualitativo, puesto que pone de relieve la realidad misma en la que se da el fenómeno en estudio, intenta interpretarla y comprenderla en la naturaleza y dinamismo que le son propios. Se aborda el tema de la metáfora conceptual desde la producción de la lengua de señas chilena (LSCh), que se la entiende como un fenómeno dinámico y cambiante, que se relaciona en forma permanente con las experiencias que viven sus usuarios en el mundo que les rodea.

Se opta por un paradigma cualitativo, dado que permite enfatizar la importancia del contexto en el que se presenta el lenguaje y, así, dar cuenta, de mejor manera, de los aspectos relacionados con el significado y la función de las construcciones metafóricas que subyacen a una estructura conceptual dada.

Según este enfoque, no se recogen datos con la finalidad de evaluar modelos o hipótesis preconcebidas, sino que se orienta la investigación de tal manera que se aborda el fenómeno en estudio desde una mirada holística, teniendo en consideración su contexto, su historia, etc. Para ello, es necesario utilizar estrategias flexibles que permitan la obtención de los datos desde diversas perspectivas.

Lo que se busca, en última instancia, es lograr una comprensión detallada desde el punto de vista de las otras personas, de manera de llegar a conocer sobre su “vida interior”, en este caso, sobre su vida mental o, más específicamente, sobre la estructura conceptual construida para y a través de la concepción de mundo que se tiene.

En este sentido, la investigación se centra en aspectos que no son cuantificables, ya que se pretende una comprensión holística; es decir, una visión global del fenómeno en estudio.

3.2. Tipo de estudio

Bajo este paradigma, se aborda un enfoque etnográfico que se centra en la descripción y la comprensión, con la intención de conocer una cultura que es diferente. En nuestro caso, se trata de construir una imagen descriptiva y comprensiva de la estructura conceptual metafórica que subyace a la producción lingüística metafórica de la LSCh, con la finalidad de contribuir a la comprensión de un colectivo particular, las personas sordas conocedoras y usuarias de esta lengua.

Tal como lo señala Martínez, (2005:2): *“ los miembros de un grupo étnico cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida”*.

Se adopta un método exploratorio, dado que la realidad con la que se trabaja no es, en modo alguno, estática, única e invariable. Se debe considerar esta realidad, en cambio, en todo su dinamismo como múltiple, variable y cambiante.

3.3. Obtención de la información

3.3.1. Informantes

Para la realización de este estudio, se requiere contar con información que proviene del uso de la lengua, en este caso, de la LSCh. De este modo, el análisis de la metáfora se realiza a partir de un enfoque que tiene en cuenta el proceso de “lengua en uso”, a partir de lo cual la metáfora se hace mucho más evidente.

Según esto, entonces, los usuarios de la lengua se convierten en una parte integral de todo el panorama de investigación, y han de ser tenidos en cuenta a la hora de buscar respuestas a preguntas acerca de la identificación o la descripción de la metáfora (Cameron y Low, 1999).

Un trabajo de esta naturaleza no puede llevarse a cabo sin la participación comprometida y colaborativa de personas sordas, hablantes nativas de la lengua de señas chilena, puesto que, no sólo aportan el material lingüístico propiamente tal, sino que también y, en definitiva, son quienes hacen patente al investigador diversas concepciones que subyacen a las expresiones de su lengua.

En esta investigación, han participado personas sordas pertenecientes a la comunidad sorda de nuestro país, que se consideran hablantes nativos de su lengua por haberla adquirido como primera lengua, por una parte, y por usarla preferentemente en su comunicación cotidiana.

Se ha trabajado principalmente con dos personas sordas adultas, un hombre y una mujer, que son hijas de padres sordos y miembros de una familia extensa de

personas sordas. Estas dos personas participan en la investigación como informantes, no sólo en las entrevistas realizadas sino, también, en el análisis de las mismas, colaborando en la interpretación más profunda de algunos significados involucrados en el estudio.

3.3.2. Recogida de los datos

El proceso de recogida de la información que se lleva a cabo con las personas sordas es por medio de entrevistas de tipo etnográfico, lo permite, por una parte, elicitar expresiones lingüísticas particulares relacionadas con el uso de la metáfora en esta lengua y, por otra, recoger sus reflexiones en torno a la manera cómo las usan y cómo las interpretan y a la manera en que son conceptualizadas por ellos en el interior de la comunidad.

En este sentido, la meta de la investigación etnográfica es la de tratar de describir una cultura, para lo cual se asume el punto de vista o la perspectiva de los individuos que conforman esa cultura. A partir de allí, se propone descubrir y describir variables importantes de ella. La entrevista etnográfica permite entonces, la obtención de datos relevantes para el análisis posterior.

Las entrevistas son grabadas en vídeo y, mediante procesamiento digital, se capturan fotografías de las expresiones lingüísticas que sirven de base para el análisis. Este proceso resulta facilitador, puesto que, en primera instancia, las expresiones recogidas pueden ser interpretadas dentro de un contexto discursivo, y, luego, realizar el análisis formal más detallado mediante las fotografías.

Previo al inicio de la entrevista, se presenta el tema de investigación a los informantes y se solicita autorización para registrar en vídeo la entrevista. Se explica además, que los datos obtenidos serán de uso restringido a los propósitos

de la investigación, resguardando la necesaria privacidad de estos, en caso de que ellos lo requieran.

Las entrevistas se desarrollan a través de una conversación más o menos espontánea y amigable. Las entrevistas se orientan en torno a temáticas más o menos definidas, dentro de las cuales se seleccionan los siguientes: la actividad intelectual, la comunicación, las emociones y las nociones sobre el tiempo. Estos temas fueron seleccionados por el alto grado de abstracción, lo que se presume que, en cierta medida contribuyen a elicitar un número de expresiones metafóricas. Cada una de estas temáticas es abordada en sesiones diferentes de entrevista. A partir de allí, se procede a la identificación de expresiones lingüísticas metafóricas empleadas por los informantes para hablar sobre esos temas.

3.4. Análisis de la Información

Una vez grabadas las entrevistas, se procede a aislar expresiones lingüísticas metafóricas, cuyo significado intencionado es corroborado en la misma u otra entrevista con los mismos informantes. Sobre la base de este significado, se procede a identificar la o las metáforas conceptuales involucradas, y se establece la relación entre dominio de origen y dominio meta.

A continuación, se realiza un análisis interpretativo acerca del uso de expresiones metafóricas en esta lengua, así como también sobre la interpretación que le dan sus usuarios, de manera de descubrir los significados e interpretaciones que sus propios actores atribuyen a los fenómenos lingüísticos metafóricos. En esta etapa, también resulta necesario trabajar mediante entrevista, con las mismas personas sordas, quienes contribuyen con explicaciones acerca de las nociones conceptuales sobre las cuales se ha trabajado.

La entrevista etnográfica ha resultado, en este caso, una estrategia apropiada, pues, ha permitido recabar información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, lo que de otra manera no habría estado al alcance del investigador.

La interpretación y análisis de los datos obtenidos en esta investigación se aborda en diferentes niveles de complejidad, todo lo cual tiene en cuenta lo siguiente:

a) Análisis de la imagen visual icónica

Para este análisis, se realiza una descripción de la expresión lingüística desde el punto de vista de su forma, de manera de determinar una posible imagen visual representada icónicamente a través de los articuladores. Esto implica un análisis de la forma, a nivel sublexical, que se lleva a cabo a través del análisis de los parámetros formacionales implicados en la realización de las señas. Para ello, se tiene en cuenta la Configuración Manual, la locación, el movimiento, la orientación y el comportamiento no manual, todo lo cual permite acceder a la forma de las señas.

Sobre la base de la descripción formal, se establece una caracterización de la analogía que subyace a la metáfora, como una primera aproximación hacia la comprensión de la representación de la estructura conceptual, lo que permite, además, aproximarse a la base experiencial que subyace a esta analogía.

b) Función cognitiva de la metáfora

Llegar a definir el rol que ejerce la metáfora en el pensamiento que construyen las personas acerca del mundo que perciben es, de alguna manera, equivalente a definir la función cognitiva que dicha metáfora asume. Las metáforas han sido

clasificadas según su función, y se distingue entre: estructurales, ontológicas y orientacionales.

Se clasifican como metáforas estructurales a aquellas en las cuales el dominio de origen aporta una estructura de conocimiento relativamente enriquecida con respecto a un concepto meta más abstracto. En este sentido, la función cognitiva de las metáforas estructurales permite a los hablantes comprender un concepto meta a través de la estructura del concepto de origen, fenómeno que ocurre gracias al mapeo conceptual que se da entre ambos dominios.

Las metáforas ontológicas, por su parte, cumplen la función de dar un status ontológico a las categorías generales que se conceptualizan en los conceptos meta. Esto es posible dado que hay una tendencia a concebir nuestras experiencias en términos de objetos, sustancias o contenedores.

Las metáforas orientacionales, por su parte, cumplen la función de establecer coherencia entre un conjunto de conceptos meta con el sistema conceptual. Suelen relacionarse con la orientación espacial humana.

c) Descripción de la sistematicidad y la ubicuidad de la metáfora.

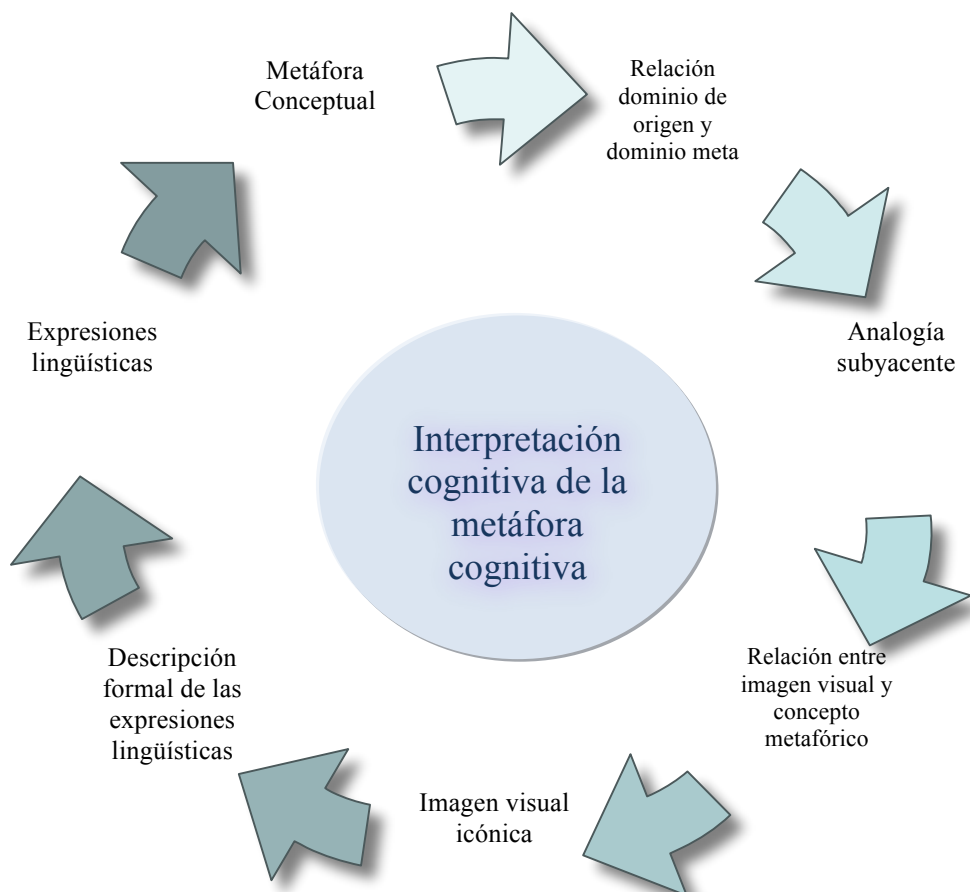
En este nivel, cobra relevancia la necesidad de establecer una relación con otras expresiones lingüísticas de la misma naturaleza, a través de lo cual es posible identificar un correlato de correspondencias entre los dominios de origen y meta, como un modo explicativo importante de las expresiones metafóricas, puesto que se entiende que la sistematicidad y la ubicuidad son características importantes de las metáforas.

d) Descripción del doble mapeo

Un aspecto relevante a tener en cuenta en el análisis, lo constituye el establecimiento de una relación de “doble mapeo”. Tal como lo señala el modelo

descrito por Taub (2001), el doble mapeo implica una relación que va desde la forma lingüística de una expresión, en la que participan algunos o todos los parámetros formacionales de las señas, al dominio de origen; y otra relación, que va desde el dominio de origen al dominio meta. Este doble mapeo es particularmente característico de las lenguas de señas, dada su naturaleza visuo-gestual, en la que se encuentra un medio enriquecido para la creación de imágenes visuales icónicas, a través del cual se presenta la metáfora conceptual.

Una forma de interpretar comprensivamente las expresiones lingüísticas metafóricas de la LSCh es mediante un análisis en diversos niveles, los que no necesariamente se abordan en un orden temporal determinado, ya que entre ellos existen implicaciones relevantes que hacen que el análisis pueda pasar de uno a otro nivel, pero siempre girando en torno a lo mismo, la interpretación cognitiva de la metáfora cognitiva. Esta forma de abordar el análisis, se intenta representar esquemáticamente en el siguiente cuadro:



4. ANÁLISIS

4.1. Dominio conceptual de la comunicación en LSCh

Las personas sordas que forman parte de una comunidad conviven no sólo con su grupo, sino que también tienen que vincularse diariamente con la comunidad de la mayoría oyente. Esto hace que los sordos deban desempeñarse como personas bilingües, de manera que puedan participar socialmente dentro de ambas comunidades con relativa fluidez. Además, la mayoría de las personas sordas, por ser hijas de padres oyentes, crecen en ambientes oyentes y, por lo general, se encuentran tardíamente con la lengua de señas, lengua que adoptan rápidamente y con facilidad para comunicarse de manera más natural con otros sordos. Todas estas circunstancias hacen que la comunicación de las personas sordas sea un proceso que proporcione experiencias propias y peculiares que caracterizan particularmente a la comunidad sorda. Sobre esta base se plantea el interés por conocer cómo hablan acerca de la comunicación y, en consecuencia, cómo llegan a comprender y conceptualizar este fenómeno en su lengua.

Fig. 1: *Comunicación*



La seña COMUNICACIÓN en la LSCh (Figura 1) se realiza por medio de las dos manos que se disponen con forma de C, moviéndose alternadamente hacia adelante y hacia atrás, enfrentadas entre sí. Esta forma no permite hablar de una motivación o representación icónica relacionada con una idea relativa al proceso de comunicación. Sin embargo, cuando las personas sordas hablan acerca de dicho proceso, se puede observar un sinnúmero de imágenes visuales que reflejan la estructuración conceptual que está en la base del concepto de comunicación. Es decir, hay una variedad de expresiones lingüísticas que se emplean para hablar del proceso de la comunicación, que son propias de esta lengua y se basan en un conjunto de modelos cognitivos que delimitan y configuran la manera como las personas sordas, usuarias de la LSCh, piensan y expresan sus experiencias relativas a la comunicación.

4.1.1. LA COMUNICACIÓN ENTENDIDA COMO ARROJAR OBJETOS

Cuando se trata de usar el lenguaje para hablar acerca del fenómeno de la comunicación, un aspecto que salta a la vista es el uso de la metáfora conceptual LAS IDEAS SON OBJETOS, en el sentido de que cognitivamente se concibe las ideas como entidades que pueden ser trasladadas espacialmente desde un interlocutor a otro y, gracias a ello, se produce el fenómeno de la comunicación.

En el contexto de la comunicación, un usuario de la LSCh expresa la idea de que alguien comunica a muchas personas ciertas ideas. Según la imagen que se crea, las ideas salen de la boca del señante y son arrojadas a la audiencia por medio de las manos (Fig. 2).

Figura 2: *Contar algo a muchas personas*



Se utilizan ambas manos, frente a la cara del señante, a la altura de su boca, que se encuentran semi-cerradas, las que se abren a medida que se mueven hacia adelante y hacia afuera de manera simultánea. Es decir, las manos se mueven como si arrojaran objetos hacia fuera de la boca. De este modo, se conceptualiza la noción relativa a decir algo a muchas personas.

Otra forma de expresar algo similar se observa en las siguientes secuencias. Una, en que la informante se refiere a alguien que difunde información a muchas personas, (Fig. 3) y, la que sigue, a una persona que difunde ideas que son rumores (Fig. 4).

Figura 3: *Difundir información*



En este caso, las manos se mueven desde el señante hacia adelante, mientras se extienden los dedos que se encontraban doblados, se orientan las palmas hacia abajo. Esto se acompaña de mejillas levemente infladas, mientras se deja escapar aire entre los labios.

Figura 4: *Difundir rumores*



La diferencia de esta última con la anterior, a nivel de significante, está dada por el punto de articulación inicial. Cuando se trata de la difusión de rumores, la seña comienza a la altura de la boca del señante, mientras que, cuando se trata de la difusión de ideas o conocimiento general, la seña se articula con un inicio a la altura del pecho de quien la produce.

La imagen icónica empleada por la forma que adoptan las manos, que se inicia con una configuración cerrada y da paso a una configuración abierta, es claramente una representación esquematizada de la manera como se deslizan cosas hacia adelante del señante, esto es **DIFUNDIR ES DISTRIBUIR COSAS** y las 'cosas' que se distribuyen 'llegan' a una audiencia que tiene una magnitud, lo que se representa por las manos extendidas que se separan frente al señante, como si estuviera indicando que allí se encuentra una gran cantidad de personas. Es decir, al separar las manos en frente suyo, se representa esquemáticamente a una audiencia colectiva; es decir, se transmiten ideas a muchos posibles destinatarios.

La realización de esta secuencia de movimientos que son propios de la construcción discursiva en la LSCh, crea en forma icónica una imagen sobre la comunicación, la que se interpreta conceptualmente como un proceso en el cual las ideas son distribuidas como si fueran objetos que se arrojan desde la boca del emisor y llegan a una audiencia, sea ésta real o imaginaria, pero que visualmente está frente a él.

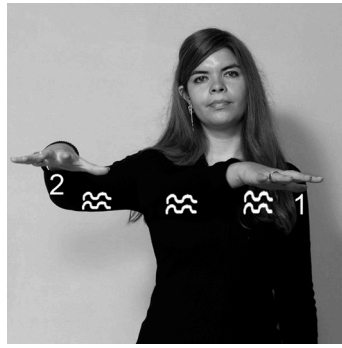
De este modo, se puede establecer que la COMUNICACIÓN, entendida como ENVIAR Y RECIBIR OBJETOS, es una metáfora conceptual común para la LSCh. En ésta, las ideas son objetos y la acción de enviar corresponde al acto de comunicación propiamente tal. Las manos, empleadas como articuladores de la lengua, se mueven en el espacio de señalización como si realizaran la acción de enviar objetos desde el hablante hacia afuera. Mediante una relación de mapeo se construye una imagen visual, en la que se representa el envío de objetos, la que conceptualmente se utiliza para hablar de y entender el fenómeno de la comunicación. Se entiende, entonces, que la comunicación es un fenómeno que se produce en el espacio que se encuentra entre el señante y su audiencia.

Un análisis más detallado de las señas permite afirmar que, la manera como se distribuyen las ideas a una audiencia determinada, parece ser como si se dejara salir líquido desde la boca del señalizador. En este sentido, también puede haber una conceptualización metafórica de **LAS IDEAS SON LÍQUIDOS**.

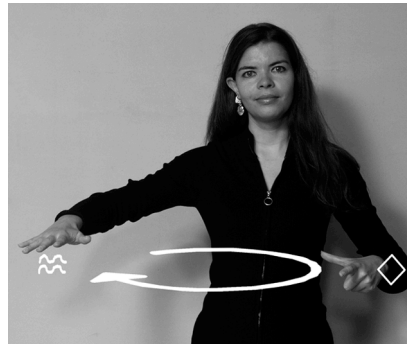
La Configuración Manual empleada para la realización de estas señas (Figura 3 y 4), con los dedos de las manos extendidos y separados, es la misma que se utiliza para la seña AGUA, así como para señas relativas a superficies líquidas como MAR, LAGO, entre otras.



AGUA



MAR



LAGO

Es relevante, además, el comportamiento no manual que acompaña la realización de la seña, donde las mejillas se encuentran infladas y se van relajando, a medida que las manos se van alejando del cuerpo del señante; es decir, las ideas, que tienen una sustancia, están acumuladas en la boca de una persona y desde allí se vierten hacia otros.

Cuando se conciben ideas como objetos, no sólo se entiende que pueden ser exteriorizadas sino que, también, pueden ser retenidas con la mano dentro de la boca del señalizador.

Figura 5: *Mantener una idea sin revelar a otros*



La seña que se observa, se realiza con la mano activa del señante que se mantiene con los dedos juntos y semi-extendidos frente a su boca, con las yemas de los dedos estableciendo contacto con los labios; estos últimos también se

encuentran cerrados en forma apretada, lo que se acompaña de mejillas infladas (Fig. 5).

Mediante esta realización, se construye una imagen visual que representa icónicamente ideas que son retenidas en el interior de la boca del señalizador, lo que conceptualmente se refiere a ideas que no serán reveladas a otros. En este caso, se trata de la metáfora CALLAR ES RETENER, como una conceptualización opuesta a la anterior: DECIR ES ARROJAR. Esto se comprende simultáneamente junto con la metáfora ontológica EL CUERPO ES UN CONTENEDOR, puesto que se habla de un espacio que es concebido como el lugar donde se almacena la información que aún no es comunicada a los demás o donde se retiene para no ser comunicada.

La conceptualización de IDEAS SON OBJETOS LÍQUIDOS se hace más evidente en la siguiente secuencia (Fig.6). La informante se encuentra relatando que una persona contó más de lo que debía a los demás, es decir, difundió algo que se esperaba que mantuviera en reserva, dando una connotación negativa de ello.

Figura 6: *Alguien contó más de la cuenta*



La mano extendida, cuya palma se orienta hacia arriba, se mueve subiendo frente al cuello del señante, y cae desde la boca en forma pesada hacia abajo, como si llevara un contenido que tiene un peso; esto se acompaña de una expresión

corporal que consiste en un adelantamiento del tronco y la cabeza, junto con la elevación de los hombros.

Por otra parte, la seña ECHAR-ACEITE (Fig. 7), que se realiza con la mano en Y (sólo el dedo pulgar y el dedo meñique se encuentran extendidos), con la palma orientada hacia afuera y un movimiento circular en el espacio neutral de señalización, se usa como una extensión semántica, para referirse a alguien que relata a otros lo que no debe.

Figura 7: ECHAR-ACEITE o *alguien revela más ideas de lo debido*



Mediante esta seña se vuelve a LAS IDEAS SON OBJETOS LÍQUIDOS y, en este caso más específico, LAS IDEAS QUE SE REVELAN SON IDEAS RESBALOSAS; es decir, LAS IDEAS SON ACEITE.

De acuerdo con Gibbs (1994), la naturaleza metafórica del pensamiento cotidiano también puede encontrarse en la forma como las personas van adjuntando significados a una determinada palabra. En este caso, la expresión ECHAR-ACEITE puede ser analizada como una unidad polisémica, en la que se identifica otro significado relacionado. Tal como lo plantea el autor, la semántica léxica tradicionalmente asume que un conjunto de rasgos abstractos determinan los diferentes significados que tiene una palabra que es polisémica. Sin embargo, ante la dificultad de descubrir para todos los casos esos rasgos que definen todas

las variedades posibles del significado, la polisemia se explica a partir de metáforas básicas que motivan la transferencia del significado de un ítem lingüístico desde un dominio físico de movimiento y de manipulación de objeto a otro dominio de naturaleza mental o social.

De este modo, el significado de la expresión ECHAR-ACEITE se explica como un proceso de transferencia desde el dominio de la actividad motora que implica verter un líquido sobre algo a otro dominio cognitivo, el de la comunicación, que implica la noción de “revelar más de la cuenta”. Esta última es una construcción conceptual que se entiende como “líquido resbaloso que se deja escapar sin control”.

De acuerdo con la lingüística cognitiva, los significados de un ítem polisémico como éste pueden ser explicados por la relación que se establece a partir de la metáfora LAS IDEAS SON LÍQUIDOS RESBALOSOS. Entonces, no se puede hablar de dos líneas conceptuales o dos vías de razonamiento separadas entre la noción “echar aceite” y “decir más de la cuenta”. Se trata, en cambio, de una misma conceptualización que, al estar motivada por el razonamiento figurativo del pensamiento, posibilita una estructuración metafórica.

En relación con esta misma metáfora, en la LSCh se puede expresar lo siguiente:

Figura 8: *Alguien revela más ideas de lo debido (con énfasis)*



Como se muestra en la Fig. 8, se emplean las dos manos extendidas, con las palmas enfrentadas entre sí. La mano dominante se mueve desde la altura de la boca del señante y baja, mientras la mano no dominante sube, para encontrarse ambas manos y establecer un contacto entre las palmas. Esta seña expresa la noción acerca de una clase de información que, al ser revelada a otros, se convierte en una clase de objeto resbaloso y, al salir éste, cae bruscamente, también de manera resbalosa.

La Configuración Manual empleada en el punto inicial de articulación corresponde a la representación de líquido, lo que está seguido de un movimiento en el que se representa icónicamente la imagen visual de la salida brusca y sin control de este líquido desde la boca del señalizador, al deslizarse sobre la mano no dominante, como algo resbaloso.

En la conceptualización de la comunicación como un proceso en el cual se vierten líquidos, se establece una analogía que destaca el traspaso de algo desde una persona a otras. Cuando se trata de la difusión masiva de información, la imagen creada se relaciona con objetos de naturaleza líquida. Se basa en la naturaleza propia de la sustancia líquida, ya que al encontrarse fuera de su contenedor, los líquidos se esparcen naturalmente y se distribuyen fácilmente. Incluso el aceite tiene como característica que, al ser resbaloso, es poco controlable, es decir, se esparce sin que se pueda retener fácilmente con las manos. Queda clara la analogía cuando se expresa la idea de una distribución masiva de información más allá de lo deseable, lo que conlleva una dificultad para controlar esta actividad de difusión.

De acuerdo con la metáfora conceptual LA DIFUSIÓN DE INFORMACIÓN ES ESPARCIR LÍQUIDOS es posible establecer una relación sistemática entre los dominios de origen y meta de la siguiente manera:

DOMINIO DE ORIGEN	DOMINIO META
- verter, esparcir	- acción de comunicar a muchos, difundir ideas
- objeto líquido	- idea que se comunica
- líquido aceitoso	- idea que se comunica sin control
- retener líquido en la cavidad bucal	- ideas que no se comunican

La relación metafórica entre dos dominios conceptuales se puede dar porque el concepto de difusión de información constituye una representación abstracta dentro del dominio de la comunicación, el que se mapea en una noción perceptiblemente más concreta, aquella que habla de la acción de esparcir líquido. De este modo, la comunicación se comprende más fácilmente como un fenómeno visualmente perceptible y concreto.

Así, se establece una relación de mapeo que se esquematiza como sigue:

Mapeo Icónico

Mapeo Metafórico

Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Las manos extendidas con la palma orientada hacia abajo se mueven desde el señalizador hacia fuera.	Acción de verter líquido.	Ideas que se comunican a otros.
La mano abierta que se cierra de manera que los dedos se juntan en las yemas, se establece contacto con los labios.	Objeto que se retiene en el interior de la cavidad bucal.	Ideas que no son comunicadas a otros.

<p>Configuración Manual con el puño cerrado, excepto los dedos meñique y pulgar que se encuentran extendidos.</p> <p>Orientación de la palma hacia fuera, con la mano orientada con el pulgar que apunta hacia abajo.</p> <p>Movimiento en pequeños círculos en el plano horizontal.</p>	<p>Se vierte aceite desde una aceitera.</p>	<p>Acción de decir más de lo que se debe.</p>
--	---	---

En relación con la imagen visual construida, existe una base experiencial corporal física que subyace a estas metáforas, a partir de la relación motora que se establece por la manipulación de líquidos. Estos deben estar siempre dentro de contenedores para poder mantener el control sobre ellos. En cambio, si encuentran fuera de un recipiente, se pierde el control y se dispersan por todos lados. Es la conceptualización que se desarrolla sobre la comunicación de información a una audiencia que no está previamente definida. Se trata de la difusión de información para cualquiera, sin un control de quién la recibe.

La imagen visual muestra una acción que implica un movimiento de trayectoria. Tiene una locación inicial, la boca del señalizador que representa conceptualmente el lugar donde se retienen las ideas que se pueden comunicar y, una locación final, los destinatarios; es decir, quienes 'reciben' las ideas que son comunicadas.

Vista así la comunicación, se trata de un proceso que involucra un agente y un paciente. El rol activo queda reservado precisamente al agente comunicador, mientras que, quienes reciben la comunicación, asumen un rol de 'entidad receptora' en forma pasiva e involuntaria.

La conceptualización de la comunicación como una acción de "arrojar objetos" o "dejar escapar objetos" implica que se concibe la existencia de una sustancia para la información que se emite. Así, se opta por una imagen relativa a entidades que son de naturaleza líquida, posiblemente, debido a las características de comportamiento de los líquidos según la experiencia cotidiana que se tiene con ellos. Se trata de una sustancia que puede distribuirse fácilmente cuando se esparce a diferentes lugares.

Cabe destacar que, en todo este proceso, no tiene relevancia el contenido; es decir, aquello que se comunica: el mensaje o su temática. Si estas últimas cambian, no hará que se modifique la manera de realizar la seña. Probablemente, el hecho de asumir una entidad sustancial no sólo permite que esta información sea conducida hacia otros, sino también que sea 'captada' por otros.

En el caso que se muestra a continuación, la informante se encuentra representando el concepto de una persona que se caracteriza porque suele dar más información de la que corresponde.

Figura N° 9: *Una persona que habla más de la cuenta*



Esto se expresa mediante el movimiento de las dos manos dispuestas en L (dedos índice y pulgar extendidos), que se separan frente a la parte baja de la cara del señante (Fig. 9). Se trata de la realización de una seña clasificadora, que describe la extensión exageradamente grande de la boca de una persona; pero en realidad, según el significado intencionado del hablante, se construye esta imagen visual para representar la idea de una persona que habla más de la cuenta.

El movimiento que realizan ambas manos en dicha locación es lo que da como resultado la imagen visual de una boca de gran tamaño. Esta abertura de gran tamaño se utiliza para conceptualizar una característica que es propia de personas que revelan más información de la necesaria.

Nuevamente, encontramos la construcción de una imagen visual en la que la información a ser comunicada se ubica dentro de la cavidad bucal y, en este caso, si su abertura es grande, se permite que por allí pueda pasar una cantidad de lo contenido.

A partir del análisis de esta seña, en conjunto con las que se describieron anteriormente, se puede establecer que, como base, hay una concepción del cuerpo como un contenedor; es decir, un espacio físico que está limitado por un contorno cerrado que sólo se abre en la boca. La 'boca' que se caracteriza por ser

un órgano físico, concreto y visualmente perceptible, pasa a ser concebido como el medio por el cual puede salir la información descontroladamente, esto es, la BOCA ES UNA ABERTURA DEL CUERPO.

Parece evidente la selección de este órgano como la locación específica que da paso a la salida del contenido que se reserva, dado que puede ser habitual que la información sea entregada por vía oral, mediante el lenguaje hablado. Sin embargo, si se piensa en la comunidad sorda, tanto la información lingüística como la no lingüística, difícilmente será producida por esta vía; es más común que sea producida por la vía gestual. Aquí, se revela la influencia de las experiencias que vive la mayoría oyente por sobre sus propias experiencias.

El doble mapeo de esta seña se puede describir de la siguiente manera:

Mapeo Icónico

Mapeo Metafórico

Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Locación de la seña a la altura de la boca del señalizador. Configuración Manual en L (índice y pulgar extendidos). Movimiento en el que ambas manos se separan.	Una boca exageradamente grande.	Acción de decir más de lo que se debe.

Por el contrario, cuando la informante caracteriza a una persona que es buena para mantener información en reserva y no la revela fácilmente, entonces se emplea la seña siguiente:

Figura N° 10: *Persona reservada.*



Se presentan las dos manos empuñadas con fuerza frente al señante, lo que va acompañado de una expresión facial donde los labios se contraen y se mantienen apretados (Fig. 10). Como en los casos anteriores, se manifiestan las metáforas EL CUERPO ES UN CONTENEDOR, LAS IDEAS SON OBJETOS y CALLAR ES RETENER OBJETOS. La imagen visual que se produce en la realización de la seña es la representación esquemática de ideas que pueden ser guardadas, sostenidas y retenidas en las manos como si fueran objetos manipulables. Al mismo tiempo, hay un refuerzo de esta idea a través del comportamiento no manual que acompaña a la realización de la seña, la expresión facial, en la que se cierran los labios en forma apretada, movimiento que se da en sincronía con el movimiento de las manos. En este caso, LAS IDEAS SON OBJETOS se combina con la metáfora conceptual EL CUERPO ES UN CONTENEDOR, metáfora que se entiende como ideas que están siendo retenidas por mantener cerrada la boca.

Por lo tanto, objetos que son retenidos con fuerza en las manos, o guardados en el cuerpo se mapea en la noción de ideas que no son comunicadas a otros.

La comunicación es un fenómeno de naturaleza interpersonal, para la cual se requiere la participación activa de más de una persona. No obstante, el modelo metafórico que construye la comunidad sorda a través de las señas descritas, muestra una estructura conceptual en la que la noción cognitiva acerca de la

comunicación descansa fundamentalmente sobre el rol del emisor, quien cumple la labor de entregar información a otros o, bien, la mantiene al resguardo de otros. Según esto, la comunicación es concebida sobre la base de un modelo lineal, unidireccional, que se inicia en el emisor, quien asume un rol activo dentro de este proceso y concluye en el receptor concebido como una entidad pasiva.

La conceptualización de la comunicación en términos de la distribución de objetos, es una imagen basada en la experiencia corporal cotidiana que comúnmente se tiene al pasar o dejar de pasar objetos a otros. Se establece una analogía entre la comunicación y el traspaso de objetos. Por ende, se conceptualiza como una actividad que requiere la participación de más de uno, que no se puede llevar a cabo sólo, y los roles están claramente marcados: uno de “agente”, el que comunica y, el otro, de “paciente”, quien recibe la información de la comunicación. Se trata de un proceso concebido unidireccionalmente que depende de los actos voluntarios de quien realiza la acción de comunicar.

La imagen seleccionada para representar el proceso de la comunicación como ideas que se traspasan a otros, parece bastante natural aunque, sin embargo, otras imágenes también son posibles. Se podría optar por conceptualizar el fenómeno de la comunicación como un proceso caracterizado por “influir en otro”, por ejemplo; en dicho caso, las expresiones lingüísticas habrían sido diferentes. No obstante, la conceptualización del acto comunicativo se enfoca, no en su efecto sobre el otro, sino en la acción que realiza el comunicador como un acto de entrega o traspaso y no como un acto de persuasión o manipulación, como un acto lineal que va desde un emisor a un receptor y no como un proceso de interacción mutua.

La noción de transferencia utilizada para explicar la comunicación no sólo está presente en esta lengua. La metáfora del conducto descrita por Reddy (1979), implica que el lenguaje se concibe como un conducto que hace posible una transferencia del contenido que se comunica. La entrega o traspaso de

información va necesariamente vinculada a la conceptualización de IDEAS SON OBJETOS, puesto que, experiencialmente, aquello que se entrega a otro resulta más sencillo de comprender si se trata de algo que pueda ser manipulable. El esquema de imagen que se construye tiene su base en la experiencia cotidiana que se tiene con la transferencia de objetos; son entidades objetales que pueden ser traspasadas con las manos o, bien, líquido que es vertido sin una orientación específica o determinada. De este modo, también, si esta transferencia no se llega a realizar, entonces la comunicación no tiene lugar, como cuando el señalizador 'retiene las ideas' en su boca.

Resulta relevante señalar que, en la LSCh, nunca se utiliza una expresión como "objeto", "cosa" o algo similar para referirse a una idea. Igualmente, sería extraño encontrar la expresión "agua" o "líquido" en este sentido. No se hace, porque no es necesario, ya que la visibilidad hace evidente que, de acuerdo con el comportamiento icónico de la lengua, se muestre que las ideas son tratadas como si fueran objetos manipulables, objetos con sustancia, es decir, como líquidos. Esta característica es propia de la lengua de señas, por su modalidad visual, y la diferencia de las lenguas orales. De este modo, es posible afirmar que la naturaleza visual de esta lengua constituye un verdadero recurso para la representación conceptual abstracta a través de la iconicidad, y no una limitación del sistema, como se habría afirmado antes.

Sobre la base de esta descripción, toma fuerza la idea de que aquellos mecanismos cognitivos que participan en la percepción del mundo, así como en la capacidad que tenemos para movernos dentro de él, también son los que crean nuestros sistemas conceptuales y, por lo tanto, nuestra manera de razonar sobre lo que nos rodea. A esto se refieren Lakoff y Johnson (1999), cuando señalan que la razón se encuentra configurada desde las peculiaridades de nuestros cuerpos, tanto por la estructura neuronal de nuestros cerebros como por las especificidades de nuestro funcionamiento cotidiano en el mundo.

Lo que se tiene, entonces, es el área conceptual relativa a la actividad de manipulación de objetos, que se emplea para hablar acerca del dominio conceptual referido a la actividad de comunicación y es descrita sobre la base de dicha imagen visual. Tal como ha sido definida la metáfora cognitiva, se produce un mapeo entre un dominio conceptual de origen, el de la manipulación de objetos, y el dominio conceptual meta, el de la actividad de comunicación.

4.1.2. LA COMUNICACIÓN ENTENDIDA COMO PERCEPCIÓN

Ha sido descrito, hasta aquí, el proceso de comunicación como una actividad centrada principalmente en el rol activo que asume el emisor. No obstante, el receptor también puede asumir ese rol, cuando trata de impedir este proceso. Si un señalizador no se encuentra interesado por lo que alguien le está comunicando y desea manifestarlo a su interlocutor, puede realizar la siguiente seña:

Figura N° 11: *Persona que no atiende a otro.*



Los dedos índices extendidos de cada mano empuñada inician la articulación de la seña a la altura de cada oído del señalizador y, en un movimiento simultáneo, bajan hacia adelante, levemente hacia los lados del cuerpo del señalizador, lo que va acompañado de una rotación de muñeca (Fig.11). De acuerdo con la

descripción de la informante, significa algo así como “no estoy poniendo atención a lo que me dices”.

Mediante esta seña, se construye una imagen visual en la que se representa físicamente la interrupción del canal de la audición aunque, en realidad, se emplea para conceptualizar algo como “no me interesa aquello que me quieren comunicar”. Una seña que expresa la misma idea, pero con un matiz de significación más suave, se realiza con una sola mano, como se muestra en la siguiente secuencia:

Figura N° 12: *No me interesa atender a lo que me dices*



De acuerdo con la imagen creada por medio de estos signos, subyace la noción de que la interrupción de la comunicación es entendida como evitar la percepción auditiva de algo que se está diciendo y, como consecuencia, se puede pensar que la persona sorda estructura conceptualmente el proceso de recepción de la comunicación como un proceso que es de naturaleza auditiva.

Pero, también, la falta de interés por la comunicación con otro, puede expresarse mediante la siguiente seña, que convive con la anterior dentro del sistema de la LSCh:

Figura N° 13: *No presto atención a lo que me dices*



En este caso, la mano activa, empuñada se mueve desde la altura del costado de la cara del señalizador hacia afuera y hacia abajo. Se acompaña de una expresión facial de desgano. El significado de la seña equivale a una idea como “no hago caso a lo que otro me dice”.

Para la realización de esta seña, se usa la Configuración Manual en A (mano empuñada), la que generalmente es utilizada para la realización de diferentes señas que representan la cabeza de una persona, en las que la orientación de la palma representa hacia donde se orienta la cara de esa persona. En este caso, la mano representa icónicamente la cabeza de un interlocutor y, a través del movimiento, muestra cómo este interlocutor se vuelve hacia atrás, acto que sirve para interrumpir el contacto visual y, con ello, se impide la comunicación.

El contraste que se puede establecer entre las señas de las Figuras 11 y 12 de la seña que aparece en la Figura 13 es relevante. La representación conceptual que se utiliza para expresar que alguien no tiene interés por la comunicación en LSCh, se hace a través de dos imágenes visuales, donde cada una revela una valoración diferente sobre la sordera. En los primeros casos, el no atender a la comunicación de otros se conceptualiza como un corte en el canal de la audición. En el segundo,

en cambio, se utiliza una imagen visual en la que se representa la interrupción del canal visual.

Esta última forma de representar la comunicación (o la de evitar la comunicación), tiene en cuenta características que son propias de una persona sorda, cuyo canal principal para establecer relación comunicativa con otros es de naturaleza visual y no auditiva. Sin embargo, destacar el sentido de la visión como el canal de comunicación es algo que se manifiesta como una excepción, si se compara con las otras señas descritas previamente.

Lo que más prevalece en dichas expresiones lingüísticas es la construcción de una imagen icónica que conceptualiza la comunicación desde la perspectiva del uso del canal vocal-auditivo. Esto último podría deberse a la convivencia de la comunidad sorda con la mayoría oyente así como, también, la enorme influencia que tuvo el oralismo en la educación de las personas sordas, una orientación en la cual fueron formadas varias generaciones en la que prevalece la idea de que la única forma de comunicación válida es la oral.

Otra seña cotidiana que se emplea para comunicar una idea similar es la siguiente:

Figura N° 14: *No me interesa lo que me dices*



Para la realización de esta seña, la mano activa de la persona señante se ubica sobre la mano pasiva, ambas con la Configuración Manual en A (mano empuñada); la mano activa realiza un movimiento corto hacia adelante y hacia atrás repetidas veces. Esta mano, al igual que en la seña anterior, representa la cabeza del interlocutor y, en este caso, el movimiento que realiza es una imitación del movimiento de asentir. La realización de la seña se acompaña por un movimiento repetido de cabeza hacia arriba y hacia abajo, junto con una expresión facial que se presenta con una contracción de labios hacia los lados y hacia abajo.

De esta manera, se expresa una idea como “no hago caso a lo que me dices” a pesar de que, según la realización de la seña, el hablante se encuentra asintiendo tanto con la cabeza (comportamiento no manual) como con el movimiento de la mano (comportamiento manual). Entonces, la seña se presenta como una forma de expresión irónica, ya que se expresa la idea de aceptación, cuando en realidad es de rechazo hacia la comunicación.

A través de los distintos estudios que aporta la lingüística cognitiva, se ha reconocido que la metáfora, así como también la metonimia, constituyen las formas principales de uso figurativo del lenguaje para conceptualizar las experiencias. Pero, también existe otro modo de pensamiento figurado, la ironía, que ha sido ampliamente estudiada dentro del campo de la retórica y menos tenida en cuenta como parte fundamental del sistema conceptual que construyen los usuarios del lenguaje (Gibbs, 1994). Al parecer, el uso de la ironía es frecuente en el lenguaje cotidiano de las personas, lo que demuestra que también existe una habilidad para conceptualizar situaciones de esta manera.

En el caso que aquí se describe, se trata de una unidad léxica que, según describen los informantes, expresa una idea aproximada de “habla todo lo que quieras, yo asiento, pero no me interesa para nada”; es decir, se representa una noción de “no tomo en cuenta lo que comunicas”. Esta idea se construye con una imagen visual de alguien que asiente resignadamente con la cabeza. Es posible

juzgar esta expresión como irónica al darse cuenta de la incongruencia entre las expectativas (que no quiere prestar atención) y la realidad (que está asintiendo frente a lo que se le dice).

Sin embargo, no siempre va a resultar claro para el destinatario poder interpretar si el hablante está siendo irónico o no. En esta seña, podemos ver que mientras el señalizador realiza la seña de asentimiento con las manos, la expresión facial contradice dicha actitud, por lo que resulta relevante establecer un vínculo entre el comportamiento manual y el comportamiento no manual para realizar una interpretación adecuada.

De acuerdo con la imagen visual que se construye en estas señas, el rol del destinatario en el proceso de comunicación se asume a través de la percepción auditiva o visual. Por ello, cuando se trata de expresar al otro que no hay interés por recibir una información, esto se expresa en la LSCh por medio de expresiones como “no te quiero escuchar” o “no te quiero mirar”. De este modo, se define el rol que asume el receptor en un proceso de comunicación, como alguien que puede determinar si recibe o no aquello que se le comunica.

La recepción de la comunicación se hace equivalente a los procesos de percepción, sean estos de naturaleza auditiva o visual. Esto quiere decir que, si se produce contacto visual o bien contacto auditivo, entonces hay comunicación, desde la perspectiva del receptor; si, en cambio, se impide la percepción auditiva o visual, entonces no hay comunicación para el receptor.

Estos esquemas cognitivos se construyen sobre la base del siguiente doble mapeo:

Mapeo icónico

mapeo metafórico

Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Locación de la seña a la	No se escucha lo que	Se interrumpe la

altura de los oídos del señalizador. Movimiento en el que ambas manos bajan desde los oídos hacia el espacio neutral.	alguien dice.	comunicación.
Configuración Manual en A (mano empuñada). Palma de la mano orientada hacia el destinatario. Movimiento de rotación de la muñeca, que termina con la palma de la mano orientada hacia atrás del señalizador.	Cabeza de una persona que mira al destinatario y se gira de manera que queda mirando hacia atrás.	Se interrumpe la comunicación con otro al dejar de establecer contacto visual con el interlocutor.

4.1.3. LA COMUNICACIÓN ENTENDIDA COMO MOVIMIENTO

La comunicación siempre se da entre dos o más personas, y ésta puede ser buena o puede ser mala. Para representar una noción relativa a una evaluación positiva acerca del proceso de comunicación, es posible encontrar la siguiente expresión:

Figura 15: Buena comunicación



El señante dispone la misma Configuración Manual que se emplea para la seña de COMUNICACIÓN, pero, en este caso, las manos se mueven alternadamente en forma circular hacia adelante, de manera que cada mano gira en torno a la otra.

Cabe señalar que el mismo movimiento circular realizado hacia atrás pasa a significar MALA-COMUNICACIÓN, como se ve en la siguiente secuencia (Fig. 16)

Figura 16: Mala comunicación



En este caso, se realiza la misma seña, sólo que cambia el sentido del movimiento, que antes era hacia adelante y ahora es hacia atrás. Por lo tanto, el cambio de la orientación del movimiento determina un par mínimo, mediante el cual se puede contrastar las nociones de bueno y malo, relativas a la

comunicación. Es decir, mediante el movimiento de la seña, se expresa una metáfora conceptual de tipo orientacional a partir de la cual se oponen los dominios como BUENO ES HACIA ADELANTE y MALO ES HACIA ATRÁS.

De acuerdo con la imagen visual que se construye a través de este movimiento circular, ya sea hacia adelante o hacia atrás, se establece una relación de semejanza con ruedas que se mueven en cualquiera de esos sentidos. Normalmente, cuando una máquina se mueve hacia adelante, avanza, es decir, se van produciendo los efectos deseados; en cambio, si se mueve hacia atrás, retrocede y no se logran los efectos que se espera.

De este modo, la comunicación, entendida como un fenómeno que puede darse en forma positiva se mapea en el avance que produce el movimiento físico de una máquina y, sistemáticamente, si este fenómeno ocurre con dificultades, se evalúa en forma negativa, entonces se mapea a través del retroceso físico que producen las ruedas de una máquina.

En este caso, al igual que en el anterior, se establece un mapeo entre el dominio del movimiento físico y el dominio de lo social. Sin embargo, hay diferencias notables. En el caso anterior, el dominio físico corresponde a la actividad que realiza una persona, mientras que en éste, es el movimiento que realiza una entidad física diferente al ser humano, una máquina. Igualmente, en el caso anterior, la comunicación se conceptualiza a través de un modelo cognitivo definido por una trayectoria que va de un punto A a un punto B (desde un emisor a un receptor). En este caso, en cambio, se conceptualiza como un fenómeno que se evalúa en forma positiva o negativa, según si este acto implica un avance o un retroceso. Es decir, la comunicación ocurre de manera independiente de los comunicadores, ya que se da por fuerzas que son ajenas a ellos.

4.1.4. LA COMUNICACIÓN ENTENDIDA COMO CONEXIÓN

Hasta aquí, se ha revisado el fenómeno de la comunicación que se conceptualiza metafóricamente iluminando aspectos como el rol del emisor y la participación del receptor en este proceso. Otro modo de conceptualizar el fenómeno de la comunicación en la LSCh se centra en el vínculo que se establece entre ambos interlocutores que son necesarios para que exista comunicación. Esta conceptualización se mapea metafóricamente sobre el estado de conexión física, visible y concreto, lo que se puede dar entre dos cuerpos.

Nuevamente, se construye una seña que se asemeja a aquella que normalmente se utiliza para la noción de “comunicación”: las dos manos dispuestas en una configuración en C, que se mueven alternadamente entre sí. A partir de esta imagen, se deriva otra que resulta útil para expresar una noción relativa a “ausencia de comunicación”, lo que se muestra en la siguiente seña (Fig. 17).

Figura 17: *Interrumpir la comunicación (incomunicación)*



En este caso, se emplea la misma Configuración Manual que antes, pero comienza con un leve contacto entre la yema del dedo índice de la mano activa y la yema del pulgar de la mano pasiva; luego, la mano activa realiza un movimiento en el que baja, con retención final, de manera que ambas manos se separan.

El espacio de separación que queda entre las dos manos como resultado del movimiento de esta seña representa la idea de incomunicación. Esto quiere decir que hay una estructura conceptual en la que se comprende el fenómeno de la comunicación como una forma de establecer contacto y, la falta de ella, cuando deja de existir ese contacto.

La analogía que subyace a esta metáfora tiene una base experiencial, por cuanto se entiende de manera natural que, para que dos personas puedan comunicarse, se requiere establecer algún tipo de contacto, ya sea a través de la visión, la audición o kinestésico, así como también mecánico o electrónico cuando está implicado el uso de algún aparato. Este contacto se representa en la LSCh a través del contacto o falta de él entre las dos manos.

Otra expresión que representa esta metáfora conceptual se da mediante la siguiente seña que se utiliza para expresar la idea de “interrupción de una comunicación”.

Figura 18: *Interrumpir la comunicación*



La mano activa mantiene los dedos índice y medio extendidos y separados entre sí. Se mueven para juntarse sobre los dedos índice y medio de la mano pasiva. De esta manera, se construye una imagen visual donde la Configuración Manual y el movimiento de la mano activa representan el movimiento de cortar algo. Se trata

de un signo clasificador que representa una entidad como la “tijera”. Efectivamente, si la comunicación se entiende como una conexión, entonces una forma de acabar con esa conexión, puede ser a través de la acción de cortar, en este caso con un instrumento como una tijera.

Según la imagen que se ve representada en esta seña, así como en la anterior, se puede entender que existe una conceptualización de la comunicación como el establecimiento de una conexión física que, al ser cortada, implica una interrupción de la comunicación. La metáfora LA COMUNICACIÓN ES CONEXIÓN FÍSICA sería una metáfora conceptual que estructura parcialmente la comprensión de la comunicación en términos del dominio de las experiencias físicas relacionadas con el contacto. Es sabido que si hay contacto entre emisor y receptor, entonces la comunicación es posible, mientras que, si ocurre lo contrario, no habrá posibilidad de establecer comunicación.

Esta forma de conceptualizar la comunicación como un contacto físico que puede ser interrumpido si dicha conexión se corta, resulta ser una concepción más concreta que tiene relación con experiencias físicas que emplean aparatos creados para establecer alguna conexión. Se sabe que si se corta un cable de un teléfono, la comunicación va a verse interrumpida. Esto se lleva al plano de las relaciones interpersonales, en las que se conceptualiza la comunicación como una conexión que, al interrumpirse, deja de existir.

Dentro del ámbito de la comunicación, otro aspecto que se le relaciona es el de la relación de intimidad entre dos personas. Una relación interpersonal de amistad o cercanía se va a fortalecer en la medida en que las personas cuenten con una mejor comunicación entre sí. En la LSCh, esto se expresa de la siguiente manera:

Figura 19: Buena comunicación.



A través de esta seña, el informante se encuentra expresando la idea de dos personas que mantienen entre sí una muy buena comunicación. Las dos manos se disponen según la Configuración Manual en O, con los dedos índice y pulgar que forman un círculo estableciendo contacto entre sus yemas, y los demás dedos extendidos; los círculos que se forman con los dedos de ambas manos se encuentran entrelazados entre sí. De esta manera, las dos manos se mueven simultáneamente, en forma repetida de un lado a otro, frente al señante.

La imagen que se construye mediante el entrelazamiento de los dedos de ambas manos representa un vínculo fuerte, como dos argollas de una cadena que no se pueden separar. Esta forma se emplea en la LSCh para representar cognitivamente la idea de una “muy buena comunicación” entre dos personas. Cabe señalar que, en este caso, la conceptualización de comunicación se orienta hacia la relación de intimidad entre las personas, que es lo que, en definitiva, permite que exista una buena comunicación. Es posible afirmar entonces que, en el uso de la LSCh, subyace el esquema cognitivo que expresa la metáfora conceptual LA RELACIÓN COMUNICACIÓN ES CONEXIÓN FÍSICA.

La imagen que representa una conexión física para conceptualizar la relación de comunicación se observa con mayor sistematicidad mediante la realización de una seña que expresa la idea opuesta.

Figura 20: *Se acaba la comunicación*



Esta seña se inicia con la Configuración Manual en O, con los círculos formados por los dedos índice y medio de ambas manos que se encuentran entrelazados entre sí; a continuación, los dedos comienzan a abrirse lentamente a medida que las manos se van separando una de la otra. La imagen que se construye mediante esta seña, es la de un vínculo que se deshace, lo cual representa la noción de una relación de comunicación que antes existía entre dos personas, ya no se da.

La cadena con eslabones entrelazados es una imagen usual para representar la fuerza de un vínculo. Es como una relación que tiene fuerza propia, que no se puede separar fácilmente, y sólo se verá interrumpida si estos eslabones se abren, y permiten romper la cadena. La imagen visual que se construye mediante las manos es para representar una relación de comunicación cercana entre dos personas. Se entiende, entonces, que subyace la metáfora LA RELACIÓN DE COMUNICACIÓN ES CONEXIÓN FÍSICA, en la que se pone énfasis sobre el vínculo de cercanía entre dos personas, lo que conlleva una buena comunicación.

El doble mapeo de esta metáfora LA RELACIÓN COMUNICATIVA ES CONEXIÓN FÍSICA se puede ver de la siguiente manera:

Mapeo Icónico**Mapeo Metafórico**

Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
<p>Manos que se ubican cercanas entre sí, estableciendo contacto.</p> <p>Movimiento que separa las manos entre sí.</p>	<p>Conexión física establecida.</p> <p>Deja de haber conexión física.</p>	<p>Hay comunicación.</p> <p>No hay comunicación.</p>
<p>La mano dominante con los dedos índice y medio extendidos, se mueven de manera que se separan y se juntan sobre los dedos de la mano pasiva.</p>	<p>Una tijera que corta algo.</p>	<p>Se interrumpe la comunicación.</p>
<p>Configuración Manual en O, con los dedos índice y medio de ambas manos entrelazados.</p> <p>Los dedos índice y medio que se encuentran entrelazados, se abren a medida que ambas manos se comienzan a separar.</p>	<p>Eslabones de una cadena entrelazados.</p> <p>Eslabones de una cadena que se abren y se separan.</p>	<p>Existe una relación entre dos personas que tienen muy buena comunicación.</p> <p>La relación entre dos personas se deteriora y la comunicación es mala.</p>

La comunicación es un fenómeno complejo y abstracto, lo que hace que no resulte fácil de comprender y de hablar sobre él. Una manera más concreta que facilita su comprensión es a través del mapeo que se da entre la comunicación y el contacto físico que se puede visualizar.

A partir del análisis de estas expresiones lingüísticas, se puede determinar que cuando existe contacto físico entre los articuladores, esto se mapea icónicamente en un contacto entre dos o más interlocutores, lo que hace posible que la comunicación se dé en forma apropiada. Si, en cambio, se separan entre sí los articuladores, ese espacio que queda entre las manos es una imagen icónica que representa la distancia subjetiva entre dos o más interlocutores, lo que impide o dificulta la comunicación.

De ese modo, la comunicación se comprende como un proceso que es posible a partir del contacto o cercanía entre las personas. La comunicación se conceptualiza como un proceso que requiere como mínimo la participación de dos interlocutores. No interesa el contenido que se comunica, no se conceptualiza sobre la dirección que tiene este proceso. El énfasis está puesto sobre las dos personas que requieren estar presentes y estar contactadas entre sí para que se pueda dar una buena comunicación. En forma opuesta y sistemática, si este contacto no se da, entonces deja de haber comunicación.

4.1.5. Conclusiones sobre el dominio de la Comunicación

Hasta aquí, se ha dado cuenta de diversas conceptualizaciones acerca del fenómeno de la comunicación, las que iluminan parcialmente el fenómeno propiamente tal, según la metáfora que se emplea para hablar de él. Así, cuando se metaforiza la comunicación como un proceso que consiste en 'arrojar objetos', se pone énfasis sobre el rol que cumple el emisor. Pero, también, se conceptualiza la comunicación como un fenómeno perceptual, ya sea auditivo o visual, que se centra sobre el rol que cumple el receptor. Otra forma de representar la comunicación como un fenómeno que es independiente de sus interlocutores, corresponde a una concepción de ella como un proceso que ocurre por sí sólo. Esto se expresa por medio de un movimiento circular que puede ir hacia adelante o hacia atrás, según cómo se evalúe este proceso. Por último, también, este

fenómeno es significado en la LSCh teniendo en cuenta la necesaria participación de ambos interlocutores y, en este caso, la comunicación es entendida como una forma de contacto físico.

Este análisis permite ver cómo el fenómeno de la comunicación es conceptualizado, comprendido y expresado en la LSCh de diversas formas que son metafóricas, a través de las cuales se iluminan ciertos aspectos considerados sobresalientes, lo que obliga a dejar sin consideración otros, según la metáfora que se emplee. Es decir, se corrobora que la metáfora cognitiva resulta ser un mapeo parcial de fenómenos abstractos que se están significando en la lengua.

De acuerdo con el análisis de las primeras expresiones lingüísticas, la comunicación se comprende como un proceso de transmisión en el que un determinado mensaje que se origina en un punto A, viaja y llega a otro punto B que se encuentra distante del primero en relación con el espacio o el tiempo. Subyace un esquema de imagen de 'trayecto', puesto que se conceptualiza el paso del mensaje que se mueve desde un punto hacia otro en el espacio. Esta conceptualización de la comunicación pone énfasis en la trayectoria que sigue el mensaje que se transmite, al ir desde el emisor hacia el receptor. La trayectoria del mensaje se visualiza icónicamente a través del movimiento de las manos que se mueven desde la boca del señalizador hacia adelante, lo que muestra el rol que cumple el emisor en este proceso.

Según esta concepción, subyacen diversas metáforas que interactúan entre sí para significar el concepto de comunicación. Así, se señalan:

- LA COMUNICACIÓN ES ENVIAR COSAS
- DIFUNDIR INFORMACIÓN ES ARROJAR OBJETOS
- LAS IDEAS SON OBJETOS
- LAS IDEAS SON OBJETOS LÍQUIDOS

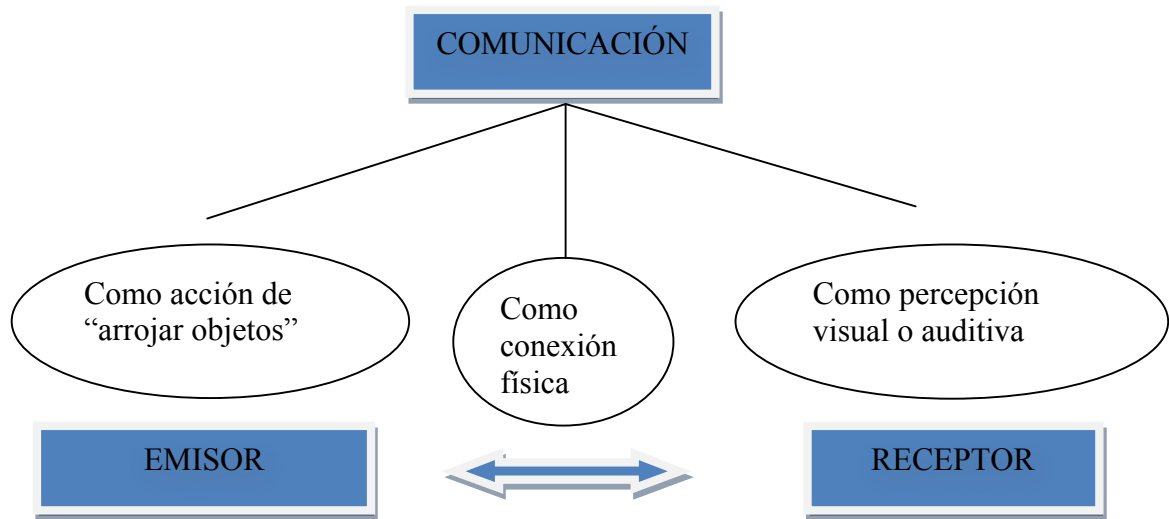
- LAS IDEAS QUE SE COMUNICAN SIN CONTROL SON OBJETOS RESBALOSOS
- CALLAR ES GUARDAR OBJETOS

Existe un Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) sobre la comunicación, caracterizado porque surge desde el conocimiento de mundo, y se construye a partir de la experiencia que se tiene con diversas situaciones comunicativas. La importancia de estos MCI es que rigen el uso que se hace de las expresiones lingüísticas diversas, según determinados contextos.

Ahora bien, en la LSCh no sólo se conceptualiza la comunicación como trayectoria de objetos que van desde el emisor a un receptor. También, se habla sobre comunicación en términos del rol que le cabe al receptor. Este último tiene la posibilidad de evitar que la comunicación ocurra, lo que se expresa metafóricamente como la acción de impedir la percepción auditiva o visual. Nuevamente, se trata de un MCI que destaca los sentidos de la audición y la visión como los encargados de la recepción de los mensajes, aunque esto no coincida, necesariamente, con la realidad.

Otras expresiones de la LSCh que permiten hablar acerca de la comunicación, resaltan la relación que se establece entre los interlocutores. Se trata de un vínculo complejo y abstracto, que se encuentra mapeado a través de la lengua en algo concreto y visible, el contacto físico; es decir, la cercanía que se requiere entre dos o más personas para que pueda existir una buena comunicación. Esto se representa icónicamente a través del contacto entre los articuladores de la lengua.

Las diversas conceptualizaciones sobre el fenómeno de la comunicación que se detectan a partir del análisis de las expresiones lingüísticas metafóricas en la LSCh, se pueden representar mediante el siguiente esquema:



Por último, también, en la LSCh se encuentran expresiones lingüísticas metafóricas por medio de las cuales se representa la comunicación como un proceso que ocurre independientemente de los participantes de la comunicación, por una fuerza propia. La base de estas expresiones se sustentan en la metáfora LA COMUNICACIÓN ES MOVIMIENTO, que a su vez se relaciona con la metáfora orientacional BUENO ES HACIA ADELANTE y MALO ES HACIA ATRÁS, lo que se representa icónicamente mediante el parámetro movimiento de las señas analizadas, específicamente en el sentido que adopta este último.

En síntesis, la comunicación, fenómeno complejo y abstracto, es conceptualizado en la LSCh por medio de diversas metáforas estructurales, ontológicas y orientacionales, que interactúan de diverso modo entre sí. Metáforas estructurales, cuando se implica la estructuración de un tipo de experiencia o actividad en términos de otro tipo de experiencia o actividad, por ejemplo, el mapeo de la experiencia comunicativa en términos de la actividad motora de arrojar objetos líquidos. Metáforas ontológicas, cuando se vinculan ideas que serán comunicadas con objetos líquidos que tienen sustancia física. Metáforas orientacionales, cuando se relacionan experiencias comunicativas que se evalúan como positivas o negativas con el dominio espacial 'adelante y atrás'.

Metáforas estructurales	Metáforas ontológicas	Metáforas orientacionales
COMUNICAR ES ARROJAR OBJETOS LA RELACIÓN COMUNICATIVA ES CONEXIÓN FÍSICA	LAS IDEAS SON OBJETOS LAS IDEAS SON OBJETOS LÍQUIDOS EL CUERPO ES UN CONTENEDOR	LA BUENA COMUNICACIÓN ES HACIA ADELANTE LA MALA COMUNICACIÓN ES HACIA ATRÁS

Para la lingüística cognitiva, los significados tienden a reflejar una forma de conocimiento; es decir, un Modelo Cognitivo Idealizado (MCI), que representa un modelo cultural que una comunidad crea con la finalidad de organizar el conocimiento que se tiene sobre algo; en este caso sobre la comunicación. Se trata de un modelo “idealizado”, puesto que no tiene que coincidir necesariamente con la situación real. Por ejemplo, una concepción de la comunicación como un fenómeno de naturaleza oral auditiva que se expresa por medio de la lengua de señas, que es de carácter visual gestual. Sin embargo, también relaciona muchos conceptos que se encuentran inferencialmente conectados en una estructura conceptual, que ha de entenderse como experiencialmente significativa como un todo (Gibbs, 1994).

Cabe señalar que los MCI descritos aquí representan el conocimiento que se tiene sobre la comunicación, pero en forma parcial y simplificada. De ahí, la importancia que tiene el hecho de que estas diferentes expresiones que sirven para hablar sobre la comunicación se presenten como recursos complementarios dentro de la LSCh, que serán usados según lo determinen aspectos situacionales o contextuales. Es decir, su uso estará determinado en parte por los aspectos que el hablante desee destacar de la noción de comunicación en un momento dado.

4.2. Dominio conceptual de las emociones en LSCh

Normalmente se plantea que el lenguaje empleado para hablar sobre las emociones es altamente figurativo, y suele estar plagado de expresiones que son tanto metafóricas como metonímicas (Kövecses, 2008). Como señala el mismo autor, existe una conexión importante entre las metáforas y las metonimias relativas a las emociones. Estas últimas pueden llegar a motivar a las metáforas, en el sentido de que las primeras indican ciertos aspectos físicos del cuerpo que están involucrados en una emoción.

En general, las emociones implican de por sí un cambio físico en el aspecto visible de las personas. Así, cuando se intenta conversar acerca de determinados estados o emociones en una lengua visual como la LSCh, parece natural que ocurra un mapeo metonímico entre las emociones y los síntomas fisiológicos que se producen a partir de ellas. De esta manera, los síntomas corporales pueden constituir recursos útiles a la hora de necesitar representar una estructura conceptual relativa a determinadas emociones. En la LSCh, esto constituye un recurso bastante productivo, en el que, principalmente, participa el comportamiento no manual para expresar emociones relativas a MIEDO, SORPRESA, DESCONCIERTO, AGRADO, etc.

Esto se representa a través de la siguiente expresión, por ejemplo:

Figura 21: *Se exalta*



Se trata de un ejemplo que aporta la informante cuando está describiendo el estado de una persona que se ha exaltado por algo. La forma visual creada está directamente relacionada con la representación corporal de un estado emocional como éste. Otros ejemplos se muestran a continuación:



SENTIRSE MAL



AGRADADO

De este modo, la LSCh utiliza los síntomas externos y visibles como los rasgos prototípicos que representan un sentimiento o una emoción particular, a través de una relación de mapeo. Es decir, un determinado síntoma o manifestación propia de una emoción es mapeada sobre la emoción como tal. Este mapeo no implica cruce de dominios, de donde se colige que se trata de un mapeo metonímico.

Otra forma de establecer una relación de mapeo metonímico entre los síntomas visibles de una emoción y la emoción como tal, se observa en algunas señas que se configuran de tal manera que, mediante la forma, el movimiento, la orientación y la locación de las manos, se construye una imagen que icónicamente da cuenta de las manifestaciones propias de una emoción. Así, por ejemplo, la siguiente seña:

Figura 22: ENOJADO



Esta seña constituye una forma convencional de expresar la noción 'enojado'. La seña se realiza con la mano activa que presenta una Configuración Manual en la que la mano adopta una forma de taza, con los dedos semi-doblados, la mano frente a la cara del señalizador, con la palma orientada hacia sí mismo, se mueve levemente hacia abajo, mientras se van cerrando los dedos. Todo esto se acompaña de una expresión facial que indica enojo.

En cierto modo, la forma de la mano se acerca icónicamente a la contracción muscular facial que resulta como síntoma típico de un estado como éste. De acuerdo con ello, la lengua permite expresar diversos grados relativos al estado de enojo, a través de la contracción de la mano que se mueve frente a la cara del señante, lo que se hace con más o menos énfasis, según sea el caso. Se trata entonces, de un mapeo de naturaleza metonímica entre el estado emocional de enojo y los síntomas fisiológicos que resultan más evidentes para los hablantes,

usuarios de esta lengua, que consisten en la contracción de los músculos de la cara.

En la siguiente seña (Fig. 23), se puede observar una relación semejante:

Figura 23: PENA



Las dos manos levemente dobladas, orientadas hacia abajo, ubicadas a la altura de la boca del señalizador se mueven dibujando una especie de arco hacia abajo. Se trata, en realidad, de representar visualmente la forma de la boca que tiene una persona cuando siente tristeza.

La noción de 'enojo' también se puede expresar mediante la siguiente seña:

Figura 24: ENOJO



En este caso, las dos manos adoptan la forma de L, con el puño cerrado a excepción de los dedos índice y pulgar que se encuentran abiertos y semi-doblados; las manos se orientan hacia la cara del emisor y se mueven una hacia arriba y la otra hacia abajo, de manera tal que se construye una imagen visual de una cara que se alarga, lo que asemeja a una persona que manifiesta enojo.

En estos tres últimos casos, no es que el usuario de la lengua “represente” corporalmente una determinada emoción, sino que describe dichas manifestaciones por medio de los recursos visuales que la gestualidad de la lengua le proporciona.

Una forma un poco más sutil de establecer este mapeo metonímico se observa en la siguiente seña:

Figura 25: VERGÜENZA



En este caso, las dos manos que adoptan la Configuración Manual con el puño cerrado a excepción del dedo índice, que se encuentra doblado, establecen contacto con cada uno de los lados de la cara del señante, y se deslizan hacia arriba. La Configuración Manual empleada es la misma que se usa para expresar la noción de 'rojo'; esta última, se realiza sobre la boca, con una sola mano.



ROJO

El que VERGÜENZA se exprese de esta manera no es casual, ya que se elige esta forma, para expresar que una persona adquiere el color rojo sobre su cara cuando siente vergüenza. Nuevamente, se trata de una relación metonímica donde se expresa el síntoma por la emoción. Pero, a diferencia de los casos anteriores, no se representan directamente los rasgos visibles del estado emocional en cuestión sino, en cambio, se recurre a una expresión lingüística

convencional, la unidad léxica ROJO y se adapta espacialmente para crear una imagen conceptual relativa a la noción de VERGÜENZA.

Todos estos casos muestran que la relación establecida entre los síntomas que son visibles para representar determinadas emociones, constituye un recurso rico y productivo para una lengua como ésta, que es de naturaleza visual. Pero, como se muestra a continuación, para hablar acerca de las emociones y para pensar sobre ellas, emplea metáforas conceptuales que se manifiestan en algunas expresiones de la LSCh. En general, se ha planteado que las emociones resultan más difíciles de describir lingüísticamente y, por esa razón, suele ser común que se expresen de manera metafórica.

4.2.1. EL LOCUS DE LAS EMOCIONES ESTÁ EN EL CORAZÓN

Para expresar la noción de 'corazón', entendido literalmente, la seña se realiza sobre el pecho del señalizador, utilizando ambas manos cuyos dedos índices demarcan una figura convencional que representa la forma de un corazón. Otra expresión empleada es mediante la mano empuñada que se localiza sobre el centro del lado izquierdo del pecho, la cual se mueve abriendo levemente el puño y volviéndose a cerrar.



CORAZÓN 1



CORAZÓN 2

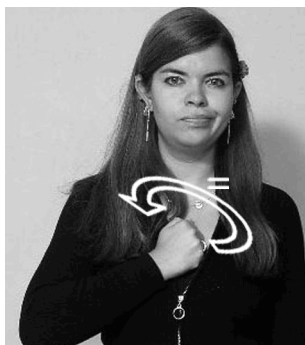


Se trata de dos señas icónicas, la primera que representa la forma de éste y la segunda, que representa el movimiento del latido que es un rasgo sobresaliente del corazón. Se puede decir que para estos dos casos, no es una forma metafórica la que se emplea, sino una representación metonímica, en la cual la forma, el movimiento y el lugar están por el órgano.

A diferencia de estas señas, en la LSCh también existe una cantidad importante de unidades léxicas relativas a la expresión de emociones o sentimientos, que se expresan mediante una locación específica, donde las manos se ubican sobre el pecho del señante. De acuerdo con el rasgo semántico que las relaciona, es evidente en expresiones de esta naturaleza la presencia de la metáfora conceptual EL LOCUS DE LAS EMOCIONES ESTÁ EN EL CORAZÓN. Son características de esta metáfora, señas que expresan alguna emoción, tales como: AMOR, ABURRIDO, AMARGADO, ANGUSTIADO, BONDAD, DEPRIMIDO, FURIA, GOZAR, MOLESTO, ORGULLO, PENA, QUERER, RABIA, INTIMIDAD, SENTIR-LÁSTIMA, SUFRIMIENTO, entre otras.



AMAR



ABURRIDO



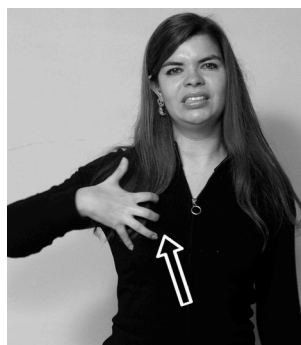
AMARGADO



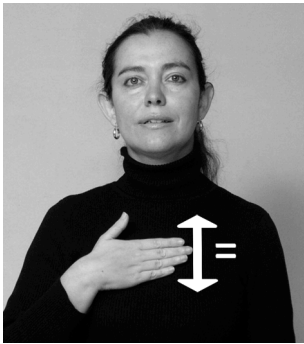
BONDAD



DEPRIMIDO



FURIA



GOZAR



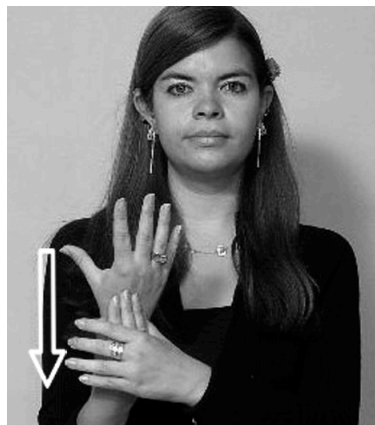
MOLESTO



ORGULLO

Son señas que tienen diferente realización y todas ellas corresponden a unidades léxicas diferentes. Sin embargo, hay algo en común entre ellas, y es el uso de la locación en el pecho del señante y, al mismo tiempo, todas corresponden conceptualmente a alguna emoción o sentimiento. Por ello, es posible establecer que, en la estructura conceptual de la LSCh se concibe que EL LOCUS DE LAS EMOCIONES SE UBICA EN EL PECHO.

La sistematicidad que existe en el empleo de la locación ubicada en el pecho para hablar sobre las emociones o los sentimientos se evidencia al comparar las siguientes señas:



ACABARSE

Figura 26: *Se acabó el amor*



En este caso, el informante se encuentra describiendo una situación en la cual el amor entre dos personas ha terminado. Se trata de una seña que se realiza con una sola mano, la que se orienta hacia arriba, abierta en forma de taza, con los dedos extendidos, y se mueve hacia abajo por el centro del lado izquierdo del pecho del señalizador. Se utiliza la misma forma y movimiento que lleva a cabo la mano dominante cuando se trata del verbo ACABARSE, el que normalmente se realiza en un espacio neutral frente al señalizador.

El informante no necesita expresar explícitamente la unidad AMOR, ya que su significado está aportado por la ubicación espacial que adopta la seña ACABARSE. Así, lo evidente es el parámetro formacional que cambia en esta seña, la Locación, ya que se realiza deslizando la mano sobre el pecho del señante. Esta locación sería, entonces, el parámetro que representa el rasgo semántico relativo al sentimiento de “amor”. Es decir, basta con mover la seña ACABARSE y ubicarla frente al “corazón” para que las personas usuarias de la LSCh entiendan que aquello que se termina es el “amor”, por lo tanto, los mismos usuarios conceptualizan la idea de ‘amor’ como un sentimiento que se encuentra localizado en ese espacio específico.

El doble mapeo se daría en estos casos de la siguiente manera:

Mapeo Icónico

Mapeo Metafórico

Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Locación de la seña a la altura del pecho del señalizador	Actividad o funcionamiento ubicado en el corazón	Emociones Sentimientos

El pecho del señante como área de articulación se mapea como la ubicación espacial del corazón, órgano al cual se le atribuyen las emociones y sentimientos que se describen. De este modo, el pecho se mapea metonímicamente con el corazón, y este último se mapea metafóricamente como el contenedor de las emociones.

Así como encontramos un conjunto de señas que se relacionan entre sí porque se realizan a la altura del pecho del señalizador y porque representan una idea relativa a emociones, también hay señas relativas a la idea de “gusto” o “interés”, las que según su realización, se ubican a la altura del cuello del señalizador. Entre ellas, están las unidades léxicas: GUSTAR, INTERESANTE, VICIO.

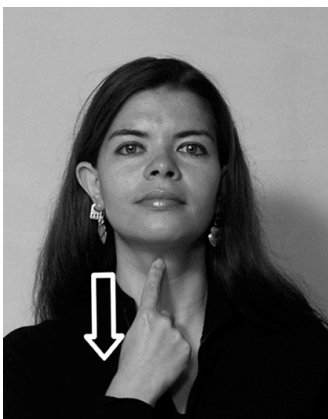
Una seña que se ubica a la altura del cuello, pero que no es una locación metafórica, sino literal es VOZ.



GUSTAR



DESEO-SEXUAL



INTERÉS



VICIO

Es propio de nuestra cultura, y también de la cultura de las personas sordas, separar aquello que habla de la relación con las emociones de aquello que habla de la relación con el intelecto. Conceptualmente, corresponden a dos ámbitos diferentes, por lo que también debe establecerse una distinción formal.

El recurso que se encuentra más a la mano para la LSCh es el uso del espacio, por lo que, naturalmente, hace una distinción al ubicar estas dos clases de procesos en dos lugares separados del cuerpo. Mientras la actividad intelectual se desarrolla en la cabeza, la actividad emocional tiene lugar en el pecho de las personas. Así, las personas usuarias de esta lengua piensan y hablan acerca de dos tipos de estados o procesos muy diferentes, los que ocurren y se llevan a cabo mediante la mente y los que ocurren en el corazón.

Tal se ha visto hasta aquí, numerosas expresiones de la LSCh que se emplean para referirse a las emociones están ubicadas en el pecho y, más específicamente, en el área cercana al corazón. También resulta ser sistemática esta ubicación cuando se establece la siguiente distinción:

- La actividad intelectual se encuentra en la cabeza.
- La actividad relacionada con el gusto se encuentra ubicada en el cuello.
- La actividad emocional se encuentra en el pecho.

Esta diferencia, marcada fundamentalmente por la locación de diversas unidades léxicas de la LSCh muestra que ésta constituye un recurso sistemático para el mapeo metafórico.

4.2.2. EL CUERPO ES UN CONTENEDOR y LAS EMOCIONES SON OBJETOS

Para hablar sobre el proceso de comunicación, los usuarios de la LSCh emplean la metáfora EL CUERPO ES UN CONTENEDOR. Lo mismo ocurre cuando se trata de hablar sobre sentimientos. En relación con el proceso de comunicación, las ideas se guardan en la cavidad bucal, mientras que en este caso, los usuarios ocupan el área del torso para referirse al espacio en el que se encuentran contenidas las emociones.

A través del análisis de las expresiones que hablan sobre las emociones en la LSCh, se refleja la manera cómo se construye un modelo cognitivo idealizado en torno a ellas. Según este modelo, las personas sordas cuentan con una metáfora general que forma parte de su sistema conceptual: EL CUERPO ES UN CONTENEDOR. Esta metáfora, de carácter general, se combina con metáforas conceptuales más específicas que se desarrollan a continuación.

La informante se encuentra describiendo a una persona que no manifiesta emociones hacia los demás, lo que la lleva a realizar la siguiente seña:

Figura 27: Alguien guarda sus sentimientos



La forma de la mano dominante se configura como si estuviera sosteniendo un objeto y se mueve como si lo estuviera introduciendo en un contenedor. La locación y la forma que adopta la mano no dominante también es consecuente con la noción que representa: el límite del contenedor. En definitiva, se construye una imagen visual de “alguien que guarda algo dentro del pecho”; pero, en realidad, la informante se encuentra explicando que alguien puede dejar de manifestar sentimientos a otros, entonces es como si “los dejara guardados”.

De este modo, se construye una imagen visual que se entiende como el CUERPO ES UN CONTENEDOR y las EMOCIONES SON OBJETOS MANIPULABLES, ya que pueden ser guardados con la mano. El hecho de poder “guardar” sentimientos, implica que estos son experimentados por una persona, pero no son dados a conocer a los demás.

Generalmente, los sentimientos de las personas se comunican a los demás en forma natural a través de la expresión facial y la actitud corporal física. Es lo que permite saber si alguien está feliz, triste, amargado, etc. Pero esa manifestación externa puede disimularse voluntariamente y, así, no hacer explícitos ciertos sentimientos a otros. Es lo que se representa en la LSCh mediante esta seña. En este sentido, una seña como esta resulta natural, puesto que los sentimientos se conceptualizan como objetos y el cuerpo se conceptualiza como un contenedor que no sólo puede guardar ideas, información, sino, también, sentimientos.

Por otra parte, cuando se realiza la seña ACABARSE (Fig. 26), a la altura del pecho para significar que se “acabó el amor”, se representa la idea de un sentimiento que se encuentra en un lugar determinado, el que se ubica dentro del pecho del señalizador.

Así como se guardan sentimientos y emociones dentro del pecho, también este sirve de contenedor para objetos relacionados con la “identidad” de la persona. Cuando una informante se describe a sí misma, se refiere a los rasgos de su

personalidad y a su forma de ser, como 'su interior propio', éste se ubica en medio de su torso.

Figura 28: *Mi interior*



Nuevamente, la Configuración Manual de la mano dominante se presenta como la típica configuración empleada para objetos que se agarran con la mano para ser movidos de un lugar a otro. El movimiento hacia abajo es la forma natural de mostrar cómo se introducen objetos en una locación definida. La mano no dominante, por otra parte, presenta la Configuración Manual, con forma plana, con los dedos extendidos, es aquella que típicamente es empleada para fijar límites. La forma de esta seña es prácticamente idéntica a la seña que aparece en la Figura N° 27. Es relevante distinguir, en este caso, el comportamiento no manual que acompaña a la realización de la seña que, junto con el contexto lingüístico, permite interpretar de manera diferente ambos significados.

Por lo tanto, mediante esta seña se entiende que los rasgos y atributos esenciales de la persona que tienen que ver con su propia identidad son ubicados, como si fueran objetos, dentro de su corazón, que se conceptualiza como el contenedor que guarda, tanto los sentimientos como la manera de ser de las personas.

Según esta seña, la esencia del ser, es decir su identidad, se encuentra alojada en la misma locación que alberga diversas emociones y sentimientos. La persona sorda distingue sobre sí misma una división entre un interior y un exterior.

Mientras el exterior se puede referir fundamentalmente a los rasgos físicos que son visibles para los otros y que pueden estar en cualquier parte externa del cuerpo, el interior representa características y atributos relativos a personalidad, actitud, sentimientos, entre otros. Esto es, rasgos que no son físicamente visibles puesto que carecen de sustancia material.

A pesar de ello, mediante una metáfora ontológica, estos atributos son ubicados, como si fueran objetos, en una locación específica, en el corazón, el que se representa metonímicamente por el centro del pecho. Mediante el movimiento que realiza la mano hacia abajo, pasando por detrás de la mano no dominante que la cubre, se entiende que estos atributos se encuentran dentro y no fuera del contenedor. De esa manera, se conserva parcialmente la estructura conceptual de atributos que no son visibles, al ser guardados en un espacio que está fuera del alcance visual de los demás.

Entonces, la metáfora EL CUERPO ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES convive naturalmente con la metáfora conceptual LAS EMOCIONES SON OBJETOS, y estos pueden ser movidos desde fuera hacia dentro para permanecer guardados.

El doble mapeo de esta seña se puede mostrar de la siguiente manera:

Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Locación en el pecho; Configuración Manual en B de mano no dominante.	Actividad ubicada en el corazón; Límite establecido para el contenedor	El corazón es un contenedor de sentimientos.
Configuración Manual y	Se sostienen objetos con	Los sentimientos no se

Movimiento de mano dominante, como si moviera un objeto con la mano.	la mano que se introducen y se guardan en el corazón.	manifiestan para los demás.
--	---	-----------------------------

Puesto que los sentimientos que son conceptualizados como si fueran objetos pueden ser movidos y guardados, si se acumulan en gran cantidad pueden ejercer presión hacia el exterior y terminar saliendo abruptamente, lo que se muestra en la seña que sigue:

Figura 29: *Soltar una pena que se tiene guardada*



En este caso, la seña se realiza inicialmente con una Configuración Manual en A, es decir, el puño cerrado, lo que va acompañado por una expresión facial con las mejillas infladas y los labios fuertemente apretados. De acuerdo con la Configuración Manual empleada, se trata de una imagen visual que representa la manera como se retienen objetos con firmeza. En este caso, se mantienen guardados los sentimientos de tristeza y se lo hace con fuerza ya que están ejerciendo una cierta presión para salir hacia afuera.

A continuación, se utiliza la Configuración Manual típica de objetos que son trasladados con la mano, subiendo por el cuello y saliendo hacia delante cuando la mano se abre, es decir se crea una imagen visual donde se muestra la salida de

un objeto desde el contenedor que se encuentra en el pecho hacia el exterior. Finaliza con la mano abierta, la palma hacia arriba y los dedos extendidos como si dejara soltar algo que llevaba en ella. Al mismo tiempo, la boca del señalizador se abre levemente también como si dejara escapar algo de su interior.

Esta imagen visual se elige en la LSCh para representar la idea de una persona que, a pesar de 'retener con fuerza' sus sentimientos de tristeza, finalmente no puede los 'sostenerlos' y los deja salir. Es una seña que expresa una idea como "alguien suelta una pena que tiene guardada".

De acuerdo con la forma que se elige en la lengua, se muestra una estructura conceptual en la que los sentimientos de pena también son conceptualizados como objetos manipulables, en el sentido de que pueden ser tomados con la mano y sostenidos en ella, actividad motora que es mapeada metafóricamente en la idea más abstracta de no manifestar externamente sus sentimientos. Luego, la acción física y concreta de soltar ese 'objeto' está mapeada sobre la noción abstracta relativa a la manifestación explícita de sentimientos.

Esta imagen visual que utiliza la LSCh para hablar sobre sentimientos es comparable a aquella que se describe antes para hablar acerca del proceso de la comunicación, cuando el hablante deja escapar 'objetos' desde la boca hacia la audiencia, para representar la idea que difunde información a otros. Resulta idéntico, también, que así como las ideas pueden quedar voluntariamente retenidas en la boca del señante, los sentimientos se retienen en el pecho de él. La semejanza entre estos dos casos, permite corroborar la metáfora ontológica que subyace: EL CUERPO ES UN CONTENEDOR, lo que, a su vez, es consistente con las metáforas: LAS IDEAS SON OBJETOS MANIPULABLES, así como LOS SENTIMIENTOS SON OBJETOS MANIPULABLES.

En forma opuesta, pero consistente con lo anterior, muestra una seña que usa el informante para describir a alguien que se guarda para sí mismo sus problemas. Esta es la siguiente:

Figura 30: *Una persona que no manifiesta sus problemas*



En este caso, la seña comienza con una Configuración Manual con forma de taza, con los dedos doblados y separados y la palma orientada hacia arriba. La mano se mueve desde frente al señalizador hacia sí, mientras se van juntando y cerrando los dedos, llega a la parte alta de su pecho con el puño firmemente cerrado y baja hasta el centro de éste.

Mediante la Configuración Manual empleada en la que se muestra una mano que se va cerrando cada vez más, se construye una imagen visual de alguien que tiene algo en la mano y lo retiene con mayor fuerza cada vez, para sí mismo, objetos que metafóricamente conceptualizan sentimientos que no se desea revelar a otros.

La Configuración Manual final, correspondiente a un puño cerrado, es la que suele emplearse para representar la manera como se agarran cosas que se mantienen voluntariamente con fuerza para no dejarlas escapar. La Locación final empleada muestra que estos objetos, los sentimientos, son guardados en el corazón, que se ubica dentro del pecho. Por lo tanto, también subyace la metáfora conceptual LA LOCACIÓN DE LAS EMOCIONES SE UBICA EN EL CORAZÓN, donde este

último se representa metonímicamente por su ubicación en el centro del pecho y EL CUERPO ES UN CONTENEDOR DE EMOCIONES, las que al permanecer 'guardadas' en su interior, quedan sin ser reveladas a las otras personas.

Estas dos últimas señas (Figuras 29 y 30), muestran de qué manera se combinan las metáforas conceptuales EL CUERPO ES UN CONTENEDOR y LA BOCA ES UNA ABERTURA DEL CUERPO. Esta última, también descrita en expresiones que hablan sobre el proceso de la comunicación. En estos dos últimos casos, dada la imagen icónica representada por las señas, se ve cómo las emociones son ingresadas por la boca para ser almacenadas en el pecho, o bien salen por la boca al ser liberadas de su contenedor.

Tal como se ha mostrado hasta aquí, los sentimientos y emociones se ubican conceptualmente en el corazón que es concebido como un contenedor. Se deriva naturalmente, además, que LAS EMOCIONES SON OBJETOS. Y, como tales, estos objetos ocupan un espacio definido en el interior del contenedor. También hay señas cuya forma muestra cómo se pueden manipular estas emociones como si fueran objetos que tienen una sustancia física concreta.

De este modo, los sentimientos son 'guardados' con la mano en el 'interior' de la persona para que no puedan ser visualizados por otros; también pueden salir y ser 'arrojados' a los demás o retenidos con fuerza para no dejarlos escapar. Todas estas distinciones se establecen a través del empleo de diferentes configuraciones manuales que permiten representar dichas nociones conceptuales.

4.2.3. LAS EMOCIONES SON OBJETOS QUE OCUPAN ESPACIO

Del hecho de que las emociones sean representadas a la altura del pecho, se deriva otra noción conceptual metafórica. La locación empleada para representar

las emociones se convierte en un espacio limitado y estas últimas, al ser concebidas como objetos, ocupan espacio dentro de su contenedor.

De este modo, el contenedor puede encontrarse lleno o vacío como se verá en los siguientes casos:

Figura 31: *Alguien que tiene el corazón vacío (sin buenos sentimientos)*



Mientras la mano pasiva se queda en el lugar izquierdo del pecho; esto es, señalando el lugar del corazón, la mano activa, cuya Configuración Manual se dispone en B, se mueve formando un arco hacia abajo, también sobre el pecho, a la altura del corazón. Se acompaña, esta seña, con un comportamiento no manual muy característico en la realización de otras señas como DELGADO o VACÍO, en el que se contraen las mejillas.

La seña VACÍO, por su parte, se realiza con la misma Configuración Manual y el mismo Movimiento, pero en el espacio neutral, frente al señante. Nuevamente, el cambio de locación de la seña VACÍO indica que el contenedor que no tiene contenido en su interior es el corazón, que se mapea metonímicamente por el pecho del emisor.

Es una seña que se puede glosar como CORAZÓN-VACÍO. A través de esta expresión no se está diciendo que la persona tiene un órgano fisiológico que se

encuentra sin contenido en su interior; más bien, se representa la idea de una persona que no es buena y, por lo tanto, “no posee sentimientos” y, en consecuencia, su corazón no tiene nada en su interior. Por lo tanto, hay un mapeo metafórico entre un dominio cognitivo concreto, el corazón, que se encuentra representado metonímicamente por el lugar que ocupa, en otro dominio más abstracto, la condición emocional de una persona.

La seña cuyo significado representa una idea opuesta, permite dar cuenta de la sistematicidad en el empleo de esta metáfora:

Figura 32: Alguien que tiene el corazón lleno (con buenos sentimientos)



En este caso, la mano no dominante se ubica por encima de la mano dominante, en forma extendida conformando una leve concavidad en su palma, que se orienta hacia abajo; la mano dominante, que adopta la misma Configuración Manual de la otra mano, se mueve de abajo hacia arriba hasta que su dorso toca la palma de la otra mano. Se acompaña de un comportamiento no manual, en el cual la informante infla levemente las mejillas.

Como en el caso anterior, se puede comparar con la unidad léxica LLENO, que se realiza de la misma manera, sólo que emplea el espacio neutral frente al señante. En esta locación, en cambio, se construye una imagen visual de un corazón que está completamente lleno ocupando todo su espacio interior llegando, incluso, a encontrarse agrandado (lo que se representa por el comportamiento no manual).

Para dar mayor énfasis aún, a continuación, se realiza una seña donde la mano se mueve repetidamente, abriéndose y cerrándose.

En las dos primeras fotos, las manos muestran una imagen que representa cómo cambia el límite del contenido interior del corazón, mientras que en las dos últimas fotos, la mano activa representa directamente al corazón y se mueve de manera perceptible, cambiando la Configuración Manual, cerrando y abriendo la mano repetidamente, mediante lo cual se construye la imagen visual que corresponde al latido del corazón. Esto representa conceptualmente un órgano que se encuentra lleno de sentimientos.

Al igual que en el caso anterior, en ningún momento se hablando del corazón como órgano físico y sería un error interpretar algo como eso. Mediante esta forma, se está representando a una persona que tiene sentimientos positivos o que es buena.

El doble mapeo que se puede establecer para estas señas es el siguiente:

	Mapeo Icónico	Mapeo Metafórico
Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Locación a la altura del pecho del señalizador.	Actividad ubicada en el corazón.	Emociones, sentimientos.
Configuración Manual: la mano activa pasa rozando entre el dedo índice y el dedo pulgar de la mano pasiva abierta, junto con expresión facial de contracción de mejillas.	Corazón que no tiene contenidos.	Una persona que no tiene sentimientos hacia los demás.
El dorso de la mano	Corazón que tiene mucho	Persona que tiene

activa sube para tocar la palma de la mano pasiva, ambas manos con dedos extendidos. Además, una expresión facial en la que se inflan las mejillas.	contenido.	muchos sentimientos buenos hacia los demás.
---	------------	---

De acuerdo con la analogía establecida, también subyace la metáfora MÁS ES MEJOR y MENOS ES PEOR. Es decir, mientras más lleno se encuentra el corazón, se entiende que la persona tiene mejores sentimientos hacia otro. En cambio, si una persona tiene el corazón vacío, sin nada, es una persona que tiene malos sentimientos hacia otros.

El análisis de estas dos señas: CORAZÓN-VACÍO y CORAZÓN-LLENO muestra la interrelación compleja que se da entre varias metáforas sobre las cuales se da una estructura conceptual relativa al dominio de los sentimientos.

En primer lugar, EL LOCUS DE LAS EMOCIONES ESTÁ EN EL PECHO. Consecuente con esta metáfora, la seña se realiza a esa altura. Luego, la metáfora EL CUERPO ES UN CONTENEDOR o, más específicamente, EL CORAZÓN ES UN CONTENEDOR DE SENTIMIENTOS. El esquema de imagen de contenedor es claro, por cuanto se crean formas que representan un 'corazón' que tiene un espacio delimitado, un espacio finito.

Se sabe que el corazón es un órgano físico, que tiene una anatomía y una fisiología determinadas. Pero cuando se usan expresiones de esta naturaleza, es evidente que no se está refiriendo al corazón como este órgano. Se lo conceptualiza, en cambio, como un contenedor que cuenta con un espacio en su interior, capaz de albergar sentimientos, con un límite y que, por lo tanto, no puede contener infinitos sentimientos.

Hay una metáfora claramente orientacional donde se establece un mapeo entre dos dominios opuestos: MÁS ES MEJOR y MENOS ES PEOR. Cuando el corazón está lleno, quiere decir que se trata de algo positivo, por cuanto se describe a alguien que tiene sentimientos buenos por otros. Al revés, si el corazón se encuentra vacío, eso se refiere como algo negativo, ya que se trataría de alguien que no tiene sentimientos por otros. Se trata de una relación de sistematicidad en cuanto a la idea de MÁS como aquello que es mejor; en este caso, mejores sentimientos hacia otros, relación que también subyace a la representación conceptual en otras señas, donde se expresan ideas como “ser capaz de ver mejor”, “pensar mejor”, etc., lo que se opone sistemáticamente a MENOS, como “malo”, en los mismos sentidos, por nombrar algunos.

Otra seña que permite establecer una relación entre los sentimientos y el espacio que estos pueden ocupar cuando se encuentran en el interior de su contenedor, es la siguiente:

Figura 33: *Extrañar a alguien*



Para la realización de la seña, el informante ubica la mano extendida, cuya palma se orienta hacia abajo, sobre el lado izquierdo del pecho. La mano se mueve hacia abajo. A través de ésta, el informante se refiere al sentimiento de nostalgia respecto a la ausencia de alguien. Es así como, la idea de extrañar a una persona se representa visualmente por medio de una imagen visual en la que la mano

baja, como si se produjera una especie de vacío (o baja de contenido) en el corazón.

Puesto que los sentimientos ocupan un espacio definido en el interior del corazón, también subyace la metáfora LOS SENTIMIENTOS SON OBJETOS. Hay un mapeo desde un dominio de objetos físicos que se pueden sumar y pueden ocupar más espacio o, viceversa, sobre un dominio meta que se relaciona con la idea de 'sentimientos' abstractos, que no presentan una sustancia material. Se trata de una metáfora ontológica, mediante la cual se conceptualiza un proceso abstracto como si fuera una cosa concreta que se puede manipular físicamente.

Pero también se puede ver que la conceptualización de 'enojo' construye una imagen visual que muestra cómo los sentimientos que se encuentran en el interior del contenedor ejercen presión hacia afuera, como se muestra en la siguiente seña:

Figura 36: *Se enojó mucho*



Las dos manos presentan una Configuración Manual con los dedos doblados, que se van abriendo y estirando a medida que las manos se mueven simultáneamente hacia arriba, a la altura de la cara del señalizador. A medida que las manos suben hasta la altura de la cara, el señante que se encuentra con las mejillas hinchadas,

va dejando escapar aire por la boca. A través de esta secuencia se representa una idea sobre un estado de mucha furia.

Subyace a esta imagen la metáfora EL CUERPO ES UN CONTENEDOR y, puesto que los sentimientos son objetos que ocupan espacio, EL ENOJO ES UNA SUSTANCIA QUE EJERCE PRESIÓN. En este sentido, el movimiento y la disposición de las manos representan icónicamente la idea de un fluido que sube lentamente y llena gradualmente la cabeza del señalizador.

La idea opuesta a la anterior es cuando una persona siente alivio de un enojo. En este caso, aquella sustancia que ejercía presión baja en el interior del contenedor, en este caso el cuerpo del señalizador. Así, para describir que una persona vuelve a un estado de calma, donde deja de sentir enojo, se realiza la siguiente seña:

Figura 37: *Me fui aliviando*



Las dos manos se disponen en forma plana, con los dedos estirados, las palmas orientadas hacia abajo, se mueven simultáneamente hacia abajo a la altura del pecho del señalizador. Esto puede interpretarse como la reducción de la tensión o la presión que se estaba produciendo al interior del cuerpo. En consecuencia, la disminución de la presión se mapea metafóricamente sobre el alivio en la tensión producida por el enojo.

Se trata de una fuerza que se ejerce desde dentro hacia fuera, la que si aumenta, puede llegar a salir violentamente, produciéndose una explosión. Puede asemejarse a la erupción de un volcán, donde sale lava abruptamente, por la presión ejercida por el calor. De este modo, si el enojo va en aumento, también se produce una presión al interior del cuerpo, el contenedor de las emociones, presión que puede llegar a provocar una salida violenta. Esto se representa a través de un movimiento de las dos manos en forma simultánea hacia arriba y hacia los lados del cuerpo del señalizador, como en la siguiente seña:

Figura 38: *Alguien tiene rabia*



Las dos manos orientadas hacia el señalizador se mueven simultáneamente, en forma brusca, desde el centro del pecho hacia afuera. Efectivamente, el movimiento brusco de las manos, hacia los lados y hacia arriba desde el pecho del señalizador, da la impresión de algo que se arranca fuera del cuerpo de una persona.

Puesto que el enojo es algo que se contiene al interior del cuerpo, como tal, ocupa espacio. El enojo es concebido como un 'fluido' que se encuentra contenido en el interior del pecho de una persona, como se observa en la Figura 39.

Figura 39: *El enojo me fue subiendo*



Se combinan dos señas para expresar un estado emocional que corresponde a un gran enojo de una persona. En primer lugar, el señalizador realiza la seña de ENOJO, con las dos manos orientadas hacia su cuerpo, moviéndose alternadamente en círculos sobre su pecho. Luego, la mano dominante se dispone en una Configuración Manual en B; es decir, la mano extendida, orientada hacia abajo, que se mueve subiendo lentamente sobre el pecho del señalizador.

Mediante esta secuencia de señas se construye una imagen visual en la que se muestra cómo se eleva el nivel de presión que ejerce un sentimiento como el enojo. Se trata de una imagen icónica de un proceso físico conocido, que se puede relacionar fácilmente con la experiencia que se tiene de haber observado cómo se mueve hacia arriba el vapor de líquidos cuya temperatura se eleva lo suficiente. De este modo, a través de esta lengua, la noción conceptual de “enojo” podría ser comprendida como una sustancia que se encuentra contenida en el cuerpo de la persona que siente ese enojo y, a medida que ese sentimiento aumenta, éste sube dentro del contenedor como producto de una elevación de la temperatura.

Desde esta perspectiva, tenemos tres metáforas que interactúan: EL CUERPO ES UN CONTENEDOR, EL LOCUS DEL ENOJO SE ENCUENTRA EN EL PECHO Y EL ENOJO ES UNA SUSTANCIA QUE OCUPA ESPACIO.

Así como el enojo puede subir su nivel dentro del contenedor, también puede ser guardado en el interior del contenedor como si se tratara de un objeto manipulable. La secuencia que se muestra a continuación se produce cuando la informante explica que alguien puede “guardar su rabia”.

Figura 40: *Tengo rabia contenida*



En la primera imagen la informante emplea la Configuración Manual típica para señalar la idea de ‘enojo’, con los dedos semi-doblados que se mueven sobre su pecho; a continuación adopta la Configuración Manual como si tomara un objeto con la mano y lo introdujera dentro suyo. De este modo, se ve claramente cómo también se conceptualiza el ENOJO COMO UN OBJETO, el cual es guardado; esta acción física de guardar dentro de un contenedor nuevamente debe entenderse como la ubicación de una emoción en un lugar en el que queda fuera de la vista de los demás y, por lo tanto, no se manifiesta su estado de enojo frente a los otros.

En una situación de discurso, la informante se encuentra describiendo la situación de una persona que sentía mucho enojo por algo, pero éste no fue manifestado externamente, es decir, fue guardado dentro de su contenedor; sin embargo, no fue posible contenerlo por mucho tiempo y terminó saliendo abruptamente de allí.

Figura 41: *Tengo tanta rabia contenida, hasta que “reventé”*



RABIA

GUARDAR

REVENTAR

Nuevamente, en esta secuencia se observa la metáfora conceptual EL LOCUS DE LAS EMOCIONES SE ENCUENTRA EN EL PECHO así como las metáforas EL CUERPO ES UN CONTENEDOR y LAS EMOCIONES SON OBJETOS. Esto explica la imagen icónica que se visualiza cuando la señante mueve la mano dominante como si estuviera introduciendo un objeto dentro de su pecho, lo que representa la idea de guardar sentimientos. Al ser negativos estos sentimientos, se calientan, y al subir su temperatura, tal como hemos visto que ocurre con el agua caliente que se encuentra encerrada a presión, ejerce fuerza hacia el exterior, hasta que termina por salir bruscamente. Como base experiencial, existe una asociación con la idea de mantener a resguardo los sentimientos que son negativos, lo que se suma a una acción involuntaria en la que estos sentimientos explotan hacia el exterior; es decir, se manifiestan explícitamente en forma brusca o repentina hacia otros, haciéndose públicos. Se reconoce conceptualmente que la salida del contenido que está ejerciendo presión dentro del cuerpo produce un cierto alivio.

4.2.4. LOS SENTIMIENTOS SON SUSTANCIAS QUE TIENEN PESO

Conceptualmente, los sentimientos y las emociones son concebidos como elementos que se albergan dentro de un contenedor que puede ser el cuerpo, el pecho o el corazón, dependiendo del grado de especificidad que se otorgue a la imagen visual construida. De esta manera, los sentimientos ocupan espacio, como

en el caso de las señas CORAZÓN-LLENO y CORAZÓN-VACÍO y también pueden tener un peso específico, como la seña que se muestra a continuación.

Figura 34: *Una persona que es antipática (pesada)*



Cuando la informante describe a una persona que no es agradable para otros, utiliza una seña que puede glosarse como PERSONA-PESADA. Las dos manos, con una Configuración Manual en B (manos abiertas) y las palmas orientadas hacia arriba se mueven simultáneamente hacia abajo, con una leve retención hacia el final del movimiento. La imagen es como si las dos manos tuvieran que sostener algo muy pesado. Hay un cruzamiento de dominios, puesto que no se está hablando del peso físico de una persona propiamente tal, sino que éste es mapeado en un dominio meta, entendido como una persona que tiene malos sentimientos y, por ese motivo, su cuerpo es más pesado. Es decir, se conceptualiza UNA PERSONA CON MALOS SENTIMIENTOS ES UNA PERSONA PESADA.

Una manera sencilla de comprender los sentimientos que se experimentan hacia otras personas es, mediante una metáfora conceptual ontológica, considerarlos como objetos que pueden ser cuantificados, que tienen una realidad concreta y que, por lo tanto, entonces, ocupan un espacio determinado. Esto permite la comprensión de los sentimientos como algo que la persona posee, que puede poseer en mayor o menor cantidad, lo que permite que una noción tan abstracta sea comprendida de manera más concreta por los usuarios de la lengua.

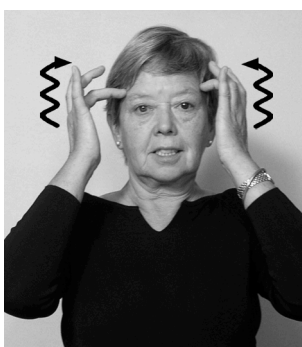
4.2.5. EMOCIONES POSITIVAS SON ARRIBA y EMOCIONES NEGATIVAS SON ABAJO

Según el movimiento y la orientación que adopta el movimiento de las señas que se emplean para representar nociones significativas relativas a emociones, es posible observar que algunas de ellas reflejan una metáfora de naturaleza orientacional. En estos casos, las emociones positivas tienden a moverse hacia arriba y, de manera opuesta, las emociones que son negativas se expresan por medio de un movimiento dirigido hacia abajo.

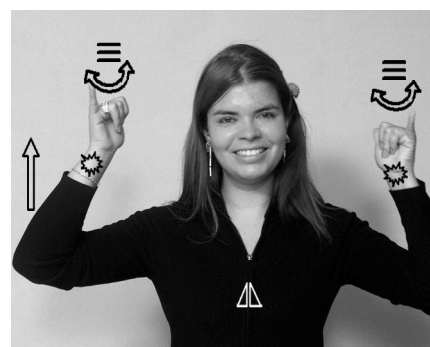
Señas que se realizan hacia arriba para representar una emoción positiva son, por ejemplo:



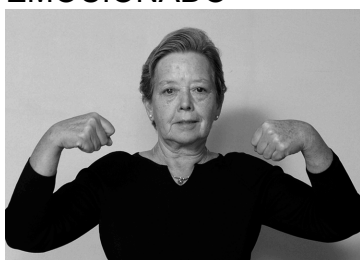
EMOCIONADO



CONTENTO



ALEGRÍA



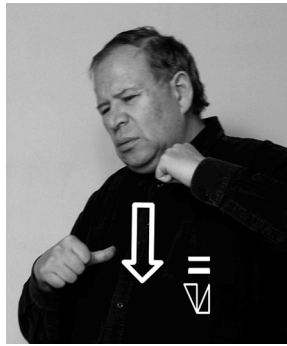
TRIUNFAR



Señas que se realizan hacia abajo, y que denotan una emoción negativa, son:



TRISTEZA



SUFRIMIENTO



MALO

No obstante, no todo signo relativo a una emoción positiva se realiza hacia arriba o relativo a una emoción negativa se realiza con un movimiento que se orienta hacia abajo. Así, las siguientes señas muestran lo opuesto:



MOLESTO



VERGÜENZA



BUENO

Por ejemplo, la seña MOLESTO, se realiza con un Movimiento hacia arriba. De acuerdo con la imagen visual, se ve claramente que no subyace la metáfora ARRIBA ES BUENO, sino, más bien, EL CUERPO ES UN CONTENEDOR y EL ENOJO ES UN FLUIDO. En el caso de VERGÜENZA, el movimiento de la mano representa la manera como aumenta el color rojo de la cara. Por último, en el caso de BUENO, aunque el movimiento de la mano es hacia abajo repetidamente, se mantiene la metáfora ARRIBA ES BUENO, ya que el parámetro relevante no es el Movimiento sino la Orientación de la mano.

4.2.6. LA PERSONA ES UN ANIMAL

Una metáfora que aparece a través del uso de algunas expresiones léxicas de la LSCh es aquella que conceptualiza al ser humano como un animal. Una expresión común que sirve para ejemplificarla, es la siguiente:

Figura 42: *Agachó las orejas*



El señalizador ubica las dos manos a los lados de la cabeza, con la palma orientadas hacia atrás y con los dedos índice y medio extendidos y separados; las dos manos se mueven simultáneamente rotando las muñecas de manera que las palmas quedan orientadas hacia abajo. En este caso, las dos manos representan una imagen visual de las orejas de algún animal y el movimiento es de las orejas que se bajan. Mediante esta imagen, se representa conceptualmente la idea de una persona que se somete a alguien o a algo.

La analogía establecida mediante el mapeo metafórico es con respecto a la experiencia que se tiene de animales que bajan las orejas en un acto de sumisión. Así, las manos del señalizador, por su Configuración Manual, su Locación y su Movimiento, se mapean icónicamente en las orejas de un animal. A su vez, las orejas que se agachan del animal, se mapean metafóricamente en la noción más abstracta, de sumisión, que se relaciona con el dominio emocional. Este mapeo es posible, porque subyace la metáfora LA PERSONA ES UN ANIMAL.

Lo anterior se puede ver también en otra expresión común de la LSCh:

Figura 43: *Mucho miedo*



Cuando se trata de expresar una sensación de miedo, el señalizador utiliza una mano extendida con los dedos bien separados entre sí; la mano activa se mueve como si se deslizara hacia arriba por encima del brazo opuesto. La imagen icónica que se crea por medio de esta forma, representa la manera como los pelos de un animal se erizan cuando se encuentra en una situación así. De este modo, un animal con los pelos erizados, se mapea metafóricamente en la sensación de miedo de las personas. Nuevamente, esto sólo es posible gracias a la comprensión de la metáfora UNA PERSONA ES UN ANIMAL.

4.2.7. Conclusiones sobre el dominio de las emociones

Las emociones corresponden a un dominio cognitivo que se organiza en torno a sentimientos que experimentan las personas en forma interna, pero que se manifiestan a los demás por medio de signos expresivos que constituyen sus síntomas. Las emociones designadas que hacen referencia a los cambios fisiológicos provocados por ellas, es algo que ha sido descrito en otras lenguas orales, pero pensamos que en el caso de la LSCh, gracias a su modalidad, explotar este tipo de mapeo metonímico resulta natural y sencillo.

Incluso, durante la producción del discurso, estos recursos pueden resultar bastante productivos, en el sentido de que una expresión que represente síntomas

de determinada emoción, puede añadir simultáneamente otros aspectos, tales como modo, énfasis, etc., los cuales contribuyen a una interpretación semántica más rica.

Como se muestra en el análisis del material lingüístico, la LSCh aprovecha su naturaleza gestual – visual empleando estos rasgos sobresalientes para nombrar algunos de ellos. De este modo, se establece una organización conceptual sobre la base de relaciones de metonimia donde se mapea EL SÍNTOMA DE LA EMOCIÓN POR LA EMOCIÓN.

Desde el punto de vista metafórico, lo que primero salta a la vista respecto a la manera de hablar acerca de las emociones es el uso espacial de una zona definida por el torso del señalizador, para ubicar diferentes sentimientos. A partir de esta distinción, interactúan de manera natural diversas metáforas que sustentan la organización de la estructura conceptual relativa a emociones. Así, se da una interrelación entre:

- EL LOCUS DE LAS EMOCIONES ESTÁ EN EL CORAZÓN
- EL CUERPO ES UN CONTENEDOR
- LA BOCA ES LA ABERTURA DEL CONTENEDOR
- LAS EMOCIONES SON OBJETOS MANIPULABLES
- LAS EMOCIONES SON OBJETOS QUE OCUPAN ESPACIO

Las emociones son experimentadas internamente y se comunican a los demás, por medio de sus manifestaciones sintomáticas. Esto último puede intentar evitarse voluntariamente. Así, se expresa conceptualmente que las emociones pueden guardarse en el interior de su contenedor para que no sean reveladas a los demás. Se deriva la metáfora conceptual: LAS EMOCIONES QUE SE GUARDAN EN EL PECHO SON EMOCIONES QUE NO SE COMUNICAN A LOS OTROS.

Otras metáforas se emplean también en la LSCh para hablar sobre emociones más específicas. Así, se entiende que el ENOJO ES UN FLUÍDO CALIENTE, que se manifiesta en forma sistemática a través de diversas expresiones lingüísticas propias del discurso cotidiano de esta lengua y también interactúa con las otras metáforas, en el sentido de que este fluido es un objeto que se encuentra alojado en el pecho del señalizador y, como tal, ocupa un espacio determinado.

4.3. Dominio conceptual del tiempo en LSCh

El fenómeno del tiempo no puede ser observado directamente, sino que sólo se pueden observar eventos que ocurren en el transcurso del él, y se pueden comparar esos momentos entre sí, si se adopta un determinado punto de vista. Para Lakoff y Johnson (1999), una parte muy reducida de la comprensión que se tiene sobre el tiempo, lo es puramente temporal. Señalan que resulta prácticamente imposible conceptualizar el tiempo sin recurrir a las metáforas y, en su mayor parte, la comprensión del tiempo se da en términos espaciales.

4.3.1. EL TIEMPO ES ESPACIO

En la LSCh, así como se ha descrito en muchas otras lenguas del mundo, tanto orales como de señas, el tiempo es conceptualizado como espacio y se puede observar de manera sistemática a través del análisis de la construcción de las señas relativas a esta noción semántica.

Esta concepción contrasta con la seña TIEMPO que utiliza la LSCh:



TIEMPO

De acuerdo con la imagen icónica que se construye con esta seña, se representa la indicación del lugar que suele ocupar el reloj. Con ello, se establece una relación metonímica entre el instrumento para medir y aquello que se mide.

En cambio, cuando se habla acerca del tiempo, esta conceptualización mantiene la noción de “transcurso” como un componente importante que sobresale en la comprensión del tiempo. Así, el paso del tiempo puede encontrarse representado, ya sea por el Movimiento de los articuladores en el espacio de señalización o, bien, por la Locación en diferentes puntos del espacio.

Cuando las lenguas se emplean para hablar acerca del tiempo, se ha sugerido que existen dos casos especiales acerca de cómo se entiende metafóricamente el tiempo como espacio:

- a) Se establece que el observador se encuentra fijo en un punto y el tiempo está constituido por entidades que se mueven con respecto al observador. En este caso, el tiempo se orienta hacia la dirección del movimiento.
- b) El tiempo está conceptualizado como locaciones que se encuentran fijas en el espacio, mientras el observador se mueve con respecto al tiempo.

Estas dos formas se emplean en la LSCh a través del uso metafórico del espacio.

4.3.1.1. EL TIEMPO TRANSCURRE SOBRE LÍNEAS IMAGINARIAS

En este mapeo conceptual, lo que se observa es que a través de las diferentes formas con que se cuenta para expresar el concepto de “tiempo”, se establecen diversos planos lineales que se construyen con respecto al usuario de la lengua. Se trata de líneas imaginarias que se emplean para hacer referencia a elementos temporales, las cuales son bien entendidas por los interlocutores.

La información relativa al tiempo se representa a lo largo de estas líneas, las cuales se extienden en relación con el cuerpo de la persona que señala. Estas líneas están instaladas en el plano vertical, estableciendo un contraste entre arriba-abajo y, en el plano horizontal, donde puede haber un contraste adelante-atrás o, bien, izquierda-derecha, todo lo cual depende del punto de vista del emisor. Sobre estas líneas, diversas señas se mueven para interpretar y hablar acerca del tiempo. De este modo, se hace un uso simbólico del espacio, donde el presente, se ubica en el lugar que ocupa el señante en el momento en que se comunica.

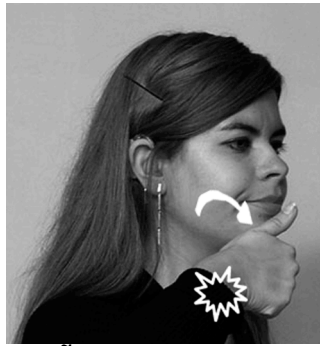
4.3.1.1.1. El plano horizontal: de atrás hacia adelante

En el plano horizontal se traza una línea que va desde atrás del cuerpo del señante hacia adelante. En ella, el futuro se ubica adelante y el pasado atrás. De este modo, diversas señas que se categorizan como adverbios temporales, tales como HOY, AYER, MAÑANA, ANTEAYER, PASADO MAÑANA, se ubican sobre este plano horizontal, a la altura del hombro del señante, desplazándose por esta línea de tiempo.

Esto se puede observar cuando se contrastan los siguientes signos adverbiales:



HOY



MAÑANA



AYER



ANTEAYER



TODOS-LOS-DÍAS

La seña MAÑANA se realiza con una mano ubicada a la altura del hombro del señante, con el puño cerrado y el pulgar extendido. Al moverse, realiza una rotación de muñeca de manera que el pulgar apunta desde atrás hacia delante. La seña PASADO-MAÑANA se realiza del mismo modo, pero esta vez el movimiento de la mano se repite orientado hacia delante.

La seña AYER se realiza igual, pero, esta vez, el movimiento de rotación de la muñeca es hacia atrás, con el pulgar apuntando por encima del hombro del señalizador.

Es decir, basta con modificar la orientación del sentido en el que rota la mano para distinguir entre una noción referida a pasado o a futuro. Mediante estas expresiones, que se distinguen orientacionalmente, se representa el tiempo como una experiencia perceptual en términos de una línea espacial bidireccional. Ello implica que el tiempo es percibido como algo que se mueve horizontalmente entre el pasado y el futuro.

Para expresar la noción de 'anteayer', la mano realiza el mismo movimiento de la seña AYER, sólo que en este caso el movimiento se repite dos veces. No existe una seña convencional en la que se repita más de dos veces, por ejemplo, tres veces para significar, de ese modo, una idea de 'antes de anteayer', probablemente porque no resulta pragmáticamente efectivo para quien recibe el mensaje.

Incluso, se entiende que el pasado se encuentra por detrás del señante, pero según la realización convencional, esto lo indicará con señas que se ubican sobre su hombro. No sería apropiado, según las reglas de la lengua, darse vuelta para apuntar hacia una locación que está detrás de él; esto sería completamente agramatical.

Para los usuarios de la LSCh existe una línea mental que opera durante la producción del discurso en lengua de señas. Se entiende que el pasado está detrás del señante, el futuro se encuentra por delante y el tiempo presente está ubicado justo donde se encuentra quien produce señas. De acuerdo con este mismo esquema, un pasado remoto se encuentra más atrás, así como un futuro lejano se encuentra más adelante.

Cabe destacar que son puntos imaginarios que se utilizan para comprender en forma relativa el paso del tiempo en un sentido horizontal, pero no son espacios sobre los cuales se puedan ubicar eventos particulares para establecer una correferencialidad, puesto que, lo que se mueve es el tiempo. Se entiende que EL TIEMPO QUE TRASCURRE ES MOVIMIENTO.

El tiempo, entendido como movimiento, en la LSCh se concibe como algo que transcurre desde atrás hacia adelante. Así, se establece una relación análoga con rasgos que son sobresalientes de la actividad de locomoción de las personas. Por lo general, se avanza espacialmente hacia adelante y no hacia atrás y es de ese modo como se percibe el transcurso del tiempo.

Igualmente, las personas pueden avanzar más lento o más rápido según diversas circunstancias. Aunque el tiempo es algo que sólo transcurre, las personas perciben y hablan de él como si también pudiera avanzar más lento o más rápido en diversas ocasiones. Esto se representa en la LSCh análogamente por medio de una modificación en la velocidad del movimiento de las señas.

La distinción entre adelante y atrás en esta línea temporal surge como consecuencia directa de las experiencias que se viven como resultado de la constitución del cuerpo humano y la manera como interactúa con el mundo que le rodea. Se puede afirmar que existe una restricción funcional determinada por el hecho de que los cuerpos tienen una parte de adelante distinta a la de atrás. Esta diferenciación es la que contribuye a la distinción conceptual espacial que es llevada a la noción conceptual del tiempo.

Esta línea resulta ser un recurso bastante productivo, lo que permite que se use en otras señas relativas al paso del tiempo. Esto se puede observar en la Figura 44.

Figura 44: *Hace tiempo*



En este caso, la informante mueve la mano dominante configurada en B, hacia atrás, con la palma orientada también en esa dirección, describiendo un semi-círculo sobre su hombro. El hecho de que la mano se oriente hacia atrás de su cuerpo quiere decir que se está refiriendo a un tiempo pasado. De este modo, se

puede afirmar que existe un locus espacial que funciona referencialmente para significar la noción relativa al tiempo pasado.

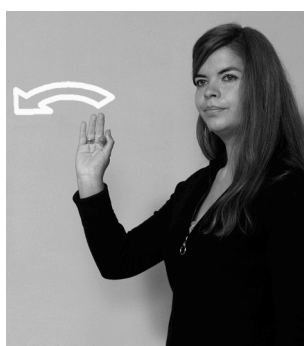
Una idea similar a la anterior, se realiza a través de la siguiente seña:

Figura 45: *Hace muchísimo tiempo antes*



En este caso, las manos se mueven de manera alternada, girando una sobre la otra con un movimiento que se dirige hacia su espalda, a través de lo cual se refiere al tiempo pasado, aunque con mayor énfasis que en la otra seña; es decir, significando algo como “hace muchísimo tiempo antes”. La manera de representar mayor cantidad de tiempo es a través del movimiento circular.

Otra seña que se realiza sobre este plano horizontal en la línea es la siguiente:

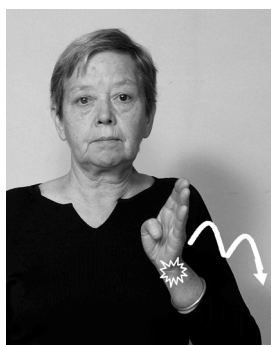


FUTURO

La mano dominante se dispone con la configuración en F frente al señalizador, y se mueve hacia adelante formando un pequeño arco. Una vez más, el movimiento hacia adelante denota la noción de futuro.

Tal como se realizan formalmente estos signos adverbiales temporales en la LSCh, parece ser que se concibe el tiempo como si se moviera cuando transcurre. Entonces, subyace la metáfora conceptual EL TIEMPO QUE TRASCURRE ES MOVIMIENTO, mientras el observador se queda detenido en un punto espacial determinado, el presente. De este modo, el tiempo se puede mover hacia adelante si se conceptualiza el tiempo futuro y se mueve hacia atrás para conceptualizar el tiempo pasado.

Otro signo adverbial que se realiza en este mismo plano horizontal sobre esta línea es el siguiente:



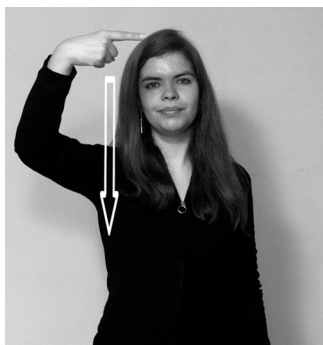
TODAVÍA

En este caso, la mano dominante, configurada en B; es decir, con la mano abierta, los dedos estirados y juntos, la palma se orienta hacia el lado y las yemas de los dedos hacia adelante. La mano se desplaza hacia adelante mientras realiza pequeños movimientos de rotación de muñeca hacia arriba y hacia abajo en forma repetida. El hecho de que se desplace hacia adelante denota una idea de algo que se mantiene a medida que el tiempo avanza hacia un futuro; y el movimiento corto y repetido hacia arriba y hacia abajo es una representación icónica del mantenimiento sostenido de algún evento en el tiempo. Nuevamente, el

movimiento físico y visible que ocurre en una organización espacial determinada, se mapea en la noción abstracta relativa a la temporalidad.

4.3.1.1.2. El plano vertical: de arriba hacia abajo

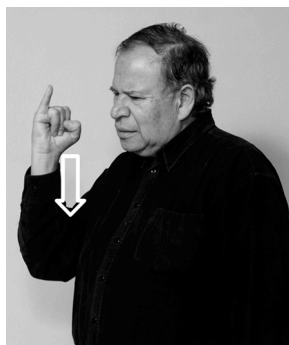
Para la organización de la estructura conceptual del tiempo, también existe en la LSCh un plano vertical que se desarrolla de manera imaginaria frente al cuerpo del señante. En éste, hay una línea que se mueve desde arriba hacia abajo, la que se emplea para significar una idea de transcurso de tiempo, como se muestra en la siguiente seña:



TODO-EL-DÍA

Cuando el señante desea expresar la idea de algo que transcurre durante un día completo, la mano se dispone en 1; es decir, sólo el dedo índice extendido y la palma se orienta hacia y sí mismo. La mano se desplaza desde arriba hacia abajo frente al emisor. Este desplazamiento espacial de la mano se mapea metafóricamente en la noción de transcurso de tiempo, en el sentido de que la ubicación más alta representa el momento inicial del día y la ubicación más baja de la mano es la que representa la última parte del día.

Otra seña que se realiza en esta misma locación y con el mismo movimiento es la siguiente:



SIEMPRE

En este caso la mano adopta la Configuración con el puño cerrado, a excepción del dedo meñique que se encuentra extendido.

Una manera de representar la idea de algo que se mantiene constante a través del tiempo, se muestra en la Figura 46:

Figura 46: *Algo que permanece en el tiempo*

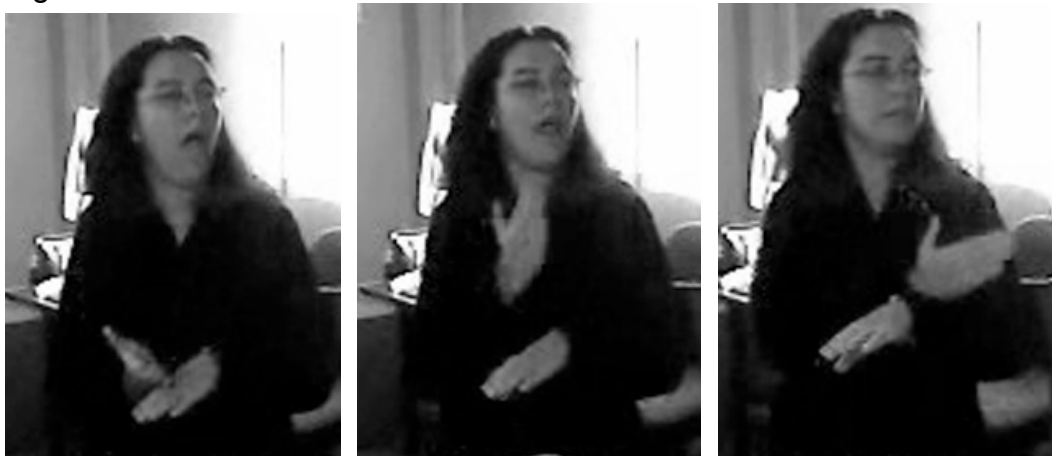


La seña se realiza con un movimiento simultáneo de ambas manos desde el espacio neutral hacia abajo, con la Configuración Manual en A (puños cerrados) con los dedos pulgares extendidos, cuyas yemas entran en contacto entre sí. La idea de transcurso de tiempo se encuentra mapeada en el movimiento de la seña, la que a medida que va bajando, significa análogamente mayor cantidad de tiempo que transcurre.

4.3.1.2. LOS EVENTOS SE ORDENAN SOBRE LAS LÍNEAS DE TIEMPO

Hasta aquí hemos visto cómo el tiempo se mueve en el espacio en la medida en que se percibe su transcurso. Pero también puede concebirse el transcurso del tiempo desde la perspectiva de los eventos que ocurren en él.

Fig. 47: *El evento se adelantó*



La mano se mueve sobre el brazo opuesto, desde la mano hasta el codo aproximadamente. En este caso, la informante se refiere a un evento que tiene que adelantarse. Para expresarlo, la mano activa se mueve hacia atrás sobre la mano pasiva y su antebrazo. De este modo, la imagen visual que se construye se entiende como un evento que está ubicado en la parte cercana del brazo y debe moverse hacia la parte más alta, cercana al codo. Así, la parte más alta se mapea con la noción de un tiempo previo (antes) y la parte más baja con un tiempo posterior (después).

Se trata de un recurso sistemático que permite un uso productivo, tal como se muestra la Figura 48, en la que se presenta la idea opuesta.

Figura 48: El evento se pospuso



En este caso la informante mueve la mano activa desde la región cercana al codo del brazo opuesto, hacia la región de la mano del mismo brazo. El movimiento orientado en forma opuesta a la seña anterior significa una noción temporal también opuesta. La noción de “atraso” se representa en la zona de más adelante del brazo.

El antebrazo funciona como una zona para marcar la línea del tiempo, cuya extensión permite distinguir entre el punto espacial que se ubica más adelante, que se mapea en la idea de futuro del el punto espacial ubicado más atrás, que se utiliza para conceptualizar la idea de pasado. Así, la mano activa se puede mover entre esos puntos y, con ello, conceptualizar la noción de eventos que se mueven en distintos puntos del tiempo.

No es el tiempo el que se mueve, sino que se lo entiende como locaciones fijas que se ordenan linealmente en forma bidireccional sobre una línea imaginaria que se encuentra físicamente representada sobre el brazo del señalizador. Entonces, desde el punto de vista del observador, todo aquello que se adelanta en el tiempo, queda ubicado más atrás en la fila ordenada de los eventos y aquello que se atrasa se ubica hacia el final de esa línea.

La LSCh también ocupa una línea que se mueve de izquierda a derecha en un plano horizontal frente al señalizador. Esta línea tiene un parecido formal con la línea del tiempo que se suele dibujar para ubicar concretamente determinados hitos de la historia en un orden lineal, según se fueron dando en el tiempo. Del mismo modo, el señalizador puede dibujar o trazar una línea mental frente a sí mismo y, luego, apunta hacia determinadas locaciones en esta línea para indicar tiempos relativos a sucesos a los cuales desea hacer referencia.

Igual que en el caso anterior, no es el tiempo el que se mueve a medida que transcurre, sino los eventos, los cuales se desplazan sobre una línea imaginaria, una línea de mapeo ontológico que sirve para entender eventos que transcurren en el tiempo como eventos que pueden ser ubicados en el espacio y ordenados de izquierda a derecha. Así, aquel que se encuentra ubicado más a la izquierda es el que se conceptualiza como más anterior y, el de más a la derecha, es el más cercano al momento actual. En todos estos casos, la metáfora EL TIEMPO COMO ESPACIO convive e interactúa con la metáfora cognitiva LOS EVENTOS SON LOCACIONES.

4.3.2. EL TIEMPO TRANSCURRE EN FORMA CIRCULAR

La seña que se muestra a continuación (Figura 49), corresponde a una unidad léxica de uso bastante común en el discurso en LSCh, que permite visualizar el empleo de estas metáforas.

Figura 49: *Permanece por un tiempo en ese lugar*

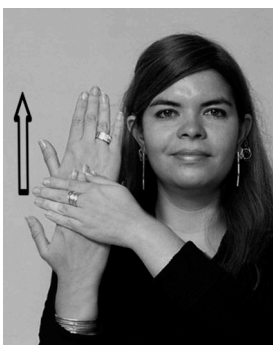


Para la realización de esta seña, la mano y dedos extendidos, con el brazo también extendido, se mueve circularmente en el espacio, mientras se mantiene inflada una de las mejillas del señante. En este caso, el evento se encuentra ubicado en una locación determinada y no se desplaza, porque ese evento o entidad no cambia de lugar, pero transcurre el tiempo mientras esa entidad se encuentra allí, lo que se representa con el movimiento circular de la mano.

4.3.3. Representación metonímica del tiempo

Otra forma muy común de representar el tiempo en la LSCh, es mediante la relación de metonimia que se establece entre el transcurso del tiempo y la imagen visual que se crea a través de los articuladores del sol que gira alrededor de la Tierra.

Así, tenemos algunos ejemplos que se muestran en las siguientes unidades léxicas:



LA MAÑANA



LA TARDE



TODO EL DÍA



AÑO



MADRUGADA

El sustantivo MAÑANA, se realiza con las dos manos cuya Configuración es en B (manos extendidas, dedos juntos), ambas orientadas hacia el señalizador; la mano activa se mueve hacia arriba, como si fuera el sol que se levanta, asomándose por detrás de la mano pasiva. De manera opuesta, la TARDE se representa a través de una seña en la que la mano activa se mueve bajando por delante de la mano pasiva, como si fuera el sol que se pone en la hora del ocaso.

La misma imagen visual se representa en la unidad léxica TODO-EL-DÍA, donde la mano activa se mueve dibujando un círculo en torno a la mano pasiva, como si fuera el sol que da una vuelta completa alrededor de la Tierra, para significar, de este modo, el transcurso de un día completo.

En estos casos, no hay expresiones metafóricas, puesto que no se establece un mapeo entre dominios cognitivos diferentes. Lo que se da es una relación de metonimia en la que se mapea “el movimiento aparente del sol alrededor de la Tierra” en la noción de transcurso de tiempo.

4.3.4. Conclusiones sobre el dominio del tiempo

A través del análisis, es posible señalar que el sistema metafórico empleado por la LSCh para hablar sobre el transcurso del tiempo tiene una estructura. La

modalidad visual de la LSCh permite representar espacialmente el modo como la lengua conceptualiza metafóricamente el tiempo como espacio. A través del movimiento de las manos se construye una imagen visual en la que sobresale la idea de “transcurso”, asociado al concepto de tiempo.

Existe una metáfora básica, que se presenta sistemáticamente, que permite concebir el tiempo como algo que se mueve, y su movimiento está definido desde la perspectiva de un observador, el cual se encuentra espacialmente ubicado en el presente, mirando hacia el futuro y dando la espalda hacia el pasado. Este tiempo puede moverse más rápido o más lento, según cómo lo perciba ese observador.

El tiempo que transcurre se ubica en distintas locaciones con respecto al usuario de la lengua. Si la seña se realiza en una locación más próxima del señante, se entiende que se habla de un futuro o un pasado próximo (según si su orientación es hacia adelante o hacia atrás). Un tiempo más mediato se representa, en cambio, a través de una locación más distante respecto de él.

En el análisis realizado por Lakoff y Johnson (1999) sobre diversas lenguas orales, se refieren a la metáfora de Orientación del Tiempo (Time Orientation metaphor). Según ella, el tiempo presente se representa por la locación del observador, en nuestro caso corresponde al señante; el futuro, por el espacio que se encuentra delante del observador y, el pasado, por el espacio que está detrás de él. Tal como lo describen, se trata de una manera común de orientar el tiempo en las lenguas del mundo.

Los mismos autores (Lakoff y Johnson, 1999), describen la metáfora del Tiempo en Movimiento (Moving Time metaphor), que corresponde a un esquema espacial específico, en la que hay un observador que se encuentra en un punto fijo, y hay una secuencia indefinida de objetos que se mueven en el espacio. En la LSCh, estos objetos se pueden mover empleando las orientaciones de arriba abajo o de izquierda a derecha, tal como lo muestran las señas analizadas más arriba. En

este caso, se entiende que el mapeo metafórico usa la información del esquema espacial para permitir la comprensión del tiempo en términos de movimiento.

La trayectoria que siguen las manos cuando se mueven en el espacio de señalización representa una organización estructural del tiempo como espacio. Así, el pasado se ubica atrás o a la izquierda, si se mueve horizontalmente, o arriba si se mueve verticalmente. Del mismo modo, el futuro se orienta hacia adelante o hacia la derecha en cualquiera de los planos horizontales y, abajo, en el plano vertical.

Puesto que el tiempo se concibe como si se “moviera” en el espacio, ese tiempo se puede mover con diferente rapidez, según sea la percepción subjetiva que tiene el usuario de la lengua sobre el transcurso del tiempo. Icónicamente, eso se representa por medio de un movimiento más lento o más rápido de las manos.

Por último, también los eventos pueden ordenarse según el tiempo en que estos ocurren, ubicándolos sobre las líneas imaginarias de tiempo que se dibujan en el espacio de señalización. Es decir, las situaciones que acontecen pasan a conceptualizarse como entidades que pueden ser ubicadas en lugares específicos, unas en relación con otras, en un sentido lineal unidireccional, a través de lo cual pueden ser ordenados ubicándolos en los diversos planos que se emplean para representar la noción de tiempo.

4.4. Dominio conceptual de la actividad intelectual en LSCh

Cuando se trata de conversar acerca de la actividad intelectual de las personas, esto se convierte en un tema complejo de esquematizar para ser comunicado, dado el alto nivel de abstracción de los procesos involucrados. Muchos autores se han referido ya a la dificultad de poder pensar o hablar acerca de la mente y los procesos que ella involucra, si esto no se hace de manera figurada. Tal como

señalan Lakoff y Johnson (1999), es muy difícil poder hablar y comprender acerca de la vida mental de las personas, a no ser que se emplee un sistema conceptual metafórico. El uso de las metáforas parece ser un recurso utilizado naturalmente para dar sentido a la actividad mental de una forma más simple y, de ese modo, convertirla en un proceso más accesible para el contexto de la comunicación.

Como una manera de pensar y de hablar acerca de los procesos relativos a la actividad intelectual, las personas suelen ubicarlos en una locación que les permita entenderlos como procesos que ocurren en cierto lugar determinado. En este sentido, procesos tales como pensar, creer, idear, inventar, pensar, conocer, aprender, imaginar, entre muchos otros, son entendidos como un conjunto de procesos que ocurren en el interior de la mente, cuya ubicación concreta es el cerebro, que se encuentra definido por el área de la cabeza de las personas. A partir de ahí, se observan diversos recursos expresivos que emplea la LSCh para hablar en forma figurada acerca de la actividad intelectual y de todo lo que dicha actividad conlleva.

Así, a través del análisis de las expresiones lingüísticas que se presenta a continuación, resulta evidente el empleo de metáforas conceptuales, las cuales interactúan en formas a veces sutiles, para conceptualizar procesos abstractos y complejos, como son aquellos que ocurren en la mente de las personas.

4.4.1. LA MENTE ES UN CONTENEDOR

La metáfora LA MENTE ES UN CONTENEDOR conceptualiza la idea de que en el interior de ella se albergan pensamientos, ideas, recuerdos, sueños y creencias, e incluso preocupaciones, decisiones y planes. Es decir, toda actividad intelectual se desarrolla en el 'interior' de la mente de las personas, la que funciona metafóricamente como un contenedor. Para comprenderla y poder hablar de ella más fácilmente, es preciso ubicar espacialmente el lugar donde se encuentra la

mente, lo que recae precisamente en el cerebro. Así, la mente alojada en el cerebro se expresa principalmente por medio de la ubicación de numerosas señas relativas a la actividad intelectual, a la altura de la cabeza del señalizador, y más específicamente, en la zona de la frente del él.

El mapeo metafórico que surge de la metáfora LA MENTE ES UN CONTENEDOR induce a concebir al cerebro, que se encuentra ubicado en la cabeza, como un 'contenedor'; es decir, un espacio delimitado físicamente que puede contener en su interior ideas que ocupan un espacio determinado, el cual puede llenarse hasta alcanzar su máximo límite o, como contraposición, un espacio que se puede encontrar vacío de ideas, dependiendo de lo que se desee significar.

Se trata, pues, de un esquema de imagen de 'contenedor', entendiendo que se representan patrones esquemáticos que surgen a partir de imágenes corporeizadas desde la experiencia, como imágenes que se basan en la gestalt. La metáfora en sí misma, ha sido reconocida como un proceso de pensamiento conceptual sistemático (Lakoff y Johnson, 1980; 1999).

El esquema cognitivo de 'contenedor' se identifica como aquel que presenta una estructura donde se define una parte interna, la que se encuentra rodeada por un límite que la separa de una parte externa. Las tres partes de la estructura esquemática del contenedor: exterior, límite e interior, se distinguen perfectamente en la representación lingüística de la seña APRENDER, así como también en otras expresiones léxicas de la LSCh, que están relacionadas con esta misma noción.

Figura 50: *Aprender*



APRENDER se realiza con una mano ubicada a la altura del lado de la cabeza del señante, con la palma orientada hacia ella; se inicia con los dedos doblados que se mueven repetidas veces doblándose y estirándose, siempre apuntando hacia la cabeza. Mediante la seña, se construye una imagen visual en la cual el movimiento de la mano que se abre y se cierra, lo hace como si se arrojara un determinado contenido desde el exterior hacia su cabeza. Mediante esta imagen la noción de “aprender” puede ser entendida como una acción de poner un determinado contenido en el interior de la mente.

Además del esquema de imagen de ‘contenedor’, entra en juego el esquema de ‘trayecto’, puesto que la noción de “aprender” conceptualiza también el paso de información desde una zona exterior hacia una zona interior. La sistematicidad puede observarse si se contrasta con una noción opuesta, la noción de olvidar.

Figura 51: *Olvidar*



Esta seña se realiza con la mano activa, ubicada sobre la frente del señante, orientada hacia sí mismo, con los dedos extendidos y separados; la mano se

desliza por encima de la frente desde el centro hacia el costado, mientras se van juntando los dedos entre sí. La mano se mueve como si se estuviera quitando o removiendo algo de ese lugar, específicamente de la cabeza del señante. Así, la noción de “olvidar” se esquematiza conceptualmente a través de un mapeo metafórico entre el dominio de origen relativo a la actividad motora de quitar algo con la mano y el dominio meta más abstracto, el proceso mental de olvidar un determinado contenido.

La mente, entendida de esta manera, es un esquema de naturaleza conceptual que se particulariza sobre una entidad concreta, la cabeza del señalizador. Pero, en realidad, lo que el usuario de la lengua intenta expresar no es necesariamente que esa actividad mental a la cual hace referencia está ocurriendo realmente allí. En cambio, lo que hace es mapear el dominio conceptual de mente en el dominio más concreto, el del cerebro, donde se supone que ocurren todos esos procesos. Este último se mapea sobre una entidad física que es visible por ambos interlocutores, la cabeza. Se trata entonces, de un mapeo metonímico, donde se lleva a cabo una proyección del concepto mente en el de cabeza, lo que interactúa, a su vez, con la metáfora LA MENTE ES UN CONTENEDOR.

La siguiente secuencia (Figura 52), muestra una seña en la que el informante se refiere a una situación en la cual “aprende muchas cosas”.

Figura 52: *Yo aprendo muchas cosas*



Las dos manos del señante se mueven alternadamente a la altura de su cabeza con una Configuración Manual cuya mano se abre y cierra repetidamente. Como

lo muestra la forma de la seña, es como si la persona estuviera tomando objetos desde fuera y los ingresara en el interior de su cabeza. Es obvio que la persona no quiere decir algo como eso, sino más bien, desea representar mediante ese esquema de imagen la noción de que se adquiere mucho conocimiento, lo que se conceptualiza como “ingresar muchas ideas dentro de la mente”.

Hay un mapeo entre el dominio motor de “cosas que se introducen en la cabeza” y el dominio cognitivo más abstracto relativo a la “adquisición de ideas o conocimientos nuevos”. Según esta conceptualización se entiende que, previo a que se produzca aprendizaje, las ideas se encuentran fuera de la mente; es decir, fuera del contenedor, y cuando el aprendizaje se ha producido, las ideas se encuentran en su interior, donde pueden quedar guardadas y ocupan un espacio limitado. Por lo tanto, esta noción representa la idea de que, a mayor cantidad de objetos almacenados dentro de la mente, hay mayor aprendizaje o mejor comprensión de algo. En cambio, si el contenido dentro de la mente es reducido, esto significa que hay una comprensión relativamente pobre o menos conocimiento sobre un tópico determinado.

	Mapeo Icónico	Mapeo Metafórico
Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Los dedos extendidos opuestos al pulgar, la mano se mueve como si estuviera arrojando objetos a la altura de la cabeza del señalizador.	Introducir objetos en la cabeza.	Aprender.
La mano abierta, los dedos extendidos, juntos, opuestos al pulgar. La mano orientada hacia el señalizador, los dedos se	Sacar algo fuera de la cabeza.	Olvidar.

deslizan sobre la frente del señalizador desde el centro hacia afuera, a medida que la mano se cierra.		
La mano abierta, dedos extendidos y juntos, a la altura de la cabeza del señalizador, se mueve acercándose a ella, a medida que se va cerrando.	Introducir algo en la cabeza.	Adquirir nuevos conocimientos.

Puesto que la mente es esquematizada como un ‘contenedor’, el proceso de aprendizaje que involucra un aumento de contenido en su interior, como consecuencia, también puede producir cambio de tamaño en ella. En una entrevista en la cual se habla acerca del aprendizaje, la persona sorda expresa que el pensamiento se desarrolla y, como consecuencia de ello, la mente crece dado que contiene mayor cantidad de pensamientos; es decir, se produce un aumento de tamaño del contenedor que alberga dichos pensamientos (Figura 53).

Figura 53: *Desarrollo del pensamiento*





En las dos últimas fotos de la Figura 53, la mano de la informante se ubica al costado de su frente, y separa el pulgar de los demás dedos que se mueven juntos hacia arriba. Con ello, se muestra una imagen visual que indica aumento de tamaño en esa zona. Es decir, como consecuencia del desarrollo del pensamiento (tres primeras fotos), se expresa la noción de una mente que contiene más contenido en su interior y, por lo tanto, es de mayor tamaño.

La Configuración Manual en C, cuya concavidad representa una especie de contenedor, se convierte, en este caso, en un morfema clasificador de extensión para un contenedor abstracto; la mente, que puede guardar ideas o pensamientos y que va a crecer en la medida en que aumente su contenido interno.

También es relevante el comportamiento no manual que acompaña a esta seña “MENTE-AUMENTA-DE-TAMAÑO”, donde se inflan levemente las mejillas y se aprietan los labios. Las mejillas infladas constituyen un rasgo característico de señas en las que significa una noción relativa a contener en un interior y a aumento físico de tamaño, por ejemplo, en la seña ENGORDAR. Asimismo, los labios apretados suelen aparecer cuando se conceptualizan ideas relativas a “retener algo con fuerza”.

A través de una actividad mental como es el proceso de aprendizaje, se entiende que se produce un manejo de una mayor cantidad de ideas, las cuales deben permanecer almacenadas en algún sitio dentro de la mente, la que se representa

físicamente por el cerebro. Así como cuando se agregan contenidos dentro de un contenedor flexible, la mente, como tal, también aumenta de tamaño. Es un mapeo metafórico del esquema de imagen de un contenedor físico sobre una estructura conceptual que está llena de pensamientos abstractos. De esta manera, una Configuración Manual en C, ubicada por el lado de la cabeza del señalizador a la altura de su frente, se puede utilizar para representar el tamaño que alcanza un contenedor, el que puede estar lleno de ideas o conocimiento ya que, según este mapeo, la mente se puede expandir más allá de su tamaño original.

Igualmente, una mente que tiene poco espacio para la adquisición de nuevas ideas, se representa a través de una entidad que está restringida por su forma; es una mente cuadrada, forma que restringe su expansión natural. Así, la persona sorda se refiere a personas que no aprenden su lengua en forma natural, y las describe como sujetos con una “mente cuadrada”, porque no tendrían creatividad para usar el lenguaje (Figura 24).

Figura 54: *Persona con poca capacidad para adquirir nuevas ideas*



Las manos de la informante adoptan la Configuración Manual en B (manos extendidas), que se ubican a los lados de la cara dibujando un perímetro con forma cuadrada. De este modo, se construye una imagen icónica visual de una cabeza que tiene esa forma. Se trataría de una mente conceptualizada como un espacio con una forma rígida y que, por lo tanto, al no poder modificarse su forma, no puede agrandarse.

Por otra parte, la mente no sólo cambia de tamaño cuando se trata de acumular contenidos a partir del aprendizaje; también puede crecer cuando la persona acumula una gran cantidad de preocupaciones, como se ve en la siguiente seña:

Figura 55: *Alguien que tiene muchas preocupaciones en su mente*



La persona sorda se describe a alguien que tiene muchos problemas en mente. Para ello, expone la cabeza al inclinarse levemente hacia adelante, y con las dos manos extendidas a la altura de la frente que se separan simultáneamente hacia los lados y hacia arriba. De este modo, se muestra icónicamente que la cabeza aumenta considerablemente de tamaño, aunque en realidad se está expresando la idea de una mente que está repleta de pensamientos que corresponden a preocupaciones.

	Mapeo Icónico	Mapeo Metafórico
Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Dedos de la mano opuestos al pulgar, se van separando, formando una C, a la altura del costado de la frente del señalizador.	Perímetro de la cabeza que se agranda.	Aumentan los contenidos de la mente.
Las dos manos dispuestas en B (manos extendidas) se ubican a los lados de la cabeza del	Cabeza cuadrada.	Mente con poca capacidad para recibir nuevas ideas.

señalizador y luego arriba y debajo de ella, dibujando un contorno cuadrado.		
Las dos manos extendidas, se orientan hacia abajo, a la altura de la frente del señalizador. Se mueven simultáneamente, separándose y elevándose.	El tamaño de la cabeza aumenta.	Aumentan las preocupaciones que alguien tiene.

A través de diversas expresiones lingüísticas, se puede ver la representación icónica del contenedor y su límite. La imagen de la mente como un contenedor es una representación gestáltica, por cuanto cada una de sus partes (interior, exterior o límite), sólo se definen en cuanto a la relación que cada una de ellas tiene con la estructura como un todo.

Resulta mucho más evidente la visualización del límite de este contenedor que es la mente cuando se representa por medio de la LSCh como algo cerrado.

Figura 56: Mente cerrada



Las dos manos extendidas y con los dedos juntos se ubican una frente a la otra, sobre la frente del señalizador. Estas dos manos representan metafóricamente el límite del contenedor que se encuentra cerrado; es decir, que su mente está cerrada. Es una expresión lingüística que se emplea para describir a una persona que se caracteriza porque presenta dificultad para adquirir ideas nuevas o pensamientos diversos.

La misma noción se expresa en la siguiente seña, aunque en un sentido opuesto:

Figura 57: *Mente abierta*



Estas dos manos se pueden mover horizontalmente, por medio de una rotación simultánea de las muñecas, donde las palmas de las manos quedan orientadas hacia adelante. Es como si las dos manos, que se encuentran cerradas, se abrieran como si fueran dos puertas. De ese modo, se muestra cómo la “mente se puede abrir”, dando cabida a que puedan ingresar contenidos en su interior. Es decir, se describe a una persona que presenta la capacidad para adquirir nuevas ideas.

También se visualiza la imagen del límite del contenedor, el cual se encuentra establecido por la mano cuando se ubica sobre la frente del señalizador, mediante la siguiente expresión usada en la LSCh:

Figura 58: *No entra una idea en la mente*



Es una seña en la que participan ambas manos, cada una de ellas representa una entidad diferente; por una parte, la mano dominante con la Configuración Manual en 1, es decir, la mano empuñada con el dedo índice extendido, se mueve hacia la frente; la yema de ese dedo establece contacto con el dorso de la mano no dominante que se encuentra extendida sobre la frente con la palma orientada hacia el señalizador. La mano cuya configuración se presenta extendida, representa el límite cerrado del contenedor, cuya función es impedir que ingrese algo al cerebro. La mano cuyo dedo índice se encuentra extendido representa la “idea” que no puede ingresar al cerebro, entendido como la mente donde se guardan las ideas.

Se puede ver que en la base de esta seña hay una concepción de ideas que se encuentran fuera de la persona; es decir, existen en forma independiente de quien las piense. Para que la persona alcance una comprensión de la idea, ésta tiene que lograr ingresar a una locación específica: la mente, que se encuentra representada por el cerebro. Sin embargo, existen condiciones que determinan que la mente puede encontrarse cerrada, lo que constituye una barrera física que impide el ingreso de contenido a ese lugar. De esta manera se quiere expresar que una persona no logra comprender algo.

Un mapeo metafórico similar se observa en la siguiente seña:

Figura 59: *No logro entender nada*



Las dos manos se presentan con el puño cerrado y el dedo índice extendido; se mueven alternadamente apuntando hacia atrás, pasando por los lados de la cabeza sobre cada uno de los hombros del señalizador. Se crea una imagen en la cual las ideas, representadas por cada una de las manos que se mueven hacia atrás, se dirigen hacia la mente de una persona, que está representada por la cabeza; pero estas ideas pasan de largo, sin ingresar en ella; es decir, la persona no comprende. Es una forma esquemática que se emplea para representar la noción conceptual donde las ideas no pueden ingresar en la mente y, como consecuencia de ello, no se logra la comprensión de esas ideas.

Dado que la mente se conceptualiza como un contenedor que funciona para almacenar las ideas que se comprenden, si algo no llega a ser comprendido, entonces las ideas quedan fuera de él. Pero no quedan en cualquier lugar, sino ubicadas específicamente en la parte de atrás de la cabeza del señalizador. Parece natural una relación en la cual las ideas que están detrás ya no se pueden comprender; es decir, se pierde acceso a ellas, tanto en forma motora (no se pueden agarrar) como en forma visual (no se pueden ver).

	Mapeo Icónico	Mapeo Metafórico
Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Las manos cuya Configuración Manual es en B (manos extendidas, con los dedos juntos), se orientan hacia el	La cabeza se encuentra cerrada.	La mente no puede recibir conocimientos nuevos.

señalizador, ubicadas sobre la frente.		
Se mantiene la misma Configuración Manual anterior, las manos se abren, por medio de una rotación de muñecas.	La cabeza que se encuentra cerrada, se abre.	La mente tiene una capacidad para adquirir nuevos conocimientos.
La Configuración Manual en 1 (mano empuñada, con el dedo índice extendido) apunta hacia la frente, sobre el dorso de la mano que se ubica sobre la frente.	Algo que no puede entrar en la cabeza.	Ideas que no pueden adquirirse.
La misma Configuración Manual anterior, la mano se mueve pasando por sobre el hombro del señalizador.	Algo que pasa de largo, más allá de la cabeza.	Ideas que no logran comprenderse.

Tal como se ha visto, la mente se concibe como un contenedor y por ello es posible ingresar contenido en su interior; la mente va a cambiar de tamaño en función de la gran cantidad de contenido que guarda; y también se puede considerar que este depósito puede ser abierto o ser cerrado según ciertas circunstancias. Sólo si las ideas están en su interior hay comprensión, y no la hay si ocurre lo contrario.

La sistematicidad en el mapeo entre los dos dominios representados por LA MENTE ES UN CONTENEDOR puede verse de la siguiente manera:

Dominio de origen	Dominio meta
Los objetos fuera de la mente	ideas por conocer
Los objetos dentro de la mente	ideas conocidas
Objetos que se ingresan a la mente	adquisición de conocimiento
Objetos que se retiran de la mente	olvido de ideas
Objetos que pasan de largo	Ideas que no se pueden comprender
Objetos que no pueden ingresar	Ideas que no se pueden comprender
Mente que aumenta de tamaño	mente que contiene más ideas
Mente que disminuye su tamaño	mente que contiene menos ideas
Mente que se abre	facilidad para adquirir nuevos conocimientos
Mente que se cierra	dificultad o impedimento para adquirir nuevas ideas

4.4.2. EL LOCUS DE LA ACTIVIDAD INTELECTUAL SE ENCUENTRA EN LA MENTE

De acuerdo con las señas que se han descrito aquí, así como una gran cantidad de unidades léxicas propias de la LSCh que se relacionan conceptualmente con el dominio de la actividad intelectual, éstas se realizan en un área que está físicamente determinada por la cabeza del señante. En este sentido, la forma adoptada por una cantidad importante de señas, cuyo punto de articulación se mapea sobre un dominio cognitivo determinado, tiene una base de sistematicidad evidente. De ésta se desprende que EL LUGAR DE LA ACTIVIDAD INTELECTUAL SE ENCUENTRA EN LA MENTE.

De hecho, la sola referencia del conocimiento propiamente tal, se hace a través de la indicación del lado de la frente de la cabeza del señalizador, tal como se muestra en la siguiente seña:

Figura 60: *Tener conocimiento*



Entre las numerosas señas que corresponden a unidades léxicas de esta naturaleza están aquellas que se refieren a alguna actividad mental como: COMPRENDER, CREER, ENTENDER, RECORDAR, SABER, MEMORIZAR, INVENTAR, SOÑAR, APRENDER, OLVIDAR, NO-SABER, entre otros. O algo que surge a partir de procesamiento mental: IDEA, INTUICIÓN, IMAGINACIÓN, FANTASÍA, INTELIGENCIA, RECUERDO, entre otros. También puede tratarse de cualidades o características que involucran la participación de la mente: DIFÍCIL, ECHAR-DE-MENOS, FANÁTICO, FAVORITO, GENIO, MADURO, SABIO, PREOCUPADO, etc. O bien, de actividades que, por su naturaleza, implican la necesidad de que ocurra una determinada actividad mental: FILOSOFÍA, IDEOLOGÍA, MAGÍSTER, DOCTORADO. Y, por último, también hay señas que representan algunos problemas propios de la mente: TRASTORNO MENTAL, LOCO, TORPE.



MEMORIZAR

(La mano extendida se mueve repetidamente tomando contacto con el lado de la frente del señante)



RECORDAR

(la CM en R (dedos índice y medio cruzados), la mano se mueve circularmente a la altura de la sien del señante)



PREOCUPACIÓN

(El dedo índice semi-doblado y el resto de la mano empuñada. La mano se mueve en círculos apuntando hacia la frente del señante)



PRECUPADO/A

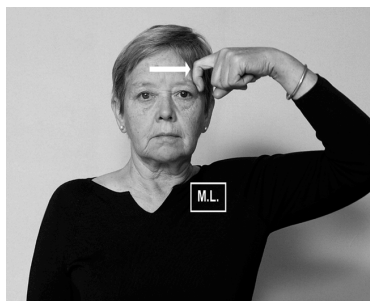
(La mano extendida, con los dedos juntos, gira suavemente sobre la frente del señante)

Todas estas unidades léxicas, propias de la LSCh, coinciden entre sí en cuanto al Lugar que ocupan para su articulación; es decir, todas ellas presentan una realización en el área de la cabeza del señalizador y, también, coinciden entre sí al representar nociones conceptuales relativas a la actividad intelectual; esta coincidencia no puede ser algo fortuito o casual. Entonces, podemos pensar que, en la LSCh, la cabeza es un órgano que se mapea con la mente, mediante una relación de metonimia y, a su vez, la mente se mapea con el lugar donde ocurre la actividad intelectual.

Esto contrasta con señas que se realizan en la zona de la frente, por ejemplo, pero en las que se entiende que la cabeza es eso propiamente tal, la cabeza; es decir, no hay una relación de mapeo. Por ejemplo: SUDAR, VERANO o BAUTIZAR.



SUDAR



VERANO



BAUTIZAR

Estas señas tienen una motivación icónica por su forma, respecto al lugar de realización; sin embargo, cabe señalar que no todo aquello que es icónico supone un mapeo metafórico, como en estos casos. No puede ser metafórico, puesto que no se da un mapeo conceptual entre un dominio y otro, ya que la cabeza del señalizador está representando la cabeza de las personas, sin traspasar a otro dominio.

Los otros casos, en cambio, son expresiones lingüísticas que utilizan de manera relevante una locación en forma icónica para representar esquemáticamente la actividad mental en general. Así, el origen de la imagería es el cerebro que se proyecta sobre el dominio meta, la mente que, además, se la entiende como un contenedor. En estos casos, la metáfora LA MENTE ES UN CONTENEDOR se relaciona directamente con la metáfora EL LOCUS DE LA ACTIVIDAD MENTAL ESTÁ EN LA MENTE.

	Mapeo Icónico	Mapeo Metafórico
Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Locación de las manos a la altura de la cabeza del señalizador, fundamentalmente en la zona de la frente.	Actividades que ocurren en la cabeza.	Actividad intelectual.

4.4.3. LAS IDEAS SON OBJETOS

Tal como hemos visto antes, señas en las que la o las manos se llevan a la cabeza, en las que se realizan movimientos de abrirse y cerrarse repetidamente, no sólo muestran que subyacen a esas expresiones las metáforas conceptuales de LA MENTE ES UN CONTENEDOR y EL LOCUS DE LA ACTIVIDAD

INTELLECTUAL SE ENCUENTRA EN LA MENTE sino, también, LAS IDEAS SON OBJETOS.

En la realidad, nadie puede tomar una idea con la mano ni ésta puede ser trasladada de un lugar a otro, dado que se trata de entidades de sustancia inmaterial. Sin embargo, al comunicarse mediante la LSCh sobre el ámbito de la actividad intelectual, es común ver que las ideas son concebidas como cosas externas a las personas y que pueden ser tomadas y movidas con las manos, pueden ser trasladadas de un lugar a otro, pueden ser introducidas en la cabeza o pueden ser retiradas de allí. Por esta razón, el dominio meta es un dominio diferente al de origen, y así estos dominios se relacionan cognitivamente a través de una relación de mapeo metafórico.

La seña ENSEÑAR se realiza con el mismo movimiento y la misma Configuración Manual que la seña APRENDER, pero cambia la Locación y la Orientación. Se realiza frente al señante con los dedos apuntando hacia adelante. Esta descripción del verbo ENSEÑAR corresponde a lo que se ha denominado “forma congelada” o forma de citación, ya que, por ser un verbo de concordancia, la orientación de las manos se modifica según la entidad que enseña, el agente, lo que está representado por el dorso de las manos, y la entidad a la que se enseña, el paciente, que está representada por el lugar hacia donde se orientan las yemas de los dedos.

Figura 61: ENSEÑAR



Tanto la Configuración Manual como la Orientación de esta seña son congruentes con el esquema conceptual que subyace, una imagen de objetos donde se presenta una estructura física que hace manipulables los conocimientos y que, por lo tanto, se sueltan y se arrojan hacia los que aprenden.

Al conceptualizar las ideas como objetos, se entiende que las ideas o los conocimientos que una persona desarrolla están fuera de la persona, son independientes del propio pensador. La persona entonces, para poder aprender o comprender algo, tiene que esforzarse por alcanzar ese objeto que está fuera y, una vez que lo ha tomado, lo podrá guardar como algo suyo, lo podrá retener o, bien, lo podrá pasar a otros, o incluso lo podrá intercambiar con otras personas, o también lo podrá perder, si se da el caso, como por ejemplo en la siguiente seña:

Figura 62: *Se pierden ideas que no son muy buenas*



Durante la entrevista, la informante se encuentra hablando sobre ideas de alguien, de quien se piensa que sus ideas no son muy buenas, las cuales no son tomadas en cuenta y que, por lo tanto, se pierden. PERDERSE se expresa a través de una seña que se realiza con ambas manos que se configuran y se mueven como si dejaran caer un objeto de las manos. Es la forma que se elige para hablar sobre ideas que no producen los resultados esperados; es decir, ideas que no sirven o no se pueden aprovechar.

Es una analogía en relación con la manera como se suele tratar objetos que no sirven y que, simplemente, son tirados. Todo esto refleja una base experiencial relacionada con la actividad motora que se hace cuando una persona interactúa con objetos que son manipulables.

Articuladores	Mapeo Icónico	Mapeo Metafórico
	Dominio de Origen	Dominio Meta
Las cuatro yemas de los dedos de las manos contactadas con el pulgar; la mano se mueve separándose y juntándose, repetidas veces.	Objetos que se arrojan hacia un espacio determinado.	Enseñar.
La misma Configuración Manual anterior, las manos se mueven separándose los dedos, mientras se orienta hacia abajo.	Objetos que se dejan caer.	Ideas que no son tomadas en cuenta.

4.4.3.1. EL TÓPICO SE ENCUENTRA FRENTE A LOS INTERLOCUTORES

Una conceptualización de las ideas como si fueran objetos involucra también que esas ideas se encuentran fuera de la persona que las está procesando pero, para poder comprenderlas o interpretarlas, requiere tenerlas a su alcance, de manera tal que sean manipulables por parte de quien las procesa. Una forma bastante natural de representar esto visualmente es a través de una imagen en la cual se ubican las ideas frente al señalizador.

En la LSCh, un recurso habitual para indicar al interlocutor que se va a iniciar un tema en la conversación es a través de la siguiente realización: las dos manos, frente al señante, orientadas hacia adelante; los dedos índice y medio de cada mano extendidos se doblan en un movimiento repetido. Se trata de una imagen visual en la que los dedos “dibujan” en el aire dos comillas. La seña representa una idea aproximada a “ahora vamos a hablar de un nuevo tema”. Es como si a través de esta imagen, se instalara el tema de conversación en el espacio que se encuentra frente a los interlocutores.

Igualmente, cuando el usuario de la lengua desea expresar que hay un cambio de tema en su discurso, lo normal sería realizar una seña por medio de las dos manos extendidas que se mueven simultáneamente en forma de barrido con las palmas orientadas hacia un lado. Es como si las manos barrieran lo que está ubicado en el espacio; esto es, el discurso producido hasta el momento que se deja a un lado, fuera del alcance de los interlocutores, para ser reemplazado por otro tema.

Es decir, se entiende que para que exista un tópico conversacional compartido, éste debe encontrarse al alcance de los interlocutores y es puesto por el señante en el espacio neutral de realización de las señas. Si, en cambio éste es retirado de ese espacio, entonces deja de ser el tópico conversacional. En general, el tópico conversacional está compuesto por un conjunto de ideas que se proponen para mantener el flujo de la conversación. Si se entiende que las ideas son objetos, entonces, el señante, fácilmente, puede dejar esas ideas fuera de la conversación con un barrido de ellas.

De este modo, el movimiento de las manos se entiende como la acción de mover objetos y dejarlos fuera del campo de interacción comunicativa, lejos del alcance físico para sus interlocutores. Entonces, objetos que no están al alcance de los interlocutores se mapea en la idea de cambio de tópico de conversación.

De un modo similar, cuando algún usuario de la lengua quiere expresar que se equivocó en lo que recién ha dicho, puede realizar un movimiento circular en frente suyo con la mano empuñada, como si sostuviera un borrador que se encuentra pasando por encima de una pizarra. Se conceptualiza el pensamiento como un conjunto de expresiones lingüísticas que se encuentran escritas; es decir, el pensamiento es lenguaje y, por lo tanto, puede ser representado por medio de símbolos que se ordenan linealmente. El soporte que normalmente se utiliza para comunicar directamente ideas por escrito es la pizarra, por lo tanto es fácil entender que la expresión de ideas se represente visualmente mediante una imagen como ésta. De este modo, borrar sobre una pizarra, en este contexto, se entiende como borrar una idea que se ha comunicado, debido a que no es la idea correcta.

4.4.3.2. LAS IDEAS SON OBJETOS CUANTIFICABLES

Como objetos que son, las ideas también pueden ocupar un espacio definido dentro de la mente/cabeza o fuera de ella, y también pueden ser cuantificadas, tal como se puede ver en la Figura 63.

Figura 63: *Sin ninguna idea en la mente*



Esta seña, que se realiza formando un círculo con los dedos índice y medio de la mano activa ubicada sobre la frente, se usa para expresar que una persona se encuentra sin ninguna idea acerca de algo. Se trata de una forma esquemática para expresar algo como “cero idea en la mente”. Es decir, una noción de “cardinalidad vacía” representada sobre la cabeza es mapeada en un dominio más abstracto de una mente que carece completamente de conocimiento sobre algún tema.

A través de esta seña, se puede observar de qué manera participa más de un parámetro formacional en el mapeo metafórico de esta unidad léxica. Así, la Locación, es decir la articulación de la seña en medio de la frente del señalizador implica que se está hablando acerca de una actividad mental que se realiza en un lugar determinado, la cabeza. Por otra parte, está la Configuración Manual, que forma un círculo con los dedos, la que se mapea en el dominio de origen, el numeral cero y, en un segundo mapeo, el dominio de origen se mapea en el dominio meta, en relación con la idea de que la mente se encuentra vacía. Se vuelve a la metáfora LA MENTE ES UN CONTENEDOR y a la metáfora conceptual LAS IDEAS SON OBJETOS, cosas que pueden ser contadas, de manera que se puede obtener la cantidad de cero en relación con las ideas.

Este doble mapeo se esquematiza de la siguiente manera:

Mapeo Icónico		Mapeo Metafórico
Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Locación de la seña a la altura de la cabeza del señalizador, en el centro de la frente; dedos índice y pulgar se contactan por las yemas, formando un círculo entre ellos.	Cantidad de cero objetos dentro de la cabeza.	Mente que carece de pensamientos o ideas.

Lakoff y Johnson (1999) describen el uso de la metáfora El Pensamiento como Cálculo Matemático, en el sentido de que la razón se conceptualiza como algo que puede operar bajo la lógica de la suma, las ideas pueden ser contadas e incluso pueden ser secuenciadas.

Una expresión como la recientemente descrita muestra cómo se estructura conceptualmente el razonamiento como una entidad contable, y su ausencia se conceptualiza con el valor de cero. Esta misma estructura conceptual se hace patente en el uso de la LSCh, cuando se vinculan las ideas que se exponen a través de la lengua con un locus definido. Para ello, las ideas se hacen coincidir con cada una de las yemas de los dedos de la mano pasiva, punto con el cual la mano activa establece contacto cada vez para hacer nueva referencia de esa idea.

Lo mismo que las ideas se ubican en el cerebro/mente, también pueden ser localizadas fuera de éste, en algún punto en el espacio de realización de las señas. Por ejemplo:

Figura 64: *Hay varios temas distintos*



En este caso, el informante habla sobre diversos temas que preocupan a alguien. Son todos problemas que se encuentran en el mismo nivel jerárquico entre sí. Entonces, el señante emplea las dos manos que, en forma extendida, se enfrentan entre sí, y se mueven simultáneamente con un movimiento hacia abajo con una leve retención sobre distintos puntos del espacio frente a él. Lo que se conceptualiza en este caso, habla de que, para razonar, es necesario hacerlo en

la medida en que se identifiquen ideas o partes de ella en forma separada en el espacio, las cuales ocupan un locus definido. Ese locus identifica la idea en sí, así como también el lugar que la idea ocupa.

El lugar que se ocupa no es al azar; por el contrario, pueden encontrarse varias al mismo nivel entre ellas (en un plano horizontal), o pueden estar ubicadas unas más arriba que otras (un plano vertical) si se trata de un ordenamiento por importancia, por ejemplo. También puede ocurrir una organización de izquierda a derecha, que puede hacer alusión a un orden temporal, etc. Es decir, los pensamientos tienen un orden y una secuencia según ciertos valores que se les asignan.

Este recurso espacial que emplea el lenguaje de señas es cohesivamente muy productivo, puesto que la sola indicación de un punto definido por el señalizador permite establecer un vínculo con un contenido determinado del cual se habla. Por otra parte, a través del empleo de este recurso, se hace patente la segmentación del contenido comunicativo como objetos que pueden ser contabilizados y ordenados linealmente. Esto probablemente resulta un recurso cognitivo que facilita la comprensión. En este sentido, al ubicar las ideas en el espacio que se usa para señar, espacio que es compartido con los interlocutores, resulta más sencillo acceder a ellas por medio de la indicación y la re-indicación, a medida que se va construyendo el discurso.

El mismo sentido de ideas que pueden ser contadas, se ve en la siguiente seña:

Figura 65: *Una persona con muchas preocupaciones*

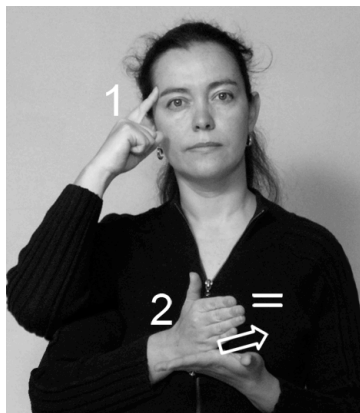


A través del uso de esta seña, se representa la idea de alguien que se encuentra muy preocupado debido a que “guarda” muchos asuntos diferentes en su cabeza. Tal como se realiza, con la mano activa ubicada a la altura de la cabeza del señante, establecen contacto el lado del dedo índice con la frente en forma repetida, moviéndose la mano de izquierda a derecha. La imagen visual que se representa es como la de una cabeza, el contenedor, que se encuentra compartimentada, albergando objetos de distinta naturaleza, los cuales ocupan diferentes espacios dentro de ella. Es decir, una persona que tiene varias preocupaciones al mismo tiempo, es alguien que debe retener en mente varias ideas simultáneamente; esas ideas se ordenan una al lado de la otra y, al llenarse ese espacio, determina lo que se entiende como una persona muy preocupada. El movimiento repetido que va de izquierda a derecha representa la noción de cuantificación de las ideas o pensamientos de una persona.

	Mapeo Icónico	Mapeo Metafórico
Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Las dos manos extendidas se ubican una frente a la otra, se mueven juntas sobre un plano horizontal, repetidas veces, frente al	Hay tres cosas ordenadas una al lado de la otra.	Hay tres ideas distintas que se relacionan entre sí.

señalizador.		
La mano extendida, apuntando con las yemas hacia arriba, se mueve estableciendo contacto con la frente del señalizador en tres puntos sobre un plano horizontal.	La cabeza se encuentra dividida en tres partes.	Hay distintas preocupaciones, ocupando distintos espacios en el interior de la mente.

Otra seña que permite visualizar la conceptualización de las Ideas como Objetos Cuantificables es la siguiente unidad léxica.



ANALIZAR

En la primera parte de la seña, la informante indica el lado de su frente con el dedo índice (EL LOCUS DE LA ACTIVIDAD INTELECTUAL ESTÁ EN LA MENTE). En la segunda, la mano pasiva extendida se orienta con la palma hacia arriba. La mano activa, también extendida, orienta la palma hacia su lado y realiza un movimiento de arriba a abajo, mientras rota la muñeca. Es como si la mano activa realizara cortes sobre algo que sostiene la otra mano. Es decir, el concepto de “analizar” se entiende como la acción de segmentar, dividir o separar en partes un objeto.

4.4.4. LA MENTE ES UN CUERPO

Una metáfora central, estudiada por la lingüística cognitiva, LA MENTE ES UN CUERPO se ha definido en el análisis de lenguas orales, fundamentalmente, por cuatro casos especiales descritos: PENSAR ES MANIPULACIÓN DE OBJETOS, PENSAR ES MOVIMIENTO, PENSAR ES PERCIBIR y ADQUIRIR IDEAS ES ALIMENTARSE (Lakoff y Johnson, 1999: 235-236).

En la conversación sobre actividad intelectual producida por medio de la LSCh, se ha encontrado la manifestación de metáforas como éstas. La interacción más directa que se tiene con el mundo es a través del cuerpo, entidad física que se mueve en el entorno y funciona bajo ciertas restricciones que están determinadas por características propias de la conformación corporal. Esta actividad tan cercana y concreta ha servido como base para el mapeo metafórico de procesos igualmente cercanos, pero mucho más abstractos acerca de la ideación. Para hablar, pensar y comprender los fenómenos relativos a procesos mentales abstractos, las personas tienden a ligarlos con las experiencias cotidianas en su relación con el mundo. De este modo, la estructura conceptual concibe una mente que tiene una forma y un funcionamiento que es parcialmente análogo a un cuerpo físico, en el sentido de que puede manipular ideas con las manos, puede ubicar las ideas frente a sí o, también, puede ver las ideas para comprenderlas.

4.4.4.1. COMPRENDER ES AGARRAR CON LA MANO

La mente, encargada de procesar ideas, se encuentra alojada en el cerebro, el cual es concebido como un contenedor cuya función es mantener en su interior esas ideas, lo que representa una imagen esquemática relativa a la noción de “conocimiento”.

Pero también las ideas se pueden concebir como entidades que existen de manera independiente de quien conoce. Son concebidas como objetos que se encuentran fuera de las personas y, para llegar a acceder a ellas; es decir, para adquirir ideas nuevas, es necesario tomarlas e ingresarlas dentro del cerebro/mente. Para lograrlo, la mente se convierte en un cuerpo que tiene manos y, mediante ellas, las ideas pueden ser agarradas, sostenidas, manipuladas, trasladadas, dejadas dentro de su contenedor o, incluso, retiradas de él.

Es decir, cuando la mano del usuario de la lengua se mueve a la altura de la cabeza para expresar una unidad léxica como APRENDER, la mano en realidad no es una mano, sino una parte esencial de la mente, aquella que permite el procesamiento de adquirir nuevas ideas. Igualmente, cuando se expresa una idea como MENTE-CERRADA, las manos que cubren la frente, no son entendidas como las manos de la persona que está hablando, sino como extremidades que pertenecen a la mente.

Mediante la LSCh, se representa la mente como una entidad que tiene manos, cuando el señante las emplea como si mediante ellas fuera posible el proceso de comprensión, cuando éstas intentan agarrar algo que se encuentra fuera del cuerpo.

Entonces, una manera de obtener conocimiento acerca de las cosas, es por medio de la manipulación de ellas en forma directa, como si las ideas, que por esencia son inmateriales, se piensa y se habla de ellas como si fueran objetos físicos. Esto constituye una base importante para la metáfora PENSAR ES MANIPULAR OBJETOS.

A partir de una estructura conceptual en la que se conciben las ideas como objetos, el proceso de comprensión de estas ideas se conceptualiza naturalmente como la acción de manipularlos, tomándolos con la mano, sosteniéndolos, reteniéndolos firmemente o bien dejándolos o tirándolos. De ahí que, según la

estructura conceptual que subyace a la LSCh, entender una idea significa que se agarra con la mano, y que se mantiene firmemente dentro de la mano/mente o, bien, que podemos intercambiar ideas como quien intercambia objetos o, también, fracasar en la comprensión implica la imposibilidad de agarrar algo.

Figura 66: *Entender completamente una idea*



En esta secuencia, la informante mueve la mano activa deslizándola sobre la mano pasiva que está extendida, mientras realiza un movimiento que pasa de una mano abierta a una mano con el puño cerrado. Mediante la forma de la seña se muestra como si se estuviera agarrando algo con la mano y sosteniéndolo firmemente en ella.

Esta es la misma seña que se emplea para expresar el concepto “lograr”, entendido como el cumplimiento de un objetivo. En este caso, es utilizado en un contexto donde se está hablando sobre la comprensión de un texto y se expresa algo aproximado a: “*se comprende completamente la idea*”. La acción de “comprender” se conceptualiza como una extensión semántica de la acción de “lograr”, donde las ideas son los objetivos que tiene la mente para alcanzar la comprensión de algo.

Se entiende aquí que las ideas se encuentran ubicadas sobre el texto y pueden ser tomadas como si fueran objetos. Es decir, se expresa metafóricamente el concepto de que las ideas que se comprenden son ideas que pueden ser asidas con la mano; esto es, la metáfora **COMPRENDER ES AGARRAR CON LA MANO**.

La siguiente seña (Figura 67) se emplea habitualmente para expresar que hay comprensión sobre lo que otra persona dice:

Figura 67: *Yo puedo entenderte*



En este caso, la mano activa se orienta hacia adelante (hacia el destinatario) con los dedos extendidos y separados, junta los dedos pulgar y medio, llevándolos a establecer contacto entre sí, mientras la muñeca rota, quedando la mano orientada hacia el señante. De esta manera se expresa: “yo te entiendo a ti”.

Se trata de un verbo de concordancia, como el verbo ENSEÑAR descrito más arriba. Esto quiere decir que la orientación del movimiento va a cambiar según la ubicación referencial de los participantes en el espacio de producción del discurso; es decir, son verbos que se inflectan según los argumentos de Agente y Paciente. Aunque la mayoría de los verbos de concordancia suelen orientarse hacia el el agente primero y luego hacia el destinatario, en este caso, la palma de la mano se orienta hacia el paciente de la acción en primer lugar y, luego, hacia el agente.

Para expresar la idea opuesta, se realiza como aparece en la Figura 68, en la que la informante se dirige directamente a alguien que se encuentra a su izquierda.

Figura 68: *Tú no me puedes entender*



La mano derecha se emplea para señalar PODER, la negación se realiza moviendo la cabeza, y la mano izquierda expresa el verbo ENTENDER. En la realización de este último, la locación inicial del movimiento concuerda con la primera persona, el paciente y la locación final se orienta hacia la segunda persona, el agente.

Este movimiento de la mano es relevante, por cuanto el usuario de la lengua construye una imagen visual icónica en la que parece como si tomara un objeto con los dedos y lo llevara hacia su destinatario. En el caso anterior, la imagen visual creada es como si se expresara “yo tomo algo de ti con la mano” y en este último caso, una imagen como “no puedes tomar algo de mí”.

Más allá del uso que se hace del espacio para mostrar concordancia gramatical, lo que interesa destacar es la imagen esquematizada de tomar un objeto con los dedos, lo que se mapea en el dominio meta COMPRENDER. Para que ese mapeo sea posible, es necesario concebir LAS IDEAS COMO OBJETOS y LA MENTE COMO UN CUERPO, todo lo cual es posible si se concibe la noción de comprender como una actividad motora que consiste en tomar con la mano objetos que se trasladan hacia el cuerpo de quien comprende.

De acuerdo con la Configuración Manual que se emplea en esta seña, no se trata de agarrar todo un “contenido”, en forma gruesa, como en el caso de la seña anterior, sino que se muestra una discriminación en la que se “comprende” una

idea entre muchas otras Consecuente con esto, se trata de señas que se emplean en un contexto en el que se habla de la comprensión sobre ideas que se están comunicando en un momento dado.

Según esto, 'las ideas que son comunicadas' son conceptualizadas como objetos que han de ser discriminados y, finalmente, seleccionados entre otros. La sistematicidad de esta estructura conceptual se da por medio del uso de varias expresiones lingüísticas de esta naturaleza. Entre ellas, está la siguiente.

Figura 69: *¿Tú me entiendes mis señas?*



En este caso, el informante expresa HABLAR-EN-SEÑAS y, a continuación, mueve la mano dominante como si ésta tomara algo entre los dedos pulgar y medio desde la palma de la mano no dominante. La imagen visual construida es como si se tomara con cuidado algo que se encuentra en las 'señas'. Se trata de representar una idea como 'tú entiendes lo que yo expreso mediante las señas'.

	Mapeo Icónico	Mapeo Metafórico
Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
La mano extendida cierra su puño.	Agarrar firmemente algo con la mano.	Lograr comprender algo.
La mano extendida, los dedos medio y pulgar se juntan hasta contactar sus yemas.	Tomar delicadamente algo con los dedos.	Entender lo que alguien dice.

Otra forma de expresar una idea sobre 'objetos que se toman de los otros' es a través de la noción de "imitar". En el contexto que aquí se recoge, la persona informante se encuentra hablando acerca de la educación de los niños sordos, y plantea que ésta se desarrolla a partir de la enseñanza de los padres y, más tarde, de la escuela, instancias en las que los niños también aprenden por imitación. En la secuencia (Figura 70), se expresa: el niño imita a los padres (ubicación a la izquierda del señalizador), imita en la escuela (ubicación a la derecha del señalizador), me imita a mí.

Figura 70: *Los niños imitan a los padres, imitan en la escuela, me imitan*



El verbo IMITAR es, claramente, un verbo de concordancia, y se muestra aquí que la palma de la mano y hacia donde se orientan las yemas de los dedos de la mano activa representan al paciente de la acción; es decir a quien se imita, mientras que el dorso de la mano se refiere al agente; es decir, la entidad agente que realiza la acción de imitar.

De acuerdo con la imagen visual de esta seña, la acción se conceptualiza como ideas que se toman de otros con la mano y se llevan hacia sí. Esto se puede ver como una manera de aprender de otros. Así, la orientación de la mano está motivada por la metáfora conceptual LAS IDEAS SE AGARRAN CON LA MANO, a partir de lo cual se conceptualiza la noción de “imitación” como “tomar ideas de los otros”; esto obliga a que la realización de la seña sea desde “quien posee las ideas”; es decir, el objeto de imitación, hasta la entidad encargada de tomar las ideas; es decir, la entidad que realiza la imitación.

Por otra parte, el cambio de orientación de las manos, hacia la izquierda, hacia el frente, hacia la derecha, muestra que las ideas pueden encontrarse ubicadas en tres sitios diferentes, como locaciones referenciales.

4.4.4.2. ADQUIRIR IDEAS ES ALIMENTARSE

Otro caso especial que describe la metáfora LA MENTE ES UN CUERPO se refiere al uso de la metáfora ADQUIRIR IDEAS ES ALIMENTARSE (Lakoff y Johnson, 1999), donde se conceptualiza la noción de mente como cuerpo. Esta se centra en el buen funcionamiento de la mente que se mapea en un cuerpo que se concibe como una entidad que es saludable.

Desde esta perspectiva, la seña SUFICIENTE deja ver, según su uso, el mapeo de la metáfora LA MENTE ES UN CUERPO. La informante se encuentra discutiendo acerca de la educación de los niños, y plantea que lo que le entrega la institución escolar no es “suficiente” para su desarrollo.

Figura 71: *No es suficiente*



Esta seña puede usarse para expresar la idea de SUFICIENTE tanto en un sentido concreto como abstracto. Se realiza con la mano activa extendida con la palma orientada hacia abajo, se mueve la mano hacia arriba hasta establecer contacto con la parte de abajo del mentón del señante.

La imagen visual icónica que se representa es de un cuerpo que se llena de contenido, y no puede entrar más en él por haber llegado hasta su límite máximo. Puesto que se habla de la educación de los niños, la noción de “suficiente” se conceptualiza como un límite establecido para contenidos relacionados con el conocimiento. Entonces, se entiende el empleo de la metáfora LA MENTE ES UN CUERPO. El cuerpo normalmente se llena de alimentos, por lo que podemos pensar que las ideas se conceptualizan como comida.

4.4.4.3. CONOCER ES VER

También se deriva de la metáfora conceptual LA MENTE ES UN CUERPO, la metáfora PENSAR ES PERCIBIR. La mayor parte del conocimiento que las personas suelen obtener del medio que los rodea se logra por medio de procesos de percepción y, más específicamente, a partir de la visión del mundo que les rodea. Más aún, si se trata de las personas sordas, donde el sentido de la visión juega un rol primordial en la interacción tanto física como social con el mundo.

Esta experiencia se encuentra en la base de una conceptualización del “conocimiento” entendido como “visión” de las cosas. Es decir, bajo la metáfora PENSAR ES VER, la actividad mental relativa al conocimiento se conceptualiza como la actividad física de ver; de este modo, se proyecta la lógica de la visión en la lógica que se tiene para el conocimiento o la comprensión del mundo. La relación entre el sentido de la visión y la capacidad para adquirir conocimiento está presente en la LSCh, a partir de lo cual es posible inferir que forma parte de la estructura conceptual de las personas usuarias de esta lengua.

La unidad léxica CONOCER presenta dos realizaciones alternativas. Puede realizarse con el dedo índice y el dedo medio o sólo con el dedo índice de la mano activa extendido, tocando con la yema del dedo justo bajo el ojo del mismo lado. Icónicamente, la imagen apunta a una idea relacionada con el sentido de la visión, aunque representa para la comunidad sorda el concepto de “conocer”.



El parámetro formacional Locación, en este caso, se ubica a la altura del ojo del señante, funcionando como un mecanismo icónico que se mapea en la idea de VER y el dominio de VER se mapea a su vez en el de CONOCER.

La unidad léxica DESPIERTO no sólo se utiliza para describir un estado físico, opuesto a dormido. También se emplea para representar a una persona que tiene facilidad para adquirir nuevos conocimientos.

Figura 72: *Ella es despierta*



Las dos manos de la informante se abren simultáneamente, extendiendo solamente los dedos pulgar, índice y medio, justo frente a la cara del señante. Se puede decir que cada mano representa a cada ojo, y el movimiento de ellas representa el movimiento de abrir los ojos. Esta seña expresa literalmente el concepto de DESPIERTO, pero en este caso se usa para describir cómo una niña pequeña entiende fácilmente cosas nuevas.

Sería posible afirmar que se trata de un término polisémico; es decir, una unidad léxica que se refiere a más de una entidad. Nuevamente, se establece un vínculo relevante entre polisemia y metáfora, puesto que la base de esta extensión semántica es a partir de una analogía, por cuanto, estar despierto implica la necesidad de abrir los ojos, lo que se opone a dormido, cuando estos se cierran. A su vez, con los ojos abiertos se puede conocer muchas cosas por medio del sentido de la visión. Sobre esa base, se extiende el sentido de despierto a una persona que conoce más, lo que se representa metafóricamente a través de VER ES COMPRENDER.

A partir de la experiencia física que se tiene cuando se percibe algo visualmente, se sabe que para lograrlo de manera apropiada se necesita contar con un campo visual despejado. Sobre la base de esta experiencia corporal en la LSCh se emplean las siguientes expresiones:

Figura 73: *Estar confundido*



Las manos abiertas, con los dedos extendidos que se mueven en forma circular frente a la cara. Esta seña es usada por la informante para expresar que alguna idea se le presenta de manera confusa o difícil de comprender. En este caso, cuando algo no se comprende o hay confusión respecto a una idea, entonces hay dificultad para ver algo. Es decir, lo que no se entiende, o aquello que resulta complicado de comprender es algo que parece complicado de ver.

Resulta interesante comparar esta expresión con la siguiente seña que se utiliza de manera literal para describir el paisaje físico. Cuando se trata de expresar que el cielo se encuentra despejado, sin nubes y, por lo tanto, es claro y se puede ver el paisaje con facilidad, una seña apropiada sería como sigue:

Figura 74: *Cielo despejado de nubes*



Esta misma seña se puede utilizar para expresar que alguna idea ha quedado clara en la mente de alguien. De un modo similar, si a través de una conversación, las ideas que se están tratando se pueden entender fácilmente; es decir con claridad, entonces se realiza la misma seña, con la Configuración Manual, el Movimiento y la Orientación, pero cambia la Locación, realizando la seña en el espacio que está frente al señante.

Por otra parte, si se modifica sólo el Movimiento sin alterar los demás parámetros formacionales, en que las manos se mueven desde los lados y se cruzan sobre la cabeza del señante, se expresa la noción opuesta; es decir, el concepto de “nublado”.

Ello supone que, si se está hablando acerca de la conversación que se sostiene en un momento dado, se utiliza la siguiente seña para expresar que dicha conversación se ha comprendido bien.

Figura 75: *Una conversación clara*



En este caso se mantienen los parámetros Configuración Manual, Movimiento y Orientación, pero cambia la locación, ya que se realiza frente al pecho del señalizador. El cambio de lugar es relevante, por cuanto, nuevamente, se puede ver que las ideas que “son claras” se encuentran en la dirección hacia donde se orientan las manos; es decir, las ideas son objetos que se encuentran fuera de quien las construye o las comprende. En este caso, son objetos que se encuentran presentes en lo que la otra persona está diciendo.

También aquí está presente la metáfora del conducto, puesto que, se entiende que las palabras que produce la otra persona durante la conversación son las que contienen las ideas. Ahora, bien, si estas ideas contenidas en las palabras de otro son claras como lo sería un día despejado de nubes, entonces son ideas que se comprenden sin dificultad alguna.

La analogía que se establece entre la acción de ver y el proceso de comprender, se basa en la experiencia cotidiana de las personas, en las que el acceso al conocimiento suele darse a través de un paso inicial que es fundamentalmente a través del órgano de la visión.

A menudo pensamos que conocemos algo sólo si lo hemos visto alguna vez. No obstante, sabemos que podemos obtener conocimiento por medios que no son necesariamente visuales, sobre todo si se trata de conocer nociones o conceptos que son abstractos. Sin embargo, la seña CONOCER se realiza del mismo modo ya sea si se trata del conocimiento de un objeto concreto o de una noción abstracta. Entonces, es una analogía que se establece entre la acción concreta de poder ver algo, actividad de naturaleza sensorial, con un proceso de naturaleza abstracta, que se refiere a poder acceder al conocimiento de algo, proceso que es eminentemente mental.

Otra forma lingüística que deja ver el uso de la metáfora PENSAR ES VER se da en la siguiente expresión:

Figura 76: *Poner atención*



Es una seña que se realiza con las dos manos extendidas que se ubican cada una al lado de la frente del señante, como si éstas representaran un par de anteojeras que dirigen la visión de una persona. Se sabe que cuando se estrecha el campo de la visión hacia algo más específico, se puede lograr una visualización con mayor precisión y con más detalles. Esta seña se emplea para representar la idea de alguien que fija su atención en ciertas ideas y no en otras; es decir, establece un foco más estrecho para comprender de mejor manera algo.

En este caso, se representa físicamente la idea de acotar el campo de visión de alguien, lo que experiencialmente se entiende como una acción que permite visualizar con mayor propiedad detalles que no se podrían ver si se están visualizando en un campo más amplio. Conceptualmente se entiende que, si uno atiende a todas las ideas al mismo tiempo, probablemente pasaría por alto y no sería capaz de conocer algunos detalles que son relevantes. Entonces, el recurso utilizado para estrechar el campo de visión se mapea como un recurso necesario para enfocar la atención más dirigida hacia ciertas ideas que son más específicas.

Una relación algo más sutil, dada para el mapeo metafórico entre el dominio de la percepción y el dominio relativo a la capacidad para construir conocimiento, se puede observar en la siguiente seña:

Figura 77: *Concepto*



La seña que se utiliza para expresar la idea de CONCEPTO muestra un esquema cognitivo idealizado sobre algo que está ubicado en la cabeza de una persona,

pero que, cuando se puede percibir físicamente se convierte en una idea que se comprende; es decir, en un “concepto”.

En el nivel de la expresión de la seña, esto está representado a través del punto inicial de articulación a la altura de la frente del señante; esto es, “ubicado en la cabeza” y, luego, la mano abierta, con los dedos extendidos se mueve circularmente, frente al señalizador, precisamente en una ubicación donde la mano se puede visualizar, en un espacio en el que, icónicamente, pasa a ubicarse una idea.

Probablemente, por el movimiento circular que dibuja la mano frente a su cabeza, se está esquematizando una conceptualización como **COMPRENDER ES TOCAR**, en el sentido de que una significación alcanza a entenderse cuando ésta se encuentra a nuestro alcance físico, no sólo para percibirla visualmente sino, también, para sentirla a través del tacto. La relación que se establece con la experiencia corporal es bastante sencilla, si se piensa que cuando se conoce por primera vez objetos, no sólo queremos verlos, sino también tocarlos; es decir, adquirimos conocimiento a través de la sensación táctil.

A través de diversas expresiones lingüísticas se ha mostrado cómo el sistema conceptual de los usuarios de la LSCh se construye sobre una analogía entre la noción de comprender y la capacidad para percibir algo, fundamentalmente, por medio de la visión. Se entiende que las personas pueden obtener conocimiento de alguna cosa, sea algo concreto o una idea abstracta, si acaso se puede visualizar de alguna manera.

Una metáfora conceptual de esta naturaleza se encuentra presente en muchas lenguas orales, entre ellas, en el español, con una manifestación bastante extensa. No obstante, cabe señalar la importancia de esta metáfora en la lengua de señas, debido a la cultura visual que prevalece en las personas sordas, en la que el contacto que se establece por medio de la visión, asume un rol central en el

ámbito del acceso al conocimiento, de la actividad de conocer y de la comprensión del mundo que experimentan.

Tal vez no se trate de una analogía entre la acción de ver y el proceso de comprensión, sino, más bien, de una relación entre ambos procesos establecida por un esquema de causa y efecto. En este sentido, la conceptualización que subyace puede estar basada en el hecho de que, para comprender, es decir, para que se dé un proceso en el que se procesa información en la mente, se requiere previamente la obtención de alguna información, lo cual puede llevarse a cabo a través de la acción de observar algo. Es decir, se concibe que para conocer algo se requiere verlo. La acción de ver promueve el acceso al conocimiento y la comprensión.

La sistematicidad de esta estructura conceptual se manifiesta a través de una variedad de expresiones que se pueden encontrar en la LSCh, las que se relacionan entre sí a partir de la metáfora conceptual CONOCER ES PERCIBIR y CONOCER ES VER. Desde la unidad léxica CONOCER, se pasa a expresiones que son comunes en la producción de discurso, como son aquellas glosadas como ACLARAR-UNA-IDEA o ESTAR-CONFUNDIDO o TENER-CLARA-UNA CONVERSACIÓN, entre otras. Todas ellas se organizan y se estructuran en torno a la metáfora LA MENTE ES UN CUERPO y, específicamente, sobre la comprensión como un proceso de percepción.

La unidad CONOCER relaciona los ámbitos de percepción visual y conocimiento en forma bastante directa, a través de la locación de la seña a la altura de los ojos. Las otras, por otra parte, hablan de la claridad o la oscuridad en relación con la noción de comprensión, lo que tiene una relación indirecta con la acción de ver. Se trata de una relación unidireccional que va desde la acción más concreta de establecer contacto visual con algo que se supone físicamente perceptible, para expresar la idea más abstracta de entender algo que no se puede percibir por medio de los sentidos, una idea.

El doble mapeo para la metáfora VER ES COMPRENDER se puede analizar como sigue:

Mapeo Icónico	Mapeo Metafórico	
Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Locación de la seña a la altura del ojo del lado dominante del señalizador.	Acción de ver	Acción de comprender.
Manos extendidas que se encuentran cruzadas frente a la cara del señalizador y realizan un movimiento en el que separan entre sí.	Acción de despejarse el campo visual	Ideas que se comprenden fácilmente, cuando se “aclaran”.
Movimiento opuesto al anterior: las manos separadas se cruzan frente a la cara del señalizador.	Acción de oscurecer u obstaculizar el campo visual.	Ideas que son confusas, no se puede comprender claramente.

4.4.5. LA MENTE ES UNA ENTIDAD

Hasta ahora se ha visto que la mente se conceptualiza como un cuerpo y, también, como un contenedor. Otra forma de conceptualizarla, que se encuentra relacionada con las anteriores, es a través de la metáfora conceptual LA MENTE ES UNA ENTIDAD. Es decir, se habla sobre ella y se piensa sobre ella, ontológicamente, como si fuera un objeto que se puede separar del resto del

cuerpo, la cual se vuelve a encontrar representada por el cerebro que se aloja en la cabeza de las personas. Así, se da la siguiente seña:

Figura 78: *Dejar la cabeza en otra parte*



En este caso, el informante da un ejemplo en el que una persona que tiene problemas en su familia, cuando acude al trabajo decide “dejar su cabeza” para no llevar allí esos problemas. Las dos manos comienzan sobre la cabeza del informante y se mueven simultáneamente, conservando la Configuración Manual como si estuviera sosteniendo un objeto redondo, consecuente con la forma de la cabeza.

En realidad, no se piensa que alguien pueda sacarse la cabeza y dejarla a un lado, sino que mediante la imagen visual de esa acción física, concreta, se está representando metafóricamente una idea abstracta en la que se entiende que los pensamientos han de enfocarse en otro ámbito diferente. Nuevamente, el cerebro se encuentra mapeado en la mente y ésta es conceptualizada como un objeto físico que puede ser tomado y trasladado con las manos.

El doble mapeo en esta seña sería:

Mapeo Icónico

Mapeo Metafórico

Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Configuración Manual: las	Las manos toman el	Una persona se

<p>manos adoptan una forma como si sostuvieran un objeto redondo; movimiento simultáneo de las manos desde la cabeza hasta un lado del señalizador.</p>	<p>cerebro y lo ponen a un lado.</p>	<p>concentra mentalmente en pensamientos distintos a los que le preocupa en ese momento.</p>
---	--------------------------------------	--

4.4.6. EL CEREBRO ES UNA MÁQUINA

La metáfora La mente es una Máquina, descrita por Lakoff y Johnson (1999) implica que de ella se deriva una concepción de los pensamientos como entidades que se producen de una manera regular y mecánica, y que, por lo tanto, cada pensamiento posee una estructura que le es impuesta por la operación que realiza la mente.

La siguiente seña que forma parte del discurso producido en la LSCh muestra cómo la informante expresa la acción de comprender.

Figura 79: *Se construye una idea en la mente (se comprende)*



Las dos manos se ubican a la altura del lado de la cabeza del señante, se entrelazan los dedos de ambas manos semi-extendidos, y realizan un movimiento semicircular de ambas manos en forma simultánea, a medida que suben levemente. La forma que adoptan las manos y la manera como ellas se mueven, hacen pensar en dos ruedas de engranaje. De esta manera, la actividad mental se muestra icónicamente como un proceso que es realizado por una máquina en las que estos engranajes se mueven para producir comprensión. Conceptualmente, el proceso de comprender involucra una actividad mental que se realiza en la cabeza, específicamente en el cerebro, como si éste fuera una máquina.

Se establece una analogía entre la energía que genera una máquina, producto del movimiento de sus engranajes y el procesamiento mental que debe realizar una persona cuando intenta comprender una idea. Al mismo tiempo, esta seña se realiza a la altura de la cabeza. Así, subyace la metáfora EL LOCUS DE LA ACTIVIDAD INTELECTUAL ESTÁ EN LA CABEZA que participa junto con la metáfora EL CEREBRO ES UNA MÁQUINA.

El doble mapeo en este caso se muestra así:

Mapeo Icónico

Mapeo Metafórico

Articuladores	Dominio de Origen	Dominio Meta
Configuración Manual de manos que entrelazan sus dedos y Movimiento de las manos, en forma semicircular, repetitivo.	Funcionamiento de los engranajes de una máquina.	Funcionamiento del cerebro cuando se procesa información.

A través de esta seña se observa que las dos manos entrelazan sus dedos como si dieran forma a un engranaje, lo que puede ser un rasgo sobresaliente de la conceptualización que se tiene de un objeto como una máquina. El movimiento de las manos, que se realiza como si entrara en funcionamiento la máquina, ha de

entenderse como el funcionamiento de la mente humana, lugar donde se elabora un determinado conocimiento. Por lo tanto, a través de la imagen visual mapeada, se entiende que la estructura conceptual de los usuarios de la LSCh contempla la idea de que la actividad mental tenga estas características de una máquina.

Por otra parte, cuando una máquina opera durante un tiempo determinado, se comienza a producir un efecto no necesariamente deseado en el que comienza a generar calor, producto del roce entre sus partes. La siguiente seña muestra una imagen relacionada con esto:

Figura 80: *Se abre el cerebro que está caliente y se moja para enfriarlo*



El informante relata el estado en que se encuentra al finalizar una clase en la que se ha trabajado temas de mucha complejidad. Para expresarlo, elige una forma en la que emplea una imagen que describe lo siguiente: abre su cabeza y vacía sobre ella un jarro lleno de agua. Lo que en realidad representa esta imagen es la idea

de que cuando se ha realizado un esfuerzo cognitivo considerable, la mente, entendida como una máquina se calienta por su esfuerzo excesivo.

En las dos primeras fotos de la secuencia, las manos se entienden como el cráneo, lo que es consecuente con la forma que ellas adoptan; se mueven como si el cráneo se abriera en la mitad, y deja expuesto el cerebro. A continuación, mientras una mano conserva la forma del cráneo, la otra adopta la Configuración Manual en Y (sólo dedos pulgar y meñique extendidos). Esta es una configuración que normalmente se emplea para representar la idea de “líquidos que se vierten”. En este caso, por el contexto situacional y comunicativo, se entiende que busca representar la acción de vaciar un líquido frío como “agua” para “dar alivio”, y enfriar la mente que ha trabajado mucho y se ha calentado como si fuera una máquina.

En general, las personas se pueden preguntar cómo es el funcionamiento de la mente humana; es decir, cómo se procesa la información que recibimos y cómo se desarrolla el conocimiento en nuestra mente. Ello no resulta sencillo de responder. La descripción más acertada requiere como poco una elaboración teórica bastante sofisticada. Existe imposibilidad de observar procesamiento intelectual. Se trata de una actividad que se realiza sin necesidad de ser necesariamente conscientes de ello. Los procesos mentales corresponden a una noción conceptual abstracta. Una manera de comprenderla y pensarla es a través del mapeo metafórico a partir del cual se entiende como si fuera el procesamiento de una máquina, lo cual es de carácter concreto y se puede observar.

A diario vivimos la experiencia de tener que procesar información, sabemos que realizamos procesos mentales que nos permiten preguntarnos por algo y respondernos de una determinada manera, podemos recordar algo que sabemos desde hace tiempo, podemos tratar de relacionar una información que nos es conocida con otra, etc. Sin embargo, todo ese procesamiento no lo podemos

observar directamente. En cambio, sí es posible observar el funcionamiento de determinadas máquinas, las cuales cuentan con mecanismos para operar.

Existe experiencia cercana acerca de cómo los objetos se elaboran a través del funcionamiento de máquinas diseñadas especialmente. Se sabe que mientras la máquina está en movimiento, se están elaborando productos, entidades físicas y, cuando deja de moverse, se detiene a su vez esa elaboración. La experiencia se caracteriza porque las máquinas operan, se detienen, se estropean, funcionan a distintas velocidades, etc. En este sentido, el procesamiento intelectual también elabora productos, ideas entendidas como objetos.

4.4.7. LA ACTIVIDAD INTELECTUAL ES ENERGÍA ELÉCTRICA

También se puede ver una conceptualización de los procesos que se realizan en la mente como una actividad de energía eléctrica, la cual puede ser abruptamente interrumpida si se corta el cable de su transmisión, como se daría en el caso de la siguiente seña:

Figura 81:



En esta seña, las dos manos adoptan la Configuración Manual en 1, es decir, la mano empuñada con el dedo índice extendido. En el espacio neutral de realización de las señas, ambas manos orientadas con las palmas hacia el

señante, se enfrentan de manera que las yemas de los dedos índice se contactan entre sí. El Movimiento lo realiza la mano dominante, la que baja bruscamente y queda apuntando hacia abajo.

En este caso el informante se refiere a una persona que participa de una conversación, pero que al preguntársele no tiene idea de qué se está hablando. Entonces, se refiere a él como alguien que se encuentra “desconectado”, en el sentido de que no está comprendiendo ni está procesando lo que pasa a su alrededor.

Subyace, en este caso, una representación del procesamiento cognitivo como una energía que fluye a través de un canal que mantiene ciertos contactos establecidos, como la ENERGÍA ELÉCTRICA. Como consecuencia, si este contacto se interrumpe, entonces no es posible que se dé la comprensión.

En estos dos últimos casos, la actividad intelectual se entiende como una fuerza o energía que produce efectos, que son las ideas. Esta energía puede ser eléctrica y se transmite por cable o, bien, puede ser energía mecánica que se produce por el movimiento de una máquina.

4.4.8. LAS IDEAS SE ENCUENTRAN EN UN NIVEL PROFUNDO

De acuerdo con la estructura conceptual de la LSCh, se distingue entre ideas que son profundas e ideas que son superficiales. Las primeras, son aquellas que tienen mayor valor en relación con las segundas. Así, por ejemplo, se puede expresar en la LSCh:

Figura 82: *Un pensamiento superficial*



En este caso, el dedo índice de la mano dominante apunta hacia el lado de la frente del señante, con lo que se refiere a ‘una idea’ o ‘pensamiento’, ya que el LOCUS DE LA ACTIVIDAD INTELLECTUAL ESTÁ EN LA CABEZA. Simultáneamente, con la mano no dominante que se dispone en B, orientada hacia abajo, se crea una imagen de una superficie plana. A continuación, la mano dominante se ubica en forma plana se mueve circularmente sobre la otra mano.

Esta seña corresponde a SUPERFICIAL. En realidad, no se quiere decir que las ideas se encuentren en una ubicación espacial física determinada, sino que se representa, de esta manera, una idea de poco valor o que difícilmente podría trascender. Se establece una analogía con entidades como los árboles los que, si tienen raíces profundas bajo la tierra, se sabe que pueden vivir mucho más tiempo que aquellos árboles que tienen raíces muy superficiales y que, por lo tanto, no pueden vivir por mucho tiempo.

Un proceso por medio del cual se obtienen ideas es mediante el análisis. La manera como se representa el proceso del “análisis” resulta coherente con dicha estructura, al conceptualizarse metafóricamente como la acción física de cavar:

Fig. 83: *Analizar una idea*



Para realizar esta seña, las dos manos adoptan la Configuración Manual en 2, con los dedos índice y medio semi-doblados, las yemas de los dedos de cada mano se orientan hacia la otra mano y las palmas hacia abajo. Las dos manos se mueven desde la altura del lado de la cabeza hacia abajo, con un leve movimiento de los dedos.

Mediante esta forma, se crea una imagen de las manos como máquinas excavadoras que se encuentran cavando. A través de esta representación se produce un mapeo de la actividad motora de cavar hacia algo profundo sobre una actividad abstracta, mental, que se define como el análisis.

La analogía que subyace a esta metáfora es la que se establece entre la acción física y concreta de cavar en la tierra y el proceso mental de analizar. Existe, la experiencia de que, cuando se cava, está la posibilidad de encontrar algo bajo la tierra, que antes no se podía ver, algo que se encuentra en un nivel más profundo. De esa manera, la noción conceptual de 'analizar' es entendida, como un proceso en el que se puede develar algo que a simple vista no es evidente ya que puede estar en un nivel más 'profundo'. Es decir, que se requiere una actividad intelectual más sistemática y con un propósito definido para encontrar algo nuevo que aún no se conoce.

De este modo, hay una coherencia sistemática de la estructura conceptual que concibe que los conocimientos que interesa alcanzar se encuentran en un nivel más profundo. Esto es coherente, además, con la noción relativa a que no se dispone de esas ideas porque no se encuentran al alcance de la vista y no son fácilmente accesibles y, como consecuencia, para llegar a tener conocimiento de ellas, se requiere de una actividad dirigida hacia el logro de poder obtenerlos.

4.4.9. LAS IDEAS SON OBJETOS VALIOSOS

Cuando la informante describe buenas ideas y malas ideas, señala que estas últimas pueden ser “ideas baratas” (Figura 84).

Figura 84: *Idea barata*



Sólo los dedos índice y pulgar extendidos y muy juntos entre sí, la mano realiza un movimiento corto y repetido en el espacio de realización de las señas. Es la forma como se realiza la unidad léxica que corresponde al concepto BARATO pero que, en este caso, no se aplica a objetos de bajo costo, sino a ideas.

Una expresión como esta permite pensar que subyace la metáfora LAS IDEAS SON OBJETOS VALIOSOS, en el sentido de que la idea está representada como un objeto que tiene un valor monetario y, por lo tanto, al no ser una idea buena se concibe como de un costo reducido.

Subyace, además, la metáfora LAS IDEAS SON OBJETOS y, de acuerdo con el conocimiento que se maneja de la cultura, en nuestra sociedad, los objetos pueden ser evaluados por el nivel de costo que tienen. A los objetos que son de buena calidad se les asigna un valor monetario más alto y si son de menos calidad lo tendrán más bajo.

El mapeo metafórico que emplea la LSCh permite entender fácilmente y de manera natural que si describe una idea como “barata”, ésta será considerada no como algo de bajo costo, sino como algo que no se evalúa positivamente.

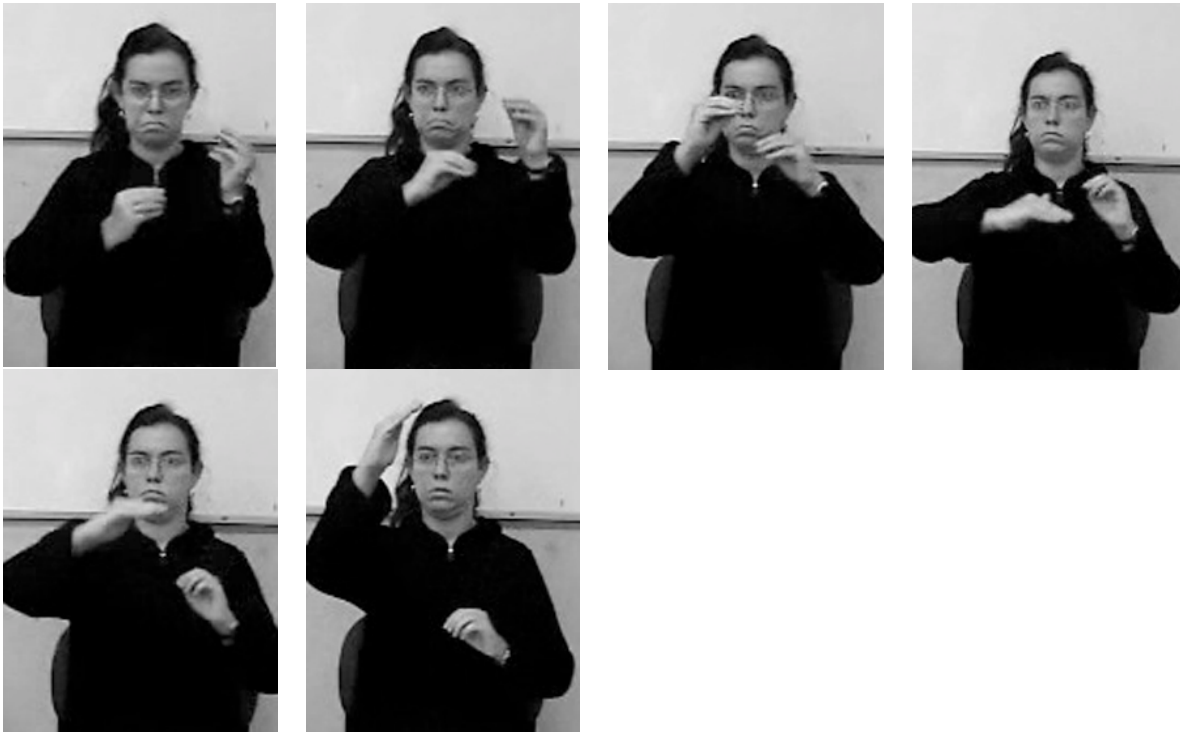
Cabe señalar que, en relación con esta metáfora, ésta ha sido una expresión única y aislada que ha sido encontrada en la recopilación de nuestros datos. Para dar cuenta de una sistematicidad de la metáfora, probablemente, esto requeriría una búsqueda más amplia.

4.4.10. LAS IDEAS SON EDIFICIOS

A lo largo de la realización de las entrevistas, también ha sido posible observar un mapeo de las ideas concebidas como construcciones o edificaciones.

Figura 85





La traducción aproximada de esta secuencia es: “Se va construyendo paulatinamente una idea que tiene una buena base”.

La secuencia se inicia con la seña BASE, realizada con las dos manos extendidas, orientadas hacia abajo, la de encima realiza un movimiento circular sobre la otra mano. Mediante esta seña se da cuenta de la forma plana que debe tener una base. También es relevante el lugar donde se realiza, en relación con el resto de la secuencia, al tomar el espacio que tendría la parte más baja de la “construcción” que se muestra a continuación.

La seña CONSTRUCCIÓN se realiza con ambas manos, cuyos dedos índice y medio se encuentran semi-extendidos, enfrentados entre sí, cuyas yemas establecen contacto. Las manos se mueven circularmente por rotación de muñecas, a medida que suben frente al señante. El movimiento representa una imagen visual icónica de la forma como se van entramando materiales para lograr una determinada construcción.

A continuación, se realiza la seña IDEA, al lado de la frente del señante. Esto permite determinar que no se está hablando de una construcción de un edificio, propiamente tal, sino que este último está siendo mapeado en el dominio cognitivo relativo a la actividad intelectual. Se trata entonces, de la “construcción de una idea”.

En seguida, la secuencia muestra cómo las dos manos se disponen como si estuvieran poniendo objetos unos sobre los otros. Es decir, para realizar una construcción, los materiales se deben apilar hacia arriba. Una vez que los materiales están dispuestos, la mano activa, extendida, orientada hacia abajo realiza un movimiento de barrido hacia arriba, mostrando la altura que toma la construcción. Nuevamente, se vuelve a la metáfora LAS IDEAS SON OBJETOS, y en este caso se puede afirmar que estos objetos corresponden a los materiales para la construcción. Las ideas se manipulan con las manos, se ubican en un lugar específico y, a medida que van subiendo, las ideas van aumentando.

Hay una relación de mapeo entre la acción concreta de construir una edificación y la actividad intelectual de elaborar ideas. En relación con estas últimas, cuando se elaboran en forma apropiada, deben tener otras ideas de base que permiten dar fundamento a ellas. Se trata de conocimientos que sustentan las nuevas ideas, los cuales se encuentran mapeados en la base física de una construcción. Del mismo modo como ocurre con las ideas, en este dominio físico, una buena construcción se asienta en fundamentos sólidos, una base que resiste lo que va encima.

Según este mapeo, cuando la informante habla de ideas que no son buenas, porque no tienen una buena base, lo hace de la siguiente manera:

Figura 86: *Ideas que tienen una mala base*



Las manos abiertas y extendidas, se mueven en forma alternada frente a ella, de manera de representar una base inestable en relación con las ideas. En forma opuesta, expresa lo siguiente:

Figura 87: *Las ideas avanzan sobre una buena base*



En este caso, la informante plantea que, sobre una buena base, el conocimiento puede avanzar mejor.

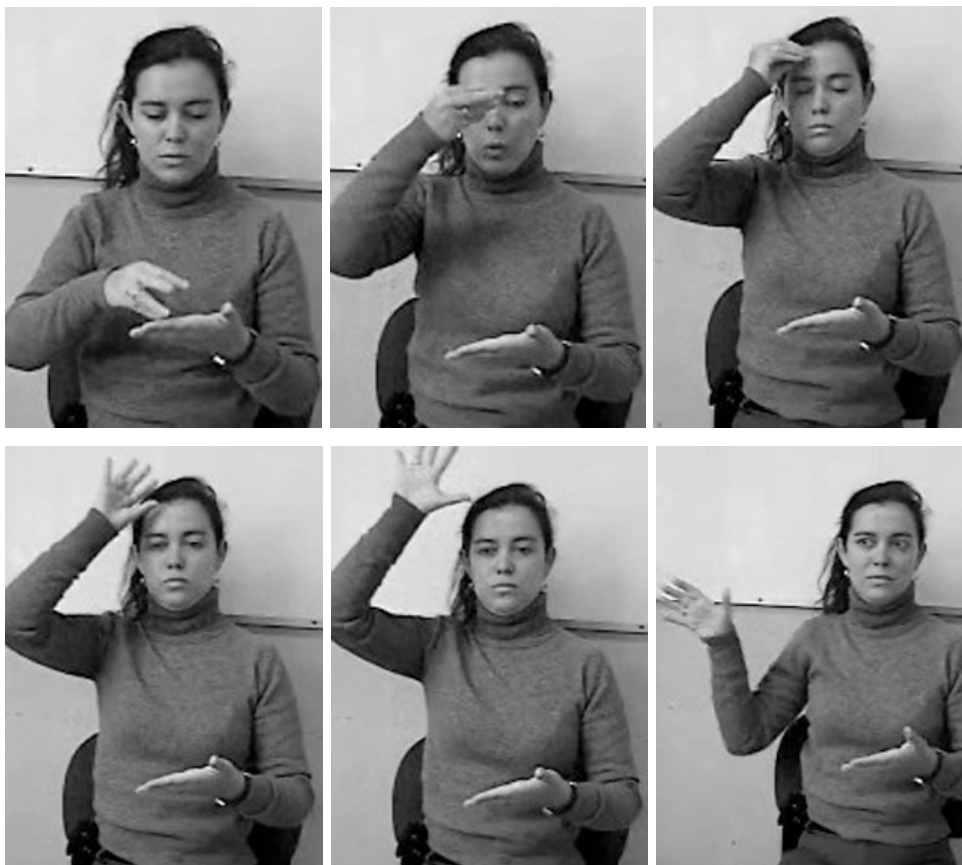
4.4.11. Interacción entre metáforas

Las metáforas no se dan de manera aislada en la estructura conceptual. A través del análisis de diversas expresiones de la LSCh usadas para hablar acerca del dominio de la actividad intelectual, ha sido posible determinar un uso coherente de

una estructura conceptual, en la cual uno de sus rasgos es la interacción sistemática entre diversas metáforas que se construyen en la producción del discurso, y se observa en la construcción de imágenes visuales de naturaleza icónica.

Así, por ejemplo, la secuencia que se muestra a continuación permite establecer la manera cómo interactúan varias metáforas entre sí, y da cuenta de la estructura conceptual relativa al dominio de la actividad intelectual, la cual es propia del pensamiento de las personas sordas:

Figura 88: *Al leer un texto, se comprende una idea.*



Durante la producción de su discurso, la informante habla de alguien que lee un libro y, en este proceso de lectura, consigue comprender una idea determinada. La mano pasiva, que se ubica frente al ella, en forma extendida y orientada hacia su

cara, y hacia donde orienta su mirada. La mano representa icónicamente un libro, lo que se da por la forma plana de éste. La mano que se mueve, por otra parte, dirige repetidamente un movimiento que va desde la mano en [B] hacia el lado de la frente, mientras los dedos se abren y se cierran simultáneamente con este desplazamiento. A través de este movimiento, se representa una imagen de algo que se recoge desde el 'libro', que es trasladado y luego es dejado en la cabeza.

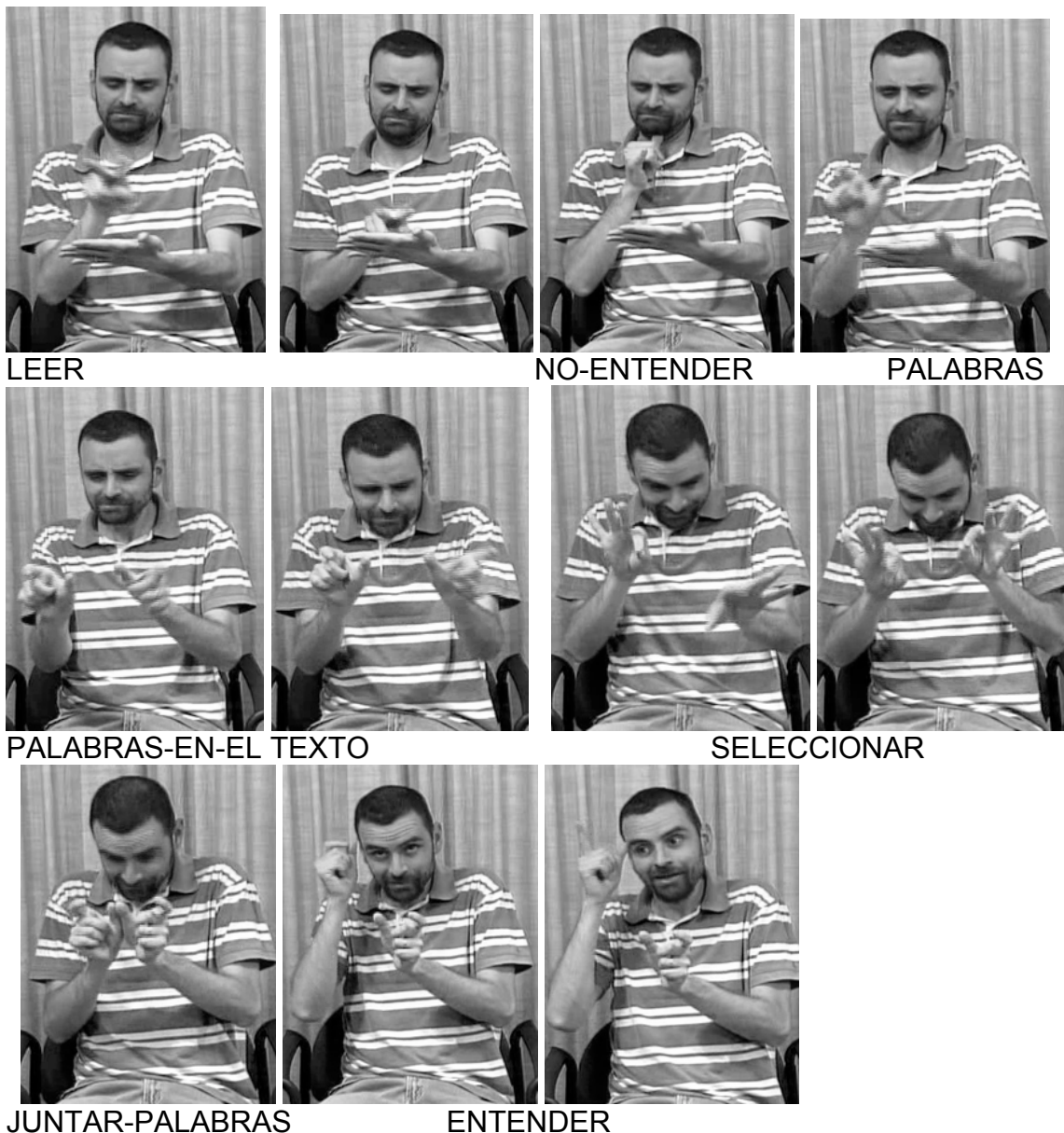
Una vez que las "ideas quedan en la cabeza", la mano activa se extiende, con los dedos abiertos y realiza un movimiento circular por el lado de la cabeza del señante. Esto último representa visualmente la noción de una idea que ha sido comprendida.

Son varias las metáforas que entran en juego e interactúan en forma organizada entre sí. En primer lugar, la metáfora cognitiva LAS IDEAS SON OBJETOS, en la que se conceptualizan ideas como cosas concretas que pueden ser recogidas, que pueden ser tomadas con la mano y que pueden ser trasladadas hacia un lugar definido. Además, el libro es un lugar donde se encuentran ubicadas las ideas, que son "transmitidas" por el lenguaje escrito.

Muchas otras expresiones propias de la LSCh son consecuentes con estas conceptualizaciones metafóricas, como se muestra en la descripción del ámbito comunicativo, así como en el ámbito de la actividad intelectual.

La metáfora del conducto incluye, entre sus partes, la concepción de ideas o pensamientos como objetos y la concepción de las palabras o el lenguaje como contenedores de estos objetos. Algo relacionado con esto se puede observar en la siguiente secuencia (Figura 89), obtenida en una de las entrevistas, cuando el informante describe a alguien que lee un libro y tiene dificultades para comprenderlo, entonces, como estrategia, selecciona algunas palabras clave, las cuales junta y lleva a su mente y de esa manera logra que se produzca la comprensión.

Figura 89:



La secuencia que se muestra en la Figura 89 puede glosarse de la siguiente manera:

“LEER NO-ENTENDER PALABRAS PALABRAS-EN-EL-TEXTO SELECCIONAR JUNTAR-PALABRAS ENTENDER”

La traducción de esta glosa corresponde aproximadamente a:

“Cuando estaba leyendo, no entendía, entonces seleccioné algunas palabras del texto, y al juntarlas, entendí la idea”,

La manera como se describe el proceso de lectura da a entender la presencia de una estructura conceptual en la cual no sólo las ideas son objetos que se encuentran frente a él, que se toman con la mano, sino también las palabras son objetos. Cuando realiza la seña de SELECCIONAR, junta los dedos índice y pulgar como si tomara objetos finamente seleccionados y discriminados entre otros objetos. En realidad, no quiere decir que toma las palabras como entidades físicas propiamente tales, sino que selecciona significados, ideas que le van a permitir construir mentalmente una representación acorde al contenido que lee. Esta idea es complementada por parte del informante con lo que sigue, en la Figura 90.

Figura 90: *Imágenes mentales*



En el mismo contexto anterior, continúa explicando la manera como se produce la comprensión “dentro” de su mente y describe este proceso como la incorporación de imágenes visuales a su cabeza. Para ello, la mano dominante empuñada, con la palma hacia adelante, se mueve en círculos sobre la mano no dominante que se encuentra en B (completamente extendida). De esta modo, se representa icónicamente la imagen visual de la grabación con una videocámara. No está diciendo que se encuentra grabando algo de la realidad. Se trata de expresar en forma metafórica el proceso mental abstracto por medio del cual él llega a visualizar imágenes en el interior de su mente.

Hay un mapeo entre el dominio más concreto de una actividad motora a través de la cual se registran imágenes visuales por medio de una cámara sobre un dominio

cognitivo más abstracto, el proceso mental en el que se construyen ideas mentales a partir de la evocación de “imágenes” mentales. El empleo de la Configuración Manual de ambas manos representa analógicamente la manera como se toma una cámara de vídeo y se utiliza para grabar. En un proceso de grabación, son muchas las acciones que se encuentran involucradas, tales como encender la cámara, enfocar, mirar a través de una lente, etc. La imagen que selecciona la LSCh para dar cuenta de esta actividad sólo muestra una parcialidad y se relaciona metonímicamente con la acción compleja de grabar. Desde esta perspectiva, la metonimia empleada cumple una función referencial, en la que se selecciona una parte considerada como característica de un todo que va a funcionar para permitir una interpretación que va más allá de lo dicho. Un concepto metonímico como éste también se encuentra fundamentado en la experiencia corporal, al igual que las metáforas.

Resulta relevante el uso de un predicado como éste, con un referente metonímico, dado que se pueden mapear diferentes propiedades lingüísticas productivas, lo que da a la lengua una riqueza significativa; entre ellas, el aspecto temporal, la manera como se lleva a cabo la acción e, incluso, el comportamiento del agente en relación con este signo metonímico. Es decir, el señante puede especificar en forma detallada el movimiento que realiza con la cámara, el tramo que recorre con ella, hacia donde la orienta, con qué velocidad lo hace, etc. La riqueza productiva de una referencia metonímica como ésta puede explicarse por la base experiencial que subyace al pensamiento cognitivo, en el sentido de que se utilizan patrones relacionados con actividades que son cotidianas para organizar el razonamiento que es más abstracto (Wilcox, P. 2000).

Cabe señalar que la manera como se sostiene y se mueve una cámara representa una relación típica y sobresaliente que se suele mantener con un objeto de esa naturaleza. Esto contribuye a la estructuración conceptual de ese concepto, sin embargo, la imagen también oculta otros aspectos que están relacionados con

esta actividad. Es decir, se trata de una relación de mapeo parcial entre la acción de grabar y la seña que se emplea.

Pero, en esa seña no sólo hay una relación de metonimia, sino también una relación metafórica, en la cual sí se puede determinar un cruzamiento entre dominios. La persona no se está refiriendo en ningún momento a la acción de grabar con una cámara de vídeo y, lo más importante, sus interlocutores no presentan dificultad para comprender eso. Cuando produce esa seña, se entiende que se está refiriendo a un proceso mental, la manera como se comprende algo.

El informante establece una analogía entre las imágenes físicas que resultan de una grabación de vídeo y las imágenes que se 'evocan' internamente en la mente, como consecuencia de una comprensión o una elaboración ideacional. El dominio de grabar un vídeo se mapea en el dominio de la ideación mental.

Además, se entiende que las imágenes de las cuales habla son mentales porque, a continuación, realiza una seña con las dos manos a la altura de su cabeza, las que se separan entre sí. En este caso, las manos representan la idea de una mente que crece en tamaño a medida que aumenta la cantidad de imágenes que se almacenan dentro de la cabeza. Nuevamente, se mapea metonímicamente la cabeza en el cerebro y, este último, como la mente entendida como un contenedor que guarda esos contenidos ideativos que tienen forma de imágenes mentales que se producen en su interior.

En general, una metáfora ontológica como LAS IDEAS SON OBJETOS tiene su base en la capacidad de percepción de los objetos que se encuentran en el entorno y la manera como éstos funcionan bajo diversas circunstancias, en el sentido de que se comportan de distinta forma si se dejan caer verticalmente, si son arrojados hacia adelante, si ruedan, si chocan entre sí, etc. Todo ello constituye una base experiencial importante que fundamenta la estructura conceptual sobre los procesos de pensamiento y de comprensión mental.

La acción de “leer comprensivamente” consiste en recoger ideas con la mano, las que se encuentran depositadas en un texto escrito. Se entiende, en un sentido más amplio, que LA COMPRENSIÓN ES MANIPULACIÓN y más específicamente que LA COMPRENSIÓN ES AGARRAR OBJETOS CON LA MANO.

Esto constituye una forma de conceptualizar el proceso de comprensión. Se trata de un proceso abstracto, que puede entenderse de manera más concreta, si se lo vincula con la experiencia de poder asir algo con la mano. Esta conceptualización funciona sobre la base de la metáfora LA MENTE ES UN CUERPO, ya que para poder procesar comprensivamente ésta debe contar con manos que le permitan asir, trasladar y retener las ideas.

Además, la conceptualización a través de la metáfora cognitiva LA MENTE ES UN CONTENEDOR, se establece cuando el señante lleva las ideas hacia su cabeza. Esa locación esquematiza la idea de que lo que se comprende de un texto puede ser introducido y conservado en este lugar. En este caso, el dominio de origen, el contenedor, está representado por la CABEZA, que es donde se guardan ideas, y el dominio meta, la MENTE, es donde se realiza la comprensión de las ideas. El lado de la frente de la cabeza del señante se usa como locación para la realización de la seña, lo que constituye un recurso sistemático en la LSCh para representar ideas relacionadas con la actividad de pensamiento consciente.

En otra ocasión, cuando la persona sorda habla sobre el proceso de aprendizaje del lenguaje (Figura 91), ella sostiene que es mucho mejor que una persona pueda aprender por su cuenta, es decir, a partir de su propia experiencia.

Figura 91: *Una persona aprende sola*



Lo que se observa en esta secuencia es cómo las manos se mueven de manera alternada hacia la cabeza de la informante, con lo que se crea una imagen que se entiende como las IDEAS SON OBJETOS que se trasladan con las manos y se introducen en la cabeza, lo que produce aprendizaje.

Otra expresión de la LSCh que muestra una estructura conceptual similar es la siguiente:

Figura 92: *Adquirir conocimiento fácilmente, con naturalidad*





En esta secuencia (Figura 92), la informante habla sobre el desarrollo del lenguaje de las personas sordas. Plantea que no es necesario enseñar el lenguaje de señas a los sordos, ya que ellos pueden adquirir su lengua a través de la conversación en forma natural con otros sordos y sin necesidad de instrucción sistemática. Para expresar esto último, construye una imagen conceptual de “mente abierta”, es decir una mente capaz de recibir e ingresar los conocimientos que están afuera de la persona, y almacenarlos en su interior.

En estos dos últimos casos, EL LOCUS DE LA ACTIVIDAD INTELECTUAL ESTÁ EN LA MENTE. Más aún, en este caso la informante explicita, por medio de la indicación de la cabeza, que habla acerca de la actividad intelectual. A continuación, LA MENTE ES UN CONTENEDOR y, como tal, este contenedor se encuentra cerrado lo que impone barreras para la adquisición de conocimiento. Para que sea posible ingresar más contenido, es necesario abrir ese contenedor, en este caso, la mente. Se expresa mediante las dos manos extendidas que se cruzan frente a la cara del señante y se abren como si fueran puertas que dejan abierta la cabeza. Hay un mapeo entre el concepto de “abrir la cabeza” y “disponer la mente para el aprendizaje”. Una vez así, las manos se mueven de fuera hacia adentro como si recogieran contenido y lo depositan en la mente, representado por el área que está frente a la cabeza del señante.

Lo que aquí se expresa es que la persona no aprende pasivamente, sino que adquiere conocimientos en forma natural, lo que es posible si la mente, el

contenedor, se encuentra abierto para incorporar conocimientos. Estos últimos claramente son objetos; es decir, LAS IDEAS SON OBJETOS, por cuanto pueden moverse desde el exterior al interior de la mente, y pueden ser llevados por las manos, como si fueran cosas que se mueven.

Hasta este punto es posible plantear, en relación con el uso de la LSCh, que para hablar sobre el dominio de la actividad intelectual, se revela la posibilidad de interacción de más de una metáfora. Es así como, se determina la interacción entre las metáforas:

- EL LOCUS DE LA ACTIVIDAD INTELECTUAL ESTÁ EN LA MENTE
- LAS IDEAS SON OBJETOS
- LA MENTE ES UN CONTENEDOR, y
- COMPRENDER ES AGARRAR/SELECCIONAR

Puesto que no es posible un contacto sensorial directo con procesos abstractos, tales como la comunicación o la comprensión de ideas, se habla y también se razona sobre dichos procesos sobre la base de lo que nos es más familiar, más concreto y ligado a nuestras experiencias físicas. Entre ellas están las actividades como agarrar objetos con las manos, tirar objetos, desparramar objetos, cambiarlos de lugar, guardarlos, etc.

Se da una relación analógica entre lo que implica retener una idea en la mente y la actividad de sostener un objeto en el puño cerrado. Sabemos que podemos mantener el objeto si lo agarramos, que podemos trasladar ese objeto de un lugar a otro, como cuando pasa la idea de un libro a la mente de alguien. Asimismo, es común la experiencia de ver caer un objeto si se abre la mano y se lo suelta, como cuando se olvida una idea.

La manera como se construyen las imágenes visuales en los verbos ENSEÑAR y APRENDER, es destacando una mirada lineal del proceso, que consiste

fundamentalmente en el traslado de ideas, de contenido mental, en cualquiera de los dos sentidos orientacionales, hacia la cabeza, en el caso de “aprender”, o hacia las personas en el caso de “enseñar”, poniendo de relieve el lugar desde donde se recibe el conocimiento y el lugar hacia donde se dirige o se va a almacenar el conocimiento. Señas como éstas muestran en forma vívida la estructura conceptual que subyace a la LSCh, lo que probablemente influye en la manera como se piensa cuando se habla de procesos como la enseñanza y el aprendizaje.

4.4.12. Conclusiones sobre el dominio de la actividad intelectual

Numerosas expresiones metafóricas relacionadas con el dominio conceptual de la actividad intelectual permiten determinar que existe una estructura conceptual coherente, que se basa en un conjunto de metáforas conceptuales, entre las cuales se da una interacción importante.

Por una parte, el conjunto de metáforas ontológicas por medio de las cuales se conciben los procesos mentales como entidades que son asibles, que se pueden contener, almacenar, acumular o desechar. Procesos mentales entendidos como objetos que pueden ser trasladados de lugar, que pueden ser ubicados en diferentes espacios, que pueden ser sostenidos o manipulados.

Se trata de una forma cercana y concreta de comprender cómo surgen las ideas, cómo se retiene información, dónde se retiene, cómo se recupera o de qué manera se olvida. Son procesos complejos que están en la base de nuestra actividad cognitiva cotidiana, la que no resulta sencilla de explicar.

La modalidad visual de la LSCh permite que se exprese esta conceptualización en forma directa, sin tener que recurrir a unidades léxicas propiamente tales. Es decir, el dominio de origen no se construye a partir de expresiones lingüísticas, sino a

partir de los parámetros formacionales, entre ellos, la Configuración Manual, la Locación y el Movimiento. De este modo, los parámetros formacionales resultan ser recursos altamente productivos para construir imágenes icónicas que se utilizan para ser mapeadas de manera coherente con la estructura metafórica que se maneja.

Se distinguen tres Configuraciones Manuales importantes en relación con la construcción icónica de imágenes relativas a la manipulación de contenidos intelectuales: La mano que se cierra formando un puño, la mano semi-abierta donde se juntan las yemas de los dedos medio y pulgar, y la mano con los dedos extendidos y juntos se mueve cerrando los dedos contra el pulgar. La primera se utiliza para expresar ideas relativas a “agarrar” algo firmemente con la mano, la segunda se usa para tomar cosas en forma más delicada, y la tercera se usa principalmente para manipular o mover cosas con la mano. Resultados similares fueron descritos en relación con el estudio sobre la metáfora en la ASL, por P. Wilcox (2000).

La distinción entre estas tres Configuraciones Manuales puede operar en unidades que muestran icónicamente las imágenes visuales que se describen, sin necesidad de operar en el lenguaje metafórico, pero, tal como se ha visto en el análisis del material lingüístico, también funcionan productivamente para la construcción de imágenes que son propias del dominio de origen en expresiones de naturaleza metafórica.

Cuando se utiliza la mano empuñada (en A), en la unidad léxica JARRO, esa mano muestra icónicamente la manera como se sostiene un jarro por su asa.



JARRO

Puede usarse, también, para agarrar objetos cilíndricos alargados, como un palo, un cuchillo o, bien, objetos como una bolsa, etc. Pero esta misma Configuración se puede emplear para representar la manera como se toman con la mano “ideas”, es decir entidades abstractas que, en la realidad, no tienen ni forma física ni sustancia.

Figura 93: *logra comprender*



Expresiones como esta última, detallada en el análisis, muestran cómo la mano empuñada, funciona significativamente para expresar cómo se agarran ideas, conocimientos, significados, etc., gracias al mapeo metafórico en el que subyace la metáfora conceptual LAS IDEAS SON OBJETOS.

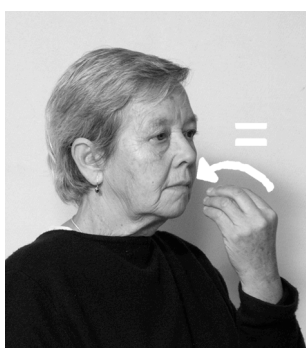
Igualmente, la mano cuya Configuración establece un contacto entre las yemas de los dedos medio y pulgar se emplea para representar la idea de que se toma con

la mano algún objeto pero, a diferencia de la Configuración anterior, en este caso el objeto se selecciona entre otros, como en la seña ELEGIR.



De acuerdo con el análisis, esta Configuración es empleada en expresiones lingüísticas metafóricas relativas al conocimiento y la comprensión para crear una imagen que representa la manera como se toman ideas que son seleccionadas entre muchas otras. Así, se utiliza para “comprender la idea” de lo que se está hablando.

Por último, la tercera Configuración Manual es aquella que se emplea para representar la manera cómo se manipulan objetos con la mano; es decir, son tomados para ser trasladados, movidos y ubicados en un determinado lugar. Se trata de la Configuración utilizada para la seña COMER, que representa la manera como se lleva alimento a la boca. O también, en forma más concreta, el modo como se limpia una herida de la mano.



COMER



HERIDA

Así como se observa esta Configuración Manual para expresiones relativas a la manipulación de objetos concretos, también se aprecia un uso sistemático de ella cuando se trata de representar que se manipulan ideas, conocimientos aprendizajes, etc., los cuales son trasladados por la mano en el espacio de señalización.

La estructura conceptual metafórica relativa a la actividad intelectual no sólo se basa en el uso de metáforas ontológicas que interactúan significativamente entre ellas. También es relevante el uso de metáforas estructurales complejas, tales como LAS IDEAS SON EDIFICIOS. Llama la atención que, a partir de la modalidad visual, esta metáfora también interactúa con las metáforas anteriores, ya que las ideas, que son concebidas como objetos, se disponen unas encima de las otras para la construcción de un edificio.

Sobre la base del empleo de las metáforas descritas, también surgen expresiones lingüísticas metafóricas que son imaginativas, es decir, que no son de uso frecuente y convencional, pero que, al ser coherentes con las metáforas del sistema conceptual, se interpretan sin dificultad. Esto se ilustra con el ejemplo que da el informante cuando construye una imagen en la cual “abre el cerebro y lo moja con agua, debido a que se encuentra muy caliente”.

Relacionada con esta última y con otras, están las metáforas conceptuales que se utilizan para explicar la manera como ocurren los procesos internos de la mente humana, entendida como una máquina que produce conocimientos, la que para estar en funcionamiento, requiere estar conectada.

En general, son muchas las metáforas conceptuales que construyen una estructura conceptual que se usa para comprender los procesos cognitivos que funcionan en la mente, y permiten adquirir nuevos conocimientos. Se trata de una manera más sencilla de comprenderlos en forma parcial y una forma útil para poder hablar sobre ellos.

4.6. Otras metáforas

El trabajo de investigación presentado hasta aquí, tal como ha sido planteado en la Metodología, se desarrolla fundamentalmente en torno a cuatro ámbitos temáticos de los que se obtienen expresiones lingüísticas metafóricas para conocer cómo las personas sordas significan en relación con la “comunicación”, las “emociones”, el “tiempo” y la “actividad intelectual”. No obstante, a través de las entrevistas, también fue posible obtener otras metáforas que, a nuestro parecer, resultan relevantes para la comprensión de la estructura conceptual, las que también se relacionan con las que se han descrito hasta ahora. Son las que se presentan a continuación.

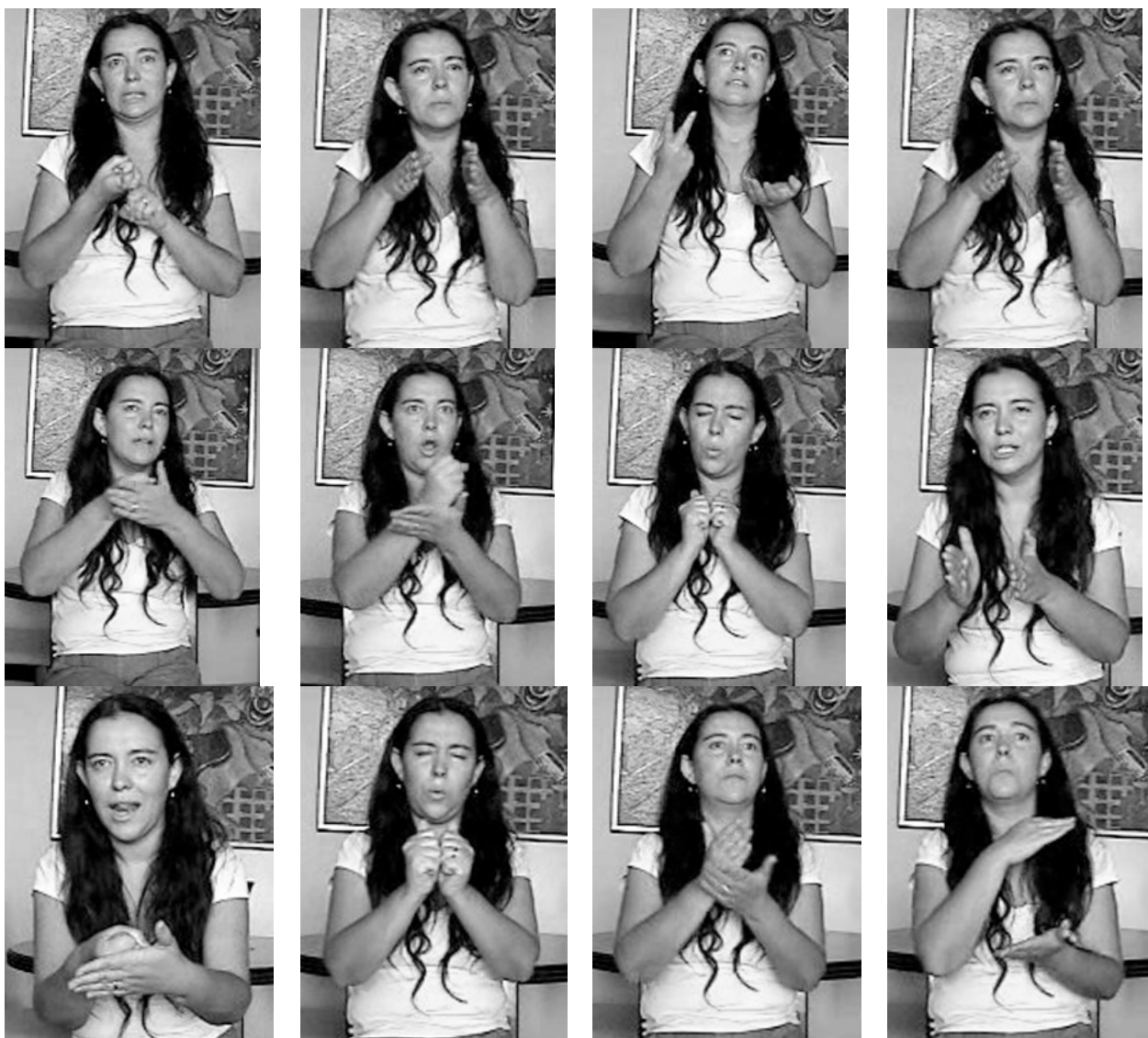
4.5.1. LA VIDA ES UN VIAJE

Durante la vida, a las personas se les presentan múltiples opciones entre las cuales hay que elegir, a medida que van transcurriendo años. En muchos casos, la opción que se toma determina que se vivan ciertos eventos y otros no. Esas elecciones pueden hacerse de manera consciente aunque no necesariamente. También puede suceder que se hagan conscientes en forma posterior, a partir de un análisis de ellas.

El matrimonio corresponde a un hito en la vida, que involucra el establecimiento de un vínculo entre dos personas. Tal como se ha presentado antes, las relaciones de intimidad se conceptualizan como cercanía física (desarrollado en el punto 4.1.4. relativo a la Comunicación). Consecuente con ello, hay otras formas complementarias que orientan la manera como se comprenden las relaciones de pareja en la LSCh.

Durante la entrevista, se pregunta a la informante qué piensa sobre el matrimonio, y ella lo describe de la siguiente manera:

Figura 94



La traducción aproximada de esta descripción es la siguiente:

“El matrimonio es un camino que los dos recorren hasta el final, se ayudan y recorren juntos por el camino hasta el final, hasta la muerte”.

Cuando la informante describe así el matrimonio, emplea una metáfora que ha sido ampliamente difundida en estudios realizados sobre diversas lenguas, desde los planteamientos de Lakoff y Johnson en adelante. En este caso, habla acerca del matrimonio como si fuera un camino que se recorre entre dos personas. A partir de allí, resulta sencillo ver cómo subyace al concepto de amor, la metáfora

conceptual EL MATRIMONIO ES UN VIAJE, el que se encuentra representado por el camino; a la vez, hay una metáfora más general, LA VIDA ES UN VIAJE, donde se conceptualiza como el camino que se recorre hasta el final. Incluso, el final del camino representa explícitamente la idea de muerte.

Tal como ha sido descrito en muchos trabajos (Lakoff y Johnson, 1980; Rivano, 1997), se trata de una metáfora estructural en la que se mapea la acción de viajar, de recorrer un camino, en una noción más abstracta, la de vivir en matrimonio. Resulta relevante para este estudio recoger una metáfora como ésta, usada en la LSCh, lo que permite dar cuenta del alcance universal que ella pueda tener.

De un modo similar, en otra entrevista, la informante habla acerca del amor de una pareja:

Figura 94



Con los dedos índice y medio extendidos, juntos, la mano se mueve hacia adelante en el espacio de señalización. Con esta seña, se refiere a una relación de pareja que se ha mantenido unida por un tiempo prolongado. Cada dedo extendido representa a una persona, es decir, es una seña clasificadora. La manera como se disponen los dedos y el movimiento de la mano permiten crear una imagen visual que se interpreta como dos personas que se encuentran muy próximas entre sí, quienes recorren un espacio juntas. Entonces, por una parte subyace la metáfora INTIMIDAD ES PROXIMIDAD y, al mismo tiempo, LA VIDA EN PAREJA ES UN VIAJE.

La idea opuesta se expresa de la siguiente manera:

Figura 95: *Cada uno siguió su propio camino*



En este caso, las dos manos, cada una con el dedo índice extendido, se encuentran próximas entre sí, frente a la informante, orientada la palma hacia sí misma; se mueve una mano primero y la otra después, hacia afuera y adelante, alejándose una mano de la otra. Al igual que en el caso anterior, cada dedo índice de cada mano representa a una persona. La imagen construida representa a dos personas que se encuentran próximas entre sí y que, luego, se separan, y cada una de ellas sigue un camino diferente. Es la manera como se conceptualiza la noción de separación de una pareja.

El mapeo sistemático que se obtiene de este cruzamiento entre dominios se puede esquematizar de la siguiente manera:

Dominio de origen: VIAJE	Dominio meta: AMOR
Distancia recorrida juntos	vida en pareja
Viajeros	Los enamorados
Final del camino	Muerte
Obstáculo en el camino	Problema de pareja
Caminos diferentes	Separación

Mediante el uso de la LSCh, no sólo se conceptualiza una RELACIÓN DE PAREJA COMO UN VIAJE, también se extiende a una noción más amplia. La idea concreta de viaje se mapea en el dominio cognitivo más general, relativo a eventos importantes de la vida. Consecuente con esta metáfora, la siguiente

imagen se presenta cuando la informante relata sobre su infancia, y su interés por la música:

Figura 96



La traducción aproximada de este trozo de discurso sería como sigue:

“Yo realmente quería seguir el camino de la música”

Su interés por la música lo describe como un camino posible. En este caso, hay una conceptualización de la vida como un viaje, en el que se ofrece más de un camino. Tomar uno de ellos implica una opción de vida. Se trata de una manera de interpretar el transcurso de la vida, algo complejo y abstracto, que resulta más sencillo cuando es mapeado en una noción más concreta y cercana a las experiencias físicas vividas: el traslado de un lugar a otro, el tener que elegir entre una ruta u otra, etc.

4.5.2. LA DISCUSIÓN ES UNA BATALLA

Otra metáfora estructural, ampliamente difundida en los estudios cognitivos, es LA DISCUSIÓN ENTENDIDA COMO UNA GUERRA. Si se compara la forma de realización de la unidad léxica DISCUSIÓN y la unidad BATALLA, es posible ver cómo se da en la LSCh un mapeo de la noción de “discusión” en términos bélicos.

Figura 96: BATALLA



Para la realización de esta seña, las dos manos, con los dedos extendidos, orientan las yemas de sus dedos de manera que se enfrentan entre sí, con las palmas orientadas hacia abajo. Se realiza un pequeño movimiento, con retención final, en el que se aproximan las manos entre sí, sin llegar a establecer contacto. La imagen icónica que se construye puede interpretarse como dos grupos de personas que se enfrentan entre sí, y esto es, efectivamente, uno de los eventos que tiene que ocurrir cuando se trata de una batalla.

Por otra parte, durante el discurso, la informante describe una discusión entre dos personas, la que paulatinamente va aumentando en intensidad.

Figura 97: *Está aumentando la discusión*



La seña DISCUSIÓN se realiza también con ambas manos enfrentadas entre sí, pero, esta vez, se disponen en 1; es decir, sólo el dedo índice extendido. En este

caso, los dedos índice de cada mano representan a cada uno de los “adversarios” que participan en una discusión. Dada la orientación y el movimiento de las manos, se entiende que una discusión es concebida como una contienda entre dos personas que se oponen entre sí, algo como dos bandos que se oponen en una batalla.

Por otra parte, si se desea representar un problema entre una pareja, la Figura 98 muestra una seña apropiada:

Figura 98



En este caso, la misma Configuración Manual que se emplea para DISCUSIÓN, con la misma orientación. Las dos manos se mantienen en el mismo lugar, se mueven simultáneamente hacia adelante y hacia atrás levemente, y establecen contacto entre las yemas de los dedos índice de cada mano. Mediante esta seña, se construye una imagen visual en la que se representa dos contrincantes que se enfrentan y no se mueven de allí. Esto no quiere decir que una persona se encuentre frente a la otra, sino que se representa metafóricamente a dos personas que experimentan un problema de pareja.

Algo similar se describe con la realización de la unidad léxica POLÍTICA:

Figura 99: POLÍTICA



Esta seña se realiza con la misma Configuración Manual y orientación de las manos utilizadas en la seña DISCUSIÓN. Únicamente cambia el Movimiento que, en este caso, se da de manera alternada; es decir, una mano sube mientras la otra baja. Así, se observa que la noción conceptual relativa a política representa una extensión semántica de la idea de “discusión”. Es decir, la política se concibe como una forma de discusión en la que participan los “adversarios” que se encuentran enfrentados entre sí.

5. CONCLUSIONES FINALES

A través de este estudio, ha sido posible establecer diversas conclusiones, entre las que se destacan aspectos que son relevantes para la comprensión de la LSCh desde una perspectiva cognitiva¹ relativamente amplia.

La comunidad sorda de nuestro país convive con una mayoría oyente, en una sociedad que se rige por principios globalizadores, en la que, paradójicamente, la inclusión verdadera de ambos grupos puede verse afectada, cuando surge la necesidad creciente de comunicación cada vez más eficiente y veloz. Esto puede aumentar si no se llegan a considerar las características particulares de cada comunidad, tanto en cuanto a su lengua como en relación con su cultura. Una forma de romper barreras en la comunicación es a través del acceso, el conocimiento y el reconocimiento de la lengua de señas como patrimonio cultural de la comunidad sorda. Los diversos aspectos que se destacan en este apartado, se orientan a contribuir en este sentido.

El análisis lingüístico de las lenguas de señas plantea un desafío importante, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. El estudio de estos sistemas, como lenguas que son, ha implicado que la lingüística teórica incorpore e, incluso, modifique algunos de sus planteamientos que por muchos años ha dado como algo establecido y sin posibilidades de cuestionamiento. El presente trabajo ha requerido abrirse a un campo más amplio, que no está exento de controversias aún hoy. En esta línea, se toma la concepción de iconicidad como un fenómeno fructífero y no periférico de las lenguas, como un motor que mueve el sistema de significación lingüística, desplaza la dicotomía arbitrariedad/iconicidad que ha

¹ Es importante señalar que los aspectos que se desarrollan a continuación, deben necesariamente complementarse con las conclusiones parciales presentadas en los apartados anteriores (en los puntos 4.1.6, 4.2.10, 4.3.4. y 4.4.11), los que se presentaron exclusivamente en torno a cada uno de los ámbitos cognitivos desarrollados.

sustentado el análisis lingüístico tradicional y se ha mantenido así por tanto tiempo.

En el ámbito práctico, por otra parte, es importante el reto que implica abordar lenguas que carecen de un sistema de escritura, que se producen en el discurso comunicativo cara a cara, en la que su modalidad visual gestual impone la necesidad de acceder a recursos nuevos que permitan conocer y describir cada una de las sutilezas que se desarrollan en el espacio tridimensional usado para crear significación.

De acuerdo con el trabajo presentado hasta aquí, ha sido posible mostrar de qué manera la LSCh se sirve de recursos lingüísticos para la expresión metafórica en los diversos ámbitos cognitivos que aborda este estudio. Para ello, se centra fundamentalmente en cuatro áreas de contenido y, a partir del análisis del discurso elicitado, se describen las siguientes metáforas:

En el ámbito de la comunicación se describen metáforas como las siguientes:

- COMUNICAR ES ARROJAR OBJETOS
- DIFUNDIR IDEAS ES DISTRIBUIR COSAS
- COMUNICAR ES ENVIAR Y RECIBIR OBJETOS

Según éstas, la comunicación es comprendida como una acción que consiste en arrojar algo desde un emisor hasta un receptor. Por lo tanto, son inherentes a esta concepción otras metáforas conceptuales evidenciadas, tales como:

- LAS IDEAS QUE SE COMUNICAN SON OBJETOS FÍSICOS
- EL CUERPO ES UN CONTENEDOR
- LA BOCA ES LA ABERTURA DEL CUERPO

Así, las ideas que se comunican son objetos que no sólo son arrojados, sino que también pueden ser guardados o almacenados en la boca del emisor; son objetos que ocupan espacio y pueden salir sin control por parte de quien contiene estos objetos. Otras metáforas relacionadas con éstas son:

- LAS IDEAS QUE SE REVELAN SON RESBALOSAS
- LAS IDEAS SON ACEITE

Estas últimas se relacionan con la experiencia física de sostener con la mano un objeto resbaloso, lo que implica falta de control sobre él.

Todas estas metáforas reflejan una sola idea acerca del concepto de comunicación, como un fenómeno percibido linealmente como el traspaso de una entidad desde un emisor hacia un receptor.

Otra forma de comprensión conceptual sobre la comunicación se evidencia en metáforas encontradas como:

- COMUNICACIÓN ES PERCEPCIÓN AUDITIVA
- COMUNICACIÓN ES PERCEPCIÓN VISUAL
- COMUNICACIÓN ES MOVIMIENTO

Esta última se complementa, a su vez, con la metáfora orientacional:

- LO BUENO ES HACIA ADELANTE y LO MALO ES HACIA ATRÁS.

Este conjunto de metáforas evidencia un énfasis en el rol del receptor, quien está encargado de hacer que la comunicación alcance su finalidad, si el mensaje es recibido o no.

Por último, también, la comunicación es conceptualizada desde un enfoque que considera el vínculo que ha de establecerse entre un emisor y un receptor, a través de la metáfora:

- COMUNICACIÓN ES CONEXIÓN

Según ésta, la comunicación puede verse interrumpida si deja de existir la necesaria conexión.

En el ámbito conceptual relacionado con la actividad intelectual, las metáforas encontradas son:

- EL LOCUS DE LA ACTIVIDAD INTELECTUAL SE ENCUENTRA EN LA MENTE
- LA MENTE ES UN CONTENDOR

- LAS IDEAS SON OBJETOS MANIPULABLES
- LAS IDEAS SON OBJETOS CUANTIFICABLES
- LA MENTE ES UN OBJETO QUE AUMENTA DE TAMAÑO
- EL TÓPICO SE ENCUENTRA FRENTE A LOS INTERLOCUTORES

- LA MENTE ES UN CUERPO
- PENSAR ES MANIPULAR OBJETOS
- PENSAR ES PERCIBIR
- CONOCER ES VER
- PENSAR ES VER
- COMPRENDER ES TOCAR
- LA MENTE ES UNA ENTIDAD
- LA MENTE ES UNA MÁQUINA
- LA ACTIVIDAD INTELECTUAL ES ENERGÍA ELÉCTRICA
- LAS BUENAS IDEAS ESTÁN EN LO PROFUNDO, LAS MALAS IDEAS ESTÁN EN LA SUPERFICIE
- LAS BUENAS IDEAS SON OBJETOS VALIOSOS
- LAS IDEAS SON EDIFICIOS
-

Todas estas metáforas conceptuales permiten hablar acerca de procesos cotidianos, pero no por eso fáciles de comprender, como son los fenómenos de aprendizaje, memorización, olvido, comprensión y muchos otros de naturaleza similar. El uso de metáforas como éstas ponen de manifiesto la necesidad cognitiva del individuo de conceptualizar fenómenos que se viven a diario, pero que no se pueden observar, como si fueran experiencias concretas, físicas y observables y, de ese modo, poder atribuirles un sentido más próximo a las experiencias corporales.

Por otra parte, cuando la LSCh se emplea para hablar sobre las emociones, entre las metáforas están:

- EL LOCUS DE LAS EMOCIONES ESTÁ EN EL PECHO

- EL CUERPO ES UN CONTENEDOR
- LAS EMOCIONES SON OBJETOS MANIPULABLES
- LA BOCA ES LA ABERTURA DEL CUERPO
- LAS EMOCIONES SON OBJETOS QUE OCUPAN ESPACIO
- BUENO ES LLENO y MALO ES VACÍO
- EMOCIONES POSITIVAS ES ARRIBA y EMOCIONES NEGATIVAS ES ABAJO
- LOS SENTIMIENTOS SON SUSTANCIA QUE TIENE PESO
- LAS EMOCIONES POSITIVAS ESTÁN ARRIBA y LAS EMOCIONES NEGATIVAS ESTÁN ABAJO
- LA PERSONA ES UN ANIMAL

Al igual que en el caso anterior, las emociones se experimentan cotidianamente, no se pueden observar, pero sí se puede percibir que “están allí”. Metáforas como éstas, hacen que los usuarios de la LSCh puedan dar una significación metafórica al establecer una correlación entre ellas y la experiencia física que se vive.

Para hablar acerca del tiempo, la LSCh emplea metáforas como:

- EL TIEMPO ES ESPACIO
- EL TIEMPO TRANSCURRE SOBRE LÍNEAS EN EL ESPACIO
- EL FUTURO ESTÁ ADELANTE y EL PASADO ESTÁ ATRÁS
- EL TIEMPO QUE TRANSCURRE ES MOVIMIENTO
- LOS EVENTOS SON OBJETOS QUE SE ORDENAN SOBRE LA LÍNEA DEL TIEMPO
- EL TRANSCRUSO DEL TIEMPO ES MOVIMIENTO CIRCULAR

Una noción compleja como lo es la del tiempo, resulta más sencilla de pensarla y compartirla con otros si se la representa en la lengua por medio de nociones físicamente más concretas como son el espacio y el movimiento, dos dimensiones inherentes al sistema del cuerpo humano que se desplaza.

Las metáforas hasta aquí han sido descritas para cada uno de los ámbitos temáticos en forma separada, pero también pueden verse vinculadas de manera relevante. En este sentido, las metáforas reflejan una sola estructura conceptual sistemática y coherente que lleva, de manera inherente, a vincular entre sí las diversas metáforas conceptuales revisadas.

Al establecer una relación entre ellas, se aprecia una concepción acerca del cuerpo humano como contenedor, ya sea para almacenar ideas que son para comunicarse (en la boca), o para almacenar ideas para ser comprendidas (en la cabeza) o, también, para guardar emociones o sentimientos (en el pecho). Esto implica, necesariamente, que la información que se comunica, las ideas que se comprenden o los sentimientos pueden ser entendidos, todos ellos, como objetos que pueden trasladarse, pueden ser manipulados, pueden ser guardados, pueden ser sacados fuera de su contenedor; son objetos que ocupan espacio, pueden aumentar o pueden disminuir hasta acabarse. De este modo, algo tan cercano a las personas, pero tan abstracto como para ser fácilmente comprendido, lo es si se lo conceptualiza por medio de una vinculación con otro dominio más concreto y más relacionado con experiencias físicas corporales como lo es el de objetos que se toman, mueven o trasladan con la mano.

El vínculo entre las metáforas descritas también permite establecer la importancia que adquiere el cuerpo humano al que se le otorga un rol preponderante en la construcción de significaciones metafóricas. La que aquí se describe es una lengua de naturaleza visual, que se emplea en la comunicación directa, cara a cara, con sus interlocutores. En este sentido, a diferencia de las lenguas orales que pueden ser usadas en forma distanciada y mediata, a través de aparatos o mediante la escritura, las lenguas de señas siempre cuentan con la presencia de un emisor que tiene un cuerpo también presente.

Esto se explica porque, para producir la LSCh, el señante se ubica en un espacio que comparte con sus interlocutores. Tal como se ha visto, este espacio se

convierte, durante la producción discursiva, en un recurso visual que está al servicio de la construcción gramatical del sistema, así como de la construcción de la estructura conceptual que se comunica mediante la lengua.

La importancia de esto está dada, por una parte, por las posibilidades que le brinda la lengua para utilizar el espacio. Por una parte, se puede emplear esquemáticamente el espacio de señalización con la finalidad de representar un lugar físico, por ejemplo, cuando se emplea una locación para señalar repetidamente una entidad referencial que está presente en el discurso, aunque se encuentre ausente de la situación real. También, el espacio locativo participa como parámetro constitutivo de las señas de la lengua; es decir, como unidad distintiva mínima, en el sentido de que si la Locación de una seña determinada cambia, entonces, también cambia su significado. Pero, por otra parte, el empleo que las lenguas de señas hacen del espacio, tiene relevancia por cuanto les permite representar una estructura conceptual abstracta durante la producción de discurso, que es principalmente figurativo.

Así, el cuerpo opera con varias funciones simultáneamente. Por una parte, es mediante el cuerpo y su sistema motor que se producen las señas. También tiene un valor locativo, al funcionar para establecer lugares específicos de articulación, los que constituyen parámetros formacionales a nivel sublexical (componentes fonológicos). Funciona, además, con este valor locativo, a nivel gramatical, por ejemplo, cuando se usa para establecer concordancias dentro de la oración. Pero, la función que aquí nos interesa, es cómo el cuerpo funciona espacialmente con un valor metafórico.

Este estudio ha permitido describir expresiones de la LSCh que, según el lugar del cuerpo en el que se realizan, adquieren un valor conceptual diferente. Es así como, las expresiones relativas a la actividad intelectual se ubican a la altura de la cabeza del señante, las que permiten hablar de comunicación, frente a la boca del

señante, y aquellas que guardan relación con las emociones, se realizan a la altura del pecho.

Puesto que las personas experimentan personalmente sentimientos de pena, alegría, tranquilidad o excitación, así como también piensan, creen, idean o resuelven conscientemente problemas, saben que todo eso es posible gracias a determinados mecanismos que ocurren en el cuerpo y por la conformación misma del cuerpo. De ahí que, para comprender procesos relativos a los sentimientos y emociones, así como al razonamiento cognitivo, se requiera una concepción apropiada sobre el cuerpo. Una manera cercana es entenderlo como un contenedor, esquema de imagen en el que se conciben espacios internos y espacios externos delimitados por la piel.

Cuando se conceptualiza el cuerpo como un contenedor, tanto para la actividad intelectual como para las emociones, se demuestra una capacidad natural para vincular esquemas que caracterizan procesos cognitivos humanos con esquemas que caracterizan entidades físicas concretas. De este modo, aspectos humanos y no humanos se instancian como lo mismo, a través de un cruce unidireccional del dominio concreto de origen al dominio meta más abstracto, gracias al mapeo metafórico que subyace a la estructura conceptual de la LSCh.

Por otra parte, en relación con la expresión del tiempo, en la LSCh predomina el uso de metáforas orientacionales. Estas ubican el transcurso del tiempo en diferentes locaciones que se mueven sobre ejes diferentes del espacio tridimensional. Se trata de una zona espacial que está definida por el usuario de la lengua y su cuerpo, del que se sirve como el eje principal, y se determinan las diferentes orientaciones espaciales que se asumen para guiar esta construcción conceptual.

Así, para hablar del tiempo entendido como espacio, el espacio usado para señalar se convierte en un área física que sirve para organizar y ordenar locaciones cuyo significado no es físico; esos puntos se refieren, en cambio, a nociones abstractas relativas al tiempo.

La ordenación de este espacio se produce en relación con el señante y nunca en relación con otro interlocutor. Así, si se significa un corto período de tiempo, éste está mapeado en una distancia corta, punto que se encontrará próximo al señante. La idea inversa, de lejanía, estará ubicada en un espacio físico alejado del mismo. Se determinan orientaciones atrás-adelante o izquierda-derecha, siempre dependiendo de la posición que adopta el señante.

Este uso espacial metafórico, propio de la lengua de señas, es posible gracias a la naturaleza visual de ésta, así como de la iconicidad, propiedad que se manifiesta con marcado énfasis en las lenguas de señas. Tal como se ha mostrado en el análisis del doble mapeo que se da para las expresiones metafóricas, la iconicidad pasa a ser protagónica en la elaboración de metáforas conceptuales.

La relevancia de la iconicidad está dada por su carácter productivo al permitir la creación de imágenes visuales que son coherentes con la estructura conceptual metafórica. Una metáfora analizada: EL TIEMPO ES UNA ENTIDAD QUE SE MUEVE, muestra la manera como la LSCh cuenta con recursos formales que le permiten representar lingüísticamente “algo que avanza rápidamente” para decir que algo ocurre en poco tiempo.

A diferencia de las lenguas orales, la lengua de señas no requiere crear expresiones para representar esta imagen. Puede, sin embargo, mostrar de manera transparente esta idea, a través de la realización formal de las señas, en este caso, modificando el parámetro Movimiento. Así, la iconicidad opera en la lengua de señas, tanto a nivel lexical como sublexical. Por esta razón, las metáforas pueden ser expresadas por una oración, una palabra (seña) o un parámetro formacional, gracias a la iconicidad.

La lista de expresiones lingüísticas recopiladas en esta lengua no pretende ser exhaustivo. Por el contrario, se trata de una lista abierta que puede aumentarse con otros estudios. Sin embargo, de acuerdo con los objetivos propuestos, el análisis ha permitido demostrar que existe una presencia sistemática de un

sistema metafórico que forma parte de la estructura conceptual de quienes son usuarios de esta lengua.

La presencia de metáforas estructurales da cuenta del modo como una experiencia se conceptualiza en términos de otra, por ejemplo, cuando se conceptualiza la experiencia de la vida o la del amor como una experiencia de viaje. Así, una experiencia compleja y abstracta es concebida como una experiencia de naturaleza más concreta, a partir de lo cual se producen y se comprenden expresiones lingüísticas que las reflejan.

La mayoría de las metáforas conceptuales que se han descrito no son exclusivas de la LSCh; por el contrario, son metáforas que también se han observado en las lenguas orales (Lakoff y Johnson, 1980; Rivano, 1997), así como en otras lenguas de señas (Moriyón y otros, 2006). Esta similitud puede estar basada en la semejanza que da el tipo de experiencias que habitualmente vive el individuo. Tanto personas oyentes como personas sordas han experimentado, por ejemplo, todo lo que conlleva moverse de un punto a otro por un camino.

De este mismo modo, metáforas ontológicas permiten tratar ciertos procesos que son abstractos, como las ideas que se comunican o que se comprenden, o los sentimientos que alguien tiene, como si fueran entidades concretas y, por ende, manipulables, que se pueden mover con la mano o se pueden guardar. Es posible reconocer, entonces, que las metáforas ontológicas están presentes en los ámbitos conceptuales de la comunicación, de la actividad intelectual y del ámbito de las emociones.

Así como se describen metáforas ontológicas y orientacionales, en la LSCh también se dan metáforas estructurales. Un claro ejemplo de esto se observa en la descripción de la metáfora LA VIDA ES UN VIAJE, en la que un dominio complejo como la vida se mapea estructuralmente sobre la acción física de viajar.

Muchas de las metáforas descritas en este trabajo, que corresponden con las que se han encontrado en la producción de la LSCh, coinciden a su vez con metáforas que se han analizado en estudios de otras lenguas, en su mayoría orales.

Resulta fundamental contribuir con evidencia acerca del grado de universalidad que puedan tener estas metáforas, pero lo importante es reconocer el hecho de que éstas no se manifiestan en forma idéntica a como lo hacen las metáforas conceptuales en las lenguas orales. La diversidad también es relevante, y está dada, según nuestro modo de ver, esencialmente, por los recursos visuales que permiten el uso significativo y complejo del espacio en forma directa durante la producción del discurso, por una parte y, por la otra, la posibilidad de construir con los articuladores imágenes visuales que son icónicas, las que, a partir de un doble mapeo, permiten una expresión metafórica rica y productiva.

El hecho de que se construyan expresiones significativas y gramaticales por medio de movimientos que son visibles en el espacio tridimensional, brinda a las lenguas de señas la posibilidad de construir signos icónicos que las lenguas orales no lograrían alcanzar por su naturaleza vocal auditiva. Esto hace que se valgan del espacio no sólo como recurso de referencia exofórica, sino también es un elemento central de su gramática y, como se ha comentado anteriormente, de la construcción conceptual; el uso de espacio y la iconicidad aparecen operando conjuntamente, para permitir vincular cognición y lenguaje.

El análisis de las expresiones lingüísticas, que son de naturaleza metafórica, establece una correspondencia entre un dominio de origen y un dominio meta. Este cruzamiento entre dominios se realiza porque el dominio cognitivo de origen suele ser mucho más concreto, físico y visible, lo que permite configurar al dominio cognitivo meta que suele ser más abstracto y, por ello, también, menos delineado.

En consideración a lo anterior, cabe preguntarse qué sería lo más concreto, físico y claramente visible para la comunicación en lengua de señas y, como respuesta, se trata del recurso que le brinda el uso del espacio. Este resulta ser un recurso productivo que se emplea en la construcción del dominio de origen, que se mapea

en el dominio meta según las diversas expresiones metafóricas analizadas. De este modo, el cuerpo del señalizador no sólo constituye un elemento básico para producir las señas, sino que también se utiliza como marcador de espacios que se emplean para la significación durante la producción del discurso.

El espacio de señalización que comprende al señante mismo y al espacio que lo rodea en forma próxima, delimitado por el área que alcanza la extensión de sus brazos, es un área que participa activa y productivamente en la construcción de las señas durante la producción del discurso.

Además del uso significativo del espacio, la estructura conceptual se construye sobre la base del uso visible de los articuladores, que tienen la posibilidad de construir imágenes visuales icónicas, las que brindan un recurso fructífero para el uso de expresiones metafóricas durante la producción del discurso. En este caso, mediante un doble mapeo, se pueden analizar metáforas presentes en los diferentes niveles estructurales de la LSCh.

En este estudio, se ha dado cuenta de expresiones metafóricas construidas en expresiones extendidas de discurso, así como a nivel de las unidades léxicas y, también, algo que es propio de las lenguas de señas, a nivel de los parámetros formacionales pertenecientes al nivel fonológico de la lengua. Se ha mostrado, por ejemplo, la manera en que la Configuración Manual para distinguir entre significados como “una idea se logró comprender” y “una idea que se distingue entre otras”, en ambos casos, las ideas se conceptualizan como objetos que pueden ser tomados con las manos.

Mediante la descripción de expresiones metafóricas usadas por la Lengua de Señas Chilena, se logra conocer el vínculo que se establece entre un sistema cognitivo abstracto (un dominio meta) y un sistema cognitivo más concreto y experiencial (el dominio de origen), así como la relación entre este último y la forma icónica que adoptan los articuladores visibles de esta lengua, es decir, la forma que adoptan las manos para expresar significación. Se reconoce el valor

que la iconicidad juega en una lengua de naturaleza visual, la que permite trascender a la expresión de ideas concretas o ligadas al aquí y al ahora; se trata, más bien, de un recurso que contribuye a la creación de significaciones conceptuales abstractas, cuando se dispone de un discurso metafórico.

De acuerdo con todo lo anterior, es posible señalar que el sistema conceptual que subyace a la LSCh es un sistema complejo por medio del cual las personas sordas comprenden el mundo y a través del cual interactúan en él. Este sistema de representación del mundo se encuentra conformado por categorías, conceptos, imaginería, entre otros. Gran parte de este sistema conceptual se caracteriza por su naturaleza metafórica. Mediante este estudio, ha sido posible comprobar que la LSCh se estructura de manera metafórica al establecer vínculos de mapeo entre dos dominios cognitivos, lo que se manifiesta en forma sistemática a través del empleo de variadas expresiones de uso cotidiano, que son de índole metafórica.

En el proceso de construcción de este sistema intervienen tanto la experiencia física y motora, como la experiencia social que las personas tienen con el mundo que les rodea. El análisis realizado, también ha permitido mostrar cómo el pensamiento y el lenguaje se articulan entre sí, a través de la representación metafórica de lo que se percibe, se comprende o se imagina. También se ha tenido en cuenta la manera como estos se implican en los contenidos culturales que son propios de una comunidad, para dar cuenta del papel cognitivo y social que cumplen las metáforas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, Ximena, Adamo, Dora y Cabrera, Irene. (2009). *Diccionario bilingüe español-lengua de señas chilena*. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Adamo Quintela, Dora y Cabrera Ramírez, Irene. (1989). "La comunidad de sordos: Una minoría lingüística". Actas del Octavo Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.

Antovic, Mihailo. (2003). The position of semantics within contemporary cognitive science, *Facta Universitatis. Series: Linguistics and Literature*, Vol. 2, No 10, pp. 415- 424.

Aristóteles. (1992). *Poética de Aristóteles* (1ª edición, 4ª impresión). Madrid: Gredos.

Aristóteles. (1995). *Retórica* (1ª edición, 4ª impresión). Madrid: Gredos.

Baker-Shenk, Charlotte y Cokely, Dennis. (1980). *American Sign Language. A teacher's resource text on grammar and culture*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Bergmann, Merrie. (1982). "Metaphorical assertions". *Philosophical Review*, 91, pp. 229-242.

Bickerton, Derek. (1990). *Language and species*. Chicago: University of Chicago Press.

Black, Max. (1966). *Modelos y metáforas*. Madrid: Tecnos.

Black, Max. (2000). Metáfora. En L. M. Valdés Villanueva (comp.). *La búsqueda del significado: Lecturas de filosofía del lenguaje* (pp. 549-567). Madrid: Tecnos.

Blanco Carrión, Olga. (2012). La semántica de marcos. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (dirs.), *Lingüística cognitiva* (pp. 167-188). Barcelona: Anthropos.

Bobes, Carmen. (2004). *La metáfora*. Madrid: Gredos.

Boyes Braem, Penny. (1981). "Features of the handshape in American Sign Language", Ph. D. Dissertation, Berkeley: University of California.

Brennan, Mary. (1998). "See what I mean? Exploiting BSL visual encoding in teaching and learning". Empower '97: International Conference on Deaf Education. Disponible en: <http://www.ssc.mhie.ac.uk/docs/maryb.html>

Brennan, Mary. (2005). Conjoining word and image in British Sign Language (BSL): An exploration of metaphorical signs in BSL. *Sign Language Studies*, 5, 3, pp. 360-382.

Brentari, Diane. (1995). Sign language phonology: ASL. En J. Goldsmith (Ed.), *The handbook of phonological theory* (pp. 615-639). Oxford, England: Blackwell.

Carreiras, Manuel. (1997). *Descubriendo y procesando el lenguaje*. Madrid: Trotta.

Cameron, Lynne y Graham Low. (1999). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.

Casad, Eugene (Ed.). (1996). *Cognitive linguistics in the redwoods: The expansion of a new paradigm in linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Cash, Jennifer. (1998). *Cognitive Anthropology*. Disponible en: <http://www.indiana.edu/~wanthro/co.htm>

Chang, Jung-hsing, Shiou-fen, Su y James Tai. (2005). Classifiers predicates reanalyzed with special reference to Taiwan Sign language. *Language and Linguistics* 62, pp. 247-278.

Chaterjee, Anjan. (2001). "Language and Space: some interactions". *Trends in Cognitive Sciences*. Vol 5, N° 2, pp. 55-61.

Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Chomsky, Noam. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.

Chomsky, Noam. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Chomsky, Noam. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cifuentes, José Luis. (1994). *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.

Clark, Eve. (2003). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cogill-Koez, D. (2000). Signed language classifier predicates. Linguistic structures or schematic visual representation? *Sign Language & Linguistics* 3:2, pp. 153-207.

Corballis, M. (2002). Did Language evolved from manual gestures?. En Alison Wray (Ed.), *The transition to language*. Oxford: Oxford University Press.

Croft, William y Cruse, Alan. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cuenca, Maria Josep y Hilferty, Joseph. (1999). *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Cuxac, Christian y Sallandre, Marie-Anne. (2007). Iconicity and arbitrariness in French Sign Language: Highly iconic structures, degenerated iconicity and diagrammatic iconicity. En E. Pizzuto, Elena, P. Pietrandrea, y R. Simone (Eds.), *Verbal and Signed Languages*. Mouton de Gruyter.

Davidson, Donald. (1991). What metaphors mean? En D. Steven (Ed.), *Pragmatics* (pp. 495-506) Oxford: Oxford University Press.

Davidson, Donald. (2000). Lo que significan las metáforas. En L. M. Valdés Villanueva (comp.). *La búsqueda del significado: Lecturas de filosofía del lenguaje* (pp. 568-587). Madrid: Tecnos.

DeMatteo, Asa. (1977). Visual imagery and visual analogues in American Sign Language. En Lynn Friedman (Ed.), *On the other hand: New perspectives on American Sign Language* (pp 109-136) New York: Academic Press,.

Di Stefano, Mariana. (2006). *Metáfora en uso*. Buenos Aires: Biblos.

Díaz, Hernán. (2006). La perspectiva cognitivista. En M. Di Stefano, *Metáfora en uso* (pp. 41-62). Buenos Aires: Biblos.

Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Emmorey, Karen. (1996). The confluence of space and language in signed languages. En C. Valli y C. Lucas, *Linguistics of American Sign Language. An introduction* (2ª Ed.). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Emmorey, Karen. (2002). Mental imagery and embodied cognition: Insights from sign language research". *Journal of Mental Imagery*, 26, pp. 50-53.

Emmorey, Karen. (2002). *Language, cognition and the brain. Insights from sign language research*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Emmorey, Karen y Reilly, Judy (Eds.). (1995). *Language, gesture, and space*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Emmorey, Karen and Tversky, Barbara. (2002). Spatial perspective choice in ASL. *Sign Language & Linguistics*, 5 (1), pp. 3-26.

Engberg-Pedersen, Elisabeth. (1993). *Space in Danish Sign Language: The semantic's and morphosyntax of the use of space in a visual language*. Hamburg: Signum Press.

Engberg-Pedersen, Elisabeth. (2003). From pointing to reference and predication: Pointing signs, eyegaze, and head and body orientation in Danish Sign Language. En Kita, S. (Ed.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (pp. 269-292). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Erlenkamp, Sonja. (2009). Gesture verbs. Cognitive-visual mechanism of “classifier verbs”. *Norwegian Sign Language, CogniTextes (en línea)*, Vol 3. Disponible en: <http://cognitextes.revues.org/250> (17 de marzo, 2010).

Evans, Vyvyan y Green, Melanie. (2006). *Cognitive linguistics. An introduction*. Great Britain: Edinburgh University Press.

Fauconnier, Gilles. (1994). *Mental spaces. Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fauconnier, Gilles. (1997). *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fauconnier, Gilles y Sweetser, Eve. (1996). *Spaces, worlds, and grammar*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

Fauconnier, Gilles y Turner, Mark. (1996). Blending as a central process of grammar. *Conceptual structure, discourse, and language*, Vol 113, p. 130.

Fauconnier, Gilles y Turner, Mark. (2002). *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: A Member of the Perseus Books Group.

Fauconnier, Gilles y Turner, Mark. (2008). Rethinking metaphor. En R. Gibbs, *Metaphor and thought* (pp. 53-66). Cambridge: Cambridge University Press.

Fischer, Susan y Gough, Bonnie. (1978). Verbs in American Sign Language. *Sign Language Studies* 18, pp. 17 – 48.

Fodor, Jerry. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.

Fernández, María del Mar F. (2000). Universales metafóricos en la significación de algunas expresiones fraseológicas. *Revista española de lingüística*, 30, 2, pp. 357-382.

Forrester, Michael A. (1996). *Psychology of language. A critical introduction*. Great Britain: Sage Publications.

Friedman, Lynn. (1976). The manifestation of subject, object, and topic in the American Sign Language. En Charles N. Li (ed.), *Subject and topic* (pp. 125-148). New York: Academic Press.

Galeote M, Miguel. (2004). *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Pirámide.

Gentner, Dedre y Goldin-Meadow, Susan. (2003). *Language in mind. Advances in the study of language and thought*. Massachusetts: MIT Press.

Gibbs, Raymond. (1994). *The Poetics of mind. Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gibbs, Raymond (Ed.). (2008). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Glucksberg, S. (1991). Beyond literal meanings: The psychology of allusion. *Psychological Science*, 2, 146-152.

González Marquez, Mónica, Mittelberg, Irene, Coulson, Seana y Michael J. Spivey (Eds.). (2006). *Methods in cognitive linguistics*. USA: John Benjamin Publishing Co.

Grice, H. Paul. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics. Vol 3, Speech acts* (pp. 41-54). New York: Academic Press.

Grosjean, F. (2001). The right of the deaf child to grow up bilingual. *Sign Language Studies* 1: 2, pp. 110-115.

Hewes, G.W. (1973). Primate communication and the gestural origins of language. *Current Anthropology* 14, pp 5-24.

Hill, J. (1988). Language, culture and world view. *Linguistics: The Cambridge survey. Vol 4. Language: The socio-cultural context* (pp. 14-36). Cambridge: Cambridge University Press.

Hillery, George. (1974). *Communal organizations*. Chicago: Chicago University Press.

Hsiao, Yachau. (2003). Semantics and cognition: An introduction. *Language and Linguistics* 42, pp 197-205.

Hubona, G, Everett, S, Marsh, E y K. Wauchope. (1998). Mental representations of spatial language. *International Journal of Human-Computer Studies*, Nº 48, pp. 705-728.

Ibarretxe-Antuñano, Iriade y Valenzuela, Javier (dirs.). (2012). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.

Jackendoff, Ray. (1985). *Semantics and cognition*. Massachusetts: The MIT Press.

Jackendoff, Ray. (1994). *Patterns in the mind. Language and human nature*. U.S.A: Basic Books.

Jackendoff, Ray. (1997). *The architecture of the language faculty*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Jarque, Maria Josep. (2005). Double mapping in metaphorical expressions of thought and communication in Catalan Signed Language (LSC). *Signed Language Studies* 5 (3), pp. 292-316.

Johnson, Mark. (1989). Image-schematic bases of meaning. *Recherches Semiotiques/Semiotic Inquiry*. Vol 9, Nº 1-2-3.

- Katz, Albert. (1998). Figurative language and figurative thought: A review. En A. Katz et al. *Figurative language and thought* (pp. 3-43). Oxford: Oxford University Press.
- Katz, Albert, Cacciari, Cristina, Gibbs, Raymond y Mark Turner. (1998). *Figurative language and thought*. Oxford: Oxford University Press.
- Kess, Joseph. (1992). *Psycholinguistics, Psychology, Linguistics, and the study of natural language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kita, Sotaro. (Ed.) (2003). *Pointing: Where Language, culture, and cognition meet*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klima, Edward and Bellugi, Ursula. (1979). *The signs of language*. London: Harvard University Press.
- Kövecses, Zoltán. (2002). *Metaphor. A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Zoltán. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Zoltán. (2008). Metaphor and emotion. En R. Gibbs (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 380-396). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, George. (1982). Categories and cognitive models. *Berkeley Cognitive Science Report. N° 2*. California: University of California.
- Lakoff, George. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George. (1993). The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*, 2° ed. (pp.202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, George. (2008). The neural theory of metaphor. En R. Gibbs, *Metaphor and thought* (pp. 17-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, George y Johnson, Mark. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. España: Cátedra.
- Lakoff, George y Johnson, Mark. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Langacker, Ronald W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Vol I. Theoretical prerequisites*. Stanford, Cal: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1991) *Foundations of cognitive grammar. Vol II. Descriptive application*. Stanford, Cal: Stanford University Press.

Liddell, Scott. (1990) Four Functions of a Locus: Reexamining the Structure of Space in ASL. En C. Lucas (Ed.) *Sign language research: Theoretical issues*. (pp. 176-198). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Liddell, Scott. (1995). Real, surrogate, and token space: Grammatical consequences in ASL. En K. Emmorey y J. Reilly (Eds.), *Language, gesture, and space* (pp 19-41). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Liddell, Scott. (2000a). Blended spaces and deixis in sign language discourse. En D. McNeill (Ed.), *Language and gesture* (pp 331-357). Cambridge: Cambridge University Press.

Liddell, Scott. (2000b). Indicating verbs and pronouns: Pointing away from agreement. En K. Emmorey y H. Lane (Eds.), *The sign of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima* (pp 303-329). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Liddell, Scott. (2003). *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liddell, Scott y Johnson, Robert. (1989). American Sign Language: The phonological base. *Sign Language Studies*, 64, pp. 195-277.

Liddell, Scott y Metzger, Melanie. (1998). Gesture in sign language discourse. *Journal of Pragmatics* 30, pp. 657-697.

Lillo-Martin, Diane. (1995). The point of view predicate in American Sign Language. En K. Emmorey y J. Reilly (Eds.), *Language, gesture, and space* (pp 155-170). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lucas, Ceil (Ed.). (1990). *Sign Language Research. Theoretical Issues*. Washington, DC. Gallaudet University Press.

McNeill, David. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Maldonado, Ricardo. (2012). La gramática cognitiva. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (dirs.), *Lingüística cognitiva* (pp. 213-247). Barcelona: Anthropos.

Martínez Miguélez, Miguel. (2005) *El Método etnográfico de investigación*. Disponible en <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>.

Morales-López, Esperanza, Boldú-Menasanch, Rosa María, Alonso Rodríguez, Jesús Amador, Gras-Ferrer, Victoria, y Rodríguez-González, María Angeles. (2005). The verbal system of Catalan Sign Language (LSC). *Sign Language Studies, Vol 5, N° 4*, pp. 441-496.

Moriyón Mojica, Carlos y Valdespino Núñez, Silvia. (2005). Semántica, sintaxis y pragmática del espacio en las lenguas de signos. En Á. Sirvent Ramos (Ed.), *Espacio y texto en la cultura francesa. Espace et Texte dans la culture française*. Tomo III. El

espacio en la lingüística y la traducción francesas (pp.1571-1589). Alicante: Universidad de Alicante.

Moriyón Mojica, Carlos, Fernández Viader, Pilar y Codorniu y Tomás, Imma. (2006). Metáfora y metonimia en dos lenguas de signos: LSE y LSC. En Universitat de Barcelona (Ed.), *Actes del VII Congrés de Lingüística General*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Moriyón Mojica, Carlos, Nieto Castro, Setefilla, Vázquez López, Carlos y Storch de Gracia y Asensio, José Gabriel. (2008). Paremiología y cognición en la lengua de señas española. Comunicación presentada en el *Congreso Internacional: Paremiologia: classificazione, traduzione e tecnologie informatiche* (Sapienza. Università di Roma, 12/15-03-08).

Moriyón Mojica, Carlos (Coord.). Fuente Martín, María Teresa de la, González Martínez, Noemí, Martín Aguado, Susana, Rodríguez Becares, Gregorio y Villameriel García, Saúl. (2010). Status quaestiones: la metáfora en la lengua de señas española, Comunicación presentada al *IX Congreso Internacional de Lingüística General* (Valladolid, 21/23 de junio de 2010). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Navarro Ferrando, Ignasi. (1998). *A cognitive semantics analysis of the lexical units at, on and in in English*. Ph. D. Dissertation. Department de Filología Anglesa i Romanica. España: Universitat Jaume I.

Neisser, Ulric. (1976). *Psicología cognoscitiva*. México: Trillas.

Nubiola, Jaime. (2000). El valor cognitivo de las metáforas. En P. Pérez-Illzarbe y R. Lázaro (Eds.), *Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores* (pp. 73-84). Pamplona: Cuadernos Anuario Filosófico N° 103.

Ochoa Santos, Miguel G. (1977). Metáfora y relato visual. Disponible en <http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero6/metafora.htm>.

Oltramari, Alessandro. (2005). Representation, presentation and conceptual schemas. *Symposium on Perception and Cognition*. Italia: XIII Trieste.

Ortony, Andrew (Ed.). (1979). *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press.

Owens, Robert. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.

Padden, Carol. (1983). *Interaction of morphology and syntax in American Sign Language*. Ph. D. Dissertation. San Diego: University of California.

Padden, Carol. (1986). Verbs and role-shifting in ASL. En C. Padden (Ed.), *Proceedings of the Fourth National Symposium on Sign Language Research and Teaching* (pp. 44-57). Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.

Padden, Carol. (1989). The deaf community and the culture of deaf people. En W. Sherman (Ed.), *American deaf culture. An anthology*. Maryland, USA: Linstok Press.

Padden, Carol. (1990). The relation between space and grammar in ASL verb morphology. En C. Lucas (Ed.), *Theoretical issues in sign language research* (pp. 191-210). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Padden, Carol y Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Palmer, Gary. (2000). *Lingüística cultural*. Madrid. Editorial Alianza.

Parente, Diego. (2002). *Márgenes del lenguaje. Metáfora y conocimiento*. Argentina: Ediciones Suárez.

Pascual, Esther. (2012). Los espacios mentales y la integración conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano, y J. Valenzuela, (dirs.), *Lingüística cognitiva* (pp. 147-165). Barcelona: Anthropos.

Pastor, Rosa, D'Ocon, Ana, Pons-Salvador, Gemma, Ferrer, Purificación y Dolz, Laura. (1998). Experiencia y metáforas de la vida cotidiana: Análisis sobre una práctica docente de psicología del pensamiento. En *I Jornadas de Psicología del Pensamiento* (pp. 465-473). España: Universidad de Santiago de Compostela.

Peña Cervel, María Sandra. (2012). Los esquemas de imagen. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela, (dirs.), *Lingüística cognitiva* (pp. 69-93). Barcelona: Anthropos.

Pérez Chico, David (coord.). (2013). *Perspectivas en la filosofía del lenguaje*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Pérez-Izarbe, P. y Lázaro, R. (Eds.). (2000). Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores. *Cuadernos de Anuarios Filosóficos N° 103*, Pamplona, pp. 73-84.

Pietrandrea, Paola. (2002). Iconicity and Arbitrariness in Italian Sign Language. *Sign Language Studies*, 2 (3), pp. 296-321.

Pietrandrea, Paola y Russo, Tommaso. (2007). Diagramatic and imagic hypoicons in signed and verbal languages. En E. Pizzuto, P. Pietrandrea, y R. Simone (Eds), *Verbal and signed languages. Comparing structures, constructs and methodologies*. (pp. 35-56). Berlin: Mouton de Gruyter.

Pizzuto, Elena, Pietrandrea, Paola y Simone, Raffaele (Eds.). (2007). *Verbal and Signed Languages. Comparing structures, constructs and methodologies*. Mouton de Gruyter.

Pilleux, Mauricio. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos, Valdivia N°36*, pp. 143-152.

Putnam, Hilary. (1995). *Representación y realidad. Un balance crítico del funcionalismo*. Barcelona: Gedisa.

Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima primera edición, Tomo I y Tomo II. Madrid. Espasa Calpe

Reilly, Ronan. (1995). Sandy ideas and coloured days. Some computational implications of embodiment. *Artificial Intelligence Review*, Vol, 9, pp. 305-322.

Richards, I.A. (1936). *The philosophy of rethoric*. New York, Oxford U.P.

Ricoeur, Paul. (2008). *Hermenéutica y acción: De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Prometeo.

Rivano Emiliano. (1997). *Metáfora y lingüística cognitiva*. Santiago: Bravo y Allende editores.

Rodríguez Consuegra, Francisco. (2004). Cognitivismo y lenguaje: ¿Un paradigma que se hunde?". *Diálogos*, 84, pp. 1-40.

Rosch, Eleanor. (1973) On the internal structure of perceptual and semantic categories. En T. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, New York: Academic Press, 1973.

Ruiz de Mendoza Ibáñez, Francisco José. (2001). Lingüística cognitiva: Semántica, pragmática y construcciones. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/circulo/no8/ruiz.htm>
[04-08-2010](http://www.ucm.es/info/circulo/no8/ruiz.htm)

Russo, Tommaso. (2004) Iconicity and productivity in sign language discourse: An analysis of three LIS discourse registers". *Sign Language Studies*, 4, 2, pp. 164-197.

Russo, Tommaso. (2005). A crosslinguistic, cross-cultural analysis of metaphors in two Italian Sign Language (LIS) registers". *Sign Language Studies*, Volume 5, Number 3, pp. 333-359.

Saeed, John. (2003). *Semantics*. USA: Blackwell Publishing

Sallandre, Marie-Anne y Cuxac, Christian. (2002). Iconicity in sign language: A theoretical and methodological point of view. En I. Wachsmuth t T. Sowa (Eds.), *Gesture-based communication in human-computer interaction. Proceedings of the international gesture workshop*. (pp 171-180). Berlin: Springer.

Sandler, Wendy. (en prensa). Sign language phonology. En W. Frawley (Ed.), *The Oxford International Encyclopedia of Linguistics*. Disponible en: <http://sandersignlab.haifa.ac.il/pdf/Sign%20Language%20Phonology%20OEL.pdf>

Sandler, Wendy y Lillo-Martin, Diane. (2006). *Sign language and linguistics universals*. Cambridge. Cambridge University Press.

Saussure, Ferdinand. (1959). *Curso de lingüística general* (3° Ed.) Buenos Aires: Losada.

Schlesinger, I.M. y Namir, L. (1978). *Sign language of the deaf. Psychological, linguistic, and sociological perspectives*. New York: Academic Press.

Searle, John. (1979) Metaphor. En A. Ortony (Ed.) *Metaphor and thought* (pp. 92-123). New York: Cambridge University Press.

Searle, John. (2000). Metáfora. En L. M Valdés Villanueva (comp.), *La búsqueda del significado: Lecturas de filosofía del lenguaje* (pp. 588-623). Madrid: Tecnos.

Serra, Miquel, Serrat, Elizabeth, Solé, Rosa, Bel, Aurora y Aparici, Melina. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.

Slobin, Dan. (1979). *Introducción a la psicolingüística*. Buenos Aires: Paidós.

Soutton-Spencer, Rachel. (2010). Spatial Metaphor and expressions of identity in sign language poetry. *Metaphorik*, 19, pp 47-86.

Sperber, Dan y Wilson, Deirdre. (1994). *La relevancia: Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.

Steven, Davis. (1991). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Sperber, Dan y Wilson, Deirdre. (2008). A deflationary account of metaphors. En R. Gibbs, *Metaphor and thought* (pp. 84-108). Cambridge: Cambridge University Press.

Supalla T. (1978). Morphology of verbs of motion and location in American Sign Language. En F. Caccamise (Ed.), *Second national symposium on sign language research and teaching*. Silver Spring, Md: National Association of the Deaf.

Talmy, Leonard. (1995). The cognitive cultural system. *The Monist* Vol 78, Nº 1, pp. 80-114.

Talmy, Leonard. (2003). The representation of spatial structure en spoken and signed language". En K. Emmorey, (Ed.). *Perspectives on classifiers constructions in sign language* (pp. 109-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Taub, Sarah F. (2001). *Language from the body. Iconicity and metaphor in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, John R. (2002). *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Turner, Graham. (1994). How is deaf culture? Another perspective on a fundamental concept. *Sign language Studies*, 83, pp. 103-126.

Turner, Mark y Fauconnier, Gilles. (1995). Conceptual integration and formal expression. *Metaphor and symbol*, Vol 10 (3), pp. 183- 204.

Ungerer, Friedrich y Schmid, Hans-Jorg. (2006). *An introduction to cognitive linguistics* (2ª Ed.). Great Britain: Pearsons Longman.

Valdés Villanueva, L. M. (comp.). (2000). *La búsqueda del significado: Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos.

Valenzuela, Javier, Ibarretxe-Antuñano, Iriade y Hilferty, Joseph. La semántica cognitiva. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela, *Lingüística cognitiva* (pp. 41-67). Barcelona: Anthropos.

Valli, Clayton y Lucas, Ceil. (1996). *Linguistics of American Sign Language. An introduction* (2ª Ed.). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Varela, Francisco. (2002). *Conocer las ciencias cognitivas. Tendencias y perspectivas*. Barcelona: Gedisa.

Vygotsky, Lev. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Ma: MIT Press.

Wilbur, Ronnie B. (1987). *American Sign Language: Linguistic and applied dimensions*. Boston: College-Hill Press.

Wilcox, Phyllis P. (2000). *Metaphor in American Sign Language*. Washington, D.C: Gallaudet University Press.

Wilcox, Phyllis P. (2004). A cognitive key: Metonymic and metaphorical mappings in ASL. *Cognitive Linguistics* 15-2, pp. 197-222.

Wilcox, Phyllis P. (2005). What do you think? Metaphor in thought and communication domains in American Sign Language. *Sign language Studies*, Vol 5, N° 3, pp. 267-291.

Wilcox, Sherman. (Ed.). (1989). *American deaf culture. An anthology*. Maryland: Linstok Press.

Wilcox, Sherman. (1999). The invention and ritualization of language. En B. King (Ed.), *The origins of language: What nonhuman primates can tell us* (pp. 351-384). Santa Fe, NM: School of American Research Press.

Wilcox, Sherman. (2003). *Conceptual spaces, meaning, and gesture in signed languages*. Department of Linguistics. Albuquerque, NM: University of New Mexico.

Wilcox, Sherman. (2004). Cognitive iconicity: Conceptual spaces meaning and gesture in signed languages. *Cognitive Linguistics* 15-2, pp. 119-147.

Wilcox, Sherman y Janzen, Terry. (2004). Introduction: Cognitive dimensions of signed languages. *Cognitive Linguistics* 15-2, pp. 113-117.

Woodward, James. (1982). *How you gonna get to heaven if you can't talk with Jesus. On depathologizing deafness*. USA: T. J. Publishers.

Yu, Ning. (2003). Chinese metaphors of thinking. *Cognitive linguistics*, 14 (2/3), pp. 141-166.

