

Influencia de esquemas culturales específicos en la comprensión del lenguaje metafórico

Octavio Henao A.*

I. Significación del estudio

La posibilidad de que la actividad cognoscitiva esté fundada en razonamientos analógicos, y que los significados de las palabras tengan un origen metafórico, ha sido insinuada por algunos filósofos del lenguaje tan prestigiosos como Cassirer (1953) y Langer (1954). Acorde con tales nociones parece legítimo suponer que la investigación sobre los procesos de comprensión del lenguaje metafórico pueda iluminar nuestro saber sobre la naturaleza de lo cognitivo y lo semántico.

La metáfora hace posible nombrar lo evanescente, lo insubstancial, lo extraño, lo insólito. Permite captar semejanzas ocultas, articular lo aparentemente indisociable. De esta manera la metáfora asiste al lenguaje en la conceptualización de eventos y fenómenos desconocidos, y en la trasmisión de nuevas teorías de ideas (Johnson, 1980).

Muchos científicos han usado en forma prolija metáforas para construir y describir sus teorías. Según Boyd (1979), el uso de la metáfora es un recurso necesario para acomodar el lenguaje a la estructura causal del mundo. Para científicos como Maxwell, Faraday, Rutherford, Kekulé, Einstein y Freud, la metáfora fue un recurso insustituible en la formulación de sus ideas e hipótesis. Cuando se trata de conceptualizar lo desconocido, el científico actúa como poeta.

En el acto creativo juega también la metáfora un rol esencial. Sin la flexibilidad que otorga al lenguaje su dimensión figurativa, sería imposible expresar muchas de nuestras percepciones e intuiciones de la realidad (Wheelright, 1962). La metáfora es según Richards (1936) el principio omnipotente del lenguaje; más que una entidad puramente lingüística, es una estrategia cognitiva.

El lenguaje metafórico es algo más que un elemento estético propio de la poesía, la mitología, los relatos bíblicos u otra clase de trabajos literarios. Es un ingrediente sustancial de las comunicaciones orales y escritas que la gente produce y recibe en su acontecer cotidiano. Parece evidente que un hablante incapaz de comprender el significado de las innumerables expresiones metafóricas que saturan la comunicación humana estaría considerablemente limitado en cuanto a la eficacia de su interacción lingüística. Ciertas estimaciones sobre la presencia de lo metafórico en el lenguaje común señalan

* El autor obtuvo su doctorado en lectura en la Universidad de Wisconsin. Actualmente se desempeña como profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

que más de un 5 % de nuestras expresiones espontáneas pueden clasificarse como lenguaje figurativo. También, se ha establecido que por cada minuto de actividad discursiva se emiten por lo menos cuatro expresiones figuradas. Según estos índices, una persona emite en el transcurso de su vida alrededor de 21 millones de frases que podrían categorizarse objetivamente como lenguaje metafórico (Hoffman y Honeck, 1980; Pollio y otros, 1977; Johnson, 1975). Después de examinar algunos textos para la enseñanza de la lectura, muy populares en los Estados Unidos, Arter (1976) encontró que de cada mil expresiones por lo menos diez tenían un carácter metafórico.

Para constatar la presencia abrumadora del lenguaje metafórico en la comunicación humana basta ojear periódicos, revistas, escuchar emisiones radiales y televisadas o simplemente prestar atención a una conversación ordinaria. No sólo los comunicadores sino el hablante común se esfuerzan por aprovechar el extraordinario potencial semántico del lenguaje figurado.

Esta presencia tan significativa del lenguaje figurativo en la comunicación humana demuestra que la metáfora es un elemento inherente al lenguaje, y hace necesario que cualquier teoría explicativa del proceso de comprensión lingüística dé cuenta no sólo de la utilización del lenguaje literal sino de sus manifestaciones metafóricas (Ortony, 1980; Johnson y Malgady, 1979).

Resulta paradójico que a pesar de la importancia lingüística y el gran valor heurístico otorgado a la metáfora, aún se carezca de un modelo explicativo de los procesos mentales involucrados en su comprensión, que sea coherente y susceptible de verificación experimental.

II. Antecedentes del problema

Fue Richards (1936) quien introdujo la terminología habitualmente usada para describir la metáfora. El distingue cuatro elementos en una expresión metafórica: el **tópico** (el término literal), el **vehículo** (el término usado figurativamente), la **base** (el dominio semántico que comparten el tópico y el vehículo) y la **tensión** (la incompatibilidad literal entre el tópico y el vehículo).

Los modelos comúnmente utilizados para explicar el proceso de comprensión de una metáfora se derivan de ciertas teorías semánticas que describen el significado de una expresión en términos de sus rasgos semánticos distintivos. A la luz de estos modelos, para que un lector u oyente pueda comprender apropiadamente una metáfora debe identificar aquellos atributos semánticos comunes a sus dos términos constitutivos, el tópico y el vehículo. Así, para interpretar el significado de una metáfora de la forma "A es B", por ejemplo, "Ese hombre es un chacal", es necesario que el lector identifique los atributos semánticos que forman la intersección $A \cap B$. El proceso de identificación e integración de los rasgos semánticos que harían posible la comprensión de tal metáfora se podría ilustrar utilizando el siguiente diagrama de Venn:

Ese hombre es un chacal

A – B	$A \cap B$	B – A
Antropoide	mamífero	salvaje
bípedo	carnívoro	cánido
inteligente	cruel	parecido al lobo
etc.	violento	etc.

Este tipo de modelos explicativos han sido seriamente cuestionados por varios especialistas e investigadores. Verbrugge y McCarrell (1977) sostienen que tales modelos son deficientes por cuanto ignoran ciertas semejanzas estructurales entre los términos de la metáfora.

Según ellos, muchas metáforas sugieren sistemas comunes de relaciones o transformaciones en las cuales la identidad semántica específica de cada término resulta secundaria y, por lo tanto, sería impropio describir con listas de atributos semánticos la semejanza que implican sus términos constitutivos. Proponen definir este dominio semántico común al tópic y al vehículo en términos de relaciones entre **esquemas** conceptuales asociados a dichos términos e integrantes del bagaje cultural de cada sujeto.

Refiriéndose también a estos modelos, Malgady y Johnson (1980) han observado lo siguiente: 1) la medida en que una colección de rasgos semánticos puede representar el significado de una expresión depende del contexto; 2) puesto que tales listas de atributos semánticos son abiertas, el significado no puede definirse exhaustivamente; 3) el significado que se asigne a una expresión está influido por el conocimiento léxico y la memoria del sujeto.

Ortony (1979) ha sugerido que la noción de esquema, ampliamente utilizada por varios psicólogos cognitivos para explicar procesos de aprendizaje, memorización y comprensión, podría optimizar el valor explicativo de estos modelos. Un **esquema** se define como una red de estructuras conceptuales que el sujeto emplea para aprehender, interpretar o recordar objetos, eventos y situaciones. Fue Bartlett (1932) quien primero demostró experimentalmente el efecto de estos esquemas idiosincráticos en la comprensión y en el recuerdo de ciertos textos literarios (cuentos y relatos).

Muchas otras investigaciones recientes han demostrado que los lectores utilizan activamente su conocimiento y experiencias previas en la exploración semántica del texto. Freundlieb (1982) estableció que muchos sujetos eran incapaces de diferenciar entre proposiciones que habían leído realmente en un texto y otras que fueron inferidas de esquemas conceptuales activados durante el proceso de lectura. La literatura sobre este tema registra muchos estudios que confirman el papel determinante de estos esquemas en la interpretación de textos escritos y orales (Kintsch y Greene, 1978; Steffensen y otros, 1979; Anderson y otros, 1978; Reynolds y otros, 1982).

III. Objetivo del estudio

El propósito de esta investigación fue estudiar experimentalmente el efecto que ciertos esquemas conceptuales idiosincráticos tienen en la comprensión del lenguaje metafórico y, concurrentemente, indagar la validez empírica de un modelo explicativo del proceso de comprensión metafórica que, como el sugerido por Ortony (1979), incorpore esta noción de esquemas. El estudio acogió el supuesto según el cual el mecanismo de comprensión de una metáfora trasciende la simple tarea de identificar los rasgos semánticos que comparten el tópicos y el vehículo. Se asumió que, para comprender el significado de una metáfora, era necesario no sólo aparear algunos atributos semánticos comunes a sus dos términos constitutivos, sino inferir cierta información de los esquemas conceptuales relativos a éstos.

IV. Metodología

Materiales: Inicialmente se conformó una muestra de 80 metáforas en inglés y 80 en castellano, respectivamente seleccionadas de publicaciones diversas existentes en los Estados Unidos y en Colombia: libros de poesía, series de lectura, textos de lenguaje, y algunas investigaciones sobre el tema. Luego, con el fin de escoger aquellas metáforas cuyo significado representara ciertas connotaciones culturales típicas de Colombia y Estados Unidos, se les pidió a 10 estudiantes de posgrado de la Universidad de Wisconsin-Madison (5 colombianos y 5 norteamericanos) que utilizando una escala de 1 a 5 (1 = poco representativa; 5 = muy representativa) evaluaran respectivamente las 80 metáforas colombianas y las 80 metáforas norteamericanas. Entre las metáforas evaluadas con 5 se escogió al azar una muestra final de 32 metáforas, 16 provenientes de textos colombianos y 16 provenientes de textos norteamericanos.

Estudio normativo: El autor, con la colaboración de estudiantes de posgrado que participaron en la selección de los materiales, elaboró 4 interpretaciones posibles para cada una de las 32 metáforas. Las 16 metáforas norteamericanas con sus respectivas interpretaciones se entregaron a un grupo de 22 estudiantes de pregrado, de la Universidad de Wisconsin-Madison. Igualmente, las 16 metáforas colombianas con sus interpretaciones se entregaron a un grupo de 22 estudiantes de pregrado en la Universidad de Antioquia-Medellín. A ambos grupos de estudiantes se les pidió evaluar cualitativamente las interpretaciones de cada metáfora según escala de 1 a 4. El acuerdo en las evaluaciones otorgadas a las interpretaciones fue en promedio de un 65 % para los dos grupos.

Instrumentos: Un **Inventario de Atributos Semánticos** (IAS) y un **Test de Comprensión Metafórica** (TCM). El IAS se diseñó para medir el conocimiento de los sujetos con relación a los rasgos semánticos comunes al tópicos y al vehículo de las metáforas, y en el cual se basa su interpretación estándar. Constaba de 64 ítems que representaban los tópicos y vehículos de las 32 metáforas. Cada ítem presentaba 3 alternativas: una representaba el rasgo semántico común, y las otras dos eran rasgos pertinentes o ajenos a uno de los términos. El TCM se elaboró con el fin de evaluar la capacidad de

los sujetos para interpretar adecuadamente las 32 metáforas. Constaba de 32 ítems de selección múltiple cuyas 4 alternativas representaban las interpretaciones estandarizadas según el estudio normativo.

Traducciones: El autor, con la colaboración de dos profesores norteamericanos del Departamento de Español de la Universidad de Wisconsin-Madison, preparó versiones en inglés y castellano del **Inventario de Atributos Semánticos** y del **Test de Comprensión Metafórica**, al igual que de las respectivas instrucciones para su aplicación.

Cuantificación de resultados: El **Inventario de Atributos Semánticos** se calificó otorgando un punto cada vez que el sujeto seleccionaba la alternativa correspondiente al rasgo semántico común al tópico y al vehículo. El **Test de Comprensión Metafórica** se calificó de acuerdo con los resultados del estudio normativo y según la siguiente escala: 3 puntos a la mejor respuesta, 2 a la segunda, 1 a la tercera, y 0 a la respuesta clasificada en cuarto lugar.

Muestra: Los sujetos para este estudio fueron 55 estudiantes norteamericanos de sexto grado (32 niños y 23 niñas) provenientes de una escuela pública en Middleton-Wisconsin y 55 estudiantes colombianos (27 niños y 28 niñas) de primero bachillerato provenientes de dos colegios privados en Medellín-Antioquia. La selección de la muestra se hizo buscando la mayor igualdad posible en cuanto al estatus socioeconómico de los sujetos. La edad promedio de los niños norteamericanos fue 11 años, 8 meses y la de los colombianos de 11 años, 6 meses.

Administración de los tests: Tanto el IAS como el TCM se administraron a grupos de 30 niños. El IAS se aplicó primero. Los tópicos y vehículos se ordenaron en forma alterna y se distribuyeron al azar. El TCM se aplicó una semana más tarde. Las metáforas también fueron ordenadas alternadamente y distribuidas al azar. Las primeras páginas de ambos instrumentos contenían las instrucciones y tres ejemplos que los niños debían resolver conjuntamente con el profesor que administraba las pruebas. No se impusieron limitaciones de tiempo.

Diseño experimental:

Variabes independientes:

- (1) La idiosincrasia o bagaje cultural de los sujetos;
- (2) la procedencia cultural de las metáforas.

Variable dependiente: Resultados en el **Test de Comprensión Metafórica** (TCM).

Variable concomitante: Resultados en el **Inventario de Atributos Semánticos** (IAS).

Con el objeto de neutralizar el efecto de la variable concomitante (IAS) en los resultados del TCM (variable dependiente), se ajustaron éstos utilizando un análisis de covarianza. Se complementó el análisis de los resultados mediante correlaciones Pearson y t-tests.

Hipótesis:

1. La media (ajustada según el IAS) obtenida por los niños norteamericanos en la sección del TCM que incluye las metáforas de su entorno cultural será significativamente superior a la media obtenida en la sección de las metáforas colombianas.
2. La media (ajustada según el IAS) obtenida por los niños colombianos en la sección del TCM que incluye las metáforas de su entorno cultural será significativamente superior a la media obtenida en la sección de las metáforas norteamericanas.
3. La media (ajustada según el IAS) obtenida por los sujetos americanos en la sección del TCM que incluye las metáforas de su medio cultural será significativamente superior a la media obtenida por los sujetos colombianos.
4. La media (ajustada según el IAS) obtenida por los sujetos colombianos en la sección del TCM que incluye las metáforas de su medio cultural será significativamente superior a la media obtenida por los sujetos norteamericanos.

Resultados

El **cuadro 1** presenta los resultados obtenidos por ambos grupos en el **Inventario de Atributos Semánticos**. El objetivo de esta prueba fue evaluar la capacidad de los sujetos para identificar el rasgo semántico común al tópico y al vehículo, en el cual se basaba la interpretación estándar dada a las metáforas. Como puede verse, la habilidad de ambos grupos frente a esta tarea fue muy similar (americanos: $x = 58.96$, $DS = 4.90$; colombianos: $x = 57.85$, $DS = 4.93$). La diferencia observada no es estadísticamente significativa ($t(107) = 1.18$, $p < .23$).

El **cuadro 2** presenta los resultados de ambos grupos en el **Test de Comprensión Metafórica**. Tal como se predijo, los sujetos norteamericanos se desempeñaron mejor en la sección correspondiente a las metáforas provenientes de su medio cultural: metáforas norteamericanas: $x = 39.54$, $DS = 5.33$; metáforas colombianas: $x = 34.27$, $DS = 4.64$). Igualmente, el desempeño de los sujetos colombianos fue superior en la sección que incluía las metáforas provenientes de su medio cultural: metáforas colombianas: $x = 35.83$, $DS = 3.96$; metáforas norteamericanas: $x = 33.36$, $DS = 5.71$).

También, acorde con las predicciones, los sujetos norteamericanos superaron a los colombianos en la comprensión de las metáforas originarias del medio cultural americano (americanos: $x = 39.54$, $DS = 5.33$; colombianos: $x = 33.36$, $DS = 5.71$); y los sujetos colombianos superaron a los norteamericanos en la comprensión de las metáforas provenientes del entorno cultural colombiano (colombianos: $x = 35.83$, $DS = 3.96$; norteamericanos: $x = 34.27$, $DS = 4.64$).

Cuadro 1 Resultado del Inventario de Atributos Semánticos (IAS)						
Sujetos	Inventario de Atributos Semánticos					
	Metáforas norteamericanas		Metáforas colombianas		Combinadas	
	X	DS	X	DS	X	DS
Americanos (55)	29.63	2.45	29.32	2.58	58.96	4.90
Colombianos (55)	28.72	2.78	29.12	2.71	57.85	4.93

Cuadro 2 Resultados (sin ajustar) en el Test de Comprensión Metafórica (TCM)						
Sujetos	Test de Comprensión Metafórica					
	Metáforas norteamericanas		Metáforas colombianas		Combinadas	
	X	DS	X	DS	X	DS
Americanos (55)	39.54	5.33	34.27	4.64	73.81	9.04
Colombianos (55)	33.36	5.71	35.83	3.96	69.20	8.49

El análisis estadístico de los resultados en el TCM, ajustados según los puntajes en el IAS, reveló lo siguiente con relación a las hipótesis formuladas:

Hipótesis 1: Los sujetos norteamericanos interpretaron significativamente mejor las metáforas provenientes de su medio cultural que las metáforas colombianas ($F(1, 53) = 73.22, p < .001$).

Hipótesis 2: Los sujetos colombianos interpretaron significativamente mejor las metáforas originarias de su medio cultural que las metáforas norteamericanas ($F(1, 53) = 12.72, p < .001$).

Hipótesis 3: Los sujetos norteamericanos comprendieron significativamente mejor que los colombianos las metáforas originarias de su propio entorno cultural ($F(1, 107) = 30.21, p < .001$).

Hipótesis 4: Los sujetos colombianos comprendieron significativamente mejor que los norteamericanos las metáforas originarias de su propio entorno cultural ($F(1, 107) = 4.69, p < .03$).

VI. Discusión

La hipótesis central propuesta en este estudio, que el bagaje cultural es un factor determinante en la comprensión del lenguaje metafórico aun si se controla el conocimiento de los atributos semánticos comunes al tópico y al vehículo, fue claramente confirmada. A pesar de que los grupos experimentales mostraron un desempeño similar en el **Inventario de Atributos Semánticos**, su habilidad para comprender expresiones metafóricas se vio determinada por su idiosincrasia cultural. Estos resultados están en consonancia con otras investigaciones previas acerca de la importancia que ciertos esquemas culturales tienen en el proceso de comprensión de textos (Steffensen y otros, 1979; Kintsch y Greene, 1978; Reynolds y otros, 1982; Anderson y otros, 1977). Sustentan, además, la lógica y el valor predictivo de un modelo explicativo del proceso de comprensión

metafórica que involucre la noción de esquema, tal como sugiere Ortony (1979).

Parece evidente que los procesos cognitivos que hacen posible la interpretación de una metáfora están notablemente influenciados por los esquemas culturales del sujeto y desbordan el simple ejercicio de los atributos semánticos comunes al tópico y al vehículo. Esta investigación corrobora las críticas esgrimidas en contra de modelos explicativos fundados en el concepto de rasgos semánticos apareables, y fundamenta experimentalmente un paradigma alternativo que incorpore la noción de esquema.

VII. Conclusiones e implicaciones

El logro más importante de este estudio fue la caracterización y constatación empírica del rol tan significativo que ciertos esquemas conceptuales idiosincráticos asociados al tópico y al vehículo de una metáfora juegan en los procesos cognitivos que posibilitan su interpretación. Esta revelación no sólo amplía considerablemente nuestro conocimiento sobre la naturaleza del lenguaje figurativo y la dinámica de los mecanismos que permiten su comprensión, sino que presenta alternativas para enriquecer el valor heurístico de un modelo explicativo de dicho fenómeno.

La gran proporción de aprendizaje que se realiza a través del lenguaje y la alta frecuencia del lenguaje figurativo en la comunicación humana hacen de la investigación sobre la metáfora una perspectiva muy promisoría en la búsqueda de recursos instructivos utilizables en la enseñanza y mejoramiento de la comprensión del lenguaje y la lectura. Asimismo, puesto que el pensamiento analógico es una de las estrategias que facilitan el acto creativo, el estudio del lenguaje metafórico puede derivar formas más eficaces de promover e implementar la creatividad y originalidad del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Anderson, R.C.; Spiro, R.J. y Anderson, M.C. Schemata as scaffolding for the representation of information in connected discourse. **American Educational Research Journal**, 1978, **15**(3). 433-440.
- Anderson, R.C.; Reynolds, R.E.; Shallert, D.L. y Goetz, E.T. Frameworks for comprehensive discourse. **American Educational Research Journal**, 1977, **14**(4), 367-381.
- Arter, J.L. The effects of metaphor on reading comprehension. Unpublished doctoral dissertation. Urbana: University of Illinois, 1976.
- Bartlett, F.C. **Remembering**. Cambridge, England: The University Press, 1954.
- Boyd, R. Metaphor and theory change. En A. Ortony (Ed.) **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- Cassirer, E. **The philosophy of symbolic forms**. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1953.
- Freundlieb, D. Understanding Poe's tales: A schema theoretic view. **Poetics**, 1982, **11**, 25-44.
- Hoffman, R.R. y Honeck, R.P. A peacock looks at its legs: Cognitive science and figurative language. En R.P. Honeck y R.R. Hoffman (Eds.). **Cognition and figurative language**, Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc., 1980.

- Johnson, M. A philosophical perspective on the problems of metaphor. En R. P. Honeck y R.R. Hoffman (Eds.), 1980, op. cit.
- Johnson, M.G. y Malgady, R.J. Sonic cognitive aspects of figurative language: Association and metaphor. **Journal of Psycholinguistic Research**, 1979. **8**(3). 249-265.
- Kintsch, W. y Greene. E. The role of culture specific schemata in the comprehension and recall of stories. **Discourse Processes**, 1978, 1, 1-3.
- Langer, S. **Philosophy, in a new key**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1954.
- Malgady, R.J. y Johnson, M.G. Measurement of figurative language: Semantic feature models of comprehension and appreciation. En Honeck, R.P. y Hoffman, R.R. (Eds.), op. cit.
- Ortony, A. Understanding metaphors. Center for the Study of Reading, (Technical Report 154), Urbana: University of Illinois, 1980.
- Ortony, A. Some psycholinguistic aspects of metaphor. Center for the Study of Reading (Technical Report 112), Urbana: University of Illinois, 1979.
- Pollio, H.R.; Barlow, J.M.; Fine. H.J. y Pollio, M.R. **Psychology and the poetics of growth: Figurative language in psychology, psychotherapy, and education**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977.
- Reynolds, R.E.; Taylor, M.A.; Steffensen, L.S.; Shirey, L.L. y Anderson, R.C. Cultural schemata and reading comprehension. **Reading Research Quarterly**, 1982. **17**(3). 353-367.
- Steffensen, M.S.; Joag-Dev. E. y Anderson, R.C. A cross-cultural perspective on reading comprehension. **Reading Research Quarterly**, 1979, 15, 10-29.
- Verbrugge, R.R. y McCarrell, N.S. Metaphoric comprehension: Studies in reminding and resembling. **Cognitive Psychology**, 1977. 9, 494- 533.
- Wheelwright. P.E. **Metaphor and reality**. Bloomington: Indiana University Press. 1962.