

# ACERCAMIENTO TEÓRICO A LA COMPRESIÓN-INTERPRETACIÓN DEL LENGUAJE FIGURADO EN APRENDICES TARDÍOS DE L2

*Luz Amparo Fajardo Uribe\**

Universidad Nacional de Colombia – Bogotá, Colombia

## **Resumen**

Este artículo parte del supuesto de que los aprendices tardíos de una L2 desarrollan estrategias de interpretación del lenguaje figurado diferentes de las de los monolingües. Estas variarán según el tipo de lenguaje figurado que enfrenten y la situación comunicativa en la que se encuentren. La reflexión inicia con la caracterización del lenguaje figurado y del no figurado. Posteriormente, se toman ejemplos de diferentes tipos de lenguaje figurado en las dos lenguas objeto de trabajo y se contrastan para determinar qué dificultades pueden presentársele a un aprendiz de L2 al momento de comprender-interpretar y emplear una de estas expresiones. Finalmente, se alude a las explicaciones que hay sobre los procesos de comprensión-interpretación para concluir que, mientras el hablante monolingüe opta de manera automática por la interpretación figurada o literal, el aprendiz tardío de una L2 opta primero por la interpretación no figurada y pasa a la figurada cuando contextualmente no comprende lo que le dicen.

**Palabras clave:** *lenguaje no figurado, lenguaje figurado, expresiones idiomáticas, metáforas, comprender-interpretar, contexto socio-cultural, intención comunicativa.*

Artículo de revisión de tema. Recibido 19-03-2013, aceptado 15-05-2013.

---

\* lafajardou@unal.edu.co

## A THEORETICAL APPROACH TO THE UNDERSTANDING- INTERPRETATION OF FIGURATIVE LANGUAGE OF LATE L2 LEARNERS

### Abstract

The article starts out from the assumption that late L2 learners develop strategies for the interpretation of figurative language that are different from those of monolingual speakers. Those strategies vary depending on the type of figurative language the speakers are faced with as well as on the situation they find themselves in. The paper first characterizes figurative and non-figurative language, and then goes on to present examples of different types of figurative language in the two object languages in order to contrast them and determine what type of difficulties L2 learners might face when trying to understand-interpret each one of those expressions. Finally, it discusses the explanations of understanding-interpretation processes in order to conclude that late L2 learners first opt for the non-figurative interpretation and move to the figurative one when they do not understand what is being said contextually, while monolingual speakers opt automatically for the figurative or the literal interpretation.

**Keywords:** *non-figurative language, figurative language, idiomatic expressions, metaphors, understanding-interpretation, socio-cultural context, communicative intention.*

## APROXIMAÇÃO TEÓRICA À COMPREENSÃO-INTERPRETAÇÃO DA LINGUAGEM FIGURADA EM APRENDIZES TARDIOS DE L2

### Resumo

Este artigo parte do pressuposto de que os aprendizes tardios de uma L2 desenvolvem estratégias de interpretação da linguagem figurada diferentes das dos monolíngues. Estas variam segundo o tipo de linguagem figurada que enfrentam e a situação comunicativa na qual se encontram. A reflexão inicia com a caracterização da linguagem figurada e da não figurada. Em seguida, tomam-se exemplos de diferentes tipos de linguagem figurada nas duas línguas objeto de trabalho e contrastam-se para determinar que dificuldades podem apresentar a um aprendiz de L2 no momento de compreender-interpretar e empregar uma dessas expressões. Finalmente, alude-se às explicações que há sobre os processos de compreensão-interpretação para concluir que, enquanto o falante monolíngue opta de maneira automática pela interpretação figurada ou literal, o aprendiz tardio de uma L2 opta primeiro pela interpretação não figurada e passa à figurada quando contextualmente não compreende o que lhe dizem.

**Palavras-chave:** *linguagem não figurada, linguagem figurada, expressões idiomáticas, metáforas, compreender-interpretar, contexto sociocultural, intenção comunicativa.*

*No aprendemos un juego del lenguaje  
aprendiendo sus reglas; llegamos a comprender las  
reglas aprendiendo el juego.*

*(Wittgenstein, citado en Hintikka & Sandu, 1994, p. 177)*

## Introducción

Los procesos cognitivos que desarrollan los sujetos bilingües difieren de aquellos que siguen los monolingües. La condición de bilingüe afecta, positivamente en la mayoría de los casos y condiciones, el crecimiento intelectual y las funciones ejecutivas<sup>1</sup>; es decir, el bilingüismo favorece la capacidad para la formación de conceptos, la creatividad, el razonamiento analógico y el desarrollo mental. Además, hace que el hablante esté dotado de una mayor flexibilidad de pensamiento, mayor sensibilidad frente al uso de la lengua, un oído mucho más agudo para percibir diferencias fonológicas y un mejor conocimiento de su lengua materna, de ahí las palabras de Goethe: “Aquel que no conoce ninguna lengua extranjera no conoce realmente la propia”. Estas características del bilingüismo, con respecto al monolingüismo, pueden apreciarse en todas y cada una de las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir y, por supuesto, en la manera como se adquiere y emplea el conocimiento. La comprensión-interpretación y el empleo del lenguaje figurado no son una excepción.

Uno de los problemas que enfrentan los sujetos bilingües, en general, es la adquisición de nuevo vocabulario. Los sujetos monolingües, por ejemplo, tienen dificultad a la hora de interiorizar un nuevo rótulo para un elemento, cuando ya han interiorizado otro previamente. En oposición, los bilingües son cognitivamente más flexibles frente a este evento; están en capacidad de desarrollar operaciones de categorización en diferentes lenguas y juegan con la posibilidad de transferir conceptos adquiridos de una lengua a otra. Se desprende de aquí, entonces, un supuesto sobre el que se desarrollará una reflexión a lo largo de este documento: los aprendices tardíos de L2 y los monolingües desarrollan operaciones de interpretación

---

1 Las funciones ejecutivas se entienden como habilidades cognitivas que permiten el surgimiento del pensamiento estructurado, el desarrollo del pensamiento abstracto, planificar y ejecutar acciones con base en objetivos planteados, anticipar y proponer metas, seguir horarios a través del diseño de planes y programas que orienten el inicio, desarrollo y cierre de las actividades académicas o laborales, la autorregulación y monitoreo de tareas y su organización en el tiempo y en el espacio.

del lenguaje figurado que difieren dependiendo de su nivel de proficiencia y del tipo de lenguaje figurado que enfrentan en una situación comunicativa particular.

El estudio del lenguaje figurado, los tipos de texto y contexto en los que aparece y el alcance comunicativo que tiene en la lengua nativa (L1) ha dado lugar a varias investigaciones y escritos. No sucede lo mismo con el análisis de su comprensión y repercusión cognitiva en hablantes de L2 y, particularmente, en aprendices tardíos<sup>2</sup>. Por esa razón, a lo largo de este trabajo, se caracterizará el lenguaje figurado y se señalarán algunos aspectos relacionados con la competencia comunicativa y los procesos cognitivos requeridos para comprender este tipo de lenguaje en aprendices tardíos de L2. De la misma manera, se hará referencia a los contrastes que se dan cuando un aprendiz tardío de L2 enfrenta formas de lenguaje figurado.

### **Características del lenguaje figurado**

Cuando nos enfrentamos a la dicotomía entre lo literal y lo figurado, inevitablemente nos vemos abocados a pensar en otras relaciones que se mueven paralelamente: verdad – falsedad, real – imaginativo, convencional – novedoso, muerto – vivo, estable – inestable, denotativo – connotativo, fijo – dinámico, etc.; y rápidamente nos inclinamos a pensar que lo literal se identifica con lo verdadero, lo convencional, lo muerto, lo estable, lo denotativo, lo fijo y, en cambio, lo figurado le imprime a la comunicación y a los procesos cognitivos todo lo imaginativo, lo novedoso, lo vivo, lo inestable, lo connotativo y quizás lo falso (Fajardo, 2007, p. 104).

Tradicionalmente, se ha considerado que el lenguaje literal es el lenguaje de la cotidianidad, el que puede dar cuenta de la realidad de manera exacta, el que responde a las reglas fijadas mediante convenciones previamente establecidas y al que se le pueden atribuir valores de verdad o falsedad. El lenguaje literal no plantea dualidades de significado, dado su carácter preciso y concreto, por lo tanto, no plantea niveles de significación, sino que su capacidad significativa es única. El lenguaje figurado, en oposición, ha sido considerado inexacto; además, debido a su carácter singular y subjetivo, no se le puede someter a pruebas de verdad o falsedad (Fajardo, 2007, p. 104). Su función es esencialmente pragmática, por eso la importancia del sentido que adopta el enunciado dentro de un contexto lingüístico y comunicativo particular. El lenguaje figurado cobra, entonces, una gran importancia

---

2 Somos conscientes de la diferencia entre lengua extranjera y lengua 2; no obstante, optamos por la denominación L2 para todos aquellos que enfrentan procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua diferente a su lengua materna.

dentro de una teoría de la comunicación, ya que está construido con base en realizaciones lingüísticas vivas y eficientes, es impactante y fácil de recordar; así mismo, se convierte en un agente primordial a la hora de modificar y generar nuevos significados. Su gran flexibilidad le permite ajustarse a los requerimientos cognitivos que plantea tanto la entidad objeto de conocimiento como el sujeto cognoscente, para poder así dar cuenta de las necesidades comunicativas de quien percibe esa realidad. Las metáforas, por ejemplo, proporcionan sentidos diversos para las palabras e introducen nuevas relaciones entre los objetos de la realidad, de ahí que sean consideradas como artefactos lingüísticos que proporcionan un contenido cognitivo, y no como simples artilugios retóricos.

Si bien es cierto que la pragmática se nos presenta como una opción explicativa de lo comunicativo, no da cuenta del valor cognitivo del lenguaje figurado. Las lenguas en general y el lenguaje figurado en particular contienen información cultural importante, de ahí que este último sea considerado una manifestación del pensamiento de las comunidades que lo emplean, de la forma como conciben la realidad que les rodea, de la manera como se ha categorizado la realidad y de los prototipos que se han construido con base en esta. Las traslaciones o modificaciones de sentido que se producen en las realizaciones figurativas no son otra cosa que el reflejo de la experiencia de mundo, de cómo este se puede ver mejor sobreponiendo características de unos objetos sobre las de otros o cambiando la forma de expresarlas. El lenguaje figurado es el recurso a partir del cual creamos e inventamos nuevas relaciones entre los objetos, relaciones de las que el lenguaje literal no siempre puede dar cuenta.

### **La competencia lingüística y la competencia comunicativa en los aprendices tardíos de L2**

La comprensión-interpretación del lenguaje figurado implica realizar operaciones mentales que van más allá de la decodificación; en otras palabras, obliga a realizar procesos de interpretación que tienen en cuenta la intención de quien produce el enunciado, su relación con el interlocutor y el contexto en el cual se enmarca. Es decir, el proceso de interpretación del lenguaje figurado exige que se lleven a cabo procesos inferenciales que vayan más allá del significado de diccionario que manejan las palabras y que, en consecuencia, permitan que el oyente-lector pueda pasar al significado enciclopédico que las palabras adoptan en determinados contextos comunicativos.

En el proceso de comunicación desarrollado por sujetos monolingües, tanto los enunciados figurados como los literales se procesan y se evalúan simultáneamente, y es el oyente quien decide cuál es la interpretación que más se ajusta a las necesidades planteadas por el contexto. La interpretación de los enunciados construidos a partir de lenguaje figurado no debe centrarse en revisar las alteraciones sintácticas y semánticas que sufre la estructura utilizada, sino en atender especialmente a las alteraciones que se producen en las presuposiciones implicadas en los enunciados. En otras palabras, la interpretación de enunciados figurados no requiere exclusivamente del conocimiento lingüístico —competencia lingüística—, sino que se basa más en el manejo de las presuposiciones, de los conocimientos previos y del contexto, tanto lingüístico como extralingüístico, en el cual se enmarca el enunciado; o sea, depende de la competencia comunicativa.

Para que la interpretación del lenguaje figurado pueda darse, no basta con un conocimiento de la lengua, sino que es indispensable tener un conocimiento relacionado con las actitudes, los valores, las situaciones en las que los hablantes de una lengua pueden estar inmersos, a fin de estar en capacidad no solo de nombrar la realidad, sino de lamentarse, alegrarse, rogar, prevenir, defender, atacar a través de las diferentes formas de persuasión, dirección, expresión y juegos simbólicos (Hymes, 2011). El hablante que opta por lo figurado enfrenta a su receptor a un proceso un poco más complejo que el que sigue cuando enfrenta el lenguaje literal, por cuanto le exige realizar una serie de operaciones que le permitan ajustar el enunciado tanto al contexto comunicativo y cultural en el que aparece como a su propio universo cognitivo.

La manifestación de la competencia lingüística y comunicativa en L1 se da de manera natural. El único requisito que se debe cumplir es estar en contacto con la lengua y con quienes la utilizan en diversas situaciones de comunicación. Los niños adquieren a la vez el conocimiento acerca de la gramática que rige las oraciones de una lengua, como de las situaciones en las que el uso de esas oraciones es apropiado. En consecuencia, acceder al significado del lenguaje literal en L1 no acarrea mayores dificultades, basta con realizar procesos de decodificación; y, aunque acceder al sentido del lenguaje figurado exige comprender lo que este implica, como señala Grice (1975), el oyente de L1 tampoco enfrenta mayores dificultades, por cuanto comparte el contexto socio-cultural con el hablante y, gracias a factores tanto supralingüísticos como paralingüísticos, puede descubrir la intención con la que se emitió el enunciado.

Este mismo proceso, aparentemente simple en L1, exige mayores esfuerzos en L2, por cuanto el aprendiz tardío<sup>3</sup> no solo debe interiorizar las reglas de la gramática que rigen las oraciones de la L2, sino que requiere aprender también las circunstancias comunicativas en las que esas oraciones pueden ser utilizadas. Dicho en otras palabras, mientras que en L1 los procesos de decodificación e inferenciales se realizan sin que medie la adquisición no natural, el aprendiz tardío de L2 requiere de un período de tiempo amplio para aprender la lengua y poder dar cuenta de una proficiencia alta, de tal forma que logre determinar las implicaturas del hablante y cuándo el empleo de ciertos recursos lingüísticos es aceptable y apropiado según la circunstancia comunicativa.

Philip (2006) hace alusión a un ejemplo en que se demuestra que usuarios de L2 que han alcanzado niveles altos de competencia lingüística tienen dificultades para utilizar, de manera siquiera aceptable comunicativamente, enunciados en esa misma lengua, debido a fenómenos de colocación (Philip, 2006, p. 6). Estos fenómenos podrían concebirse como problemas cuya resolución se daría a partir de la competencia lingüística. Sin embargo, a pesar de ser inconvenientes de orden sintáctico, es necesario tener un conocimiento de la competencia comunicativa para determinar si la colocación es aceptable dentro de determinado decurso comunicativo. En inglés como en español, anota a manera de ejemplo Philip (2006), es posible emplear el verbo *nacer* (*to be born*) para aludir metafóricamente al comienzo de algo. Sin embargo, en inglés no es aceptable una oración como:

- (1) If you live in a condominium *conflicts and discords can be born* with others (Philip, 2006, p. 6)

Esto se debe a que la expresión *conflicts and discords* no debe colocarse con la forma verbal *to be born*, por cuanto se produce una anomalía pragmática y no es posible lograr el mismo efecto comunicativo que en español.

Los hablantes nativos de una lengua prácticamente nunca confunden el significado literal con el figurado, y siempre tienen la capacidad de señalar las diferencias cognitivas que se dan entre ellos. Es como si la capacidad intuitiva del hablante nativo de una lengua le permitiera determinar cuál es el uso literal de una palabra o expresión y cuál el figurado, lo cual no se da de manera natural en la L2. El aprendiz,

3 El aprendiz tardío es el que enfrenta el aprendizaje de una L2 después de los 12 años, cuando ya se ha superado el período crítico del que habla Lenneberg (1967).

especialmente el tardío, tiene que someterse a un largo proceso de adquisición de esa intuición y aun así tendrá problemas en muchos casos para determinar si una palabra es empleada con sentido literal o no en un contexto determinado. Por ende, también encontrará obstáculos para saber si una construcción figurada en L2 es aceptable comunicativamente. De ahí que algunos diccionarios bilingües, con el ánimo de hacer menos tortuoso para el aprendiz este camino de decisión sobre la utilización de una construcción particular de una L2, hayan optado por marcar ciertas expresiones como figuradas. Hecho que ha redundado en un uso más apropiado de aquellas expresiones en las que se tienen dudas acerca de su uso literal o figurado.

En el ámbito del bilingüismo, es común encontrar que, aun en lenguas cuya familiaridad es remota, se pueden hacer traducciones literales de expresiones figuradas —idiomáticas, humorísticas, proverbios y metáforas conceptuales—, en las que la coincidencia semántica y pragmática en las dos lenguas es perfecta. Sin embargo, hay otras expresiones figuradas en las que hay una distancia inmensa, que dificulta no solo su comprensión-interpretación, sino que hace prácticamente imposible la utilización de estas cuando se trata de aprendices tardíos. Nuevamente, el factor relacionado con la proficiencia en L2 entra a jugar un rol fundamental.

En observaciones realizadas en clase de L2, con estudiantes adultos que están en proceso de aprendizaje del inglés, he podido registrar las dificultades que estos estudiantes, dependiendo, por supuesto, de su nivel de proficiencia, presentan a la hora de comprender-interpretar o emplear metáforas conceptuales, expresiones idiomáticas o humorísticas y proverbios. Evidentemente, las dificultades se amioran cuando la cercanía semántica y pragmática es notoria entre este tipo de enunciados. A continuación, se mencionan algunos ejemplos que son más fáciles de comprender-interpretar o de utilizar en circunstancias de comunicación en el aula.

- (2) Hemos llegado muy lejos.
- (3) *How far we've come.*
- (4) Esta relación no va para ninguna parte.
- (5) *The relationship is not going anywhere.*

Todas estas expresiones son empleadas en una y otra lengua para indicar que las relaciones amorosas pueden ser entendidas como un viaje (*love is a journey*). Situación similar se presenta en algunas expresiones idiomáticas, propias de los argots o jergas. Veamos:



- (6) Nos encontramos *cara a cara* en el restaurante
- (7) We met *face to face* in the restaurant
- (8) Perro no come perro
- (9) Dog doesn't eat dog

Algunos proverbios en español también tienen equivalentes bastante cercanos en inglés:

- (10) La verdad a medias es mentira verdadera
- (11) Half the truth is often a whole lie
- (12) Para buen hambre, no hay mal pan
- (13) For a good appetite there is no hard bread

En otras expresiones idiomáticas y proverbios no sucede lo mismo, razón por la cual el aprendiz tardío se ve en la obligación de aprender tanto el significado como su uso, para que poder utilizarlas eficientemente en situaciones comunicativas. Tal es el caso de:

- (14) Llegaron a California *para siempre* (*para quedarse*) porque es maravilloso
- (15) They came to California *for good* because is wonderful
- (16) Las palabras se las lleva el viento.
- (17) Actions speak louder than words / voice.

Como podemos observar en los ejemplos mencionados, siempre que un hablante de L1 o con alta proficiencia en L2 opta por construcciones metafóricas, esa dispersión semántica característica de las metáforas es la responsable del surgimiento de nuevos significados o de nuevas posibilidades de significar, dados los nexos que se pueden crear entre realidades disímiles. Tanto la vaguedad como la ambigüedad que se le atribuyen a la metáfora son susceptibles de convertirse en cualidades cuando, dentro de un contexto determinado, permiten transmitir a los receptores un efecto particular con respecto a la realidad a la que se refieren. La posibilidad de captar ese efecto es posible gracias a la existencia de la competencia lingüística y, sobretodo, de la competencia comunicativa. En ese orden de ideas, y dado que el aprendiz tardío de L2 no solamente padece el proceso de adquirir la competencia lingüística, sino también la competencia comunicativa, en muchos casos no llega a ser lo suficientemente competente para comprender y producir este tipo de enunciados en circunstancias reales de comunicación.

## **El proceso de comprensión-interpretación del lenguaje figurado**

Los procesos cognitivos son actividades psicológicas o facultades propias del pensamiento y del aprendizaje que hacen posible funciones intelectuales como pensar, recordar, percibir, comunicar, calcular, inferir, entre otras. Los procesos de producción y comprensión lingüísticas se explican a partir de la conjunción de algunas de estas operaciones mentales. El segundo de estos ha conducido a diferentes teorías dependiendo de la postura que se adopte. Sin embargo, y a pesar de las posiciones existentes frente a cómo se da dicho proceso, hay acuerdo en que incluye las siguientes etapas:

- **Contacto léxico inicial:** se inicia con la recepción de la onda sonora o visual, dependiendo de si se utiliza el código oral o el escrito, y su transformación en unidades susceptibles de ser comparadas con las ya existentes en la mente del sujeto.
- **Activación:** el primer estadio puede activar un conjunto de posibles candidatos léxicos que van a ser descartados en estadios superiores, y de los cuales probablemente solo uno se acepte como válido dentro del texto al que el hablante se expone. Se considera que son más susceptibles de activación y selección aquellas unidades léxicas que enfrenta el hablante con más frecuencia, que aquellas a las que se expone esporádicamente.
- **Selección:** este estadio implica una operación opuesta a la de activación. En este caso, el hablante descarta aquellas unidades que no se reconocen como afines con el contexto en el que aparecen, llámese lingüístico o situacional.
- **Reconocimiento:** es el último estadio y consiste en la identificación definitiva del contenido léxico de la palabra.

La psicolingüística plantea que los procesos cognitivos que hacen posible la comprensión, análisis e interpretación de oraciones en L1 se dividen en tres partes. Se inician con la representación mental del contenido proposicional. Es decir, con la representación de las relaciones que se establecen entre las acciones o los procesos y los diferentes argumentos que pueden entrar en contacto con ellos. El segundo paso tiene que ver con el análisis de la sintaxis bajo la cual se estructuran las proposiciones:

El componente sintáctico del lenguaje es un código formal de combinación de unidades lingüísticas necesario para derivar el significado de los mensajes verbales. Es formal en tanto en cuanto es independiente del contenido de las unidades o símbolos

que maneja, y necesario, en la medida en que sin él no podríamos interpretar unidades de significado superiores a la palabra o morfema. En otras palabras, los procesos de análisis sintáctico son mecanismos cognitivos que median entre la recuperación del significado léxico y la interpretación del significado oracional. (Belinchón, 1992, p. 417)

El análisis sintáctico implica hallar la estructura en constituyentes de las oraciones que conforman los enunciados, para lo cual es necesario analizar las relaciones estructurales que se dan entre los diferentes elementos lexicales de la oración. En tercera y última instancia, el proceso de comprensión-interpretación nos lleva a detectar la intención comunicativa del hablante que se hace manifiesta en lo que se ha llamado la fuerza ilocutiva del enunciado, la cual hace posible que los enunciados puedan expresar y transmitir mucho más de lo que significan las palabras que los componen. Dicho de otra manera, el proceso de comprensión-interpretación de los enunciados implica la sumatoria del contenido proposicional de estos, aunado a la fuerza ilocutiva que le imprime el hablante.

Desde esta perspectiva, el proceso de comprensión-interpretación del lenguaje figurado en L1, al igual que el proceso de comprensión de lo literal, conduce al oyente a enfrentar lo fonológico en primera instancia y después lo morfosintáctico. Pero cuando el oyente debe procesar lo semántico, lo que hace en un primer momento es activar los rasgos de las palabras, más precisamente sus rasgos primarios, y después precisa a partir de cuál se está haciendo la traslación de sentido; es decir, aquel que está sufriendo una reasignación y que por lo tanto sirve de base para la reconceptualización de un elemento de la realidad. Una vez han sido reasignados los rasgos, es necesario, al igual que en los enunciados literales, recurrir a elementos supralingüísticos y paralingüísticos, al contexto lingüístico y, por supuesto, al contexto situacional y cultural para obtener el sentido adoptado por el enunciado. Este proceso es prácticamente automático y no le exige ni al hablante ni al oyente ningún costo de procesamiento.

Esta misma operación en aprendices tardíos de L2 se da de manera similar hasta el nivel semántico: este tipo de hablantes llega sin inconvenientes hasta el proceso de decodificación del significado lingüístico o de diccionario de las expresiones figuradas. Sin embargo, al pasar al significado enciclopédico —el que lleva la carga cultural, social, afectiva—, al interior del cual seguramente se enmarcaría el significado figurado, el proceso se hace un poco más lento y complejo. Descubrir el sentido que la expresión adquiere en ese contexto particular le exige al aprendiz, casi que obligatoriamente, acceder primero al significado

literal y luego sí, una vez activa los datos que le da el contexto, aventura una interpretación que, por supuesto, le implica un mayor costo de procesamiento, sea que esté en el rol de hablante o de oyente.

El lenguaje figurado, en términos pragmáticos, se comporta de la misma manera que lo hacen otros actos de habla y, como tal, está constituido de enunciados que, además de poseer un contenido proposicional y una estructura, tienen una fuerza ilocutiva o intención que los convierte en elementos comunicativos y hace posible imprimir diferentes matices comunicativos a esos enunciados.

Para que la comprensión-interpretación sea efectiva, es necesario que el hablante y oyente compartan, además de un código lingüístico común (i.e. una gramática), una serie de conocimientos extralingüísticos relativos al discurso, a la situación y a los estados mentales del interlocutor. (Belinchón, 1992, p. 417)

El aprendiz tardío de L2 puede efectivamente compartir buena parte del código lingüístico, reconocer la palabra como propia de esa lengua y dar cuenta de su significado literal. Sin embargo, comprenderla y emplearla con el sentido que adopta dentro de un contexto comunicativo se le convierte en una aventura a veces difícil de superar. Si pensamos en una expresión propia de la lengua inglesa como

(18) Somebody kicked the bucket

Podríamos decir que el aprendiz tardío de L2, por supuesto dependiendo de su nivel de proficiencia en lengua inglesa, haría una primera interpretación semántica indicando que *alguien pateó el balde*; no obstante, para llegar al equivalente en español colombiano,

(19) Alguien colgó los guayos

o

(20) Alguien estiró la pata

el aprendiz tardío de la L2 requiere posiblemente de un diccionario de carácter enciclopédico que le permita reconocer ese modismo o hacer un análisis detenido del contexto para poder llegar a la conclusión apropiada.

La comprensión-interpretación de cada uno de estos tipos de enunciados obliga, entonces, al manejo de procesos inferenciales. Es decir, de procesos que permitan acceder a la información no dicha, a la que está implícita en los enunciados. Pues detrás de lo que se comunica siempre está aquello que no refleja la lengua, pero

que hace parte de lo que el hablante quiere comunicar. Así que estas estructuras semánticas, lingüísticamente codificadas, deben ser sometidas a procesos inferenciales que las enriquezcan, para obtener el sentido de lo que el hablante quiso decir. Estos procesos, como puede colegirse de lo mencionado anteriormente, requerirán un entrenamiento largo en los aprendices tardíos de L2 y, como ya lo hemos mencionado, de un alto nivel de proficiencia en esa lengua.

La memoria en general juega un papel importante en la comprensión-interpretación del lenguaje figurado, especialmente la memoria a largo plazo. Esto se debe a que, cuando se procesa un enunciado figurado, se desarrollan una serie de operaciones asociativas entre los términos que lo componen, la realidad a la que se refiere, el contexto en el que se enmarca y el conocimiento acumulado, para poder determinar el sentido adoptado por el enunciado. La memoria episódica, por ejemplo, juega un rol esencial, pues son los factores extralingüísticos los que conducen al hablante a la utilización de un enunciado figurado y restringen la posibilidad de utilizar uno literal, dadas las circunstancias y las necesidades cognitivas y comunicativas de hablante y oyente. Posteriormente, la memoria semántica se encarga de brindar la información acumulada para que se puedan hacer las conexiones de rasgos necesarias para la comprensión-interpretación del enunciado y, después de eso, dependiendo del impacto o importancia que este tenga para el oyente y de la frecuencia de uso, se alojará en la memoria a largo plazo.

Trabajos tendentes a observar los procesos que se siguen en la comprensión-interpretación de lenguaje figurado (véanse Inhoff, Lima, & Carroll, 1984; Janus & Bever, 1985) han demostrado que, en la medida en que se otorguen suficientes datos contextuales, el oyente no tiene necesidad de recurrir al significado literal para poder comprender el lenguaje figurado. Por lo tanto, la comprensión-interpretación de este último no le exige ni esfuerzo ni tiempo adicional. Esta afirmación es perfectamente válida para los hablantes de L1, no siempre es así para los aprendices tardíos de L2. Esto es debido a que al hablante siempre lo acompaña la duda de si realizó la escogencia de sentido acertadamente, ya que no siempre comparte la información cultural, social o vivencial y, en aras de estar seguro de una interpretación adecuada, recurre al diccionario o al significado literal para confirmar lo que las palabras significan. Es entonces cuando el hablante se encuentra con que el significado literal de las palabras que componen una expresión figurada no siempre conduce al sentido que asumen dentro de un contexto determinado. Es decir, el sentido del lenguaje figurado no necesariamente se deriva de la mezcla de los significados literales de las palabras empleadas en la expresión del enunciado.

Compartir el contexto con el hablante es tan importante para la interpretación del lenguaje figurado, que aun hablantes de una misma lengua requieren de este conocimiento para comprender lo que se transmite a través de este tipo de expresiones. Tal es el caso de la expresión figurada:

(2.1) Tengo pico y placa

Esta expresión es muy familiar para los colombianos, pero poco comprensible para los hablantes de español en otras latitudes. Estos últimos, incluso si tratan de revisar el significado literal de las palabras que componen el enunciado, tendrían que hacer un esfuerzo para poder llegar a pensar que la palabra ‘pico’ está siendo utilizada como transposición de ‘hora de mayor afluencia de personas y tráfico’, y ‘placa’ es una metonimia que se refiere al número de la matrícula del vehículo. Incluso cuando se llega a esta interpretación, el usuario tendría dificultades para poder comprender que la unión entre la hora de mayor afluencia de personas y tráfico, más el número de la matrícula del vehículo se traduce como la restricción de tránsito que, en un día particular de la semana, tiene el vehículo cuyo último dígito de la matrícula coincide con los sancionados en la norma para ese día particular y, por lo tanto, no puede rodar por las calles de la ciudad en las horas que la norma especifique.

La traducción de esta expresión, que podríamos llamar idiomática, a la L2 es muy difícil y quizás hay que recurrir a una serie de explicaciones que den cuenta de las circunstancias contextuales en la que surgió para transmitir ese mismo tipo de contenido pragmático. De ahí que, como efectivamente advierte Gibbs (1994), la información conceptual que provee el contexto y los intereses y experiencias acumuladas de quienes participan en el acto comunicativo actúan como facilitadores en la interpretación del lenguaje figurado (p. 113). Entender el significado de una expresión cualquiera no es solamente entender las referencias a las que esa expresión determinada alude, sino también prever las posibles referencias que tendría si las circunstancias contextuales fueran diferentes.

Una vez que el aprendiz tardío de L2 comprende e interioriza el sentido del enunciado figurado, trabaja su comprensión, interpretación y utilización de manera similar a como lo hace el hablante nativo y, por lo tanto, en ese momento, como afirman Blasko y Connine (1993), el costo de procesamiento de estas expresiones es menor que cuando las enfrenta por primera vez. El proceso de comprensión-interpretación del lenguaje figurado se ve generalmente influido por las imágenes que se crean en la mente del interlocutor en el momento en que se enfrenta a ellas.

Esas imágenes no solo se convierten en un elemento esencial e inherente a la locución verbal, sino que propician la formación del concepto que representan.

Glucksberg (1991), quien también hace referencia a este tópico, considera que siempre que el oyente se enfrenta a un enunciado, cualquiera que sea, intenta acceder a él por la vía del lenguaje literal, en tanto que es una vía obligatoria, y accede a lo figurado solamente cuando la interpretación inicial no le permite llegar al sentido que el enunciado adquiere en una situación comunicativa particular. Esta posición es duramente criticada por Katz, Cacciari, Gibbs y Turner (1998), quienes consideran que el costo de procesamiento es muy alto cuando el oyente siempre tiene que intentar una primera interpretación por la vía literal y recurrir a la interpretación no literal solo cuando la primera no lo satisface. Los autores citados consideran, entonces, que tanto la opción literal como la no literal están disponibles al mismo tiempo y el trabajo de quien interpreta consiste en determinar cuál es la interpretación más apropiada de ese enunciado dentro de ese texto o situación comunicativa particular. De acuerdo con lo que se ha venido argumentando en este escrito, la posición de Glucksberg sería aplicable al proceso que sigue el aprendiz tardío de L2, mientras que la de Katz, Cacciari, Gibbs y Turner funciona para los hablantes de la L1, siempre y cuando estos últimos compartan el mismo bagaje cultural, social y vivencial.

### **Conclusiones**

Las reflexiones hechas a lo largo de este trabajo nos permiten señalar que los aprendices tardíos de L2, a diferencia de los hablantes monolingües, cuando se enfrentan a enunciados construidos a partir de lenguaje figurado —tales como modismos o expresiones idiomáticas, proverbios y metáforas conceptuales— desarrollan estrategias cognitivas que distan en varios casos de las aplicadas por los hablantes en L1, debido, por lo menos, a dos factores esencialmente:

1. No tienen el nivel de proficiencia necesario en L2, para reconocer, incluso en algunos casos, que se trata de expresiones de lenguaje figurado
2. En los casos en que perciben desde el primer momento que se trata de enunciados figurados, tienen dificultades para comprender-interpretar el sentido que estos adoptan, porque no comparten el bagaje socio-cultural necesario para saber qué quiso expresar el hablante al emplearlo. Si, por el contrario, se trata del proceso de producción, desconocen cuáles deben ser los parámetros contextuales en que esa expresión puede ser empleada.

Estos factores obligan a los aprendices tardíos de L2 a acceder primero al lenguaje literal y luego, en vista de que no logran una comprensión literal satisfactoria, tienen que aventurar una interpretación figurada. Este proceso, por supuesto, es dispendioso y exige un mayor costo de procesamiento. No obstante, el verse obligados a comprender y utilizar lenguaje figurado tiene ventajas para el aprendiz tardío de L2. Por una parte, le permite aprender nuevo vocabulario o nuevas formas de significar y, por otra, le brinda herramientas para reconocer concepciones culturales propias de la comunidad en la cual está inmerso. En los casos en que se presentan similitudes semánticas y pragmáticas, e incluso sintácticas, el camino es más fácil de recorrer, ya que tienen como ganancia el conocer el significado y utilización de esas expresiones en la lengua materna y, por lo tanto, acceden fácilmente a ellas en la L2 y a los contextos comunicativos en los cuales es posible su empleo.

Al hablante de L1, por el contrario, las dos opciones de interpretación se le presentan a la vez, y sin mayor dificultad o costo de procesamiento, el hablante escoge de manera automática una de las dos, teniendo en cuenta que se ajuste a las necesidades comunicativas y cognitivas que el contexto le plantea. Es importante señalar, en este caso, que frente a la comprensión-interpretación del lenguaje figurado no siempre basta con hablar la misma lengua, pues ocurre que en determinados usos figurados es necesario compartir los presupuestos socio-culturales que subyacen a toda expresión lingüística.

Finalmente, es fundamental señalar que este tipo de inquietudes investigativas abren la puerta para desarrollar trabajos en torno a los procesos que exigen la comprensión-interpretación de manifestaciones humorísticas en L2 y el papel que la conciencia cultural juega frente a este tipo de situaciones a las que los hablantes bilingües se ven abocados en la vida social.

### **Bibliografía**

- Belinchón, M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Valladolid: Trotta.
- Blasko, D. & Connine, C. (1993). "Effects of familiarity and aptness on metaphor processing". *Journal of experimental psychology learning, memory and cognition*, 19(2), 295-308.
- Fajardo, L. (2007). "La metáfora en la formación de pensamiento". *Praxis Educativa*, 11(11), 103-112.
- Gibbs, R. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Glucksberg, S. (1991). "Beyond literal meaning: psychology of allusion". *Psychological Science*, 2, 146-152.
- Grice, H. P. (1975). "Logic and conversation". En P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics. Speech acts* (Vol. 3, pp. 22-40). New York: Academic Press.
- Hintikka, J. & Sandu G. (1994). "Metaphor and other kind of nonliteral meaning". En J. Hintikka (Ed.), *Aspects of metaphor* (pp. 151-187). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hymes, D. H. (2011). *Acerca de la competencia comunicativa. Cuadernos del seminario en educación. N.º 16*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Inhoff, A., Lima, S., & Carroll, P. (1984). "Contextual effects on metaphor comprehension in reading". *Memory and cognition*, 12, 558-567.
- Janus, R. & Bever, T. (1985). "Processing metaphoric language: An investigation of the three – stage model of metaphor comprehension". *Journal of Psycholinguistic research*, 14, 573-487.
- Katz, A., Cacciari, C., Gibbs, R., & Turner, M. (1998). *Figurative language and thought*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Lenneberg E. (1967/1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Philip G. (2006) *Metaphor, the dictionary, and the advanced learner*. Bologna: Università degli Studi di Bologna. Consultado el 22 de marzo de 2012 en <http://amsacta.cib.unibo.it/2062/1/MetaphorDictionary.pdf>