

La comprensión de enunciados metafóricos a edades tempranas: estudio con niños hispanohablantes de 3 y 4 años

Comprehension of metaphorical utterances at an early age: A study with Spanish-speaking children of 3 and 4 years

Autoría

MARTA PELÁEZ TORRES

Universidad de Vigo, España

martapelaez@uvigo.gal

<https://orcid.org/0000-0003-4593-2648>

Resumen

La metáfora es un fenómeno de altísima frecuencia en la comunicación humana, aunque su comprensión requiere de unos procesos interpretativos complejos. Hasta hace poco, la mayoría de los trabajos apuntaban a un desarrollo tardío, sobre los 7-10 años, de la comprensión de los enunciados no literales (Winner *et al.* 1976; Johnson 1982; Dryll 2009), aunque estudios más recientes han reflejado la posibilidad de un desarrollo más temprano, a los 3 o 4 años (Siqueira y Gibbs 2007; Pouscoulous y Tomasello 2019). Así, los principales objetivos del trabajo son (i) estudiar la comprensión temprana de enunciados no literales del ámbito metafórico desde una perspectiva pragmática en un grupo hispanohablante atendiendo a las variables edad y sexo, y (ii) analizar la relación entre comprensión metafórica y conocimiento semántico específico. Para ello, contamos con una muestra de 115 niños de 3 y 4 años hablantes nativos de español a los que pasamos, en primer lugar, una prueba de comprensión de metáforas perceptivas basada en estímulos visuales —selección de imágenes— para no añadir complejidad metodológica a la tarea. En segundo lugar, se realizó una prueba de comprobación semántica que nos permitiese evaluar el conocimiento de las palabras necesarias para realizar correctamente la interpretación pragmática de la primera prueba. Los datos recogidos se analizaron con el programa estadístico SPSS. Los resultados de la investigación aportan evidencia científica a favor de un desarrollo más temprano de las habilidades pragmáticas pues los niños de las edades estudiadas demostraron ser capaces de interpretar correctamente los enunciados metafóricos seleccionados para el estudio, siendo la edad además una variable significativa y predictora constante. La otra variable estudiada no demostró ser estadísticamente significativa en la interpretación de los resultados. En cuanto al segundo objetivo, se establece una correlación positiva y significativa entre nivel de comprensión metafórica y conocimiento semántico específico. Este trabajo ha permitido aportar evidencia científica a un campo de estudio incipiente en el que solo la investigación futura podrá resolver las preguntas que todavía no tienen respuesta.

Para citar este artículo:

Peláez Torres, M. (2024). La comprensión de enunciados metafóricos a edades tempranas: estudio con niños hispanohablantes de 3 y 4 años, *ELUA*, 41, 129-144.
<https://doi.org/10.14198/ELUA.25038>

Recibido: 20/04/2023

Aceptado: 19/09/2023

© 2024 Marta Peláez Torres



Licencia: Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Palabras clave:

comprensión; conocimiento semántico; desarrollo temprano; enunciado no literal; habilidades pragmáticas; metáfora; niños; español.

Abstract

The metaphor is a phenomenon of very high frequency in human communication, although its comprehension requires complex interpretative processes. Until recent years, most of the work showed a late development of the comprehension of non-literal utterances, at about 7-10-year-old (Winner *et al.* 1976; Johnson 1982; Dryll 2009), while recent studies have noted the possibility of earlier development, at 3 or 4 years old (Siqueira & Gibbs 2007; Pouscoulous & Tomasello 2019). Thus, the main aims of this study are (i) to examine the early comprehension of non-literal utterances of the metaphoric field from a pragmatic perspective in a Spanish-speaking group considering age and gender variables, and (ii) to analyse the relationship between metaphoric comprehension and specific semantic knowledge. For that purpose, we took a sample of 115 children aged 3 and 4, all Spanish native speakers, and a visual comprehension test—image selection—of perceptive metaphors was performed at a first moment, trying with this type of test to avoid including methodological complexity to the task. Secondly, a semantic verification test was performed to evaluate the knowledge of the words which are necessary for a correct pragmatic interpretation of the first test. Collected data was analysed with SPSS Statistical programme. The results of the research provide scientific evidence for an earlier development of pragmatic abilities as children of the analysed ages proved to be able to correctly interpret the metaphoric utterances of this study, being age a significant and constant predictor variable. The other analysed variable did not prove to be statistically significant when interpreting the results. As for the second aim, a positive and significant correlation is established between metaphoric comprehension level and specific semantic knowledge. This work has provided scientific evidence to an emerging field of study in which only future research will solve those questions still with an answer.

Keywords:

comprehension; semantic knowledge; early development; non-literal utterance; pragmatic abilities; metaphor; children; Spanish.

1. INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de la primera lengua o lengua materna, ciertas habilidades pragmáticas básicas se adquieren de forma temprana, como la comprensión de las intenciones comunicativas (Carpenter *et al.* 1998; Rojas Nieto y Jackson-Maldonado 2011), los gestos intencionales (Colonna *et al.* 2008) o el desarrollo de algunas habilidades conversacionales como la toma de turnos o la gestión del tópico (Adams 2002; Cabell *et al.* 2015). El desarrollo de las implicaturas, presuposiciones, inferencias, como habilidades pragmáticas que requieren de operaciones mentales más complejas, se ha vinculado hasta hace poco con un desarrollo más tardío (Asch y Nerlove 1960; Winner *et al.* 1976; Johnson 1982; Dryll 2009; Calderón Guerrero 2012). La

comprensión del lenguaje figurado, como las metáforas, es uno de estos casos, pues se trata de una comprensión de lenguaje no literal que se lleva a cabo a través de una serie de procesos inferenciales de mayor exigencia cognitiva. Dicho de una forma más llana, desde el significado literal debemos inferir el significado figurado para que la interpretación del mensaje sea adecuada. Los estudios de los últimos años, sin embargo, arrojan ciertas novedades sobre la edad en la que los niños ya serían capaces de comprender enunciados no literales como las metáforas (Özçaliskan 2005 y 2007; Siqueira y Gibbs 2007; Pouscoulous 2014; Pouscoulous y Tomasello 2019).

Por ello, en este trabajo partimos de la hipótesis de que, aunque la edad media que hasta ahora se ha establecido como momento

de inicio de la comprensión metafórica estaba en los 6 o 7 años, sí puede haber una comprensión más temprana, a los 3 y 4 años, si los enunciados están adaptados al conocimiento del mundo y a la competencia lingüística de los participantes de esa edad. Se prevé también una relación directa entre nivel de conocimiento semántico y nivel de comprensión metafórica. Así, los principales objetivos del trabajo son (i) estudiar la comprensión temprana de enunciados no literales del ámbito metafórico en un grupo formado por niños de 3 y 4 años, hablantes nativos de español, atendiendo a las variables edad y sexo y (ii) analizar la relación entre comprensión metafórica y conocimiento semántico específico. Estos objetivos se establecen después de encontrar un vacío de investigación en este ámbito del mundo hispanohablante. Las variables se han seleccionado teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo del lenguaje (edad) y los numerosos estudios que apuntan a un desarrollo lingüístico diferente en función del sexo, como los trabajos de Bauer *et al.* (2002), Özçaliskan y Goldin-Meadow (2010), Hadley *et al.* (2011), Lovas (2011) o Simonsen *et al.* (2014). Este ámbito de investigación resulta especialmente relevante para cualquier estudio posterior relacionado no solo con el desarrollo del lenguaje y adquisición de la lengua materna, sino también con trabajos de psicolingüística, patologías del lenguaje o aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas.

Para ello, haremos en primer lugar una revisión del estado de la cuestión y de la literatura más relevante sobre la metáfora como procedimiento pragmático y también sobre el desarrollo temprano de este tipo de enunciados no literales en la lengua materna. Después, presentaremos detalladamente la metodología empleada para la realización del estudio. Seguiremos con la exposición de los resultados obtenidos y, a continuación, ofreceremos una discusión que nos permitirá ratificar o desmentir las hipótesis iniciales y contrastar los datos con los aportados por otros estudios similares que se realizaron con hablantes de otras lenguas. El trabajo se cierra con una conclusión en la que presentaremos futuras líneas de investigación derivadas del presente estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La metáfora como procedimiento pragmático-cognitivo

Explica Corominas en su *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (1987, p. 394) que el término *metáfora* viene del latín *metaphōra*; este, a su vez, proviene del griego *metaphorá*, y este de *metaphérō*, con el significado de *yo transporto* en el sentido figurado, pues este verbo procedía del radical *phéro* (*yo llevo*). Esta explicación etimológica nos hace situarnos en el punto de partida de los estudios pragmático-inferenciales. Las palabras que emitimos y el significado que verdaderamente se quiere transmitir con ellas puede estar muy distante y esto provoca que la interpretación de estos mensajes no siempre sea sencilla. De hecho, la comprensión literal de los enunciados no siempre es suficiente para que se produzca un intercambio comunicativo efectivo, pues el significado real puede haber sido *transportado*. Esto hace que el tradicional modelo de comunicación propuesto por el lingüista Jakobson se presente como excesivamente rígido para reflejar lo que realmente es la comunicación humana. A partir de las investigaciones pragmáticas de los últimos años, algunos autores están proponiendo otros modelos que pretenden esquematizar los procesos comunicativos de una forma más realista. Entre ellos, destacamos el enfoque que propone Escandell (2015), basado en planteamientos relevantistas, y que incluye los procesos de ostensión y de inferencia, además de la codificación y de la decodificación, representaciones, elementos y, por supuesto, la señal, que la autora define como una “modificación perceptible del entorno producida con fines específicos” (2015, p. 36) y que no pertenece a un código específico. Este modelo resulta más adecuado para dar encaje a las metáforas, un fenómeno lingüístico que tiene altísima recurrencia en nuestra comunicación porque, como decían Lakoff y Johnson (1980) separándose de la concepción clásica del término, nuestra forma de pensar y actuar es fundamentalmente metafórica.

La metáfora se ha abordado también frecuentemente desde el modelo semántico



de interpretación: dos términos (donde A es el tópico y B es el vehículo) comparten un rasgo en común a partir del cual se podrá recuperar el significado. Sin embargo, esta teoría no siempre funciona para inferir el sentido figurado y, además, no entiende la metáfora como estrategia comunicativa, lo que hace perder cierta información; parece más adecuado, por tanto, recurrir a la perspectiva pragmática-cognitiva. Dentro de esta, la teoría de la metáfora conceptual, impulsada por Lakoff y Johnson (1980), explica que no es un rasgo común lo que permite la interpretación de un modelo mental idealizado en términos de otro, sino la estructura conceptual completa donde algunos aspectos son más relevantes que otros dentro de esa operación cognitiva en particular. La recuperación del significado desde esta perspectiva es un proceso muy complejo y de difícil explicación, aunque se ha recurrido tradicionalmente a dos mecanismos para explicarla: los procesos de comparación y los procesos de categorización. Recientemente, han aparecido teorías en las que se apunta al uso combinado de ambos procesos: en el caso de las metáforas convencionales, al principio, los hablantes recurren a procesos de comparación y, cuando estas se convencionalizan, recurren a los de categorización (Gentner y Bowdle 2008).

En la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1996) se dice que la gran mayoría de los enunciados son aproximativos, es decir, que la relación que se establece entre la forma y lo que esta proposición representa es aproximada y, por tanto, no literal. La teoría de la relevancia ha estudiado en profundidad la interpretación por parte de los hablantes de los enunciados metafóricos. En primer lugar, estos autores parten de la base de que estos enunciados se interpretan igual que los enunciados literales: buscando la relevancia óptima. Así, tanto en unos como en otros el oyente verá satisfechas sus expectativas de relevancia después de desambiguar y asignar el referente necesario. La diferencia entre el enunciado metafórico y el enunciado literal reside en que este último tiene la misma forma que el pensamiento del hablante, mientras que el enunciado metafórico difiere de este. Así y todo, la interpretación más correcta desde el

punto de vista de la relevancia no es la más literal ya que el hablante debe llegar a una relevancia óptima, no a una verdad literal. Así, se hace innecesario que el significado literal sea el primero en contemplarse (Sperber y Wilson 1996). Lo que debe hacer el hablante, por tanto, es tratar el texto conceptual codificado como “un punto de entrada a un conjunto ordenado de información enciclopédica de la que el oyente seleccione lo necesario para elaborar una interpretación global satisfactoria. Si esta interpretación es literal o imprecisa, dependerá de qué tipos de supuestos seleccione” (Sperber y Wilson 2004, p. 260). Además, la teoría de la relevancia defiende la idea de que los efectos cognitivos de un enunciado no literal compensan el esfuerzo requerido dentro del proceso de optimización de la relevancia que sustenta la comunicación.

La metáfora como procedimiento pragmático-cognitivo y, en concreto, como estrategia comunicativa, cumple, según ha definido Fernández Colomer (2003), diferentes funciones. En primer lugar, desempeña la función de refuerzo argumentativo porque conversar es argumentar y en toda argumentación hay una negociación de significado y de acuerdo que ya es, al mismo tiempo, una metáfora por tratarse de una caracterización de la conversación (Briz Gómez 1998). En segundo lugar, funciona como instrumento de creación léxica, pues la metáfora permite aumentar el manejo de los significados figurados del léxico de una lengua. Así, cuando un hablante desconoce el significado de un objeto o de una realidad, podrá nombrarlo metafóricamente con un concepto que sí conoce y que comparte algún rasgo con la nueva realidad. En tercer lugar, la metáfora funciona como mecanismo para entender conceptos abstractos a través de otros más concretos. En cuarto lugar, sirve como procedimiento para crear eufemismos y disfemismos que permitirán al hablante proteger su imagen (pragmática) en la comunicación, no dañar la del receptor y, en definitiva, mejorar la relación interpersonal. En quinto y último lugar, las metáforas se pueden usar también como recurso de intensificación semántica y de expresión aumentada (Briz Gómez 1998; Sanmartín Sáez 2000; Albelda

Marco 2014). Estos autores han estudiado en detalle este fenómeno de la intensificación y han llegado a la conclusión de que la cualidad y la cantidad son las propiedades que más se intensifican a través de la metáfora.

En definitiva, la perspectiva pragmática resulta más adecuada en el estudio de las metáforas dado que la perspectiva semántica da cuenta de cómo se codifican y descodifican los significados implicados, pero desatiende su uso como estrategia y los fines comunicativos que subyacen. Desde la perspectiva pragmática se parte de la metáfora como una función comunicativa de la lengua y no como un valor de significado, es decir, que esta debe entenderse como una estrategia de comunicación que el hablante usa consciente o inconscientemente con un objetivo concreto (facilitar la comprensión, intensificar el significado, etc.) y en unas circunstancias contextuales determinadas (Briz Gómez 1998; Albelda Marco 2007; Bazzanella 2009; Albelda Marco 2014). Aunque el objeto de la investigación que se va a presentar es analizar la comprensión incipiente de enunciados metafóricos dada su complejidad, parece más adecuado enmarcar ya su estudio en el enfoque desde el que se concibe la metáfora.

2.2. El desarrollo temprano de la comprensión del lenguaje no literal

Lo que caracteriza a las metáforas es el convencimiento del interlocutor que la emite de que el receptor no la va a tomar como literal ni verdadera. Sin embargo, a edades tempranas esto no resulta tan sencillo, principalmente porque no solo el conocimiento del mundo, de donde se extrae la información necesaria para la comprensión de la metáfora, es limitado en esta etapa vital, sino que, además, aún se está desarrollando la capacidad metarrepresentacional y metalingüística (Gombert 1992). *Grosso modo*, se ha entendido hasta hace poco que los niños de 3 a 5 años comprenden el significado literal de conceptos físicos, pero no su significado figurado. A los 5 o 6 años, aparece una comprensión literal de los enunciados metafóricos y solo entre los 7 y 10 años se empezaría a asignar términos psicológicos a propiedades físicas (persona *fría*

como persona *indiferente*). Será entre los 11 y los 12 años cuando ya exista una comprensión competente de los enunciados no literales como los metafóricos (Aparici Aznar e Igualada 2018). Por otro lado, diferentes estudios (Gentner y Toupin 1986; Cameron 2003) pusieron de manifiesto la necesidad de presentarles a los niños la explicación explícitamente o de darles las correspondencias fuente-meta porque, hasta que tengan un conocimiento adecuado del dominio fuente, es decir, un conocimiento del mundo suficiente, no podrán resolver la figura metafórica. El estudio realizado por Cameron (2003) mostró además que las metáforas solo fueron comprendidas por niños de 10 años cuando se había trabajado con ellos previamente la lengua y la información metafórica.

Estudios anteriores sobre la comprensión de las metáforas en niños demostraban también que, efectivamente, esta era una adquisición tardía y que no se desarrollaba hasta que no se hubiesen alcanzado los estadios generales de desarrollo cognitivo. El propio Piaget (1951) afirmaba que los niños en la fase preoperacional (entre los 2 y los 7 años) piensan en términos preconceptuales. Según el autor, antes de los 7 son incapaces de construir categorías conceptuales como los adultos porque no tienen todavía una organización jerárquica de las clases ni una comprensión completa de la relación de inclusión de clases. Dado que el efecto pragmático de las expresiones metafóricas implica una violación de la categoría conceptual del referente y dado que el niño es incapaz de construir esas categorías conceptuales, Piaget no consideraba posible que un niño pueda producir una metáfora real. Otros autores importantes que apuntan en la misma dirección son Asch y Nerlove (1960), Winner *et al.* (1976) y Johnson (1982). En el estudio del primero de ellos, se les preguntó a niños de entre 3 y 12 años por el significado de diferentes metáforas de contenido físico y psicológico como *las personas son frías*. En el segundo, la muestra estaba compuesta por niños de entre 4 y 14 años y se les pedía que o bien explicasen oralmente el significado de una serie de metáforas o bien escogiesen entre cuatro posibles interpretaciones que el investigador ofrecía. El tercero pedía a



niños de entre 6 y 12 años que explicasen verbalmente el significado de una serie de metáforas que les presentaban sin ningún tipo de contexto. Estos tres estudios de referencia llegaron a una misma conclusión: la comprensión del lenguaje figurado, sobre todo en aquellas metáforas complejas, no se daría por completamente adquirida hasta los 12 años.

Estudios más recientes (Dryll 2009; Calderón Guerrero 2012; Calderón Guerrero *et al.* 2012; Calderón Guerrero *et al.* 2017) llegaron también a la misma conclusión: la habilidad para activar el pensamiento metafórico aumenta con la edad y es en concreto a los 8 años cuando se produce un punto de inflexión en el desarrollo de esa habilidad debido en parte al aumento de la capacidad reflexiva de los niños. Las investigaciones de Calderón Guerrero (2012), Calderón Guerrero *et al.* (2012) y Calderón Guerrero *et al.* (2017) son especialmente interesantes por haber contado con niños hispanohablantes cuya L1 era la lengua española. Estos trabajos pretendían estudiar cómo construían niños de entre 7 y 12 años nuevos significados a partir de adivinanzas, textos complejos de gran utilidad para el estudio de la comprensión metafórica. Después de leer las adivinanzas, los participantes debían dar una respuesta razonada al investigador en la que explicasen verbalmente qué información les había servido para llegar a la respuesta que daban. Los resultados muestran un mayor incremento de la explicación y comprensión metafórica cuanto mayor es la edad del niño. Así, en el estudio de 2017, los participantes de 7 años dieron, en un 93,75% de los casos, respuestas literales en las que no se mostraba comprensión de la metáfora empleada en la adivinanza. Además, en los casos en los que sí se apreció esta comprensión, las relaciones metafóricas fueron mucho menos evolucionadas y complejas que las de los niños de mayor edad. La conclusión de estos estudios es clara: la comprensión de las metáforas se desarrolla en la etapa escolar de Educación Primaria.

Todas estas investigaciones, muchas de las cuales tuvieron su momento álgido en los años 70 y 80 de la centuria anterior, apuntan a un desarrollo tardío de la capacidad pragmática

inferencial y de la competencia metafórica, pero los resultados de estos estudios pueden haber estado condicionados por factores como la falta de contextualización o la complejidad de la tarea solicitada. Sobre esto último, varios estudios coinciden en que la comprensión de las metáforas depende de la comprensión de la tarea como un todo y en que las tareas metalingüísticas resultan más complejas que las visuales o de actuación (Vosniadou *et al.* 1984; Pouscoulous 2014). Otro factor determinante en la comprensión de las metáforas es el conocimiento conceptual. Los niños pueden no tener el conocimiento del mundo suficiente para asociar el tema al referente y esto va a afectar al proceso inferencial necesario para la reconstrucción conceptual de la metáfora. Cuando se dan estos casos, no se debería considerar que falla el proceso, pues este seguramente esté bien ejecutado, sino que lo que falla es la base semántica necesaria para que el proceso se desarrolle con normalidad. Por eso Pouscoulous (2014) afirma que los niños entienden mejor las metáforas sensoriales y con similitudes físicas observables, pues este es un conocimiento que se adquiere relativamente pronto. Así, una metáfora como *una nube es una esponja* será mucho más difícil de entender que *el sol es una naranja*. A modo de resumen, esta autora (2014, p. 250) propone una serie de “ingredientes” necesarios para que un niño comprenda la metáfora:

- A solid slice of understanding of (literal) word meaning.
- A measure of proficiency in taking on board syntactic structures.
- Enough appropriate conceptual knowledge of the domains at stake.
- Presence, and understanding, of sufficient relevant context.
- A dram of analogy perception.
- A dollop of ability to derive pragmatic inferences.
- Ample processing resources.

A partir de estos “ingredientes”, Pouscoulous y Tomasello (2019) realizaron una nueva investigación con 36 niños de 3 años edad, todos ellos hablantes monolingües de

alemán. Seleccionaron una serie de metáforas adaptadas a su conocimiento del mundo y a su competencia lingüística: metáforas visuales cuyo ámbito de referencia fueron las partes del cuerpo y la ropa. Además, la complejidad de la tarea se simplificó hasta convertirla en un juego en el que el participante tenía que darle al investigador uno de los dos objetos a los que hacía referencia la metáfora. Los resultados del estudio muestran que el 73% de los participantes seleccionaron correctamente el juguete.

Estos autores no son los únicos que se han aventurado a estudiar el nivel de comprensión metafórica en edades más tempranas. Poco años antes de su estudio, Özçaliskan (2005) llevó a cabo una investigación sobre la comprensión de extensiones metafóricas de movimiento espacial (*el tiempo vuela*). A un grupo de 60 niños hablantes monolingües de turco de entre 3 años y medio y 5 años y medio (y 20 adultos que le servirían como grupo de control), les realizó una entrevista semidirigida y una tarea de comprensión de una historia. La autora concluye que a los 3 años y medio hay una comprensión emergente, a los 4 años se establece el inicio de la comprensión metafórica en un contexto narrativo y a los 5 años se inicia la habilidad de razonamiento verbal sobre mapas metafóricos, pues el grupo experimental de 3 años y medio tuvo muchas dificultades en la realización de esta parte del estudio. Estos resultados se verían ratificados en otro estudio posterior que realizó (Özçaliskan 2007) y en el que concluye también que los niños a los 4 años entienden los conceptos metafóricos como objetos físicos y, a los 5, empiezan a producir significados metafóricos. Siqueira y Gibbs (2007) también realizaron un estudio sobre la comprensión metafórica desde los 3 años. Su investigación contó con la participación de 104 niños hablantes nativos de inglés y de 106 niños hablantes nativos de portugués, en ambos casos de edades comprendidas entre los 3 y los 10 años. Uno de sus objetivos era comprobar si había diferencias interlingüísticas o interculturales en la comprensión de los sentidos metafóricos, aunque su estudio no mostró resultados positivos que ratificasen esta hipótesis. Sin embargo, la investigación,

que abordó la comprensión de ocho metáforas primarias (*lo bueno brilla*) a través de dos tareas, una verbal y otra no verbal, sí demostró que los participantes de 3 y 4 años contaban con una comprensión muy incipiente de este tipo de metáforas y que, usando exactamente los mismos enunciados, este grupo de edad sí tuvo una mejor actuación en la tarea no verbal que en la tarea verbal. Esto pone de manifiesto, como se dijo anteriormente, la importancia del procedimiento y complejidad de la tarea en la comprensión de enunciados metafóricos en edades tan cortas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La muestra del estudio que presentamos es una muestra por conveniencia compuesta por 115 sujetos de 3 (n=58; 50,4%) y 4 (n=57; 49,6%) años escolarizados en la etapa de Educación Infantil de colegios de la Comunidad Autónoma de Galicia, noroeste de España. La distribución por sexos es de 52 niños (45,2%; 27 en el grupo de 3 años y 25 en el grupo de 4 años) y 63 niñas (54,8%; 31 en el grupo de 3 años y 32 en el grupo de 4). En cuanto a los criterios de inclusión, se buscó que todos los participantes fuesen hablantes nativos de español y que, además, esta fuese la L1 de todos ellos. Esta matización debe entenderse en el contexto geolingüístico del estudio, pues Galicia es un territorio bilingüe en el que conviven dos lenguas, el español y el gallego, y en el que son frecuentes los casos de bilingüismo o incluso del gallego como L1. También se estableció como criterio de inclusión no tener diagnosticado ningún tipo de trastorno ni retraso del lenguaje ni madurativo.

3.2. Diseño del estudio y procedimiento

Los participantes tuvieron que realizar dos pruebas durante el estudio: una de comprensión de metáforas perceptivas y una de comprobación léxica. Para la primera, diseñamos una prueba basada en estímulos visuales en la que, para cada enunciado, se ofrecían tres posibilidades gráficas de respuesta, ordenadas de forma aleatoria, más



una sin imagen que el investigador debía seleccionar en caso de que el participante no señalase ninguna de las otras tres imágenes ofrecidas. Para su diseño, empleamos el programa de elaboración de formularios de Google con el que se puede crear opciones de respuesta múltiple basadas en imágenes. Este programa permite recolectar datos por participante y descargarlos en formato .csv para su posterior introducción y análisis en los programas estadísticos. Para mejor control, antes de iniciar la prueba de comprensión metafórica, el adulto e investigador introducía los datos de edad y sexo del niño participante. Una vez completados esos datos iniciales, se pedía al niño que señalase la imagen que correspondía a una metáfora que el adulto leía. Los enunciados fueron directos y breves, y los mismos para todos los niños entrevistados con el fin de eliminar posibles variables no analizadas como, por ejemplo, elementos facilitadores en la comprensión. De este modo, las instrucciones con las que se pedía a los niños que señalaran la imagen correcta fueron iguales en todos los casos y enunciadas de la siguiente manera: *Señala la zanahoria con pelo*. Entre las opciones de respuesta se daban varias imágenes incorrectas (en este caso, una zanahoria sin las ramas verdes encima y un plátano, seleccionado por su parecido en la forma) y una correcta (la zanahoria con las ramas verdes sobre la parte superior). Si el niño no señalaba nada, se marcaba la opción *No señala ninguna de las imágenes* en la plantilla de respuestas. Las metáforas trabajadas fueron las que se recogen en la Tabla 1¹:

1. <i>La zanahoria con pelo</i>	5. <i>El árbol que está desnudo</i>
2. <i>El perro vestido de vaca</i>	6. <i>El animal con mochila</i>
3. <i>La nube que está llorando</i>	7. <i>El coche con el ojo malito</i>
4. <i>La fruta con lunares</i>	8. <i>El boli con gorro</i>

Tabla 1. Metáforas trabajadas en el estudio

Para facilitar la comprensión de la investigación, se explicará la imagen correcta de cada una de las metáforas trabajadas.

¹ Las metáforas 1 y 7 han sido adaptadas del estudio de Pouscoulous y Tomasello (2019).

En el primer caso, tal y como se explicó en líneas anteriores, se esperaba que el niño señalase la zanahoria con las ramas verdes de la parte superior. Para el segundo enunciado metafórico, *el perro vestido de vaca* se vinculaba con la imagen de un perro de raza dálmata. En el tercero, *la nube que está llorando* hacía referencia a una nube con gotas de lluvia. La imagen correcta del cuarto enunciado era una sandía con pepitas negras. En el quinto enunciado, *el árbol que está desnudo* es el árbol sin ninguna hoja. El sexto se vincula a una imagen de un caracol. La séptima metáfora hace referencia a un coche que tiene una luz delantera estropeada. La octava y última, *el boli con gorro*, está representada por una imagen de un boli al que se le ha puesto la tapa en la parte trasera, a modo de capuchón.

La segunda prueba consistió en una actividad de comprobación léxica para asegurar que los niños participantes conocían el significado básico de las palabras necesario para la reconstrucción conceptual de las metáforas del estudio. Es decir, para poder llevar a cabo el razonamiento *desnudo=sin ropa; hojas=ropa de los árboles*, entonces *árbol desnudo= árbol sin hojas* se deben conocer y comprender las unidades conceptuales implicadas. Si alguno de los niños no conociese la palabra *desnudo*, la correcta o incorrecta realización de la tarea metafórica estaría determinada por el nivel primario necesario para la descodificación de la metáfora: el conocimiento del significado primario de las unidades semánticas. Si, aun conociendo el significado, no es capaz de elaborar la inferencia, entonces estaríamos ante una competencia metafórica e inferencial inexistente o incipiente. En el estudio de Pouscoulous y Tomasello (2019) antes mencionado también se realiza una prueba similar, pues llevan a cabo una tarea de familiarización con los objetos que se utilizarán en la propia actividad de comprensión metafórica. A través de un libro de imágenes, mandaban a los participantes señalar y nombrar los objetos relevantes para la investigación. En el trabajo que aquí presentamos, a diferencia de ellos, esta prueba se plantea no como una actividad de familiarización previa, sino como una prueba de conocimiento léxico para recabar

información que permita posteriormente analizar si el conocimiento productivo de la palabra influye en la comprensión metafórica de enunciados en los que esa palabra es utilizada de manera figurada. De este modo, se han seleccionado directamente las imágenes de los referentes semánticos necesarios para la correcta realización de la tarea de comprensión metafórica y que no aparecían directamente representados en la primera fase del estudio. Así, les enseñamos a los participantes imágenes de una mochila, de unos ojos, de una cara con lunares, de una vaca, de un niño llorando y otro desnudo, de un gorro y de una cara en la que, mediante una flecha y la indicación del adulto, se señalaba al pelo. Las imágenes se enseñaron, como decimos, después de la actividad metafórica y en orden aleatorio, es decir, no siguiendo el mismo orden que sus correspondientes metáforas. El investigador pedía directamente al participante que nombrase el objeto que veía, lo que permitió conocer su nivel de léxico productivo, en teoría siempre inferior al receptivo. Cuando la respuesta dada por los niños se correspondía con la imagen que se mostraba, aun cuando se usasen términos sinónimos (*cabello* para la imagen del pelo), se entendía la respuesta como válida. Esta segunda prueba de comprobación léxica no está basada en ninguna prueba estandarizada, sino que se diseñó *ad hoc* para el estudio que se presenta.

4. RESULTADOS

Para el análisis de los datos se usó el *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) en su versión 25.0. Los estadísticos descriptivos muestran que la media de aciertos es de 6,77 con una desviación típica de 1,64. Así, el 44,3% de los participantes (n=51) acertaron las ocho preguntas planteadas y el 27% (n=31), siete de las ocho. En la Tabla 2 se pueden observar los porcentajes de acierto por pregunta:

1.	<i>La zanahoria con pelo</i>	98,3% (n=113)
2.	<i>El perro vestido de vaca</i>	84,3% (n=97)
3.	<i>La nube que está llorando</i>	70,4% (n=81)

4.	<i>La fruta con lunares</i>	86,1% (n=99)
5.	<i>El árbol que está desnudo</i>	89,6% (n=103)
6.	<i>El animal con mochila</i>	71,3% (n=82)
7.	<i>El coche con el ojo malito</i>	90,4% (n=104)
8.	<i>El boli con gorro</i>	86,1% (n=99)

Tabla 2. Porcentaje de acierto por pregunta

Para analizar los resultados de acierto en relación con la variable edad se llevó a cabo una prueba de correlación de Pearson en la que se estableció la significancia en .05 ($p < .05$). La correlación encontrada es de .30 con una probabilidad asociada de $p = .002$. Hay, por tanto, una correlación positiva ($r = .30$), moderada y estadísticamente significativa ($p = .002$) entre la edad y el número de aciertos totales. Así, a mayor edad, mayor número de aciertos. En la Tabla 3 se pueden ver los resultados de la correlación:

		Edad	Aciertos totales
Edad	Correlación de Pearson	1	,292**
	Sig. (bilateral)		,002
	N	115	115

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 3. Correlación de Pearson entre las variables número de aciertos y edad.

Para analizar la relación entre las variables sexo y número de aciertos se llevó a cabo una prueba de correlación biserial puntual por tratarse la primera de una variable cualitativa dicotómica. La significancia se estableció también en .05 ($p < .05$). La correlación encontrada entre sexo y número de aciertos es de -.034 con una probabilidad asociada de $p = .72$. Hay, por tanto, una correlación negativa ($r_{bq} = -.034$), moderada y no significativa ($p = .72$) entre las variables analizadas por lo que se concluye que la variable sexo no se relaciona con el número de aciertos. En la Tabla 4² se pueden ver los resultados de esta correlación:

2 En la tabla aparece mencionada de nuevo la prueba de correlación de Pearson dado que en el programa SPSS el procedimiento para realizar una prueba de correlación biserial puntual es similar al de Pearson.

		Aciertos totales	Sexo
Aciertos totales	Correlación de Pearson	1	-,034
	Sig. (bilateral)		,716
	N	115	115

Tabla 4. Correlación biserial puntual entre las variables número de aciertos y sexo.

Finalmente, se realizó una prueba de regresión lineal con un intervalo de confianza del 95% para saber si la variable edad (variable independiente) puede explicar la variable número de aciertos (variable dependiente). El análisis concluye que la edad es un predictor constante del número de aciertos ($p=.002$) y el cambio en R^2 (.085) indica que los cambios en este predictor están relacionados con cambios en la variable de respuesta, lo que explicaría gran parte de su variabilidad. En la Tabla 5 se pueden consultar los datos completos de la regresión lineal.

En la segunda parte del estudio, la media de acierto fue de 6,07 con una desviación típica de 1,16. Las frecuencias y porcentajes de acierto obtenidos en los estadísticos descriptivos muestran un elevado dominio y conocimiento de los referentes con los que trabajaron. La Tabla 6 muestra los porcentajes de acierto en la segunda parte del estudio.

No se muestran los porcentajes de uno y dos aciertos porque todos los participantes superaron estos números. Si lo analizamos más en detalle, se puede observar que casi el 40% de la muestra acertó seis de los ocho referentes. Esto se debe a que hubo dos imágenes que no funcionaron como se esperaba: la imagen de los lunares y la imagen del niño desnudo. Creemos que pudo deberse al material visual seleccionado más que a la falta de

conocimiento del referente, pues llevaba a los participantes a nombrar otras características y propiedades que no eran las que se buscaban. Por ejemplo, con la imagen del niño desnudo, la mayoría de los participantes se referían a él como *bebé contento*, muchas veces también como respuesta a la pregunta del investigador de *¿cómo está el bebé?* Sin embargo, a pesar de no haber funcionado como se esperaba y de haber agrupado un alto porcentaje de error (65,22%), el porcentaje de acierto en la metáfora *el árbol desnudo* fue del 89,6%. Es interesante destacar también que algunos participantes se refirieron a la imagen como *bebé con el culo al aire* o *enseñando el culote*, lo que hace pensar que, aun no habiendo funcionado la imagen como se esperaba, sí hay un dominio y un conocimiento conceptual generalizado que, además, se demostró en la resolución de su metáfora asociada.

Número de aciertos	Frecuencia	Porcentaje
3	1	0,9%
4	11	9,6%
5	20	17,4%
6	44	38,3%
7	25	21,7%
8	14	12,2%

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de acierto en la segunda parte del estudio.

Para saber en qué medida se relacionan el nivel de conocimiento semántico específico con la adecuada interpretación de las metáforas, se llevó a cabo una correlación de Pearson (Tabla 7), con una significancia establecida en .05 ($p < .05$), que permitiese poner en relación los aciertos de ambas pruebas. La correlación encontrada es de .25 con una probabilidad

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,292 ^a	,085	,077	1,576	,085	10,504	1	113	,002

a. Predictores: (Constante), Edad

Tabla 5. Análisis de regresión lineal para las variables edad y número de aciertos. Resumen del modelo.

asociada de $p=.005$. Hay, por tanto, una correlación positiva ($r=.25$) y estadísticamente significativa ($p=.005$) entre el número de aciertos en la prueba de conocimiento léxico y el número de aciertos en la actividad metafórica. Así, a mayor conocimiento léxico, mayor número de aciertos en la resolución de metáforas.

		Aciertos totales	Aciertos léxico
Aciertos totales	Correlación de Pearson	1	,258**
	Sig. (bilateral)		,005
N		115	115

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 7. Correlación de Pearson entre las variables número de aciertos de las dos pruebas del estudio.

5. DISCUSIÓN

El dominio de la comprensión metafórica es fundamental para el desarrollo lingüístico y conceptual de las personas porque, como ya indicaron Lakoff y Johnson (1999), la metáfora es clave para entender con profundidad cualquier concepto abstracto y es además una estrategia comunicativa continuamente presente en la conversación. El primer objetivo de este estudio era averiguar si, frente a todos aquellos estudios que afirman que la comprensión de los enunciados metafóricos no se empieza a desarrollar y dominar hasta los 7 años aproximadamente (Asch y Nerlove 1960; Winner *et al.* 1976; Johnson 1982; Dryll 2009; Calderón Guerrero 2012; Calderón Guerrero *et al.* 2012; Calderón Guerrero *et al.* 2017), sí hay un desarrollo más temprano de esta habilidad. Los trabajos realizados por Vosniadou *et al.* (1984), Pouscoulous (2014), Pouscoulous y Tomasello (2019) y por Siqueira y Gibbs (2007) nos dieron algunas pistas de cuáles debían ser las modificaciones con respecto a investigaciones anteriores de otros autores para que tanto los enunciados metafóricos como los procedimientos de recogida de datos fuesen acordes al nivel de desarrollo lingüístico y madurativo de los

jóvenes participantes en el estudio. Así, se optó por una tarea de respuesta no verbal basada en estímulos visuales que demostró ser efectiva para trabajar metáforas perceptivas (de referencia y conceptualización física, no psicológica) con el grupo de edad que se estaba estudiando: 3 y 4 años. Los datos demuestran que sí hay una profunda comprensión de estos enunciados metafóricos ya desde los 3 años y que la tarea no verbal facilitó la comprensión y pudo propiciar los buenos resultados obtenidos. Con un tipo de tarea verbal (como hicieron otros investigadores), puede que los datos hubiesen variado.

El segundo objetivo del estudio buscaba analizar la relación entre comprensión metafórica y conocimiento semántico específico. Tras la investigación, queda de manifiesto la importancia del conocimiento semántico a la hora de resolver la secuencia metafórica u otro tipo de implicaturas. A esta conclusión llegaron también Stiller *et al.* (2015) tras el estudio que realizaron. En él, se observó que los fallos de inferencia que cometieron los niños de 3 y 4 años en la resolución de inferencias escalares se debían a alguna carencia léxico-semántica más que a limitaciones en la competencia pragmática. En el enunciado *algunos invitados llegaron tarde*, dicen los autores del estudio que la principal dificultad con la que se encontraron los niños aquí fue la falta de conocimiento o comprensión de la relación entre *algunos* y *todos*. En nuestro estudio también se demostró la relación entre el conocimiento léxico específico y el nivel de comprensión de enunciados metafóricos.

En el trabajo realizado por Pouscoulous y Tomasello (2019), los dos enunciados que después se seleccionaron para el presente estudio (*la zanahoria con pelo* y *el coche con el ojo malito*) lograron un porcentaje de acierto inferior al 60%, mientras que en este estudio sí alcanzaron un 98,3% en el primer caso y un 90,4% en el segundo. Dado que las edades de los participantes son similares, sería conveniente quizás realizar un estudio interlingüístico para comprobar si la variable lengua (español-alemán) está detrás de las diferencias encontradas, aunque otros estudios de esta índole como el de Siqueira y Gibbs (2007) no ofrecieron resultados



significativos sobre la posibilidad de variación en la comprensión de los enunciados no literales en diferentes lenguas, por lo menos en las metáforas primarias a las que se les atribuye un carácter universal. En un nivel de discusión más general, otros estudios como los de Berger y Höhle (2012) y Schulze *et al.* (2013) también pusieron de manifiesto el desarrollo inferencial temprano. El primero de ellos demostró que un grupo de hablantes nativos de alemán de edades similares a las de nuestro estudio, 3 y 4 años, fue capaz de apreciar la contribución presuposicional de la partícula aditiva *también* en la interpretación de la oración. El trabajo de Schulze *et al.* (2013) consistió en tres estudios que investigaban la habilidad de niños de 3 años para determinar la intención comunicativa del hablante cuando sus enunciados explícitos se relacionaban con esa intención de una forma indirecta. Los dos primeros estudios examinaron la comprensión de peticiones indirectas y el tercero analizó la comprensión de implicaturas en respuestas indirectas a ofrecimientos en las que mencionaba una precondition cumplida o no cumplida. En los tres casos, los niños de 3 años fueron capaces de realizar las inferencias relevantes necesarias para dotar a los enunciados de un significado adecuado al contexto. Todos estos trabajos respaldan y refuerzan la evidencia que aporta el estudio realizado: la emergencia temprana de las habilidades pragmáticas.

En el mundo hispanohablante, y a pesar del peso que tiene la metáfora en la comunicación humana, no se han encontrado muchos estudios sobre su desarrollo inicial en niños hablantes de español con los que se puedan comparar los datos de nuestro estudio. Sí es posible consultar trabajos sobre metáforas en lengua española, pero en otros niveles de análisis pragmático como, por ejemplo, el de la atenuación, la intensificación o la negociación del significado (Briz Gómez 1998; Sanmartín Sáez 2000; Fernández Colomer 2003; Albelda Marco y Fernández Colomer 2003; Albelda Marco 2014). Sí se ha encontrado un estudio, el de Linero Zamorano (2015), sobre las diferencias en la comprensión de significados no literales entre niños oyentes, niños sordos con implante coclear y niños sordos sin implante coclear.

Teniendo en cuenta que la muestra del estudio que realizamos está compuesta solo por niños y niñas oyentes, parece interesante comparar los datos con los obtenidos con participantes con otras características. Esta investigación partía de la hipótesis de que, basándose en la poca investigación que hay sobre el tema, el rendimiento en las tareas de comprensión de significados no literales de los participantes oyentes sería superior al de los grupos de participantes sordos y, dentro de este, la autora esperaba encontrar mejores resultados entre los niños sordos implantados que entre los no implantados. Usando, entre otras pruebas, las Tareas de sentidos no literales del lenguaje de Happé (1994), la autora pudo comprobar que, efectivamente, casi la totalidad de los niños oyentes superó 4 o 5 tareas de las 5 totales. Los porcentajes entre los participantes sordos fueron inferiores y, entre ellos, los niños sordos implantados obtuvieron mejores resultados que los no implantados. Lo que es especialmente interesante en este estudio es que, si desglosamos los resultados por tipo de significado no literal abordado en la investigación (metáfora, ironía y mentira), el 100% de los participantes resolvió con acierto la tarea metafórica, pero no la de la mentira ni la de la ironía. Esto nos lleva a concluir que, dentro de la comprensión de los significados no literales del lenguaje, las metáforas parecen ser de las primeras habilidades incluso en niños sordos prelocutivos con un grado de pérdida severa o profunda, como los que participaron en ese estudio. La ironía y la mentira parecen tener, por tanto, un desarrollo posterior. Sería interesante comprobar si estos resultados se mantienen en una muestra formada por los mismos grupos y las mismas características, pero de edades comprendidas entre los 3 y los 5 años.

En resumen, el análisis estadístico de este estudio demostró que la comprensión de los enunciados metafóricos se inicia ya desde los 3 años y no más tarde como se pensaba hasta ahora, y queda demostrada así la significancia de la variable edad: a más edad, mayor comprensión, lo que se explica por el desarrollo evolutivo de los niños. Los participantes en el estudio, 115 niños hispanohablantes, fueron capaces, en un porcentaje alto, de resolver la

tarea que se les proponía, basada en estímulos visuales para simplificar la complejidad de la propia tarea. Como parte del primer objetivo, también se pretendía comprobar si la variable sexo podía aportar variación a los datos, pero no resultó ser una variable significativa ni se han encontrado trabajos en los que se haya estudiado esta variable en relación con los niveles de comprensión metafórica. Por otro lado, como se ha visto, los enunciados seleccionados para el estudio se adaptaron a su conocimiento del mundo y se evaluó el conocimiento semántico específico necesario para resolver la tarea propuesta adecuadamente. Esto permitió probar la relación entre comprensión metafórica temprana y nivel de conocimiento semántico específico. En conjunto, el trabajo permitió revelar la capacidad real que tienen los niños hispanohablantes de 3 y 4 años para interpretar enunciados no literales y establecer el momento de inicio de la comprensión metafórica en los 3 años.

6. CONCLUSIONES

La metáfora es un elemento fundamental y frecuente en la comunicación y en la cognición humana en cuanto que nos permite construir significados nuevos. En el ámbito lingüístico, la metáfora, como recuerda Fernández Colomer (2003), se puede entender desde diferentes perspectivas. Por un lado, como una excepción o desviación del uso normal (y normalizado) del lenguaje, lo que la excluiría de su estudio. Por otro, las metáforas se han considerado en ocasiones como procesos propios de otras disciplinas menos relacionadas directamente con el estudio del lenguaje (como, por ejemplo, la Filosofía), lo que, una vez más, las dejaría fuera de su estudio. Dentro de la propia disciplina lingüística, el fenómeno de la metáfora se ha estudiado tradicionalmente dentro del nivel semántico, aunque recientemente se ha empezado a analizar desde la Pragmática y la Lingüística Cognitiva en cuanto que se pretenden conocer los problemas de inferencia e interpretación, el impacto que tiene sobre el intercambio comunicativo y, por último, la relación que existe entre cognición y metáfora. Esta perspectiva parece ser, además,

la más adecuada para estudiar los procesos interpretativos de los enunciados no literales en edades tempranas por entenderla como una estrategia comunicativa y no como un valor de significado.

La investigación realizada pretendía contribuir con evidencia científica al estudio de las características evolutivas del conocimiento pragmático necesario ante ciertos usos lingüísticos: las metáforas perceptivas. Los resultados han puesto de manifiesto la temprana etapa de emergencia de habilidades pragmáticas complejas (desde los 3 años) y su relación con el conocimiento semántico, por lo que las dos hipótesis de partida quedan ratificadas. Las futuras líneas de investigación deben ir ahora enfocadas a estudiar los procesos interpretativos a través del análisis de las verbalizaciones producidas por los niños de esa edad como justificación de la respuesta escogida. Esto no se ha realizado en el presente estudio porque el primer paso antes de pasar a este análisis debía ser comprobar si efectivamente había o no comprensión en estas etapas tempranas en niños hispanohablantes pues, como se ha indicado en apartados anteriores, son pocos y recientes los estudios que apuntaban en esta dirección. Una vez confirmado esto, podremos pasar a un nivel superior de análisis en los procesos interpretativos e inferenciales desde la perspectiva pragmática. Con los resultados obtenidos, también parece interesante la posibilidad de repetir el estudio con una muestra de edad todavía inferior: 2 años o 2 años y medio. Parece interesante también la posibilidad de trabajar con otro tipo de enunciados no literales más complejos como la ironía o la adivinanza en edades tempranas, así como trabajar también en el nivel de producción metafórica, no solo de comprensión, como ya ha hecho algún autor (Özçaliskan 2005).

El estudio tiene al mismo tiempo algunas limitaciones que deben ser señaladas. Si bien la muestra con la que se contó es amplia (n=115), sería conveniente aumentar esta cifra para conseguir obtener resultados más significativos en un campo de trabajo que tiene aún escaso tratamiento. De esta manera, la evidencia científica sería mayor y más



concluyente. Además, no se han tenido en cuenta los meses específicos en la edad de los participantes lo que, a edades tempranas, sí puede marcar una diferencia en términos de desarrollo de lenguaje. Esta limitación, que no pudo ser subsanada en el propio transcurso de la investigación, deberá ser tenida en cuenta en la interpretación de los datos aportados y deberá tenerse presente para futuras investigaciones en la misma línea: las diferencias en términos de comprensión semántico-pragmática entre un niño de 36 meses y 40 meses podrían ser significativas. En cualquier caso, quedan muchas cuestiones todavía por resolver en esta parcela de trabajo y solo la investigación futura nos permitirá aportar luz a todos los niveles del aún hoy desconocido mundo del desarrollo del lenguaje infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, C. (2002). Practitioner review: the assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973-987. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>
- Albelda Marco, M. (2007). *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*. Peter Lang.
- Albelda Marco, M. (2014). Escalaridad y evaluación: rasgos caracterizadores de la intensificación pragmática. En E. Putska y S. Goldschmitt (eds.). *Emotionen, Expressivität, Emphase* (pp. 79-94). Erich Schmidt Verlag.
- Albelda Marco, M. y Fernández Colomer, M. J. (2003). Intensificación y metáfora. *Actas del XXIII Congreso internacional de filología y lingüística románica*, 2(1), 3-8. <https://doi.org/10.1515/9783110946260-002>
- Aparici Aznar, M. e Igualada, A. (eds.) (2018). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. Editorial UOC.
- Asch, S. y Nerlove, H. (1960). The development of double function terms in children: an exploratory investigation. En B. Kaplan y S. Wapner (eds.). *Perspectives in Psychological Theory: Essays in Honor of Heinz Werner* (pp. 47-60). International Universities Press.
- Bazzanella, C. (2009). Noi come meccanismo di intensità. En B. Gili Fivela y C. Bazzanella (eds.). *Fenomeni di intensità nell'italiano parlato* (pp. 101-114). Franco Cesati.
- Bauer, D. J., Goldfield, B. A. y Reznick, J. S. (2002). Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early vocabulary development. *Applied Psycholinguist*, 23(3), 313-335. <https://doi.org/10.1017/S0142716402003016>
- Berger, F. y Höhle, B. (2012). Restrictions on addition: children's interpretation of the focus particles auch 'also' and nur 'only' in German. *Journal of Child Language*, 39(2), 383-410. <https://doi.org/10.1017/S0305000911000122>
- Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatolingüística*. Ariel.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., Coster, J. de y Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Calderón Guerrero, G. (2012). *La comprensión de la metáfora en niños y jóvenes. El caso de las adivinanzas*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Calderón Guerrero, G., Vernon Carter, S. y Carrillo Pacheco, M. (2012). Interpretación y reinterpretación de adivinanzas metafóricas: La importancia del nivel de desarrollo y del tipo de tarea en niños de 7 a 13 años. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 30(56), 61-82.
- Calderón Guerrero, G., Maldonado Ahuamada, C. y Vernon Carter, S. (2017). La comprensión de las metáforas en niños de primaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 104-113. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1108>
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. Continuum.
- Carpenter, M., Akhtar, N. y Tomasello, M. (1998). Fourteen-through 18-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behaviour*

- and Development*, 21(2), 315-330. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90009-1](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90009-1)
- Colonnesi, C., Koops, W. y Meerum Terwogt, M. (2008). Young children's psychological explanations and their relationship to perception and intention understanding. *Infant and Child Development*, 17(2), 163-179. <https://doi.org/10.1002/icd.548>
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (3.ª ed.). Editorial Gredos.
- Dryll, E. (2009). Changes in metaphor comprehension in children. *Polish Psychological Bulletin*, 40(4), 204-212. <http://dx.doi.org/10.2478/s10059-009-0015-1>
- Escandell Vidal, M. V. (2015). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Akal.
- Fernández Colomer, M. J. (2003). La metáfora en el español coloquial. *Interlingüística*, 14, 359-374.
- Gentner, D. y Toupin, C. (1986). Systematicity and surface similarity in the development of analogy. *Cognitive Science*, 10(3), 277-300. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1003_2
- Gentner, D. y Bowdle, B. (2008). Metaphor as structure-mapping. En R. Gibbs (ed.). *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 109-128). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.008>
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. University of Chicago Press.
- Hadley, P. A., Rispoli, M., Fitzgerald, C. y Bahnsen, A. (2011). Predictors of morphosyntactic growth in typically developing toddlers: contributions of parent input and child sex. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(2), 549-566. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/09-0216\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0216))
- Happé, F. (1994). An Advanced Test of Theory of Mind: Understanding of Story Characters' Thoughts and Feelings by Able Autistic, Mentally Handicapped, and Normal Children and Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- Johnson, J. (1982). The development of metaphor comprehension: its mental-model demand measurement and its process analytical models. Tesis doctoral, Universidad de York, Toronto.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy*, 78(8), 453-486. <https://doi.org/10.2307/2025464>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. Basic Books.
- Linero Zamorano, M. J. (2015). La comprensión de sentidos no literales en niños y adolescentes: un estudio comparativo con oyentes, sordos con implante coclear y sordos no implantados. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.
- Lovas, G. S. (2011). Gender and patterns of language development in mother-toddler and father-toddler dyads. *First Language*, 31(1), 83-108. <https://doi.org/10.1177/0142723709359241>
- Özçaliskan, S. (2005). On learning to draw the distinction between physical and metaphorical motion: Is metaphor an early emerging cognitive and linguistic capacity? *Journal of Child Language*, 32, 291-318. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000905006884>
- Özçaliskan, S. (2007). Metaphors we move by: Children's developing understanding of metaphorical motion in typologically distinct languages. *Metaphor and Symbol*, 22(2), 147-168. <https://doi.org/10.1080/10926480701235429>
- Özçalışkan, Ş. y Goldin-Meadow, S. (2010). Sex differences in language first appear in gesture. *Developmental Science*, 13(5), 752-760. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00933.x>
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.
- Pouscoulous, N. (2014). The elevator's buttocks. Metaphorical abilities in children. En D. Matthews (ed.). *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 239-259). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.14pou>
- Pouscoulous, N. y Tomasello, M. (2019). Early birds: Metaphor understanding in 3-year-



- olds. *Journal of Pragmatics*, 156, 160-167. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.05.021>
- Rojas Nieto, C. y Jackson-Maldonado, D. (2011). Una introducción a la búsqueda de los efectos de la lengua materna en el desarrollo del lenguaje. Tres generaciones de preguntas. En C. Rojas Nieto y D. Jackson-Maldonado (ed.). *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna* (pp. 9-26). Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad Autónoma de Querétaro.
- Sanmartín Sáez, J. (2000). Creación léxica I: Neologismos semánticos: las metáforas de cada día. En A. Briz Gómez y Grupo Val. Es.Co (eds.). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (pp. 125-142). Ariel.
- Schulze, C., Grassmann, S. y Tomasello, M. (2013). 3-year-old children make relevance inferences in indirect verbal communication. *Child development*, 84(6), 2079-2093. <https://doi.org/10.1111/cdev.12093>
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S. y Jørgensen, R. N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language*, 34(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/0142723713510997>
- Siqueira, M. y Gibbs, R. (2007). Children's acquisition of primary metaphors: a crosslinguistic study. *Organon*, 43, 161-179. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.39590>
- Sperber D. y Wilson, D. (1996). *Relevance. Communication and cognition* (2.^a ed.). Blackwell.
- Sperber D. y Wilson, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, 7, 237-286.
- Stiller, A. J., Goodman, N. D. y Frank, M. C. (2015). Ad-hoc implicature in preschool children. *Language Learning and Development*, 11(2), 176-190. <https://doi.org/10.1080/15475441.2014.927328>
- Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R. y Wilson, P. (1984). Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. *Child Development*, 55(4), 1588-1606. <https://doi.org/10.2307/1130028>
- Winner, R., Rosenstiel, A. y Gardner, H. (1976). The development of metaphoric understanding. *Developmental Psychology*, 12, 289-297. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.12.4.289>