

Primeras creaciones en el lenguaje infantil. El caso de las metáforas

EDUARDO MARTÍ

Universidad de Friburgo (Suiza)



Resumen

La mayoría de los autores reconoce que el niño crea múltiples términos y expresiones cuando empieza a hablar. Estas creaciones (muchas veces erróneas desde nuestro punto de vista), revelan el empleo de diferentes reglas lingüísticas.

Uno de los motivos que conducen al niño pequeño a crear nuevos términos es el metafórico: designar un objeto con un término que normalmente se aplica a otro objeto, similar al primero. Podríamos entonces pensar que el niño, de dos a seis años, es capaz de emplear y comprender el lenguaje figurado, y particularmente las metáforas. Esta hipótesis es criticada a la luz de una serie de hechos experimentales relativos al desarrollo cognitivo del niño.

Palabras clave: Psicología genética, cognición, desarrollo del lenguaje, metáforas.

First creations in children language. The case of metaphors

Abstract

Different authors have shown that the child invents many terms and expressions when he begins to speak. These productions (very often considered as «errors» by the adult) show that the child uses different linguistic rules.

One of the motivations leading children to create new terms is metaphoric: to name an object with a term usually employed for another object, similar to the former. Thus, one could argue that young children understand and produce figurative language, especially metaphors. This hypothesis is criticized in light of experimental data on children's cognitive development.

Key words: Genetic psychology, cognition, language development, metaphors.

Artículo basado en la ponencia «Creatividad y lenguaje» presentada en las Primeras Jornadas sobre Lengua Escrita y Escuela, Barcelona, noviembre 1983.

Dirección del autor: Université de Fribourg, Institut de Psychologie. Route des Fougères. C.H. 1700 Fribourg (Suiza).

Original recibido: Junio 1987. Revisión recibida: Junio 1988. Aceptado: Junio 1988

Cuando empieza a hablar, el niño organiza a su manera y según sus posibilidades los elementos que va adquiriendo en interacción con los adultos. No son sólo el número de términos y el tipo de palabras seleccionadas los que diferencian los enunciados adultos de los del niño (Brown y Bellugi, 1964; Moreau y Richelle, 1981). Encontramos muy a menudo palabras que él mismo construye, términos que no tienen su origen en la imitación, pues el adulto jamás los ha empleado. Son construcciones propiamente infantiles.

El estatuto de estas construcciones es ambiguo. Por un lado pueden ser consideradas como creaciones, ya que son términos originales que el niño jamás ha oído en la boca de los adultos. Por otro lado respetan una serie de reglas de la lengua adulta; no son creaciones completamente gratuitas. Por ejemplo, todos los estudios sobre la adquisición de la lengua inglesa recogen variaciones morfológicas sistemáticas que el niño introduce en algunas terminaciones cuando empieza a emplear el plural o el tiempo pasado: *foots* o *feets* en vez de «feet», *goed* en vez de «went», etc. Pensemos en los numerosos *he ponido*, *he decido*, *sabió*, *cabió*, que oímos en el habla de los niños.

Estos errores son muy significativos. Nos muestran que el niño generaliza una regla gramatical a casos que jamás ha oído. El no es consciente de estas reglas. Aplica implícitamente algunas normas gramaticales que ha adquirido a través de su experiencia. Desde nuestro punto de vista son desviaciones erróneas; desde su punto de vista son construcciones lógicas, integradas a su nivel de competencia.

La observación y el análisis de estas desviaciones sistemáticas ha sido una de las vías más utilizadas por los psicolingüistas para estudiar la adquisición de la gramática en el niño. Estas desviaciones espontáneas interesan en la medida en que reflejan la utilización de una regla y se estudian en tanto que reveladoras de la adquisición de normas lingüísticas, no en tanto que creaciones. Y es que el niño no suele darse cuenta del carácter original de sus producciones. No existe ninguna voluntad creativa, ninguna voluntad de juego, estilística o humorística. Cuando el niño llama a una balanza *pesador* o dice *dentífrico* en vez de dentista o crea el término *desencender* como sinónimo de «apagar», no persigue ninguna intención humorística. A partir de lo que sabe de la lengua, emplea derivaciones, sustituciones o condensaciones para construir palabras que necesita en situaciones bien determinadas.

Cuando empieza a hablar, los términos que emplea suelen ir acompañados por acciones diversas; estos términos suelen referirse a situaciones presentes. La función que predomina es la referencial: el lenguaje es un medio para designar y referirse a objetos, situaciones y acontecimientos del entorno (Jakobson, 1960). La función referencial aparece alrededor de los nueve meses, cuando es posible observar que ciertos sonidos que produce el niño corresponde a situaciones bien determinadas (Halliday, 1975; Moreau y Richelle, 1981). Por ejemplo, el niño dice *e-e-e-e* señalando un objeto para significar que desea alcanzarlo, o dice *no* cuando rechaza lo que le está proponiendo el adulto. Aunque algunos de estos sonidos no corresponden a los de las palabras del adulto, son ya unidades significativas por el hecho de referirse a acontecimientos precisos con regularidad. Es interesante observar que a medida que el niño crece, su lenguaje se vuelve más libre en relación con el contexto. No es que pierda su función referencial, pero las ambigüedades son resueltas cada vez más a nivel de la frase (contexto lingüístico); necesitan menos la ayuda del contexto físico (extralingüístico) (Rivière, 1984).

Esta tendencia del lenguaje a volverse cada vez más independiente del contexto exterior es paralela a la diferenciación que el niño establece entre significante y significado. Al principio, la palabra y su referencia participan en cierto modo la una de la otra. Los signos del pequeño no son totalmente arbitrarios. Para él, «journal» (periódico) es una palabra larga «porque en un periódico hay muchas cosas escritas» (Berthoud-Papandropoulou, 1978, p. 59). Del mismo modo, los términos «tinta» y «vaca» no pueden de ninguna manera sustituirse uno por otro en una narración «porque la tinta es para escribir y la vaca da leche» (Vygotski, 1981, p. 170). Para los pequeños, cambiar el nombre de un objeto significa cambiar las propiedades del objeto.

La preocupación primordial del niño que aprende a hablar parece residir pues en el significado de las palabras y de las frases, y no tanto en su forma. El niño sigue el consejo que da la Duquesa en «Alicia en el país de las maravillas»: «Ocúpate del significado de las palabras, los sonidos seguirán». Para el niño pequeño (aún más que para nosotros) el lenguaje parece ser pues un medio de comunicación con una función predominante referencial. Lo que cuenta no es su forma, es más bien su significado. El lenguaje es para él transparente.

Juego con el lenguaje y lenguaje figurado

Algunos estudios recientes parecen rechazar este análisis. Nos muestran que, para el niño, el lenguaje puede ser un fin en sí mismo al mismo tiempo que un medio de comunicación. Postulan la existencia de una función diferente de la referencial, una función que toma el mensaje mismo como objeto y no el contexto extralingüístico, una función que podríamos llamar «poética» (en sentido amplio).

Una situación ideal para poner de manifiesto este tipo de actividad es el momento en que el niño está solo, cuando se expresa libremente en ausencia de una intención comunicativa. Weir (1962) grabó durante unos meses los soliloquios de su hijo de dos años y medio en la cuna, poco antes de dormir. Mostró la existencia de numerosos juegos fonéticos, morfológicos y gramaticales. El niño usa rimas y aliteraciones con frecuencia y juega con el ritmo de su discurso introduciendo múltiples variaciones. Repite e intenta controlar la pronunciación de sonidos difíciles. Modifica la selección de unidades lingüísticas respetando las reglas gramaticales que conoce:

- *Sit down; sit down on the blanket* (Siéntate; siéntate sobre la manta).
- *Another big bottle; Big bottle* (Otra botella grande; botella grande).
- *Mommy; Mommy went bye bye; Mommy; Mommy went* (Mamá; mamá se fue adiós; mamá; mamá se fue) (Weir, 1962, pp. 82-83).

La función que prevalece en todos estos casos se sitúa a nivel de mensaje: el niño utiliza algunas características del lenguaje como objeto de ejercicio y juego. La función referencial es secundaria.

En este período (entre dos y cinco años) el juego ocupa un lugar primordial en la vida del niño. Muchas producciones verbales originales acompañan las actividades lúdicas: por ejemplo, el niño que grita *bee, bee, bee; lee, lee, lee; dub, dub, dub*, mientras está andando; o este otro que dice *nolly, lolly, nolly, lolly, nilly lolly, sillie Billie, nolly lolly* mientras su madre lo está desnudando (Cazden, 1976, pp. 605-606). Las construcciones verbales pueden ser puro juego de palabras, que persiguen muchas veces una intención humorística. Pense-

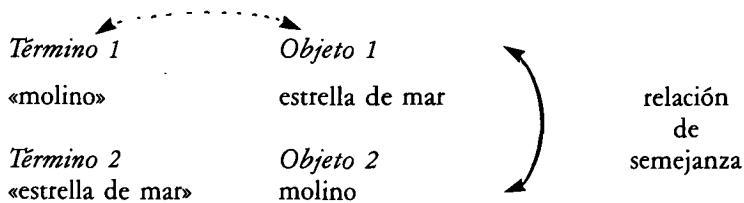
mos por ejemplo en el niño que inventa la palabra *caca-cola* para hacer reír a su amigo; o en este otro que inventa un nuevo día de la semana *samedimanche* (sabadomingo), o en el que crea una injuria, *cacarabaca* (Aimard, 1975; Bonnet y Tamine, 1982).

Bonnet y Tamine (1982; 1984) han recogido y analizado un total de 280 palabras nuevas creadas por niños de dos a nueve años. Son términos que se refieren tanto a personas de la familia como a juguetes, animales, partes del cuerpo o lugares imaginarios. Las modalidades de construcción son muy diversas: abreviación de un nombre («*Natha*» en vez de «*Nathalie*»), asociaciones fonéticas («*roro*» para un carro, «*Tartine*» para una niña que se llama Martine), composición («*verdebonita*» para una manzana), repetición («*Boubou*» para una muñeca), etc.

Aunque el niño crea palabras a todas las edades, estas construcciones son muy numerosas de dos a cinco años. Entre las diferentes motivaciones que guían a los niños a construir palabras se encuentra, según Bonnet y Tamine, la motivación metafórica. La metáfora es una de las figuras esenciales del lenguaje poético. Quien dice figura dice lenguaje figurado, juego con el lenguaje, creación alejada de una intención puramente informativa. ¿Es el niño capaz de producir y comprender el lenguaje figurado y más concretamente el lenguaje metafórico?

El estatuto de las primeras metáforas en el niño

Aunque la metáfora sea una noción compleja, que puede ser definida de múltiples maneras (véase por ejemplo Ricoeur, 1975; Orthony, 1979), podemos, para simplificar, caracterizar la metáfora como la designación de un objeto por un término que normalmente designa otro objeto, objeto que comparte ciertas semejanzas con el primero. Describamos el caso en el que un niño llama *molino* a una estrella de mar.



Para que haya metáfora debe haber intención de transgredir el significado usual del término empleado (el significado usual de «molino» en el ejemplo que nos ocupa). Al mismo tiempo, la transposición metafórica se funda en una cierta semejanza (más o menos objetiva, más o menos personal) entre el objeto designado (estrella de mar) y el objeto que corresponde normalmente al término metafórico (molino). Pero toda relación de semejanza implica necesariamente una relación de diferencia. Semejanza y diferencia son pues las dos relaciones básicas en toda metáfora. Cuando la designación no se funda en una semejanza no hay posibilidad de transferir las propiedades de una situación a otra; obtenemos una designación excéntrica o errónea, pero no una metáfora. Cuando la diferencia es mínima entre las dos situaciones, la originalidad de la designación desaparece y obtenemos una comparación banal.

Si estamos atentos a las expresiones espontáneas de niños entre dos y seis años,

las expresiones metafóricas nos sorprenden por su frecuencia y riqueza. Son expresiones sumamente originales y expresivas. El niño utiliza semejanzas insólitas: llama a una cascada *le mur qui pleure* (la pared que llora); el ascensor de un hotel *un armoire qui vole* (un armario que vuela); o viendo una manzana seca y arrugada comenta *estâ desinchada* (Marti, 1979, 1986).

Esta riqueza expresiva del lenguaje infantil entre dos y seis años ha conducido a algunos autores (por ejemplo Chukovsky, 1974) a considerar al niño pequeño como un gran creador, como un pequeño poeta. Es cierto que es grande la tentación de atribuir al niño de estas edades una capacidad poética. Pero es peligroso atribuirle capacidades que pueden ser el resultado de nuestro análisis subjetivo. Si esto es cierto, el «niño poeta» sería entonces una imagen creada por nosotros y proyectada en el niño, residuo de mitos que han existido siempre sobre la inocencia y la creatividad de los pequeños frente a las limitaciones del adulto socializado (pensemos en Rousseau). Distinguir nuestro punto de vista de lo que podría ser el punto de vista del niño me parece una tarea esencial si queremos evitar malentendidos. Voy a defender la idea de que el pequeño es un poeta «malgré lui», posición que no impide en absoluto apreciar con humor y divertimento su espontaneidad expresiva.

1) Observemos que todos los ejemplos de metáforas que he citado (y todos los que se pueden recoger a estas edades) son metáforas «in absentia»: sólo aparece el término metafórico, el término literal está siempre ausente. El niño no dice «estrella de mar, molino» o «esta estrella de mar es como un molino»; designa directamente el objeto. En muchos casos al no conocer el nombre de un objeto, o al tener que reaccionar ante una situación insólita que le es difícil de describir, el niño evoca una situación familiar que tiene cierta semejanza con la situación presente. La función de la metáfora es, en estos casos, denominativa; el lenguaje tiene una función referencial (Marti, 1979, p. 139). El niño identifica una situación nueva para poder comunicarla al adulto. Que la manera de expresarlo sea sumamente original es una consecuencia involuntaria. En estos casos, la intención primordial del niño no es comparativa. Recordemos que a esta edad los conceptos tienen fronteras poco delimitadas y los significados de los términos no están totalmente estabilizados (Piaget, 1946). Pensemos por ejemplo en las numerosas generalizaciones abusivas («overgeneralizations»): el niño llama *papá* a todos los señores, *gato* a algunos animales de cuatro patas, *pelota* a todos los objetos redondos, etc. Pensemos también en el caso contrario («undergeneralizations») en las que el niño emplea un término de manera restrictiva: dirá por ejemplo *papá* sólo para designar a su padre, *gato* para designar tan sólo a su gato y *pelota* para designar un tipo de objetos bien preciso (Anglin, 1977; Clark, 1979; Thomson y Chapman, 1977).

2) El número de metáforas espontáneas decrece hacia los seis, siete años y vuelve a ser importante en la adolescencia (Billow, 1975; Marti, 1979; Winner, 1979; Bredart y Rondal, 1982). Es extraño que la capacidad metafórica, aparentemente tan arraigada en los pequeños, desaparezca en los inicios de la edad escolar ¿Será la escuela la responsable de esta evolución, si consideramos su tendencia a la uniformización y al cumplimiento de normas rígidas, elementos que irían en contra de la tendencia creativa y lúdica de los pequeños? Tal vez estos factores jueguen un papel, pero los estudios comparativos que podrían ayudarnos a responder a esta cuestión no existen aún. La interpretación que propongo (sin descartar la influencia de la escuela) relaciona el cambio que se produce hacia los seis, siete años con el cambio cognitivo que aparece a estas edades.

Por un lado, la riqueza de vocabulario que posee el niño a partir de seis, siete años le permite caracterizar con mayor facilidad las nuevas situaciones, sin tener que emplear los términos de situaciones semejantes. Por otro lado, las operaciones de clasificación y seriación se constituyen a esta edad. Gracias a ellas, el niño puede analizar con mayor precisión las semejanzas y las diferencias entre situaciones. Esta nueva capacidad limita en cierto modo su libertad comparativa; el niño es mucho más consciente de las fronteras precisas del significado de los términos, no se permite las libertades que se otorgaba antes. En efecto, sus comparaciones son, a esta edad, mucho más objetivas, más lógicas, menos «poéticas» (Marti, 1979, p. 151). Un último factor puede también contribuir a la disminución de la producción de metáforas a los seis, siete años. Alrededor de los dos años aparece un tipo de actividad que ocupa un lugar muy importante en la vida de los pequeños, el juego simbólico (Piaget, 1946). Los niños juegan a papás y a mamás, hacen ver que telefonan, imitan toda clase de movimientos, sonidos y acciones; son cohes, locomotoras, gatos y cocodrilos. De manera general se dedican a actividades de simulación. Mediante sus acciones ejercidas con los objetos, un trozo de cartón puede por ejemplo convertirse en un teléfono, en un coche, una cuchara en un avión, una ficha en un proyectil, etc. El niño actúa de manera muy libre cuando ejerce estas atribuciones. Precisamente, una parte de las metáforas de esta época surgen en un contexto de juego simbólico (por ejemplo el niño mete un pie en la papelera, anda un poco y dice *bota* (Winner, 1979, p. 477; Winner, McCarthy y Gardner, 1980). Podemos considerar estas expresiones como un caso particular de asimilaciones que el niño, al estar implicado en una situación de juego, ejerce entre situaciones y objetos a veces muy dispares. Por el contrario, los juegos de los niños de seis, siete años respetan mucho más la semejanza real entre las situaciones, y las ocasiones para atribuir significados originales e imprevistos se hacen más escasas.

3) Un último resultado confirma la tesis de la ausencia de una verdadera capacidad metafórica: la dificultad que tienen los pequeños en comprender el significado figurado. Muchas de las expresiones espontáneas de los pequeños que nos hacen reír tienen su origen en esta dificultad de comprender el significado figurado de nuestras expresiones (Gardner y Winner, 1979; Winner, Engel y Gardner, 1980). *El sol se acuesta* oye decir un niño de tres años; *¿dónde está su cama?*, pregunta asombrado. Otro ejemplo es el del niño de la misma edad que habiendo oído decir a su padre que el invitado come como un caballo no entiende porqué a la hora de la cena tiene que pasarle un tenedor. Estos ejemplos, entre otros muchos, nos muestran lo complejo que es para los pequeños interpretar expresiones con sentido figurado.

Lenguaje figurado escrito

La mayoría de estudios sobre el lenguaje figurado conciernen al lenguaje hablado. ¿Qué podemos decir de la producción metafórica en el niño cuando consideramos sus expresiones escritas?

Aunque ciertas competencias lingüísticas del lenguaje hablado son también exigidas cuando pasamos al lenguaje escrito, las exigencias cognoscitivas de éste último se sitúan en otro plano (Ferreiro y Teberosky, 1979). Por un lado, la actividad central de la escritura — gráfica, con toda la dificultad que representa el dominio y la coordinación de las relaciones espaciales y motoras en el apren-

dizaje de la escritura. Por otro lado, la ausencia de un contexto de comunicación directa y la independencia del lenguaje escrito en relación al contexto físico exigen una mayor explicitación de las informaciones que componen el mensaje. Cuando se escribe no es posible utilizar las informaciones del entorno para aclarar el significado de la frase. Es en el propio texto donde el sujeto debe resolver las posibles ambigüedades. La redacción exige pues una cierta actividad metalingüística; es una actividad más mediatizada que la expresión oral.

Podríamos formular la hipótesis siguiente: la función poética (que, como hemos visto, puede aparecer muy pronto en el lenguaje hablado) tardará mucho más en aparecer en el caso de la lengua escrita; pues lo que el niño ha construido en el plano del lenguaje hablado ha de elaborarlo de nuevo en el plano del lenguaje escrito.

Desgraciadamente los estudios psicológicos son mucho más escasos en este terreno. Esta hipótesis ha de tomarse pues con cierta precaución. Intentaré subrayar brevemente algunos hechos que parecen confirmarla. Me limitaré al tema de las metáforas, basándome en un análisis de textos libres de niños de siete a diez años que realicé en mi trabajo de tesis (Martí, 1979) y en el trabajo de Desrosiers (1975) sobre la creatividad verbal de redacciones libres de niños de ocho, nueve y diez años.

Hemos visto que las primeras metáforas cumplen una función denominativa. Se refieren a situaciones vividas por los niños, generalmente situaciones nuevas o sorprendentes. Son respuestas inmediatas ante lo insólito. En este sentido podemos decir que dependen en gran manera del contexto. Como lo que caracteriza el lenguaje escrito es su independencia al contexto físico, no es de extrañar que las metáforas sean muy escasas en los textos de los niños que empiezan a redactar. Lo que caracteriza la mayoría de estos textos es un estilo narrativo: una serie de acciones protagonizadas en general por el propio niño que se encadenan unas detrás de otras. El lenguaje descriptivo es escaso. Lo que interesa a los niños es relatar acciones.

Las únicas figuras frecuentes en estos textos libres son las personificaciones. A través de ellas el niño atribuye a animales o a seres inanimados características humanas (intención, voluntad, conciencia, lenguaje): el sol habla, la luna corre, los patos piensan, los pollos lloran y los coches descansan. Por otro lado, las personificaciones, según Piaget, juegan un papel importante en la descripción espontánea de fenómenos naturales (lluvia, viento, movimiento de los astros) en los niños de cuatro, cinco años (Piaget, 1973). El pequeño tiene una visión animista de los fenómenos naturales. Cree que la luna le sigue cuando se mueve, que los ríos bajan por que tienen ganas de llegar al mar, que el viento sopla para mover las nubes, etc. Esta visión del mundo de los pequeños no es una creación estilística. Corresponde a su manera de interpretar los acontecimientos que les rodean. Es curioso constatar que este tipo de explicaciones basadas en las personificaciones pasa más tarde a ser la primera forma escrita del lenguaje figurado y constituye la primera técnica estilística empleada por el niño para escaparse del mundo lógico y para restituir una visión imaginaria del mundo que le rodea.

Referencias

- AIMARD, P. (1975). *Les jeux de mots de l'enfant*. Villeurbanne: Simple-Éditions.
- ANGLIN, J. M. (1977). *Word, object and conceptual development*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. (1978). An experimental study of children's ideas about language. En A. Sinclair, R.J. Javella & W.J.M. Levelt (Eds), *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag, 55-64.
- BILLOW, R. M. (1975). A cognitive developmental study of metaphor comprehension. *Developmental Psychology*, 4, 415-423.
- BONNET, C. L., y TAMINE, J. (1982). Les noms construits par les enfants: Description d'un corpus. *Langages*, 66, 67-101.
- BONNET, C. L., y TAMINE, J. (1984). Quand l'enfant parle du langage. *Connaissance et conscience du langage chez l'enfant*. Bruselas: Pierre Mardaga.
- BREDART, S., y RONDAL, J. A. (1982). *L'Analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques*. Bruselas: Pierre Mardaga.
- BROWN, R., y BELLUGI, U. (1964). The processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, 133-151.
- CAZDEN, C. B. (1976). Play with language and meta-linguistic awareness: One dimension of language experience. En J. Bruner, A. Jolly y K. Sylva (Eds), *Play. Its role in development and education*. Nueva York: Penguin Books, pp. 603-608.
- CHUKOVSKY, K. (1979). *From two to five*. Berkeley: University of California Press.
- CLARK, E. (1979). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. En V. Lee (Ed). *Language development*. Londres: Croom Helm.
- DESROSNIERS, R. (1975). *La créativité verbale chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- GARDNER, H., y WINNER, E. (1979). Le langage imagé. L'enfant invente des métaphores mais il comprend mal celles des autres. *Psychologie*, 115, 40-46.
- HALLIDAY, M.A.R. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnold.
- JAKOBSON, R. (1960). Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok, *Style in language*. Cambridge (Mass): The M.I.T. Press, 350-371.
- MARTI, E. (1979). *La pensée analogique chez l'enfant de deux à sept ans*. Ginebra: Riedweg. (Tesis de doctorado).
- MARTI, E. (1986). First metaphors in children: A new hypothesis. *Communication & Cognition*, 19, 337-346.
- MOREAU, M. L., y RICHELLE, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Bruselas: Pierre Mardaga.
- ORTHONY, A. (Ed). (1979). *Metaphor and thought*. Nueva York: Cambridge University Press.
- PIAGET, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- RICOEUR, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris: Seuil.
- RIVIERE, A. (1984). Acción e interacción en el origen del símbolo. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Eds), *Psicología evolutiva (2). Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Editorial.
- THOMSON, J. R., y CHAPMAN, R. S. (1977). Who is «Daddy» revisited: The status of two year-old's over-extended words in use and comprehension. *Journal of Child Language*, 4, 359-375.
- YOGOTSKI, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WEIR, R. (1962). *Language in the crib*. La Haya: Mouton.
- WINNER, E. (1979). New names for old things: The emergence of metaphoric language. *Journal of Child Language*, 6, 469-491.
- WINNER, E.; ENGEL, M., y GARDNER, H. (1980). Misunderstanding metaphor: What's the problem? *Journal of experimental Child Psychology*, 30, 22-32.
- WINNER, E.; MC CARTHY, C., y GARDNER, H. (1980). The ontogenesis of metaphor. En R.P. Honeck & R.R. Hoffman (Eds), *Cognition and figurative language*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Extended summary

Different authors have shown that the child invents many terms and expressions when he begins to speak. These productions (considered very often as errors by adults) show that language acquisition is a constructive process; the child uses different linguistic rules in an original way. At this phase, the function of

language seems to be basically referential: words are used to designate objects and situations of the environment. Progressively, language becomes more independent and the child does not need so much the help of extralinguistic context to resolve the ambiguities of the message. At the same time, the child also becomes able to differentiate more clearly between the term itself and its reference, a tendency many observers have pointed out.

However, some studies show that a young child is also able to take linguistic messages as object of exercise and play. In these cases, the referential function plays a secondary role. Thus, the child can create original expressions using several ways of construction (abbreviation, phonetic association, repetition, composition, etc.). These creations are quite common between two and six years of age.

One of the motivations leading a child to create new terms seems to be metaphorical. The child names an object with a term usually employed to name another object similar to the first. But to create a true metaphor, the child has to override the usual meaning of a term by applying it to another object that has its own term (for example, to call a star-fish «wind-mills»). Examples of such utterances have been collected by various authors. They are very frequent and original from two to six years of age. Therefore, can we deduce that the young child is able to use and understand figurative language, specially metaphors? The early metaphorical capacity hypothesis is discussed from a genetic and cognitive perspective centering on the following arguments.

1) The early use of metaphors have clearly a referential function. When the child wants to designate a new object and doesn't know its name he evokes a familiar object to designate the present one. The function of this utterance is to call and not to compare. The child tries to code a new object to indicate its presence to the adult. The intention is not comparative.

Moreover, at these ages, the concepts do not have well defined boundaries for the child and the meaning of the terms have not become totally stabilized. This fact can explain metaphorical expressions but also other semantic irregularities very common at these ages as overextensions (to apply a simple term to a whole series of objects that do not belong to the same category) and underextensions (to apply a single term only to a part of the objects of the category). In summary we cannot identify these expressions as metaphorical because boundaries between concepts are not well defined and for this reason we cannot affirm that the child has the intention of transgressing the usual meaning of the words.

2) Spontaneous production of metaphors decreases around six years and re-emerges during adolescence. This trend can be understood in relation to the cognitive changes occurring at this age. Firstly, the diversity of terms that children possess at this age allow them to name new situations with appropriate terms; they do not need to use terms belonging to others situations. Secondly, classificatory and seriation competences permit the child to compare situations more precisely and to point out similarities and differences. These new capacities explains that the child has, at this age, more difficulty in transgressing the meaning of the words because he/she is more conscious of the differences between situations. Thirdly, at the early stage of development, symbolic play is a very common occasion for the production of metaphors: a familiar object is transformed through some kinds of action and is renamed according its new function. But play changes progressively and around six years of age children

tend to choose play objects that are similar; they do not assimilate two objects that are very different and the occasion of creating metaphors decreases.

3) A last result confirms the fact that young children are not able to produce and understand metaphors: between two and six years of age they are not able to understand the figurative meaning of adult's expressions. They traduce them literally.

In the last part of the article, the use of figurative expressions in children's writing is briefly discussed.