

La metáfora en el habla infantil. Sencillez y expresividad

Miguel José PÉREZ

Las metáforas, como todos los tropos y las figuras literarias en general, ya desde los clásicos se consideran elementos que tienen su origen en la *improprietas*. Pero, en tanto en cuanto se convierten en formas que buscan la originalidad expresiva, mediante un cambio de la significación, se convierten en *virtutes*; es decir, “es un cambio *cum virtute*; por tanto, no es ya un *vitium* de *improprietas*...; tienen un campo de aplicación en el marco del *ornatus*”, como dice Lausberg (1967, II, 58 y 49, §§ 552 y 534); el cual, al tratar de la metáfora, la define, según los clásicos, “como la forma breve de la comparación”; y luego añade:

Entre la designación metafórica y lo así designado tiene que existir una similitudo. En el sistema aristotélico se corresponden las relaciones semánticas “de la especie a la especie” así como “por analogía”. Como la similitudo no conoce fronteras, le quedan abiertas a la metáfora todas las posibilidades (Lausberg, 1967, II, 61, § 558).

Continúa Lausberg desarrollando el concepto de metáfora en la literatura clásica siguiendo los tres grados de semejanza que dan para la misma: lo *simile*, lo *dissimile* y lo *contrarium* (Lausberg, 1967, II, p. 62, § 558).

Las metáforas que encontramos en el habla infantil se basan en el primer tipo de semejanza; es decir, se basan en lo *simile*. Así una *seta* se convierte en *paraguas*; la *espada* con que matan al toro es una *aguja*; el *orificio* que los médicos dejan en la escayola con que han cubierto el cuerpo del herido es una *ventanita para respirar el ombligo*; un niño *flacucho* puede ser un *mosquito* o un *palillo*; la *abuela* de un niño es para él una *ballena*; la *vía* en que se para el tren, una *calle*; el *caparazón* de la tortuga, la *montaña* donde ésta se mete; el *avión*, un *pájaro con ruedas*; etc.

Pero la semejanza no es sólo estrictamente de carácter formal externo y aparente. También la metáfora infantil descubre otros tipos de semejanza más profunda. Nos atrevemos a decir de éstas lo mismo que W. Kayser dice comentando un verso de Antero de Quental: “La metáfora es aquí el resultado de la impresión ante un súbito acontecimiento”¹. Y así, el magnetófono se convierte en *la niña* que habla; la leche que se ha derramado se la ha *tomado* el suelo; una profesora tiene los ojos *viejos* porque le da el sol en la cara; la *nochevieja* tendrá *arrugas*; a un niño le *duele la fiebre de 48 grados*; para otra, un paracaídas será un *saltacaídas*; para mi hija, de 3 años y medio, la *luna* en cuarto creciente estaba *rota*, y cualquier *citröen 2 caballos* era un *colás* porque ése era el coche que tenía su tío Nicolás, etc, etc.

Pero dentro de las metáforas infantiles queremos destacar la que aparece en esta frase:

Papá, entonces las carreteras son las venas de la tierra.

Eso es lo que le dijo a un primo mío su hijo de 5.8 años un día en que yo viajaba con ellos de Granada a Almería.

La frase me llamó poderosamente la atención porque hacía poco que yo había estado leyendo unos poemas de Quevedo, en uno de los cuales aparece una imagen semejante. En el poema “A una moza hermosa, que comía barro” podemos ver estos versos:

*Mira que en quien de barros está llena
es calle de Getafe cada vena.*

(Quevedo, 1963, 647, n.º. 6332).

Desde la antigüedad clásica hasta nuestros días todos los teóricos de la literatura se han ocupado de la metáfora y han tratado de definirla. Pero su delimitación respecto de otras figuras próximas (comparación, imagen, símbolo...) no está tan clara como pudiera parecer. Así lo reconocen R. Welleck y A. Warren:

Las dificultades semánticas de nuestro tema son trabajosas y no parece haber más remedio que una constante, vigilante atención a cómo se usa de los términos en sus contextos, sobre todo a sus contra-posiciones extremas (Welleck-Warren, 1959, 222).

Después de exponer las opiniones de varios teóricos de los autores que han estudiado el tema, dicen a propósito de la relación *metáfora-imagen*:

La imagen visual es una sensación, o percepción, pero también “representa”, remite a algo invisible, a algo “interior”. La imagen

¹ El verso comentado es “Un diluvio de luz cai da montanha”. Y añade: “Se ve inmediatamente que, en este caso, no hay dos objetos que se superponen, y que el autor no tuvo tiempo para distanciarse del objeto fríamente, relacionándolo entonces con otros. La metáfora es aquí el resultado de la impresión ante un súbito acontecimiento. No nos interesa aquí que ‘el río de luz’ sea un ‘antiguo modus dicendi’ que se encuentra en la literatura mística” (Kayser, 1958, 198).

puede darse como "descripción" o bien como "metáfora" (Welleck-Warren, 1959, 223).

Y cita determinados ejemplos de esto último, entre los cuales podrían tener cabida algunos de los ejemplos infantiles, ya que los podemos considerar como de la misma naturaleza.

Por otra parte, acerca de lo difícil que resulta precisar el término "metáfora" —dada la amplitud con que se ha utilizado— hablan con claridad estas palabras de J. Mayor:

La permanente y variada utilización de la metáfora en el lenguaje ordinario, el papel singular que juega en el lenguaje poético, su difícil clasificación dentro de las modalidades del lenguaje figurado, su especial vinculación al símbolo, su parentesco con los modelos, su pertinencia para el quehacer filosófico, e incluso científico, ponen de relieve la extensión de su uso, la diversidad de sus funciones y la complejidad de su estructura (Mayor, 1985, 233).

Es cierto que otros autores exponen con claridad los criterios que, a su juicio, diferencian la metáfora de otras figuras². Sin embargo, dado lo difícil que es hacer esas distinciones en el habla infantil objeto de nuestro análisis, en nuestro estudio entenderemos la metáfora en un sentido muy amplio, tal y como lo hace H. Weinrich:

Utilizo el término metáfora siguiendo la terminología de la moderna investigación sobre la metáfora, en su significado más amplio para todas las formas de la imagen lingüística (...). Entiendo como tales <metáforas> todas las clases de imágenes lingüísticas, desde la metáfora cotidiana hasta el símbolo poético (Weinrich, 1981, 351, 406).

Harald Weinrich rechaza la famosa definición de Quintiliano —“*Metaphora brevior est similitudo*”— como “una mala definición, que invierte todas las prioridades”, y afirma que “la metáfora es un problema semántico” desde que ésta, a partir de Bréal, “se tomó con interés el problema de la metáfora” (1981, 404). Y finalmente acaba definiéndola así:

Una metáfora, y esto es en el fondo la única definición posible, es una palabra dentro de un contexto, a través del cual es determinada de manera que quiere decir algo totalmente diferente de lo que significa (Weinrich, 1981, 422).

También C. Bousoño, en el capítulo sobre “La imagen tradicional y la imagen visionaria” de su conocida obra *Teoría de la expresión poética*, afirma:

Los tratadistas han diferenciado siempre la imagen de la metáfora, y ambas, de la comparación o símil. Empiezo por declarar que

² Véanse, por ejemplo, Rafael Lapesa (1964, 43, 44-51) y Dámaso Alonso (1967, I, 165-185).

nosotros no entramos en esos distingos por parecérse nos como puramente cuantitativos, al basarse en la mayor o menor intensidad de la trasposición. Usaremos aquí, pues, esos términos como sinónimos (Boussoño, 1976, I, 190-191).

Para nuestro análisis reunimos las metáforas infantiles en dos grupos, a los que reducimos los cuatro de que habla Lausberg según la tradición clásica y que se basan en la dirección de la “transferencia con ayuda de la alternativa ‘animado/inanimado’”. Estos cuatro grupos corresponden a las cuatro posibles direcciones en la transferencia: 1) *ab animali ad animale*; 2) *ab inanimali ad inanimale*; 3) *ab animali ad inanimale*; 4) *ab inanimali ad animale*.

Nosotros hacemos un primer grupo con los elementos *inanimados*, correspondiente al número 2. El segundo grupo abarca los tres restantes porque consideramos los elementos *animados* tanto en sus dos direcciones como en una cualquiera de las mismas.

Queremos advertir, no obstante, que esta equivalencia de nuestros grupos a los de la teoría clásica es sólo relativa y aproximada, como es lógico esperar del habla de los niños. Sin embargo la mantenemos a efectos metodológicos. De modo que si en la frase/metáfora infantil aparece un ser animado lo incluiremos en el segundo grupo; si los elementos son todos inanimados lo incluiremos en el primero.

Sabemos, por otro lado, que estas metáforas infantiles no responden a una capacidad metafórica, porque para el chiquillo, lógicamente, es muy difícil comprender el significado figurado³. De ahí que, en cualquiera de los casos, las metáforas de los niños de estas edades tengan siempre una función denominadora, como dice E. Martí:

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 (Martí, 1988, 9).

Aun así podemos encontrar en el habla de los niños metáforas que se dan, como dice J. Mayor de la metáfora general,

en el ámbito de una sola palabra, cuando sustituye a otra, del sintagma (determinativo o calificativo), del enunciado o proposición (Mayor, 1985, 239).

Es difícil que se dé también en el ámbito “del texto”; pero algunos textos infantiles podrían —con sus muchas reservas— así considerarse.

³ Ahora —al corregir las pruebas— quiero dejar constancia de un caso que acaba de ocurrirme este verano. La niña Tania Ballesteros, de 4 años, está con su abuela, que se desespera porque apenas quiere merendar. En un momento dado la niña se dirige a los circunstantes y nos dice con toda claridad: *Dice mi abuela que soy veneno puro*. Luego vamos de paseo y yo le digo: *Así que tu abuela te dice que eres un puro veneno*. Ella responde inmediatamente: *Sí. No, veneno puro*. Al día siguiente vamos a merendar al campo; y, en un descuido mío, me quita las gafas y exclama, en tercera persona y mirando a su abuelo: *Ahora es Miguel puro*.

Las metáforas que recogemos del habla infantil y que analizamos a continuación, como es lógico suponer, son metáforas sencillas y elementales pero, por eso mismo, de gran fuerza expresiva en boca de los niños.

1. Elementos inanimados

1. En este caso nos encontramos con una metáfora directa. La niña (5.2) está contando un cuento y en una de sus intervenciones dice:

Ester. -Pues que entonces empezó a llover, y como se mojaban se fueron debajo de una seta... que... que así era un paraguas muy grande.

La niña establece una relación directa entre los dos términos: *seta-paraguas*. Como los muchachos del cuento se encuentran en el campo y empieza a llover, los mete debajo de una seta. De ese modo el que se refugien debajo de una seta convierte a los niños en enanos. Y todo el relato se queda contagiado ya de esa idea. De modo que nos mete de lleno dentro del mundo de los cuentos tradicionales con sus hadas, sus gnomos, sus genios. La diminuta estatura de los niños-enanitos se resalta, además, con la expresión metafórica, pues los personajes parecen desaparecer bajo la *seta*:

Que así era un paraguas muy grande.

2. Esta niña (3.1) nos presenta con una candorosa ingenuidad mezclados elementos de dos historietas basadas en la del *Pato Donald* y la de *Popeye*:

Beatriz.-Popeye fue a buscar a Olivia y Butus estaba en su casa y pasaba una sepiente que le ataba los pies. Y Popeye fue a salvar a Butus porque estaban los pies atados con una sepiente (...). El Pato Donald y Miky estaban en su casita y la sepiente que era amiga suya de Miky y los patitos fueron a la depensa a coger un tarito de miel.

La gracia de la narración —que nos resulta de una especial fuerza expresiva— se basa en el uso del verbo *atar*: como el niño ve que la serpiente se le enrosca, su imaginación le lleva al uso metafórico de *atar* por analogía funcional y hasta formal con la cuerda.

Cabe destacar aquí también el uso del posesivo *suya* junto con el complemento determinativo que señala la misma posesión: *suya de Miki*. ¿Es consciente ya el niño de la imprecisión posesiva que tiene el determinativo *suyo*? Creemos que no, simplemente la casualidad de la repetición lleva a esta feliz coincidencia.

3. Esta niña (4.8) presencia una corrida de toros por televisión. Cuando van a matar al toro comenta a la profesora:

Cristina. -Mira, ya le van a matar enseguida (...) ¡Ole, torito! ¡Ole! Ya lo van a matar. Bien, le mataron ya. Parece que ya le han clavado la aguja.

La niña conoce, y la emplea en otras ocasiones, la palabra *espada*; pero hay un vocablo mucho más conocido y próximo a la experiencia infantil, cotidiano, podríamos decir, al que suele acompañar también la acción expresada por el verbo. Y ése es el que prevalece en la conciencia de la niña y el que aflora a sus labios: así vemos la *aguja*, cual finísima y penetrante espada, *clavada* en el lomo del toro como si de un acerico se tratara.

4. Dos niños cuentan una película en la que interviene un oso. Cuando le llega el turno a Montse (4.5) replica a la compañera que ha dicho que el oso se subía a las casas:

Montse. -¡Ah, no! Y yo vi que el oso se subió en una. Y pusieron una cosa que explotaba, y ponían un, una, un reló para ver.

Montse parece contradecir —*¡Ah no!*— a la compañera que le ha precedido. Pero enseguida, tras decir lo mismo —*se subió en una (casa)*—, comienza su relato. En un principio parece desconcertarnos: suponemos que esa *cosa que explotaba* es una bomba, en insuperable definición sintética. Pero no parece que se trate de bomba, a juzgar por la secuencia del relato, sino más bien de un arma de fuego. Pero a continuación nos perdemos: ¿Qué es ese *reló para ver*? La frase viene precedida de la vacilación infantil que muestra la dificultad de expresar eso que al final fragua en una bella imagen sinestésica: *un reló para ver*.

Pero la propia niña se encarga, aunque indirectamente, por medio de la sugerencia como vamos a ver, de aclararnos de qué se trata:

Montse. -Luego el oso, había un agujero, y entonces metió la mano y cogió a dos hombres y se murió. Y luego cuando sonó el oso espachurrao me trajeron.

El oso, “animizado” por el relato infantil, sigue ocasionando estropicios y a punto está de destripar a dos infelices que coge entre sus garras, pero en ese preciso momento cae abatido por un disparo. La situación nos sugiere que unos individuos han montado un arma de fuego en un lugar alto y distante y le han puesto una mira telescópica (*un reló para ver*), y en el instante en que coge a aquellos dos infelices le disparan. El oso cae abatido desde lo alto y al llegar al suelo se despanzurra explotado como una bomba: *Sonó el oso espachurrao*.

5. Este niño (5.1) nos dice que se lo ha pasado muy bien en primavera, porque en esa época hace calor.

Félix. -En primavera yo me lo pasaba más chupi. Y en el campo había un calor que te asabas, nos teníamos que poner la manga corta... Yo me sé un chiste: Era una vez un niño que cuando había mucho calor se ponía manga larga y cuando había mucho frío se ponía manga corta.

El uso de *manga corta* nos lleva directamente a la visión placentera y refrescante del brazo desnudo. Destacando, luego, por oposición en estructura paralelística a *manga larga*.

6. Israel (5.00) mantiene esta conversación con una prima suya adulta. A otro primo del niño le han tenido que escayolar:

Merche. -¿Qué le hicieron a Adolfo en el hospital?

Israel. -Echaron una escayola y aquí (se señala la tripa) una ventanita pa respirar el ombligo. El hombre que repertía (sic) fichas era un papa; se le ha caído una ficha, la cogí yo, y me relagó ('regaló') una cosa.

Echaron una escayola por le pusieron, que diríamos los adultos, contribuye a impersonalizar más la acción. El empleo metafórico de *ventanita* con su valor diminutivo matiza afectivamente la visión infantil.

El campo semántico "hombre de iglesia", que el niño percibe globalmente, le obliga a escoger la palabra que designa al más destacado de todos ellos para el nombre genérico; *papa* resulta así ser el nombre por antonomasia para referirse a todo cura.

Seguramente el niño no ha oído hablar de *estampas* y, desde luego, mucho menos que de *fichas*. Puesto que ambas se parecen o aproximan por su tamaño, el niño aplica a las primeras el nombre para él más conocido.

Cabe destacar, junto a la metátesis *llg* en *relagó*, el empleo de los tiempos verbales en construcción yuxtapuesta: perfecto compuesto - perfecto simple.

7. Una niña, Ester (5.10), define así lo que son las estrellas:

Ester. -Que están en el cielo, son blancas y que tienen picos.

Lógicamente la niña habla de las estrellas conforme a la impresión que en ella han dejado, dándonos una escueta y elemental definición. Lo más llamativo de su intervención es el carácter último que les aplica:

Tienen picos.

Picos, referido al titilar de las estrellas es un término metafórico; pero la niña lo emplea porque los adultos reproducimos gráficamente las estrellas con esos caracteres.

8. El *ataúd* es el elemento metafórico que aparece en la conversación que sostienen estos dos niños, que están jugando a los aviones. En primer lugar uno de ellos, Fernando (5.6), trata de poner en un aprieto a su compañero (5.4) para que le diga qué es la caja negra.

Fernando. -Como dice un señor a otro que va con un ataúd, "¿Eso es la caja negra?"

David. -¿Eeeeh? ¿Cómo dices? Venga...

F. -¿Tú no sabes qué es la caja negra?

D. -¿La caja negra?... ¡Ah, sí, sí!... ¡La caja negra!

F. -A ver, ¿el qué?

D. -Sí, la caja negra se sacan de los aviones.

Como no acaba de convencerle lo que dice, Fernando vuelve a la imagen con la que ha comenzado, y ahora repetida y aplicada a su hermano —mayor que él— como si con ello quisiera darle autoridad:

Fernando. -Mi hermano Pedro vio un ataúd y dijo: “Ésa es la caja negra, ésa es la caja negra”.

David. -¿Vio tu hermano un ataúd de verdad?

F. -¡No! En la tele.

Es posible —y así parece deducirse del contexto— que su hermano y él mismo estuvieran viendo, un día cualquiera, una escena de televisión en la que debió aparecer un ataúd. Y seguramente en un momento en el que la proximidad de un accidente de aviación había dejado grabada en los niños la imagen de la caja negra. Aunque es más posible, teniendo en cuenta la primera intervención del niño, que sea uno de los personajes de televisión el que emplee la metáfora, y luego los niños la hagan suya. En cualquier caso, resulta, ahí, un elemento metafórico de no escaso valor. El color negro es, entre nosotros —no es necesario decirlo—, el color por excelencia de la muerte.

9. Víctor (2.11) está hablando con su padre sobre la fiesta de su cumpleaños. Éste le pregunta cuántos va a cumplir, y el niño dice que *cuatlo*. Después continúa así:

Padre. -Cuatro no vas a hacer; vas a hacer uno menos.

Víctor. -¡Éstos! (Señala tres con los dedos).

P. -Y ¿cuántos son?

V. -Mmm... Pue pue los metlos como la cinta ésa.

La frase con la que el niño se refiere al número de años que tiene es toda ella en conjunto una metáfora, y de valor hiperbólico:

Pue los metlos como la cinta esa.

Encontramos en esa expresión infantil la correspondencia *número = medida y año = metro*. A la vez se produce en la mente del niño un desplazamiento de la “dimensión temporal” hacia la “dimensión espacial”.

Seguramente alude a la cinta de medir que se suele tener en el cestillo de costura. Es posible que la madre —que también está presente— haya estado midiendo algo con ella, y es seguro que el niño la está viendo: *la cinta esa*.

La comparación del número de los años con el metro es una imagen originalísima y llena de ingenuidad poética. La frase en sí tiene dos partes:

Primercamente el niño identifica sus años con el metro; pues dice inmediatamente, tras esa vacilación inicial en espera de la respuesta adecuada:

Pue los metlos.

De este modo, vemos que el número de sus años es igual a *metros*.

Después aparece el término de comparación, con la partícula comparativa, dentro de una construcción que podemos considerar agramatical:

Como la cinta esa.

La frase infantil es el resultado de un cruce:

Como los metros de esa cinta

Como esa cinta.

Pero como la idea fundamental —que acaba imponiéndose— es la de *metro*, es ésta la palabra que se adelanta a la comparación en sí.

10. Unos niños —Iván (3.4), Helenca (4.9) y Vanesa (5.6)— están merendando. La madre a veces se desespera. En un momento de la conversación escuchamos:

Vanesa. -¡Qué guarro es tu hermano, tira el jamón!

Iván. -¿Con qué, con sisarra? ¿Con sisarra? Pues este jamón tiene bocas.

No hemos podido saber a qué se refiere el niño con la palabra *sisarra*. Es un ejemplo de creación léxica pero cuyo contenido ignoramos.

El término metafórico aparece en la frase siguiente:

Este jamón tiene bocas.

La palabra *bocas*, con que el niño designa los huequecillos que aparecen en el jamón, es una metáfora original y expresiva en este caso. Pues es evidente que el chiquillo no conoce el término *bocas* como metáfora que se ha lexicalizado en casos parecidos.

11. Estos mismos niños, que no dejan de enredar, acaban tirando un vaso de leche. La madre le pone otro vaso y le dice a su hija Helenca (4.9) que se la tome de una vez porque, si no, va a suceder lo mismo:

Helenca. -Yo no me la he tomado.

Madre. -Tómatela. Porque ¿sabes lo que va a pasar?

Vanesa. -Se la ha tomao, se la ha tomado el suelo.

Vanesa (5.6) responde directamente a la intervención de su compañera que ha dicho que ella *no se ha tomado la leche*. Como, efectivamente, el primer vaso de leche se había derramado, Vanesa le contesta:

Se la ha tomado el suelo.

El suelo, como un niño más, que les está haciendo compañía, efectivamente se *ha tomado* metafóricamente la leche.

12. Esta niña, Laura (5.2), viaja en tren con su padre. Es un viaje muy accidentado:

Laura. -El tren se ha parado en esta calle. Nos vamos a quedar todo el tiempo en esta calle.

Efectivamente el tren se ha parado a mitad de la vía en medio del campo. A un lado se veía la otra vía. La palabra *calle* es bastante más conocida que *vía*, de ahí que la chiquilla diga:

El tren se ha parado en esta calle.

El texto infantil tiene estructura bimembre de valor sintético:

Primer miembro

El tren se ha parado en esta calle.

Segundo miembro

Nos vamos a quedar todo el tiempo en esta calle

13. La niña sigue interviniendo a medida que las distintas situaciones “parecen inspirarle”:

Laura. -¡Hala, qué de noche! Yo no quiero que haiga ningún túnel. Pronto se va a hacer de noche de verdad. Otra escalera, ota, ota. ¡Vaya de escaleras!

El tren ha entrado en un túnel y la chiquilla exclama:

¡Hala, qué de noche!

La frase ponderativa convierte la oscuridad del túnel en una noche cerrada. Pero la niña distingue la noche del túnel de la noche real. Al salir de aquél se ve el sol a punto de ponerse, por eso añade:

Pronto se va a hacer de noche de verdad.

Ambas frases aparecen enfrentadas, tras la expresión del deseo de la niña:

Noche ficticia

La noche del túnel.

Noche real

La noche de verdad.

Luego se ve enfrente la falda de una montaña, que está repoblada, toda ella, escalonadamente. Por eso ahora la niña nos habla de *escaleras*:

Otra escalera, ota, ota.

La repetición adquiere aquí un valor hiperbólico, que viene destacado todavía más por la frase que le sigue:

¡Vaya de escaleras!

El tren ha entrado ya en el túnel. Ahora la chiquilla exclama:

Laura. -¡Qué bien! Está de noche; como la sombra, de noche. Después ya no. Luego pasa otro tren por ahí y también está de noche.

La muchacha parece sentirse contenta con la “llegada de la noche”. Pero sabe que esa noche es limitada:

Está de noche (...). Después ya no.

Y que la noche está detenida allí en el túnel para todo el que pase por él:

Luego pasa otro tren por ahí y también está de noche.

Pero lo que merece la pena destacar ahora sobre todo es la comparación que establece de la noche:

Como la sombra de noche.

El valor metafórico reside en la comparación, que podemos denominar “regresiva” o “descendente”. El término que sirve de comparación al término comparado es siempre de mayor intensidad cualitativa que este último. Pero, en este caso, esa ley no se cumple. La *noche* denota, y sobre todo connota, mayor oscuridad que la *sombra*.

Como la chiquilla hizo una pausa después de *sombra*, yo le pregunté si estaba “tan de noche como la sombra”, y contestó:

Sí, de noche como la sombra.

Y ello no lo invalida el hecho de que en algunas noches, especialmente las de luna llena, puede haber sombras más oscuras que la noche.

14. El profesor le pregunta a esta niña, Ana Pilar (4.1), por la comida que más le gusta. Ésta responde así:

Ana Pilar. -Espaguetis y no me gusta nada más. Y también los tornillos que se comen; son unos tornillos de esos que se enreda o se come con tomate y con carne. Estoy sudando. Empieza con mayúsculas, primero con los tornillos, carne y tomate. ¿Has visto lo que son las cosas de los tornillos? Son como los de verdad.

Con la frase *tornillos de esos que se enreda*, la niña parece indicarnos asimismo los propios *espaguetis*. Éstos se comen enrollándolos en torno al tenedor (dando vueltas al tenedor para que se enrollen). La chiquilla nos habla de sus características, de modo que nos viene a dar una definición de los mismos, una definición en realidad metafórica. Primeramente aparece su finalidad:

Los tornillos que se comen.

Luego, insiste en lo mismo añadiendo nuevos elementos:

Unos tornillos de esos que se enreda o se come con tomate y con carne.

Vuelve a insistir en los ingredientes que suelen acompañarlos:

Con tornillos, carne y tomate.

Y finalmente los compara con los verdaderos tornillos:

Las cosas de los tornillos. Son como los de verdad.

15. Entre la profesora y la niña María (2.3) se entabla este diálogo:

María. -*Ame ua galleta.*

Marianela. -*No tengo aquí, María.*

M. -*¿No? Sí, ee pelo.*

Ml. -*María, esto no son galletas; son rizos.*

M. -*No, é galletas.*

Ml. -*¡Ah! ¿Y quieres una? ¿Me das un poquito? ¡Qué rica!*

M. -*Ica. ¡Qué ica! Eta é e toolate. ¿Teres?*

La profesora, lógicamente, se queda sorprendida ante la petición de la niña, cuando le pide galletas. Pero enseguida le sigue la corriente, aprovechando la capacidad de fabulación de la chiquilla.

María, al decirle la profesora que no tiene galletas, insiste tras la interrogación inicial:

¿No? Sí, ee pelo.

En un principio, la profesora trata de hacer ver a la niña el mundo de la realidad al decirle que no son galletas sino rizos de su pelo. Pero la niña logra llevar a la profesora al mundo fabulado por su imaginación:

No, é galletas.

Así *galletas* se ha convertido en metáfora. Los *rizos* del pelo de la profesora se han transformado, gracias a la capacidad de fabulación de la niña, en *galletas*. Y, metidas ambas en ese mundo, el juego continúa.

La profesora se agacha para que María finja coger una *galleta*, de la que también da parte a su maestra.

La *galleta* que están comiendo es muy sabrosa: *¡Qué ica! Y una de ellas es de chocolate: Eta é e toolate.*

Aparte de que el *chocolate* suele ser un alimento sabroso para casi todos los niños, en este caso el valor metafórico de la expresión infantil cobra, en el juego de la chiquilla, mayor expresividad, pues el pelo de la profesora es de color *castaño*. De suerte que *galleta de chocolate* tiene ahí el valor metafórico sobreañadido de *pelo castaño*.

16. Dos niños, Miguel Angel (4.10) y Ana (4.9), mantienen este diálogo:

Miguel Angel. -*¿Sabes lo que he visto?*

Ana. -*¿El qué?*

MA. -*Un pájaro con ruedas.*

A. -*Imposible. Los pájaros no tienen ruedas.*

MA. -*El mío sí porque era un avión, tonta.*

En el diálogo vemos cómo el niño trata de quedar por encima y de hacer ver a la niña que no entiende lo que él le dice. Porque no se trata de un pájaro real sino del avión.

La metáfora aparece ya aunque aludida, desde el principio, cuando el niño despierta la curiosidad de su compañera por saber lo que él ha visto. Inmediatamente aparece expresa:

Un pájaro con ruedas.

Ante la incredulidad de la niña, el chiquillo confirma lo dicho y la trata de ignorante:

El mío sí porque era un avión, tonta.

17. Una niña acaba de pintar una casa y le explica a la profesora las partes de la misma. Luego continúa:

Sara. -¿Qué más vas a poner en la casa, Ana?

Ana. -Ésta es la casa de la señora vieja, por eso está rota. Y ésta, una niña que iba a mi clase.

Ana (4.1) establece una identificación entre los términos *viejo* y *roto*. Se trata, por tanto, de una comparación implícita:

Ésta es la casa de la señora vieja, por eso está rota.

La niña habrá visto, asimismo, en casa de alguna señora vieja paredes agrietadas, baldosas rotas, goteras... En cualquier caso, la frase es altamente expresiva porque, además, las cualidades de la persona se trasladan a las cosas:

Señora vieja. - Casa rota.

El razonamiento de la chiquilla se basa en la observación de la realidad de unos hechos que aparecen casi siempre en concomitancia.

2. Elementos animados

18. Es frecuente que los retratos de las personas queridas reproduzcan sólo el torso y aun la cabeza, y que se tengan como en un camafeo:

Pilar. -En la piedra roja se ve la cara de Nicodemus diciendo: "La piedra tiene mucho poder, la piedra ayuda a los que tienen valor".

El rostro es lo que realmente nos agrada tener delante y contemplar. Esa realidad está presente en la imaginación de la niña (5.9) cuando nos habla de una piedra mágica en la que aparece el rostro del personaje.

La frase infantil adquiere expresividad porque se atribuye a la *cara de Nicodemus* la facultad de hablar. Una vez más, la visión infantil expresa directamente lo que aparece ante sus ojos. Pero, indudablemente, las expresiones *tener poder* y *tener valor* —en el sentido en que las usamos los mayores— pensamos que escapan a la comprensión de la niña; su uso es consecuencia de la imitación o repetición del lenguaje adulto.

19. Rubén (2.7), cuando la profesora le va a ver, le dice que tiene un caracol. Ésta le pregunta que quién se lo ha dado:

Cristina. -¡Qué bonito es! ¿Quién te lo ha dado?

Rubén. -Me lo ha pomprao mamá.

C. -¡Qué bien!

R. -Mía, está dento de su casa. Está dormío, y se ha tapao.

El niño se siente feliz con su *caracol* y dice que se *lo ha pomprao* su madre. Luego sigue explicando a su profesora cómo está. Primero, le hace ver que está oculto:

Está dento de su casa.

El animalito se ha escondido en su concha, que el niño llama, con una metáfora perfectamente comprensible —y usual en el lenguaje infantil en esta y en otras situaciones—, *casa*. También en el lenguaje adulto se dice “llevar la casa a cuestras como el caracol”. Es posible —aunque improbable, a nuestro entender— que la expresión adulta haya influido en la palabra del niño. Después añade algo también muy lógico para el niño, que ve al caracol completamente metido en la concha:

Está dormío, y se ha tapao.

Inmediatamente aparece ante nuestra vista la propia imagen del niño dormido en su cama y tapado con sábana y manta. La frase entera, en sus dos miembros,

está dormío - se ha tapao,

tiene un sentido metafórico, especialmente la expresión *se ha tapao*, que además dota al caracol de caracteres humanos.

20. En el caso siguiente, encontramos una serie de palabras “motes” que, según nos dice el niño (5.1), aplican a sus familiares. El muchacho acaba de decir que se esconde en el *carro* de la compra:

Ana. -Y ¿cómo te metes ahí?

Félix. -¡Porque soy tan flacucho! Y me llaman “mosquito”.

A. -¿Quién te llama “mosquito”?

F. -Y a mi hermana mayor, como es tan foca, la llaman “águila”.

A. -¡“Águila”!

F. -Y a mi hermana “pato”.

A. -O sea, que tenéis un zoológico en casa.

Los tres motes se pueden considerar como otros tantos ejemplos de metáforas, y muy expresivos de las cualidades que al parecer “adornan” a los muchachos.

El niño ya nos ha dicho previamente la razón de su apodo; y así la imagen hiperbólica que nos lo presentaba metido en el carrito de la compra se aclara achicándonoslo aún más: es una imagen por semejanza.

El mote de su hermana mayor también se nos explica —ahora, en imagen por contraste— mediante la palabra *foca*. El niño, que sigue con su monólogo interior sin responder a la profesora, lanza, también por delante, el motivo del apodo: *como es tan foca, la llaman águila*. Y en nuestra imaginación aparece inmediatamente la figura de una niña gorda, rechoncha, fofa, torpona... Caracteres todos ellos destacados por la ironía que destila el mote: *foca* y *águila* son ahí dos palabras metáforas que, aplicadas a la misma persona, redoblan su fuerza expresiva.

La hermana pequeña se queda en *pato*. No se nos dice por qué. Y en realidad no hace falta; nos la podemos imaginar regordeta —no gorda ni fofa—, y dotada de cierta gracia. El niño muestra mayor simpatía por ella que por la mayor, y ya al nombrarlas: la primera es *mi hermana mayor*; la segunda, simplemente *mi hermana*.

21. Después de decir cómo juega al escondite con las hermanas, continúa la conversación en estos términos:

Ana. -Y ¿cómo llamáis a tu padre?

Félix. -“Coco del Bosque Rojo”.

A. -Y ¿por qué le llamáis así a tu padre?

F. -Porque tiene un hueso tan fuerte que nos deja marcas.

Patricia. -A mi madre la llamo “vaca”.

A. -¿Por qué?

Pablo. -Porque es tan gorda...

P. -Y a mi hermano “palillo”; y él me llama “gorda”.

Destaca el apodo del padre —la familia es de raza negra—, que sugiere la idea de miedo. Lo mismo que la explicación dada por el niño sugiere los golpes, duros y secos golpes, que les debe propinar el padre en sus enfados.

De los restantes motes, *gorda* no merece comentario alguno; *vaca* es, aunque vulgar, suficientemente claro en su significado; sólo *palillo* merece nuestra atención por su sencilla expresividad, que nos hace ver a un niño flaco, mediolarguirucho y enclenque.

22. Una niña le ha dicho a la profesora que *el cuchillo tiene voz*. Ésta le pregunta el porqué:

M^a José. -¿Tú has oído alguna vez hablar a un cuchillo?

Carmen. -No.

MJ. -Entonces ¿por qué dices que el cuchillo tiene voz? A ver. No, que yo quiero que me diga Mari Carmen por qué ella ha dicho que el cuchillo tiene voz.

C. -Porque hace así: “ti ti ti ti ti” ...; hace así.

MJ. -Y ¿ésa es la voz del cuchillo?

C. -Sí.

Carmen (5.7) le da una respuesta práctica, porque acompaña el sonido de su voz con un ejemplo que demuestra lo que ella ha dicho. La voz del cuchillo es así:

Ti ti ti ti ti.

Mientras lo dice está dando con un cuchillo golpecitos suaves en un vaso, y lógicamente produce un sonido semejante. Por lo tanto, también el cuchillo tiene voz, que es ésa. La chiquilla atribuye al cuchillo la voz que en realidad es del vaso porque es aquél quien la produce. El valor metafórico se basa más que en la onomatopeya en el cambio del protagonista de la “voz”.

23. Raúl (5.5) le cuenta a su profesora que ha estado en el pueblo de vacaciones con su abuela y que se ha bañado en la piscina:

Maestra. -¿Tu abuela se bañaba contigo?

Raúl. -¡¡Nooo!! ¡Mi agüela es una ballena!

Dejando aparte el término *agüela* —vulgarismo de todos los tiempos y de todas las regiones—, la respuesta del chiquillo nos presenta a su abuela, a través de la metáfora *ballena*, como una mujer gorda, pesada, torpona.

El *no*, lleno de asombro, que le precede, ya nos predispone de antemano al sugerirnos aquella idea que luego se confirma: “¿Cómo se te ocurre pensar que mi abuela se puede bañar si es una ballena!”.

La imagen que se nos queda, tras la respuesta del niño, es casi una imagen visual sugerida de grasienta gordura, de torpe chapoteo hipotético.

24. La profesora le ha hecho un muñeco de trapos a dos hermano, Raquel (3.7) y Javier (2.3); pero les advierte que no lo deshagan, porque no se lo vuelve a hacer:

Raquel. -¡Pues lo hago yo! Y el niño también me lo hago yo, y si Javi quede oto yo se lo hago, ¿a que sí? Ea aaa, ea aaa (acunando al muñeco). Madisa, pon la niña. (Ha escuchado su propia voz en el magnetófono).

Marisa. -¿Qué niña?

R. -Pues el adaio.

M. -¿Qué radio?

R. -La radio tuya.

Comienza la niña contestando con gran decisión: *Pues lo hago yo*. Frase que reitera por dos veces; la última, invirtiendo el orden de los constituyentes y formando, por consiguiente, un quiasmo:

Me lo hago yo. - Yo se lo hago.

Después continúa con el juego simbólico de acunar al muñeco, haciendo lo mismo que los adultos hacen con los bebés. Juego que continúa más adelante al decirle a la profesora:

Raquel. -Este muñeco está dormido, ¿eh? Y así que le vas a despertar.

Finalmente, como la niña ha oído su voz en el magnetófono, tal vez porque quiera oírla de nuevo le dice a su profesora:

Pon la niña.

Ante la sorpresa de la profesora, aclara quién es *la niña*:

Pues el adaio.

El empleo de *niña* para referirse a la *radio* es, en este contexto, una feliz metáfora de carácter metonímico.

25. Nacho (3.1) está viendo unas láminas que reproducen animales, entre otras cosas. La profesora le hace preguntas relativas a los mismos:

Concepción. -¿Qué hace esa tortuguita que tienes ahí?

Nacho. -La tortuguita se mete en la montaña la cabeza y se abre.

La frase infantil es de una gran belleza, en los dos miembros de que se compone:

La tortuga se mete en la montaña la cabeza.

La montaña se abre.

El *caparazón* de la tortuga es para el niño *la montaña*. La imagen, muy expresiva, es un acierto. Allí *mete la cabeza* el pobre animal en busca de refugio. Y, lógicamente en la visión infantil, el caparazón —*la montaña*— se tiene que *abrir* para que pueda entrar la cabeza de la tortuga.

26. Más adelante, la profesora le pregunta por un muñeco que aparece cantando:

Concepción. -Y ¿qué hace este muñeco?

Nacho. -Canta música.

C. -Y ¿esta cuerda para qué es?

N. -Para salir la música.

Ya la primera expresión resulta en cierto modo metafórica:

Canta música.

Pero donde encontramos un término empleado con verdadero valor metafórico es en la segunda intervención. El niño ve que las cuerdas de la guitarra producen sonido. De ahí que él diga que la música *sale* de las cuerdas; y, al preguntarle para qué es esa cuerda, responde:

Para salir la música.

27. Unos niños están buscando una zapatilla que se le ha perdido a Pedro (5.1). La profesora interviene a continuación:

Profesora. -Búscala bien, Pedro.

Pedro. -¿La buscas tú también? Es que tú tienes más ojos, y así la buscas antes.

La profesora lleva gafas. Por eso el chiquillo le dice, en una frase de estructura bimembre:

Es que tú tienes más ojos. - Así la buscas antes.

En primer lugar la frase *tienes más ojos* referida a una persona con gafas resulta, en labios de un niño, una frase de valor metafórico, al llamar *ojos* a las *gafas*.

Después, en el segundo miembro del paralelismo, encontramos el uso impropio de *buscar*, que en este caso resulta bastante más expresivo que el *encontrar* del habla adulta.

28. La profesora le dice a un niño que hace mucho que no le ve por el colegio y éste, Raúl (5.6), le explica por qué:

Teresa. -Hola, Raúl, hace mucho tiempo que no te veía.

Raúl. -Ya lo sé; es que he estado malito.

T. -¡No me digas! ¿Qué te ha pasado?

R. -Pues..., pues me dolía mucho la fiebre de cuarenta y ocho grados.

La primera respuesta del niño tiene dos partes. Una hace aflorar nuestra sonrisa por su valor tautológico:

Ya lo sé.

¿Cómo no va a saber el muchacho que la profesora no lo ha visto, si *ha estado malito!*

En su segunda intervención encontramos una serie de elementos que se conjugan entre sí para ofrecernos una frase llena de gracia y valor expresivo:

Me dolía mucho la fiebre de cuarenta y ocho grados.

La impropiedad, la metáfora, la hipérbole, el cruce de expresiones aparecen ahí fundidos en feliz conjunción.

La fiebre habrá causado dolor de cabeza al niño; o habrá ido acompañada de dolor de garganta, de oídos, de estómago, etc. De ahí que el verbo *doler* aparezca usado con un valor impropio en lugar de *tener*.

La frase *me dolía mucho la fiebre* es frase de valor metonímico—efecto/causa—. El *dolor* se traslada de las partes del cuerpo donde se siente el dolor a la *fiebre*, que no es más que el síntoma de la infección.

Cuando el niño nos habla de una *fiebre de cuarenta y ocho grados* sentimos un doble efecto. Primeramente la frase resulta hiperbólica en grado sumo, pues una fiebre así habría acabado con la vida de cualquier ser humano. Pero, además, en labios de un niño la susodicha frase se convierte —para nosotros— en expresión humorística, dada la precisión y seguridad con que la dice.

Por otra parte es seguro que en la mente infantil se han cruzado al menos dos tipos de expresiones, habituales entre los adultos en tales circunstancias:

Doler mucho la tripa, la cabeza...

Tener mucha fiebre: cuarenta... grados, treinta y ocho... grados.

El niño tiene que haber oído muchas veces, durante los días que ha estado malo, expresiones de esa clase. Sus padres han estado, lógicamente, muy preocupados por su fiebre. Etc., etc. La expresión infantil es producto de todo eso.

29. La profesora está hablando con varios niños, durante el recreo del colegio. Una de ellos, Marta (3.9), la interrumpe:

Marta. -¿Por qué tienes los ojos viejos?

M^a José. -¿Qué son ojos viejos?

M. -Así, ¿ves? (Los entorna y arruga la frente).

MJ. -Porque me da el sol en la cara.

A la profesora le está dando el sol en la cara y tiene los ojos entornados. La pregunta de la chiquilla no pudo por menos de dejar perpleja a su profesora:

¿Por qué tienes los ojos viejos?

También a nosotros nos deja gratamente impresionados ese ocurrente sintagma:

Ojos viejos.

Las arrugas son propias de la vejez. Todos, cuando el sol nos da de frente, entornamos los ojos y arrugamos los párpados, las comisuras de los ojos, el entrecejo, la frente. Pero a nadie se nos ocurre pensar, viendo a una joven de veinte años en esa situación, que *tiene los ojos viejos*. Sólo a la visión infantil, directa, intuitiva —poética— se le puede ocurrir. Y la niña lo mira como algo no ocasional, porque dice *tienes* —no *pones*— y ese *tener* se nos presenta a nosotros como si fuera permanente.

30. Arturo (5.11) habla con la profesora de los animales prehistóricos que conoce a través de las láminas de un libro. De uno de ellos dice que no hace más que comer carne:

Soledad. -Entonces, ¿compraría en la carnicería?

Arturo. -No. Mataría gente, matando, matando, con sus numerosos dientes, que los tiene como un radiador.

En este caso el valor metafórico se basa en la comparación. La imagen que aparece ante nosotros de un ser monstruoso que tiene como oficio matar queda resaltada por la comparación final: los dientes blancuzcos y descarnados destacan sobre el resto del animal de modo que nos parece estar viendo, no al animal dotado de aquellos dientes, sino a unos enormes dientes semejantes a *un radiador* tirando de un animal, que, a su vez, se nos pierde en su magnitud. Esta imagen se monta sobre la que ya el niño nos ha presentado antes, en una sorprendente hipérbole, de la desproporción entre su fuerza y tamaño descomunales y la pequeñez de sus *manitas*:

Cogería a la gente con las manitas que las tiene muy pequeñas, como mi dedito meñique.

El diminutivo extrema la comparación incluso con su valor afectivo.

De ese modo estas características aparecen potenciadas por la idea de deformidad.

31. Una niña (4.6), que ha estado contando a su profesora la fiesta de Navidad, termina la conversación con estas palabras.

Marisa. -Oye..., estoy pensando... ¿por qué a padrino no le asusta trabajar de noche? Es un valiente de la oscuridad. Como los reis; ellos también trabajan de noche.

El comienzo de esta frase en la que el niño parece enfrentarse a una reflexión muy seria nos presenta al muchacho con la actitud de un adulto preocupado ante un problema serio, que la hace pensar y tiene que resolver.

Tras esa interrogación de asombro, la afirmación *es un valiente de la oscuridad* nos presenta a su padrino como un personaje valeroso al que le corresponde por derecho propio el título de *valiente de la oscuridad*.

La comparación —implícita— que establece el niño es acertadísima, y resulta ser el lazo de unión de toda esta frase con el resto de la conversación. La construcción tiene una estructura claramente paralelística, donde los términos se corresponden dos a dos:

Términos de afirmación

El padrino trabaja de noche y no tiene miedo.

Es un valiente de la oscuridad.

Términos de comparación

Los reyes trabajan de noche y no tienen miedo.

(Los reyes también son valientes)

Es lógico que el niño establezca esa equivalencia o comparación. Sabe —porque está en el ambiente social, y seguramente se lo habrán dicho sus padres— que los Reyes Magos vienen de noche a dejar los juguetes, los regalos, para todos los niños.

32. La profesora le hace preguntas a esta niña, Ana (5.6), acerca de ella misma, de la profesora:

Pilar. -¿Cómo soy yo?

Ana. -La nariz un poquito más larga.

P. -Y ¿cómo tengo el pelo?

A. -Por aquí lo llevas como oro y por aquí llevas marrón.

P. -¿Cómo es tu padre?

A. -Por aquí lleva pelos por to la cara por aquí. Es muy bueno.

La primera frase destaca un elemento que debe ser notorio. A la pregunta de cómo es, la niña simplemente responde:

La nariz un poquito más larga.

Únicamente se ha fijado en la *nariz* de su profesora, y la ha caracterizado con un adjetivo que, aun precedido del adverbio reductor y de forma cariñosa, la deja ahí *larga* y sola en medio del rostro; y además sin término de comparación, con lo que sólo percibimos su valor absoluto: *más larga*.

En la segunda intervención encontramos una frase de estructura paralelística bimembre:

Por aquí lo llevas como oro - Por aquí llevas marrón.

El primer miembro establece una comparación —*lo llevas como oro*— que tiene una larga tradición en la literatura:

Cabellos rubios femeninos = Oro.

Las hadas y las demás heroínas de los cuentos tienen cabellos como el oro. Es seguro que a la mente de la niña ha venido el recuerdo de alguna de ellas. Pero la profesora puede haberse teñido sólo parte de su pelo, y tenerlo rubio en parte, en parte castaño.

En el segundo miembro ha desaparecido el elemento comparativo y la relación es directa: *llevas marrón*.

33. La profesora le dice a un niño que su hermano es un *pequeñajo*. Éste reacciona ante esa palabra:

Álvaro. -No. Una vez este verano nos escribiste y decías que era un *pequeñajo*; ¿por qué le llamas *pequeñajo*?

Pilar. -¿Es más grande que tú?

A. -No.

P. -Pues entonces es un *pequeñajo*.

A. -No, porque un *pequeñajo* es así (junta casi los dedos de una mano), como una *hormiga*.

Álvaro (5.2), tras esa negación seca, pregunta, primero, extrañado por la aplicación de esa palabra a su hermano pequeño. Y su extrañeza va precedida de esa frase expositiva propia de un adulto:

*Una vez este verano nos escribiste y decías que era un pequeñajo;
¿por qué le llamas pequeñajo?*

Ambas frases podemos considerarlas formando una estructura paralelística bimembre de valor sintético:

Dices que es un pequeñajo. - ¿Por qué le llamas pequeñajo?

El chiquillo no está dispuesto a admitir que a su hermano se le “degrade” así, llamándole *pequeñajo*. Por eso continúa rebatiendo a la profesora, que vuelve a insistir en lo mismo; y, ahora, con una aclaración que parece convencer a la profesora:

No, porque un pequeñajo es así, como una hormiga.

El muchacho acompaña el dístico *así* con el gesto de juntar casi los dedos. Y concreta el valor de la *deíxis* con esa comparación cuasi pictórica, de sensaciones visuales, acústicas y motrices:

Como una hormiga.

La comparación es un acierto expresivo y su valor metafórico indudable.

Bibliografía citada

- ALONSO, D. (1967): *Góngora y el Polifemo*, 3 vols., Madrid, Gredos.
- BOUSOÑO, C. (1976): *Teoría de la expresión poética*, 2 vols., Madrid, Gredos.
- KAYSER, W. (1958): *Interpretación y análisis de la obra literaria*, Madrid, Gredos.
- LAPESA, R. (1964): *Introducción a los estudios literarios*, Salamanca, Anaya.
- LAUSBERG, H. (1967): *Manual de retórica literaria*, 3 vols., Madrid, Gredos.
- MARTÍ, E. (1988): “Primeras creaciones en el lenguaje infantil. El caso de las metáforas”, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 43, pp. 3-12.
- MAYOR, J. (1985): “Metáfora y conocimiento”, en J. Mayor (Dir.), *Actividad humana y procesos cognitivos*, Madrid, Alhambra, pp. 233-265.
- QUEVEDO, F. de (1963): *Obras completas. I: Poesía original*. Ed. de J. M. Blecaua, Barcelona, Planeta.
- WEINRICH, H. (1981): *Lenguaje en textos*, Madrid, Gredos.
- WELLECK, R. y WARREN, A. (1959): *Teoría literaria*, Madrid, Gredos.