

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Adquisición y desarrollo del lenguaje de los
niños hispanohablantes en edad preescolar a
través de la poesía popular infantil.**

Verfasserin

Blagovesta NEYTCHEV

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im September 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 236 352

Studienrichtung lt. Studienblatt: Romanistik Spanisch

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Cichon

Quiero dar las gracias a Jaime Rodrigo, quien me apoyó en la selección del tema, me llenó la casa y el alma con numerosas grabaciones de canciones infantiles, me dio una entrevista fantástica. A su hija Laura que me ayudó a entrar en el mundo infantil y a su hermana Elena, pedagoga, que me envió desde España tantos libros que me sirvieron para el actual trabajo.

También quiero agradecerles a la directora de Casa Latina Lucía Rodríguez Grubmüller y a la logopeda búlgara Rossitza Yakimova, quienes me regalaron mucho tiempo para conversar sobre el tema tratado.

ÍNDICE:

1	Introducción.....	6
2	Adquisición y desarrollo del lenguaje.....	9
2.1	Definición de lenguaje.....	9
2.2	Adquisición del lenguaje.	9
2.3	Teorías sobre la adquisición del lenguaje.....	11
2.3.1	Teoría conductista o empirista.....	12
2.3.2	Teoría innatista.	13
2.3.3	Teoría cognitiva.....	14
2.3.3.1	Lenguaje egocéntrico y lenguaje socializado.	17
2.3.3.2	La función de adaptación. Asimilación y acomodación en el desarrollo cognitivo.	19
2.3.3.3	La relación lenguaje – pensamiento. La función simbólica.	20
2.3.4	Teoría interaccionista. Bruner y el constructivismo social.	22
2.3.5	La teoría del lenguaje de Vygotsky. Las influencias socioculturales.	22
2.3.5.1	Relación lenguaje – pensamiento según Vigotsky	23
2.3.5.2	El pensamiento en función del lenguaje. Determinismo y relativismo.....	25
2.4	Desarrollo del lenguaje infantil.....	26
2.5	Análisis de la adquisición del lenguaje.....	27
2.5.1	Organización fonológica.	28
2.5.2	Organización morfosintáctica.....	31
2.5.3	Organización semántica.	34
2.5.3.1	El habla materna	36
2.5.4	Organización psicoafectiva.	38
3	La literatura infantil.....	39
3.1	Concepto de literatura infantil. Definición.	39
3.2	El contacto del niño con la literatura infantil. El niño como receptor.....	42
3.3	Clasificación. Géneros en la literatura infantil.....	43
3.3.1	La poesía y la canción.....	44
3.3.2	El teatro	45

3.3.3	La narrativa	45
3.3.4	La literatura de tradición oral	46
3.3.5	Libros de autor.....	47
3.4	La lengua de la literatura infantil	48
3.4.1	El lenguaje utilitario y el lenguaje artístico.....	49
3.5	La poesía: contenido y forma.....	50
3.6	Génesis de la poesía para niños.....	51
3.7	La sensibilización del niño ante los recursos estilísticos en los textos de poesía popular.....	53
3.8	El juego en el centro de la vida del niño. La aproximación lúdica de la poesía popular infantil.....	54
3.9	Adquisición y desarrollo del lenguaje a través de la poesía popular infantil.	57
3.9.1	La organización fonética.....	58
3.9.2	La organización morfosintáctica	59
3.9.3	La organización semántica.....	59
3.9.4	La organización psicoafectiva.....	60
3.10	De la etapa prelingüista a la etapa lingüista.....	60
4	Las retahílas y fórmulas de la vida diaria.....	63
4.1	Definición.	63
4.2	Funciones y forma de aplicación. La aproximación lúdica.	64
4.3	Características	64
4.3.1	Teatralidad. Uso del diálogo.	64
4.3.2	Elementalidad.....	65
4.3.3	Brevedad.	66
4.3.4	Gestualidad.....	66
4.3.5	Repetición. Estribillo.	67
4.3.6	Enumeración.....	69
4.3.7	Irracionalidad poética.....	69
4.4	Tablas de análisis.....	71
4.4.1	Conclusión.....	76
4.4.1.1	En aspecto fonético:.....	76

4.4.1.2	En aspecto morfosintáctico:	76
4.4.1.3	En aspecto semántico:	76
4.4.1.4	En aspecto psicoafectivo:	77
5	Disparates infantiles.	78
5.1	Historia y raíces de los disparates infantiles.....	78
5.2	El mundo al revés y los pliegos de Aleluyas	79
5.3	Motivos y tópicos.....	82
5.4	El disparate infantil y los niños. Humor, fantasía y creatividad.	83
6	Adivinanzas.	88
6.1	Definición:	88
6.2	Temas.....	90
6.3	El lenguaje de las adivinanzas.....	90
6.4	Recursos estilísticos en las adivinanzas y su influencia en los diferentes aspectos del proceso de adquisición del lenguaje.....	91
6.4.1	Aspecto fonológico	91
6.4.2	Aspecto morfosintáctico	93
6.4.3	Aspecto semántico	95
6.4.4	Aspecto psicoafectivo	99
7	Canciones infantiles.	102
7.1	Melodías populares.....	104
7.2	Canciones de corro, comba y balón.....	108
8	Trabalenguas.....	114
9	Entrevistas.....	119
9.1	Entrevista con Lucía Rodríguez de Grubmüller.....	120
9.2	Entrevista con Rossitza Yakimova.....	124
9.3	Entrevista con Jaime Rodrigo García.....	126
10	Conclusión.	132
11	Resumen en alemán / Deutsche Zusammenfassung.....	134
12	Bibliografía	143

1 Introducción

El tema del actual trabajo “Adquisición y desarrollo del lenguaje de los niños hispanohablantes en edad preescolar a través de la poesía popular infantil” ha sido elegido por varias razones particulares, entre las que destaca el interés personal hacia este campo tan pintoresco de la literatura infantil española.

Al iniciar esta investigación, nos hemos dado cuenta de la escasez de estudios sobre la poesía popular infantil española. En el mismo tono crítico citamos a Juan Cervera que comenta que “la producción de la literatura infantil se centra básicamente en la narración. Tanto quedan en segundo plano el teatro y la poesía, que algunas importantes editoriales no incluyen ningún libro de estas especialidades en sus abultados catálogos” (Cervera, 1991: pp.329-330).

No sólo que quede “en segundo plano” la producción de estas obras poéticas, sino que la poesía que ya existe, recogida en antologías y cancioneros, es, lamentablemente, “muy poco estudiada en sus orígenes, lenguaje y relaciones con el niño” (Cervera, 1991: p.84).

Otro punto de partida considerado con carga crítica, es el hueco observado en los estudios de filología española que no ofrecen ningún contacto con esta rama literaria de tradición popular, que no sólo puede enriquecer a los estudiantes y acercarlos a la cultura popular e historia española, sino que además les entregaría una herramienta que posibilita y facilita el contacto con los niños de habla hispana.

El objetivo general de este trabajo es hacer una apelación a los adultos, padres y educadores, también a los profesores y estudiantes, autores y editoriales, para que busquen este tesoro cultural y para que vean las ventajas que nos esconde especialmente por la vía del desarrollo lingüístico del niño.

Para poder defender esta idea general, quisiéramos formular la hipótesis que el contacto de los niños con las obras poéticas de origen popular, en particular las rimas infantiles, retahílas, disparates y adivinanzas, las melodías populares, canciones de corro, comba y balón y los trabalenguas, con sus recursos estilísticos, con su lenguaje artístico, con su ritmo y musicalidad, contribuyen mucho en el proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje.

Como método de investigación hemos elegido el método empírico-analítico. Para poner a prueba la hipótesis vamos a recurrir al análisis de diversos ejemplos de los géneros poéticos ya mencionados. Por otra parte, para llevar a cabo la investigación empírica y poder revelar las características del objeto de estudio, que abarca tanto el niño, como la poesía infantil, al final del actual trabajo presentaremos tres entrevistas, realizadas con gente en contacto con la problemática tratada.

Para poder relacionar los resultados del análisis de las obras poéticas con el proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje infantil, primero vamos a exponer teóricamente en el capítulo 2 el proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje, con sus teorías, etapas y diferentes vías de desarrollo; y, en el capítulo 3, hablaremos sobre la literatura infantil, particularmente sobre la poesía popular, con sus diferentes géneros, características, entre ellas el lenguaje artístico y la sensibilización del niño ante la poesía.

En concreto nos vamos a apoyar en el esquema de Juan Cervera, Premio Nacional de Literatura Infantil, que habla de cuatro vías u “organizaciones” en el proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje: organización fonética, organización morfosintáctica, organización semántica y organización psicoafectiva (Cervera, 1991: p.42). Exactamente en estas cuatro organizaciones vamos a observar la influencia de la poesía popular infantil con su forma y sus recursos estilísticos sobre el desarrollo lingüístico.

A través de los análisis intentaremos confirmar el enorme aporte de los poemas y canciones infantiles en el campo de la creatividad y la fantasía, su carácter lúdico que corresponde a las necesidades íntimas del niño y le acerca hacia las palabras de una manera más agradable.

Las tres entrevistas, parte de nuestra observación empírica, deben reflejar desde diferentes puntos de vista la relación entre la adquisición lingüística de los niños y la poesía popular infantil, así como presentar las posiciones de los interrogados frente a esta relación. En la primera entrevista, la directora de la guardería infantil Casa Latina en Viena, Sra. Lucia Rodríguez de Grubmüller, debe comentar la influencia de la poesía popular sobre el desarrollo lingüístico de los niños según sus directas observaciones en el jardín infantil, pero también sus

indirectas observaciones sobre el contacto con la poesía infantil ofrecido por los padres de los niños en casa.

Como segunda interrogada hemos elegido a la especialista logopeda Rossitza Yakimova, también profesora universitaria en la Nueva Universidad en Sofía, para que nos cuente su visión sobre la influencia de la poesía popular en el desarrollo lingüístico infantil. De este modo intentaremos acercarnos hacia el tema desde el punto de vista de un especialista que observa de cerca la adquisición lingüística del niño, sobre todo en el plano fonológico, y puede evaluar bien los factores favorables para el progreso lingüístico, así como prever y tratar los trastornos lingüísticos que surgen.

La tercera entrevista, realizada con el español Jaime Rodrigo García, padre de una hija de 5 años, Laura, con la que ha vivido con su hija en Praga, Estocolmo y hoy en día viven en Buenos Aires, nos dará la idea cómo se mantiene viva la cultura, la tradición y el habla en extranjero. El objetivo en este caso no será entrar en el tema de la sociedad bilingüe, que para el actual trabajo no nos interesa, sino más bien buscamos la postura crítica ante el problema desde dentro, desde la casa de los niños, una opinión apoyada por la experiencia a diario.

Como resultado de la actual investigación se buscará también el entendimiento de que el contacto con las obras poéticas infantiles en la edad preescolar prepara a los niños para la etapa posterior de lectores y, además el hecho de que la memorización, la recitación y la dramatización de los versos infantiles pueden impedir varios trastornos lingüísticos.

2 Adquisición y desarrollo del lenguaje

2.1 Definición de lenguaje.

La Real Academia Española define el lenguaje como “un conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente”, como “sistema de comunicación verbal”, como “estilo y modo de hablar y escribir de cada persona en particular” o como “uso del habla o facultad de hablar” (véase www.rae.es).

Nosotros vamos a entender por lenguaje aquella función compleja que nos permite expresar y percibir estados afectivos, pensamientos, ideas mediante un sistema de signos acústicos o gráficos que puede utilizarse como medio de comunicación.

El lenguaje supone un sistema de reglas, con las que la realidad exterior o imaginaria se puede describir o presentar simbólicamente mediante un material verbal. El lenguaje considera además la materialización de este sistema de reglas en conductas concretas de palabra y escritura.

Este sistema de signos y símbolos se usa para representar a personas, objetos, acontecimientos, pensamientos, etc. Esta representación supone diversos procesos de naturaleza física, cognitiva, emocional y social.

El desarrollo del sistema lingüístico potencia el desarrollo intelectual y social, y viceversa. El lenguaje es la característica más especial de los seres humanos, se adquiere en y por el medio social, y el entorno, a su vez, condiciona el tipo de lenguaje.

2.2 Adquisición del lenguaje.

La adquisición del lenguaje supone un gran cambio y continuo progreso, porque se amplían las posibilidades comunicativas con los demás y consigo mismo. El lenguaje se convierte en un instrumento de conocimiento, de adaptación gradual, de transformación y de reorganización continua de la realidad.

Los niños empiezan a usar el lenguaje porque tienen necesidad de conseguir la realización de cosas que les exige su uso. Los padres y los educadores apoyan a los niños en el proceso de adquisición del lenguaje porque quieren convertirlos en seres humanos civilizados y no sólo en hablantes del lenguaje (Bruner, 1995: p. 278).

Sin embargo, los niños en general aprenden a hablar sin dificultad. Sus primeros intentos de expresarse lingüísticamente son orales. Para potenciar el desarrollo lingüístico en la edad preescolar, de 4 a 7 años, debe potenciarse la expresión oral y la conversación. La lectura y la escritura vienen en fases posteriores, generalmente relacionadas con las tareas escolares.

El niño sobre todo es un ser que juega, y este espíritu lúdico le acompaña en todas las actividades. Por eso, los padres, los educadores y los adultos en su entorno deben adoptar procedimientos de aprendizaje presididos por el espíritu lúdico.

Esta facilidad de aprender a hablar que posee el niño, en muchos casos, nos hace pensar que sin gran esfuerzo y alguna estrategia educativa, los niños van a desarrollarse lingüísticamente como parte de su desarrollo natural. Pero la falta de objetos lingüísticos puede tener graves consecuencias o, por lo menos, se perdería la oportunidad de potenciar dicho desarrollo.

El hecho de que los niños realicen su primer aprendizaje de la lengua por vía oral, nos hace pensar en la necesidad de explorar todos los medios educativos de forma oral que poseen los adultos para activar el desarrollo lingüístico de los niños y para afianzar sus conocimientos adquiridos.

Por otra parte, debemos conocer este lenguaje infantil desde sus inicios para poder mejorar los mecanismos de desarrollo del lenguaje, y desde el principio debemos valorar el lenguaje infantil no como una versión torpe del de los adultos, sino como una forma de habla propia con ciertas características, una de las cuales es su progresiva evolución.

El proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje no consiste en la simple adquisición de estructuras lingüísticas cada vez más complejas, sino en virtud de la comprensión del medio.

El objetivo es de alcanzar tales grados de comunicación que le permitan al niño afianzarse en sus procesos de desarrollo y activar los medios de adquisición del lenguaje.

Los procedimientos fundamentales que emplea el niño para aprender la lengua son dos:

- la imitación,
- la creatividad.

Esta afirmación se acepta como principio por muchos psicolingüistas que se ocupan de los procesos de desarrollo y adquisición del lenguaje.

Por imitación el niño se acerca a las distintas formas de hablar que brotan en su entorno. De este modo entra en contacto con variedad de modelos lingüísticos y de casos en que la lengua opera con lógica indudable. El contacto con otros modelos lingüísticos y su imitación le ayuda también a activar su creatividad.

Por creatividad va explorando lo que hay de común entre unos casos y otros, hace asociaciones y conexiones entre palabras y objetos, inventa y juega con ellas, lo que le hace intuir el sistema de la lengua y le estimula a aplicarla. Esto le permite seguir avanzando en la adquisición de la lengua por creatividad, especialmente por analogía.

Cuando hablamos de aprendizaje lingüístico, hay que concretar que el conocimiento de la lengua implica:

- una capacidad activa, mediante la cual el niño se expresa.
- una capacidad pasiva, mediante la cual el niño comprende.

(véase Cervera, 1989: pp. 214-215)

2.3 Teorías sobre la adquisición del lenguaje

A través de los tiempos, después de innumerables investigaciones realizadas sobre el problema del desarrollo lingüístico del ser humano, han aparecido dos grandes corrientes filosóficas que se contraponen entre sí: el mentalismo, también denominado racionalismo que supone que el lenguaje es un don biológico con el cual nacen los humanos, y el ambientalismo, también llamado empirismo, que defiende que el entorno social es el único factor determinante en el desarrollo lingüístico.

De ambas posiciones frente al problema nacen las principales teorías de adquisición del lenguaje, que no son necesariamente antagonistas sino en ciertos puntos interactúan y se complementan.

2.3.1 Teoría conductista o empirista.

En esta teoría se supone que el lenguaje se adquiere solamente a través de la experiencia y no a través de unas estructuras lingüísticas innatas. En el proceso de adquisición también interviene un método inductivo y generalizador, desarrollado por el organismo humano. Entre los autores conductistas destaca Skinner.

Skinner demostró que los niños adquieren el lenguaje por medio de un proceso de adaptación a estímulos externos de corrección y repetición por parte del adulto, en diferentes situaciones de comunicación. Lo anterior significa que hay un proceso de imitación de los niños durante el cual está asociando ciertas palabras a situaciones, objetos o acciones. De este modo el niño se apropia de hábitos o de respuestas memorizadas, siguiendo el ejemplo del adulto para satisfacer una necesidad particular, como por ejemplo: hambre, sed, dolor u otros.

Para Skinner las permanentes imitaciones del lenguaje de los adultos por parte de los niños son un componente crítico del aprendizaje del lenguaje. La corrección de los errores por parte de los adultos ayuda que los niños aprendan de sus propios errores.

En el modelo empírico de Skinner el aprendizaje del lenguaje se realiza mediante el empleo de diferentes estímulos que usa el adulto (recompensa, castigo) y según la respuesta que el niño dé sin considerar alguna predisposición innata que el niño posee para la adquisición del lenguaje (véase <http://www.nataliacalderon.com/propuestasteoricasdeadquisiciondellenguaje-c-49.xhtml>).

Según esta psicología experimental, la mente del recién nacido es como una página en blanco en la cual se van adquiriendo poco a poco las estructuras lingüísticas como resultado del contacto con el medio exterior.

En 1957 Skinner ha explicitado la psicología experimental en su *Verbal Behaviour* (1957). Esta psicología se basa, como ya mencionando, en los conceptos de estímulo, reacción, refuerzo ("reinforcement") y generalización.

A la teoría de Skinner se contraponen Chomsky y demuestra que los conceptos básicos de la psicología experimental (estímulo-respuesta) no son capaces de explicar la adquisición del lenguaje y su aplicación es tan escasa que virtualmente puede calificarse de nula¹.

Es imposible comparar todos los niños y sus experiencias. No solamente los datos que reciben ellos son muy heterogéneos y parciales, pero también sus experiencias lo son. A pesar de esto todos los hablantes de una lengua llegan a interiorizar una idéntica gramática.

En conclusión, podemos decir que muchas razones invalidan la teoría empirista. En el caso que la capacidad inductiva fuera correcta, nunca pudiera explicar que las diferentes experiencias lingüísticas de los individuos no están reflejadas en sus gramáticas, ni su nivel de inteligencia. Tampoco pudiera explicar el hecho de que algunos animales aprenden unas tareas y comandos que requieren una determinada inteligencia, pero no son capaces de aprender una lengua.

2.3.2 Teoría innatista.

Esta teoría está propuesta por el lingüista Noam Chomsky que ya hemos mencionado en referencia con las críticas a Skinner. En su teoría Chomsky considera que las personas poseen un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) desde el nacimiento que programa el cerebro para analizar el lenguaje escuchado, descifrar y adquirir sus reglas.

El programa genético corresponde en el lenguaje a la gramática universal, que es un sistema de reglas que informa sobre cada una de las gramáticas.

En su teoría Chomsky define la gramática universal como “sistema de condiciones que se imponen sobre las gramáticas” y también como “las condiciones que deben cumplir dichas gramáticas y los principios que determinan cómo deben interpretarse” (Chomsky, 1992: p.108).

Al manifestar los principios universales del lenguaje, Chomsky aclara, que “el niño no puede saber al nacer qué lengua va a aprender, pero seguramente ‘sabe’

¹ véase las críticas de Skinner en *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*, 1977; en *El lenguaje y el entendimiento*, 1992: pp. 15-16, 47-48, 103; *Conocimiento y libertad*, 1997: p. 62

que la gramática de esa lengua debe tener una forma predeterminada que excluye muchas lenguas imaginables” (Chomsky, 1971: p.198).

Esta predisposición innata que existe en cada niño, es con la que se lleva a cabo el aprendizaje del lenguaje. Este aprendizaje no se debe al entorno social o a la experiencia puesto que la estructura de la lengua está determinada por estructuras lingüísticas específicas que restringen su adquisición.

En conclusión, comparando las expuestas posiciones, se puede resumir que mientras que Skinner señala que el lenguaje que el niño adquiere es el resultado de respuestas aprendidas del adulto y desestima la capacidad creadora que posee el individuo, Chomsky contempla, en primer lugar, la estructura mental que posee el ser humano y la predisposición innata que tiene para adquirir el lenguaje, y en segundo lugar, subraya la capacidad creadora de los niños para construir un número infinito de palabras y oraciones.

2.3.3 Teoría cognitiva.

La teoría cognitiva está desarrollada por el psicólogo suizo Jean Piaget. Sus supuestos generales son que el lenguaje está condicionado por el desarrollo de la inteligencia, es decir, se necesita inteligencia para la adquisición del lenguaje. Para Piaget el desarrollo de la inteligencia empieza desde el nacimiento, antes de que el niño hable, lo que quiere decir que el ser humano no posee el lenguaje, sino que lo va adquiriendo poco a poco como parte del su desarrollo cognitivo. Él aborda la relación entre desarrollo cognitivo y desarrollo lingüístico, afirmando la primacía de lo cognitivo sobre lo lingüístico (Vila, 1991: p.115).

A Piaget no le interesa la evolución de las estructuras del lenguaje infantil ni la génesis del lenguaje en sí mismo. Su obra, *Lenguaje y pensamiento en la infancia* (1926), manifiesta que el primer habla del niño se usa para expresar sus pensamientos e intenciones y no para comunicarse socialmente con otras personas.

Para Piaget, desde el nacimiento los niños construyen y acumulan esquemas como consecuencia de la exploración activa en el entorno en el que viven, y con los esquemas existentes afrontan las nuevas experiencias lo que desarrolla su inteligencia.

En la opinión de Piaget el aprendizaje empieza con las primeras experiencias sensoriomotrices, las cuales son fundación del desarrollo cognitivo y el lenguaje, después el aprendizaje continúa por la construcción de estructuras mentales, relacionadas con los procesos cognitivos propios donde los niños enriquecen su conocimiento mediante la interacción activa con el medio externo (véase http://www.vigotsky.org/pensamientoylenguaje_capitulo2.asp).

Las progresivas etapas del desarrollo cognitivo que denomina Piaget son las siguientes:

- Etapa sensorio-motriz: desde el nacimiento hasta los 2 años.
- Etapa preoperacional: de los 2 años hasta los 7 años.
- Etapa de operaciones concretas: de los 7 años a los 12 años.
- Etapa de operaciones formales: 12 años en adelante.

(véase Cervera, 1984: pp. 56-62)

En el estadio sensoriomotor no tiene sentido hablar de literatura. El niño no entiende nada de lo que se le dice, pero manifiesta su alegría ante la melodía mediante la risa y el movimiento de manos. En esta etapa el niño es capaz de admirar imágenes gráficas con pocas figuras y entender ya qué animal mira hacia otro, por ejemplo. Esta primera fase se considera por el psicólogo suizo como prelingüística, mientras que las demás tres etapas son lingüísticas.

En el actual trabajo nos interesa sobre todo la etapa preoperacional. Se abre con la aparición de la función simbólica, que se organiza paralelamente a la adquisición del lenguaje. En este período el lenguaje infantil es de carácter egocéntrico. En la etapa preparatoria destaca la función simbólica que transforma la inteligencia del niño en práctica, basada en el ejercicio, coordinación y organización de esquemas de acción externamente ejecutados, y, por otra parte, basada en esquemas de acción internos y simbólicos mediante los cuales el niño manipula la realidad ya no directamente, sino a través de diferentes signos, símbolos, imágenes, conceptos, etc.

Se llama preoperacional porque precede a la formación de las primeras operaciones en sentido estricto u operaciones concretas. Admite operaciones fundamentales, como la representación, el juego simbólico y el dibujo o expresión gráfica, además, naturalmente, la comunicación verbal. El

inicio en la función simbólica le permite actuar sobre las cosas, no sólo materialmente, sino interiorizando los esquemas de acción en representaciones y realizando imitaciones diferidas. Así logra reconstruir adquisiciones anteriores, elaborar los datos que le llegan por los sentidos y categorizar la realidad.

Este estadio se divide en dos subperiodos: el preconceptual, de los dos a los cuatro años, y el intuitivo, de los cuatro a los siete que es la edad que nos interesa en el actual trabajo. El subperíodo preconceptual se caracteriza por la transducción y la utilización de preconceptos, que son las nociones atribuidas por los niños a los primeros signos verbales que adquieren. El subperíodo intuitivo se basa en la intuición directa, modo de conocimiento que deberá completarse con otros más objetivos y experimentales.

El egocentrismo es la característica dominante del comportamiento intelectual del niño en este período y condiciona los procesos simbólicos que en él se desarrollan. Rasgos propios del egocentrismo son el realismo, el animismo y el artificialismo con que el niño se representa en el mundo.

Por el realismo el niño toma la perspectiva propia por inmediatamente objetiva y absoluta; por eso tiende a la cosificación de sus pensamientos, sentimientos y sueños. Por el animismo atribuye vida, es decir, intención y conciencia, a gran número de objetos inanimados. Aunque hay una limitación progresiva de los seres a los que imagina con vida.

Por el artificialismo atribuye el origen de las cosas naturales a la acción explícita de un creador. A éste, en una primera etapa, lo identifica con el hombre que así fabrica la naturaleza. Posteriormente cree que las cosas derivan unas de otras y admite la intervención divina.

El período preoperacional es demasiado amplio para que los intereses literarios del niño no sean muy variados. Según mencionado, arranca con la adquisición del lenguaje y termina con una capacidad lectora a menudo bastante flexible y comprensiva. La imitación diferida lo inclina a los juegos dramáticos espontáneos que han de ser el inicio en otros juegos dramáticos provocados y dirigidos. El animismo dominante lo inclina hacia cuentos y fábulas con personificaciones y antropomorfismos. De igual modo que admite las transformaciones de unos seres

en otros. El artificialismo lo conduce de una concepción puramente humana a otra religiosa.

En su descubrimiento del mundo, todo es nuevo para el niño, por tanto entre sus intereses figura tanto lo normal como lo exótico, lo lógico como lo absurdo, todo lo cual abre perspectivas enormes para la literatura.

Aunque algunos autores opinan que el período animista termina hacia los siete años, tanto Piaget como Bruno Bettelheim creen que el pensamiento del niño sigue siendo animista hasta la pubertad, lo cual explica su aceptación de aspectos irreales de la literatura (Cervera, 1991: pp. 24-25).

Mercedes Gómez del Manzano (1985: p.36) observa sagazmente que en este período, de los cuatro a los siete años, los niños pasan de prelectores y están atraídos por el enigma de la palabra. El lenguaje se enriquece cuantitativamente, sin duda, pero sobre todo cualitativamente, por la intención que llevan en cada caso las palabras, a menudo distantes de la función denotativa, lo que provoca un frecuente redescubrimiento de la palabra en su contexto y en las razones de su uso.

2.3.3.1 Lenguaje egocéntrico y lenguaje socializado.

Piaget denomina el lenguaje infantil entre 2 y 7 años egocéntrico, porque el niño habla de sí mismo, pero también sobre todo porque no le interesa y no intenta ponerse en el punto de vista del interlocutor. El niño no desea informar sobre algo, sino habla para sí mismo y por el placer de experimentar y asociar. Es un lenguaje intuitivo, estático, irreversible, insensible a la contradicción y centrado en una única dimensión de la realidad.

El lenguaje egocéntrico es una etapa intermedia entre el pensamiento autístico y el pensamiento lógico o inteligente. Las características del lenguaje egocéntrico están presentadas por la organización cognitiva del niño pequeño, en la que el carácter egocéntrico poco a poco deja paso a la socialización.

Para Piaget existen tres categorías de producciones egocéntricas:

- Repeticiones: El niño repite sílabas o palabras por el mero placer de hablar, sin dirigirse a alguien, sin tener la intención de pronunciar palabras con sentido. Este tipo de repeticiones son todavía restos del balbuceo de los

bebés no tienen nada de lenguaje socializado.

- Monólogos: El niño habla para él, expresando sus pensamientos en voz alta. En este caso la palabra no busca comunicación sino que acompaña o complementa a la acción.

- Monólogos colectivos: El niño no se preocupa por ser oído o comprendido, pero asocia al interlocutor a su acción o a sus pensamientos. Las frases son sólo expresiones en voz alta del pensamiento de los integrantes del grupo, sin ambiciones de intentar comunicar nada a nadie.

(véase <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4200/4219.asp>)

Si hablamos de la correlación entre el lenguaje egocéntrico y socializado, se observa que hasta los tres años de edad el primero supera las tres cuartas partes del lenguaje total. Entre los tres y los seis años, va disminuyendo, ocupando entre la mitad y el tercio del lenguaje total. Después de los siete años llega a descender hasta un cuarto del lenguaje total (Piaget, 1976: p.22).

En cambio, el lenguaje socializado, representa al principio un pequeño porcentaje del lenguaje espontáneo total, pero con el tiempo empuja el lenguaje egocéntrico por atrás y abre paso a la comunicación social. Poco a poco el niño empieza a intercambiar realmente sus pensamientos con los demás y logra ponerse en el punto de vista del interlocutor.

Piaget distingue diferentes categorías dentro del lenguaje socializado: la información adaptada, la crítica, órdenes, ruegos y amenazas, las órdenes, las preguntas y las respuestas.

- Con la “información adaptada” el niño busca realmente comunicar un mensaje a un determinado interlocutor. Lo importante es que la información esté dirigida a uno en particular y si él no entiende, el niño insiste hasta que logra ser entendido.

- Con la categoría “crítica” Piaget se refiere a las observaciones infantiles sobre el trabajo o la conducta de los demás.

- “Los órdenes, ruegos y amenazas” contienen para los niños un carácter lúdico. Bajo “ruegos” dentro de esta categoría del lenguaje socializado, se entienden los pedidos por parte de los niños en forma no interrogativa. Los demás se encuentran en la categoría de las preguntas.

- “Las preguntas y las respuestas” van mano a mano. Normalmente los niños exigen una respuesta a su pregunta. Las preguntas que no exigen una respuesta todavía pertenecen a los monólogos. Las respuestas no forman parte del lenguaje espontáneo del niño, por eso los padres y los educadores deberían poner más preguntas para que el niño responde más, desarrollando de este modo esta categoría del lenguaje socializado.

(véase <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4200/4220.asp>)

2.3.3.2 La función de adaptación. Asimilación y acomodación en el desarrollo cognitivo.

En el modelo piagetiano, una de las ideas principales es el concepto de inteligencia como proceso de naturaleza biológica. En su opinión, la herencia biológica que posee cada ser humano, limita, por una parte, aquello que podemos percibir, por otra, hace posible el progreso intelectual.

Para Piaget todos nosotros compartimos dos funciones invariantes y indisociables: organización y adaptación. Estas dos funciones fundamentales interactúan y son constantes en el proceso de desarrollo cognitivo.

La función de adaptación es un atributo de la inteligencia que le permite al sujeto aproximarse y lograr un ajuste dinámico con el medio. Esta función opera en los sistemas psicológicos y fisiológicos a través de dos funciones complementarias, la asimilación, mediante la cual se adquiere nueva información, y la acomodación, mediante la cual se ajustan a esa nueva información.

La asimilación consiste en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno y se incorpora dentro de los esquemas de comportamiento que en realidad son las acciones que el ser humano puede reproducir activamente en la realidad. Aunque la conducta sea nueva para el individuo, se integra a esquemas anteriormente existentes.

La acomodación se refiere a cada modificación de la organización actual o dentro de un esquema asimilador, causada por los elementos que se asimilan.

Es el proceso en el cual el sujeto se ajusta a las condiciones y demandas del medio exterior. La acomodación no sólo aparece como necesidad de integrarse al

medio, también es necesaria para poder coordinar los diferentes esquemas de asimilación.

Mediante la asimilación y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo de nuestro desarrollo cognitivo.

En la teoría piagetiana, asimilación y acomodación interactúan mutuamente en un proceso de equilibración.

El equilibrio puede regular la relación entre la asimilación y la acomodación, también entre el sujeto, sus esquemas asimilados y los acontecimientos externos.

“La inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden sensorio-motor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio” (véase www.librosgratisweb.com/pdf/piaget-jean/inteligencia-y-adaptacion-biologica.pdf).

2.3.3.3 La relación lenguaje – pensamiento. La función simbólica.

El lenguaje forma parte de un proceso más general de desarrollo intelectual que tiene sus raíces en la inteligencia práctica.

La teoría cognitiva defiende la hipótesis que el pensamiento es independiente del lenguaje, y que el desarrollo del lenguaje está subordinado al pensamiento.

Es evidente que el lenguaje abre enormes posibilidades al desarrollo intelectual, con lo que contribuye a su progreso. El lenguaje es un factor necesario para el desarrollo formal de las estructuras operacionales de la inteligencia. En resultado de la acción sobre el mundo se forman varias estructuras del pensamiento potenciadas por el lenguaje.

La transmisión verbal de las estructuras intelectuales no será posible o suficiente sin que el niño posea las estructuras lingüísticas y operativas necesarias para comprender el significado de las expresiones verbales.

Piaget entiende el lenguaje como representación, al igual que conductas como el dibujo o la imitación diderida, todas éstas apareciendo al final del estadio sensoriomotor. Al final de esta primera fase, el niño consigue separar la forma general de un esquema de acción de su contenido particular, emergiendo la función simbólica que queda definida como “poder representar algo (un

‘significado’ cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc) por medio de un ‘significante’ diferenciado y que sólo sirve para esta representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc” (Piaget e Inhelder, 1969: 59).

Piaget considera que las palabras y los símbolos son expresiones de la función simbólica, y la adquisición y el desarrollo del lenguaje infantil depende de su capacidad para representar sucesos. Para Piaget el símbolo es la imagen interiorizada de un suceso (Vila, 1991: 115).

El lenguaje es un sistema de signos arbitrarios o convencionales que funciona entre los individuos. El niño pequeño que todavía no está socializado hasta aproximadamente siete años de edad, necesita al lado del lenguaje otro sistema de significantes, más individuales y más motivados. Los símbolos tienen este papel, cuyas formas en el niño pequeño están presentes en el juego simbólico o juego de imaginación. El juego simbólico aparece casi al mismo tiempo con el lenguaje del niño y representa un importante papel en el pensamiento de los pequeños, como fuente de representaciones individuales, cognoscitivas y afectivas a la vez, y de esquematización representativa, también individual (García Padilla, 2003).

Otra forma de simbolismo individual es la imitación diferida o imitación que se produce por primera vez en ausencia del modelo.

Según lo mencionado, las imágenes mentales también forman parte del juego simbólico y pueden ser concebidas como una imitación interiorizada. La imagen sonora en realidad es la imitación interna de su correspondiente y la imagen visual es el producto de una imitación del objeto y de la persona.

En conclusión, podemos decir que estos tres tipos de símbolos individuales ya mencionados, son derivados de la imitación. La imitación es independiente del lenguaje, pero sirve para la adquisición de éste y acompaña por el camino de las conductas sensorio motrices hacia las conductas representativas.

Lo característico de la función simbólica consiste en diferenciar los significantes (signos y símbolos) de los significados (objetos o acontecimientos) de tal modo que los primeros puedan permitir la evocación de la representación de los segundos.

Partiendo de la teoría cognitiva podemos concluir que el pensamiento no sólo precede al lenguaje sino que le transforma profundamente, ayudándole a progresar

en su proceso de adquisición (Piaget, 1961; Piaget, 1981: pp. 111-115).

2.3.4 Teoría interaccionista. Bruner y el constructivismo social.

La teoría interaccionista está desarrollada por el psicólogo norteamericano Jerome S. Bruner el que une la postura piagetana con la hipótesis de Vigotsky sobre el desarrollo lingüístico. Él defiende la hipótesis de que el lenguaje es un constitutivo del desarrollo cognitivo, en donde el lenguaje es el agente del desarrollo cognitivo.

La perspectiva de Bruner se desarrolla sobre la íntima interrelación entre los procesos mentales y el contexto social que son íntimamente relacionados.

El desarrollo y la transformación constante del niño están determinados por diferentes estímulos y agentes culturales del externo social como sus padres, maestros, amigos y otros, el contacto con los que permite a los niños poseer conocimientos cognitivos.

Para Bruner la adquisición del lenguaje se realiza en situaciones sociales concretas, de uso y de real interacción comunicativa (Bruner, 1984: pp.155-163, pp.173-185).

Después de haber expuesto las cuatro teorías sobre la adquisición del lenguaje, podemos concluir que las tres últimas guardan relación puesto que defienden la capacidad cognitiva del niño aunque cada una enfoque aspectos propios. Al contrario, la teoría conductista menosprecia el potencial que el niño posee para apoyar el desarrollo de los procesos lingüísticos al interactuar con el medio. Mientras que Piaget opina que es el pensamiento el que posibilita el lenguaje y que la inteligencia prioriza lo cognitivo, Chomsky sostiene que la adquisición del lenguaje es el resultado de la capacidad innata de todo ser humano. Bruner concilia ambas posiciones al afirmar que el lenguaje es el agente del desarrollo cognitivo.

2.3.5 La teoría del lenguaje de Vygotsky. Las influencias socioculturales.

Para Vygotsky, el lenguaje es un instrumento de regular y desarrollar el intercambio comunicativo. En su obra *Pensamiento y lenguaje* (1934–1962)

Vigotsky habla de la sociabilidad del niño desde los inicios de su vida y concluye que la génesis del lenguaje comienza antes de que el niño comience a hablar (véase http://www.vigotsky.org/prologo_pensamientoylenguaje.asp).

En su hipótesis Vygotsky subraya ante todo los orígenes sociales del lenguaje y analiza la ley de la doble formación de las funciones psicológicas superiores que dice que “En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero entre personas (de manera interpsicológica) y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos” (Vigotsky, 1979: p.94). Las funciones del lenguaje según Vigotsky también se desdoblan entre la comunicación externa con el entorno social y la manipulación interna de los pensamientos del mismo hablante y aunque ambas funciones usan el mismo código lingüístico parten de actividades distintas e independientes que sólo a veces se pueden cruzar. Estas características de las funciones superiores se refieren también a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos.

Para Vigotsky “la función inicial del lenguaje es la de comunicación, de conexión social, de influencia en quienes nos rodean, tanto por parte de los adultos, como del niño” (Vigotsky, 1991: p.57).

2.3.5.1 Relación lenguaje – pensamiento según Vigotsky

Vigotsky defiende la idea que la interacción entre dos procesos naturales produce una función psicológica superior. Para él “el uso de los signos conduce a los individuos a una estructura específica de conducta que surge del desarrollo biológico y crea nuevas formas de un proceso psicológico culturalmente establecido” (Vigotsky, 1979: p. 70).

La hipótesis, propuesta por Vigotsky, en cuanto a las relaciones entre pensamiento y lenguaje, se resume en su concepción del pensamiento verbal, visto como un conjunto total, sometido a sus propias leyes y cualitativamente diferente tanto del pensamiento como del habla (o lenguaje) por separados. Al analizar los procesos psicológicos que guarda esta totalidad, Vigotsky utiliza el significado de

la palabra como unidad del pensamiento verbal. Esto tiene que ver con su postura que el lenguaje humano se ha desarrollado para regular y controlar los intercambios comunicativos, pero, a diferencia de otros sistemas comunicativos, el material utilizado para alcanzar sus objetivos es simbólico e implica un nivel de generalización o de reflejo de la realidad. De este modo, la función comunicativa y la función representativa del lenguaje van mano a mano, de tal manera que el habla, para poder conseguir su función original, la comunicación, debe contribuir un nivel de generalización y reflejo de la realidad. En el caso contrario, la comunicación mediante el lenguaje no será posible por no compartir los mismos referentes en su habla entre los miembros de una determinada comunidad lingüística. Por eso, según Vigotsky, el significado de la palabra guarda las características del pensamiento verbal, al ser tanto un fenómeno del lenguaje como del pensamiento.

“Una palabra sin significado es un sonido vacío; el significado es, por tanto, un criterio de la palabra y su componente indispensable... Pero, desde el punto de vista de la psicología, el significado de cada palabra es una generalización o un concepto... Sin embargo, esto no implica que el significado permanezca formalmente a dos esferas diferentes de la vida psíquica. El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encarnado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento o iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal, o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento” (Vigotsky, 1973: pp. 160-161).

Ya antes de comenzar a desarrollar el habla, los niños disponen de su inteligencia, en la fase prelingüística se encuentran raíces de preinteligencia en el balbuceo, los gritos, que son en general formas emocionales de la conducta. Es interesante observar que hacia la edad de dos años, las dos líneas independientes, la del lenguaje y la del pensamiento, se juntan para iniciar una nueva forma de conducta. Se manifiesta una despierta y activa curiosidad de los niños acerca de las palabras y el vocabulario aumenta rápidamente. El encuentro de estas dos curvas en los niños pequeños es lo que les acerca a la unidad dialéctica de los dos sistemas, de la inteligencia práctica y del uso de los signos, que es la esencia de la

conducta humana compleja. Este encuentro será posible sólo cuando el niño se encuentra en un contexto social que le ayudará a dominar el lenguaje. Este lenguaje a través de una interiorización progresiva se convertirá en el principal motor del desarrollo intelectual, del pensamiento. Para Vygotski, desde el momento en el que estas dos líneas, en un principio independientes, se encuentran, desarrollo intelectual y lingüístico se hacen inseparables, pensamiento y palabra son la misma cosa.

En conclusión, vemos que la relación entre pensamiento y lenguaje, según Vigotsky, es profundamente compleja. Vigotsky considera que el pensamiento no es que se exprese simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas.

“Un pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabras permanece en la sombra. La conexión entre ellos sin embargo no es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma” (Vigotsky, 1973; p. 196).

2.3.5.2 El pensamiento en función del lenguaje. Determinismo y relativismo.

Como ya hemos expuesto los supuestos de Piaget y de Vigotsky en cuanto a las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, conviene hacer referencia con la hipótesis de Sapir-Whorf. Ellos defienden la idea, que el lenguaje es anterior al pensamiento lo que quiere decir, que el pensamiento está en función del lenguaje. Según ellos nuestros pensamientos se formulan por medio de un lenguaje del pensamiento o idioma mental para luego revestirlo de palabras cuando hace falta realizar la comunicación con otro interlocutor.

Las investigaciones que realizaron Sapir-Whorf para apoyar dicha hipótesis, se basaban en estudios sobre las lenguas indias americanas demostrando que la diferencia tan obvia en compración con las lenguas europeas les hace pensar de una manera tan distinta al modo de pensar de los indios en Europa.

Otro ejemplo con el que apoyaron su hipótesis, ha sido el uso de palabras diferentes para diferente tipo de nieve entre los esquimales, intentando demostrar

que este hecho significaría que piensan en la nieve de diferente forma que los europeos.

Estas investigaciones recibieron bastante crítica. Sapir y Whorf no dieron importancia al hecho que las diferencias culturales siempre van mano a mano con las diferencias culturales y ellas pueden provocar diferente manera de pensar en las cosas. Sin embargo, si los esquimales y otros hablantes europeos, piensan sobre la nieve de diferente manera, es provocado de sus diferentes culturas con diferentes tipos de intereses, medios sociales y motivaciones (véase http://es.wikipedia.org/wiki/Hipótesis_de_Sapir-Whorf).

La hipótesis de Sapir-Whorf abre paso al determinismo lingüístico, según el cual el pensamiento está determinado por las categorías que proporciona la lengua de cada uno. Los seres humanos de diferentes culturas utilizan la misma paleta al colorear su mundo perceptivo y esto condiciona los vocabularios que usan para nombrar los colores. Con esto intentan introducir la idea que el modo en que percibimos los colores, determina la forma de las palabras que usamos para ellos y no al contrario.

El relativismo es una versión más moderada del determinismo, que defiende que las diferencias entre las lenguas son responsables de la diferente manera de pensar de sus usuarios. En consecuencia, el relativismo supone que las categorías en que se asienta la realidad son impuestas por cada cultura, y de hecho pueden oponerse entre sí (véase [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4\(11\)27-37.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4(11)27-37.html)).

2.4 Desarrollo del lenguaje infantil

Podemos hablar de tres fases sucesivas en el desarrollo del lenguaje infantil:

- el período del grito,
- el período del gorjeo o lalación,
- el primer lenguaje.

Para el objetivo del actual trabajo de demostrar que la literatura infantil y en particular la poesía infantil influye sobre el desarrollo lingüístico en la edad preescolar nos interesa sólo la tercera fase del dicho desarrollo porque las

primeras dos fases no se pueden valorar como lingüísticas y además los niños no tienen un contacto consciente con la poesía popular infantil.

El primer lenguaje se desarrolla en la base de la comprensión pasiva y la expresión activa. Lógicamente la comprensión antecede a la expresión activa.

Ya en el primer año los niños aprenden a expresar sus propias intenciones comunicativas, intuyen las reglas que rigen la comunicación y también desarrollan sus propias competencias de discriminación auditiva y de producción de sonidos. Hacia los doce meses los niños comienzan a expresar sus intenciones comunicativas a través de palabras, al principio lentamente, pero a partir de los 18 - 24 meses, la rápida conquista de las palabras se convierte en uno de los fenómenos más espectaculares del desarrollo infantil. El vocabulario aumenta rápidamente y las combinaciones de palabras son cada vez más complejas y elaboradas (Cervera, 1989: pp. 218-220).

A los 12 meses el niño conoce de 5 a 10 palabras a las que atribuye un sentido global. A los 2 años su vocabulario alcanza ya 200 palabras. A los 2 años y medio, unas 400 palabras; y a los 3, ya alcanza un millar. Entre 4 y 5 años el vocabulario se extiende mucho para alcanzar unos 2.000 - 3.000 palabras a los seis años de edad (Rondal, 1982: p.23).

2.5 Análisis de la adquisición del lenguaje

Para analizar la adquisición del lenguaje tenemos que tener en cuenta que la percepción del lenguaje es un proceso complejo que es el resultado de cuatro organizaciones simultáneas y distintas:

- organización fonológica,
- organización morfosintáctica,
- organización semántica,
- organización psicoafectiva.

(véase Cervera, 1989: pp. 218-220)

Estas cuatro vías en el proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje están en estrecha correspondencia y por los componentes lingüísticos en interdependencia existen de manera inseparable.

En el actual trabajo se analizan por separado para crear una imagen más clara de la influencia de la poesía popular sobre las distintas organizaciones lingüísticas y para poder darnos cuenta de la importancia del contacto de los niños con la poesía popular por el camino hacia el dominio de los sonidos y los significados de las palabras.

2.5.1 Organización fonológica.

Para Monfort y Juarez (1980) la adquisición fonética está marcada por tres características fundamentales:

1° El niño adquiere los fonemas globalmente y no como una serie de unidades separadas. Este proceso global permite al niño que aprenda a pronunciar las palabras y las frases y no las letras por separado.

2° Hay que distinguir entre el sistema perceptivo y el reproductivo del niño. Hay diferencias entre lo que el niño percibe y los adultos le emiten, y lo que el niño emite y nosotros percibimos.

Por ejemplo, es normal que el niño diga *Tetesa* en vez de *Teresa*, o *paya*, en lugar de *playa*. Pero si los adultos empiezan a decirle *Tetesa* o *paya*, el niño se va a quedar desorientado y no entenderá lo mismo.

3° En el proceso de aprendizaje fonológico existen unas estructuras de desarrollo muy definidas que son parecidas en los distintos países, aunque se adquieran con rapidez variable por los distintos niños.

El niño conquista los fonemas por oposiciones fundamentales lo que le ayuda a desarrollar su capacidad articuladora.

Por ejemplo,

- a la apertura máxima /a/ se opone la apertura mínima /b, p, m/,
- a la pronunciación oral /p/, se opone la pronunciación nasal /m/,
- al punto de articulación labial /p/, está opuesto el punto de articulación dental /t/.

Es interesante que estas oposiciones fonológicas básicas se encuentran ya en el balbuceo.

Para exponer las principales etapas del desarrollo fonológico vamos a seguir a Cervera que por su parte acepta la descripción de Valmaseda (1999):

- 0 – 6 meses: Vocalizaciones no lingüísticas (gorjeos) relacionadas con estados y sentimientos que los niños demuestran a los adultos, como por ejemplo hambre, dolor, placer, etc.

- En esta fase inicial, llamada balbuceo, se puede hablar de la base de la comunicación prelingüística, que incluye la sonrisa y el llanto junto con otros recursos vocales y gestuales. Además de los sonidos típicos del llanto (sonidos que se van diferenciando paulatinamente), las vocalizaciones están presentes en el bebé prácticamente desde el primer mes de vida. En las vocalizaciones iniciales, sobre todo a partir del primer mes y medio, ya aparecen diferentes fonemas de las lenguas conocidas.

- 6 – 9 Meses: Esta es la fase del laleo, cuando el balbuceo es constante, hay entonación variada, diferentes ritmo y tono de voz. Los niños empiezan a prestar más atención a los sonidos en su alrededor y los están imitando aunque todavía imperfectamente.

- 9 – 18 meses: Empieza la fase de ecolalia, cuando aparecen unos segmentos de vocalización parecidos a palabras. El lenguaje del niño resulta un reflejo del lenguaje que se habla en su entorno. Aproximadamente hacia los nueve meses aparecen las primeras vocales claramente pronunciadas (/a/ y /e/), seguido hacia los doce meses por la pronunciación correcta de las primeras consonantes (/p/, /t/, /m/).

- 18 meses – 6 años: Es una etapa fonológica cuando se ponen en marcha diferentes procesos fonológicos: asimilación (un sonido es influido por otro dentro de la misma palabra), sustitución (cambio de un fonema por otro), simplificación de la estructura silábica (tendencia a reducir las sílabas complejas en una palabra a la estructura básica consonante – vocal).

A partir de dos años los niños van incorporando el aprendizaje de la entonación, utilizando expresiones que, aunque son sonidos sin significado, reflejan inflexiones, sonidos y pausas. Este proceso está denominado *jerga expresiva*. Aunque el dominio del sistema fonológico pueda prolongarse hasta los

cinco años, hacia los dos años los niños dominan la pronunciación de todas las vocales, muchas consonantes y hasta un gran número de diptongos.

Cuando se analiza cronológicamente la adquisición fonética, se manifiesta que la adquisición de un fonema supone anteriormente la adquisición previa de otros. Es decir, que no se puede producir un fonema, si antes no se ha adquirido otro que le es anterior. La cronología de los fenómenos fonológicos se puede exponer de la siguiente manera:

- El primer contraste se realiza entre vocal y consonante.
- En posición inicial las oclusivas /p/ preceden a las fricativas /f/.
- La dental /t/ precede a la sibilante /s/ y a la gutural /k/.
- La nasal /n/ precede a la dental /d/.
- Las combinaciones consonánticas generalmente aparecen tarde.
- Los contrastes consonánticos al principio de la palabra aparecen antes que los intermedios o finales.

(véase Cervera: 1989: p.221)

Después de haber expuesto los fenómenos principales en la organización fonológica del proceso de adquisición del lenguaje, podemos resumir varias tendencias que tienen que tener en cuenta los padres, los educadores, los adultos en el entorno. Hay que insistir en la repetición, introduciendo a veces variaciones de palabras para evitar la monotonía. Es importante saber que hasta los cinco - seis años, el niño encuentra dificultades ante sílabas complejas como *pla*, *ter*, *gru...* y ante el fonema /r/. Por eso resultan palabras difíciles para él *tigre*, *madrastra...* Es frecuente a esta edad la geminación, *lleval.lo*, también el cambio de líquidas, *r* y *l*, por ejemplo *almario*, en vez de *armario*.

Hay que tener en cuenta que a menudo las dificultades articulatorias surgen más por pereza, comodidad o prisa que por reales deficiencias articulatorias. Muchas veces el contexto geográfico y sociocultural también es causa por las dificultades articulatorias pero a partir de los 6 años suelen desaparecer por la influencia de la escuela y el lenguaje escrito.

En cuanto a la producción de fonemas son muy importantes para los niños los elementos portadores de significado. Por eso, para un niño resulta mucho más fácil aprender la palabra *cerdito* que *crédito*, porque la primera tiene significado para él (Cervera, 1989: p.222).

2.5.2 Organización morfosintáctica.

El aumento del vocabulario infantil está acompañado por el desarrollo de las producciones infantiles. Aparecen las combinaciones de palabras, el uso de los artículos, las flexiones, las preposiciones y otros términos específicos. Aparecen también las marcas de tiempo, género y número. La organización morfosintáctica no se complementa hasta los cinco o seis años de edad, cuando ya el lenguaje del niño empieza a parecer notablemente al lenguaje del adulto.

A partir de los dos años y medio los niños empiezan a usar las marcas de plural y de género en los nombres y la persona en los verbos, más tarde aparecen los modos indicativo e imperativo, y luego las flexiones de tiempo. En esta edad se utilizan sobre todo el infinitivo y el presente, el pasado y el futuro vienen hacia los tres años.

Se inicia también el uso de los artículos, los demostrativos, los posesivos y los pronombres personales, pero hay frecuentes confusiones al principio.

A pesar de las diferencias entre los niños, debemos señalar que la aparición de estas formas lingüísticas en el habla infantil alrededor de los dos años no implica su adquisición en esta edad.

Después de los dos años aparecen las primeras formas de los adjetivos y el aprendizaje se extiende hasta los tres años de edad.

Por lo que respecta a las primeras preposiciones, se puede concluir que a los dos años los niños usan la preposición *a* que indica dirección y movimiento, la preposición *en* que señala ubicación y la preposición *de* que indica posesión. A partir de los dos años y medio en el lenguaje infantil se encuentra también la preposición *para* que indica finalidad o destino.

Referente a la construcción de la oración, debemos señalar que en la edad entre dos y tres años aparecen las producciones de tres y cuatro elementos y es notable el enriquecimiento de los sintagmas, tanto nominal como verbal.

Ya hacia los 30 meses, en frases de tres o cuatro palabras, aparecen los artículos y los pronombres. A los 3 años el orden S V O (sujeto – verbo – objeto) ya está impuesto y la adquisición de la estructura de la frase simple está terminada.

Entre los 3 años y medio y los 4 aparecen las primeras frases correctas, aunque la mayoría sigan con errores, confusión de tiempos y de modos de los verbos hasta los 5 años (Cervera, 1989: p.223). Ya alrededor de los cinco años se puede decir que el niño ha adquirido lo esencial de la lengua.

Cuando surgen las oraciones compuestas de coordinación y subordinación, el niño demuestra una capacidad mucho mayor por entender que por producir oraciones compuestas. Evidentemente al principio el niño emplea sobre todo oraciones simples pero la búsqueda de estructuras más completas reclama la presencia de oraciones compuestas. Las primeras que aparecen son por coordinación y por yuxtaposición. El mensaje de subordinación está transmitido a menudo mediante gestos o entonación.

En las oraciones compuestas de coordinación predomina el uso de la copulativa *y* y de la adversativa *pero*. El uso de las oraciones temporales con *cuando* y de las completivas con *que* es frecuente. Debemos mencionar que la causal *porque* tiene en los labios de los niños significados diferentes, como consecuencia, reafirmación o finalidad.

Después de haber expuesto los principales fenómenos del proceso de adquisición sintáctica del lenguaje, exponemos las cuatro fases del dicho desarrollo:

1ª Entre los 9 y los 15 meses: la oración está reducida a una sola palabra

2ª Entre los 12 y los 27 meses: en la oración principal predominan los nombres y todavía faltan determinantes, preposiciones, conjunciones y verbos auxiliares.

3ª Entre los 2 y los 3 o 4 años: aparecen las oraciones de cuatro o cinco palabras, con escaso dominio de la flexión. Empieza el uso de algunas oraciones subordinadas.

4ª Entre los 5 y 6 años: aparece la oración completa de seis a ocho palabras, con más dominio de la flexión y más partículas relacionantes. Como resultado de esta fase se puede decir que el niño domina las estructuras básicas de la lengua.

El niño de edad 12-18 meses utiliza entre 10 y 15 frases de una sola palabra. Entre 14 y 16 meses empieza a construir combinaciones de dos términos lingüísticos.

La lingüista norteamericana Martine Braine (1963) supuso en su teoría que estas combinaciones de las palabras por parte de los niños seguían unas reglas determinadas, la así llamada “gramática pivot”.

Esta gramática estuvo en vigor sobre todo en los años 60 y fue calificada también por Chomsky. Ella se basaba en la idea que en las primeras combinaciones de dos términos que hacían todos los niños en el proceso de adquisición del lenguaje, independientemente de la lengua concreta que estaban adquiriendo, existían palabras que aparecían muy frecuentemente, denominadas palabras “pivot”, y otras, con menos frecuencia, llamadas palabras “abiertas”. Mientras que las palabras “pivot” ocupaban siempre una posición fija y no podían emitirse aisladas, las palabras “abiertas” podían combinarse de cualquier manera, aparecían solas y no tenían una posición fija.

La “gramática pivot” describía el típico fenómeno del habla infantil que consiste en combinaciones como “coche aquí”, “quiero agua”, etc. Si, por ejemplo, el niño tiene la palabra “mamá” como palabra “pivot” en primera posición, las combinaciones serán de la forma siguiente: “mamá coche”, “mamá aquí”, “mamá está”, etc, siendo palabras abiertas “coche”, “aquí” y “está” (Vila, 1991: p.113).

Chomsky defendía la “gramática pivot” como una organización sintáctica universal, aunque estudios posteriores han demostrado que, aunque algunos niños tienden a cumplir estas reglas, hay frecuentes casos cuando no las siguen.

Las críticas, que surgieron ya en los años 70, se contraponían al hecho de que una gramática describiera de la misma forma los distintos conocimientos lingüísticos que poseía el niño.

Una de las críticas más importantes que recibió la “gramática pivot” ha sido por el investigador del habla infantil Lois Bloom, quien mostró que su hija, Allison, producía la combinación “mamá calcetín” en dos situaciones distintas: cuando veía el calcetín de su madre sobre de la cama y cuando su madre le ponía un calcetín. Sin embargo, el conocimiento codificado lingüísticamente por Allison

en las dos situaciones era distinto: en el primer caso, expresaba una relación de posesión y, en el segundo, una relación de tipo agente-objeto.

En consecuencia, la “gramática pivot”, que observaba la adquisición sintáctica por parte de los niños, demuestra la importancia de descubrir los mecanismos psicológicos comunes que emplean los niños al construir las frases y combinar los elementos lingüísticos. Es importante seguir de cerca el crecimiento lingüístico de dos o tres niños para poder generalizar después los resultados a la explicación del proceso de adquisición del lenguaje por parte de cualquier niño (Vila, 1991: p.114).

Con respecto a la morfología, se puede decir que los niños suelen llegar a los cinco años sin haber conseguido entender la separación de las palabras. También les resulta muy difícil entender la separación entre el nombre y el artículo. Esta dificultad léxico-morfológica hay que superar para poder distinguir la terminación de las palabras, el género, las palabras aisladas, fenómenos importantes en la morfología.

En la organización morfológica de la adquisición del lenguaje entra en juego más la analogía que la imitación. Gracias a la capacidad generalizadora del niño, él empieza a formar palabras por derivación, con terminaciones frecuentes, como por ejemplo con *ero* en oficionero, o con *ito* en los diminutivos y *azo* en los aumentativos. Por supuesto, hay otras terminaciones menos frecuentes que debe aprender y no puede crear las palabras derivadas fácilmente. Esto es el caso de las formas conjugadas de los verbos irregulares, como por ejemplo *soy*, *vine*, *sé*, *huelo*. La tendencia del niño a la generalización y regularización de las palabras lo lleva a la hiperregularización, la consecuencia de lo que son los clásicos errores infantiles como *rompido*, *morido*, *hací*, etc. (véase Cervera, 1989: p.226).

2.5.3 Organización semántica.

El niño estructura la organización léxico-semántica del proceso de adquisición del lenguaje a través de la representación del mundo que lo rodea y gracias a la comunicación que establece con este mundo y en particular con los adultos en su entorno. Ellos les transmiten los modelos lingüísticos que apoyan al niño en el descubrimiento del mundo. El niño reconoce que el lenguaje refleja la realidad y

que es un instrumento para etiquetar de forma diferente todo lo que se le presenta y siente la necesidad de nombrar la realidad que le rodea en los contextos en los que participa o de expresar sus intenciones en estos contextos.

El lenguaje es para el niño una realidad preexistente en la que está penetrando poco a poco y que acabará conquistando mediante el acoplamiento de significantes y significados. La organización semántica se refiere al aprendizaje de la relación entre significante y significado que se realiza en un determinado contexto. El niño debe empezar con dos supuestos en cuanto al propósito del lenguaje: primero, el lenguaje es para la comunicación y, segundo, el lenguaje tiene sentido en el contexto. Dándose cuenta de esto, el niño puede formar hipótesis sobre el significado de las palabras, y puede desarrollar estrategias para usar y refinar esos significados.

El procedimiento que ejerce el niño para la adquisición léxico-semántica, igual que el procedimiento general para todo el aprendizaje de la lengua consiste, por una parte, en su tendencia a imitar el vocabulario del adulto, y, por otra parte, en su capacidad para crear palabras y dotarlas de significado (Cervera, 1989: p.228).

El uso de una palabra en el vocabulario activo del niño no supone que se haya adquirido con todo el significado con que la emplea la comunidad lingüística. En el primer lenguaje de los niños aparecen frecuentemente *sobreextensiones* de las palabras, es decir, se refieren con una misma palabra a muchos objetos a los cuales ésta no se emplea habitualmente y que a veces no tienen ninguna relación semántica con la palabra usada. Este fenómeno es frecuente hacia los 18 o 20 meses de edad y puede ocurrir con un veinte o treinta por ciento de los primeros términos aprendidos.

Es interesante explicar el fenómeno de la sobreextensión, introducido por Clark (1973)² con la que la incorporación de una palabra se relaciona con los rasgos perceptivos de su referente. Por ejemplo, el niño se refiere con *guau* a cada animal de cuatro patas. Después va añadiendo otros rasgos semánticos a la palabra y empieza a distinguir *guau* de *miau* o de *muuu*. Las sobreextensiones se basan sobre todo en rasgos de tipo perceptivo, especialmente los rasgos de percepción

² véase Peter Jordens, Josine A. Lalleman. *Language Development*. Foris Pubns USA, 1988: pp. 61-62

estáticos como la forma, textura, sonido, pero también los de movimiento.

Clark desarrolla su teoría del desarrollo semántico, denominada por él *hipótesis de los rasgos semánticos*. El niño adquiere el significado de las palabras añadiendo uno tras otro rasgo semántico específico. Cada palabra contiene al principio sólo algunos rasgos semánticos por lo que el niño la usa de una forma más amplia que el adulto. El desarrollo semántico consiste en aumentar el número de rasgos hasta que alcance el de los adultos.

Esta teoría ha recibido varias críticas. Por ejemplo, Anglin (1977) demuestra numerosos casos de *subextensión* en el lenguaje infantil. Es decir, el niño emplea una palabra de manera restringida, sin aplicarla a todos los objetos a los que corresponde. Por ejemplo, el niño emplea la palabra *coche* refiriéndose sólo a una marca determinada, y niega el uso de esta palabra a otros coches. Estas formas restringidas de usar las palabras contradicen la posición de Clark sobre los rasgos perceptivos de los objetos. Anglin supone que las primeras palabras se aplican a un ejemplo prototípico dentro del conjunto de objetos a los que se pueden referir.

Como resultado del uso del lenguaje en contextos interactivos con los adultos, el niño va adquiriendo poco a poco un mayor dominio de significados en su comunidad lingüística, gracias a la confrontación de su lenguaje con el empleado por los adultos en su entorno.

2.5.3.1 El habla materna

Cuando hablamos sobre la adquisición de significados, debemos mencionar que ya desde el nacimiento la madre le está hablando al niño.

La comunicación entre la madre y el niño en los primeros meses está comparada con un baile: los dos conocen la música, llevan el mismo ritmo y se mueven juntos en armonía (Stern, 1979: p.107).

La comunicación “non-verbal” que consiste en diferentes reacciones, gestos, mímicas, sonrisas, se entiende por parte del niño perfectamente. Todas estas conductas de la madre, que se desarrollan en un plano inconsciente, son importantes para el niño por llegar a aprender diferenciar los afectos externos y poder aceptarse en un contexto interactivo.

El lenguaje de la madre, denominado *habla de estilo maternal*, le acompaña al

niño desde la etapa gestual hasta la etapa verbal en la expresión infantil y resulta una auténtica preparación de los significados verbales.

El habla de estilo maternal, hablado por la madre y por los adultos en el entorno del niño, es fácilmente comprensible, muy claramente pronunciado, gramatical- y fonéticamente correcto y más correctamente construido que el lenguaje en el habla entre los adultos. Es importante subrayar que es un lenguaje simple, repetitivo y enfático y que la entonación y los aspectos gestuales de la voz están muy marcados. Los gestos que acompañan el habla de estilo maternal tienen el mismo significado o un significado relacionado con el de los enunciados verbales, y se refieren generalmente a situaciones y objetos presentes y familiares.

Existen varias características en el lenguaje materno, que se mantienen constantes en diferentes estudios. El lenguaje de las madres se caracteriza por su capacidad de adaptarse sintáctica- y semánticamente a la capacidad e intereses del niño. Ellas modifican el tipo de lenguaje que utilizan al hablar a sus hijos según el grado de madurez lingüística que los niños manifiesten. Según maduran los niños, las madres van haciendo más compleja la sintaxis, amplían el vocabulario que utilizan, y aumenta la longitud de sus enunciados a medida que mejora la calidad de la frase infantil (Simón Álvarez, 2006: p.203).

El lenguaje maternal presenta enunciados aislados con valor significativo propio y de este modo lo primero que aprende el niño es que el lenguaje se organiza en frases.

Además, cada frase está pronunciada con un tono particular, relacionado con la situación concreta en la que está usada, y también acompañada con los gestos específicos de la madre. De este modo el niño aprende a distinguir por el tono de voz y por la entonación los diferentes tipos de frases. Esta experiencia le hace intentar repetir la misma entonación en situaciones parecidas y familiares.

El lenguaje maternal tiene mucha importancia en la adquisición lingüística y hace que el niño sea capaz de captar más fácilmente el significado concreto del enunciado maternal, que por la situación vivida a la que habitualmente se refiere.

Por supuesto, con el tiempo los adultos próximos deben abandonar el estilo maternal en la comunicación con los niños para que ellos puedan asemejarse al habla convencional.

Para la organización semántica del lenguaje debemos mencionar que es muy importante la lectura de libros o la observación de los dibujos en los libros infantiles. El contacto con las imágenes, acompañado con el comentario verbal por parte de los adultos, permite a los niños incorporar rápidamente nuevas palabras y reconocer claramente que el lenguaje es un instrumento que refleja la realidad.

2.5.4 Organización psicoafectiva.

La organización psicoafectiva de la adquisición lingüística se manifiesta menos concreta pero está dotada de gran fuerza motivadora y de atracción. El contacto con el lenguaje influye sobre la personalidad y la personalidad influye sobre el proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje.

La simbolización de la función lingüística, su proyección abstracta y su comunicación, contribuyen al desarrollo de la personalidad del individuo. El lenguaje como instrumento de comunicación y de expresión apoya al desarrollo de la personalidad en dos planos: ambiental e individual.

Por eso, en situaciones de aislamiento cuando la función de comunicación del lenguaje está reducida, se notan rechazos en el desarrollo del lenguaje infantil. Un ejemplo de esto son los niños sordos que carecen de lenguaje organizado y habitualmente son mudos por su deficiente comunicación (Cervera, 1989: p.228).

La relación con el interlocutor y las características concretas de la situación influyen fuertemente no sólo sobre la lengua de los niños, sino también sobre una serie de actividades complementarias como la mímica, la emoción, la motricidad, los gestos al hablar. Y, al revés, la forma de hablar de un niño puede darnos información sobre su personalidad y sobre su estado de ánimo en la situación concreta.

Podemos concluir que los estímulos del ambiente son determinantes en el proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje pero ellos influyen de manera bastante individual y relativa sobre los niños. Por eso el mecanismo más seguro en la organización psicoafectiva es que los estímulos ambientales y expresiones lingüísticas gusten a los niños y que despierten su interés y curiosidad por el lenguaje.

Los adultos, los educadores y los escritores de literatura infantil deben darse cuenta de la fuerza de la organización psicoafectiva en el lenguaje infantil y, aunque a veces no se pueda racionalizar o explicar, deben creer en el argumento más fuerte por parte del niño: gusta porque sí. Es la suprema razón del niño, llena de razón y espontaneidad, cuando no sabe formular otra explicación (Cervera, 1991: p.45).

De hecho todas las obras literarias infantiles que gustan y divierten a los niños, como por ejemplo todo tipo de rimas, poemas, adivinanzas, trabalenguas, juegos y cuentos, actúan en la organización psicoafectiva no sólo porque gustan al niño sino porque le acercan al lenguaje y mediante su carácter lúdico despiertan la curiosidad y la motivación por conquistar las palabras.

3 La literatura infantil.

“La obra literaria no la escribe sólo el autor, sino toda su tradición, anterior y posterior, junto con todo su pueblo, su sistema cultural, su economía y hasta su poder militar” (Valverde, 1982: p.85).

3.1 Concepto de literatura infantil. Definición.

La característica esencial de la literatura, lo que la diferencia de otras creaciones artísticas, es que se expresa mediante la palabra. Para Lapesa, “obra literaria es la creación artística expresada en palabras, aun cuando no se hayan escrito, sino propagado de boca en boca” (Cervera, 1991: p.10).

Esta definición centra el interés en la creación, en el arte, en la expresión mediante la palabra, e implica recepción por parte de alguien, aunque no se precisa quién sea el destinatario o el receptor.

A pesar de que la polémica sobre la existencia de una literatura infantil y no una sola literatura siempre estará presente, podemos decir que en la literatura infantil “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño” (Cervera, 1984: p.15). Esta definición logra alcanzar a todas las manifestaciones y actividades que presentan las condiciones fundamentales para la existencia de la obra literaria

infantil: huella de arte, atractivo lúdico e interés por parte del niño receptor. La inclusión de actividades provoca el reconocimiento de literatura para los juegos en los que el niño emplea la palabra como elemento básico de creación y de diversión. El interés por parte del niño tiene sus raíces no sólo en la identificación con las producciones ajenas o propias, sino es por la participación en el goce de la literatura.

Cualquier definición de literatura infantil que se formule deberá cumplir dos funciones básicas y complementarias. Por una parte, tendrá que ejercer un papel integrador o de globalización, para que pueda abarcar todo lo que se considera literatura infantil. Por otra, tendrá que actuar como selectora para garantizar que sea literatura. De esta manera, podemos concluir que la literatura infantil suma dos ambigüedades.

Al proporcionar la literatura infantil al niño, se debe intentar a ofrecer, siguiendo a Bruno Bettelheim, una literatura que “divierta y excite la curiosidad, estimule la imaginación, ayude a desarrollar el intelecto, clarifique emociones, esté de acuerdo con necesidades y aspiraciones, sirva para conocer las dificultades y sugiera soluciones a los problemas” (Bettelheim, 1990: p.11).

Por otra parte, el actual marco curricular español propone una iniciación del niño en la literatura, básicamente de tradición oral, que propicie un encuentro gozoso para que vaya despertando su curiosidad e interés así como la concepción de los libros como portadores de algo atractivo, maravilloso e interesante y a los que hay que apreciar y cuidar.

Para que los adultos consigan una intervención adecuada y ajustada en el proceso de selección, es necesario que adquieran una postura crítica y coherente ante la literatura infantil, así como que dispongan de criterios para la selección, técnicas y recursos para su utilización.

Es importante que distingamos entre obra literaria y lo que no lo es, así como debemos diferenciar entre el lenguaje estándar y el lenguaje artístico (véase adelante capítulo 3.4.1), vehículo de la producción literaria, que ha de ser aceptada por el niño (Cervera, 1988: pp. 257-277). Lo más trascendente en esta concepción integradora es precisamente la voluntad de englobar manifestaciones y actividades un tanto abandonadas. Junto a los clásicos géneros de la narrativa, la

poesía y el teatro, trasunto de la época, lírica y dramática, hay otras manifestaciones, menores ciertamente, que pasan a encuadrarse en la literatura infantil: rimas, adivinanzas, disparates y patrañas, fórmulas de juego, cuentos breves y de nunca acabar, retahílas, recuentillos... Además, debemos añadir las actividades pedagógicas y creativas tan fecundas como la dramatización y otros juegos de raíz o trayectoria literaria, como la canción y juegos de corro, en el que el niño es agente y receptor (Cervera, 1991: pp.11-12).

Esta visión amplificadora crea condiciones para potenciar el juego como elemento motivador del contacto con la literatura infantil y favorece el tránsito de actitudes generalmente receptivas a otras más activas donde sobre todo la participación y la motricidad tienen importancia.

Una precisión significativa puede ser la del papel que la literatura infantil desarrolla en el marco de la cultura. Sin entrar en la espinosa cuestión de la definición de cultura, hay que admitir que la literatura infantil debe tenerse como parte de ella. No sólo por los valiosos aportes: mitos, leyendas, cuentos tradicionales, que de ella recibe; no sólo por la función iniciática que respecto a ella desempeña en muchas ocasiones, sino por su manera propia de estar en ella.

Durante muchos años se ha visto en la literatura infantil un subproducto de la pedagogía y de la didáctica. Todavía algunos sólo justifican su existencia como recurso didáctico. En ambos casos la función más elevada que se le puede conferir es la de introducir al niño en la cultura o facilitarle la adquisición de los conocimientos que le hacen falta. Hoy en día se interpreta que su manera de estar en la cultura ha cambiado: la literatura infantil es básicamente una respuesta a las necesidades íntimas del niño. Esto ya está generalmente admitido. No se trata ahora, por tanto, de aproximar al niño a la literatura, bien cultural y ajena a él, sino de proporcionarle una literatura, la infantil, cuyo objetivo específico sea ayudarlo a encontrar respuesta a sus necesidades. Este es el papel que se le ha descubierto en el conjunto de la literatura. Esta singularidad dentro del ámbito general de la literatura determina su importancia, porque responde a necesidades íntimas que se le plantean al niño, pero que éste es incapaz de formular, y esto supone actuar sobre su inconsciente.

Marc Soriano (1976) emplea un argumento, que podría afectar a esta definición de la literatura infantil que defendemos y al objetivo básico que le atribuimos como respuesta a las necesidades íntimas del niño. Soriano dice: “Un niño puede conmoverse ante una obra de mala calidad, siempre que satisfaga sus exigencias afectivas del momento, y quedar indiferente ante un hermoso libro que excede a sus posibilidades de comprensión. Y si esto es así, ¿es razonable estudiar en perspectiva estética los libros para juventud? ¿No sería mejor verlos a la luz de la pedagogía o de la sociología y evitar hablar de literatura?” (Soriano, 1976: pp.178-179).

En el principio de la cita el mismo Soriano reconoce las exigencias de adecuación a las necesidades infantiles, lo que es la justificación del carácter del niño. Pero, ¿parece lógico que esta respuesta la dan sólo las obras de “mala calidad”? Si son obras de calidad literaria, pero dejan “indiferentes” a los niños, porque superan “sus posibilidades de comprensión”, es evidente que estas obras no son aptas para niños. De este modo podemos decir que los argumentos de Soriano se destruyen por sí mismos.

3.2 El contacto del niño con la literatura infantil. El niño como receptor.

La literatura infantil es una realidad interdisciplinar. Por su propia naturaleza está relacionada con otras manifestaciones y actividades en las que el texto se integra en fenómenos artísticos más complejos: en la canción el texto conecta con la música; en la danza y otros juegos con soporte literario, con el movimiento; en el tebeo, en el cine y en la televisión, con la imagen; en la dramatización y en otros juegos, con la creatividad.

La realización de estas actividades a menudo insiste en el ejercicio de destrezas distintas del oír, entender, hablar y leer. Los contactos del niño con la literatura infantil son múltiples y variados. Cantar, danzar, representar suponen vivencias, motivadas por la palabra, pero diferentes de ella. La interdisciplinariedad irrumpe de modo que puede provocar fácilmente el gusto por la poesía y aboca a una serie de hallazgos e intuiciones.

La reflexión lingüística que provoca el texto literario en la audición, el juego o la lectura, está relacionada con la comprensión y el goce del texto y en la edad preescolar queda lejos de la reflexión gramatical a que se ve sometido el niño desde la escolarización.

Sus perspectivas lingüísticas se amplían mediante adquisiciones léxicas, descubrimientos insospechados en los que interviene el razonamiento analógico, el cotejo entre lenguaje habitual y literario. Todas estas funciones se realizan espontánea e intuitivamente sin intervención explicativa. Por esa razón, los textos literarios deben ofrecer modelos lingüísticos que estimulen la reflexión y susciten la pregunta, o por lo menos la curiosidad.

La presencia de expresiones inusuales pero sugestivas, los juegos de palabra contribuyen al descubrimiento de los nexos entre los distintos niveles lingüísticos: morfológico, fonológico, semántico. “En toda obra literaria, cada texto crea su propio sistema; esto quiere decir que en él se hallan las claves para su comprensión” (Díaz-Plaja y Mendoza, 1989: p. 471).

El niño descubre pronto, aunque no lo sepa expresar, la existencia de varios lenguajes. En líneas generales podemos hablar de un lenguaje utilitario o estándar y un lenguaje artístico o poético. No obstante, las diferencias mayores entre el lenguaje habitual y el artístico se hallan en la poesía (Cervera, 1989: pp.257-277).

3.3 Clasificación. Géneros en la literatura infantil.

La literatura infantil como tal era inexistente antes del siglo XIX, ya que la historia de la infancia nos dice que el niño oyó y leyó siempre lo que el mundo adulto oía y leía. Adaptaba a su necesidad héroes y situaciones. No es hasta 1812, fecha en que los Hermanos Grimm redactan sus *Cuentos de la infancia y del hogar*, cuando podemos empezar hablar de literatura infantil. No obstante este término está lleno de polémica conducida por la idea de que hacer arte para los niños es subordinar la libre expresión y la libre visión a una finalidad espuria.

Al hablar de los géneros literarios la polémica vuelve a aparecer puesto que si la obra artística es realización individual y hallazgo único, difícil es su clasificación. Sin embargo, López Támes (1985: p.110) afirma que la clasificación de los géneros es importante para la comprensión de la obra. De esta

manera nos decantamos por la división entre la poesía y la canción, el teatro, el cuento y la narrativa, por otra parte, no debemos olvidar de distinguir entre las obras literarias infantiles de tradición y los libros del autor a pesar de que sus características a veces coinciden o se complementan.

3.3.1 La poesía y la canción

El primer encuentro con la literatura que comienza en el momento de nacer, se realiza a través de la poesía. Las canciones de cuna son los primeros poemas que el niño oye y, aún antes de comprender su significado, le encanta la música y el ritmo de las palabras.

“... nos han dormido con poesía... nos han callado con poesía... nos han metido miedo con poesía... nos hemos insultado con poesía...; con poesía hemos llamado a la suerte y a los deseos...; la poesía fue nuestro primer juguete.... La poesía no es propiedad de unos cuantos, la poesía al principio era de todos...; la saltábamos a la cuerda, la rayábamos en la tierra, la bailábamos en la mano...” (Federico Martín Nebras, 1992).

La poesía infantil se nutre principalmente de fuentes folclóricas tradicionales. Éstas descubren al niño sus raíces a la vez que, a través de auténticas “imágenes musicales”, favorecen su desarrollo intelectual y su adquisición del lenguaje. Las tranquilizadoras rimas juegan un papel fundamental en la relación afectiva niño-adulto, y su contenido, expuesto mediante fórmulas fragmentadas, inacabadas, sugerentes, provoca la curiosidad y potencia la fantasía del niño.

La poesía infantil incluye todo tipo de poemas, nanas y arrullos, rimas infantiles, retahílas, adivinanzas, disparates y patrañas, melodías populares, canciones de corro, comba y balón, trabalenguas, cancioncillas y estribillos.

Puesto que el objeto de análisis del actual trabajo es justamente la poesía popular infantil que abarca los mencionados géneros poéticos, ahora no vamos a entrar en detalle sino más adelante analizaremos profundamente la poesía con su lenguaje y características y en la parte analítica nos acercaremos a diferentes obras poéticas para demostrar su apoyo en el proceso de desarrollo y adquisición del lenguaje.

3.3.2 El teatro

Si el juego infantil tiene una importancia decisiva en la vida del niño, el juego simbólico de representación de roles es la primera forma de teatralidad infantil. El niño, desde los dos años aproximadamente, finge conductas, asigna nuevas significaciones a los objetos y asume roles en situaciones imaginarias. En suma, realiza juegos dramáticos espontáneos. Más adelante, a partir de los cuatro años, estos juegos se combinan con otras formas más complejas de juego dramático: la representación de pequeñas obras teatrales.

El drama necesita de los cuatro tipos de expresión básicos que, en su desarrollo, operan de forma coordinada y simultánea: utiliza la palabra (expresión lingüística), se acompaña del gesto (expresión corporal), se produce en un contexto tangible (expresión plástica) y se rodea de la música, el canto y el movimiento (expresión rítmico-musical). Desde el punto de vista pedagógico es difícil imaginar otra actividad que coordine y potencie tanto estos tipos de expresión en un contexto de juego y de constante motivación.

3.3.3 La narrativa

En la edad preescolar entre 4 y 7 años, este género literario suele presentarse en forma de breves relatos y básicamente en forma de cuentos en los que la colaboración del adulto para la lectura o la narración y la ilustración adquieren una importancia fundamental.

Los cuentos infantiles se dividen por su parte en cuentos populares y cuentos de autor. Los primeros nacen y se desarrollan en medio de la tradición e, inicialmente, se transmiten oralmente. Se caracterizan porque la comunidad lo tiene como un patrimonio colectivo. Entre ellos podemos distinguir los cuentos maravillosos, de costumbres y de animales.

A este apartado se añade la narrativa de ficción y producciones tan significativas como relatos de viajes, leyendas y tradiciones, también se puede incluir la prensa escolar y el tebeo (comic).

3.3.4 La literatura de tradición oral

Para el niño pequeño, la palabra oída ejerce una gran fascinación. La palabra y su tonalidad, su ritmo, los trazos afectivos que teje la voz, cuando es temperatura emocional, calma, consuelo, ternura, sensorialidad latente.

“La literatura oral es una forma básica, un modo literario esencial en la vida del niño pequeño, porque la palabra está impregnada de afectividad. El cuento, la lírica, el romance, construyen el mundo auditivo-literario del niño, le incorporan vivencialmente a una cultura que le pertenece, le hacen partícipe de una creación colectiva, le otorgan signos de identidad..., le ayudarán posteriormente en su contacto con la letra impresa, motivando una lectura gozosa” (Pelegrín, 2004: p.13).

En su obra *La aventura de oír*, Ana Pelegrín cita a Menéndez Pidal que opina que lo “tradicional es lo que vive en las variantes” (Pelegrín, 2004: p.13).

A través de los siglos, al ser repetidos una y otra vez, los cuentos se han ido refinando y han llegado a transmitir, al mismo tiempo, sentidos evidentes y ocultos; han llegado a dirigirse simultáneamente a todos los niveles de la personalidad humana y a expresarse de un modo que alcanza la mente no educada del niño, así como la del adulto sofisticado.

El tiempo y los pueblos han sido los encargados de seleccionar y depurar, de manera subconsciente, aquellos temas importantes, por diversos motivos, para ellos. No obstante, sobre todo a raíz de los moralistas burgueses de mediados del siglo XIX, aparecen unas intenciones individuales que conllevan silencios y modificaciones a placer de lo que la sabiduría popular había ido acumulando pacientemente, y también transformaciones con arreglo a las propias necesidades de cada etapa histórica. Por todo ello, para poder adquirir unos criterios de selección, es importante comprender la importancia, riqueza y belleza del patrimonio literario popular.

El cuento tradicional, al mismo tiempo que divierte al niño, le ayuda a comprenderse y alienta el desarrollo de su personalidad. El placer que experimentamos cuando nos permitimos reaccionar ante un cuento procede de su calidad literaria, el cuento es en sí una obra de arte, y no lograría ese impacto psicológico en el niño si no fuera ante todo eso: una obra de arte. Como todas las

grandes artes, el significado más profundo de este tipo de cuentos será distinto para cada persona en diferentes momentos de su vida.

Una vez hecha esta introducción, hay que subrayar que al llevar a cabo la selección se debe acudir preferentemente a textos originales y primeras traducciones, y siempre debemos tener en cuenta la edad y los intereses del niño: del amplio legado popular, como dice Bruno Bettelheim (1990), a menudo es difícil concretar a qué edad un determinado cuento será importante para un determinado niño. Tan sólo el niño puede revelárnoslo a través de la fuerza del sentimiento con que reacciona a lo que un cuento le evoca. Pronto nos daremos cuenta de que un determinado cuento se ha hecho importante por la respuesta que genera en el niño o por su demanda insistente. Finalmente llegará el momento en que el niño ya habrá obtenido todo lo posible de su historia preferida y comenzará a interesarse por otra.

3.3.5 Libros de autor

Actualmente el mercado editorial es muy rico en álbumes y cuentos infantiles. Esta riqueza, no obstante, obliga a un trabajo de selección de una oferta masiva que a menudo responde a intereses de mercado más que literarios.

Gianni Rodari comenta que hay que ofrecer a los niños libros al servicio de los niños, y no niños al servicio de los libros. Deben ser libros para niños productores de cultura y de valores, no para niños consumidores pasivos de valores y cultura (Rodari, 2007).

En este apartado es preciso llamar la atención sobre la cantidad de libros de conocimiento que inundan el mercado editorial (para aprender los colores, los números, etc). Es preciso desligar estas obras, que a menudo ocupan el mayor espacio tanto en librerías, bibliotecas, escuelas, como en casas particulares, de las estrictamente literarias, ya que, aunque comparten el mismo soporte, tienen un carácter muy diferente.

También cabe decir que de entre toda la oferta, de vez en cuando aparecen obras y autores que han asimilado las formas tradicionales de modo que, a menudo y fuera de contexto, resulta difícil disociar su obra del legado tradicional. Este es el caso de Isabel Escudero con su libro *Cuéntame, Cántame* (1997).

Para establecer unos criterios de selección de este tipo de obras que salen nuevas cada día a las librerías, es importante tomar conciencia de aspectos básicos en la literatura infantil. En este sentido es imprescindible citar a Gianni Rodari, como el primer teórico que reflexiona y ordena “el qué” y “el para qué” escribir para niños. Rodari parte de que la literatura infantil no puede caer sobre los niños como un peso externo o una tarea aburrida, sino que ha de salir de ellos, vivir con ellos, para lo cual tendríamos que conseguir relacionar íntimamente estos tres sustantivos: imaginación-juego-libro.

(véase <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>)

El niño pasa durante su desarrollo por la fase preoperacional, ya mencionada, en la que los objetos le sirven sobre todo como símbolos. Es la misma fase en la que se constituyen las funciones simbólicas del lenguaje y del juego, para convertirse en componentes duraderos de su personalidad. La tarea del autor para niños se vincula a esta fase, construye elementos para el juego: juguetes cuyos materiales son la palabra o las imágenes. Definir un libro como juguete no significa quitarle su específico valor sino sacarlo de la librería para arrojarlo a un medio de la vida, un objeto de la vida, un instrumento de la vida. No significa tampoco establecerle límites. El mundo de los juguetes no tiene límites.

3.4 La lengua de la literatura infantil

Mientras la literatura en general contribuye a la creación de la lengua, la literatura infantil contribuye a que el niño penetre en el conocimiento de la lengua y descubra en ella aspectos y facetas oscurecidos por la rutina. Esto sucede en un período en que la adquisición del lenguaje es una actividad acompañante de su desarrollo psíquico.

El lenguaje es el instrumento a través del cual se satisface la relación básica con el otro. Se establece así una dependencia fundada en el ser social de la persona humana, que se traduce en la comunicación. Y aunque el hombre pueda comunicarse también por la mirada, el gesto, la acción y hasta la música, pese a su falta de semántica, ninguno de estos instrumentos tiene capacidad comunicativa tan completa como la palabra. Esta permite no sólo la transmisión de pensamientos, sentimientos y deseos, sino que condiciona la relación para

llegar al diálogo, a la coexistencia y a la cooperación. Por eso una sociedad sin lenguaje es inimaginable.

3.4.1 El lenguaje utilitario y el lenguaje artístico

Las variedades estilísticas que tiene el sistema lingüístico justifica la clasificación de los lenguajes.

El lenguaje utilitario o el lenguaje estándar es un lenguaje normativo cuyas principales características son la claridad, la precisión y la sencillez, la intención denotativa estática y su objetivo fundamental que es la comunicación. Es el lenguaje de la lógica y de la funcionalidad y en él no caben la ambigüedad ni el equívoco.

El lenguaje artístico está en el extremo opuesto. Es el lenguaje producido por el juego y la creación, trae gratuidad y divertimento y persigue la polivalencia, razón por la cual el receptor se entrega al proceso creador. De nuevo se trata de comunicación pero a niveles más profundos. Su característica común es la desviación de la norma, presidida por lo que llamamos estilo.

Roger Vailland (1981) define muy bien la diferencia entre el lenguaje utilitario y el artístico refiriéndose al arte en general:

“Cuando el lenguaje no sirve ya para dar órdenes o para describir; el color para camuflar; la casa para vivir; la planta para alimentar, entonces comienzan el poema, la pintura, el palacio y el parque” (Vailland, 1981: p.160).

El lenguaje utilitario tiene presencia indiscutible en el cuento, la novela y el teatro, mientras que el lenguaje artístico se refugia preferentemente en la poesía.

Lenguaje artístico, lenguaje literario, lenguaje lúdico, lenguaje creador o poético, con ligeros matices, quieren significar lo mismo (Cervera, 1991: p.46).

El lenguaje artístico adquiere gran importancia en la literatura infantil, porque tiene relación sobre todo con los niveles de lenguaje en que se mueve el niño. Hay que darse cuenta de estos niveles, en el caso contrario, las dificultades de captación por parte del niño receptor pueden impedir la comunicación. Aunque es importante subrayar de nuevo que además de la comunicación, el lenguaje

artístico o literario persigue otros efectos como el placer, la emoción, el despertar de la imaginación, la sensibilización ante determinadas situaciones.

El autor, si realmente pretende desarrollar y educar al niño, debe adaptar su lenguaje de forma que siempre suponga una elevación de nivel lingüístico del niño receptor. Aumentar se sensibilidad por el lenguaje y regalarle nuevas adquisiciones es otro de sus objetivos. Esto puede conseguir no sólo con ofrecerle una obra comprensible para él, sino hay que buscar sorpresas lingüísticas gratas capaces de estimularle en el conocimiento de la lengua. La maduración lingüística cuenta entre las admisibles objetivos educativos de la literatura infantil.

“El lenguaje poético no es nunca una invención, sino un hallazgo. Se trata de una exploración de la realidad lingüística a través del juego, a través de la emoción que ese juego produce y provoca, por medio del placer de sentir, inesperadamente activado en la inteligencia, un complejo sistema asociativo que difícilmente es estimulado por el uso normal de la lengua” (Janer Manila, 1989: p.29).

3.5 La poesía: contenido y forma

La poesía se presenta ante el niño como la gran oportunidad para manejar palabras, contemplarlas y jugar con ellas. En esto la poesía aventaja a la prosa donde las palabras están destinadas sobre todo para apoyar la comprensión. En la poesía infantil el valor informativo pierde terreno ante el acervo lúdico.

El ritmo y la musicalidad son características notorias de la poesía popular para niños. Asegurada la musicalidad por el ritmo y la rima, las palabras en sí pasan a menudo a un plano secundario, razón por la que del mismo poema existen numerosas versiones.

Con simplificación evidente, se puede decir que la poesía se divide en dos grandes grupos:

- lírica,
- narrativa.

(Cervera, 1991: p.82)

En la poesía lírica no se da el desarrollo objetivo de una acción, sino el punto de vista que adopta el individuo, su consideración ante situaciones y objetos y el conjunto adquiere carácter estático.

La poesía narrativa presta más atención al elemento fáctico, concreto y contiene carácter más dinámico. El elemento lírico no está totalmente ausente, pero su atención al dato y a la acción le proporcionan mayor objetividad.

Existe la conocida generalización: la lírica es la primera persona del singular del presente, mientras que la épica es la tercera persona del pretérito, algo que se puede comprobar en los numerosos romances y canciones de corro, parte de los juegos infantiles.

Cuando intentamos clasificar la poesía para niños, podríamos mencionar aparte la poesía lúdica, que contiene desde sencillas muestras populares hasta creaciones innovadoras, todas aquellas que responden a su espíritu lúdico.

En la poesía lúdica, así como muchas veces en la poesía lírica, el sentido de la palabra deja de importar y lo que se refuerza es sobre todo la comunicación sonora con creación y acumulación de sonidos. El efecto de la sorpresa, el placer del disparate o sinsentido son unas de las características de la poesía para niños ya que “el texto poético es objetivamente falso, pero subjetivamente verdadero y mediante la metáfora - y otros juegos de palabras, añadimos nosotros - se pasa del lenguaje denotativo al connotativo” (Janer Manila, 1989: p.38).

Aquí podemos mencionar a Jacqueline Held que sitúa en los orígenes de la poesía el gusto de los sueños y el gusto de las palabras (Held, 1985: p.56).

En las obras poéticas, objetos de nuestra investigación, interactúan la letra con la música y con el juego, por eso nos atrevemos decir que no podemos poner un límite separatorio entre la poesía popular y la poesía lúdica, sino a lo largo del trabajo vamos a poner acento sobre el carácter lúdico de los poemas y canciones seleccionados.

3.6 Génesis de la poesía para niños

Después de haber clasificado la poesía infantil en lírica y narrativa, podemos dividirla además, dependiendo del creador poeta, en tres partes, que mantienen

relación entre sí y que nos ayudarán a entender la génesis de la poesía para los niños, especialmente de la poesía popular que es el ramo que vamos a analizar.

En primer lugar, se nos presenta exactamente la poesía popular o tradicional que, originalmente no ha sido destinada al niño sino posteriormente se ha adjudicado y por eso ha recibido el nombre literatura ganada por el niño. Es un conjunto de rimas, retahílas, formulillas, disparates, adivinanzas, trabalenguas, oraciones, villancicos, nanas, canciones de corro y comba y hasta romances. Algunas de estas composiciones recogen a menudo juegos de palabras; muchas son soporte literario de juegos de movimiento e ingenio, y siempre tienen presente el ritmo de forma muy marcada.

Justamente esta paleta de obras poéticas de tradición oral es el objeto del actual trabajo. Analizando sus características y figuras estilísticas quisiéramos subrayar el papel que juegan o podrían jugar en el desarrollo lingüístico del niño, un papel a menudo menospreciado y reemplazado por otros requisitos más modernos y fácil de aplicar como la televisión, dvds con películas infantiles, etc.

En segundo lugar, existe la poesía escrita por poetas para niños donde se incluyen todos los poemas de autor. Es un intento de acomodación al mundo de los niños. Desgraciadamente algunos de estos textos poéticos son escasamente infantiles por falta de aliento lúdico, que es el requisito obligatorio para el niño.

En tercer lugar, viene la poesía que crean los propios niños. Es cierto que el niño, como cualquier otra persona, sin ser poeta, puede crear poesía. Por una parte, allí cuentan las creaciones de palabras inesperadas, surgidas espontáneamente. Por otra, es lo que escriben los niños por iniciativa propia o por encargo de los educadores o los padres. Lógicamente en ninguno de estos casos se debe hablar de niños poetas.

Sí, que hay varios casos cuando al impulso del juego, los niños crean expresiones que podrían ser calificadas como poéticas, aunque esta condición pase totalmente inadvertida. Esto se da en juegos como *Abuelita, ¿qué hora es?*, en el que la respuesta oral implica la interpretación mediante el movimiento. O el más conocido de *Veó, veó*, cuya respuesta exige adivinar el nombre de “la cosita” que empieza “con la letrita”...

Al final de la clasificación, de nuevo volvemos a la poesía popular infantil para dejarnos penetrar en su lenguaje con específicas figuras estilísticas e intentar “entrar en la cabeza infantil” para analizar sus reacciones y preferencias.

3.7 La sensibilización del niño ante los recursos estilísticos en los textos de poesía popular.

El lenguaje de la poesía lo primero que produce en el niño es un agradable distanciamiento muy ilustrativo. Independientemente de su edad y de la muestra de poema, el niño intuye algo diferente. La disposición métrica de los versos llama sorprendentes asociaciones fónicas; la inusual ordenación de las palabras provoca anómalas construcciones sintácticas, anómalas; el recurso al lenguaje figurado sugiere significados nuevos.

En cuanto a la comprensión de las figuras estilísticas empleadas en los textos las opiniones son diversas. Figuras basadas en el sonido de las palabras, tales como las denominadas de palabra o de dicción, sobre todo las producidas por repetición y combinación, son bien comprensibles para el niño si no tanto por el sentido, más bien por los efectos que producen y el aspecto lúdico que toman. La reduplicación, la concatenación, el retruécano o la aliteración están al alcance del niño. La presencia del ritmo y la eufonía le atraen fuertemente. El sonido pasa a veces a suplantar al significado, sobre todo en poesía. La presencia de versos exclusivamente rítmicos y el frecuente uso de estribillos tiene siempre objetivos lúdicos pero debe tener sus límites si se habla de obra literaria y no simplemente musical. En respecto a las figuras de pensamiento la comprensión resulta más difícil. En el contacto con el lenguaje figurado el niño a menudo entiende una metáfora, pero la traduce a su lenguaje, y cuando quiere usarla, emplea la traducción en lugar de la metáfora. En estos casos podemos decir que ha aumentado su dominio pasivo, pero no el activo. Con algunos chistes pasa lo mismo: los entiende y se ríe, pero al intentar contarlos, los explica de su manera, con lo cual desaparece el doble sentido, la chispa o lo sorprendente de la historia.

Muchos autores y educadores están preocupados por la comprensión del vocabulario. Pero lo importante es darse cuenta que no puede ser que todos los niños conozcan a priori todas las palabras.

Cualquier comparación puede ser una explicación ilustrativa para el niño, sobre todo con la ayuda de términos verificables por su experiencia y cuando la palabra va subrayada por el gesto, la entonación y la repetición.

En conclusión, podemos decir que los recursos estilísticos consiguen embellecer el texto, crear deleite y aumentar la capacidad de comunicación del niño. De la misma forma que los recursos métricos y rítmicos le proporcionan al poema la musicalidad que cautiva al niño, aunque no sepa analizarla.

En este subcapítulo no vamos a entrar en detalle, enumerando muchos recursos estilísticos y analizando su aporte en las diferentes organizaciones del lenguaje (véase capítulo 2.5) porque en esto nos vamos a profundizar adelante, presentando varios ejemplos de cada género poético popular para niños.

Según ya hemos mencionado, lo que siempre está presente en cada obra poética infantil, sin lo cual perderemos el interés y la curiosidad por la tal obra, es el espíritu lúdico del niño y respectivo la aproximación lúdica de la poesía popular infantil.

3.8 El juego en el centro de la vida del niño. La aproximación lúdica de la poesía popular infantil.

En la misma raíz de la poesía se encuentran los tres conceptos: palabra, sueño y juego. El gusto del niño por las palabras es natural y está inicialmente más en función de sus formas y sonoridades que de sus significados. El descubrimiento de nuevas palabras, de nuevas asociaciones, o de nuevos significados le inspira vínculos afectivos con ellas. Esto se alcanza sobre todo en el contacto con la poesía, especialmente cuando el niño consigue aprender las rimas infantiles de memoria y convertirlos en recurso de juego.

En el juego el lenguaje deja de ser una organización referencial, gracias a las interpretaciones poéticas o fantásticas. Poesía y fantasía se representan como agentes modificadores de los significados y de la realidad. Ellos sirven para enriquecer el léxico y amplían no sólo el vocabulario, sino también el campo de experiencias para el niño.

Para establecer de la mejor manera el contacto con la poesía y para transmitir su mensaje con toda la riqueza ha de colocar entre el emisor y el receptor el filtro multiplicador del juego.

Las muestras poéticas han de proporcionarle la potenciación de la palabra mágica, generadora de fantasías y sueños.

Por eso pensar que el lenguaje empleado en la literatura infantil ha de serle absolutamente claro y comprensible desde el principio, es pensar que sólo se escribe para su intelecto y menospreciar lo más importante para el niño: la sensibilidad y la creatividad. Y para regalarle esto hay que evitar el uso único de palabras conocidas, sino emplear también las semiconocidas e incluso las desconocidas, cuyo significado puede descubrirse por el contexto, y hasta por imágenes, asociaciones de vocablos, sonidos y ritmos. De aquí que la calidad poética y rítmica de los poemas son fundamentales para el niño y mantienen su espíritu lúdico aunque no los entienda plenamente.

La aceptación por parte del niño de rimas, trabalenguas y juegos de palabras, basados preferentemente en los efectos sonoros, forma parte de su situación en libertad ante el lenguaje, una libertad que sirve a su juego poético y entronca con el juego fantástico (véase Cervera, 1991: pp.86-88).

Muchos juegos de movimiento y de ingenio van acompañados de retahílas o de canciones. Su cultivo supone un estímulo natural para la memorización. El juego es además una actividad participativa y socializadora, y los juegos populares se adentran en el alma del pueblo. La canción, en sí, es portadora de poemas pero también de melodía y de ritmo.

El hecho de jugar sobre unas pautas dadas ayuda a penetrar en la poesía, y, aunque sean ejercicios casi mecánicos, permiten descubrir aspectos anteriormente inadvertidos, particularmente relacionados con el lenguaje, la estructura estrófica y los juegos fónicos.

Si nos atrevemos a descubrir las preferencias infantiles, podemos decir que al niño le atraen preferentemente las estrofas cortas compuestas por versos de arte menor, y entre ellos, los hexasílabos y octosílabos. Las razones de estas preferencias son la musicalidad y la facilidad para la pronunciación de los versos en una sola emisión de voz.

Aquí conviene citar con toda su plenitud la afirmación de Huizinga (1987: p.169):

“La rima, el paralelismo de la frase, el dístico tienen su sentido sólo en las figuras lúdicas atemporales de golpe y contragolpe, elevación y descenso, pregunta y respuesta, enigma y solución. Se hallan en su origen inseparablemente vinculados con los principios del canto, de la música y de la danza, y todos imbricados en la primitivísima función del juego.

Todo lo que se irá reconociendo en la poesía como cualidad consciente: belleza, santidad, hechizo, se halla incluido, desde un principio, en la cualidad primaria del juego”.

Tanto el juego como la literatura se convierten en promotores de libertad y, en consecuencia, en fuente de gozo, ya que le ofrecen un marco de actividad más amplio que el de la vida (López Quintás, 1987: p.72).

La poesía popular infantil, parte de la denominada literatura ganada, aparece en verso y en verso continúa utilizada, sea bajo la forma de canto, sea bajo la forma de recitación. Esta poesía, que forma parte del objetivo de nuestro trabajo, permanece íntimamente ligada al juego, cuando no es juego en exclusiva.

La aproximación lúdica de la poesía popular infantil puede inspirar distintas actividades que tendrán en primer lugar como centro el lenguaje. El lenguaje, en su conjunto, se ofrece al niño como un campo inmenso para el juego, desde el momento en que el niño entra en contacto con él y adopta sus estrategias para conquistarlo.

El niño de dos a siete años se siente especialmente cautivado por los juegos que le facilitan en su conquista de la lengua. Si a esto unimos que, según ya mencionado en el capítulo 2.2, las dos vías de desarrollo del lenguaje son la imitación y la creatividad, evidentemente cada una de ellas, y en especial la segunda, resultan invitación permanente al juego.

Muchas veces los niños se crean ante lo sorprendente explicaciones y se inventan significados que son puro juego y para ello les sirven. El autor de literatura infantil, cualquiera que sea el género en que escriba, debe aprovechar esta curiosidad natural del niño y procurar corresponder a ella y fomentarla.

Debemos mencionar que los condicionamientos psicoafectivos ejercen gran atractivo para el conocimiento de la lengua. La creación de asociaciones agradables, de asonancias divertidas, de secuencias sonoras despierta el interés y favorece la asimilación mnemónica. Por ejemplo, el empleo de nombres transparentes para designar animales, por ejemplo, el gato Ojoavizor, el perro Correcaminos o Quenopasenadie, el gallo Cantaclaro, es una forma de caracterizar y un modo de atraer la atención sobre las palabras (Cervera, 1991: pp.198-199).

Hay que pensar que la creación de palabras nuevas, unas veces acertadas y otras no, es uno de los juegos favoritos del niño. Por eso las rimas, los disparates, las versificaciones absurdas, que ni entienden ni les son familiares, pero que resultan sonoros y humorísticos, les sirven para entregarse a juegos de fantasía y absurdo.

Recurrir al juego en este proceso de penetración en el lenguaje y en los modelos en realidad es utilizar el juego como herramienta que el niño conoce bien.

Jugar con los textos, con las palabras, significa penetrar en ellos, recrear situaciones vitales en las que de forma concreta el lenguaje luce su poder expresivo.

3.9 Adquisición y desarrollo del lenguaje a través de la poesía popular infantil.

Para relacionar la poesía popular infantil a lo expuesto anteriormente sobre las cuatro vías de adquisición del lenguaje, hay que seguir estas vías y presentar los acontecimientos a los que se abre paso en el desarrollo lingüístico del niño a través del contacto con la poesía. Con esto no pretendemos establecer ni sugerir norma alguna sino demostrar la relación de la poesía popular y lenguaje infantil de modo más sistematizado. Adelante, en los siguientes capítulos, nos acercaremos aún más hacia las formas poéticas, dando ejemplos y explorando los recursos estilísticos para demostrar la importancia de la poesía popular para el desarrollo y la adquisición del lenguaje. Claramente se puede manifestar que algunos recursos estilísticos apoyan más el proceso de adquisición del lenguaje en el plano fonológico, otros más en el plano semántico, pero nos gustaría promover

la idea de que estos recursos estilísticos puedan apoyar el desarrollo del lenguaje a la vez en varias vías. De la misma manera que no hay una frontera cerrada entre las vías de la adquisición lingüística, igualmente no debemos limitar un recurso en sólo un plano en este proceso.

Las cuatro vías en el proceso de la conquista del lenguaje no se pueden calificar como fases para no tener que establecer prioridades ni ordenación temporal. Estas vías se abren ante el niño desde sus primeras palabras y, en determinada medida, lo acompañan a lo largo de su vida. Son caminos por donde se organiza o estructura el lenguaje, por eso las podemos llamar también: organización fonética, organización morfosintáctica, organización semántica, organización psicoafectiva.

Las impresiones que recibe el niño en contacto con las palabras se van ordenando y organizando en su mente. Cada una de ellas, pertenezca a la organización a que pertenezca, constituye un dato valioso que se va sumando a otros. El resultado final, nunca completo, es la adquisición del lenguaje (Cervera, 1991: p.42).

3.9.1 La organización fonética

A la organización fonética le corresponden todos los efectos sonoros de la palabra y de las palabras entre sí. Aquí caben la rima, la similitud, la paronomasia, la anáfora y todas las figuras que la retórica tradicional califica como figuras de dicción, según la clasificación más común: por adición, por supresión, por repetición, por combinación y las onomatopeyas. Evidentemente el niño no conoce ni los nombres de las figuras ni sus significados. Pero es sensible ante una aliteración, como lo es ante una concatenación o ante un calambur.

El contacto oral con las rimas populares, que proporcionan datos para la organización fonética, es importante, ya que la realización de los sonidos se apoya en gran medida en la forma de recitación. Las pausas, las entonaciones, la aproximación o separación de palabras son otros tantos recursos que propician el juego. Estos textos pierden efectividad cuando se leen.

El ritmo está presente en los versos no sólo como recurso fónico expresivo u ornamental, sino también como fenómeno determinante de la regulación de la

lectura en un etapa posterior. La relación entre ritmo y memoria cifra su eficacia creativa en el hecho innegable de favorecer el recuerdo de sonidos, frases y textos que aumenta la capacidad de connotación (Fraisie, 1976: p.157-159).

3.9.2 La organización morfosintáctica

La organización morfosintáctica se desdobra en dos. El aspecto morfológico es en la práctica una derivación del fonético, sobre todo en la transmisión oral. El sintáctico implica mayor reflexión, ya que no siempre va acompañado tan nítidamente por los efectos sonoros.

La presencia de aumentativos, diminutivos, despectivos llama la atención hacia el nombre, sustantivo o adjetivo, y ayuda a fijar en él el concepto de núcleo del sintagma nominal.

El empleo de algunos recursos morfosintácticos puede encerrar intenciones expresivas, caracterizadoras o simplemente descriptivas. Tal es el ejemplo de la reduplicación de los verbos: *corre que te corre, anda que anda*, de adjetivos, adverbios o gerundios, a menudo en diminutivo: *era grande, grande, iba despacito, despacito, estaba calladito, calladito...*

La estructura de las palabras, reflejada en su morfología, ofrece asociaciones mentales y figuras de dicción como la derivación, polípote, así como ayuda a comprender la etimología de las palabras para hacer progresar al niño en el dominio de la lengua, lo que le permite nuevos hallazgos y le abre nuevos horizontes lingüísticos.

3.9.3 La organización semántica.

En la organización semántica la conocida frase de Lewis Carroll, en *Alicia en el país de las maravillas*, “preocúpate del sentido y los sonidos se preocuparán de sí mismos” tiene toda su fuerza en el lenguaje denotativo. Los estribillos cargados de ritmo y sinsentido, son el ejemplo más claro. El hecho de que el niño se preocupa más del juego que del significado, y el juego, en la poesía, sobre todo, se apoya en el ritmo explica este atractivo.

Como estrategia semántica se usa el lenguaje metafórico, con posibilidades limitadas en la edad preescolar, pero capaz de establecer sugestivas asociaciones e

introducir nuevas formas de ver la realidad. En la organización semántica tienen lugar las palabras motivadoras, con significados que hay que aclarar y centrar en el texto. Con la ayuda de diversos juegos de palabras los educadores o los adultos deben estimular a los niños a tejer una nueva realidad del texto y a convocar la connotación.

3.9.4 La organización psicoafectiva

En la organización psicoafectiva encuentra lugar todo tipo de rimas, de poemas, de adivinanzas, de trabalenguas, de juegos y canciones que le gustan al niño. Es importante establecer una relación entre el texto y el niño receptor. Se busca la identificación o el rechazo del niño ante elementos textuales como los protagonistas, los modelos o los contramodelos. Se persigue que la alegría, el triunfo o el miedo sean contagiosos. Y para conseguirlo es importante que el texto responda a las latencias del niño. Se plantean situaciones problemáticas que hay que resolver, así como escenas con suspensión o ambigüedad que se aclaran más adelante. Y se motiva para la búsqueda y los hallazgos correspondientes, lo cual implica a veces estímulos lingüísticos.

3.10 De la etapa prelingüista a la etapa lingüista.

En este subcapítulo vamos a generalizar unas circunstancias en las que se pone en marcha el proceso de creación del lenguaje infantil, circunstancias que tienen que ver con la edad del niño y las etapas de su desarrollo psicológico y que se deben conocer por los autores, educadores y padres.

Como ya hemos mencionado en el capítulo 2.3.2, la adquisición del lenguaje por parte del niño se realiza gracias al influjo de la función simbólica, que consiste en la facultad de representar lo real por un signo y comprender el signo como representación de lo real, es decir, la facultad de establecer relación entre una cosa y otra distinta.

Pero para poder establecer esta relación arbitraria entre la significante-palabra y el significado-objeto, hace falta poder entablar relación entre objeto y concepto. Entendiendo por concepto la representación que permite que una determinada

clase de cosas pueda ser diferenciada de otras y relacionadas entre sí, gracias a un conjunto de rasgos distintivos compartidos.

De una etapa prelingüística, egocéntrica, gracias al desarrollo del pensamiento simbólico y al ejercicio del lenguaje, el niño pasa a una etapa lingüística y de integración social. Paulatinamente el niño se apodera del aparato lingüístico, lo que le permite percibir el conjunto de símbolos y assimilarlos. A través de la lengua, que es el resultado concreto de esta adquisición, entra en contacto con una cultura, que implica un conjunto de representaciones organizadas por un código de relaciones y valores.

La literatura infantil, como parte integrante de dicha cultura, le llegará al niño, inicialmente, a través de la poesía popular o el cuento oral y reforzará así la asociación simbólica de determinados signos con determinados significados.

Alrededor de los dos años el niño comienza su primer período lingüístico que se extiende hasta los siete años. Su lenguaje acusa una prolongación del período prelingüístico.

En este período el niño todavía no es capaz de entender el punto de vista del otro y adaptar a él su respuesta. Esta socialización aparecerá poco y poco apoyada también en el juego, que además de los intercambios verbales propicia cambios en la aceptación de las reglas y en la colaboración y respeto que mantiene con los otros.

En general, la recepción de los mensajes lingüísticos por parte del niño depende directamente de las operaciones que es capaz de realizar en los distintos momentos de su evolución. En el período preoperacional que investigamos por el objetivo del actual trabajo, las facultades del niño según Piaget, no superan la percepción. En el período operacional, que arranca a los siete u ocho años y tiene su plenitud de los once a los quince, el niño es capaz de conceptualización. Es decir, es capaz de transformar las propiedades superficiales de la literatura en estructuras conceptuales, es decir, en modelos de significación (véase Cervera, 1991: pp. 316-317).

Como estamos observando preferentemente la edad preescolar hasta el alcance de los siete años, hay que decir que aproximadamente para la edad de siete se dice que es el principio del uso de la razón. Esto quiere decir aporte de reflexión, duda

y autocrítica. El juicio intuitivo se va sustituyendo por el razonamiento, aunque para este primer estadio utilice todavía elementos y estructuras preformadas y tomadas del ambiente.

En esta edad el niño adelanta en su interacción social. Muchas de sus actitudes se transforman y su lenguaje, merced a la socialización y para servirla, se modifica considerablemente (véase Piaget, 1977).

Todo autor, educador o los padres deben ser conscientes de la necesidad de promover el desarrollo lingüístico del niño, saber excitar su curiosidad sobre el valor y significado de las palabras. Es importante tener en cuenta que la adquisición de vocabulario no puede plantearse como objetivo aislado del conjunto del desarrollo lingüístico.

El contacto con la poesía popular y la presencia del lenguaje figurado en sus textos configura un fuerte atractivo para los niños: el de la belleza gustada, aunque más intuitiva que razonada.

Nunca hay que dejar de experimentar sobre el lenguaje y su relación con los niños pero al ofrecer una obra literaria, aunque sea de tradición oral, se deben tomar como norma las cualidades literarias claridad, brevedad, expresividad y sugestión.

La variedad de formas literarias puestas al alcance del niño, aunque no pueda analizarlas con rigor, crea en su mente la visión de la grandeza y la diversidad de la literatura. La puesta de relieve de esta diversidad de formas, de modo que el niño pueda gustarlas y distinguirlas, aunque sólo sea intuitivamente, es condición indispensable para que las viva y sienta.

En conclusión, la poesía popular contribuye a la formación lingüística del niño en la adquisición del lenguaje y le prepara como futuro lector. Pero en este contacto con la poesía siempre tiene que estar presente una adecuación lingüística, el apogeo del lenguaje figurado y el logro de la sensibilización del niño ante el lenguaje.

4 Las retahílas y fórmulas de la vida diaria.

4.1 Definición.

La tradición antigua y moderna conserva un heterogéneo material de rimas populares y cancioncillas de niños acompañadas de gestos, acciones y desplazamiento en el espacio denominadas retahílas o fórmulas de juego.

Con el término retahíla se denominan las palabras del aprendizaje corporal del niño pequeño, las “suertes” precedentes al juego, las palabras mágicas, para pellizcar manos, para elegir, para eliminar y para otros diversos ejemplos.

Ana Pelegrín propone bajo la denominación de retahíla a los textos que, sin ser adivinanzas, canciones ni romances, enriquecen la múltiple y multiforme poesía oral infantil (Pelegrín, 1996: p.38). En este conjunto la investigadora hispano-argentina añade los trabalenguas, disparates y patrañas, y los cuentos-fórmula.

En el actual trabajo vamos a analizar por separado las retahílas, las trabalenguas y los disparates infantiles, siguiendo la clasificación de la investigadora Carmen Bravo-Villasante, de cuya *Antología de la literatura infantil española, volumen 3, folklore*, hemos elegido la mayoría de los ejemplos para el análisis lingüístico.

La retahíla, compuesta a menudo de elementos irracionales, de difícil interpretación lógica se considera como *el decir poético* de los niños, en cuanto la palabra acompaña al juego convirtiéndose ella misma en juego, y de ese modo se convierte en un juguete rítmico oral, dando paso a libres asociaciones fónicas. El carácter del juego de la retahíla, el ritmo y el sonido inseparables con el ritmo verbal y corporal, en cuyo acompañamiento adquiere el significado totalizador, resuena como un “disparate”, del *decir poético* infantil (Pelegrín, 1996: p.38).

Los pequeños poemas orales de los niños tienen un tronco común en la tradición europea, en la amplia difusión del juego y en las analogías y equivalencias verbales. Las retahílas, las *formulettes* y las *comptines* francesas, las inglesas *nursery rhymes* y las *filastrocches* italianas, todas ellas del acervo tradicional guardan la seducción de la magia de la palabra, el gesto, el ritmo, para ganarse la curiosidad y la sensibilidad poética del niño.

Como ya ha sido mencionado el mecanismo de herencia e innovación de poesía infantil de tradición oral, se debe subrayar que existen numerosas versiones textuales de

las retahílas. En estas obras de la poesía popular se evidencia más rápidamente la innovación, la permeabilidad adaptora de la transmisión oral infantil.

4.2 Funciones y forma de aplicación. La aproximación lúdica.

Las retahílas suelen cumplir diferentes funciones: de transmitir el aprendizaje corporal-verbal a los niños pequeños, de elegir o eliminar a los participantes del juego concertado, de participar y expresarse poéticamente en diferentes escenas de la vida diaria. Las retahílas objeto de nuestra investigación son en su mayoría referidos al niño pequeño como forma de enseñanza o retahílas para echar a suertes, también llamados retahílas de sorteo, que sirven para poner en marcha el juego. Cuando es necesario en los juegos elegir de alguna forma quién es el que “se la queda”, quién es la “madre”, quién elige los equipos, qué equipo comienza el juego, etc. los niños recurren a las retahílas como si fueran el martillo del juez. Las retahílas se convierten en el instrumento de justicia y de reglamentación donde el adulto queda fuera del juego y el control está ejercido por los mismos niños. Los participantes en el juego se colocan en corro y el que canta la retahíla los va señalando al compás de la retahíla, empezando por él mismo. Si la retahíla no ha terminado y todo el corro ha sido señalado, se comienza a señalar de nuevo a los jugadores comenzando por el que canta hasta que la retahíla se acaba. El niño señalado al final de la retahíla es el jugador que “se la queda”.

4.3 Características

4.3.1 Teatralidad. Uso del diálogo.

El diálogo de la retahíla es un elemento configurativo de la representación. Casi todas las retahílas están encuadradas en una situación escénica dialogada que articula a los personajes, el conflicto, el espacio-tiempo y donde se relacionan dinámicamente los personajes prototípicos: protagonista, antagonista, co-actor, director, espectador.

- Misino gatino,
¿Qué comiste?
- Sopita y vino.

- Misino, misino.

(Pelegrín, 1996: p.66)

Cinco lobitos tiene la loba

blancos y negros detrás de la cola.

Cinco tenía y cinco crió

y al pequeñín sopitas le dio.

(Pelegrín, 1996: p.66)

El diálogo madre-niño ocupa un lugar principal en las retahílas, fórmulas de la vida diaria. En los breves textos la ternura de la madre hacia el niño a menudo se condensa en el uso de diminutivos. El “gatino”, “misino”, “pequeñín”, “lobito”, son nombres en los cuales se identifica al niño, dándole en palabra nutricia, oral, los alimentos que se le ofrecen, en estos casos “sopitas”.

La comunicación afectiva de los términos en diminutivo, se remansa en los textos referidos al niño pequeño porque es una intensificación emotiva utilizando los medios expresivos de la reiteración, rítmica y tonal.

La madre y el niño son a la vez director y espectador, ambos co-actores en la escena dialogada, el niño responde a su madre con su cuerpo.

La relación madre-niño tiene en la retahíla el marco escénico, la cobertura de un texto dramático para volcar su afectividad, el escenario imborrable del juego heredado de la madre.

4.3.2 Elementalidad.

La investigadora Margit Frenk en su descripción del estilo popular del Siglo de Oro comenta que “el estilo de la canción popular nos parece elemental e ingenuo, dictado por la emoción, llena a menudo del misterio de lo irracional.” (Frenk, Margit, 1978: 24)

La expresión sencilla, elemental, ingenua, sin adjetivos ni metáforas no debe confundirse con carencia o pobreza expresiva. La elementalidad compositiva es característica relevante de los procedimientos en la expresión oral: uso de fórmulas y condensación, que distinguen la escuela poética oral tradicional.

Ejemplo: retahíla para el escondite:

¡Conejitos a esconder
que la liebre va a correr!
(Bravo-Villasante, 1979: 52)

4.3.3 Brevedad.

Analizando las retahílas y excluyendo las series enumerativas y adicionales de sus versos, podemos concluir que la mayoría de las composiciones se desarrollan en un texto condensado y breve.

“La elección de la brevedad frente a la complicidad distingue a los textos de la poesía oral” (Sanchez Romeralo, 1969: pp.255-260).

Los brevísimos textos sugieren una descarga emocional en la palabra y en la gestualidad. Aquí se incluyen las retahílas que llevan la función de nombrar el cuerpo del niño pequeño. Dictados de la emoción son breves retahílas-escena, para rodear al niño de la afectividad cálida de la palabra y el tacto, del reconocimiento corporal y las enseñanzas cotidianas, palpar su cuerpecillo, las manos, comer, reír.

Ejemplo: retahíla a un niño pequeño para aprender movimientos:

Dale a la mochita
en la cabecita
dale a la mochota,
en la cabezota.

(Bravo-Villasante, 1979: p.52)

4.3.4 Gestualidad.

La poesía oral contiene las características expresivas y comunicativas del lenguaje verbal, gestual y rítmico que se transmite en un diálogo del cuerpo y la voz. El gesto comunica la información, la voz pregunta y se queda en espera de una acertada respuesta:

De codín, de codón
¿Cuántos dedos hay en medio?
(Pelegrín, 1996: p.58)

En los juegos acompañados de retahílas las acciones esán representadas por el placer del movimiento y la palabra en una transmisión oral-gestual que se guarda y practica por los niños a través de las generaciones.

4.3.5 Repetición. Estribillo.

La repetición es la principal figura retórica usada en el estilo tradicional. Los críticos Paul Zumthor (1983: pp.91-93), Ruth Finnegan (1979: pp.149-150.), J. Vansina (1985: p.71), subrayan la importancia fundamental de la recurrencia y la reiteración que “caracterizan la poética popular y guardan un rastro de fórmula mágica ligada al canto y al encanto” (Asensio, 1970: p.256).

La repetición es “uno de los rasgos más viejos de la comunicación poética... Puede consistir en repetición de palabras, epítetos, fórmulas, versos enteros, con función a veces de refrán o estribillo, hasta llegar a las modalidades más desarrolladas de las técnicas paralelísticas.” (Sánchez Romeralo, 1972: p.230)

En las retahílas destacan entre los diferentes modos de repetición, la anáfora, la repetición con función de estribillo y el encadenamiento.

La anáfora es la repetición múltiple de una o varias palabras al inicio del verso:

El que come y canta,
un sentido le falta.
El que come y se mece
se tuerce.
El que come y descansa,
le sale panza.
(a la hora de comer)
(Bravo-Villasante, 1979: p.50)

A través de la repetición con función de estribillo se reiteran términos para prolongar la duración rítmica. El estribillo es el elemento constitutivo del texto juego y supone la intensificación sensorial y afectiva:

Dorota chondita, *chirilí*,
se corta el pelo, *chiriví*,
con las tijeras, *chirilí*,
del peluquero, *chiriví*.

El encadenamiento, en el que se repite sistemáticamente el último verso en el primer término del verso siguiente, también se incluye en la repetición. En algunas retahílas acumulativas se observan unas series adicionales donde la enumeración de los versos logra dar referencia de comienzo y fin de la composición. Este fenómeno aparece frecuentemente en las retahílas cuento:

La niña se fue a lavar
la una no es nada.
A la vera del río,
caracol,
a la vera del agua, caracol.

La niña se fue a lavar
las dos, la una no es nada.
A la vera del río,
caracol,
a la vera del agua, caracol.

La niña se fue a lavar
Las tres, las dos,
la una no es nada.
A la vera del río,
caracol,
a la vera del agua, caracol.
(Pelegrín, 1996: p.72)

Con menos frecuencia se puede hablar de repetición paralelística que consiste en la repetición conceptual y léxica con una variación, hecha mediante sinonimia o inversión. (Sánchez Romeralo, 1972: pp.339-342)

Andaba y andaba,
el galapaguito debajo del agua.
Andaba y anduvo
el galapaguito debajo del cubo.
(Pelegín, 1996: p.73)

4.3.6 Enumeración.

La enumeración sirve para articular la multiplicidad de elementos al describirlos, caracterizarlos o totalizarlos. Los ejemplos de enumeración son variados y aparecen a menudo en el aprendizaje oral de los números mágicos, sobre todo en series numerales progresivas:

A la una sale la luna.
A las dos, el reloj.
A las tres, salta Andrés.
A las cuatro, doy un salto.
(García, J.M.; Garrido, V., 1991: pp.285-286)

La fascinación del niño por la enumeración, la ruta que propone el enunciado numérico, como un cábala rítmica, es un camino para nombrar y contar la totalidad por la minuciosa acumulación de los elementos, visualizando paso a paso, regresando y avanzando en las imágenes hasta gradualmente llegar a poseer todos los juguetes nombrados. (Pelegín, 1996: p.78)

4.3.7 Irracionalidad poética.

A veces la retahíla carece de lógica interna y se puede hablar de irracionalidad. Esta falta de lógica convierte la palabra en un juguete rítmico oral cuyo único

sentido es su sonido. Las palabras incomprensibles con valor de magia, la melodía y el ritmo de estas retahílas irracionales “hechizan” a los niños.

Después de haber expuesto las principales características y unos recursos literarios que especifican la forma de las retahílas, seguiremos analizando más en detalle los recursos estilísticos y su influencia por el camino del desarrollo y la adquisición del lenguaje infantil.

4.4 Tablas de análisis

Retahílas para enseñar a los niños y fórmulas de la vida diaria				
Recurso estilístico	ejemplo:	Uso de la retahíla	Aspecto en el proceso de ADL	función
anáfora	<i>Este chiquito compró un huevito, este flaco lo preparó este largote puso la mesa, este tonto lo sirvió, y el gordote ¡se lo comió!</i>	para enseñar los dedos de la mano	fonético	La repetición facilita la memorización y la recitación, contribuye a la melodía del verso.
			morfosintáctico	El niño puede fácilmente aislar el pronombre demostrativo <i>este</i> en cada frase
			semántico	La gestualidad ayuda la comprensión del significado
			psicoafectivo	La repetición divierte al niño, aproximación lúdica
similicadencia	<i>Mirón, mirón, ¿de dónde viene tanta gente? Mirón, mirón, de San Pedro y San Vicente. Que pase el rey, que ha de pasar, con sus ojitos de mosquito, y sus orejas de torrijas. Cayó una teja, mató a una vieja, cayó un cuchillo, mató un chiquillo.</i>	A un mirón	fonético	Los efectos sonoros de las palabras rimadas: la presencia de la <i>j</i> , también la musicalidad que llevan los sufijos <i>-ito</i> , <i>-illo</i> . La frase interrogativa despierta la curiosidad.
			morfosintáctico	La función de la preposición <i>de</i> que en este caso indica una calidad; la repetición de las formas verbales en indefinido, su acentuación y forma corta, llama la atención del niño
			semántico	Las comparaciones ilustrativas “ojitos de mosquito”, “orejas de torrijas” hacen buscar el significado las formas verbales “cayó” y “mató” dan la sensación de una acción terminada, el niño siente la connotación destructiva de los dos verbos.
			psicoafectivo	Muchas veces los niños confunden las palabras con sonido similar, les pronuncian igual y esto les resulta divertido
paralelismo	<i>Quien fue a Sevilla perdió su silla. Quien fue y volvió la recobró.</i>	Para ocupar una silla	morfosintáctico	El niño se da cuenta que el pronombre relativo <i>quien</i> sustituye a una persona
			semántico	El niño intuye los sentido contrarios de <i>fue y volvió</i> , se imagina la ruta de ida - vuelta; allí - aquí.

Recurso estilístico	ejemplo:	Uso de la retahíla	Aspecto en el proceso de ADL	función
aliteración	Calabaza, calabaza, cada uno a su casa. Cocama, cocama, cada uno a su cama.	Para acostarse	fonético	La aliteración en este caso produce una eufonía agradable; cada sílaba consiste de una vocal y un consonante que contribuye a una melodía rítmica y a un tono apelativo.
			psicoafectivo	Al niño le gusta asociar una etapa del diario con un definitivo verso o retahíla, en esto ve una fórmula mágica. Le resulta mucho más fácil seguir un orden “poético” que formal.
enumeración	Cuando da <i>la una</i> , sales de la cuna; cuando dan <i>las dos</i> , rezas a Dios. Cuando dan <i>las tres</i> , te mojas los pies; cuando dan <i>las cuatro</i> , te vas al teatro. Cuando dan <i>las cinco</i> , pegas un brinco.	Para enseñarle los números	fonético	La serie numeral progresiva empieza por anáfora que facilita la memorización y ayuda a la entonación.
			morfosintáctico	La enumeración progresiva en los versos anafóricos llama la atención de los niños sobre los números y sobre el artículo determinado. La forma verbal en 2a persona singular hace el niño intuir la frase personalizada hacia él mismo y se da cuenta de las diferentes formas personales de los verbos.
			psicoafectivo	El relato sobre la vida diaria mediante las horas contadas y el uso de la 2a persona singular dan la asociación del reloj y del paso habitual del día donde el niño mismo es el protagonista y esto le hace sentirse en un contexto conocido.
antítesis	¡Rabito, rabó, por aquí pasó <i>diciendo que sí</i> <i>diciendo que no!</i>	Para encontrar una cosa perdida	morfosintáctico	El gerundio demuestra una acción simultánea al verbo antecedente, el niño nota dos formas verbales seguidas
			semántico	El niño entiende los sentidos opuestos de “sí” y “no”
			psicoafectivo	La fascinación del niño por el juego de los contrarios, parecido al apagar y encender la luz o saltar al agua y volver al terreno seco.
homeóptoton	Dando y dando, borriquito <i>pagando</i>	Para cambiar cosas	fonético	La repetición de la misma forma verbal contribuye una melodía que facilita la memorización y la correcta pronunciación del niño.
			psicoafectivo	El ritmo de los versos y la rima consonante provoca la diversión de los niños, el uso de la vocal abierta <i>a</i> les hace verse cantando.

Recurso estilístico	ejemplo:	Uso de la retahíla	Aspecto en el proceso de ADL	función
eco	<i>Caracol, col, col,</i> saca los cuernos al sol, que tu padre y tu madre también los sacó.	Para que un caracol saque los cuernos	semántico	Enriquece el vocabulario, la retahíla les ayuda aprender fácilmente el nombre de este animalito, puesto que los niños tienen una gran curiosidad por los animales.
			psicoafectivo	Se sienten en un diálogo con el caracol y esto les acerca a los cuentos, a una situación mágica en la que ellos son los magos.
jitanjáfora	<i>Aserrín, aserrán</i> los maderos de San Juan piden queso, piden pan; los de <i>Roque, alfandoque</i> ; los de <i>Rique, alfeñique</i> ; los de <i>trique triquitrán</i> . <i>¡Triqui, triqui, triqui, trán!</i>	Para balancear a un niño	fonético	Muchos niños en edad preescolar tienen dificultades con la pronunciación de la <i>r</i> , sobre todo en combinaciones con consonantes. La jitanjáfora con el uso repetido de la <i>r</i> por parte de los padres al acostar al niño les deja en la memoria la pronunciación correcta de este fonema vibrante.
			psicoafectivo	La repetición sin sentido adormece al niño, la proyección de las vocales acentuadas: Roque - alfandoque, Rique - alfeñique posee un carácter lúdico.
reduplicación uso de diminutivos	<i>Ortiguita, ortiguita,</i> si me pinchas te rompo la cabecita.	Cuando se pincha con una ortiga	morfosintáctico	Llama la atención de los niños sobre los diminutivos, la oración condicional de 1ª persona.
			psicoafectivo	Los diminutivos se asocian con todo pequeño, a menudo son la forma cariñosa que usan los adultos hacia los niños, en este caso el niño es el grande y con razón utiliza los diminutivos para la ortiga y su cabeza y esto le provoca confianza en sí mismo.

Recurso estilístico	ejemplo:	Uso de la retahíla	Aspecto en el proceso de ADL	función
asíndeton elipsis paralelismo	Sal, sal, pito, sal de la torre de nogal. Suda, suda, pata mula, tú sudar, yo chiflar. Suda, suda, pata mula, tú chiflar, yo sudar	Al hacer un pito	fonético	La abundancia de las palabras bisílabas facilita la pronunciación y la memorización de cada palabra. La repetición con función de estribillo y el paralelismo en los verbos chiflar y sudar cambiando de sujetos también contribuyen a la fácil recitación de la retahíla.
			morfosintáctico	El uso de la preposición <i>de</i> y de las formas imperativo y infinitivo del verbo. Las frases de dos palabras, sujeto y verbo en infinitivo son típicas para la edad entre 2 y 4 años.
			semántico	El niño entiende el significado de los pronombres personales <i>yo</i> y <i>tú</i> , este entendimiento se facilita con un gesto demostrativo.
			psicoafectivo	El encantamiento del niño se gana por el ritmo del estribillo repetido.
metáfora	Acuseta, <i>cara de peseta</i> , y <i>nariz de escopeta</i>	A un acusica	semántico	El uso de la metáfora lexicalizada supone el entendimiento del significado de los sustantivos peseta y escopeta, lo primero, asociado con algo pequeño, redondo, el segundo con algo grande y largo. El niño intuye el carácter irónico y detestable al imaginarse lo descrito.

Retahílas como prefase del juego. Distribución de los roles.

Recurso estilístico	Ejemplo:	Uso de la retahíla	Aspecto en el proceso de ADL	función
concatenación	Don Pepito, el bandolero, se metió entre <i>un sombrero</i> . <i>El sombrero</i> era de paja, se metió entre <i>una caja</i> . <i>La caja</i> era de cartón, se metió entre <i>un balón</i> . <i>El balón</i> era muy fino, se metió entre <i>un pepino</i> . <i>El pepino</i> maduró	Para echar a suertes	fonético	La sensualidad del niño ante la rima y la concatenación, la concatenación facilita la memorización y la recitación.
			morfosintáctico	La fórmula de encadenamiento llama la atención sobre las diferentes funciones sintácticas de las palabras: el complemento circunstancial de una frase se convierte en sujeto en la siguiente.
			semántico	La curiosidad del niño por poder imaginarse la historia le hace buscar el significado de las palabras.
			psicoafectivo	Le gusta porque puede adivinar cómo empieza la frase siguiente.

Recurso estilístico	Ejemplo:	Uso de la retahíla	Aspecto en el proceso de ADL	función
onomatopeya	Un gato se cayó a un pozo, las tripas hicieron <i>gua</i> arre moto piti, potó, arre, moto, piti pa.	Para echar a suertes	fonético	Todos los efectos sonoros que se producen para describir ruidos divierten al niño. Como es sabido, el niño describe a los animales con la onomatopeya del sonido que emiten.
			psicoafectivo	Emitir un ruido con la boca es como un juego para el niño.
jitanjáfora	<i>Hiti, hiti, ton</i> , tres gallinas y un capón. El capón estaba muerto, las gallinas en el huerto. <i>Tris, tras</i> , fuera estás.	Para echar a suertes	fonético	Las series de sonidos sin carga semántica predispone la memorización de la retahíla. Los efectos sonoros contribuyen a la musicalidad de los versos.
			psicoafectivo	Los niños se ven usando palabras mágicas al preparar una magia y el resultado final es eliminar a alguien, este hecho les regala poder.
enumeración	Una, dole, tele, catole, quile, quilete, estaba la reina en su gabinete; vino Gil y apagó el candil. Gil, Gilón, cuenta las veinte, que las veinte son.	Para echar a suertes	fonético	La retahíla está compuesta de veinte pausas rítmicas, sustituyendo a los veinte números verdaderos. La similitud con los primeros cinco números facilita la memorización. El número veinte cierra el marco numérico del retahíla.
			psicoafectivo	La semejanza en el sonido con los números uno, dos, tres, cuatro, llama la atención y les acerca hacia las palabras haciéndole intuir que los sonidos construyen las palabras y pueden sonar de modo muy diferente pero también muy similar. Este “camuflaje” de las cifras conocidas ofrece el espíritu lúdico del retahíla que les gusta.

4.4.1 Conclusión

4.4.1.1 En aspecto fonético:

Los recursos fónicos adquieren su efectividad cuando se trata de poesía de tradición oral. La presencia del ritmo y la eufonía ejerce su atractivo sobre el niño. La realización de los sonidos se apoya en gran forma en la recitación. Mediante la atracción de las poesías rimadas, con mucho ritmo, repetición, encadenamiento, paralelismo, onomatopeyas y jitanjáforas los niños se sienten tentados por la magia de la palabra. Ellos memorizan las retahílas y fórmulas de la vida diaria y de este modo se acercan a los vocablos, perfeccionan la pronunciación, exploran los efectos sonoros de cada palabra y entre las palabras, aprenden la entonación.

Todas estas actitudes del niño se basan en la imitación, el mecanismo principal que pone en marcha el niño ante la lengua.

4.4.1.2 En aspecto morfosintáctico:

Con los recursos estilísticos como la anáfora, el paralelismo o la concatenación se realiza el acercamiento del niño hacia las palabras, el entendimiento de sus funciones en las frases, las conexiones y relaciones existentes entre ellas.

Mediante las series numerales progresivas o decrecientes el niño empieza a jugar a armar y desarmar la totalidad numérica, con lo cual se da cuenta de los números y sus funciones.

La presencia de aumentativos, diminutivos y despectivos aviva el conocimiento de estos matices y atrae la atención hacia el nombre, sustantivo o adjetivo, y de este modo ayuda a fijar en él el concepto de núcleo del sintagma nominal.

4.4.1.3 En aspecto semántico:

La organización semántica dentro del proceso de adquisición del lenguaje es más variada y compleja. La intención lúdica ocupa lugar preferente y la preocupación del sentido pierde su vigor.

Pero a pesar de este fenómeno, a través del contacto con las retahílas, aumenta notablemente el vocabulario infantil. La gestualidad de las retahílas conduce a los niños del gesto al significado de la palabra.

Entre los recursos retóricos se encuentran la metáfora y la comparación que muchas veces se convierten en explicaciones ilustrativas para los niños, siempre que recurra a términos concretos y verificables por la experiencia infantil.

4.4.1.4 En aspecto psicoafectivo:

Los acontecimientos psicoafectivos ejercen gran atractivo para el conocimiento de la lengua.

El lenguaje, en su conjunto, se le ofrece al niño como un campo inmenso para el juego y por eso él desea entrar en contacto con él y conquistarlo.

El aprendizaje de las retahílas, dotadas de rimas, asonancias y aliteraciones, es una de las actividades más gratas para los niños. La memorización y la recitación de las retahílas les convierten en dueños de una realidad misteriosa y polivalente. Las palabras, transformadas en fórmula, son muchas veces simple señal para la acción o para entrar en el juego.

Las retahílas para echar a suertes, que son antefase del juego, tienen función de regulador y construyen el juego, son una medida de justicia y regalan a los niños un estado de ánimo tranquilo al inicio del juego. En la fase de la distribución de los roles se demuestran las leyes que siguen los juegos y los jugadores. Los niños se sienten en un colectivo con leyes justas para jugar y ellos mismos son los directores y actores del juego.

Esta función de las retahílas de sorteo despierta la atención y la curiosidad infantil y se convierte en una motivación natural para el aprendizaje de las retahílas, que resultan una invitación permanente al juego.

La retahíla posee también otra singularidad, la de facilitar con su multiformidad y multiplicidad las posibilidades creativas infantiles. Por la forma abierta del texto, queda libre la recreación, donde se manifiesta la actividad inventiva verbal y rítmica del niño.

5 Disparates infantiles.

El conocido disparate infantil: “Por el mar corren las liebres / por el monte las sardinas” (Juegos y canciones infantiles, 2002: p.50), tiene su imagen plástica en los tacos xilográficos de las aleluyas de *El mundo al revés*, que llevan una breve explicación rimada: “Los pescados van volando / y los pájaros nadando” (Pelegrin, 1996: p.87).

El tema del mundo al revés está presente en la poética popular infantil, en los poemas infantiles llamados en la clasificación de la investigadora Carmen Bravo-Villasante “mentiras, disparates y patrañas” (Bravo-Villasante, 1979: pp.96-98).

El niño goza en la inversión del orden, jugando a los contrarios; los versos disparatados le abren los caminos de su expresión fantástica y el niño se pone a acumular, enumerar, encadenar las acciones y figuras fantaseadas. Puede ver delfines por los montes, correr peces por los campos, trasladarse a tierras lejanas donde la naturaleza camina al revés.

La desproporción y el despropósito, en algunos ejemplos impone una dimensión irreal, la dilatación de los animales objetos, como en los versos “del pellejo de una pulga / salió un coche trotando” (Peña Muñoz, 2005: p.7), en otros casos, resuelve una salida sin objetivo determinado, un disparo de la lógica y el propósito.

5.1 Historia y raíces de los disparates infantiles

En el siglo XVI, en España, los cómicos solían recitar en sus representaciones dramáticas una retahíla de versos disparatados que comenzaba así:

Anoche, de madrugada,
ya después de mediodía...

Eran los *Disparates trobados* de Juan de la Encina que había incluido en su Cancionero, impreso en Salamanca en 1496. Desde entonces Juan de la Encina es aceptado como el apadrinador de este género con versos absurdos e incoherentes.

El poeta había disparatado por el puro gusto de disparatar. Con sus disparates él no buscaba la satisfacción de pensamiento lógico, sino la satisfacción contraria, la de escapar de las leyes de la lógica.

Juan de la Encina ha sido seguido por muchos cantores y poetas populares que después de conmover a sus oyentes con historias de amor o de batallas, los alegraban con disparates.

En varios pliegos poéticos y cancioneros aparecieron estos despropósitos rimados, llamados disparates trovados, compuestos con el objetivo de burlarse, reírse y divertir al público.

Fernán Caballero recogió en el siglo XIX, un texto de *El mundo al revés*, en que todo se confunde y trastoca, produciendo acciones desmesuradas. Un mundo irreal y fantástico con espacios cambiados, visto desde la mirada del yo poético presente:

Yo vi un toro bramar desde una nube.

Vi salir fuego de una cantimplora.

Vi salir agua, es cierto, de un arado.

Vi dos buyes hablar a una señora.

Vi dos hombres comiéndose un caballo.

Vi unos perros jugando a la pelota.

Vi unos niños tragarse tres navíos.

Vi una torre que andaba por un prado.

Vi una vaca tocar la chirimía.

Vi un sacristán verdad, por vida mía.

(Fernán Caballero, 1989: p.57)

5.2 El mundo al revés y los pliegos de Aleluyas

A la transmisión oral de *El mundo al revés*, en el repertorio infantil se añade la difusión impresa de los pliegos de aleluya con los grabados que ilustran los viejos tópicos (Bravo Villasante, 1959: pp.69-74).

En la aleluya las elementales rimas son de algún anónimo dibujante, los grabados fijan una imagen determinada explicada por una corta frase y este ingenuo diseño facilita la descodificación de la letra impresa:

Figura que aquí ves
nuestro mundo al revés.

Los pescados van volando
los pájaros nadando.

Véase en la página siguiente las viejas aleluyas en *El mundo al revés*, Juan Llorens, del siglo XIX:

EL MUNDO AL REVES.



Barcelona: En casa Juan Llorens, Calle de la Palma de Santa Catalina.

"Auca-Aleluya", en *El mundo al revés*. Juan Llorens. Barcelona, siglo XIX.

Las viejas aleluyas tuvieron un público popular de adultos iletrados y de niños que se educaron con ellas. Esta literatura impresa era una base para la iniciación a la lectura infantil de los niños españoles. *El mundo al revés* se imprimió en varias hojas o pliegos de aleluyas, a lo largo del siglo XIX, y se ganó la atención de muchos niños en los años 1920-1930 en las publicaciones de la revista *Pinocho*. En el segundo tercio del siglo XX las aleluyas desaparecieron de las ventas callejeras, de las manos de los niños (Pelegrín, 1996: p.100).

5.3 Motivos y tópicos

Los motivos-tópicos, los mínimos elementos narrativos que se repiten crean el orden del desorden, o bien desordenan el orden lógico.

En los disparates que presentan el tema del mundo al revés figuran motivos viejos, algunos de raíces medievales, y están presentes sobre todo los mecanismos profundos de la inversión y subversión:

- naturaleza trastocada (peces por el aire - el gato en la ratonera, ratones contra el gato, el gallo contra la zorra, el sol y la luna por la tierra)
- sustitución de los roles entre hombre y naturaleza (perro cazador, peces pescando hombres, caballo montado en hombre; el perro lleva de paseo al hombre);
- cambio de roles entre humanos:
 - edades: (el niño enseñando al padre, niños llevan a la madre con andador, niña dando papilla a la madre),
 - sexo: (mujer vestida de hombre, marido dando de mamar al niño),
 - profesiones: (enfermo-médico)
- desproporciones (cabeza pequeña, orejas enormes)
- baile, fiesta, bodas insólitas (la pulga y el piojo se quieren casar, el chivo bailando, el burro tocando el violín)

Como un leit motiv en el disparate se pulsa el binomio *razón-sinrazón*, con un significado latente de *orden-desorden*. Mentir, disparar, es faltar a la razón,

apoyarse en la desmesura, rozar la incongruencia, tocar los inarmónicos tonos de la locura. El gusto por el contacto con la dicha locura inocente se puede describir con el conocido refrán: “que de poetas, niños y locos... todos tenemos un poco”.

Los motivos de los animales disparatados es recreado en la poesía infantil por la escritora María Elena Walsh en *El reino del revés* :

Vamos a ver como es
el reino del revés.

Me dijeron que en el Reino del Revés
nada el pájaro y vuela el pez,
que los gatos no hacen miau y dicen yes,
porque estudian mucho inglés.

Vamos a ver como es
el reino del revés.
(Walsch, 2000: pp.71-73)

El estribillo es la invitación a la participación colectiva “Vamos a ver como es / el reino del revés”.

5.4 El disparate infantil y los niños. Humor, fantasía y creatividad.

El disparate es:

- decir un desacuerdo con la razón y la lógica,
- enumerar imposibles,
- asociar los elementos opuestos,
- jugar con las palabras.

En el disparate el humor busca la inversión de la situación, el juego dislocador de los opuestos, la enumeración de los motivos e imágenes visualizadoras del caos, asociaciones inesperadas de vocablos y sonidos. Chiste, burla, ironía, parodia, intensifican la descarga liberadora del humor.

Sea disparate, despropósito, desorden, el mundo al revés no carece de significación, posee siempre algún significado misterioso, a veces poco perceptible, a veces profundo enraizado en el mundo de insólitas asociaciones que impresionan la sensibilidad del niño, simplemente porque une los opuestos en un binomio fantástico (Rodari, 2007: p.85).

No se trata de razón ni sinrazón, ya que el mensaje de *El mundo al revés* se dirige a otra dirección, a la creación de sensaciones, visiones de imágenes de la realidad fantástica.

Existe un nítido paralelismo entre los versos del disparate y el pensamiento/lenguaje infantil. Lo desmesurado, lo maravilloso, el humor y el absurdo, cumplen un papel esencial en el aprendizaje de lo imaginario en la infancia. Y, según ya mencionado, la creatividad, con su instrumento, la imaginación, es uno de los principales mecanismos que pone en marcha el niño ante la lengua.

El animismo, la relación de los opuestos son nociones fundamentales en el desarrollo cognitivo y en el proceso de adquisición del lenguaje, la existencia irreal de estas relaciones, es un escape hacia lo fantástico y el absurdo (Rodari, 2007: p.27).

Muchas veces los disparates infantiles tienen relación con la realidad o nos dan una idea cómo es la realidad de verdad. En el disparate *La nariz de Cicerón* se observa la técnica de provocar la risa con una descripción fantástica, pero después declarar que ha sido una mentira:

La nariz de Cicerón
era tan larga y tan ancha,
que tenía dimensión
desde la Persia a la Arabia,
y cerca del Ecuador.

-Jesús, qué mentira,
yo misma lo vi,
valiente patraña,

yo me hallaba allí.

Por eso, señores, no voy a discutir.

Yo he visto volar a un buey
y a una torre andar a gatas,
y en lo profundo del mar
a un burro pelar patatas
para esta noche cenar.

Jesús, qué mentira..., etc.

(Bravo-Villasante, 1979: p.96)

Este disparate refleja situaciones reales, cuando los niños cuentan historias fantaseadas y después por razones de justicia y afecto revelan que han sido mentiras. Quizás de este modo se liberan de una desagradable inquietud, que podría ocultar un sentimiento de culpa.

Erase una viejecita
sin nadita que comer,
sino caldo, fruta y queso,
pan y vino, torta y miel.
Tomaba caldo, chocolate,
aguardiente, té, café,
y la pobre no tenía
qué comer y qué beber.

(Bravo-Villasante, 1979: p.96)

En los versos semánticamente se asocian los elementos opuestos: “sin nadita que comer”, “la pobre no tenía qué comer y qué beber” con la enumeración de alimentos y bebidas de los que disponía la “pobre abuelita”. El niño construye un marco que es *declaración mentirosa – realidad contraria – declaración mentirosa*. Con este esquema de nuevo nos encontramos con el principio de decir

una mentira, revelar la realidad para no engañar y después subrayar la realidad mentirosa poniendo un acento cómico sobre el absurdo de la situación.

En este disparate infantil se siente junto con el humor, una tierna ironía que puede tener sus raíces en el uso frecuentemente irónico del epíteto “pobre” o “pobrecito/a”. Esto supone conocimientos cognitivos en cuanto a las connotaciones de las palabras. Si en la base semántica el lenguaje se adquiere añadiendo uno tras otro rasgos semánticos específicos o abstractos, en este caso el epíteto “pobre” se descubre con su connotación de compasión verdadera y, por otra parte, de cierta ironía.

En el plano semántico del desarrollo del lenguaje, en este disparate los niños no sólo entienden los significados de las palabras separadas, sino deben entender el significado de todos los mensajes para alcanzar el fin del disparate: hacer reírse de la imposibilidad del mensaje mentiroso.

A la orilla de un hombre
estaba sentado un río,
afilando su caballo y
dándole agua a su cuchillo.
(Bravo-Villasante, 1979: p.97)

En este disparate *A la orilla de un hombre* se siente el carácter de juego, la fantasía del niño no describe una realidad desconocida, fantaseada, sino ha tomado la realidad y ha cambiado de lugar sus elementos con lo que ha conseguido un *mundo-caos*. La técnica en este disparate es la inversión interna entre las palabras de cada dos versos seguidos.

Estoy manco de un pie,
y cojo de una mano,
tengo un ojo tuerto
y el otro apagado.
(Bravo-Villasante, 1979: p.97)

A la luz de una farol apagado
un mudo leía,
un sordo escuchaba,
un ciego miraba
y a un calvo que había
los pelos de punta se le ponían.
(Bravo-Villasante, 1979: p.97)

Los últimos dos disparates suponen un vocabulario adquirido, para poder mezclar y revolver las características que corresponden a un manco, tuerto y cojo, a un mudo, sordo, ciego y calvo. Usar el opuesto de una palabra, supone poder aislarla de la frase, dos actitudes que influyen sobre el desarrollo del lenguaje en el plano morfosintáctico y semántico. Crear una situación cómica, intuir la ironía, promete una madurez en cuanto a la percepción de los significados.

Se puede concluir que junto con el plano fonológico, con su articulación y entonación al recitar y memorizar los disparates, junto con las funciones y formas de la palabras en el plano morfosintáctico, analizando los disparates se debe prestar más atención sobre el plano semántico y psicoafectivo en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Disparatar es como contar un chiste entendiendo el significado, algo que visto desde el punto de vista infantil normalmente pertenece a los adultos.

Provocar efectos cómicos por medio de la sorpresa, crear mundos irreales con elementos de desviación de la norma hace triunfar a los niños. Este triunfo tiene que ver supuestamente con la desobediencia de los niños, también con el deseo de no sólo construir una realidad fantaseada sino de destruir la realidad y reconstruirla.

Con su humor y mundo fantaseado los disparates llevan a los niños por las vías de la creatividad y son una base para el aprendizaje de lo imaginario en la infancia. La imaginación del niño, estimulada a inventar palabras y crear mundos, aplicará sus instrumentos en todos los aspectos de la experiencia que provoquen su intervención creativa.

“Creatividad” es sinónimo de “pensamiento divergente” o sea capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia y este proceso creativo tiene un carácter festivo que provoca encanto en el niño (Rodari, 2007: p.235).

En los disparates salta a la vista el uso del lenguaje con función liberadora. El niño, a quien el ambiente ha puesto en condiciones de expresarse sin censuras, se ha apresurado en usar esta libertad para escapar hacia lo fantástico y lo absurdo: “Me gusta porque no puede ser” (Pelegrín, 1996: p.105).

6 Adivinanzas.

La adivinanza como forma poética popular combina el ingenio y la poesía en un juego verbal que disfrutan tanto los niños como los adultos. Este juego poético abunda en múltiples recursos retóricos, léxicos y métricos que detrás de la forma aparentemente sencilla, construyen un universo de enigmas y retos a la imaginación.

Esta forma poética suele basarse en elementos de la poesía tradicional popular como son los versos de arte menor, los cuartetos octosilábicos de rima asonante o consonante cruzada, el uso de las figuras retóricas como el paralelismo, la metáfora, la metonimia, la alegoría, la comparación, el símil y la analogía entre otros.

Como un fenómeno lingüístico, la adivinanza contiene la descripción semántica de una persona, animal o cosa, para que una segunda persona, el adivinador, acierte su nombre. Por eso se puede confirmar que la adivinanza es poesía descriptiva y lúdica que se basa en la arbitrariedad del signo lingüístico. A través de la descripción del objeto, se comprueba la denominación de un objeto o significado con un mismo significante por parte de los hablantes de una lengua.

6.1 Definición:

Adivinanza, según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, “es un acertijo. Acertijo es una especie de enigma para entretenerse en acertarlo” (www.rae.es).

La definición demuestra el carácter de pasatiempo, entretenimiento, juego. En efecto, la adivinanza junto con el cuento popular, ha sido un juego intelectual que practicaba el pueblo en los tiempos pasados en los hogares donde no había radio ni televisión, y constituía una de las escasas diversiones entre los habitantes. Sin embargo, la costumbre de “contar adivinanzas” se va perdiendo por los efectos de los medios de comunicación.

Giuseppe Pitré ha encontrado las palabras muy justas para definir la adivinanza:

“Adivinanza es un rodeo de palabras en el que va comprendido o supuesto algo que no se dice o una descripción ingeniosa o aguda de lo mismo, mediante cualidades o caracteres generales que se pueden atribuir a otras cosas que tienen semejanza o analogía. Esta descripción es siempre vaga, tan vaga que aquel a quien se le propone su solución corre con la mente a éste o a aquel significado, inseguro del desenlace por allá. A veces se esconde en el velamen de una alegoría lejana y bajo imágenes bellas” (E.y C. Elevar, 1973: p.6).

Para algunos la esencia de este rodeo de palabras está en el hecho de ser un ejercicio intelectual de forma ingeniosa con el objetivo de resolver un breve enigma o problema, para el cual puede o no incluirse una clave, a veces verdadera, otras, falsa o encubierta.

María Gabriela González considera que la adivinanza

“es uno de los primeros y más difundidos tipos de pensamiento formulado; es el resultado del proceso primario de asociación mental, de la comparación y la percepción de parecidos y diferencias aunados al humor y al ingenio. La sorpresa al descubrir similitud entre objetos, en los que de ordinario no se esperaría encontrarla, es un elemento básico para su elaboración: sin sorpresa no hay adivinanza” (González Gutiérrez, María Gabriela, 1999: p.21).

Lucio Lombardo Radice, en su libro *L'educazione de la mente* dedica un buen capítulo a la adivinanza en todas sus variadas formas y la caracteriza como “uno de los juegos más ricos y útiles desde el punto de vista de la maduración intelectual y de la adquisición de un patrimonio cultural” (1962: p.56). El autor

señala cómo se debe enseñar al niño el método más eficaz para adivinar y aconseja restringir cada vez más el campo de las posibilidades mediante sus preguntas. ¿Hombre, mujer, niño, animal, vegetal o mineral? Si es un hombre, ¿está vivo, vivió de verdad en otra época o es imaginario? Si lo conocemos en persona, ¿es joven o viejo, casado o soltero? Este método es algo más que un truco para adivinar, es el método principal del intelecto: la clasificación, el agrupamiento en conceptos de los datos de la experiencia y por eso podemos subrayar que la adivinanza es un instrumento eficaz en la vía del desarrollo cognitivo del niño.

6.2 Temas

Los temas tratados en las adivinanzas populares son de los más variados: la naturaleza, los seres que la pueblan, los trabajos, los objetos, los alimentos, los días, las letras, etc. Esta variedad acerca al niño a los diferentes objetos y le ofrece una amplia faceta para jugar e improvisar con las palabras mientras está buscando la solución del enigma.

6.3 El lenguaje de las adivinanzas

Por el carácter tradicional oral de las adivinanzas, su lenguaje tiende a ser de dos tipos: poético o cotidiano. La adivinanza es ante todo poesía y gracias al lenguaje poético la realidad cotidiana se transforma en un mundo oculto mediante tropos, figuras retóricas, juegos de palabras y rimas, elementos orientadores, desorientadores y de camuflaje que esconden el objeto para adivinar, haciendo invisible lo que debiera ser visible.

Entre las figuras retóricas se deben nombrar la metáfora, el símil, la metonimia, la alegoría, la onomatopeya, el calambur, la sinonimia y diferentes formas de repeticiones como la anáfora, la reduplicación, la anadiplosis, la paronomasia, etc.

El uso del lenguaje cotidiano se encuentra donde el objeto buscado forma parte de la realidad del adivinador, y que le es tan cercano y familiar que se le ha de ocultar mediante diversas técnicas: desglosándolo semánticamente, personificándolo, describiéndolo, o a veces deconstruyéndolo, mientras ofrecen al receptor cada vez más elementos familiares que le llevan por el camino hacia la

respuesta correcta.

El lenguaje poético y cotidiano provocan en el niño diferente forma de pensar y buscar la respuesta anhelada. En el primer caso él deja su imaginación volar en compañía con las imágenes poéticas, las comparaciones y las metáforas le hacen dibujar nuevos mundos que muchas veces sorprendentemente descubren el objeto de la adivinanza. Con el lenguaje cotidiano se implican unos conocimientos de la realidad y experiencia en las circunstancias descritas. En ambos casos hay que interpretar, imaginar, reflejar y decodificar. Pero al lado de estos procesos cognitivos, la primera y la más significativa actividad para el niño queda jugar con la palabra. Los sustantivos comunes o propios, los adjetivos, los verbos pueden adquirir significados o connotaciones completamente desconocidos e innovadores.

6.4 Recursos estilísticos en las adivinanzas y su influencia en los diferentes aspectos del proceso de adquisición del lenguaje

6.4.1 Aspecto fonológico

Igual que las demás formas poéticas de la literatura popular infantil, las adivinanzas contienen muchos efectos sonoros que gustan a los niños, la rima en sus dos formas, consonante y asonante, contribuye a la musicalidad rítmica que ofrece diversión y fácil memorización por parte de los niños. Los efectos fónicos agradables están logrados a veces por palabras carentes de sentido, pero que constituyen un fuerte estímulo para la imaginación, como la jitanjáfora:

Tito, tito, capotito,

Sube al cielo y da un grito.

Respuesta: El cohete

(Bravo-Villasante, Carmen, 1979: 17),

y por diferentes tipos de repeticiones, como en este caso la anáfora:

Alto, alto como un pino,
y pesa menos que un comino.
(Respuesta: el humo)
(Bravo-Villasante, Carmen, 1979: p.19)

En el plano fonológico se debe prestar atención especial sobre las así llamadas “falsas adivinanzas” (Gianni Rodari, 2007: p.71) en las que las combinaciones fonéticas resultan la llave para la solución de la adivinanza. Son aquellas adivinanzas que ya, de uno u otro modo, contienen la respuesta. En este caso no se trata exactamente de adivinar, sino de estar atentos a los sonidos que se oyen, para poderlos recombinar de otro modo. Diferentes partes de la palabra buscada están metidas en distintos términos lingüísticos, generalmente cercanos. Estos términos lingüísticos que presentan la solución en la mayoría de los casos no corresponden ortográfica pero sí fonéticamente a la palabra respuesta.

El texto de la falsa adivinanza normalmente no presenta una idea, objeto, persona o animal, sino que su único fin desde el punto de vista semántico es crear deorientación para dificultar el hallazgo de la respuesta o reorientar para facilitarla. Puede ser un corto calambur como el ejemplo: “Lana sube, lana baja” (respuesta: la navaja) (Bravo-Villasante, Carmen, 1979: p.21) o puede ofrecer a los niños un largo ejemplo donde la llave está más oculta:

Este banco está ocupado
por un padre y por un hijo;
El padre se llama Juan
y el hijo ya te lo he dicho.
Respuesta: Esteban.
(Bravo-Villasante, 1979: pp.19-20)

Por debajo de un puente
va caminando gente,
que no es gente,
que es un bicho,

que ya te lo he dicho.

Respuesta: la vaca

(Garfer, J.L. y Fernandez, 1987: p.13)

En estas adivinanzas la respuesta hay que buscarla en la asociación de las sílabas *este* y *ban*, y *va* y *ca*, lo que implica una atención despierta a los sonidos para poder ganar en este juego básicamente fonético. El verso “ya te lo he dicho” da una orientación, facilita la solución y motiva la reflexión de los niños.

Rara vez se pueden encontrar también adivinanzas falsas en las que no solamente se menciona la palabra respuesta sin relación con el resto del texto sino que las palabras deducen un significado u objeto relacionado con la llave. Estas adivinanzas son bastante escasas pero muy buenas porque junto con el aspecto fonológico se desarrolla el aspecto semántico del lenguaje.

Blanca por dentro,

verde por fuera;

si quieres saber,

espera.

Respuesta: la pera.

(Bravo-Villasante, 1979: pp.19-20)

Ves que conmigo

todo está seguro;

ya ves que sin mí pasas grande apuro;

dime lo que soy

si es que no eres burro.

Respuesta: las llaves.

(Calderón, 2005: p.71)

6.4.2 Aspecto morfosintáctico

En varias adivinanzas se trastoca el orden sintáctico, especialmente cuando de esta manera se pone algún acento que en este juego de palabras ayuda a revelar el

objeto. Por eso existe una abundancia de asociaciones comparativas o adversativas, con las que se contraponen verbos, pronombres, sustantivos, adverbios o adjetivos tanto en su significado como en su posición sintáctica en el texto.

Ejemplos:

Vuela sin alas,
silba sin boca,
pega sin manos,
y no se toca.

Respuesta: el viento

(Bravo-Villasante, 1979: p.33)

En el plano morfológico se pueden encontrar muchos diminutivos que no sólo provocan cariño por parte de los niños, sino dan características que les llevan hacia la respuesta:

A veces blanquita,
a veces negrita,
y siempre bolita.

Respuesta: la uva

(Bravo-Villasante, 1979: p.33)

La contraposición entre el verbo en presente y el participio pasado en la estructura sintáctica de la adivinanza:

Vence al tigre, vence al león,
vence al toro embravecido,
vence a señores y reyes,
que a sus pies caen vencidos.

Respuesta: el sueño.

(Bravo-Villasante, 1979: p.22),

construye una marca cerrada que empieza por *vence* y acaba por *vencidos*, que de manera intuitiva llama la atención de los niños sobre el proceso y el resultado del verbo *vencer*. Es un paso adelante en el entendimiento que los derivados de la misma palabra pueden cambiar su significado o connotación por medio de un sufijo o prefijo.

6.4.3 Aspecto semántico

Cuando hablamos de adivinanzas y su influencia sobre el proceso de adquisición del lenguaje de los niños, debemos subrayar la gran importancia de este género popular en el aspecto semántico del lenguaje. Las adivinanzas provocan el pensamiento y con esto forman parte del desarrollo cognitivo del niño.

Fernando Lázaro Carreter considera que la adivinanza es una alegoría y afirma que: “es un procedimiento retórico mediante el cual se expresa un pensamiento, traduciéndolo a imágenes poéticas, de tal suerte que entre los elementos de la rama real y de la imaginativa, existe correspondencia. Ordinariamente, se parte de una comparación o de una metáfora...” (Lázaro Carreter, 1977: pp.34-35).

La mayoría de las adivinanzas ofrecen datos para deducir una idea que corresponde a un animal, objeto o persona:

En el campo me crié
metida entre verdes lazos;
aquel que llora por mí,
ese me hace pedazos.
Respuesta: la cebolla.
(Bravo-Villasante, 1979: p.31)

En este caso los niños tienen como punto de partida de su pensamiento un conjunto de características que muchas veces son válidas para varios objetos. Por eso los niños “adivinadores” van hacia la llave reduciendo las alternativas, borrando cada objeto que resulte incorrecto, cada respuesta en que no puedan caber todas las características iniciales. Esta operación implica muchas preguntas que hacen posible el acercamiento hacia la respuesta correcta: ¿es una persona?,

¿es un hombre o mujer?, ¿es viejo o joven?, ¿es conocido o desconocido?, etc.

En la mayoría de las adivinanzas existe una tendencia al rodeo verbal, a la paráfrasis, y muy frecuentemente la significación destaca en la base de la antítesis o el contraste.

Algunos ejemplos de este tipo son:

Tiene dientes y no come
tiene cabeza y no es hombre.

Respuesta: el ajo.

(Bravo-Villasante, 1979: p.24)

Uso aguja sin coser,
corto sin tijeras, ando sin pie.

Respuesta: el barco

(Bravo-Villasante, 1979: p.24)

En este caso la contraposición de características ayuda a los niños a reducir más fácilmente el campo de las posibilidades.

El lenguaje connotativo y polisémico de las adivinanzas posee todo tipo de recursos estilísticos que contribuyen al desarrollo del lenguaje en el aspecto semántico. Entre las figuras estilísticas más frecuentes son la comparación, la metáfora, la metonimia, la enumeración, el encadenamiento, el paralelismo, la paradoja, el equívoco, etc.

La comparación es el recurso que encontramos con mayor frecuencia:

Una arquita blanca
como la cal.

Todos la saben abrir
y ninguno cerrar.

Respuesta: la cáscara del huevo

(Bravo-Villasante, 1979: p.17)

La comparación con la blancura, la descripción de la forma de la cáscara del huevo como una arquita y el mensaje de que el objeto buscado se puede abrir, pero después no se cierra, transmite la idea de algo fino, frágil y roto después de “abrirlo”. El niño empieza a “mover” las características claras (blanca, como cal, frágil) a todos los objetos que le vienen a la mente. ¿El queso? No. No parece una arquita. ¿La pasta de dientes? No. Tampoco. Y no se rompe. ¿La almohada? Tampoco es tan fina y no se abre... Con este proceso de investigar todos los objetos que le ocurren, el niño se da cuenta que las mismas características pueden ir con diferentes objetos, que los mismos adjetivos de color o de forma pueden acompañar varios objetos muy diferentes en el resto de sus cualidades. De este modo él va ampliando los significados de los objetos añadiéndoles características y va ampliando el campo del uso de las mismas características. El vocabulario está creciendo y la explicación de cada palabra puede hacerse más larga dependiendo de los casos del uso de la misma.

Soy largo como un machete
verde como un limón
si me miras por dentro
estoy blanco como el algodón.

Respuesta: el plátano.

(Calderón, 2005: p.70)

Largo puede ser un machete de tamaño, pero también un rato de agobia; verde puede ser un limón de color, pero también un joven de madurez; por dentro puede ser dentro de la construcción o dentro del alma. Todas estas connotaciones no le vienen automáticamente a la mente del niño, muchas veces él las intuye pero no se da cuenta, pero en todo caso la experiencia con las adivinanzas y el proceso de pensar en los objetos dotados de varias características, ayuda mucho a abrir la vista, investigar y conocer.

Otro recurso estilístico casi indispensable en la estructura de las adivinanzas es la metáfora. Este uso tan frecuente proviene del hecho que el concepto descrito

debe parecerse al concepto oculto. La mencionada similitud puede ser de forma, de función, de acción, etc. Este es un ejemplo de doble metáfora:

Baja riendo

y sube llorando.

Respuesta: el cubo.

(Rodari, 2007: p.67)

Según Gianni Rodari para construir una adivinanza uno tiene que alejarse del objeto, lo que él denomina como “extrañamiento” (Rodari, 2007: p.67). El objeto se saca de su contexto habitual y se describe en este caso como un objeto que sube y baja. Las características que se le añaden después con los gerundios *riendo* y *llorando* llaman una asociación sonora en los niños. El sonido es diferente cuando uno se ríe y cuando llora, entonces es diferente cuando el objeto sube y cuando baja. Este paralelismo en el modo de pensar acerca ya a los niños hacia la respuesta. Pero la clave para los próximos pasos por el camino pensativo es la metáfora “llorar”. Si el objeto llora tiene que tener algo parecido a lágrimas, entonces podría ser un líquido, pero este líquido está sólo cuando el objeto está subiendo. ¿Qué es lo que está subiendo líquido que podría gotear como si estuviera llorando? ¿El cubo?...¡Sí!

Si la segunda metáfora, el gerundio *riendo*, también podría ayudar a resolver la adivinanza, depende de las asociaciones que los niños hacen. Ellos podrían ver la característica de risa en el hecho de bajar sin cargo, alegre, o en la imagen sonora de tropezar con las paredes del pozo de agua.

En este caso la metáfora doble no sólo ha representado un objeto trivial de manera especial, sino que abre la fantasía de los niños, les hace pensar en plano amplio, les enseña como uno puede comparar, asociar y describir libremente, una capacidad que acerca a los niños a lo misterioso y lo oculto que tanto les gusta.

En el plano semántico del desarrollo del lenguaje debemos mencionar también el uso de estructuras acumulativas en las adivinanzas. Gracias al encadenamiento o la enumeración, se construye poco a poco el objeto referido, ampliándole sus campos significativos y regalándole nuevas connotaciones:

Ejemplo de encadenamiento:

Pino sobre pino,
sobre pino, lino;
sobre lino, flores,
y alrededor, amores.

Respuesta: la mesa.

(Bravo-Villasante, 1979: p.26)

Estos recursos estilísticos, junto con el paralelismo, contribuyen a un ritmo de pensamiento y entonación propios de este género poético.

Ejemplo de paralelismo:

Si la tienes, la buscas;
si no la tienes,
ni la buscas ni la quieres.

(Bravo-Villasante, 1979: p.28)

En conclusión, podemos decir que la adivinanza como fenómeno lingüístico embarca uno de los procedimientos más importantes en el aspecto semántico: la migración o transferencia de significado. Esto consiste en indicar un objeto por una característica que pertenece a otro, lo que proviene de las semejanzas existentes de forma, color o función entre ambos objetos. Por eso se puede concluir que las adivinanzas encierran un procedimiento de creación semántica y en ese sentido apoyan el desarrollo lingüístico de los niños.

6.4.4 Aspecto psicoafectivo

El desarrollo del lenguaje en el aspecto psicoafectivo tiene que ver mucho con el aspecto lúdico de las adivinanzas, que provoca el pensamiento, la creatividad y la imaginación de los niños. Los cortos versos poéticos entregan al niño los instrumentos del lenguaje, con los que él está analizando, investigando, comparando, etc. Las palabras en su esencia poética no sirven sólo de juguete sino

apoyan el acercamiento a la escritura creativa. Los versos melódicos y abiertos, las versiones flexibles hacen a los niños capaces de aceptar y crear infinitas variaciones léxicas y temáticas.

Gianni Rodari en su libro *Gramática de la fantasía* analiza los procedimientos en la composición de la adivinanza y él mismo contesta a la pregunta: “La construcción de una adivinanza, ¿es un ejercicio de lógica o de imaginación? Probablemente de las dos cosas a la vez” (Rodari, 2007: p.67).

¿Por qué a los niños les gustan tanto las adivinanzas? Parece que el proceso de adivinar es similar a la experiencia infantil en conquistar la realidad. Para los niños el mundo está lleno de objetos misteriosos, de acontecimientos incomprensibles, de figuras indescifrables. Su misma presencia en el mundo es un misterio sin aclarar, una adivinanza sin resolver, enigmas que intenta resolver con preguntas directas o indirectas. Las reglas del juego despiertan en los niños el gozo de la fantasía, de la provocación por el saber, el contacto con el misterio y el deseo de descubrir. El conocimiento como resultado de esta búsqueda llega a menudo en forma de sorpresa.

De ahí el placer de experimentar de modo espontáneo, por juego o por adiestramiento, la emoción de la búsqueda y de la sorpresa.

Sobre esta capacidad de buscar y descubrir, el pedagogo Jerome S. Bruner opina que el arte y la técnica de resolver un problema consiste en transformarlo en una forma conocida, con la que sabemos trabajar, como la adivinanza (Rodari, 2007: p.249). Esto de nuevo subraya la forma de conocimiento de este género poético popular.

Si hablamos sobre el aspecto psicoafectivo de la adquisición del lenguaje infantil, debemos mencionar “las adivinanzas falsas con trampa” (Rodari, 2007: p.72):

Un hortelano de muy pocas luces
quiso sembrar la palabra altramuces.
Decidme, si no os descalabra:
¿crecieron altramuces o palabras?

En este caso los niños deberían darse cuenta que ninguna de las respuestas ofrecidas es la correcta. Por eso se puede concluir que se trata de un ejercicio educativo, porque muchas veces en la vida, para encontrar la respuesta justa, es necesario saber esquivar las falsas alternativas que se nos ofrecen. Por otro lado, también enseña a los niños que antes de acertar se debe pensar porque no siempre la alternativa más fácil es la correcta. Con este tipo de adivinanzas falsas con trampa se puede controlar el nivel de entendimiento de los niños. Normalmente, si se dan seguidos a los niños dos o tres de estas falsas adivinanzas, todos estarán atentos a la trampa, y la respuesta justa será más rápida. La diversión no será menor pero el grado de atención se hará mayor y la autoreflexión más activa.

Los procesos de pensamiento y conocimiento que provocan las adivinanzas no estarían en vigor si no existiera la función estética-poética de este género infantil. Las adivinanzas sensibilizan a los niños y provocan en ellos el gusto por la palabra, el ritmo y la versificación, además el acercamiento a las imágenes abstractas y misteriosas, creadas a través de los tropos y las figuras retóricas. Muchas veces es mucho más atractivo pensar en un concepto u objeto con la ayuda de las formas poéticas y sus técnicas que hacen a los niños ver el mundo de manera diferente, a menudo más maravilloso de lo que es. Por ejemplo, no es lo mismo para los niños pensar en el viento como un concepto concreto que como está representado en la adivinanza ya mencionada:

Vuela sin alas,
silba sin boca,
pega sin manos,
y no se toca.

En conclusión, podemos citar a Antonio Salgado que afirma que “la adivinanza es la caja de sorpresas que enseña al niño a desentrañar problemas mayores” (Salgado, 1998: p.9). Gracias a la característica dialógica, analógica, semántica, mnemotécnica, estructural y métrica de las adivinanzas, los niños aprenden un código lingüístico que les comunica un mensaje en forma precisa pero de carácter

lúdico. De este modo, jugando, memorizando, pensando y observando con atención los sonidos y sus significados, los niños aprenden a asociar unos con otros, transferir los sentidos a diferentes objetos hasta descubrir la respuesta anhelada. En este sentido las adivinanzas cumplen una importante función en la formación intelectual de los niños, como desarrollar en ellos la capacidad de reflejar en forma lógica, de descubrir y descifrar el mensaje oculto dentro de una expresión poética. Y este desarrollo cognitivo del niño, que va mano a mano con la adquisición del lenguaje, junto con el desarrollo de la imaginación y la capacidad de comunicación, están acompañado por el puro placer infantil de disfrutar del juego, el mismo placer y satisfacción que se nota en el niño al adivinar en qué mano guardamos el caramelo.

7 Canciones infantiles.

Como ya hemos analizado varias rimas infantiles que se parecen mucho en su estructura a las canciones infantiles, no vamos a profundizar tanto en el análisis de la forma, sino vamos a demostrar con unos ejemplos el aporte de las canciones infantiles populares para la adquisición y el desarrollo del lenguaje. En este aporte la fuerza más grande la ejercen el ritmo y la musicalidad de este género poético.

Las canciones infantiles aseguran una aproximación del niño en edad preescolar a la poesía a través de la música, la danza, el ritmo, el juego y la representación.

Lo primero es la música, la prosodia, lo semántico viene tras el canto. Para aclarar esta idea, debemos explicar que la prosodia es parte de la gramática que trata de la correcta pronunciación y acentuación. Es el estudio acerca de las particularidades fónicas que afectan a la métrica, especialmente a la acentuación y la cantidad.

Las canciones infantiles populares se nos presentan como poesía elemental con determinada rima, en su totalidad muchas veces sin significado, otras veces con contenido, pero siempre con gran valor estético por su eufonía y el poder evocador de sus palabras, sean reales o inventadas. Podemos incluso afirmar que cuanto más disparatado sea el contenido, encontraremos más prosodia.

Al realizar el análisis de estas manifestaciones de raíz popular, tenemos que tener en cuenta que existen muchas variaciones en letra de estas composiciones por la razón de que habían sido escritas a lo largo del tiempo, con lo que muchos de sus elementos léxicos han cambiado su significado. Esto se debe a veces a la incomprensión de la cadena fónica de la canción primitiva, lo que ha llegado a cambiar, incluso, su contenido o el consiguiente significado de frases completas. Por eso puede ocurrir que pierdan todo su valor semántico, hasta llegar a convertirse en un sinsentido que no quiere decir nada, aunque las palabras aisladas sí tengan un significado concreto.

También a este hecho contribuye la rima que con su importancia esencial para la forma de la canción infantil, hace que se sacrifique el contenido semántico de unas palabras con el único sentido de conseguir el ritmo deseado.

Los textos de las canciones infantiles, objetos de nuestro análisis, son recogidos del libro *Juegos y Canciones Infantiles*, publicado en 2002 y escogido bajo la recomendación de Jaime Rodrigo García, español, de una hija de 5 años, con el que se había realizado también una entrevista respecto al tema del actual trabajo, que vamos a presentar adelante.

Es un hecho indudable que a los niños les encanta cantar, oír cantar, seguir el ritmo y dejarse bailar al compás de una canción. El canto y el baile asociado a él son unas de las actividades que realizan con más espontaneidad y alegría (Gallego García, 2002). Las canciones les aportan variedad expresiva e interés temático para enriquecer su capacidad emocional, y de esta manera, se irá estimulando su aproximación cognoscitiva al lenguaje (Conde Caveda y otras, 1999).

Las canciones que hablan del cuerpo, de números, de cosas y objetos que están integrados en el diario del niño, les gustan mucho. En ellas se solicita su participación directa y activa por lo que se convierten en un recurso excelente tanto para la educación musical como para el aprendizaje y la interiorización de otros conocimientos, estableciendo una conexión con los elementos fundamentales de la música: ritmo, melodía, armonía, textura y forma. Con la ayuda de la canción, se refuerzan la educación auditiva, el sentido de ritmo, la voz, las habilidades motrices y la capacidad gestual y expresiva del niño. Las canciones enriquecen el lenguaje y aportan nuevas palabras y expresiones al

vocabulario. A través de la canción se desarrollan la memoria y la imaginación que son parte importante del desarrollo psicológico del niño.

El ritmo combinado con las letras, o un buen libro de canciones infantiles con muchas imágenes contribuye en gran medida a que el niño desarrolle varias destrezas de lenguaje y estimula la memoria y la curiosidad por las palabras.

A la hora de analizar los elementos que conforman las canciones infantiles populares, debemos mencionar sobre todo el lenguaje artístico cuyas características ya hemos expuesto en el capítulo 3.4.1 y se ha de tener en cuenta el uso de los elementos estilísticos, tales como las reiteraciones, aféresis, diminutivos, hipocorísticos (sobre todo en las nanas), etc. Todos estos elementos son los que proporcionan a las canciones infantiles su carácter lúdico, básico para formar parte del mundo infantil.

Si intentamos clasificar las canciones infantiles populares por diferentes tipos de aplicación, podemos hablar de nanas o canciones de cuna, melodías populares, canciones de corro, comba y balón.

Al perseguir el objetivo del actual trabajo que consiste en demostrar el apoyo de las canciones populares infantiles en el desarrollo del lenguaje, nos parece más conveniente analizar las melodías populares y las canciones de corro, comba y balón de carácter popular y no prestar atención en las nanas porque en estas canciones de cuna los adultos son normalmente los activos mientras que el contacto con el lenguaje para los niños es sobre todo de manera pasiva. Además, para la edad preescolar las canciones para dormir pierden un poco de su uso diario para dejar lugar a otros géneros como por ejemplo los cuentos populares, cuentos breves o de nunca acabar.

7.1 Melodías populares.

Tengo, tengo, tengo

Tengo, tengo, tengo.

Tú no tienes nada.

Tengo tres ovejas

en una cabaña.

Una me da leche,

otra me da lana,
y otra mantequilla
para la semana.

Caballito blanco
llévame de aquí,
llévame hasta el pueblo
donde yo nací.

(Juegos y Canciones Infantiles: p.53)

Para la organización fonológica de la adquisición del lenguaje sirven la repetición “tengo, tengo, tengo” en una frase elíptica, las anáforas “llévame” y “otra”, la rima consonante que contribuyen la sonoridad de la canción y el ritmo musical.

En la organización morfosintáctica podemos mencionar las formas verbales de primera y segunda persona singular de “tener”, el diminutivo “caballito”, los tiempos verbales de presente y de indefinido, las preposiciones “en” y “para” que indican lugar y finalidad.

En el plano semántico, esta melodía popular acerca los niños hacia los significados de productos como leche, lana, mantequilla. La comprensión de “aquí” y “allí”, la percepción del concepto de espacio también apoya semánticamente el desarrollo del lenguaje. La presencia de los animales ovejas y caballito da alguna asociación con el pueblo y con la naturaleza. Podríamos imaginarnos que si el niño no conoce la palabra “cabaña”, su interés hacia su significado se va a despertar para poder imaginarse mejor la imagen que transmite la canción. Sería una oportunidad para los adultos de explicarlo y hacer que enriquezca el vocabulario infantil.

Como siempre hablando de la organización psicoafectiva, el análisis se hace menos concreto. El lenguaje poético con el subjetivismo de la primera persona singular gusta al niño porque le convierte en protagonista y en este caso le regala no sólo poder sino una cabaña con ovejas, etc. La oposición “yo tengo – tú no

tienes nada” subraya también esta posesión y le hace sentirse más fuerte del imaginario “tú”.

A mi burro

A mi burro, a mi burro
le duele la cabeza
y el médico le manda
una gorrita negra.
Una gorrita negra,
mi burro enfermo está.

A mi burro, a mi burro
le duele la nariz
y el medico receta
agüita con anís.
Agüita con anís,
una gorrita negra,
mi burro enfermo está.

A mi burro, a mi burro
le duele la garganta
y el médico le ha puesto
una bufanda blanca.
Una bufanda blanca,
agüita con anís,
una gorrita negra,
mi burro enfermo está.

....

A mi burro, a mi burro
ya no le duele nada,

pero es muy perezoso
se ha quedado en la cama.
(Juegos y Canciones Infantiles: p.58)

En esta melodía popular, que tiene una forma poética muy larga y encadenada, el efecto fónico ya está en el título o en la anáfora de cada estrofa “a mi burro, a mi burro”. Esta repetición no sólo sirve para la musicalidad de los versos, sino que además apoya la pronunciación de la doble “r”, que se encuentra también en la palabra “gorrita”, sabiendo la dificultad del niño ante esta fonema hasta la edad de aproximadamente cinco años. La musicalidad se gana también con la repetición del verbo con diptongo “le duele...”.

En la organización morfosintáctica podemos hablar de la construcción de las oraciones compuestas por coordinación donde se describe el estado de salud del burro y posteriormente el resultado, que quiere decir lo que le ha mandado el médico. El encadenamiento enseña a los niños que en una frase pueden caber muchas cosas cuando se asuman unas a otras.

En la organización semántica del proceso de adquisición del lenguaje contribuyen muchos objetos descritos, entre los cuales unos como síntomas de enfermedad y otros como medios de curar. Las palabras no están fuera del diario infantil y seguramente se explican fácilmente en el contexto de la canción. La bufanda, la gorra que son parte de la vida de los niños en esta situación fantástica reciben poder curativo.

El texto acumulativo de la canción está lleno de estrategias psicoafectivas. La idea de la canción se parece a uno de los favoritos juegos infantiles cuando los niños juegan a padres. En este caso ellos son los que tienen que llevar a su burro al médico y cuidarle, el burro por su parte se parece al niño en la vida real. Y si en la vida real los padres pueden criticar a los niños por no querer levantarse de la cama, en esta canción popular los niños se permiten llamarle al burro “perezoso”. Ellos de nuevo están en la posición del más fuerte, el que cuida y el que critica. Aquí de nuevo podemos hacer asociación con los disparates infantiles y la idea del mundo al revés, donde muchos seres cambian de roles.

7.2 Canciones de corro, comba y balón.

Ratón Ratón que te pilla el gato; ratón que te va a pillar. Si no te pilla esta noche, mañana te pillaré. (Juegos y Canciones Infantiles: p.2)	Desarrollo: Los niños se cogen de la mano se colocan en corro. Levantan sus manos para que puedan pasar el gato y el ratón. Un niño hace de “gato” y otro de “ratón”. Mientras los niños cantan, el gato persigue al ratón que corre entre los arcos que forman las manos levantadas. Si el gato atrapa al ratón antes de que acabe la canción, cambian los roles de gato y ratón entre ellos. Si no se logra antes del final de la canción, se incorporan al corro, salen otros dos niños y se repite el juego.
--	--

En esta canción, muy famosa entre los niños, destaca en un primer vistazo la oposición entre el gato y el ratón, el perseguidor y el perseguido. El niño de nuevo está puesto ante el fonema difícil de pronunciar *r* lo que va a apoyar su desarrollo fonológico. No existe una rima que pueda contribuir para la fácil memorización y ritmo musical, sino existe una repetición continua del mismo mensaje: que el gato va a pillar al ratón que también apoya al niño en el canto.

En la organización morfosintáctica observamos que a pesar de que el mensaje sea lo mismo, la manera de comunicarlo es diferente, usando tres formas verbales diferentes para expresar el futuro: el presente en función de futuro, el futuro cercano y el futuro perfecto. El niño puede darse cuenta de las diferentes maneras de transmitir una idea lo que le va a regalar una maduración lingüística.

En el aspecto psicoafectivo a los niños les encanta la dramatización y según descrito el desarrollo del juego con esta canción, ellos se meten en sus roles de gato o de ratón y esto abre paso a su imaginación.

Antón, Antón pirulero Antón, Antón, Antón pirulero; cada cual, cada cual, que atiende su juego, y el que no lo atiende pagará una prenda, la prenda de Antón, Antón... (se repite) (Juegos y Canciones Infantiles: p.4)	Desarrollo: Antes de comenzar el juego se elige a la “madre” (en este caso, dada la edad de los niños, puede ser el/la educador/a) y cada niño elige un oficio y un gesto para representar ese oficio. También se determina el número de prendas que se pagarán en el juego. Mientras se canta la canción, “la madre” realiza el gesto de un oficio; el jugador al que corresponda debe imitarle, hasta que la “madre” decida cambiar. Si no responde o alguno se equivoca, pagará prenda. Cuando todas las prendas están en poder de la “madre”, las va sacando una a una, sin verlas. Su propietario realizará aquello que previamente hayan decidido entre todos.
--	---

Dentro de la organización fonológica, las numerosas repeticiones como las anáforas principales “Antón, Antón, Antón...”, “cada cual, cada cual” o la anadiplosis “pagará una prenda, la prenda...”, llevan consigo el carácter musical, la melodía repetitiva. La facilidad en la pronunciación de las letras, sobre todo por la abundancia de las repeticiones, se contrapone a la pronunciación muy difícil de la palabra “pirulero”. Según ya mencionado anteriormente, en la edad preescolar es frecuente el cambio de las líquidas *r* y *l*, o así denominada geminación, con lo que la pronunciación de esta palabra resulta muy difícil (véase capítulo 2.5.1).

En el plano morfosintáctico aparecen los relativos que ayudan a formar la oración compuesta, subrayando la relación entre unos y otros y la oposición semántica entre “que atiende su juego, y que no lo atiende”.

A tapar Pañuelito por delante,	Desarrollo: Todos los niños y niñas se sientan en corro, menos uno
--	--

pañuelito por detrás, ni la ves ni la verás. Mirar p'arriba, que caen judías, mirar p'abajo, que caen garbanzos. A tapar, a tapar, que el pañuelito se va a quedar. (Juegos y Canciones Infantiles: p. 5)	que lleva el pañuelito (con un nudo para darle más consistencia) y que va dando vueltas alrededor del corro por detrás mientras se canta la canción. Los del corro van realizando las acciones que se indican (mirar para arriba y mirar para abajo), y cuando se canta “A tapar, a tapar...” se tapan los ojos con las manos. El que lleva el pañuelito lo deja detrás de uno de ellos. Al finalizar la canción todos miran a sus espaldas y el que tiene detrás el pañuelito lo coge y sale en persecución del otro, que intentará llegar al sitio de aquél antes de que le dé con el pañuelito. El que queda de pie con el pañuelito repite el juego.
---	--

El paralelismo en las estrofas: “ni la ves ni la verás”, “Mirar p'arriba / que caen judías / mirar p'abajo / que caen garbanzos”, la repetición “a tapar, a tapar” y la presencia de la rima contribuyen a que la canción sea fácil de cantar y favorecen la memorización. La aféresis en “p'arriba, a'abajo” sirve para lograr el mismo número de sílabas en los versos seguidos lo que asegura la armonía de la frase musical. De nuevo podemos observar una palabra difícil de pronunciar como “garbanzos”, donde el niño normalmente tiende a la geminación “galbanzos” o “ga.banzos”, la combinación consonántica *nz* también resulta difícil en esta edad y sería posible la desaparición de la nasal *n*. Todo esto estimula el aparato articulatorio y mediante la repetición del juego se establece la correcta pronunciación de la letra por parte del niño.

La anáfora principal “pañuelito, pañuelito” que como elemento lingüístico apreciativo es diminutivo, apoya el desarrollo del lenguaje en el plano morfológico. Las formas verbales de “ver” en presente y en futuro en la frase con repetida partícula de negación “ni la ves, ni la verás” también acercan el niño hacia el uso de los tiempos verbales.

A la organización semántica del proceso de la adquisición del lenguaje le pertenecen los conceptos de espacio con significados opuestos: “por delante - por detrás”, “p'arriba - p'abajo”. La concepción de estos conceptos está apoyada por

el desarrollo del juego infantil donde los niños deben seguir con su vista lo cantado: mirar hacia arriba y mirar hacia abajo.

El patio de mi casa El patio de mi casa es particular: cuando llueve se moja, igual que los demás. Agáchate y vuélvete a agachar, que las agachaditas no saben bailar. H-I-J-K L-LL-M-A que si tú no me quieres, otro amante me querrá. H-I-J-K L-LL-M-O que si tú no me quieres, otro amante tendré yo. (Juegos y Canciones Infantiles: p.9)	Desarrollo: Al cantar la segunda estrofa, agacharse sin soltarse de las manos.
--	---

En edad preescolar muchas canciones infantiles populares que se cantan en la guardería contienen música educativa y mencionan colores, números, letras, etc. De este modo el texto estimula al niño que se fije tanto en la melodía como en la letra y provoca su concentración.

En el texto de esta canción infantil, como pasa a menudo, el carácter lúdico le quita la importancia a lo semántico. Hasta la primera frase se nos presenta de una manera contradictoria: por una parte, “particular”, por otra parte, “como todos”. El resto de la letra tampoco corresponde al mismo contexto, ni siquiera podemos decir que corresponde a la vida infantil, porque el mencionado “amante” no es habitual para las fantasías infantiles. Pero esto sólo demuestra que la mayoría de

las canciones populares infantiles son en su origen estribillos de canciones adultas.

Lo más llamativo en esta canción son las letras por orden alfabético que son el estribillo de la canción. Cantando las letras por separado los niños no sólo aprenden parte del alfabeto de memoria sino realizan que las letras pueden existir por sí mismas, aunque sin sentido, y en esto se solicita el entendimiento que las letras son los componentes de las palabras. Al darse cuenta de esta realidad lingüística, los niños han dado un paso grande adelante por la vía morfosintáctica de su desarrollo lingüístico.

El corro chirimbolo El corro chirimbolo ¡qué bonito es! Un pie otro pie. Una mano, otra mano. Un codo, otro codo. La nariz... y el morro. (Juegos y Canciones Infantiles: p.14)	Desarrollo: Cantan los dos primeros versos mientras giran agarrados/as de la mano. Se paran y van mostrando las partes del cuerpo según van recitando.
---	---

Debajo un botón ton ton Debajo un botón ton ton que encontró Martín tin tin había un ratón ton ton muy chiquirritín tin tin. (Juegos y Canciones Infantiles: p.80)	Desarrollo: Cada vez que se cante “ton ton” o “tin tin”, deberían aplaudir todos. Muchas veces se omite la primera parte de cada frase y se dice en alto solamente las palabras “ton ton” y “tin tin”.
--	--

En las últimas dos canciones hay que subrayar la coordinación entre la letra cantada y la mímica de los niños. El goce de reaccionar correctamente a la letra adecuada es comparable con la satisfacción de bailar al correcto compás de la música. Esta coordinación entre representación verbal y motricidad rítmica demuestra el nivel de comprensión lingüística por parte del niño, además es un buen instrumento para evaluarla.

En la canción “El corro chirimbolo” de nuevo se nos presenta la música educativa, en el sentido que se enumeran diferentes partes del cuerpo y por las reglas del juego infantil acompañante el niño tiene que mostrar la parte del cuerpo que viene en el canto. Se busca la concentración y la coordinación, dos capacidades que son importantes para el desarrollo intelectual, estimulan la memoria del niño y despiertan su curiosidad hacia las palabras. Tener que seguir una concreta “coreografía”, dependiendo de la letra de la canción, obliga al niño entrar en esta letra para poder actual como el resto del grupo de niños.

En la canción “Debajo un botón, ton, ton” dominan los efectos fónicos y rítmicos. Las aféresis en cada verso aportan mucho para la melodía rítmica y provocan un efecto agradable en los niños. La palabra “chiquirritín” no sólo corresponde rítmicamente a los versos anteriores sino añade otra porción de musicalidad por la vocal repetida *i* y por la sonoridad de los sonidos *ch* y *rr*. El significado de nuevo deja paso a la liberación de las palabras y a la fantasía de los niños. La imagen del ratón debajo de un botón se refleja muy bien la creatividad infantil que no tiene límites ni dependencias por tamaños, por situaciones reales o adecuadas. Estos elementos de creatividad y espíritu lúdico son la mejor estrategia en el plano psicoafectivo para que el niño entre en el lenguaje y se deje jugar y crear con sus herramientas, las palabras.

A través del análisis de las escogidas canciones y la descripción de los efectos que provocan ellas por las diferentes vías del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje infantil, podemos concluir que las canciones infantiles populares inician al niño en la palabra, el ritmo, los símbolos, despiertan el ingenio, le ayudan en la maduración de la motricidad, conducen a la estructuración de la memoria, favorecen la adquisición del lenguaje, de un lenguaje personal y expresivo.

En el aprendizaje de las canciones intervienen muchos factores: auditivos, visuales, motores, memorísticos, sociales, lúdicos, expresivos, etc., que al irse trabajando progresivamente, desarrollan las capacidades cognitivas del ser humano y al mismo tiempo su sensibilidad. La melodía y el ritmo favorecen en este caso el acceso de los niños a aquellas obras poéticas y despierta en ellos el interés por la literatura, algo que les empuja hacia el camino de la conquista de las palabras, más tarde de la palabra escrita, que también es un camino para la liberación y el conocimiento.

8 Trabalenguas.

Los trabalenguas implican puros juegos verbales. Con sus aliteraciones, repeticiones y asonancias, paronimias y oximorones a menudo plantean el reto de descifrar sus acepciones a la vez que estimulan la expresión.

Su significado conjunto es a veces tan oscuro que roza el sinsentido y la paradoja, por ejemplo:

¿Cómo como?

Como como como.

(Cervera, 1991: p.203)

Para evitar repetirse con los análisis anteriores de los demás géneros poéticos, vamos a fijarnos más concretamente en la vía fonológica del desarrollo lingüístico donde los trabalenguas tienen mucha influencia y poder, y en la vía psicoafectiva que siempre está presente si hablamos del contacto del niño con la poesía popular.

Si decimos que los trabalenguas tienen mucha influencia sobre el desarrollo de las estructuras fonológicas del lenguaje infantil, es porque ya en el mismo nombre de este tipo de obras infantiles destaca la dificultad al pronunciarlos. Esta dificultad se convierte en una verdadera provocación para los niños a la que ellos responden con gusto por el carácter lúdico que intuyen.

Hablando de la pronunciación de los niños en la edad preescolar que observamos, conviene exponer, sin entrar en detalle en este ramo de la logopedia, los típicos problemas que ocurren en el aspecto fonológico con los niños. Al

exponer los problemas de pronunciación, queremos introducir la idea de que los trabalenguas son unas herramientas que sirven de ayuda para identificar y resolver estos problemas, igualmente para prevenir la dificultad en la articulación.

Las dislalias son las alteraciones más conocidas en la articulación de los fonemas y más fáciles de identificar. Los padres y los educadores suelen definirlo simplemente con un “este niño pronuncia mal”. Es verdad, que habitualmente se trata de una dislalia de naturaleza fisiológica que desaparece espontáneamente en cuanto el niño a partir de los cuatro años adquiere la capacidad de realizar percepciones auditivo-motrices más precisas. Esta dislalia fisiológica se produce porque el niño todavía no es capaz de distinguir su propio lenguaje del de los demás y, además, sus órganos del habla son todavía bastante torpes (véase www.delogopedia.com).

En la edad preescolar cuando la pronunciación va por su camino de mejora, los trabalenguas pueden ayudar a que los padres y los educadores estimulen y corrijan la articulación verbal por parte de los niños. Su carácter lúdico contribuye a que se desarrolle una dicción ágil y expedita en los niños donde también la voz y la buena vocalización por parte de los padres es muy importante. Para la corrección y la mejora mediante las repeticiones hace falta que el niño identifique y tome conciencia del error o de la dificultad ante de la que está situado (véase <http://es.wikipedia.org/wiki/Dislalia>).

Entre los casos más conocidos de dificultad articulatoria es la consonante vibrante *r* o en español la doble *rr*. Para practicar su correcta pronunciación, nos encontramos con los siguientes trabalenguas:

Los tigres

Tres tristes tigres

triscan trigo

tras un trigal.

(Juegos y Canciones Infantiles, 2002: p. 103)

Teresa

Teresa trajo tizas.

¿Y cómo trajo las tizas?

¡Hechas trizas las tizas trajo!

(Juegos y Canciones Infantiles, 2002: p. 106)

En estos dos trabalenguas salta a la vista la combinación entre la consonante oclusiva *t* y la vibrante *r*. Muchos niños suelen cambiar la *r* por la *l* en casos como éstos, por eso los mencionados trabalenguas podrían estimular y automatizar la combinación entre *t* y *r* en una sílaba (*tra-*, *tri-*, *tre-*) y para prevenir la geminación entre *r* y *l*.

El contexto del segundo trabalenguas se asocia con la escuela y la participación del niño en la clase. Este mensaje nos hace pensar que a lo mejor por el estado de dificultad son más aptos para los niños acerca de la escolarización o ya en la escuela.

Uno de los trabalenguas populares más conocidos es:

Con la erre

Erre con erre, guitarra,

erre delante, rocín.

Rápidas ruedan las ruedas

redondas del ferrocarril.

Erre con erre, cigarro,

erre con erre, barril.

Rápido corren los carros

a cargar de azúcar el ferrocarril.

(Juegos y Canciones Infantiles, 2002: p.123)

Este trabalenguas se concentra de nuevo sobre la articulación del fonema /r/. La imposibilidad de pronunciar este fonema tan delicado en su mecanismo de articulación, es el así llamado rotacismo. Los niños suelen deformar su pronunciación por ruidos crepitantes, de temblor o de frotación y, muchas veces,

como ya hemos mencionado, sustituyéndola por otro fonema, un caso en el que se habla de pararrotacismo.

La abundancia de la doble *r* pone un gran obstáculo articulatorio para los niños, pero la sonoridad y la musicalidad del trabalenguas les motiva a pronunciar bien.

Paco Peco

Paco Peco,
chico rico,
le gritaba como un loco
a su tío Federico:
-¿Cuánto pico
con el pico?
Y éste le dijo:
- Poco a poco,
Paco Peco;
pica poco
con el pico.

(Juegos y Canciones Infantiles, 2002: p.114.)

Come coco

El que como coco come,
poco coco compra;
como yo como poco coco.
poco coco compro cuando como.

(Juegos y Canciones Infantiles, 2002: p.125)

En estos dos trabalenguas la provocación viene a través de la paronimia, las palabras suenan muy similar fonéticamente pero su significado es diferente. En este caso, también por la vía semántica de la adquisición del lenguaje, el niño debe ocuparse del sentido para facilitar el entendimiento y la pronunciación del trabalenguas. Otro fenómeno que observamos es la presencia de los oximorones

pico, la persona singular del verbo picar, y *pico*, como sustantivo, en el Segundo trabalenguas entre *como*, la persona singular del verbo comer y *como* como partícula de comparación. Esto debe llamar la atención del niño sobre el hecho que dos palabras pueden sonar de la misma manera pero significar diferentes cosas. Lo mismo se puede decir de las palabras parónimas que abundan en estos dos trabalenguas y que le podrían ayudar a realizar que la semejanza en cómo suena no quiere decir una semejanza en qué significa.

Perejil

Perejil comí,
perejil cené,
y de tanto perejil
al fin me emperejilé.

(Juegos y Canciones Infantiles, 2002: p.116)

En el trabalenguas sobre el “perejil”, el carácter lúdico está subrayado en el último verbo, hecho o creado a propósito por la numerosa repetición de la palabra “perejil” y también, entrando en el plano semántico, se expresa una fina ironía por comer “tanto perejil”. Los niños son los mejores creadores de verbos o palabras inexistentes derivadas de palabras conocidas para ellos. Este verbo “emperejilé”, conjugado en pretérito indefinido siguiendo el plano de las acciones ya acabadas en el resto de los versos, no sólo presenta un juego creador para los niños, sino una barrera para la articulación que ellos tienen que sobresaltar.

Seguramente ocurren muchos errores al recitar los trabalenguas pero este hecho no debe paralizar el deseo de los niños, sino con el apoyo de los padres y los educadores ellos deben entender que el juego verbal que ofrecen los trabalenguas es un juego durativo cuyo objetivo es lograr un mejoramiento en la pronunciación a través de numerosas repeticiones. Este juego debe convertirse en un reto al que respondan los niños con motivación y algunas veces en una competición donde el premio es la correcta articulación de estos versos tan complicados para ellos. El nivel de la concentración que se gana a través de los trabalenguas, el desarrollo de la percepción auditiva que se educa con ellos, son

fenómenos que ayudan a evitar los errores fisiológicos en la etapa posterior de la escritura (Yakimova, 2004: p.13).

En conclusión, en el plano fonológico del proceso de adquisición del lenguaje, con el uso frecuente de los trabalenguas se pueden evitar defectos fonológicos, entre los cuales errores de omisión como elisiones de consonantes o vocales, cada tipo de dislalias como rotacismo, sigmatismo, lambdacismo, errores por substitución.

En el plano semántico no debemos olvidar que hay varios trabalenguas cuya memorización por la abundancia de las palabras parónimas se facilita mucho con el entendimiento del sentido. También a través del juego de oximorones se introduce la idea de la variedad significados que podrían poseer las palabras que es un paso importante en la conquista del lenguaje.

La rima, el ritmo y la melodía siguen siendo un gran atractivo en este tipo de poesías infantiles. A esto se añade la provocación, los obstáculos articulatorios que se les ponen a los niños y que regalan el carácter lúdico y competitivo de estas obras. Es una pura invitación a un juego verbal que educa en disciplina, paciencia y concentración.

9 Entrevistas.

Persiguiendo el objetivo de este trabajo, se han realizado tres entrevistas para intentar demostrar desde diferentes puntos de vista la importancia de la poesía popular infantil para el desarrollo del lenguaje. Por eso, las personas escogidas para las entrevistas están presentes de diferentes modos en la vida infantil y su opinión igualmente está expresada desde sus diferentes posiciones respecto al niño. Son la directora de la guardería infantil Casa Latina en Viena, Weyrgasse 5, en la primera entrevista; la especialista logopeda y profesora universitaria Rossitza Yakimova de Bulgaria en la segunda y la tercera entrevista está hecha con Jaime Rodrigo García, español, padre de una hija de 5 años.

9.1 Entrevista con Lucía Rodríguez de Grubmüller.

En la guardería Casa Latina en Viena, Weyrgasse 5 o “el jardín de infantes”, como lo llama la misma directora Lucía Rodríguez de Grubmüller, de origen ecuatoriano, los niños pasan el día en intenso contacto con el habla y la cultura hispana, por una parte, con los educadores, la mayoría de Sudamérica, por otra, entre ellos mismos ya que en cada grupo infantil hay como mínimo 4 niños de habla hispana. Y, no en último lugar, avanzar en los conocimientos y enriquecer el lenguaje se consigue gracias a la gran biblioteca de que dispone Casa Latina. En ella no sólo hay una variedad de literatura infantil, sino también literatura para adultos, en concreto para los padres de los niños.

La directora Rodríguez de Grubmüller nos comenta que se utilizan más los libros de cuentos, aunque también se usan libros infantiles más actuales con temática específica como por ejemplo “Voy a recibir un hermano”, “¿Por qué hay día y noche?”...

Pero los libros de poemas infantiles, adivinanzas y sobre todo las canciones ocupan una gran parte del día a día de los niños en el jardín infantil. Tienen canciones para cada época del año, muchos libros de adivinanzas y de rimas infantiles. Hoy en día encuentran numerosos trabelenguas en el internet, también tienen muchas canciones “grabadas en la computadora” y un proyector con el que pueden verlas en la pantalla para niños.

Acercándonos hacia el objetivo concreto de nuestra investigación, planteamos la pregunta principal a la directora, y esta es si cree que la poesía infantil popular tiene un papel significativo en el desarrollo lingüístico de los niños hispanohablantes o bilingües y si cree que a través de este contacto se desarrolla o enriquece su lenguaje. Su respuesta es muy clara: “¡Indiscutiblemente! ¡Cien por ciento! Es tan importante la poesía... es el principio de todo y enriquece naturalmente el idioma de cada niño, de cada persona... Es imprescindible. Es mucho más importante que aprender a cortar y a pegar. Lo de cortar y pegar es algo que se va, pero el enriquecimiento que te da la poesía como niño... y empiezas a dejar tu fantasía, tú vives, tú vives en tu mente y no necesitas de televisión, ni de radio, ni de nada. Si tú te puedes imaginar.”

El primer dominio de la poesía popular al que nos acercamos en nuestra entrevista son las retahílas y las rimas infantiles. Lucia Rodríguez de Grubmüller nos cuenta que los niños usan como mínimo tres rimas al día. “Cada grupo tiene especialmente una rima para recoger, para comer, después de comer y en la tarde cuando se van a jugar “. Todos los niños se las saben de memoria. Es un ritual para ellos y es imposible empezar a comer sin la rima adecuada. Cuando ya están sentados en la mesa, todos dicen y acompañan con determinados movimientos la siguiente rima: “Soy una taza, una pepera, una cuchara. Soy un cuchillo, un tenedor, soy el salero-ero-ero, el azucarero-ero-ero...Tin-tin...y a comer.” Cada pedagoga que empieza a trabajar en el “jardín de infantes” tiene que tener en su repertorio como mínimo unas 10 rimas y 20 canciones.

Las rimas infantiles son una infinidad. Hay que enseñarlas didácticamente, comenta la directora de formación pedagoga. Es muy importante combinar la letra con la música y con los colores. Por ejemplo, si hablamos de sol, hay que pintar con el color naranja.

Nos interesamos si en Casa Latina había niños que al llegar a la guardería ya sabían retahílas o rimas-fórmulas de la vida diaria. La respuesta nos hace pensar: “No. Es muy triste. Tenían un vocabulario muy diminuto. De poesía popular ni idea. Lamentablemente. Si vienen otros niños de visita, por ejemplo tengo dos sobrinos de habla hispana, ellos saben mucho de poesía. Pero los que viven aquí no saben, está olvidado.” A pesar de que la gran mayoría de los niños en el jardín infantil son bilingües, no les han enseñado nada en casa. “Es que empieza en casa y lamentablemente, yo no sé si tiene que ver con la ideología o con la cultura o con el nivel social de la gente, pero yo pienso que muy poca gente en realidad se interesa por la poesía, hay mucha gente que ni se interesa por el idioma. Quieren sólo que el niño aprenda alemán porque viven en un país de habla alemana. Es una pena, porque esta gente pierde las raíces. Un idioma es una ventaja tan grande, es inmensa para el futuro. Y antes, por la situación económica y como todo el mundo sabe la situación del Tercer Mundo, por la Comunidad Europea y tantas cosas, había un problema muy grande, pero hoy en día sólo se necesita entrar en la web y consigues miles de canciones, miles de poesías, miles de cosas.

Antes tenías que ir a un colegio de idioma...Pero hoy en día la educación está para todos.”

La directora de Casa Latina cree que si el niño no habla la lengua maternal, no puede aprender otro idioma. “Se dice que si se pierden las raíces, no se puede construir un árbol. Muchos optan por hablarles sólo en alemán, pero los niños están perdiendo la base....”

A la pregunta si el papel de las retahílas como parte del juego estimula la memorización de los niños, la directora nos contesta que esto “estimula no solamente la memoria, sino la capacidad de cuánto almaceno yo en mi cabeza”. También la memorización y la repetición apoyan la pronunciación de los fonemas y toda la musculatura. Cada idioma tiene la pronunciación en diferentes partes del aparato fonador. Por ejemplo, en el habla hispana tenemos la “r” fuera, muy presente, los de habla alemana la tienen en la garganta. En estos casos ayudan mucho unas canciones populares como “El Ratón”, “Estaba la rana debajo del agua”...

El contacto y el aprendizaje de las rimas apoyan la creatividad de los niños. Ellos se inventan canciones, rimas, adivinanzas, dice la directora. Muchas veces siguen un modelo conocido y aprendido de memoria para crear su propio modelo. Por ejemplo, un niño, siguiendo el esquema de la adivinanza conocida del huevo: “Es blanco y en el centro amarillo”, se ha inventado la adivinanza: “Soy verde y en la mitad amargo. Cuando me chupas, tuerces la nariz”. La respuesta ha sido limón. Pero es sorprendente el uso del verbo torcer que es un verbo bien difícil, como dice Lucía Rodríguez de Grubmüller.

Las adivinanzas, otro género de la poesía popular que nos interesa, se introducen en Casa Latina a partir de tres años. “Pero hay que ver el estado de gravedad.” Siempre tiene que estar presente el gusto, el atractivo, si no entienden el juego, no continúan. Por eso, en cierta edad, todavía necesitan ayuda de una persona que les diga cómo se llama esta palabra o darles una orientación.

El interés y los intentos de crear dependen de “la cantidad de fantasía y la motivación que tiene cada niño. Depende también de la personalidad. Hay niños que se bloquean por completo y ni siquiera van a decir una adivinanza aunque se la presenten ya completa.”

Como punto de partida de nuestra crítica, volvemos hacia la “motivación por fuera”. Hay muchos niños que probablemente tienen algunos déficits muy grandes en la comunicación con los padres sobre todo cuando les hacen presión por aprender el lenguaje y no utilizan la manera adecuada. En esto consiste el problema, según la directora y pedagoga Lucía Rodríguez de Grubmüller.

El último ramo sobre el que hablamos en la entrevista, son las canciones infantiles y la importancia de la música para el acercamiento al lenguaje.

La interrogada nos comenta que las canciones dan una enorme posibilidad para un acompañamiento musical, ofrecen una cantidad de inventos, con ellas se puede involucrar mucho la creatividad, la fantasía y el teatro, la dramatización.

Las canciones apoyan “sin duda” el desarrollo del lenguaje infantil y favorecen el entendimiento del significado de las palabras. El ritmo es algo imprescindible, muchas veces empezamos la canción más despacio y vamos siempre más rápido, nos cuenta Lucía Rodríguez de Grubmüller. Así los niños se motivan a aprender la letra de las canciones y pronunciarla bien. Con la ayuda de las canciones se aprenden nuevas palabras, confirma la directora. Es muy importante el timbre de la voz de los educadores, comenta ella, “la rapidez o la aclaración, qué claro habla el idioma y con qué exactitud se dice algo.” La pedagoga nos comenta que ella misma se ha inventado varias canciones infantiles. Es interesante lo que nos cuenta sobre el ritmo de las canciones. Dice que las canciones de habla alemana están casi todas en 4/4, y las de habla hispana son más lentas, están en 3/4.

Hablando de música, Lucía Rodríguez de Grubmüller concluye: “La música es indispensable: para relajarse, para animarse y para continuar.”

Como una invitación a pensar vemos el problema de la falta de suficiente contacto con la poesía popular para los niños en casa, que nos ha comentado la directora de la guardería infantil Casa Latina. Los adultos deberían apoyar a los educadores en este campo de uso de la poesía popular infantil en el camino de conquistar la lengua. Otro fenómeno que salta a la vista es el que no solamente las ediciones hoy en día editen más prosa, sobre todo cuentos infantiles, sino que en la guardería infantil donde se ha realizado la entrevista se usan también más libros con cuentos, según ha mencionado la directora. Es un hecho que demuestra el menosprecio que sufre la poesía popular infantil a pesar de todas sus armas tan

fuertes que posee para el desarrollo del lenguaje: su ritmo y melodía, su eterna invitación a inventar, a descubrir, a disfrutar.

9.2 Entrevista con Rossitza Yakimova.

La logopeda búlgara y profesora universitaria en La Nueva Universidad Búlgara nos da su opinión respecto a la relación entre el contacto con la poesía popular infantil y el desarrollo del lenguaje. Esta entrevista se realiza con la idea de que ella nos aclare sobre todo la influencia de la poesía popular en el plano fonológico del desarrollo lingüístico, porque éste es el ramo en el cual ella trabaja con los niños y donde tiene experiencias más concretas. Ella comenta que la alfabetización es posible sólo bajo la condición de que el niño haya desarrollado capacidades de manipular el lenguaje, es decir, cuando tenga unas capacidades fonológicas y metafonológicas bastante desarrolladas. Las principales unidades fonológicas son: las rimas, las sílabas, los sonidos (fonemas). En el estadio de la ontogenia estas unidades serán percibidas en este mismo orden. Las principales operaciones fonológicas, según la logopeda interrogada, son la identificación y la manipulación de dichas unidades. En el grupo de las operaciones manipulativas se encuentran: dividir, reemplazar, juntar, etc. Estas manipulaciones tienen mucha importancia para el proceso de dominar la escritura. Rossitza Josifova nos da el ejemplo con los niños autistas que poseen las unidades fonológicas pero no dominan las manipulaciones de estas unidades. En la edad preescolar hay un 5 hasta 7 por ciento de niños que por la dificultad con estas manipulaciones podrían desarrollar dislexia, el trastorno de la lectura que imposibilita su realización correcta.

La logopeda nos cuenta que el entrenamiento fonológico terapéutico contiene un mínimo de 20 sesiones con duración de unos 25-30 minutos. Exige mucha disciplina y concentración por parte de los niños, lo que no siempre lo hace agradable para ellos. El objetivo de los especialistas es la identificación y prevención del síndrome fonológico lo más pronto posible.

Cuando trabajan con niños de entre 4 y 6 años, la primera información que exigen los especialistas logopedas es si el niño ha logrado aprender de memoria

unas rimas infantiles, además si ha sentido placer por el contacto con la poesía infantil.

Otras preguntas que se suelen hacer a los padres para la orientación terapéutica es si el niño puede crear una rima con su nombre o si puede determinar entre varias palabras cuál es más larga, por ejemplo entre mariposa y caballo, o entre tren y locomotora. Aproximadamente en la edad de 5-6 años el niño debería poder resolver esta tarea.

Para poder manipular más fácilmente las palabras, crear frases con ellas, participar activamente en los juegos con palabras, cada sociedad cultural nos ofrece de apoyo un fondo de rimas infantiles y retahílas, manifiesta Rossitza Josifova. Éstas están integradas en el conjunto de la educación tradicional y se transmiten de los adultos a los niños, o entre los mismos niños en el marco de unos grupos formales o no formales.

Las rimas infantiles introducen a los niños al mundo de la rima, comenta la profesora universitaria. Ellas apoyan la reproducción y más adelante también la propia producción de rimas. Hace falta que el adulto ponga acentos especiales sobre las rimas para facilitar la percepción y la memorización.

Hablando en concreto sobre las retahílas, la logopeda las describe como unas cadenas verbales habitualmente con falta de significado. Exactamente ellas orientan a los niños hacia la forma del lenguaje y no tanto hacia su contenido y su uso. Las retahílas son útiles para cada juego infantil de grupo de niños, en el cual se deben repartir los roles. Estas poesías populares integran rima y ritmo, acentuación sobre unos fragmentos determinados, coordinación entre habla y movimiento (por ejemplo al señalar con la mano cada siguiente participante del juego).

Según comenta la interrogada, los trabalenguas son aplicables para niños cuyo habla no posee fallos articulatorios graves, y se usan sobre todo para apoyar una articulación flexible, la dicción y la velocidad del habla. Ellos, de manera parecida a las retahílas, prestan atención sobre las características formales del lenguaje y estimulan las finas percepciones auditivas.

Después de haber expuesto la entrevista con la especialista logopeda Rossitza Josifova, podemos generalizar que en su opinión los géneros poéticos

mencionados: las rimas infantiles, las retahílas y los trabalenguas, apoyan el acercamiento del niño hacia la forma del lenguaje y le ayudan a desarrollar las capacidades de manipular el lenguaje que son muy importantes no sólo en la edad preescolar, sino para entrar sin trastornos fonológicos en la etapa de la escritura. De lo contado para el objetivo del actual trabajo destaca la pregunta que se hace por parte de los especialistas al trabajar con los niños en edad preescolar, si han aprendido ya rimas infantiles y si han tenido contacto con la poesía popular infantil, una pregunta que habla por sí misma sobre la importancia de este contacto para desarrollar y también evaluar el nivel lingüístico del niño.

9.3 Entrevista con Jaime Rodrigo García.

Al empezar a exponer la entrevista con Jaime Rodrigo García, español, actualmente habitante en Buenos Aires, ha de especificar que él como padre dedica mucho tiempo a su hija Laura, puesto que su mujer trabaja de diplomática y él es éste que pasa más tiempo con Laura en casa. Lo que nos ha contado en la entrevista, palabras llenas de sentimiento, razonamiento y mucha experiencia, podrían servir de conclusión en nuestro trabajo.

Siguiendo la línea de la investigación, contestando a las preguntas principales: ¿Piensas que la poesía infantil popular tiene un papel significativo en el desarrollo lingüístico de los niños de habla hispana?, ¿Crees que a través de este contacto se había desarrollado o enriquecido el lenguaje de Laura?, La presencia de la poesía popular infantil, ¿regala un sentido de humor, una sensación de celebrar al diario? ¿Crees que el contacto con la poesía le motiva a crear, a modificar, a inventar?, ¿Crees que así se desarrolla la capacidad de la memoria?..., Jaime Rodrigo comparte:

“Sí, creo que juega un papel significativo, sobre todo en el proceso de personalizar el lenguaje e identificarse con él, lo que supone un enriquecimiento en todos los aspectos. Creo que el desarrollo lingüístico va pasando por unas etapas lógicas de crecimiento donde las connotaciones son innumerables y pueden llegar a ser muy sutiles. Desde los primeros pasos donde el lenguaje centra su importancia en la denominación, y con ello comunicación, de objetos, acciones, sentimientos... hasta los complicadísimos y variados matices que puede llegar a

adquirir. En este aspecto, me parece que puede ser destacable la posible labor activa, motora, que la poesía popular infantil puede ejercer. Esto es, aparte del enriquecimiento puramente lingüístico que aporta, está la función de mantener viva la posibilidad “abierta” del lenguaje, la imaginación, o quizá mejor dicho, el no dejar que el lenguaje atrape los significados encerrándolos, acotándolos, etiquetándolos, y frenando de este modo su necesaria evolución. Esto “mataría” el proceso evolutivo lingüístico con consecuencias importantes en el desarrollo general del niño. Personalmente creo que el proceso o desarrollo lingüístico no debe conducir a un fin concreto, no debe enfocarse en alcanzar un supuesto objetivo, sino que dicho proceso, desarrollo o evolución debe mantenerse vivo, abierto, y esto en sí, es primordial.

El esquema habitual al explicar algo es: “esto es y sirve para....”, es decir, cómo lo llamamos y qué significa. Siguiendo un cierto esquema, si mi hija me pregunta “papá, ¿qué es esto?”, yo le contesto “¿quieres saber cómo se llama o para qué sirve?” Me parece importante el orden, y que aprenda que el lenguaje nos sirve para transmitir significados, conceptos, y así fomentar su habilidad lingüística.

Un ejemplo sencillo, un florero ¿es un objeto que podemos imaginar con distintas formas, tamaños, colores... o es aquello que nos sirve para colocar flores? ¿o ambas juntas? y... ¿un frasco de pepinos vacío donde hemos colocado flores, es un florero? y aún más, si no hay flores, sea un florero convencional o no, ¿es un florero? Estar triste, ¿es cuando no tengo nadie con quien jugar o cualquier otra situación, o es la reacción física que identifico como tal?... y así podemos imaginar tantas y tantas cosas... todo. Si la asociación del florero con el objeto o de la tristeza con la situación es poderosa, puede que el niño aparentemente denote conocimiento, sabiduría, pero en realidad se está limitando muchísimo su desarrollo general, incluido el lingüístico.

Es posible que mi hija tenga un nivel de vocabulario menor que la media para su edad, pero también es posible que a la larga su capacidad lingüística sea más rica.

La poesía popular infantil, con todas sus variantes, aportan riquísimos elementos para dicha labor, ayudan a abrir infinitas posibilidades con sus rimas,

ritmos, incongruencias, sinsentidos, metáforas, humor, dobles sentidos, diversión, posibilidad de nombrar palabras que son “feas” ... y tantas otras cosas. Por eso yo no dudo en incluirla en el día a día con mi hija.

Cuando se convive con otras lenguas se pone de manifiesto la fuerte identidad que supone la lengua materna o con la que uno ha crecido, y con ello, se da uno cuenta cuánto más rica es ésta y cuántas más posibilidades nos ofrece. Y en ello, la poesía infantil popular ha jugado un papel importante.

No soy experto en el tema pero yo he querido enfocarlo así con mi hija. Quiero que el lenguaje no sea algo riguroso, definitivo, pero a la vez no quiero que sea confuso, ambiguo, y todo ello he de pretenderlo desde la mejor postura pedagógica que considero: el juego, la diversión, el impacto, la sorpresa, las emociones... todo aquello que pueda interesarle desde una postura que sea posible en su mundo.

Las evidencias de todo ello saltan a la vista. Laura pone más interés a todo aquello que va acompañado de esos “juegos” de la poesía infantil popular, aprende mejor y más rápido y, sobre todo, lo disfruta. Quizá esa poesía, esa rima, ese trabalenguas, esa retahíla... que aprende no sea en su contenido un conocimiento valioso, incluso puede ser nulo, pero lo que está aprendiendo para mí es mucho más importante, está aprendiendo a familiarizarse, a dominar, a no tener miedo ni respeto, con la herramienta que le servirá siempre para asimilar el verdadero conocimiento de las cosas, el cual no está en las palabras.

Al levantarnos, por ejemplo, en vez de un: “buenos días Laura”, “buenos días papá”, nos saludamos con un: (empieza cualquiera de los dos) “buenos días, buenos días...” (con una melodía alegre y cariñosa), a lo que el otro contesta, “hace un rato bien dormías...” (con la misma melodía). Juego mucho con Laura a las rimas, y recuerdo que un día ella me saludó con el “buenos días” y yo rimé esa respuesta. Y ahí se quedó. Puede parecer una tontería, pero es nuestra tontería, y por ello los dos sabemos el significado de ese saludo y no puede significar lo mismo con otros. Me agrada pensar que con ello aprende los distintos matices lingüísticos, la carga emocional de los mismos y además perder respeto a lo convencional y enriquecer su autoconfianza.

Le gusta mucho todo aquello donde aparecen palabras que son etiquetadas de “malas” o “feas” o “inapropiadas” (bueno, creo que a la mayoría de los niños). Es un escape, una oportunidad para ello, y así, pís, caca, culo, pedo... tienen oportunidad de salir de su “cárcel de malos”, los sacamos a dar un paseo para después encerrarlos de nuevo. Una canción de un pollito que sale del huevecito puede enternecerla, pero si es un moco que me saco poco a poco y juego con él... entonces la diversión está garantizada.

Y si se trata de gastar bromas a otros mejor, gastamos bromas tipo:

- ¿Has visto la cesta?
- ¿Qué cesta?
- ¡ La que llevas en el culo puesta!

La rima de esta broma juega el papel más importante, y sin embargo muchas veces Laura concluye la broma con algo tipo: ¡La que tienes pegada al culo! En este caso para ella lo importante es la escena y la palabra culo, la rima ni siquiera sé si la capta, ¡qué importa! lo importante es que la tienes en el culo.

Como tiene un poco de dificultad con el sonido “r” fuerte, practicamos con trabalenguas donde se repite dicho sonido. El primero que le presenté fue uno de los más populares en España, y le dije: Laura, dí esto:

“El perro de San Roque no tiene rabo, porque Ramón Ramírez se lo ha cortado”

A lo que Laura contestó: “¿Por qué Ramón le cortó el rabito al perrito? Me parece que es muy malo ese Ramón. No me gusta.”. Aparte de la anécdota en sí, es destacable cómo ella captó el significado de la frase cuando mi intención era únicamente que lo repitiera, ¡qué importa! lo importante es lo que le hicieron al pobre perrito.

Sin embargo, en muchas canciones, retahílas, rimas... es capaz de repetir de memoria sin dificultad cosas que no tiene ni idea lo que significan. Puede decir sin equivocarse y a toda velocidad “supercalifragilisticoespialidoso” (de la película Mary Poppins) y jamás preguntó lo que significaba, es divertido y con ello, suficiente.

Claro que pregunta muchas veces por el significado de palabras, pero sólo de aquellas que entorpecen lo que le interesa comprender. En un mismo contexto puede haber varias palabras que no entiende, y sin embargo no pregunta por todas.

Constantemente inventa canciones, rimas, cuentos, adivinanzas propias, y por otra parte modifica las que se le enseñan sin perder el sentido general. Creo que a ello ayuda el hecho eludir una rigurosa asimilación lingüística.

La poesía popular española está llena de palabras sin sentido, frases sin sentido, construcciones gramaticales incorrectas, elementos difíciles para los niños... Y sin embargo ahí está, con una gran aceptación por parte de ellos, y, yo así lo creo, con un gran éxito para ayudarles en su desarrollo lingüístico. Yo personalmente, no me he cuestionado el significado de ciertas palabras, frases, estrofas, o incluso canciones enteras que aprendí cuando era niño de la poesía popular infantil, hasta habiendo sido adulto, incluso podría haber cosas que me sorprenderían aún, pero las decía, las recitaba, las cantaba cientos de veces, y ni siquiera me intrigaba lo que pudiera no entender. Y, aunque sea darle vueltas a lo mismo, esta aparente contradicción me parece enriquecedora, significados sin resolver que dejan abiertas puertas para la imaginación, para posibilidades, para que nunca se pierda la posibilidad de preguntar por algo, para que conservando la ignorancia se pueda acceder a la sabiduría.

Me vienen ejemplos de ello que aprendí en mi infancia que he compartido en alguna ocasión con mi hija:

- “Arroz con leche, me quiero casar, con una señorita...” ¿qué tendrá que ver el arroz con leche con el resto de la canción? Sin embargo nadie se lo cuestiona, ahí está en su sitio, como si de una rebeldía lingüística se tratara permitiéndose manifestarse en un contexto infantil.
- “Antón, Antón, Antón pirulero, cada cual, cada cual, que atienda su juego, y el que no lo atienda, pague una prenda...” ¿qué es pirulero? ¿qué juego se supone que es mío y tengo que atender? ¿Antón pirulero me pide atender mi juego? ¿por qué tengo que pagar una prenda si no lo atiendo? ¿sabe un niño de 4-7 años lo que es una prenda? Pero... todos los niños la cantan, nadie pregunta...

- Para echar a suertes, una fórmula popular infantil española (y que mi hija usa) es: “pito, pito, colorito, donde vas tú tan bonito, en que corral en que calleja, esconde la mano que viene la vieja”. Esta fórmula tiene muchas versiones o variantes. Yo me quedé con esta, pero siendo una u otra... no creo que haga falta analizarla mucho, ¡qué maravilloso caos lingüístico!

Y así podríamos poner como ejemplos la gran mayoría de las variantes de la poesía popular infantil.

Están también aquellas en las que el sinsentido se ha creado a propósito. A Laura y a mí nos divierte mucho una que dice (recitar con tono poético serio):

“En la noche más oscura,
cuando más brillaba el sol,
una manada de cerdos,
volaba de flor en flor”

Mi hija Laura y yo nos divertimos mucho con todo ello, tanto con lo asociado a un momento o motivo determinado como al levantarnos, con un saludo especial y muy nuestro; al acostarnos, con cuentos y nanas, las nanas tradicionales; en la comida, momento para adivinanzas, trabalenguas o lo que se nos ocurra; al echar a suertes... como con lo que surge improvisadamente. Y observo que esta herencia lingüística supone una preciosa herramienta para enriquecer de manera divertida la comprensión, la memoria, la fluidez, la creatividad, la imaginación, la curiosidad, la personalidad, la autoconfianza, las relaciones, las emociones...

¡Ah! Y también puede ser divertido despedirse:

- Y con esto y un bizcocho... ¡hasta mañana a las ocho!
- ¡Hasta la vista, turista!
- ¡Hasta luego, carahuevo!
- Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.”

La entrevista con Jaime Rodrigo García, tan abundante de ejemplos poéticos populares para niños, sacados de su día a día, confirma del todo nuestra hipótesis

que la existencia de estos géneros infantiles en la vida diaria enriquece el vocabulario del niño, abre los caminos de su fantasía y sobre todo divierte de una forma que provoca el deseo de buscar la rima, seguir la melodía, memorizar, crear e investigar el lenguaje.

10 Conclusión.

Puesto que ya hemos hecho varias conclusiones al final de los capítulos, sólomente nos queda determinar la conclusión general, basada en el método analítico-empírico que hemos seguido y en los resultados del trabajo que nos han permitido verificar la hipótesis inicial.

Después de haber analizado una amplia selección de obras poéticas infantiles de tradición popular y después de haber realizado las entrevistas planeadas, hemos conseguido confirmar la hipótesis que la poesía popular infantil con su forma, lenguaje y recursos estilísticos influye indudablemente sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje en todas las organizaciones que toman parte en este proceso. No solamente en el plano fonético: por los efectos sonoros y los elementos onomatopéyicos, sino también en el plano morfosintáctico: por las formas de las palabras, sus derivados y los condicionamientos de su asociación, también, en el plano semántico: con las enigmas de las adivinanzas o el mundo al revés en los disparates infantiles, y además siempre presente en el plano psicoafectivo: por las sorpresas, la musicalidad o la curiosidad que despierta en el niño.

A lo largo del trabajo hemos pasado por todos los géneros poéticos infantiles: las rimas infantiles, las retahílas y fórmulas diarias, los disparates, las adivinanzas, las canciones infantiles y los trabalenguas, y en todo ello hemos demostrado su aporte para el aprendizaje, para el acercamiento hacia las palabras. Con las rimas infantiles los niños aprenden a comer. Con las fórmulas de la vida diaria descubren los dedos de la mano. Las retahílas para echar a suertes les regalan un conjuro misterioso. Con las adivinanzas se afina la fantasía. Los disparates se le presentan como frutos de una fantasía juguetona y alegre. Las trabalenguas son como un juego idiomático con obstáculos para ellos. Todas estas funciones de las

obras infantiles, aunque sea de su forma más divertida o sin lógica, se desarrollan en el campo lingüístico y crean en el niño la idea de la existencia de la lengua, de las palabras, de las letras.

La estructura de las dichas obras poéticas corresponde íntimamente con la adquisición simbólica, además con el desarrollo ordenado de la memoria, lo cual tiene mucho que ver con la facultad de adquisición del lenguaje buscando apoyos rítmicos y secuenciales. Atendiéndonos a la teoría de J. Piaget, que ya hemos expuesto en el capítulo 2.3.3, según la cual la formación del pensamiento se relaciona más con la función simbólica que con la adquisición del lenguaje (los niños aprenden a pensar un poco antes que a hablar, pero sólo a través de símbolos), podemos concluir que la poesía popular supone un intento de introducir la lengua en el momento adecuado, como tercer elemento en esa peculiar relación, al darle consistencia expresiva. La poesía popular infantil se convierte de este modo en el mejor catalizador de la mente en sus primeros pasos por el camino de la conquista de las palabras.

11 Resúmen en alemán / Deutsche Zusammenfassung.

Wie bereits der Titel der vorliegenden Arbeit zeigt, möchten wir die Hypothese überprüfen, dass der Kontakt von Kindern mit traditioneller Kinderpoesie – im Speziellen mit Kinderreimen, Auszählreimen, Unsinnsgedichten, populären Kinderliedern und Zungenbrechern mit ihren rhetorischen Stilmitteln, ihrer artistischen Sprache, ihrem Rhythmus und ihrer Musikalität – wesentlich zu Spracherwerb und –entwicklung bei Kindern im Vorschulalter beitragen.

Die Methode der Wahl ist die empirisch-analytische. Um die Hypothese zu überprüfen, wurden verschiedene Beispiele der bereits genannten literarischen Gattungen analysiert. Am Ende der vorliegenden Arbeit präsentieren wir drei Interviews mit mit der Problematik vertrauten Personen, die zum Zweck der empirischen Untersuchung und Analyse der Charakteristika des Untersuchungsobjektes durchgeführt wurden.

Im 2. Kapitel wird der Spracherwerb theoretisch erklärt. Zuerst erfolgt eine Definition des Sprachkonzepts. Danach werden die grundlegenden Vorgehensweisen der Imitation und Wortschöpfung, die das Kind anwendet, um eine Sprache zu erlernen, erläutert. In Zusammenhang mit dem Spracherwerb muss erwähnt werden, dass Sprachkenntnis einerseits die aktive Fähigkeit des Kindes, sich auszudrücken, und andererseits die passive Fähigkeit des Verstehens impliziert.

In der Folge werden verschiedene Spracherwerbstheorien, u.a. die Konditionierungs- oder empiristische Theorie von B. F. Skinner, Noam Chomskys Theorie der Angeborenheit von Sprache, die kognitive Theorie von Jean Piaget, die Interaktionstheorie von Brunner sowie Visgotskys Theorie über Sprache und soziokulturelle Einflüsse erläutert. Anschließend folgt eine detaillierte Erklärung der Ideen Piagets und die Erklärung der egozentrischen Sprache der Kinder in der präoperationalen Phase (zwischen 2 und 7 Jahren): eine intuitive, statische, irreversible, Widersprüchen gegenüber unsensible und auf eine Dimension der Realität beschränkte Sprache.

In Anbetracht des in dieser Arbeit untersuchten Themas verdient die symbolische Funktion, wie sie in der Piaget'sche Theorie vorkommt, besondere

Aufmerksamkeit. Diese Funktion besteht darin, dass das Kind die Realität mit Hilfe verschiedener Zeichen, Symbole, Bilder, Konzepte etc. manipuliert. Das Charakteristische der symbolischen Funktion ist die Unterscheidung zwischen Signifikanten (Zeichen und Symbole) und Signifikaten (Objekte und Ereignisse) derart, dass erstere eine Repräsentation zweiter hervorrufen. Ausgehend von der kognitiven Theorie lässt sich schließen, dass das Denken nicht nur dem Sprechen vorausgeht, sondern dass jenes das Sprechen grundlegend verändert und mithilft, den Spracherwerb voranzutreiben.

Außerdem wird Vigotskys Theorie und seine Vermutung bezüglich des Verhältnisses zwischen Sprache und Denken erläutert. Vigotsky vertritt die Meinung, dass sich das Denken nicht in Worten ausdrückt, sondern erst durch diese existiert.

Im Unterkapitel 2.3.5 erfolgt auch eine Beschreibung der Phänomene “Determinismus” und “Relativismus” (Sapir-Whorf-Hypothese) sowie deren jeweiligen Kritikpunkte.

Im weiteren Verlauf des 2. Kapitels wird auch die Entwicklung der kindlichen Sprache an Hand der Beschreibung der Entwicklungsstufen von der Geburt bis zum Alter von 6 Jahren erklärt. Von diesen wiederum ist das Vorschulalter, in dem sich die so genannte “primäre Sprache” entwickelt, für diese Arbeit von besonderem Interesse.

Im Unterkapitel 2.5 widmen wir uns der Untersuchung des Spracherwerbs nach dem Analysemodell von Juan Cervera, Gewinner des Premio Nacional de Literatura Infantil, der von vier Wegen oder Organisationseinheiten des Spracherwerbs und der Sprachentwicklung ausgeht: die phonetische, morphosyntaktische, semantische und psychoaffektive Einheit (Cervera, 1991: p. 42). Auf Basis dieser Einheiten werden in den später folgenden Kapiteln 4 bis 8 verschiedenen Beispiele populärer Kinderliteratur daraufhin analysiert, in welcher Art und Weise ihre äußere Form, ihre Sprache, ihre rhetorischen Stilmittel und ihr spielerischer Charakter die phonologische, morphosyntaktische, semantische und psychoaffektive Sprachentwicklung des Kindes beeinflussen.

Das Kapitel 3 widmet sich der Kinderliteratur. Zuerst werden das Konzept und die Definition von Kinderliteratur erläutert, danach steht das Kind in seiner Rolle

als Rezeptor im Mittelpunkt. Trotz der Polemik, die in Bezug auf die Klassifizierung besteht, erscheint hier eine Einteilung in Poesie und Lieder, Theaterstücke sowie Erzählungen und Prosa sinnvoll. Außerdem wird zwischen traditionell-populärer Kinderliteratur und Autorenwerken unterschieden, auch wenn deren Charakteristika sich manchmal überschneiden oder einander ergänzen.

Bevor wir genauer auf die Populärpoesie eingehen, sollen noch die Sprache der Kinderliteratur und die Unterschiede zwischen Alltagssprache und poetisch verwendeter Sprache erläutert werden. Die poetische oder künstlerische Sprache zeichnet sich durch Wortspiele und –schöpfungen aus, wird bewusst eingesetzt, unterhält das Kind und zielt auf Mehrdeutigkeit ab. Diese positiven Eigenschaften bewirken, dass sich das Kind auch am Schöpfungsprozess solcher Poesie beteiligt und seiner Fantasie freien Lauf lässt. Die poetische Sprache ist in der Kinderliteratur von besonderer Bedeutung, da sie Ähnlichkeiten mit dem Sprachniveau, auf dem sich das Kind bewegt, aufweist, die kindliche Sensibilität für Sprache erhöht und dem Kind den Erwerb neuer, sprachlicher Elemente ermöglicht. All das wird nicht nur dadurch erreicht, dass man dem Kind ein für es verständliches Werk darbietet, sondern dieses muss auch Überraschungen sprachlicher Natur enthalten, die für das Kind angenehm sind und dessen Sprachkenntnis stimulieren.

Die Poesie mit ihren Inhalten und Formen stellt für das Kind eine Chance dar, den Umgang mit Worten zu lernen, sie zu untersuchen und mit ihnen zu spielen. Inwieweit der informative Wert zu Gunsten des spielerischen Gehalts, des Rhythmus und der Musikalität, die Kinder besonders anziehen, in der Kinderliteratur an Bedeutung verliert, zeigt das Unterkapitel 3.5.

Zur Entstehung von Kinderpoesie ist zu sagen, dass sie sich einerseits aus der ursprünglich nicht für Kinder gedachten, traditionellen Populärpoesie entwickelte und sich erst mit der Zeit entsprechend anpasste. Es handelt sich dabei um Reime, Auszählreime, Unsinnsgedichte, Rätsel, Zungenbrecher, Gebete, Weihnachtslieder, Wiegenlieder, Lieder, die Bestandteil diverser Spiele sind bis hin zu bestimmten Gedichtformen wie die “romances”. Andererseits gehören zur

Kinderpoesie auch von Dichtern verfasste Werke, zu denen auch die Autorenwerke zählen, und von den Kindern selbst geschaffene Poesie.

Um nun die Ausgangshypothese überprüfen zu können, gilt es die Sensibilität der Kinder in Bezug auf die rhetorischen Stilmittel in der Populärpoesie zu untersuchen. Im Allgemeinen bewirkt die poetische Sprache im Kind eine angenehme Distanzierung von der Realität und Übertritt in eine andere Welt. Die metrische Gestaltung ruft überraschende, lautliche Assoziationen hervor, die ungewöhnliche Anordnung der Worte bewirkt anormale syntaktische Konstruktionen und die Verwendung von Figuren stellt neue Auslegungsmöglichkeiten der Bedeutung dar.

Im Kapitel 3.8 wird das Spiel als Lebensmittelpunkt des Kindes erläutert. Das Spiel zählt neben dem Wort und dem Traum auch zu den drei grundlegenden Konzepten von Poesie. Poesie und Fantasie haben auch Einfluss auf die Signifikate und die Realität – sie bereichern das Lexikon und erweitern den Erfahrungsschatz des Kindes. Sowohl das Spiel wie auch die Poesie mit ihrem spielerischen Aspekt dienen als Förderer von Freiheit und als Quelle der Freude.

Nach der Erläuterung der wichtigsten Mechanismen des Spracherwerbs und der vier Wege, nach denen sich Sprache entwickeln kann, soll dieser Prozess unter Berücksichtigung der populären Kinderpoesie beschrieben werden.

Zur phonetischen Einheit gehören alle lautlichen Effekte eines Wortes und der Worte untereinander. In diesen Bereich fallen die Reime, Gleichklänge, die Paronomasie, die Anapher und alle Stilmittel, die die klassische Rhetorik als Wortfiguren bezeichnet. Die am weitesten verbreitete Klassifikation ist jene in Figuren, die durch Hinzufügung, Auslassung, Wiederholung oder Kombination entstehen und onomatopoetische Figuren. Selbstverständlich kennt das Kind weder all diese Bezeichnungen noch deren Bedeutungen, aber es ist sensibel gegenüber Alliterationen wie auch Wortverkettungen und Wortspielen.

Die Morphosyntax setzt sich aus zwei Teilen zusammen: Die Morphologie ist eine praktische Ableitung der Phonetik, vor allem in der mündlichen Übertragung. Die Syntax impliziert eine anspruchsvollere Reflexion, da die lautlichen Unterscheidungsmerkmale nicht immer so deutlich sind wie bei der Morphologie. Augmentative, Diminutive und Pejorative lenken die Aufmerksamkeit auf

Eigennamen, Substantive oder Adjektive und helfen dabei, diese in den Mittelpunkt der Nominalsyntagmen zu stellen.

In der semantischen Einheit wird die metaphorische Sprache als semantische Strategie verwendet – zwar mit Einschränkungen des noch jungen Alters, aber bereits mit der Fähigkeit, Suggestivassoziationen zu verwenden und neue Möglichkeiten der Realitätswahrnehmung einzuführen. Zum Bereich der Semantik gehören auch Wörter, die das Kind dazu motivieren sollen, selbst die Bedeutung herauszufinden, um den Kontext verständlich zu machen.

Unter die psychoaffektive Einheit fallen alle Arten von Reimen, Gedichten, Rätseln, Zungenbrechern, Spielen und Liedern, die dem Kind gefallen. Es gilt, eine Beziehung zwischen dem Text und dem Kind als Rezeptor aufzubauen. Man versucht, eine Identifikation oder Ablehnung des Kindes gegenüber textuellen Elementen wie den Protagonisten, Vorbildern oder Antihelden hervorzurufen. Das Ziel ist es, dass die Freude, der Erfolg oder auch die Angst ansteckend werden und das Kind mitreißen. Um dies zu erreichen ist es unerlässlich, dass der Text die Bedürfnisse des Kindes anspricht.

Der Spracherwerb beim Kind vollzieht sich dank des Einflusses der symbolischen Funktion, die es ermöglicht, die Realität durch ein Zeichen darzustellen und dieses Zeichen als Repräsentation der Realität zu erkennen und zu verstehen - kurz gesagt, eine Verbindung zwischen einer Sache und einer anderen herzustellen.

Um dieser Vermutung nachzugehen und den Einfluss der populären Kinderpoesie auf diese vier Einheiten nachweisen zu können, gilt es, alle literarischen Gattungen in konsequenter Weise zu analysieren.

Das Thema des 4. Kapitels sind die Wendungen des alltäglichen Sprachgebrauchs, die auch Reime, den Spielen vorausgehende Auszählreime und Zaubersprüche umfassen. Deren Charakteristika sind Theatralik, die Verwendung des Dialogs, Einfachheit, Kürze, der Einsatz von Gesten, Wiederholungen, Kehrreime, Aufzählungen und poetische Irrationalität.

Verschiedene Beispiele werden mit Hilfe von Analysetafeln, die den Beitrag jedes stilistischen Elementes zum Spracherwerbsprozess widerspiegeln und auch

darstellen, auf welchem der vier möglichen Wege die Beeinflussung passiert, untersucht.

Im darauf folgenden 5. Kapitel beschreiben wir die kindliche Lüge mit ihren Ursprüngen und ihrer Geschichte. Das Leitmotiv des Unsinnsgedichts ist das Gegensatzpaar Sinn-Unsinn mit seiner unterschwellig mitschwingenden Bedeutung Ordnung-Unordnung. Unsinnsgedichte, das heißt, fehlender Sinn, Maßlosigkeit, Widersprüche und ein Hauch von Verrücktheit.

Beim Versuch, zu belegen, dass diese poetischen Werke die sprachliche Entwicklung unterstützen, widmen wir uns vor allem dem Humor, der Fantasie und der Kreativität. Wie schon erwähnt, sind die beiden wichtigsten Mechanismen, die das Kind beim Spracherwerb und der Sprachentwicklung anwendet, die Imitation und Kreativität. "Kreativität" ist hier ein Synonym für eine "abweichende Denkweise", die es ermöglicht, die Erfahrungsschemata immer wieder zu durchbrechen. Dieser kreative Prozess ist für das Kind unterhaltsam und verschafft ihm ein Gefühl des Glücks (Gianni Rodari, 2007: p. 235).

Bei Unsinnsgedichten wird die befreiende Funktion der Sprache sichtbar. Fantastisches oder Absurdes wird geäußert: "Me gusta porque no puede ser" (Ana Pelegrín, 1996: p. 105).

Im 6. Kapitel wird der Schwerpunkt durch die Untersuchung von Rätseln auf den semantischen Aspekt des Spracherwerbs gesetzt. Rätsel bewirken, dass das Kind zu überlegen beginnt, und sie haben auf diese Art und Weise auch an der geistigen Entwicklung des Kindes teil. Die gesuchte Lösung zu finden, bedeutet für das Kind eine Annäherung an die Bedeutung der Worte und die Fülle von möglichen Metaphern.

Die Rätsel regen die Kinder an, zu interpretieren, sich Sachverhalte vorzustellen, zu überlegen und zu entschlüsseln, aber neben diesen kognitiven Tätigkeiten darf man nicht darauf vergessen, dass die primäre und bedeutendste Aktivität des Kindes das Spiel mit den Worten ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Rätsel als linguistisches Phänomen einen der wichtigsten Vorgänge des semantischen Aspekts hervorruft: die Bedeutungsübertragung.

Das 7. Kapitel ist den Kinderliedern gewidmet. Diese sind für Kinder von inhaltlicher, aber auch emotionaler Bedeutung, da die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten, die diese Lieder den Kindern bieten, ihre emotionalen Fähigkeiten fördern und so auch eine geistige Annäherung an die Sprache bewirken. Mit Hilfe von Liedern werden die auditiven Fähigkeiten, das Rhythmusgefühl, die Stimme, der Bewegungssinn, die Verwendung von Gesten sowie die Ausdrucksfähigkeit des Kindes trainiert. Sie bereichern auch die Sprache, indem das Kind durch die Lieder neues Vokabular und neue Wendungen kennen lernt. Mittels des Liedes entwickeln sich auch das Gedächtnis und die Vorstellungskraft, die ein wichtiger Bestandteil der psychologischen Entwicklung des Kindes sind, weiter.

Das Erlernen von Liedern wird durch zahlreiche Faktoren beeinflusst: auditive, visuelle, motorische, gedächtnisbezogene, soziale, spielerische, expressive und viele weitere Variablen tragen gleichzeitig zur geistigen Entwicklung und Sensibilisierung des Menschen bei. Melodie und Rhythmus erleichtern in diesem Fall den Zugang der Kinder zu diesen poetischen Werken und wecken in ihnen das Interesse für Literatur. Auf diese Weise werden sie bei ihrer Eroberung des Reichs der Worte vorangetrieben und es eröffnet sich ihnen die Welt des Lesens.

Die Zungenbrecher, Analyseobjekte des 8. Kapitels, sind reine Wortspiele. Für die Kinder sind sie Sprachspiele mit Hindernissen. Die Schwierigkeit, sie auszusprechen, wird für die Kinder zur wahren Herausforderung, die sie auf Grund ihres spielerischen Zugangs mit Freude annehmen.

Im Zusammenhang mit der Aussprache von Kindern im Vorschulalter müssen auch deren typische Probleme mit selbiger behandelt werden. Bei der kindlichen Phonetik kommt es zu Elisionen von Konsonanten und Vokalen und jeglicher Art von Ausspracheproblemen wie der Ersetzung von s durch r sowie d und t durch l (Lambdazismus) in intervokalischer Position oder dem Lispeln. Es lässt sich schließen, dass Zungenbrecher als Hilfsmittel dazu dienen, solche linguistischen Störungen zu erkennen und zu beheben, wie auch dazu, Problemen bei der Artikulation vorzubeugen.

Die Zungenbrecher helfen nicht nur geschulten Logopäden, sondern auch Eltern und Lehrern dabei, die Kinder zu einer korrekten Aussprache zu animieren

und sie solange zu korrigieren, bis sich eine flüssige und souveräne Artikulation entwickelt hat.

Mit der vorangegangenen Analyse zeigen wir die unterstützenden Effekte von Zungenbrechern mit ihren Alliterationen, Wiederholungen, Assonanzen, Paronymen und Oxymora für die linguistische Entwicklung sowohl im Bereich der Phonologie wie auch im morphosyntaktischen, semantischen und psychoaffektiven Bereich auf.

Im letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit werden drei Interviews präsentiert, die die Beziehung zwischen dem Spracherwerb von Kindern und der populären Kinderpoesie aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchten sollen. Gleichzeitig soll auch die persönliche Meinung der jeweiligen Interviewpartner deutlich werden.

Im ersten Interview spricht die Direktorin des Kindergartens “Casa Latina” in Wien Lucía Rodríguez de Grubmüller über die unbezweifelbare Wichtigkeit der Populärpoesie für die sprachliche Entwicklung der Kinder. Aus diesem Grund kritisiert sie auch das Fehlen von Kinderpoesie im Elternhaus sowie die Unkenntnis der Eltern bezüglich Kinderliedern, Auszählreimen und Gedichten, die die Kinder meist erst mit Eintritt in den Kindergarten lernen.

Das zweite Interview mit dem Spanier Jaime Rodrigo – Vater einer 5-jährigen Tochter, mit der er bereits in Prag und Stockholm gelebt hat und heute in Buenos Aires lebt – zeigt, wie man Kinder auch zu Hause mit Poesie in Kontakt bringen kann. Er spricht über die wichtige Rolle, die die Poesie im täglichen Leben einnimmt, darüber, wie Kinderlieder und –reime seine Tochter im Alltag begleiten und ihm gleichzeitig eine große Hilfe bei ihrer Erziehung, Bildung und auch Unterhaltung sind. Unter Zuhilfenahme dieses Interviews, von dem wir glauben, dass es unsere Hypothese bestätigen kann, versuchen wir, uns dem Problem von innen, vom Elternhaus heraus zu nähern.

Das letzte Gespräch wurde mit der Logopädin Rossitza Yakimova, Professorin an der Neuen Universität Sofia, geführt. In ihrer Erläuterung über den Einfluss der Populärpoesie auf die kindliche Sprachentwicklung stellt sie vor allem den formalen Aspekt von Sprache in den Vordergrund, wie etwa die Tatsache, dass Kinderpoesie besonders auf phonologischen Besonderheiten der Sprache aufbaut. Laut der Logopädin sollten beispielsweise Zungenbrecher dazu eingesetzt werden,

eine flüssige Artikulation und die Geschwindigkeit des Sprechens zu trainieren. Die gesamte Populärpoesie beinhaltet Reime und bestimmte Rhythmusformen und oft ist die Koordination von Sprechen und Bewegen von Nöten (beispielsweise wenn bei Auszählreimen auf die anderen Kinder gezeigt werden muss). Eine wichtige Funktion ist die Annäherung des Kindes an eine bestimmte Sprachform, die durch den spielerischen Charakter hervorgerufen wird. Auf diese Weise hilft die Poesie dem Kind, ein feines Gehör zu entwickeln und seine Fähigkeiten im Umgang mit der Sprache zu formen – zwei sehr wichtige Eigenschaften nicht nur für das Vorschulalter, sondern auch für den in phonologischer Hinsicht reibungslosen Übergang ins Lese- und Schreibalter.

Nach der Analyse zahlreicher Beispiele aus den bereits erwähnten Gattungen der populären Kinderpoesie und der Durchführung der drei Interviews im empirischen Teil dieser Arbeit ist es gelungen, die Hypothese, dass die populäre Kinderpoesie mit ihren rhetorischen Stilmitteln, ihrem spielerischen Charakter, ihrer Kreativität und ihren fantastischen Elementen sowie ihrem Rhythmus und ihrer Musikalität alle vier Einheiten des Spracherwerbsprozesses und der Sprachentwicklung beeinflusst, zu verifizieren.

12 Bibliografía.

- Ana Pelegrín. *La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahilas*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 1996.
- Anglin, J.M. *Word, object, and conceptual development*. W.W. Norton & Company Inc. New York, 1977.
- Asensio, Eduardo. *Poética y realidad en el cancionero peninsular de la Edad Media*. Gredos. Madrid, 1970.
- Bernal y Calvo. *Didáctica de la Música en la Educación Infantil*. Granada, 1997.
- Bettelheim, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Editorial Crítica. Barcelona, 1990.
- Bravo Villasante, Carmen. “Aleluyas y Aucas” en *Historia de la literatura infantil española*. Rev. de Occidente. Madrid, 1959.
- Bravo-Villasante, Carmen. *Antología de la literatura infantil española, vol.3, folklore*. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid, 1979.
- Bruner, Jerome. *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Alianza Editorial S.A. Madrid, 1984.
- Bruner, Jerome. *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata S.A. Madrid, 1995.
- Calderón, Mario. *La adivinanza, poesía en proceso de renovación*. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, número 31, 2005, pp. 67-83
- Cervera, Juan. “El lenguaje artístico y lúdico” en *Didáctica de la lengua y la literatura*. Anaya. Madrid, 1989
- Cervera, Juan. *Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial*. Educadores, n.º 150, abril-junio, 1989, pp. 211-238.
- Cervera, Juan. *La literatura infantil en la educación básica*. Cincel. Madrid, 1984.
- Cervera, Juan. *Teoría de la literatura infantil*. Ediciones Mensajero. Bilbao, 1991.
- Chomsky, Noam. *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Fontanella, Barcelona, 1977.
- Chomsky, Noam. “La lengua y la mente”, en H. Contreras, *Los fundamentos de la gramática transformacional*, México, 1971.
- Chomsky, Noam. *Conocimiento y libertad*. Atalaya. Barcelona, 1997.

- Chomsky, Noam. *El lenguaje y el entendimiento*. Planeta De Agostini. Madrid, 1992.
- Conde Caveda, José Luis; Calvo Niño, María Luisa; Garófano, Virginia Vicianá. *Nuevas canciones infantiles de siempre*. Ediciones Ajibe. Málaga, 1999.
- Díaz-Plaja, A. y Mendoza, A. En *Didáctica de la lengua y la literatura*. Anaya. Madrid, 1989.
- E. y C. Elevar. *El libro de las adivinanzas*. Bell. Buenos Aires, 1973.
- Escudero, Isabel. *Cántame, cuéntame. Cancionero didáctico*. Ediciones de la Torre y Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1997.
- Fernán Caballero. *Adivinanzas, acertijos y refranes populares*. Madrid. Montena, 1989.
- Fernando Lázaro Carreter. *Diccionario de términos filológicos*. Gredos. Madrid, 1977.
- Finnegan Ruth. *Oral poetry*. London. Cambridge. University Press, 1979, 2 ed.
- Fraisse, P. *Psicología del ritmo*. Morata. Madrid, 1976.
- Frenk, Margit. *Corpus e la lírica antigua de tradición popular*. Castalia, Madrid, 1978.
- García Padilla, Manuel. *Glosario Psicopedagógico*. Editorial Promolibro. Valencia, 2003.
- García, J.M. y Garrido, V. *Literatura de tradición oral de sierra Mágina*. Dip. Pcial. Jaen, 1991.
- Garfer, J.L. y Fernandez, C. *Adivinancero popular español*. Fundación Banco Exterior. Madrid, 1987.
- Gómez del Manzano, Mercedes. *Cómo hacer a un niño lector*. Narcea. Madrid, 1985.
- González Gutiérrez, María Gabriela. *Hacer visible lo invisible. Estructuras y funciones de la adivinanza mexicana tradicional*. Benemérita Universidad de Puebla- Plaza y Valdés Editores. México, 1999.
- Held, Jacqueline. *Connaître et choisir les livres pour enfants*. Hachette. París, 1985.
- Huizinga, J. *Homo ludens*. Alianza-Emecé. Madrid, 1987.
- Janer Manila, G. *Pedagogía de la imaginación poética*. Aliorna. Barcelon, 1989.

- Janer Manila, G. *Pedagogía de la imaginación poética*. Aliorna. Barcelona, 1989.
- Juegos y Canciones Infantiles*. Editorial LIBSA. Madrid, 2002.
- López Quintás, A. *Estética de la creatividad*. PPU. Barcelona, 1987.
- López Tamés, R. *Introducción a la Literatura Infantil*. Oviedo. ICE. Universidad de Santander, 1985.
- Lucio Lombardo Radice. *L'educazione de la mente*. Editor Riuniti. Roma, 1962.
- Martín Nebras, Federico. *(Re)crear la escuela*. Alameda. Madrid, 1992.
- Monfort, M. y Juárez, A. *El niño que habla*. Nuestra Cultura. Madrid, 1980.
- Pelegrín, Ana. *La aventura de oír. Cuentos tradicionales y literatura infantil*. Anaya. Madrid, 2004.
- Peña Muñoz, Manuel. *Del pellejo de una pulga y otros versos para jugar*. Ediciones Afaguara. México, 2005.
- Piaget e Inhelder. *Psicología del Niño*. Morata. Madrid, 1969.
- Piaget, Jean. *El criterio moral del niño*. Fontanella, Barcelona, 1977.
- Piaget, Jean. *El lenguaje y el pensamiento en el niño: estudio sobre la lógica del niño*. Guadalupe. Buenos Aires, 1976.
- Piaget, Jean. *La formación del símbolo en el niño*. FCE. México, 1961.
- Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. Barral-Labor, Barcelona, 1981.
- Rodari, Gianni. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Editorial Planeta, S.A., Barcelona, 2007
- Rondal, J.A. *El desarrollo del lenguaje*. Ed. Médica y Técnica. Barcelona, 1982.
- Salgado, Antonio. *Adivina, adivinador. Las mejores adivinanzas en acróstico*. Selector. México, 1998
- Sánchez Romeralo, A.. Romancero. *Tradición oral moderna*. I Coloquio. Ed. Diego Catalán. Madrid. Cátedra Seminario Menéndez Pidal, 1972
- Sanchez Romeralo, Antonio. “Carácteres del estilo” en *El Villancico. Estudio sobre la lírica popular en los siglos XV-XVI*. Gredos. Madrid, 1969, págs. 255-260
- Simón Álvarez M. *Relación entre el habla materna y la adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas. MAPFRE Medicina, 2006, VOL. 17 N° 3· pp. 202-215
- Skinner, *Verbal Behaviour*. Appleton-Century-Crofts, New York, 1957

Soriano, Marc. *Guide de la littérature per la jeunesse*. Flammarion. París, 1976

Stern, Daniel. *Mutter und Kind. Die erste Beziehung*. Klett-Cotta. Stuttgart, 1979.

Valmaseda, M. *Los problemas de lenguaje en la escuela*. Alianza Psicología. Madrid, 1999.

Valverde, José María. *La literatura*. Montesino. Barcelona, 1982.

Vansina, Jan. *La tradición oral*. Labor. Barcelona, 1985

Vigotsky, Lev S. *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Crítica. Barcelona, 1979

Vigotsky, Lev S. *Obras escogidas*. Visor. Madrid, 1991

Vigotsky, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires, 1973

Vila, Ignasi. *Lingüística y adquisición del lenguaje*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Murcia, Murcia 1991.

Walsch, Ma Elena. *El reino del revés*. Luis Fariñas Editor. Buenos Aires, 2000.

Yakimova, Rossitza. *Trastornos en la escritura*. Romel. Sofía, 2004.

Zumthor, Paul. *Intoduction à la poésie orale*. Seuil. París, 1983.

Bibliografía Internet:

El portal de la educación inicial. Estimulación del lenguaje.

URL: <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4200/4219.asp>

[15.09.2008]

Revista de música culta. Revista mensual de publicación en Internet. Número 33º (Octubre de 2002).

URL: <http://www.filomusica.com/filo33/infant.html> [15.09.2008]

Vnet, www.visionlibros.com:

URL: <http://www.librosgratisweb.com/pdf/piaget-jean/inteligencia-y-adaptacion-biologica.pdf> [15.09.2008]

Licda. Calderón Astorga, Natalia. Centro especializado en lenguaje y aprendizaje. Propuestas Teóricas de adquisición del lenguaje.

URL: <http://www.nataliacalderon.com/c.php?csc=49> [15.09.2008]

Dr. C. George Boeree. Traducción al castellano: Nacho Madrid. Psicología General. El Desarrollo del Lenguaje. Departamento de Psicología, Universidad de Shippensburg.

URL: http://www.psicologia-online.com/ebooks/general/desarrollo_lenguaje.htm [15.09.2008]

Real Academia Española.

URL: <http://www.rae.es> [08.09.2008]

Itzigsohn, José. Pensamiento y lenguaje.

URL: http://www.vigotsky.org/prologo_pensamientoylenguaje.asp [15.09.2008]

Rodari, Gianni. La imaginación en la literatura infantil. Artículo publicado en la revista Perspectiva Escolar N° 43 y reproducido en Imaginaria, revista quincenal sobre literatura juvenil y infantil con autorización de la Associació de Mestres Rosa Sensat (Barcelona, España). N° 125. Buenos Aires. (31 de marzo de 2004)

URL: <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm> [15.09.2008]

Wikipedia, la enciclopedia libre, sobre Dislalia:

URL: <http://es.wikipedia.org/wiki/Dislalia> [15.09.2008]

LGI Asesoramiento informático:

URL: <http://www.delogopedia.com/results.asp?nSector=4&cSector=Dislalia> [15.09.2008]

Alfredo Maceira Rodríguez. Universalismo e relativismo lingüístico:

URL: [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4\(11\)27-37.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4(11)27-37.html) [16.09.2008]

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Blagovesta NEYTCHEV,
25. Dezember 1975 in Sofia (Bulgarien) geboren,
E-mail: neytchev@gmail.com
Familienstand: verheiratet.

Ausbildung und Studium

Seit Oktober 2001	Diplomstudium Romanistik (Spanisch) an der Universität Wien
Februar 2007 - Juni 2007	Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), bei Beförderungsinstitut Wien.
Oktober 2006	Englisch-Auffrischkurs für Berufstätige – Grammar Review, bei Beförderungsinstitut Wien.
1998 - 2001	Diplomstudium Pädagogik mit gewählten Fächern statt 2. Studienrichtung Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien
1995 - 2000	Bakkalaureatsstudium für Grundschulpädagogik an der Sofioter Universität „Der Heilige Kliment Ochridski“ Schwerpunkt der Spezialisierung: Bildende Kunst Sponsion zur Bakkalaureus in Grundschulpädagogik. Thema der Diplomarbeit: Das Kindspiel in der bulgarischen Folklore
April - Juli 1998	Lehrgang Deutsch am Goethe Institut, Sofia. Zeugnis Zentrale Mittelstufenprüfung.
Juni 1998	Zeugnis Mittelstufe des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD)
1989 - 1994	Oberschulbildung am Spanischsprachigen Gymnasium „Miguel de Cervantes“, Sofia

Berufliche Tätigkeit

Seit 2001	Tanzlehrerin Lateinamerikanische Tänze
2003 - 2008	Angestellte als Incoming-Fachkraft bei Mundivision Reisebüro, Wien
1999 - 2003	Projektleiterin bei Sound of Vienna, Konzertveranstaltungen in Wien. Teilnahme an Präsentationen und Workshops bei Fremdenverkehrsmessen in Malta, Spanien, Österreich.

Kenntnisse/Fähigkeiten/Interessen

EDV-Kenntnisse	Fundierte MS Office-Kenntnisse, PC/Mac.
Fremdsprachen	Muttersprache: Bulgarisch. Fließende Kenntnisse in: Spanisch, Deutsch, Englisch. Gute Kenntnisse in: Französisch, Russisch. Grundkenntnisse in: Serbokroatisch, Italienisch, Esperanto.
Interessen	Musik, Kunst, Sport, Natur, Reisen.
Seit November 2006	Mitglied im Vienna Experts Club
1992 - 1998	Mitglied der Bulgarischen Jugend Rotkreuz. Teilnahme am Internationalen Wettbewerb für Erste Hilfe in Menden, Deutschland
Februar 1994	Zertifikat für Arbeit in Sozialanstalten für Kinder.
Juli 1992	Teilnahme am Internationalen Wettbewerb für Erste Hilfe in Menden, Deutschland

Wien, am 30.09.2008