

El almacén de una lingüística incipiente: Contribución al desarrollo de las competencias metalingüísticas

María SAHUQUILLO DÍAZ
Universidad Complutense de Madrid
sahuquil@gmail.com

Julia VALENZUELA MIRANDA
Universidad Complutense de Madrid
valemira@ucm.es

Recibido: abril 2014

Aceptado: julio2014

RESUMEN

El presente artículo aborda, en primer lugar, una reflexión sobre el concepto de competencia metalingüística y sus diferentes grados de concreción, así como sobre cómo se alcanza a lo largo de la etapa de Educación Infantil, de 3 a 6 años. En segundo lugar, se ofrecen una serie de propuestas prácticas para contribuir a su desarrollo en el niño. Todo ello teniendo como horizonte la preparación de los escolares para el acceso a la lengua escrita, uno de los objetivos fundamentales de este tramo educativo.

Palabras clave: Didáctica de la lengua. Educación Infantil. Desarrollo del lenguaje. Alfabetización. Competencias metalingüísticas. Conciencia fonológica. Competencia morfo-sintáctica. Competencia textual.

Emergent linguistic framework: contribution to the development of metalinguistic competences

ABSTRACT

This paper deals with a reflection on the concept of metalinguistic competence and its varying stages of realization, and the way they are reached throughout the education period of 3-6 years old. Secondly, it offers a series of practical proposals to contribute to the children's development, the main goal being the preparation of school children to learn how to read and write, one of the main objectives of this stage of their education.

Keywords: Language teaching. Children's education. Language Development. Alphabetization. Metalinguistic competences. Phonological competences. Syntactic awareness. Textual awareness.

Le canevas d'une linguistique émergente: contribution au développement des compétences métalinguistiques

RÉSUMÉ

Cet article est, premièrement, une réflexion sur le concept de compétence métalinguistique et ses différents degrés de concrétion, ainsi comme sur la façon où cette compétence est acquise tout au long de l'Éducation d'Enfance, de 3 jusqu'à 6 ans. Deuxièmement, on offre ici une série de propositions pratiques pour contribuer à leur développement chez l'enfant. Tout cela, avec le but de la préparation des écoliers pour accéder à la langue écrite, un des principaux objectifs de cette étape éducative.

Mots clé : Didactique de la langue. Éducation pour enfants. Développement du langage, alphabétisation. Compétences métalinguistiques. Compétences phonologiques. Conscience morphosyntaxique. Conscience textuelle.

SUMARIO: 1. Preámbulo. 2. Las competencias metalingüísticas y sus diversos grados. 3. El despertar de las competencias metalingüísticas: lo que los niños saben de su lengua. 4. El folclore oral: un impulsor de las competencias metalingüísticas. 5. La concepción del texto. 6. La conciencia sintáctica. 7. El nivel morfológico. 8. El nivel grafo-fónico. 9. Final. 10. Bibliografía. 11. Antologías de folclore infantil.

1. PREÁMBULO

Desde que en los años 80, con la aparición de la LOGSE, se adoptó para la enseñanza de la lengua materna un enfoque comunicativo y funcional, que había dado buenos frutos en las enseñanzas de segundas lenguas, han sido muy abundantes los trabajos publicados que buscan concretar en qué consiste lo que tales enfoques defienden, esto es, promover el uso de la lengua para reflexionar a partir del propio uso. Son estas cuestiones que provocaron, no podemos negarlo, gran desconcierto entre el profesorado en ejercicio. Desconcierto en lo tocante a los contenidos que se habían de enseñar y, sobre todo, en cuanto a la metodología. Y no es extraño pues el nuevo enfoque era una carga de profundidad que pretendía herir de muerte una larguísima tradición en la enseñanza del español en España. Una tradición tan arraigada que todavía hoy, más de 20 años después, no se ha logrado desterrar definitivamente y se sigue poniendo el énfasis en el estudio gramatical, mientras que no se desarrollan suficientemente las competencias orales y escritas de los escolares.

Y es que la reforma suponía no sólo cambios metodológicos, sino también afectaba a aspectos mucho más profundos relativos a la formación teórica del profesorado (conocimiento de la lengua en la comunicación) y a su posición ideológica (concepción de la función del profesor y de la institución escolar), así como a cuestiones de índole práctico, como la selección y gradación de los contenidos, la intervención en el aula o la organización del alumnado y sus tareas.

Básicamente, y centrándonos en lo que nos interesa, lo que se pedía al profesorado con las nuevas directrices ministeriales era que dejase de usar en las aulas la lengua con función metalingüística tal y como venía haciéndolo. Que

dejase de concebir la lengua como referente explícito de la comunicación, esto es, usar la lengua para hablar de la lengua, para analizarla, enjuiciarla reflexivamente,... que dejase de adoptarla como objeto de estudio para considerarla como herramienta de la comunicación que cumple otras múltiples funciones. Muchos pensaron, y aún hoy lo creen algunos, que lo que se pretendía en el fondo era que el aula se convirtiera, rebajando al mínimo el grado de exigencia y de rigor científico, en un lugar donde, sin más, se promoviera el uso de la lengua, tal y como se hace en la vida cotidiana, en el entorno familiar y social para, después, plantear la reflexión sobre los usos de los escolares.

Naturalmente, desde esta óptica, la reforma recibió numerosas críticas, críticas que asumiríamos hoy íntegramente si es que la LOGSE en verdad defendiera tal postura. Más, en realidad, esta interpretación es errónea. Si así fuera, el escolar no progresaría o, si se nos permite la expresión, se cocería en su propia salsa. La escuela, evidentemente, tiene otra función, de la escuela se espera mucho más.

2. LAS COMPETENCIAS METALINGÜÍSTICAS Y SUS DIVERSOS GRADOS

Parece oportuno empezar por mencionar algunos estudios que, desde la Psicología, clasifican a grandes rasgos los procesos que llevamos a cabo los humanos en dos tipos, unos controlados, reflexivos y conscientes que requieren, además, cierta capacidad de abstracción, entre los que se encuentran los usos de la lengua con función metalingüística, tal y como Jakobson la describió; otros automáticos, no reflexivos, entre los que se encuentra la actividad verbal, el hablar cotidiano, donde lo que prima es la transmisión de significados.

Pues bien, como decíamos, muchos quisieron ver que la reforma defendía un salto de los primeros (procesos controlados) a los segundos (usos automáticos), que en las aulas dejase de analizarse la lengua para usarse, sin más exigencia. Y es aquí, precisamente, donde arranca nuestra reflexión, pues consideramos que entre la actividad metalingüística explícita, directa y reflexiva, propia de la enseñanza, digamos, tradicional en España, la que obedece a una invitación del tipo *ven, que te voy a enseñar lo que yo sé sobre la lengua* y los usos cotidianos de la lengua, que obedecen a una propuesta como *ven, que vamos a hablar como tú sabes hacerlo*, se sitúan otros usos, otros niveles intermedios, en los que es posible cierta gradación y que son los que interesan al maestro.

Nos referimos a toda una serie de mensajes que, sin referirse al código de manera directa, explícita, en tanto que receptores, sí nos remiten a él, a su configuración, sus posibilidades, a las leyes que los gobiernan. Usos que, en tanto que emisores, requieren ciertas dosis de atención y reflexión, porque, cuando menos, suponen una elección para decir algo. Comportamientos verbales que invitan a fijarse en la propia lengua para ver lo que se puede y no se puede hacer y los efectos que pueden producir. Y nos atrevemos a adelantar aquí que si hay un

ámbito donde estas actividades son más patentes, es en el juego, porque para jugar es preciso conocer las reglas y saber interpretarlas.

Así pues, de la escuela se espera que suscite en las aulas esos usos que, sin ser puramente automáticos, tampoco sean deliberada y explícitamente reflexivos, como lo venía haciendo. Se trata, resumidamente, de empezar por despertar el interés, la curiosidad del alumno, de llamar la atención sobre determinadas particularidades del sistema, ayudando a que en el niño poco a poco vaya fraguando un conocimiento intuitivo del código y sus leyes. Un conocimiento sobre el que, en pasos sucesivos, pueda poner a prueba sus intuiciones primeras, las hipótesis que se había ido formando calladamente y que le conduzcan, al fin, a la necesaria reflexión (será entonces cuando tenga sentido) que le facilitará la comprensión y el conocimiento del lenguaje y la comunicación, tan complejos.

En este sentido coincidimos plenamente con Garton y Pratt (1991) en la idea de que las capacidades metalingüísticas se desarrollan gradualmente en el niño y que tal desarrollo depende de su dominio de las formas lingüísticas que alcanza en el uso, ya sea en familia, o en la escuela, que es donde surgen, de manera espontánea, las primeras reflexiones sobre la lengua (fundamentalmente detecciones de errores, auto-correcciones y reconocimiento de rimas, documentadas a edades tempranas) y que constituyen la base para una deliberación controlada en el futuro. Porque el uso frecuente de la lengua, la ejercitación que, en principio es de naturaleza no controlada o poco deliberada, a la larga, favorece la reflexión y el control o, lo que es lo mismo, constituye la base sobre la que se construyen posteriores análisis de la lengua.

Especialmente significativos para apoyar esta idea nos parecen los resultados de la investigación llevada a cabo por Bryant y Bradley (1987), recogida por Garton y Pratt (1991), que demuestran que un grupo de niños que disfrutaron con el placer de la rima a una edad temprana, en el jardín de infancia, a los tres años de edad ya eran capaces de clasificar palabras sobre la base de si rimaban o no y a los cinco y seis consiguieron discriminar los fonemas iniciales y finales de las palabras, cosa que no lograron hacer aquellos que no tuvieron una experiencia temprana con la rima.

Pues bien, el presente trabajo se orienta al grado de concreción más bajo de las capacidades metalingüísticas, en el que se empieza a crear en el niño la base sobre la que crecerán sus primeras intuiciones sobre la lengua, esto es, al tramo de escolaridad no obligatorio, la Educación Infantil, y especialmente al segundo ciclo (3-6 años). Ese periodo educativo en el que lo que se espera de la institución escolar es que, ante todo, favorezca el desarrollo de las competencias comunicativas orales de los niños, aún muy mermadas y, al tiempo, inicie su preparación para el acceso a la lengua escrita, escollo fundamental para la reflexión posterior.

Con este objetivo empezaremos por plantearnos cuál es el punto de partida, con qué contamos inicialmente.

3. EL DESPERTAR DE LAS COMPETENCIAS METALINGÜÍSTICAS: LO QUE LOS NIÑOS SABEN DE SU LENGUA

Aunque hoy en día parece un tanto exagerada la afirmación de N. Chomsky (1965) en el sentido de que los niños actúan como los lingüistas para crear su propia lengua, observando y deduciendo constantes a partir de las muestras que recibe (*input*) para, luego, generalizarlas creativamente en usos sucesivos, sí parece que la adquisición del lenguaje en el niño va acompañado de un trabajo de *análisis* que, aunque no lo percibamos, no deja de ser considerable.

Así, son llamativas y muy abundantes las muestras recogidas del habla infantil que evidencian que los niños, desde muy corta edad, manejan una suerte de lingüística incipiente. Una lingüística ingenua (R. Simone, 1992) que les permite, por ejemplo, aplicar el principio de analogía en sus creaciones léxicas, demostrando dominar los procedimientos de formación de palabras a las mil maravillas, como la derivación (*corteras* por *tijeras*; el que hace cuadros, *cuadrero*) o la composición (*saltacaidas*, por *paracaídas*) casos en los que se aprecia que tiene tanto peso el significado como la forma. Una lingüística implícita que lleva a los niños a regularizar con profusión los verbos irregulares, produciendo errores que revelan muchos aciertos que quedan ocultos por el mero hecho de serlos (*sí quepes*, no *cabo*); que les faculta para corregir a otros y a sí mismos; que les impulsa a preguntar hasta la saciedad por el nombre de las cosas, por el significado de las palabras, por el porqué de los nombres; que les autoriza, en fin, a discutir acaloradamente sobre formas, sonidos, significados y sentidos.

Demuestran los niños, desde muy pronto, ser sabios en el arte de trucar y falsear las reglas de la lengua, de retozar con las palabras, con las frases, huyendo del tópico y del estereotipo. Que juegan por jugar, de acuerdo con su tendencia natural al placer, a la libertad y a la imaginación creadora. Basta con observarles con un poco de atención para disfrutar con sus extraordinarias definiciones, sus sorprendentes juegos verbales, sus originalísimas metáforas.

Así pues, parece evidente que tanto sus razones y juicios sobre la lengua, como sus creaciones y hallazgos, son el resultado de sus observaciones, exploraciones, intuiciones e hipótesis no explícitas, de las expectativas que los niños tienen ante la lengua, así como de las estrategias que son capaces de usar Y, aunque no nos atrevemos a calificar estas actividades de reflexivas, tal y como antes definíamos los usos metalingüísticos, sí creemos a pies juntillas que parecen emanar de una cierta teoría del lenguaje que, aunque elemental, se va forjando paso a paso en el pequeño desde edades muy tempranas, en estrecha relación con las oportunidades de uso que se le brindan.

Pues bien, aunque no se sabe con precisión cuál es el grado de conciencia que llegan a alcanzar los niños a lo largo de la Educación Infantil, sí hay indicios inequívocos de que esta se desarrolla a lo largo de un periodo que parece arrancar alrededor de los 24 meses, cuando son capaces de hacer las primeras auto-

correcciones y las primeras combinaciones (gramaticales) de dos elementos; que avanza notablemente cuando el niño logra desligar las palabras de sus referentes y llega a concebirlas no como parte de la realidad, sino como entidades autónomas, esto es de salvar lo que J. Piaget (1946) llamaba el realismo de las primeras palabras; que da un paso de gigante cuando accede a la lengua escrita, siendo las actividades escolares diseñadas para este fin, sumadas a las posibilidades reflexivas y de análisis que la propia escritura (la permanencia) ofrece, el empujón definitivo para culminar los primeros pasos de este desarrollo.

Y sabemos, por último, que este proceso que arranca muy temprano, en el que el niño pone mucho de su parte, también se puede impulsar o favorecer desde su entorno, especialmente desde la escuela. Sirva como prueba de esta afirmación el hecho de que las actividades que en las aulas se llevan a cabo para preparar al niño para acceder a la lengua escrita suponen un avance notabilísimo en su desarrollo. En este sentido se orienta el presente artículo.

4. EL FOLCLORE ORAL: UN IMPULSOR DE LAS COMPETENCIAS METALINGÜÍSTICAS

Independientemente del grado que alcancen los niños en sus capacidades para pensar sobre su propia lengua, se puede afirmar que tales competencias están en estrecha relación con las dos grandes metas de la Educación Infantil en materia de lenguaje y comunicación, es decir, primero, con su desarrollo verbal, en el sentido que actúan como un motor impulsor en la adquisición y el desarrollo del lenguaje (nadie duda hoy de que el proceso sería mucho más lento sin estas capacidades) y, segundo, con la iniciación en la lengua escrita, desde el momento en que nuestro sistema de escritura es alfabético y que requiere, al menos, que el aprendiz sea capaz de detectar unidades mínimas no significativas en la cadena oral.

Así pues, parece sensato pensar que la Educación Infantil está llamada a promover sistemáticamente en las aulas determinados usos especialmente indicados para despertar el interés y la curiosidad de los escolares, de tal manera que se paren a pensar cómo están contruidos; usos que llamen la atención sobre determinados aspectos del sistema, como antes decíamos y que vayan trenzando el armazón de las competencias metalingüísticas necesarias en niveles superiores de la escolaridad.

Se trata de propiciar determinados comportamientos verbales que, 'como sin querer', hagan caer en la cuenta de la existencia de tal o cual elemento, de tal o cual coincidencia, de tal o cual rasgo de la propia lengua; usos que, 'como sin querer', remiten al código y a las leyes que lo gobiernan, al tiempo que invitan al juego, despiertan el ingenio o suscitan la risa (no se puede olvidar que lo lúdico es el aceite del motor de la escuela infantil). Así, entendemos que el desarrollo de la lengua es inseparable de los juegos verbales que alcanzan de este modo un valor pedagógico.

Nos estamos refiriendo a una buena cantidad de textos, compañeros tradicionales de los juegos infantiles, conocidos genéricamente como el folclore infantil y que, desgraciadamente, suelen yacer olvidados en los estantes más altos de las bibliotecas, considerados en estos tiempos que corren de la post-modernidad, como resquicios del pasado, fósiles ya inservibles, que no merece la pena resucitar a no ser para despertar la sonrisa de algún romántico trasnochado o para ilustrar fotogramas de color sepia.

Enseñar a los niños estos juegos verbales en las aulas y los patios escolares tiene muchas ventajas. Es rentable para el maestro y para los autores de textos escolares, que no tendrán que esforzarse inventando y reinventando juegos, ejercicios, retahílas o canciones, cosa que no siempre se logra con mucho tino y buen gusto. Los textos folclóricos están ya ahí, listos para ser usados. Es también rentable para los niños, pues no olvidemos que han sido durante siglos los procedimientos que sirvieron con eficacia para alimentar y avivar esa especie de lingüística ingenua, para ejercitarse y alcanzar eso que hoy llamamos tan rimbombantemente conciencia metalingüística y para jugar. No lo olvidemos.

En páginas sucesivas ofreceremos algunos argumentos que defienden la conveniencia de rescatar el folclore oral, al tiempo que concretaremos los niveles de la lengua en que estos textos tienen especial incidencia. Nos centraremos con exclusividad en las competencias y habilidades de naturaleza lingüística implicados en la alfabetización, esto es lo que el niño pone en juego para leer y escribir y que constituyen el entramado de las competencias metalingüísticas: conciencia fonológica, conocimiento de las palabras, conciencia sintáctica y conciencia textual y pragmática (Garton y Pratt, 1991). Todo ello, además, sabiendo que constituyen excelentes modelos para el aprendiz y que suponen un magnífico entrenamiento de la lengua oral.

Con este fin se han revisado los métodos que a lo largo de la historia se han venido empleando para enseñar a los niños a leer y escribir, tanto los sintéticos, que parten de unidades menores, como los analíticos o globales, que arrancan de unidades mayores significativas. Asimismo consideramos los más recientes enfoques, que detestan los métodos tradicionales, como el constructivista, o los modelos interactivos, más conciliadores (M. Bigas y M. Correig, 2001).

De esta revisión se desprenden un buen puñado de pistas que nos orientan sobre las competencias metalingüísticas implicadas en el acto de leer, tanto en los momentos iniciales, como en los niveles superiores (de lectores expertos) y que en mayor o menor medida, dependiendo del momento del proceso, competen e implican a todos los niveles de la lengua (no en vano leer y escribir son actividades fundamentalmente de naturaleza lingüística), más concretamente, como ya decíamos, al plano fonológico, al morfo-sintáctico y al pragmático-textual.

Así pues, a continuación destacaremos, en los distintos niveles, la utilidad de los textos folclóricos, como recursos que contribuyen al desarrollo de las competencias metalingüísticas en la Educación Infantil. En cada caso ofreceremos algunos

ejemplos especialmente significativos para ilustrar nuestras afirmaciones, aunque somos conscientes de que el material es prácticamente inagotable, por lo que remitimos al lector interesado a consultar el buen número de antologías y colecciones¹ que desde hace tiempo vienen publicándose y que ofrecen una gran cantidad de canciones, retahílas y tonadas que han acompañado los juegos y la vida cotidiana de los niños españoles.

Teniendo en cuenta que la visión de los niños es global y que el enfoque comunicativo y funcional de las enseñanzas lingüísticas es el único aconsejado, nos permitimos invertir el orden habitual de los niveles o planos de la lengua que se abordan. Así pues empezaremos por las unidades mayores, los textos (plano pragmático-textual), para finalizar con las menores, no significativas (plano fonológico).

5. LA CONCEPCIÓN DEL TEXTO

Gracias a los estudios de la Lingüística textual o discursiva hoy sabemos que el conocimiento y reconocimiento de los diferentes tipos y géneros textuales, tanto en la modalidad oral, como en la escrita, favorece la comunicación, en tanto en cuanto al que oye o lee le sirven como armazones que permiten anticiparse, preconfigurar el desarrollo de lo que va a llegar, despertando expectativas en el receptor, que es capaz de detectar ciertas marcas y anticipar la organización del tipo textual en cuestión. También al que habla o escribe la configuración textual le facilita la organización de la información que pretende transmitir (L. González Nieto, 2001).

Por estas razones es recomendable que los maestros pongan en contacto a los niños con textos variados y promuevan el uso en las aulas de narraciones, descripciones, instrucciones, exposiciones,..., con distintas funciones e intenciones, según los casos.

Pues bien, los textos de tradición oral son especialmente interesantes para alcanzar estos fines y sientan las bases para que el niño vaya apreciando, en el uso (y en el juego) sus propiedades. Veamos algunas de sus virtudes.

En primer lugar, cumplen la exigencia de variedad, tanto en sus estructuras y configuración, como en su utilidad funcional.

Así encontramos abundantes textos **narrativos**, lo que no es extraño si tenemos en cuenta que gran parte de las canciones de corro, por ejemplo, son fragmentos de antiguos romances. En ellos se incluyen, incluso, pequeños fragmentos **dialogales**:

Esto era una hormiguita
que de un hormiguero

Pin, pin, zarramacotín
debajo del puente

1 En la bibliografía se encontrarán sólo algunas de las múltiples referencias existentes.

salió calladita
y se metió a un granero
se robó un triguito
y arrancó ligero.
Salió otra hormigueta
del mismo hormiguero
y muy calladita
se metió al granero;
Se robó un triguito
Y arrancó ligero.
Y salió otra hormigueta (...)

de San Martín
había un hombre
haciendo botijas
y botijones,
y a la Mariquita
la tendera
le puso la mano...
¡en esta oreja!

Estaba una pastora,
larán, larán, larito,
estaba una pastora
cuidando el rebaño.
El gato la miraba,
larán, larán, larito,
el gato la miraba
con ojos golositos.
-Si me hincas la uña,
larán, larán, larito,
si me hincas la uña,
te cortaré el rabito.
La uña se la hincó,
larán, larán, larito,
la uña se la hincó
y el rabito le cortó.

Una señora gorda
por el paseo
ha roto una farola
con el sombrero.
Al ruido de los cascos
salió el gobernador
Perdone, caballero,
que yo no he sido,
que ha sido mi sombrero
por atrevido.
- Si ha sido su sombrero
usted lo va a pagar
con cuatro bofetadas
que yo le voy a dar.
¡Una, dos, tres y cuatro!

Y **descriptivos**, entre los que abundan retahílas y canciones para jugar con los más pequeños.

Para que reconozcan su cuerpo:

Este chiquito
compró un huevito,
este flaco
lo preparó.

Esta barba barbará,
esta boca comerá,
esta nariz, narigueta,
este ojito, pajarito,

El juego chirimbolo
que bonito es.
Un pie, otro pie;
una mano, otra mano;

Y este pícaro gordo...	este su compañerito...	una oreja, otra oreja...
Se lo comió,	Tope, Sancho, carnerito	Y el culo de la vieja!
Se lo comió...		

O para que adivinen:

Subo llena y bajo vacía y si no me apuro la sopa se enfría (La cuchara)	Tiene famosa memoria, fino olfato y dura piel, y las mayores narices que en el mundo puede haber. (El elefante)	Con mi cara encarnada y mi ojo negro y mi vestido verde el campo alegre. (La amapola)
---	---	---

O prueben su pronunciación con trabalenguas:

Erre con erre, guitarra. Erre con erre, barril. ¡Qué rápido ruedan las ruedas Del ferrocarril!	A Cuesta le cuesta subir la cuesta. Y en medio de la cuesta... va... y se acuesta.
---	---

Otros dramáticos, **dialogales**, entre los que encontramos algunos curiosos que marcan con el estribillo los turnos de palabra:

Pinto, pinto colorito, saca las vacas de veinticinco. -¿En qué lugar? -En Portugal -¿En qué calleja? -La moraleja. -Esconde la mano que viene la vieja.	- fue a robar a la casa de San Juan - ¿Quién, yo? - Sí, tú. - Yo no fui - Entonces, ¿quién? - (uno de los jugadores) (se esconden) - fue a robar (...)
-¿Dónde están las manitas? -Se las ha comido el gatito - ¿Dónde está el gatito? - En la escalerita -¿Dónde está la escalerita? - En la torre - ¿Dónde está la torre?	- Al alimón, al alimón, que se ha roto la fuente. - Al alimón, al alimón, mandadla componer. - Al alimón, al alimón, no tenemos dinero. - Al alimón, al alimón

- En la iglesia
 - ¿Dónde está la iglesia?
(como no hay más respuestas
sacan todos las manos escondidas
y golpean con las palmas diciendo)
 - Al pícaro carpintero
que se ha comido el puchero
(varias veces)
- nosotros lo tenemos.
- Al alimón, al alimón,
¿con qué lo arreglaremos?
Al alimón, al alimón,
(...)

También abundan los **instructivos** entre los conjuros y las patrañas infantiles:

Santa Rita, Rita, Rita,
lo que se da no se quita

San Andrés, San Andrés,
lo que se da se devuelve otra vez

Sal solito,
y caliéntame un poquito
para hoy, para mañana
y para toda la semana

Luna, lunera,
cascabelera,
debajo de la cama
tienes la cena.

Los **predictivos**, especialmente algunos refranes

Catapum, chin, chin,
que esta noche va a llover.
Catapum, chin, chin,
antes del amanecer.
Lunes, martes, miércoles, tres.
Jueves, viernes, sábado, seis.

Por San Blas
la cigüeña verás.
Si no la vieres
año de nieves.

Marzo airoso
y Abril lluvioso
sacan a Mayo
florido y hermoso.

Mañanita de niebla
tarde de paseo.

Y los **expositivos**:

Yo soy la viudita
del conde Laurel
que quiere casarse
y no encuentra
con quién...

Uno, dos, tres y cuatro.
Se venden cerillas
en el estanco
y papel de fumar.
Por eso le llaman
el estanco nacional.

Contamos con diversidad de textos, como vemos, que se emplean con cierto grado de especialización, de manera que cada uno desempeña distintas funciones y se usan con diferentes intenciones: pedir, impedir, recriminar, sortear, pedir información, pronosticar, explorar el mundo, conocer el propio cuerpo, y un largo etcétera.

Por otra parte, son textos que, a base de repetirse, se aprenden de memoria para ser recitados o cantados una y mil veces, quedando almacenados en la memoria del pequeño con mucha más fuerza que los que emplean en la comunicación ordinaria, a veces para toda la vida, como bien saben los recopiladores de la tradición oral, asentándose como modelos permanentes.

Por último y fijándonos más detenidamente, no queremos dejar de mencionar otra propiedad interesante del folclore infantil. Y es que creemos que en ese esfuerzo que le lleva al niño a reproducir en sus propios términos, literalmente, (F. Lázaro Carreter, 1980) un texto aprendido previamente, se pone el énfasis en otro de los rasgos característicos de los textos, esto es, que muchos de ellos obedecen a una estructura cerrada, que se empiezan y que han de terminar en un momento dado, no cuando lo desee quien habla, como ocurre en el diálogo ordinario, sino en un momento predeterminado, concreto. Gran parte de los chistes infantiles, por ejemplo, son narraciones breves que empiezan y terminan en un momento dado, como ocurre con los cuentos. Desde muy temprana edad los niños habituados a oír cuentos demuestran que han interiorizado sus propiedades, especialmente su estructura. Por eso se enfadan tanto cuando se les cuenta uno de nunca acabar o cuando se modifica el texto.

6. LA CONCIENCIA SINTÁCTICA

Sabemos hoy que todo lector experto debe estar entrenado en el uso y reconocimiento más o menos intuitivo de las estructuras sintácticas de su lengua y las relaciones que se establecen en ellas, que dan valor a las palabras. Más concretamente, debe saber reconocer las fronteras de la frase, saber si está completa o no lo está; debe dominar diversas estructuras sintácticas, cuantas más mejor; debe reconocer sus componentes fundamentales y las relaciones que entre ellos se establecen.

Pues bien, en los textos folclóricos encontramos muestras variadísimas de las diferentes modalidades oracionales (asertiva, exclamativa, interrogativa...), además de ser riquísimos en cuanto a sus estructuras sintácticas. Si revisamos cualquier antología nos veremos sorprendidos por la riqueza que presentan en este nivel. A lo que se suma el hecho de que la configuración de los versos, el estribillo y los movimientos o gestos a los que acompañan estas cancioncillas contribuyen a marcar las fronteras de la frase y sus elementos constituyentes.

En la mayoría de las ocasiones encontramos en el folclore lírico retahílas, tonadas y canciones en las que abundan oraciones **enunciativas**, desde las nanas

con las que se pretende adormecer al niño (y que ellos muy pronto imitan con sus muñecos, en el juego simbólico) a las fórmulas que le sirven para jugar.

Cuando echan a suertes para conseguir algo o determinar los componentes de un equipo:

En un café
se rifa un té
al que le toque
el número tres
uno, dos y tres.

Tengo un gallo en la cocina
que me dice la mentira,
tengo un gallo en el corral
que me dice la verdad.
Trís, trás, fuera estás.

Un gato se cayó a un pozo,
las tripas le hicieron guá.
Arre, moto, piti poto,
arre, moto, piti pá.

Para jugar al corro:

Al corro de la patata
comeremos ensalada,
lo que comen los señores
naranjitas y limones.
Achupé, achupé,
sentadita me quedé.

El juego chirimbolo
qué bonito es.
Un pie, otro pie,
una mano, otra mano,
un codo, otro codo,
una oreja, otra oreja...
y el culo de la vieja.

Para saltar, con comba o sin ella:

Al pasar la barca
me dijo el barquero
las niñas bonitas
no pagan dinero.
La volví a pasar
me volvió a decir
las niñas bonitas
no pagan aquí.

Desde chiquitita me quedé,
me quedé,
algo resentida de este pié,
de este pié.
Disimular, que soy una cojita
y si lo soy, lo disimulo bien.
Sal, sal, sal, que te doy un puntapié
con la punta de este pié.

Para moverse juntos, formando filas o saltando entre ellas:

Pase misí, pase misá
por la Puerta de Alcalá

- Verbena, verbena,
la casa se te quema

la de alante corre mucho,
la de atrás se quedará.

- Por dónde, por dónde,
por la casa del conde..
- Señora María, ¿tiene usted una cuerda?
- Sí, pero está llena de nudos.
- Pues vamos a deshacerla.
- Verbena, verbena,...

Estaba el señor Don Gato
sentadito en su tejado
marramamiau, miau, miau
sentadito en su tejado.
Ha recibido una carta
que si quiere ser casado
marramamiau, miau, miau

-Yo tengo un castillo, matarile, rile, rile,
yo tengo un castillo, matarile rile rón,
-¿Dónde están las llaves, matarile, rile, rile,
dónde están las llaves, matarile rile rón,
-En el fondo del mar,...
-¿Quién irá a buscarlas ...
-Irá.. (nombre de uno de los componentes)

...
que si quiere ser casado,
con una gatita parda
sobrina de un gato pardo
marramamiau...
Al recibir la noticia
se ha caído del tejado.
Ya le llevan a enterrar
por las calles del mercado.
Al olor de las sardinas
el gato ha resucitado.
Por eso dice la gente
¡Siete vidas tiene un gato!

-¿Qué oficio le pondremos?
-Le pondremos... (nombre de un oficio)
-Eso no le gusta a ella/él ...
-Le pondremos... (se repiten oficios) ...
-Eso sí le gusta a ella/él ...

Nótese que estos textos intercalan oraciones **interrogativas** frecuentemente, por el gusto de los niños a los textos dialogados, y que el juego **pregunta-respuesta** les sirve para dramatizar el texto, acompañando lo que dicen con gestos y movimientos. Además de las ya expresadas anteriormente, podríamos añadir:

-Tu padre ha venido.
-Y qué me ha traído?
-Un vestido.
-¿De qué color?
-¡De cosquillas alrededor!

-Te convidó.
-¿A qué?
-A un café.
-¿A qué hora?
-A las tres.

- ¿De dónde vienes, ganso?
 - De tierras del garbanzo
 - ¿Qué traes en el piquito?
 - Un cuchillito.
 - ¿Dónde lo has afilado?
 - En una piedrecita.
 - ¿Y la piedrecita?
 - En el agua está.
 - ¿Y el agua?
 - Los bueyes la han bebido.
 - ¿Y los bueyes?
 - Arando están.
 - ¿Y lo que aran?
 - La gallina lo escarba.
 - ¿Y la gallina?
 - Poniendo huevos está.
- Primo, primo, ¿cuándo has venido?
 - Primo, primo, ayer mañana.
 - Primo, primo, ¿qué me has traído?
 - Un real de plata.
 - Primo, primo, ¿en qué lo has echado?
 - Primo, primo, en una muchacha.
 - Primo, primo, vamos a verla.
 - Primo, primo, no tengo capa.
 - Primo, primo, toma la mía.
 - Primo, primo, me viene larga.
 - Primo, primo, la cortaremos.
 - Primo, primo, de las espaldas.

En ocasiones la interrogación inicia la tonada o el juego, aunque no recibe una respuesta coherente, porque se inscribe en el gusto por los mensajes “sin sentido” que tienen los niños:

¿Qué haces ahí, moro viejo,
que no te casas,
que te estás arrugando
como las pasas?
Que dame la mano (bis)
dámela con firmeza,
lechuguita de mi amor,
para ver la verbena
juntitos los dos.
(...)

¿Cómo quieres que tenga
la cara blanca,
siendo carbonerita
de Salamanca?
Al aire sí, al aire no.
Cantan los pajaritos
en los árboles.
Cantaban y decían
leré, leré, leré
Cantaban y decían
adiós, que yo me iré.

Algunas veces, pregunta y respuesta configuran el juego:

- Abuelita, abuelita,
¿qué hora es?
 - Tres pasos de elefante.
 - Abuelita, abuelita,
¿qué hora es?
 - Un paso de hormiga.
(...)
- ¿Dónde estás?
 - En tabletas.
 - ¿Qué has comido?
 - Vinagretas
 - ¿Qué has bebido?
 - Agua de mayo.
 - Ponte tú, que yo me caigo.

Otras, son la base del juego que el adulto establece con el niño mientras le gasta una broma, como es el caso de los cuentos de nunca acabar, cuya fórmula final es una pregunta al niño:

Esto era un gato
con las orejas de trapo
y la barriga al revés.

-¿Te lo cuento otra vez?

-Si/No

-Yo no te digo que me digas ni que sí ni que no, yo te digo que... Y el cuento comienza otra vez.

Este es el cuento del Pan Parapules,
el de las bragas azules
y el culo al revés.

-¿Quieres que te lo cuente otra vez?

-Si/No

También encontramos exclamaciones y oraciones **exclamativas** en los textos, en ocasiones para marcar movimientos del juego, en otras para expresar el sentimiento de los niños ante lo que cuentan o por el gusto de exclamar:

El corro de la patata
¡Achupé, achupé!
¡Sentadita me quedé!

El cocherito -¡leré!-
me dijo anoche -¡leré!-

(...)

(Marca la “agachada”)

Te tengo, te tengo,
te tengo que dar
un vestido blanco
que te ha de gustar.

Cortito de *adelante*,

larguito de atrás,

y... ¡adiós, que te vas!

(Marca la salida de la comba)

Mambrú se fue a la guerra
¡Qué dolor, qué dolor, qué pena!
(...)

¡Qué hermoso pelo tienes!

¡Carabí!

(...)

Quisiera ser tan alta
como la luna

¡ay, ay!

como la luna

para ver los soldados
de Cataluña.

De Cataluña vengo

de servir al rey

¡ay, ay!

(...)

En Cadiz hay una niña (bis)

que Catalina se llama

¡ay si!

que Catalina se llama

Todos los días de fiesta (bis)

su padre la castigaba

¡ay si!

(...)

No falta la modalidad **imperativa** en estos textos para dar órdenes o instrucciones:

Lori, bilor,
Vicente colorí,
loribirín,
contramarín,
picarisote,
¡fuera, chicote!

-Saca, saquilla.
-No quiero,
que me la come la ratilla.
-Saca, sacón.
-No quiero
que me la come el ratón.
-¡Sácala, sácala,
que lo mando yo!

Llama la atención la gran variedad de estructuras sintácticas en las que, además se observa el gusto de los niños por jugar con el orden de palabras en la oración y con las posibilidades funcionales de los elementos. Así las van fijando:

Viva la media naranja,
viva la naranja entera,
vivan los guardias civiles
que van por la carretera.
Ferrocarril, camino llano,
por el vapor se va mi amado,
se va mi amado,
se va mi amor,
se va la prenda
que adoro yo.

Arroyo claro,
fuente serena,
quién te lavó el pañuelo
saber quisiera.
Me lo ha lavado
una serrana
en el río de Atocha
que corre el agua.
Me lo ha lavado
me lo ha tendido
en el romero verde
que ha florecido.

Otras veces se muestran las capacidades funcionales de algunas categorías de palabras en la oración como ocurre con esta retahíla para echar a suertes.

Don Pepito el bandolero
se metió en un sombrero.
El sombrero era de paja,
se metió en una caja.
La caja era de cartón,
se metió en un balón.
El balón era muy fino,
se metió en un pepino.
El pepino maduró
y Don Pepito se salvó.

Y con esta para jugar con las manos sobre una mesa, en la que además se pone el énfasis en los complementos del nombre:

Pin, pineja,
el rabo de la coneja.
Coneja real,
pide para la sal.
Sal menuda,
pide para la cuba.
Cuba de barro,
pide para el caballo.
Caballo morisco,
pide para el obispo.
Obispo de Roma,
tapa la corona
que no te la robe
la gata rabona.

El estribillo ayuda a percibir si la oración está o no completa:

La chata Berenguela,
gui, gui, gui,
como es tan fina,
trico, trico, trí,
como es tan fina,
lairón, lairón, lairón,
¡lairón!
Se pinta los colores,
gui, gui, gui,
con purpurina (...)

Aunque lo más frecuente es la repetición de estructuras oracionales, lo que contribuye a su interiorización. También a veces se juega con el **orden de palabras**:

Ramón del alma mía,
Ramón del alma mía
del alma mía, Ramón.
(...)

- Aquí te entrego
esta agujita
con su ojo
y su puntita.
- ¿Tiene punta?
- Punta tiene.

- ¿Tiene ojo?
- Ojo tiene
- Ojo y punta tiene

En cuanto al grado de complejidad de las oraciones, cabe destacar que, aunque la mayoría de ellas son **simples**, también encontramos algunas que incorporan partículas de **coordinación** o **subordinación** que son las más frecuentes en los usos espontáneos de los niños y que, por tanto, contribuyen a su afianzamiento. Entre ellas destacan especialmente la partícula subordinante *que*.

En ocasiones con función adjetiva:

Un-don-din
de la poli-politana.
Un cañón *que* no sirve para nada.
-Niña, ven aquí.
-Yo no quiero ir.
Un-don-din.

-Mariquita, *que* riega la albahaca,
¿cuántas hojitas tiene la mata?

En Madrid hay un palacio
que le llaman de Oropel.

A la sillita de la reina
que nunca se peina,
un día se peinó
y la silla se rompió.

Arroz con leche,
me quiero casar
con una señorita
de este lugar,
que sepa coser,
que sepa bordar,
que sepa abrir la puerta
para ir a jugar.

En otras, con función causal, que alterna con la conjunción *porque*:

Las niñas bonitas
no van al cuartel
porque los soldados
les pisan el pie

Los caballos de palacio
ya no quieren pasear,
porque se ha muerto Mercedes
y luto quieren llevar.
(...)

-Madre, no quiero barrer
que tengo un dedito malo
y la escoba me da en él.

-¿Hay casita *que* alquilar?
-Al otro lugar,
que esta está ocupá.

Pero también aparece con otras muchas funciones, de las que indicamos sólo algunos ejemplos, pues son numerosas:

Mariquita bonita,
dice a su madre
que le compre un vestido
para ir al baile.

El cocherito -¡leré!-
me dijo anoche -¡leré!-
que si quería -¡leré!-
montar en coche .¡leré!-
(...)

Una vieja regando,
su jardincito,
en la oreja derecha
le picó un bicho.
El doctor *que* la ha visto,
le ha recetado,
que se lave la mano,
con sublimado.

-Pajarito, jilguero,
dime, *¿Qué* comes?
-De la manga del fraile
cañamones.
(...)

¡Oh, *qué* alegre *que* me vine!
¡Oh, *qué* triste *que* me voy!

Encontramos, además, otras partículas subordinantes, como la condicional *si*:

A la buena ventura
del pan de cebá
si te pica la mosca
ráscatela

Sana, sana,
unto de rana
si no sanas hoy
sanarás mañana.

A la flor del romero
romero verde.
Si el romero se seca
ya no florece.

También hay ejemplos de oraciones finales introducidas con las partículas *para* y *para que*:

Quisiera ser tan alta
como la luna
¡Ay!, ¡Ay!
como la luna
Para ver los soldados
de Cataluña. (...)

Una, dos y tres
pluma, tintero y papel
para escribir una carta
a mi querido Miguel.
En la carta le decía
recuerdos para tu tía. (...)

Han puesto tablas
tableros, tablas
para que pase Pepe
tropiece y caiga. (...)

Aquí tienes, reina,
estas tres cautivas
para que te valgan,
para que te sirvan. (...)

Y otras subordinadas (temporales, modales, de lugar,...) de las que se ofrecen los siguientes ejemplos:

El patio de mi casa
es particular,
cuando llueve se moja
como los demás.

María, *cuando* te sientas
en la puerta del corral,
pareces una cereza
colgada del cerezal.

En Madrid hay un palacio
que le llaman de Oropel,
donde vive una señora
cuyo nombre es Isabel.

El paseíto de oro
que es muy bonito,
por donde se pasean
los señoritos.

Al salirme de la Habana
de nadie me despedí,
sólo de un perrito chino
que se vino tras de mí.
Como el perrito era chino,
un chino me lo compró
por un poco de dinero
y unas botas de charol.

Si atendemos ahora a los sintagmas con que se configuran las oraciones, aunque en la mayoría de los casos se percibe una gran sencillez, encontramos una gran variedad, que puede dar al niño pistas para entender cómo se construyen, (con qué partículas) los que indican cualidades del nombre, posesión, dirección,... o los que expresan tiempo, lugar u otras circunstancias.

Aunque ya han aparecido en abundancia en los ejemplos ofrecidos hasta el momento, reproducimos algunos más:

Juana, la loca,
tiene dos tocas:
una *de* lino
y otra *de* estopa.

(...)
y al pasar el arroyo
de Santa Clara,
se me cayó el anillo
Dentro del agua.

Al subir *por* la escalera
una mosca me picó.
la agarré *de* las orejas,
la tiré *por* el balcón.

Pajarito que cantas
junto a la fuente,
cállate, que mi niño
no se despierte.

Daba, daba, daba
en su cabecita
y no se escalabraba.

A silleta va la niña
con su vara y su mantilla.
A silleta va el señor
con su puro y su bastón.

La farola *de* palacio
se está muriendo *de* risa
al ver *a* los estudiantes
con corbata y *sin* camisa (...)

Tiene la Tarara
un vestido blanco
que sólo se pone
en el jueves santo.

7. NIVEL MORFOLÓGICO

Del mismo modo que el reconocimiento de las unidades mayores (texto y oración) es de gran utilidad para el lector neófito, también lo es el conocimiento de las palabras. Así, todos los métodos y enfoques ponen el énfasis en el hecho de que el aprendiz debe estar en posesión de un vocabulario rico que favorezca la comprensión de un texto dado.

Mas, lo que interesa especialmente tiene que ver con la necesidad que tiene el aprendiz de lector y de escritor de discriminar las fronteras de las palabras porque en el decurso oral los hablantes no las marcamos. Sirva como prueba de la dificultad que esto entraña la cantidad de ocasiones en que corregimos los escritos de los niños porque unen dos o más palabras, ya que no diferencian entre unidades fónicas, que aún están aprendiendo a delimitar, y unidades gráficas en cuyo conocimiento se están iniciando. Pues bien, gran parte de las retahílas de las que se emplean para echar a suertes contribuyen a reconocer los límites de las piezas léxicas, lo que además se refuerza con la melodía y los movimientos con que los niños, en el juego, las acompañan.

Un gato se cayó a un pozo,
las tripas le hicieron guá,
arre moto, piti, potó
arre moto, piti, pa,

Lori, bilori,
Vicente colorí,
loribirín,
contramarín,
picarisote,
¡fuera chicote!

Las estructuras acumulativas, encadenadas y adicionales, (A. Pelegrín, 1984) ayudan a marcar la autonomía de los vocablos, procediendo a conmutaciones sucesivas:

Esta es la llave de Roma
y toma.
Porque en Roma hay una *calle*,
en la *calle* hay una *plaza*,
en la *plaza* hay una *casa*,
en la *casa*
(...)

A mi burro, a mi burro
le duele la *cabeza*
y el médico le manda
una *gorrita* negra,
(...)
A mi burro, a mi burro
le duele la *garganta*,
y el médico le manda
una *bufanda* blanca,
(...)

Además, en el reconocimiento de las palabras se ponen en juego diversas competencias que tienen que ver con los procedimientos de formación de palabras de nuestra lengua. El hecho de que estas capacidades surjan en el niño en edades

muy tempranas, no implica que la escuela no deba darle la posibilidad de ejercitarse en ellas. Pues bien, el folclore oral también sirve a estos fines, ofreciendo abundantes ejemplos de derivación, tanto de vocablos existentes, como de derivaciones “creativas”.

La mayoría son nominalizaciones: diminutivos, aumentativos y los que usan los sufijos –ero, -era y -ería, pero hay otros:

A la lata,
al latero,
a las hijas del hojalatero
(...)
Antón,
come, come, comilón,

Fui a la carnicería
y me dijo el carnicero
que no me cortara de aquí
(...)
Arre, borriquito,
arre, burro, arre;
arre, borriquito,
que llegamos tarde.

A silleta va la niña
con su vara y su mantilla
(...)

Pon, niño, pon
dinerito en el bolsón.

Caballito blanco,
reblanco
llévame de aquí
(...)

El pájaro era verde,
no, no, no, no,
revoladero,
(...)

(...)
El segundo es hijo
de un comerciante
que me regala vestidos,
medias y guantes.

La hija del rey,
la buena moza,
la jorobada
y estropajosa.

Asimismo son numerosos los ejemplos que aparecen en los textos del folclore infantil que muestran el gusto de los niños por la distorsión de vocablos, bien para ajustar lo que dicen a la rima o al ritmo del verso, bien por el gusto de inventar otros nuevos, alargando palabras o modificándolas a placer:

Pase misí, pase misá,
A la buena ventura
por la puerta de Alcalá
del pan de *cebá*,
la de *alante* corre mucho
si te pica la pulga

-Yo no soy bonita
ni lo quiero ser;
tome *usté* el dinero

la de atrás se quedará.
¡ráscatela!

y déjeme usted

Por último, aludiremos en este apartado al gusto que manifiestan los niños por la invención de palabras. Su folclore está plagado de ejemplos. Y a estas palabras inventadas les aplican en muchas ocasiones los procedimientos que hemos venido observando. Además de las que ya han aparecido hasta ahora, queríamos añadir, por su originalidad, las siguientes:

Una pulga y un ratón
y un escarabajo blanco,
chundarata, chundarata,
tarata chín,
tarata chín
(...)

La farola de palacio
(...)
Ay chúngala, gala, chúngala,
ay chúngala, gala, gachón,
ay chúngala, cómo me río
con todo mi corazón.

Pin, pin,
zarramacatín,
debajo del puente
de San Martín

Pipirigaña,
matalagañas,
un cochinito
bien peladito.

Una pájara *teca, meca,*
derga, andorga,
cucurruchaca, vieja y sorda.
Si esta pájara no fuera

La calle *ánchica*
de San Bernárdico
tiene una *fuentique*
con doce *cáñicos*
(...)

a, *dole, tele catole,*
quile, quilete,
estaba la reina
en su gabinete
(...)

Un *chorlé* fue a la fe,
¿qué *querí*, qué *golí*
para postre?
(...)

8. NIVEL GRAFO-FÓNICO

Por último, abordamos el nivel de las unidades menores no significativas, las más difíciles de reconocer por los niños y, al tiempo, las imprescindibles para llevar a cabo la decodificación grafo-fónica porque la conciencia fonológica es un tipo de competencia metalingüística que básicamente radica en la capacidad para tener conciencia de la existencia de los fonemas y la habilidad para manipularlos, lo que cuando hablamos no tenemos necesidad de conocer (González Álvarez, 2003).

Todos los métodos, desde los tradicionales hasta los más innovadores, los que se aplican con niños y con adultos; todos los más recientes enfoques por diferentes que estos sean, en un momento u otro, con más o menos énfasis, subrayan la necesidad de que quien aprende a leer debe necesariamente conocer la relación que existe entre las letras y las unidades que representan en la cadena oral (M. Fons Esteve, 2004). Dicho de otro modo, quien aprende a leer debe caer en la cuenta, tarde o temprano, de que esta es la clave del código escrito (nos referimos siempre

al sistema de escritura alfabético), como lo fue en su momento la piedra roseta que permitió descifrar los jeroglíficos egipcios. Y aunque hoy sabemos que leer pone en juego muchas más competencias, también sabemos que para leer es necesario establecer tales correspondencias.

En el reconocimiento de esta relación la escuela ha empleado y emplea mucho tiempo y esfuerzo y no digamos los niños, que muchas veces se desconciertan ante la aparente arbitrariedad del sistema. Las dificultades son grandes y diversas, pues se encuentran, primero, en la modalidad oral: en el *continuum* que el niño percibe es difícil discriminar unidades menores cuyas fronteras no son nítidas. Para complicar más las cosas, lo que las letras representan no son sonidos, sino pura abstracción (los fonemas), a lo que hay que sumar los desajustes del sistema alfabético aparentemente inexplicables, aunque en nuestra lengua no sean tan abundantes como en otras.

Pues bien, los textos folclóricos, su aprendizaje, su memorización, su repetición también se nos presentan especialmente recomendables para ayudar al niño en esta empresa. Las rimas, los ecos, los paralelismos, las onomatopeyas, sus caprichosos estribillos son las herramientas con las que el niño apreciará sin dificultad y jugando las equivalencias, las diferencias, los parecidos existentes en pequeños segmentos de la lengua oral, así como las posibilidades de segmentación de las palabras en otras unidades de las que no habíamos hablado hasta ahora, las sílabas, en torno a las cuales parece que los aprendices plantean numerosas y fructíferas hipótesis a la hora de escribir (M. Bigas y M. Correig, 2001).

En este nivel de análisis también buena parte de las retahílas para echar a suertes facilitan la segmentación:

Una vieja, ja mató un gato, to con la punta, ta del zapato, to.	Debajo un botón, tón, tón que encontró Martín, tín, tín había un ratón, tón, tón qué chiquitín, tín, tín.	El nombre de María, que cinco letras tiene, la <i>m</i> , la <i>a</i> , la <i>r</i> , la <i>i</i> , la <i>a</i> : ¡María!
--	--	--

Muchos textos, incluyen, comienzan o terminan con una fórmula que contiene repeticiones:

Soli, solitaña sube a la montaña y dile al pastor que salga el sol para hoy, para mañana y para toda la semana...	Miguel, Miguel, Miguel da vueltas al derecho. Miguel, Miguel, Miguel da vueltas al revés. Un, dos, tres.	De codín, de codán, de la vera, vera, van del palacio a la cocina. - ¿Cuántas cosas hay encima?
--	--	--

Teresa la marquesa, tipití, tipitesa, tenía una corona, tipití, tipitona (...)	Subí al jardín, chibirín, Corté una flor, chibirín, (...)	En Cádiz hay una niña que Catalina se llama ¡ay si! que Catalina se llama (...)
--	---	---

Los **trabalenguas**, que suponen grandes retos para el niño, dada su dificultad de emisión, serán una ayuda valiosísima para la percepción de las equivalencias.

A cuesta le cuesta
 subir la cuesta,
 y, en medio de la cuesta...
 va y se acuesta

Erre con erre, guitarra,
 erre con erre, carril;
 ¡qué rápido ruedan las ruedas
 llevando los carros del ferrocarril!

Doña Díriga,
 Dáriga, Dóriga,
 trompa pitáriga,
 tiene unos guantes
 de pellejo de zírriga,
 zárriga, zórriga,
 trompa pitáriga,
 le vienen grandes.

Una vieja peda, meda,
 chirivigorda, sorda y ciega,
 tenía hijos pedos, medos,
 chirivigordos, sordos y ciegos.
 Si la vieja no fuera peda, meda...
 no tendría hijos pedos, medos...

Y no queremos terminar sin referirnos a unos textos muy queridos por los niños, las **adivanzas**, que les proponen reconocer sonidos, letras, y nuevas posibilidades de segmentación de la cadena oral. Como ejemplo proponemos algunas referidas a nuestras vocales:

En el mar y no me mojo,
 en brasas y no me abraso,
 en el aire y no me caigo
 y me tienes en tus brazos.
 (La a)

La última soy del cielo,
 y en aro en tercer lugar,
 siempre me encuentras en barco
 Y nunca estoy en el mar.
 (La o)

En medio del cielo estoy
 sin ser lucero ni estrella,
 sin ser sol ni luna bella,
 a ver si aciertas quién soy.
 (La e)

El burro la lleva a cuestras,
 metida está en el baúl.
 Yo no la tuve jamás,
 y siempre la tienes tú.
 (La u)

Soy un palito
muy derechito
y encima de la frente
llevo un mosquito.
(La letra i)

Y las que ponen de manifiesto la existencia de la denominada homonimia sintagmática:

Oro parece,
plata no es,
el que no lo adivine
bien tonto es.
(El plátano)

Blanca por dentro,
verde por fuera,
si quieres que te lo diga
espera.
(La pera)

Sobre la *vaca la o*.
Adivina quién soy yo.
(El bacalao)

Este banco está ocupado
por un padre y un hijo.
El padre se llama Juan
y el hijo ya te lo he dicho.
(Esteban)

9. FINAL

Finalizamos aquí este artículo siendo conscientes de que no hemos hecho más que sugerir algunas de las virtudes del folclore infantil que se nos presenta como una fuente casi inagotable de recursos para la escuela, en unos tiempos en los que los niños ya no suelen jugar en las calles o en las plazuelas. Los juegos a los que acompañan estas canciones y retahílas tienen otras facultades de las que no hemos hablado y que tienen que ver, al menos, con la motricidad, con la expresión corporal, con el juego en equipo, con el sentido del ritmo, con el juego simbólico y también, no debemos olvidarlo, con las raíces de nuestra cultura, es decir, con el desarrollo integral de los escolares.

Sirvan estas reflexiones y este puñado de ejemplos como una invitación a los maestros, especialmente a las nuevas generaciones, que han tenido y tienen menos contacto con el folclore infantil, para que usen estos recursos que la tradición ofrece y con ellos den la oportunidad a los niños de adentrarse en su lengua, manipularla, llevar al límite las libertades que pueden tomarse con ella y apelar a la magia del lenguaje. Con este bagaje podrán, más adelante, progresar en su conocimiento, efectuando análisis, juicios y reflexiones con capacidad analítica consciente y utilizando la terminología *ad hoc*.

10. BIBLIOGRAFÍA

- BIGAS, M. Y CORREIG, M., (editoras) (2001): *Didáctica de la lengua en Educación Infantil*, Madrid, Síntesis.
- FONS ESTEVE, M. (2004): *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*, Barcelona, Graó .
- GARTON, A. Y PRATT, Ch. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Madrid, M.E.C. – Paidós.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, C. (2003): *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil*, Madrid, Grupo Editorial Universitario.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra.
- LÁZARO CARRETER, F. (1980): *Estudios de Lingüística*, Madrid, Crítica.
- SIMONE, R. (1992): *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?*, Barcelona, Gedisa.

11. ANTOLOGÍAS DE FOLKLORE INFANTIL

- BRAVO VILLASANTE, C. (1976): *Una, dola, tela, catola. El libro del folklore infantil*. Valladolid. Miñón.
- (1978): *Adivina, adivinanza. Folklore infantil*. Interduc/Schroedel.
- (1981): *China, china, capuchina, en esta mano está la china*. Valladolid. Miñón.
- CELAYA, G. (1972): *La voz de los niños*, Barcelona, Laia.
- CERRILLO, P. Y GARCÍA PADRINO, J. (Coord.) (1990): *Poesía Infantil. Teoría, crítica e investigación*, Universidad de Castilla-La Mancha.
- GIL, B. (Edición) (1981): *Cancionero infantil*. Madrid. Taurus.
- LLORCA, F. (1983): *Lo que cantan los niños*, Madrid, Altalena Editores.
- MEDINA, A. (1980): *El silbo del aire. Antología lírica infantil*, (2 vols.)Barcelona, Vicens Vives.
- (1987): *Pinto Maraña. Juegos populares infantiles*. Tomos I y II. Valladolid. Miñón.
- PELEGRÍN, A. (1984): *Cadacualatiendasujego. De tradición oral y literatura*. Valladolid, Miñón.
- (1986): *Poesía española para niños*, Madrid, Taurus.
- (1996): *La flor de la maravilla, juegos, recreos y retahílas*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.