

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/278031520>

El nacimiento de la poesía: juego fonético en los monólogos antesueño infantiles y el desarrollo de la capacitación poética...

Chapter · January 2013

CITATIONS

0

READS

48

1 author:



[Ignacio Ceballos-Viro](#)

Universidad Camilo José Cela

28 PUBLICATIONS 3 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



VA.E Visual Arts in Education [View project](#)

Concepción M. Jiménez Fernández (coord.)

HACIA UNA NUEVA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS



**CENTRO DE PROFESORES
Y RECURSOS DE AZUAGA
(Badajoz)
2013**

CRÉDITOS

**HACIA UNA NUEVA DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**
Estudios y experiencias



Esta obra está publicada bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

ISBN: 978-84-695-9351-6

FECHA DE PUBLICACIÓN:

Diciembre 2013

AUTORÍA:

Coordinación:

Concepción M. Jiménez Fernández

De sus respectivos capítulos:

Guillermo Castán Lanaspá, Ignacio Ceballos Viro, Raúl Cremades García, Adela Escobar Guerrero, M. Victoria Gómez Ruíz, Concepción M. Jiménez Fernández, M. de la Cueva López Manzano, Rosa Ana Martín Vegas, Elena Martínez Carro, M. Carmen Murillo Mar, Juan Lucas Onieva López y Sofía Vaz Romero

REVISIÓN DE TEXTOS:

Sonia Castro Muñoz y
María Teresa Jiménez García

EDICIÓN:



Centro de Profesores y Recursos de Azuaga
C/Miguel Hernández, s/n
06920 Azuaga (Badajoz, España)

<http://cprazuaga.juntaextremadura.net/>

Esta obra ha sido publicada con la colaboración de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura

GOBIERNO DE EXTREMADURA

Consejería de Educación y Cultura

ÍNDICE

Introducción	5
Concepción M. Jiménez Fernández	
ESTUDIOS:	
I. Hacia una nueva Didáctica de la Lengua. Reflexiones sobre la palabra	8
Elena Martínez Carro. <i>Universidad Internacional de La Rioja</i>	
II. Escuela y animación a la lectura. Algunas reflexiones para el debate	15
Guillermo Castán Lanaspa. <i>IES Fray Luis de León. Salamanca</i>	
III. El nacimiento de la poesía: juego fonético en los monólogos antesueño infantiles y desarrollo de la capacitación poética	32
Ignacio Ceballos Viro. <i>Universidad Internacional de La Rioja</i>	
IV. Vocabulario en Red. Didáctica del léxico y de la morfología	51
Rosa Ana Martín Vegas. <i>Universidad de Salamanca</i>	
V. Didáctica de asignaturas curriculares básicas a través de la dramatización: casos prácticos y experiencias	64
Juan Lucas Onieva López. <i>Universidad de Málaga</i>	
VI. Directrices, legislación y promoción de bibliotecas escolares en Extremadura	86
Concepción M. Jiménez Fernández. <i>Universidad Internacional de La Rioja</i>	
Raúl Cremades García. <i>Universidad de Extremadura</i>	

EXPERIENCIAS:

I. La lectura como instrumento de desarrollo de las competencias básicas 102

Adela Escobar Guerrero. *IESO Cuatro Villas*

II. Lectura y matemáticas 106

Ana María Alés Tirado. *Colegio San José de Cáceres*

III. Fomento de la lectura: *Un gigante por el mundo* 119

M. Victoria Gómez Ruiz y M. de la Cueva López Manzano. *CEIP Antonio Hernández Gil (Puebla de Alcocer)*

IV. *LeeRena*. Nosotros sí leemos 125

Sofía Vaz Romero. *IES Llerena*

V. Lectura comprensiva en el IES Llerena 127

M. Carmen Murillo Mar. *IES Llerena*

CAPÍTULO III

El nacimiento de la poesía: Juego fonético en los monólogos antesueño infantiles y desarrollo de la capacitación poética

Ignacio Ceballos Viro
Universidad Internacional de La Rioja

Uno de los aspectos más gratificantes del contacto con la infancia es la contemplación (digámoslo así) de sus hallazgos lingüísticos. Varios estudios (Gili Gaya 1974; Pérez 1992, 1993a y 1993b; García Carcedo 2004) han constatado cómo las carencias obvias durante el desarrollo del lenguaje, en cuanto a uso normalizado del código, son suplidas por parte de los niños con giros, recursos y expresiones que podríamos considerar, desde el punto de vista estilístico, de poéticos. Baste con un par de ejemplos de usos de metáforas:

Concepción [maestra]. — ¿Qué hace esa tortuguita que tienes ahí?
Nacho [3;1].— La tortuguita se mete en la montaña la cabeza y se abre
(Pérez 1993, pág. 181)

Mar [2;11].— ¡Mamá! ¿Me apagas los ojos? (Y se tapa ella misma los
ojos con las manos de mamá) (García Carcedo 2004, pág. 73)

Cierto es, que aumentando el encuadre sobre el fenómeno de la poeticidad del lenguaje, estos usos de la infancia no son tan raros. Hace tiempo que la clásica monografía de Lakoff y Johnson ([1980] 2001) demostró cómo el lenguaje cotidiano en cualquier idioma (o, al menos, en cualquier idioma indoeuropeo) explota el uso de metáforas. Así, utilizamos muchas metáforas de tipo orientacional («Feliz es arriba; triste es abajo: [...] Eso me *levantó* el ánimo. Se me *levantó* la moral. [...] Estoy *deprimido*. [...] *Caí* en una depresión», pág. 51), de tipo ontológico («La mente es una máquina: Voy a *perder el control*. [...] Hoy estoy un *poco oxidado*. [...] Te *patinan* las neuronas. *Le falta un tornillo*», pág. 66), o de tipo estructural («Una discusión es un recipiente: Tu argumento no tiene mucho *contenido*. Este argumento tiene *agujeros*. [...] Tu argumento es *vacío*. [...] Tu argumento *hace agua* por todas partes», pág. 132).

Por lo tanto, es manifiesto que los límites entre lo que consideramos lenguaje poético y lenguaje no-poético no están siempre claros. Los niños pueden echar mano de recursos poéticos para encontrar alternativas a expresiones normalizadas que aún desconocen; y los adultos usamos tropos no solo ocasionalmente con fines expresivos en nuestro lenguaje cotidiano, sino de forma mucho menos consciente, con metáforas que están incrustadas en la propia estructura interna de la lengua.

1. EL JUEGO FONÉTICO EN LA POESÍA INFANTIL

A lo que se ha prestado menos atención que a las metáforas es a la recurrencia de juegos fonéticos como parte del aprendizaje lingüístico infantil. Este tipo de juego forma parte esencial del lenguaje literario, como uno de esos “mecanismos de extrañamiento” y de “desautomatización” que los formalistas de la OPOJAZ (Shklovski, Eichenbaum, Tinianov) consideraron nucleares a la literariedad. La rima es el más evidente juego fonético en la tradición de la poesía hispánica (y románica), en sus variadas formas de consonancia, asonancia y homoioteleuton. También la aliteración supone un juego fónico importante, así como recursos del tipo de la onomatopeya, la paranomasia y el calambur. Fuera de los fonemas, la fundamentación de la poesía en un ritmo acentual es otro de los elementos clave de su juego con la sonoridad del lenguaje, desde la distinción clásica de yambo y troqueo, dátilo, anfibraco y anapesto, hasta los ritmos afrocubanos de la poesía de Nicolás Guillén, como ejemplo casi extremo, además de la expresividad de los encabalgamientos y el juego con las pausas de final de verso.

El repertorio infantil de poesía de tradición oral es especialmente afecto a todos estos tipos de juego fónico. Son muy conocidos los ejemplos de pseudopalabras sin contenido semántico, pero con un alto “contenido sonoro” en nanas, retahílas y canciones de juego infantiles: achupé, aserrín aserrán, una dola tela catola, doña díriga dáraga, matarile-rile-rile matarile-rile-rón, etc. Muchos de estos textos tradicionales son perfectos modelos de “*nonsense verse*” o “sinsentidos poéticos”, sustentados más en las asociaciones sonoras que en un armazón semántico denotativo. No hay que ir muy lejos en nuestra memoria para rescatar, por ejemplo, estos versos de la infancia:

[...] Agáchate
y vuélvete a agachar,
que los agachaditos
no saben bailar.
Hache, i, jota, ka,
ele, eme, ene, a,
que si tú no me quieres
otro amante me querrá.
¡Chocolate!
¡Molinillo!
Corre, corre,
que te pillo.
A estirar, a estirar,
que el demonio va a pasar.

La rima consonante y aguda en verso corto, que tanto resalta, las repeticiones y políptotos, que crean constantes sonoras, los paralelismos sintácticos («que los [...] que si tú [...] que te pillo [...] que el demonio [...]») y la abundancia relativa de acentos (hasta 4 en los heptasílabos del alfabeto) visten un poema-canción que carece de unidad de sentido: ¿un baile?, ¿el amor?, ¿chocolate?, ¿las carreras?, ¿el demonio? Los propios autores de poesía infantil son muy conscientes del aprecio de estos juegos fónicos por parte de sus receptores, a expensas de la apariencia lógica, y por ello los utilizan con profusión, imitando en algunos casos los poemas tradicionales. Es notable la predilección de Gloria Fuertes (1956 y 1998, respectivamente) por las diáforas y los calambures:

Comba, comba,
la que gane, que se ponga,
la que pierda, que se *vaya*.
Vaya, vaya,
la *valla* del corral. (“*A la comba*”, vv. 1-5)

Tren de *vapor*,
va por... campos,
va por... cerros,
va por... puentes. (“*Tren de los tatarabuelos*”, vv. 8-11)

De María Elena Walsh (2001) por los juegos acentuales y los versos de cabo roto:

Todas las brujerías
del brujito de Gulubú
se curaron con la *vacú*
con la vacuna
luna luna
lu. (“*Canción de la vacuna*”, vv. 21-26)

Peligroso es
andar por la *ca*
la calle del *ga*
del gato que *pes*
que pesca y después
se esconde y *escá-*
pa pa pa pa. (“*La calle del gato que pesca*”, vv. 1-7)

Y así hasta la poesía infantil más actual, como estos versos onomatopéyicos de Beatriz Giménez de Ory (2011):

Quiquiriquí.
Din don din.
Cocoricó.
Din don don.
Quiquiricá.
Din dan, din dan, din dan. (“*Se dirían algo así*”)

O el tartamudeo enfático de Pedro Mañas (2010):

Este semáforo
parpa-pa-dea.
Una bocina
trompe-pe-tea.
Muchos motores
ronro-ro-nean. (“*Trá-trá-trá-fico*”, vv. 1-6)

De modo que esta exploración y explotación de la fonética de una lengua no es privativa del lenguaje adulto, ni mucho menos del marco cerrado de su expresión literaria escrita; también se dirige a los niños a través de la

poesía infantil, y los niños se ejercitan con ella en los juegos tradicionales de corro, comba, palmas, sorteo, etc. Aunque..., ¿es esto todo?

2. LOS MONÓLOGOS ANTESUEÑO

Tal vez una de las prácticas más sorprendentes del uso del lenguaje en la infancia sean los monólogos antesueño (*presleep monologues / crib speech*). Se trata de los discursos y “falsos diálogos” de los niños de pocos años, emitidos en voz alta antes de dormirse. Desde los primeros y fundamentales estudios sobre la cuestión (Weir 1962; Nelson 1989) se ha puesto en evidencia que este tipo de lenguaje privado infantil (*private / inner speech*) es particularmente propenso al juego fonético como práctica o entrenamiento lingüístico¹³.

La propia Ruth Weir (1962, págs. 22 y 144) define el discurso de estos monólogos antesueño recurriendo a una cita de Freud, que los vincula a lo que acabamos de decir sobre la poesía tradicional y de autor infantil: “*sense in nonsense*”, es decir, el sentido en el sinsentido. «The pleasure of play [with words] is structured so that it serves as a linguistic exercise. The role of content in most cases is subordinated to linguistic form», nos dice, y podemos comprobarlo en las transcripciones que realiza de los monólogos de su hijo Anthony:

That's office (2x)
Look Sophie
That Sophie
Come last night
Good boy
Go for glasses
Go for them
Go to the top
Go throw
Go for blouse
Pants
Go for shoes
Powder

¹³ No obstante, existen diferencias significativas entre los propios niños. Nelson (1989, pág. 7) comenta cómo, frente a los vuelos poéticos de Anthony, el niño estudiado por Weir, su Emily enfatiza más los aspectos narrativos: «My general impression, though, is that Emily may be more of a novelist or historian than a poet» (cf. también pág. 16).

S'not dry
Get powder on
Shoe fixed (2x) [...] (Weir 1962, pág. 115)

Las líneas 1 y 3 forman un curioso calambur, que también se retoma en el último verso transcrito; las repeticiones, anáforas y paralelismos conforman una especie de ostinato sonoro, con lo que el nivel fonético cobra una especial relevancia dentro del discurso. Como se aprecia, la sintaxis de estos monólogos antesueño está constituida por frases breves (normalmente de 2 o 3 palabras¹⁴), subsumidas en secuencias que la propia Weir (págs. 81-83) clasifica en tres tipos:

- a) Ampliaciones (*build-ups*): la forma fónica precedente está contenida en la frase siguiente, que es, por lo tanto, más larga que la anterior. Por ejemplo, «*Thumb // That's a thumb*».
- b) Reducciones (*break-downs*): el proceso inverso de las ampliaciones, es decir, la frase precedente es más larga que la subsecuente, que repite algunas de las palabras o grupos de sonidos. Así: «*What Daddy got // Daddy got*».
- c) Continuaciones (*completions*): la frase se continúa de algún modo en la siguiente, tras una pausa (si bien parece que al niño le satisfacen autónomamente cada una de las mitades). Por ejemplo, «*Look at those pineapple // In a pretty box*».

Kuczaj (1983) añade una cuarta forma de construir secuencias a partir de frases en estos monólogos, que la propia Weir había dejado intuir en su trabajo, clasificándolo como un tipo de juego interno (1962, págs. 109-110):

- d) Sustituciones (*substitutions*): reemplazo, sobre el eje paradigmático, de una o varias palabras de una frase por otras equivalentes en las siguientes frases. En nuestro ejemplo precedente teníamos un ejemplo de ello: «*Go for glasses // Go for them // Go to the top // Go throw // Go for the blouse*».

¹⁴ Tengamos en cuenta, no obstante, que la mayoría de los ejemplos que poseemos de monólogos antesueño están en lengua inglesa, lo cual condiciona sin duda características como esta del número medio de palabras por frase; en otras lenguas, como el castellano, la longitud de las frases podría tener un promedio mayor, como luego veremos.

Estos cuatro procesos, y la configuración interna de las propias frases, están muchas veces motivados, como decimos, por asociaciones fonéticas y no semánticas: «*Babette // Back here // Wet*». ¿Qué fin, pues, tienen estos monólogos en la infancia? Es decir, parafraseando con ligereza a Heidegger, nuestra pregunta es: ¿por qué el monólogo antesueño y no más bien el silencio? Una de las respuestas aceptadas es que constituye un juego con sonidos y palabras muy favorecedor para la adquisición del lenguaje durante los primeros años¹⁵. Lo que proponemos aquí es añadir otra función, desde el punto de vista de la competencia literaria: el juego fonético en todos sus contextos, incluidos los monólogos antesueño, constituye un primer paso para la capacitación poética de los niños.

3. NUESTROS DATOS

A lo largo del mes de octubre de 2012 realizamos 10 grabaciones de las palabras y sonidos emitidos por T. (varón, 4;11) antes de dormirse. Lo que encontramos fueron, sin lugar a dudas, ejemplos de monólogos antesueño, en 9 de los casos. Aunque T. tenía un hermano de 1 año y medio, en esa época circunstancialmente pudo dormir solo en una habitación, lo cual facilitó el registro y también propició una mayor libertad en el niño a la hora de producir sus discursos. No obstante, en posteriores grabaciones, realizadas en junio de 2013 (con 5;7 años), momento en que los hermanos volvían a dormir juntos en la misma habitación, se pudo registrar también un nuevo monólogo antesueño de T. (en solo una de las cinco grabaciones efectuadas).

De lo anterior se derivan dos consecuencias: la primera, que la soledad absoluta no es requisito para la producción de monólogos antesueño, tal como se había afirmado en estudios precedentes (Weir 1962, pág. 26; y Jakobson, en su introducción a Weir, pág. 18); la segunda, que es posible encontrar monólogos antesueño mucho más tarde de lo que se creía. Weir (1962, pág. 26) y Nelson (1989, pág. 14) sugieren que terminan normalmente hacia los 2;6 - 2;8 años, aunque el caso estudiado por Nelson se interrumpe a los 3 años cumplidos, lo cual, según ella, es excepcional;

¹⁵ Es importante considerar aquí, de acuerdo con Nelson (1989, pág. 19), que estos monólogos, como el mismo lenguaje, no poseen una única función exclusiva, ni una única motivación. Aunque el “caleidoscópico” resto de posibles funciones excede los propósitos de las presentes páginas.

Kujzac (1983, pág. 12), sin embargo, reseña la publicación de Pickert, en la que la niña registrada emitió monólogos hasta los 4;4 años.

La grabación de este tipo de habla infantil es compleja. En primer lugar, porque no es fácil disponer de forma continuada de niños en los momentos que preceden a su dormición, a menos que sean los propios hijos del investigador. Si así ocurre, se añade la posible crítica de que un/a niño/a hijo/a de investigadores universitarios en materia lingüística tal vez no constituya una muestra muy representativa del común de los niños, con lo que la validez de las conclusiones se vería resentida. Por otro lado, la precariedad del contexto, debiendo efectuarse las grabaciones en el ámbito doméstico y de forma desapercibida para el niño, condiciona los aspectos técnicos del registro.

En nuestro caso, se hizo con una grabadora de mano, digital, con micrófono integrado, situada en la mesilla junto a la cama. A pesar de no ser un aparato excepcional, el resultado seguramente no es peor que el de las grabadoras usadas en los años 60 y 80 en estudios precedentes. El hecho, no obstante, es que poder escuchar con completa inteligibilidad el monólogo es una tarea imposible, a menos que decidamos pegar un micrófono a la boca del niño. El volumen del habla no es en ocasiones mayor que el derivado de la articulación silenciosa de los fonemas en la cavidad bucal (no es la primera vez que se señala este aspecto: Weir 1962, pág. 24); hasta el punto de que en ocasiones un pequeño ruido proveniente del otro lado de la puerta (cerrada) oculta por completo una palabra.

A pesar de que T. fue un niño relativamente precoz en el desarrollo del lenguaje (primeras palabras con 10 meses, primera frase con 20: «Abuelo Santi está Cuenca»), sus monólogos antesueño a esta edad “tardía” no están apenas hilados ni constituyen un discurso tan coherente como el de la Emily estudiada en la monografía de Nelson (1989). Como luego se expondrá, sus intereses parecen ser más bien la práctica fonética y la exploración rítmica del lenguaje. Además, se evidencian imitaciones del habla de su hermano menor, produciéndose una regresión en su lenguaje (y particularmente en el nivel fonético) que también existía en su habla social por entonces.

La duración de los 10 monólogos registrados oscila entre los 2 segundos (una sola frase), contando desde el momento en que el adulto abandona la habitación, hasta los más de 20 minutos, siempre con largos silencios entre secuencias. Normalmente, T. comenzaba sus monólogos en el mismo

momento en que se quedaba a solas, o como mucho unos 40 segundos más tarde (excepto en un caso, en el que comenzó 2 minutos y 45 segundos después).

Dejando de lado por ahora las muchas unidades que consisten en la exploración y juego fonético, las “frases” (unidades entre pausas) poseedoras de sentido, que son un 41% aproximadamente del total (86 de 210), tienen una longitud media de 3,25 palabras. Es difícil establecer comparaciones con los demás datos que poseemos, puesto que otros estudios están normalmente en inglés y las diferencias sintácticas entre lenguas son apreciables, pero en los monólogos de Anthony, de 2;6 años, la media de palabras por frase es de 2,72 (cf. Weir 1962, págs. 84-85); en los monólogos de 14 niños registrados por Kujzac (1983, pág. 26) la media de morfemas (MLU; en inglés esto supone una cifra solo ligeramente superior a la media de palabras) por frase es de 2,8, para edades menores de 2;6 años; en contraste, la media de morfemas de Emily, la niña de 2 años estudiada por Nelson (1989, págs. 7-8), era asombrosa: 5,4. Finalmente, Camilla, una niña brasileña sin edad conocida, registrada por Lier-DeVitto (1994, págs. 158-159) presenta una media de 3,6 palabras por frase en su único monólogo registrado (en portugués). Las unidades entre pausas de T., en consecuencia, no son especialmente escuetas, pero sí parecen breves si tendemos a pensar que, a mayor edad, las emisiones deberían ser más largas (lo cual, por ende, puede ser un presupuesto falso).

En los monólogos antesueño de T. se manifiestan todos los tipos de secuencias mencionados más arriba:

- a) Ampliaciones: «*Sito* [nombre de un personaje de un libro de Dav Pilkey] // *con lo que ha armao Sito*» (#1)¹⁶.
- b) Reducciones: «*En la chapa // la chapa // chapa*» (#10).
- c) Continuaciones: «*Porque es que está en // en una s(¿alida?) // de emergencia*» (#4); «*No ese no es // es el que ha-bla*» (#8).
- d) Sustituciones: «*Está mal hecho // así se ha // que está mal hecho // buen he- buen hecho*» (#2).

16 El código #núm. indica el número de monólogo antesueño registrado, del 1 al 10. Las fechas de grabación fueron las siguientes: #1: 10/10/2012; #2: 14/10; #3: 15/10; #4: 16/10; #5: 18/10; #6: 19/10; #7: 20/10; #8: 22/10; #9: 23/10; #10: 14/06/2013.

Así como otras formaciones características, tales como repeticiones («*Mis padres son estos // mis padres son estos*», #4) y enumeraciones («*Un arbolito // otro arbolito*», #1).

Ocasionalmente, los monólogos antesueño registrados presentan un eco de la situación inmediatamente anterior, es decir, del último contacto con el adulto que dormía a T. En uno de ellos dice «*No tiene luz no sé por qué*» (#1), imitando (y reelaborando) lo que su padre había dicho unos segundos antes refiriéndose al despertador: «Huy, si ya no tiene luz... [— ¿Por qué?] No sé, se fundió»¹⁷. En el mismo, T. menciona varias veces, como hemos visto hace un momento, a Sito Quesito, el ratón protagonista de un libro que precisamente se le había estado leyendo justo antes de ir a dormir ese día. En otro monólogo, finalmente, T. emite la cadena rítmica «*di didí didí didí didí didí*» (#7) simulando el ruido del despertador, que ha agarrado antes de apagar la luz, y cuyo sonido también había imitado (erróneamente) en compañía de su padre un poco antes («*riiini riin riin riin*»).

Las huellas autobiográficas son patentes en algunos monólogos, aunque no resulta fácil determinar siempre la conexión entre una frase y un evento de la vida de T., quien con casi 5 años era bastante autónomo. En un monólogo dice «*De cinco // [...] // este niño no puede estar en cinco // [...] // quién ha dicho // ya en cinco // ya en cinco*» (#4), que parece recordar alguna escena vivida en el colegio, en la clase de Infantil de 5 años a la que pertenecía. O, en otro diferente: «*No sabes ná macho // sa's hasta leer*» (#5), secuencia que interpretamos como reproducción de una conversación con su tío o su abuelo.

4. LA EXPLORACIÓN CREATIVA DE LOS SONIDOS EN LOS MONÓLOGOS ANTESUEÑO

Pero lo más llamativo de los monólogos antesueño de T. es el continuado juego de exploración fonética. No sabemos si en los estudios precedentes se obviaron en las transcripciones las “frases” constituidas solamente por cadenas de fonemas sin contenido semántico, o son tan

¹⁷ Constituye este ejemplo una muestra de lo que Dore (1989) llamó “reverbalización” (*reenvoicement*) del diálogo adulto-niño precedente en los monólogos antesueño del niño; un tipo de proceso verbal a medio camino entre la imitación conductista y la total creatividad chomskiana.

poco frecuentes como éstas reflejan¹⁸. La situación en nuestra muestra es la contraria: cerca de la mitad de las emisiones (43%, 91 de 210) consisten sin ninguna duda en prácticas con sonidos¹⁹. Podemos estructurar este material en cuatro categorías:

1. Vocalizaciones y sonidos aislados²⁰: se trata de secuencias de fonemas con gran riqueza y variedad articulatoria y entonativa, carentes de significado semántico, y solo ocasionalmente relacionadas con los fonemas de secuencias precedentes y subsiguientes (así, el ['he:ud he:ũ] del último ejemplo es seguido por un «hale hale hale» con una pronunciación enfática y glotal inicial: ['ha:le]).

[,i'u 'iɸ: 'u-'i 'e-'o 'a-'i ɸ:] (#1)

[k̃ 'a'da a.k-t 'ba:ba ka-'d̃a.] (#4)

[kla ʃs di'diɖs di'diɖs nana'nana, naʔ 'f̃i.o 'he:ud he:ũ] (#5)

2. Repeticiones rítmicas de sonidos: a veces se trata de secuencias onomatopéyicas, como la comentada más arriba sobre el ruido del despertador:

[dy dy' dy dy' dy dy' dy dy' dy dy' dy] (#7)

O parecen recuerdos de canciones, tarareados:

[m: m:-m-m-m: m: m-m:-m-m-m:] (#10),

que podría representarse rítmicamente como

18 Los ejemplos en Nelson (1989) se limitan a las secuencias de frases con contenido semántico, debido a los propósitos específicos de los estudios contenidos en el libro. Weir (1962), en cambio, sí incluyó sus transcripciones completas en un apéndice, y pueden observarse cadenas como las siguientes, similares a las emitidas por T.: «gəgəgə // g̃ig̃ig̃ig̃ig̃ig̃ // gə gə gə // gvgvgvgi // gadigadi // kaklikaklɔku // bəbəbəbə // lalalalali // gagaga // mamamama // g̃ig̃ig̃i» (pág. 191).

19 Entre el 41% referido con anterioridad, de frases con sentido semántico, y el 43% de frases de ejercicio o divertimento fonético, existe un 16% de emisiones que consisten en pseudopalabras o expresiones ininteligibles, no asignables con certeza a ninguno de los dos conjuntos anteriores.

20 Transcribo estos casos según el Alfabeto Fonético Internacional, a pesar de su dificultad relativa, para mostrar con detalle la complejidad sonora de estas emisiones.

africación de las palatales: /tʃ/ como [c], /j/ como [ɟ]; en la palatalización de /t/, efectuada como [tʲ] o incluso como [tʃ]; y en la prepalatalización de /s/, que suena [ʃ]. Al margen de las explicaciones de tipo psicológico, es evidente que esta forma de articular los sonidos le resultaba divertida a T., y la realiza como un juego a solas:

[jo ja je: lo kě tě 'paʃa] (#1) (= *yo ya sé lo que te pasa*)

[ě'ta: mal 'ecco] (#2) y [kĩ'ta mal 'eccɛ] (#5) (= *está mal hecho / que está mal hecha*)

[a'βe: a'βe: βiβiβi'βiβi a'βe ki'aj] (#3) (= *a ver, a ver, a ver qué hay*), ejemplo que supone un caso muy marcado de anáfora.

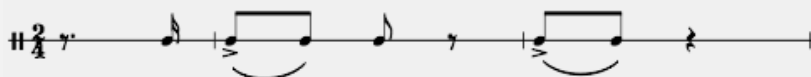
[.cokola'tsina] (#10) (= *chocolatina*)

[ʔfoʃo e ʔfi.a ʔfweʃa] (#10) (= *¿todo se? tira fuera o ¿todos le tiran? fuera*)

En estos ejemplos se percibe una preferencia fonética, una intención de énfasis en sonidos de articulación palatal o prepalatal, produciendo un resultado evidentemente forzado y heterofónico, pero sin duda también “aliterado”. En palabras de Applebee, quien comenta análogos fenómenos en los monólogos antesueño, «the distortion is serving the formal pattern rather than simply an error» (1978, pág. 33); es decir: no son meros errores, sino que obedecen a un propósito de construcción formal.

4. Juego acentual: tanto esta categoría como la anterior no se produce en frases de puro divertimento fónico, sino que constituyen además palabras con contenido semántico:

[mĩs ʔpæadres son ʔœʃtoʃ] (#4, se repite idéntico otra vez) (= *mis padres son estos*), que posee un ritmo acentual y un juego con la longitud de los sonidos tan marcado que podría atribuírsele una intención musical y transcribirse así:



[ʔmakĩ ʔte ʔdõla ʔʃĩss ʔte:ra.] (#10) (= *me ha quitado la chistera*):

Lights up here
Daddy dance (3x)
With Bobo
What color's Bobo (2x) (Weir 1962: 139)

5. APROVECHAMIENTO DEL JUEGO FONÉTICO PARA LA CAPACITACIÓN POÉTICA EN LA PRIMERA INFANCIA

En conclusión, los juegos fonéticos que menudean en los monólogos antesueño infantiles se pueden concretar en forma de aliteraciones, onomatopeyas, estructuras sonoras paralelísticas, patrones rítmicos acentuales y rimas. Afirmar esto no supone, por supuesto, decir que los monólogos antesueño son en sí mismos poemas, pero sí que exploran los mismos procedimientos que llevaron a los poetas a escribir endecasílabos u octosílabos rimados, a Góngora a decir su «infame turba de nocturnas aves», a Vicente Huidobro a escribir *Altazor*, a Rubén Darío a componer sus famosos pies dactílicos de la «Salutación del optimista» y su «bajo el ala aleve del leve abanico», a Xavier Bóveda sus poemas ultraístas onomatopéyicos, a Nicolás Guillén su *Sóngoro Cosongo*, etc.

De este modo, no es que se trate de un acercamiento al lenguaje poético, sino de una capacitación poética que deviene necesaria para comprender los textos literarios de los poetas infantiles a su alcance y, muy especialmente, para crear también ellos poemas.

Hace casi medio siglo que Chukovsky instaba a los maestros de la primera infancia de todo el mundo a iniciar a sus alumnos en la expresión poética. ¿Por qué a muchos parece descabellada esta idea, tantos años después? ¿No existe una “expresión plástica”, universalmente aceptada en esta etapa educativa? ¿Qué motivos hay para negar, pues, una “expresión literaria” como competencia? Chukovsky (1968, págs. 64-76) expone y ejemplifica las creaciones poéticas infantiles entre los 2 y 5 años de edad: los niños son capaces de crear magníficos “sinsentidos” poéticos (aunque no solo: también poemitas con mucho sentido), caracterizados por ser breves (un par de versos), repetitivos, con cierto contorno melódico, y que brotan espontáneamente de la alegría mientras se acompañan de palmas o movimiento.

I'm a big, big rider,
You're smaller than a spider (Chukovsky 1968, pág. 64)

Increpaba así su hijo de cuatro años a su hermana, corriendo desbocado por el jardín. O el propio T., con 4;2 años, inventó este poema acerca de los logros de su hermano:

El niño de pie
¿símbolo de qué?

Y seis meses más tarde, este otro:

A la bola bola, sorprendió,
saca los muñecos, sorprendió.

Díez Navarro ofrece también varias muestras de este tipo de creaciones en castellano, por parte de sus alumnos de Educación Infantil:

Joel,
tu culo huele a miel.
María Van,
tu culo huele a pan. //
Mi mamá
está muy enfadá.
Mi papó
está muy enfadó. (Díez Navarro 2003, págs. 47-48)

Estos poemas los pueden crear los niños por medio del mecanismo de la iteración que genera variación (Larsen-Freeman 2012): repitiendo un modelo a modo de patrón, se sustituyen unas palabras, o los finales de verso rimados, por otros nuevos. Muchos niños habrán practicado un resorte creativo similar si, como T. y tantos otros, han jugado a las secuencias de “sustitución” en los monólogos antesueño.

Son numerosísimas las creaciones poéticas de los niños escuchadas y no registradas por sus padres y maestros. Sería fantástico poder contar con un corpus de estos poemas para comprender mejor los mecanismos de extrañamiento poético de que son capaces los niños. Pero para lograr una efectiva iniciación poética en las escuelas sería precisa una formación a la altura, a la que también se refirió Chukovsky (1968, págs. 73-74). Se hace necesaria la formación de los maestros en cultura poética para saber valorar y seleccionar textos poéticos apropiados para estas edades, y también, y al mismo tiempo, una formación en creación poética, para

saber guiar las creaciones de los niños desarrollando su sentido rítmico del lenguaje y su sensibilidad estética.

En esto están tal vez más entrenados la mayoría de los niños que los propios adultos. Los monólogos antesueño constituyen una prueba clave de cómo saben obtener placer en el uso libre de las palabras y en sus posibilidades fonéticas y asociativas. Si a un fenómeno como este se le atribuye tanta utilidad para el desarrollo del lenguaje verbal en la infancia, ¿por qué no explotar resortes similares en contexto escolar? Lo que aquí se propone es, en primer lugar, que los maestros conozcan ejemplos de monólogos antesueño y monólogos de juego para asumir el nivel de exploración lingüística, rítmica y fonética de sus alumnos. (No es preciso ser un devoto del constructivismo para dar por cierta la utilidad de determinar el grado de competencia poética de los niños antes de enseñarles nada al respecto.) Y, posteriormente, que se transporten al aula esas prácticas de vocalizaciones y articulaciones, repeticiones rítmicas de sonidos y sílabas, juegos fonéticos de búsqueda de aliteraciones y onomatopeyas, y juegos acentuales con secuencias de palabras, como resortes de iniciación en la expresión poética de los niños.

Haciéndolo así, los niños hallarán otra vía para ser más dueños de su lenguaje y lo dominarán en contextos que requieran una mayor expresividad. Haciéndolo así, tampoco se les escapará el placer de escuchar y recordar poemas del repertorio tradicional y de autor. La poesía habrá nacido para ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLEBEE, A. N. (1978): *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*, Chicago – London, University of Chicago Press.

CHUKOVSKY, K. (1968): *From Two to Five*, Berkeley – Los Angeles – London, University of California Press.

DÍEZ NAVARRO, M. C. (2003): *Poesías por alegrías: apuntes poéticos para maestros en prosa*, Barcelona, Ocatadro – Asociación Rosa Sensat.

- DORE, J. (1989): «Monologue as Reenvoicement of Dialogue», en Katherine Nelson (ed.), *Narratives from the Crib*, Cambridge (MA), Harvard University Press, págs. 231-260.
- FUERTES, G. (1956): *Pirulí*, Madrid, Escuela Española.
- FUERTES, G. (1998): *¡Qué patas tiene el tiempo!*, Madrid, Susaeta.
- GARCÍA CARCEDO, P. (2004): «Lenguaje infantil y poesía: “cantan los niños en alta voz”», en *Didáctica (lengua y literatura)* 16, págs. 57-75.
- GILI GAYA, S. (1974): *Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona, Bibliograf.
- GIMÉNEZ DE ORY, B. (2011): *Los versos del libro tonto*, Pontevedra, Kalandraka.
- KUCZAJ, S. A. (1983): *Crib Speech and Language Play*, New York, Springer.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2012): «On the Roles of Repetition in Language Teaching and Learning», en *Applied Linguistics Review*, 3:2, págs. 195-210.
- LIER-DEVITTO, M. F. (1994): «Os monólogos da criança: “Delírios da Língua”», tesis doctoral, São Paulo, Universidad Estadual de Campinas.
- MAÑAS, P. (2010): *Ciudad laberinto*, Pontevedra, Kalandraka.
- MONFORT, M. Y JUÁREZ, A. (2008): *El niño que habla: el lenguaje oral en el preescolar*, Madrid, CEPE.
- NELSON, K. (1989): «Introduction: Monologues in the Crib», en *Narratives from the Crib*, Cambridge (MA), Harvard University Press, págs. 1-24.
- PÉREZ, M. J. (1992): *Creatividad y expresividad del lenguaje infantil: estructuras poéticas en el habla de niños de 2 a 6 años*, 2 vols, tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

PÉREZ, M. J. (1993): «La metáfora en el habla infantil: sencillez y expresividad», en *Didáctica*, 5, págs. 165-186.

PÉREZ, M. J. (1993): «Estructuras paralelísticas en el lenguaje infantil», en *Lenguaje y textos*, 4, págs. 21-54.

WALSH, M. E. (2001): *El Reino del Revés*, Madrid, Alfaguara.

WEIR, R. H. (1962): *Language in the Crib*, Netherlands, The Hague, Mouton.