

Juegos de lenguaje

Evidencias empíricas a partir de las investigaciones actuales

Ana Teberosky
Barcelona, 2016

Índice

Introducción	02
1. Los juegos <i>para</i> niños y los juegos <i>de</i> niños	03
2. Clasificación y características de los juegos de lenguaje	05
Características de los juegos verbales	05
Características de los juegos multimodales	07
Características de los juegos con contenido imaginativo	07
Características de los juegos con o sin juguetes	08
Las listas poéticas en los juegos verbales	08
3. Los juegos de lenguaje en el proceso de adquisición de la lengua	09
Los juegos de lenguaje en el habla del adulto dirigido a los niños y las respuestas infantiles	09
Los bebés son sensibles a los juegos de lenguaje	09
Los juegos sonoros son el primer paso del niño como hablante	10
Más tarde estos juegos aparecen en el habla infantil	10
Los juegos semánticos y pragmáticos son más tardíos	10
4. El conocimiento metalingüístico y los juegos del lenguaje	13
¿Cuándo interviene el conocimiento metalingüístico?	13
5. La memoria y los juegos de lenguaje de tradición oral	15
6. Implicaciones educativas: ¿Qué aprenden los niños con los juegos de lenguaje?	17
7. El presente libro	18
8. Conclusiones	19
Referencias bibliográficas	20

Introducción

Cuando hablamos de Juegos de lenguaje asumimos la definición de los especialistas, como David Crystal ⁽¹⁾: “se trata de una manipulación de las formas y funciones del lenguaje”, interpretando el término “manipulación” literalmente: “tomamos una cierta característica lingüística -como una palabra, una frase, una parte de una palabra, un grupo de sonidos, una serie de letras- y hacemos lo que no hacemos normalmente. De esta manera se rompen las reglas de la lengua”. Otro especialista, Joel Sherzer ⁽²⁾ también interpreta los juegos de lenguaje como la manipulación de los elementos y componentes del lenguaje en relación a los contextos sociales y culturales de uso.

Por tanto, los elementos manipulados pueden ser de cualquier nivel del lenguaje, desde los patrones de sonido hasta la sintaxis, la semántica o el discurso, incluso puede incluir a varias lenguas en un contexto multilingüe o a varias modalidades, como los aspectos verbales, corporales y gestuales. Los juegos son inherentes a la lengua y a la cultura de cada pueblo, porque el uso de los hablantes de la lengua incluye juegos, chistes, duelos verbales, proverbios, etc., en su habla cotidiana bajo la forma de asociaciones de palabras, de repetición y paralelismos de sonidos y de construcciones sintácticas. Forma parte no solo de la cultura de los adultos sino también de los niños y de la experiencia educativa que promueve los juegos con objetivos de aprendizaje. En lo que sigue analizaremos los diferentes aspectos de los juegos desde el punto de vista cultura y del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Crystal, 1996.

² Sherzer, 2002.

1. Los juegos *para* niños y los juegos *de* niños

Los hablantes hacen juegos de lenguaje, no solo los adultos sino también los niños. La importancia de los juegos entre niños ha llevado a varios investigadores, como los británicos Iona Opie y Peter Opie, a hacer una distinción entre los juegos *para* los más pequeños (nursery lore) y los juegos producidos *por* los niños (³). Los primeros son hechos por los adultos para dormir, divertir o educar a los niños, los segundos son producidos por los propios niños, a imitación de los juegos que han escuchado en su infancia.

Entre los juegos *para* los niños están las canciones de cuna (para dormir), que constituyen el prototipo del juego para niños. El título de “canción de cuna” se da a la colección de canciones y versos que ayudan a los adultos en la pacificación y entretenimiento de los niños desde el nacimiento hasta la edad de alrededor de 5 años. Las canciones de cuna deben ser la música más instintiva del mundo, según Opie (⁴): un adulto con un bebé en sus brazos automáticamente lo arrulla y canta. Incluye versos que se adaptan a cada propósito, así como canciones, juegos para actuar sobre el cuerpo del bebé, como los dedos de la mano o de los pies; con rimas, paseos y saltos en la falda. En el caso de las canciones, la melodía es más importante que las palabras, ya que el tono es calmante y facilita el dormir. Entre los juegos para niños están también juegos de rimas con fines de atraer la atención del niño en situaciones tales como cuando llueve o se encuentra un animal. Los juegos con el alfabeto, los números, las rimas, adivinanzas, trabalenguas, y los proverbios son para educar a los niños preescolares.

Entre los juegos producidos *por* los propios niños están los que se intercambian de boca en boca en los grupos de pares, especialmente en el patio de la escuela, también en la casa, en la calle, en el campamento de verano, en el autobús escolar y en otros lugares donde los niños se reúnen de manera informal, sin supervisión directa de un adulto. El prototipo del juego producido *por* los niños es “el juego de palmas” con sincronización de la mano y la voz (⁵). Entre los juegos de palmas se incluyen los juegos con enunciados como fórmulas, canciones; y sincronización de manos, cuerpo y pies, que se transmiten oralmente de generación en generación entre los niños, sin la mediación de los adultos. Estos juegos de palmas son generalmente producidos por las niñas de entre 6 a 10 años. Comienzan cara a cara e incluyen fórmulas o canciones. Según los juegos, las niñas realizan varios tipos de gestos incluyendo gestos rítmicos, del tipo rap, con las manos, los puños y los pies, bailados o no, con melodías que acompañan los gestos. El objetivo es la sincronización entre los gestos rítmicos y los enunciados verbales, como si los gestos rítmicos ayudaran a fortalecer las señales prosódicas de la lengua, en particular, el acento silábico de la lengua.

Además de estos juegos de palmas, en el género de folclore *de* niños están los juego de rimas, rimas satíricas, cantos, juegos de lenguajes secretos, juegos de palabras, adivinanzas, trabalenguas, burlas, apodos, parodias, chistes, cuentos, bromas, creencias, costumbres, etc. Todos estos juegos constituyen lo que se conoce como “el folclore de niños”, pero en particular estos juegos creados por los niños, a imitación de los adultos, constituyen “una cultura infantil” propia.

La importancia de la cultura infantil es el contexto de aprendizaje vivido entre los niños en situación de igualdad que permite a los niños apropiarse de desafíos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

³ Opie, 2004; Arleo, 2008.

⁴ Opie, 2004.

⁵ Arleo, 2004, 2008.

sociales y culturales de la vida colectiva ⁽⁶⁾. El espacio para ese aprendizaje es básicamente la escuela o el barrio y su consecuencia más importante es la integración en el grupo de pares. A menudo, según Delalande, desde la intencionalidad educativa de los adultos, el aprendizaje se contempla con la preocupación del “¿cómo enseñar a los niños?”. Pero si se cambia el enfoque hacia “¿cómo aprenden los niños?” podemos encontrar el aprendizaje “entre los niños”. Aunque esta idea de aprendizaje es “más antropológica que educativa”, en tanto que ese aprendizaje está relacionado con la necesidad de integrarse en el grupo de pares, más que con las exigencias de convertirse en un adulto competente. Además de los aspectos de integración social, los estudios han sugerido que si los juegos de la cultura infantil se conservan y se extienden tan bien, es porque son fáciles de recordar. Es decir, como veremos más adelante, tienen ciertas particularidades relacionadas con la memoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁶ Delalande, 2003.

2. Clasificación y características de los juegos de lenguaje

Además de la distinción entre juegos *para* niños y juegos *de* niños, los autores proponen otras clasificaciones. Una de las más citadas es la de Bishop y Curtis (7) que propusieron una clasificación de las tradiciones de juego en amplias categorías basadas en el contenido de los juegos: juegos con alto contenido verbal, juegos imaginativos y juegos con contenido físico, con o sin juguetes. Las subdivisiones de cada categoría se indican a continuación:

Los **juegos verbales** incluyen fórmulas de entretenimiento, rimas juegos de canto, canciones, danza, rimas, burlas, apodos, réplicas, etc. historias, chistes, adivinanzas; y combinaciones con juegos de palmas, rimas de saltar a la cuerda, fórmulas a jugar a la pelota, etc.

Los **juegos físicos** implican movimientos corporales, como aplausos, saltos o balanceos y cantos, es decir son multimodales. Una actividad de juego en particular puede afectar a más de una categoría. Por ejemplo, cuando los niños, por lo general las niñas, saltan a la cuerda a menudo cantando.

Los **juegos con contenido imaginativo** incluye teatros y juegos de actuación: tramas de personajes, diálogos, etc.

Los **juegos con o sin juguetes**, tiene cuatro subdivisiones principales: juegos sin juguetes, juegos con juguetes, juegos de hacer cosas (por ejemplo, juegos de plegar, como come-cocos o pajaritas) y juegos de recoger cosas.

a) Características de los juegos verbales

Los juegos verbales están definidos por su contenido verbal, pero se debe tener en cuenta que también se pueden caracterizar por los procedimientos usados con el lenguaje. Entre estos procedimientos presentaremos una selección de los que se adecuan mejor a la edad preescolar y durante los primeros años de la escolaridad primaria (8).

Procedimientos usados en los juegos verbales

1. *Extracción*: identificar, aislar, transponer y memorizar alguna unidad o elemento de la cadena hablada para su consideración.
2. *Disociación*: separar un aspecto del signo lingüístico e interesarse por sus relaciones (sea significado o significante).
3. *Repetición*: repetir de forma total o parcial algún elemento de un nivel de lenguaje: fonemas, sílabas, estructuras gramaticales, léxico en listas.
4. *Sustitución*: cambiar algún elemento en los diferentes niveles: hay sustitución sonora cuando se cambia sistemáticamente algún elemento de la sílaba (sea consonante o vocal)
5. *Segmentación*: separar una unidad en sus componentes. En la palabra se separan elementos sub-lexicales, como la sílaba o los fonemas.
6. *Combinación*: a partir de un inventario amplio, realizar combinaciones y composiciones para conseguir estructuras métricas y paralelismos sintácticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁷ Bishop y Curtis, 2001.

7. *Categorización*: a partir de un inventario o de listas se puede categorizar para obtener grupos clasificados según algún criterio.
8. *Inferencia*: a partir de diversas informaciones y con un razonamiento lógico, se llega a nuevas conclusiones no expresadas explícitamente.
9. *Diferenciación*: en los casos de ambigüedad de propiedades léxicas o estructurales del lenguaje (como los homónimos o los chistes), es necesario distinguir entre lo literal y otra posible interpretación.
10. *Comprensión de la incongruencia*: no solo la diferenciación es necesaria para los casos como la ironía o ciertos tipos de humor, también se requiere comprender la incongruencia entre lo dicho y la intención implícita con se dice.

De estos procedimientos, tal vez el más frecuente sea la repetición que adquiere diversas formas. Por ejemplo, hay repetición por *reduplicación* de un elemento fonológico, como la sílaba, o repetición del léxico que puede tener diferentes funciones, como por ejemplo la pluralidad, la intensidad, el aspecto iterativo, la atenuación en el caso de verbos y adjetivos o el diminutivo en el caso de nombres. La reduplicación es característica de ciertos registros (como el habla materna a los bebés, el insulto o el lenguaje emocional). Es usada también para expresar aumento o disminución, por ejemplo, en las rimas y canciones infantiles ⁽⁹⁾.

Otra forma de repetición es la *iconicidad* que hace referencia a las expresiones que no son totalmente arbitrarias, sino que están motivadas por alguna relación con aquello que representan. El ejemplo más conocido son las *onomatopeyas* como manifestación de cierto simbolismo sonoro. Finalmente, la repetición también crea *paralelismos*. Se trata de un principio de equivalencia y de simetría entre diferentes aspectos de la lengua: se puede tratar de paralelismos métricos, semánticos o sintácticos. Estos paralelismos sirven para aislar las unidades, para mostrar su estructura repetida, a la vez que ayudan a la receptividad del lenguaje porque atraen la atención sobre los elementos individuales. También hay repetición con variación en las listas de elementos léxicos que forman conjuntos más o menos finitos.

Estos procedimientos se concretan en actividades frecuentes en el lenguaje y la cultura de los infantes que consisten en seleccionar estructuras métricas, establecer paralelismos sintácticos, en repetir o contrastar elementos lexicales y fonológicos, organizar de forma deliberada la estructura sintáctica, por ejemplo, por la vía de combinaciones o de repeticiones. Así, la actividad de usar palabras *mono-vocálicas*, implica extracción, repetición y sustitución de vocales para presentar solo una vocal, la actividad de producir *nonsense* implica disociación en el signo lingüístico entre significante y significado, la actividad de producir trabalenguas y rimas implica repetición y segmentación, etc. Forma parte de los procedimientos de repetición el impulso a enumerar, catalogar y recoger en listas: hacer listas es un tipo específico de conducta lingüística propio de las estructuras paratácticas (y no solo sintácticas) que caracterizan la composición ⁽¹⁰⁾.

Para los casos de ambigüedad es necesario hacer la distinción entre lo literal y la interpretación, o como sostiene Olson ⁽¹¹⁾ entre “lo que dice” y “lo que quiere decir”. Esta distinción está relacionada con que el aprendizaje de la escritura que aporta la comprensión de que el texto es fijo, mientras que su significado puede ser objeto de interpretación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁸ Domínguez, Nasini y Teberosky, 2014.

⁹ Crystal, 1996.

¹⁰ Eco, 2009.

¹¹ Olson, 1996.

Las aportaciones sobre el papel de los juegos de lenguaje en el desarrollo y en la cultura infantil constituyen importantes recursos de producción del lenguaje. Estos recursos pueden ser explotados pedagógicamente, dentro de la zona de desarrollo próximo, para hacer progresar a los alumnos en su aprendizaje de la lengua oral y escrita.

b) Características de los juegos multimodales

En los juegos multimodales se hace intervenir aspectos verbales, gestuales y del cuerpo que se sincronizan entre sí, como las manos, el cuerpo y la voz en los juegos de palmas. Los niños crean estos juegos a partir de enunciados con fórmulas y canciones, que se transmiten oralmente de generación en generación, como hemos comentado. Se trata de juegos multimodales por la intervención simultánea de la configuración del gesto, su orientación, su ubicación en relación con el cuerpo, su movimiento y la expresión facial ⁽¹²⁾. Según los especialistas, los juegos de palmas se practican con gestos rítmicos, tocamientos de manos y puños, miradas y con pasos danzados o saltados, acompañando melodías ⁽¹³⁾.

Los gestos lúdicos, con realizaciones verbales y multimodales, incluyen melodía, palabras y gestos. Los especialistas han analizado algunas de las unidades gestuales que utilizan los niños ⁽¹⁴⁾:

- A: Palma de la mano derecha en alto, palma de la mano izquierda en bajo, los jugadores se palmean las manos con su compañero,
- B: Las manos verticales a nivel del pecho, se golpea la mano del compañero,
- C: Cada uno se golpea sus propias manos,
- D: Golpes de manos contra el cuerpo,
- E: Golpes de pies,
- F: Cantidad y ritmo de los golpes,
- G: Ciclos y repetición de los ciclos.

La simetría es una propiedad que está presente en las modalidades orales, escritas y gestuales, es una relación general de equivalencia entre unidades ⁽¹⁵⁾. Esta propiedad incluye las construcciones con paralelismos entre palabras, paralelismos sintácticos, acompañamientos rítmicos que incluyen muchas dimensiones: rítmicas, melódicas, verbales, gestuales.

c) Características de los juegos con contenido imaginativo

Según Bishop y Curtis ⁽¹⁶⁾, estos juegos implican una combinación de habilidades verbales y de organización. Algunos son altamente verbales, mientras que otros implican mucha acción física, pero entre sus características, principales está el hecho de que son juegos de roles y de ficción. Se trata de que los niños asuman los papeles de personajes (como en el teatro). En ello se juega la capacidad para captar los atributos de otra persona, no solo los perceptibles sino también los que no son inmediatamente perceptible -por ejemplo, las necesidades, las intenciones, opiniones y creencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹² Delalande, 1984.
- ¹³ Chauvin-Payan, 1999.
- ¹⁴ Blondel, M. y Chauvin, C., 2002.
- ¹⁵ Blondel, 2009.
- ¹⁶ Bishop y Curtis, 2001.

d) Características de los juegos con o sin juguetes

Entre los juegos con alto contenido físico, se diferencia entre con y sin juguetes, además si son realizados de forma individual, en grupo o en equipo. La característica de los grupales es que la actuación individual depende de la actuación de los otros para que el juego se complete, y las características de los juegos con juguetes están en relación con el objeto juguete implicado.

En esta guía nos ocuparemos fundamentalmente de los juegos verbales y de los multimodales.

e) Las listas poéticas en los juegos verbales

Muchas de las formas verbales de los juegos se reencuentran en los poemas para niños y de los niños. Entre esas formas, la repetición está muy presente, no solo en los sonidos sino también en las estructuras gramaticales, a través de los paralelismos, y en el léxico, a través de las listas. Pero de forma más general, como sostiene Umberto Eco ⁽¹⁷⁾, la lista está presente en el ámbito cotidiano o lista práctica (por ejemplo, una lista de la compra), y también lo está como lista poética, que no es referencial ni funcional, como la primera. La enumeración da estructura al texto, sea práctico o poético, les da una estructura más numérica que sintáctica, porque se basa en la discontinuidad.

En el caso de los niños, el formato de lista es frecuente en los poemas para y de los niños. Sobre la base de la propuesta de diferenciar entre listas prácticas y listas poéticas, se ha sugerido ⁽¹⁸⁾ que las listas operan también en los poemas infantiles para esos dos objetivos: para enumerar las cosas del mundo y para expresar cantidades o cualidades, con fines no exclusivamente enumerativos o descriptivos. Con este objetivo poético, las listas tienen fines propios, además de características particulares. Las listas poéticas, por ejemplo, presentan las características de establecer equivalencias, contrastes, gradaciones, progresión y formas en redes, que se expanden donde son incorporadas ⁽¹⁹⁾.

Umberto Eco sostiene que las listas son el origen de la cultura, que son parte de la historia del arte y la literatura. En el caso de los niños, un ejemplo de esa progresión y expansión son las retahílas infantiles que enlazan listas de inclusión, como el poema de Rafael Alberti ⁽²⁰⁾:

Toma y toma la llave de Roma,
porque en Roma hay una calle,
 en la calle hay una casa,
 en la casa hay una alcoba,
 en la alcoba hay una cama,
 en la cama hay una dama,
 una dama enamorada...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹⁷ Eco, 2009.

¹⁸ Pullinger, 2015.

¹⁹ Belknap, 2004.

²⁰ Pelegrín, 1996.

3. Los juegos del lenguaje en el proceso de adquisición de la lengua

Los niños juegan específicamente con la lengua, en primer lugar juegan con los sonidos: el juego con los sonidos precede al juego con el sentido ⁽²¹⁾, los juegos fonéticos son seguidos por juegos estructurados fonológicamente y durante el primer año de vida ⁽²²⁾. Las variaciones en la estructura silábica con reduplicación, cambio o permutación de sonidos son propias de los 3 años ⁽²³⁾. La comprensión de las adivinanzas, los juegos de fantasía y el aprendizaje de contar historias suceden desde los 5 y 6 años. Los estudios sobre el humor y la metáfora muestran que la conciencia plena sólo llega más tarde.

Al jugar con el lenguaje, los niños prestan atención a cómo está formado, cuáles es el sentido, cómo se organiza, para que sirve, etc. Es decir, el juego implica una distancia respecto al uso cotidiano del lenguaje. Por ello muchos autores ⁽²⁴⁾ han visto en el juego con el lenguaje una relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura debido a que también requiere una atención a los componentes del lenguaje (aspecto sonoro, unidades como letras, palabras, etc.). Apoyándose en la actividad de jugar con el lenguaje, el aprendizaje se beneficia de la atención al lenguaje que el juego requiere y ayuda al desarrollo de la conciencia sobre su forma, su significado, sus reglas y funciones.

a) Los juegos de lenguaje en el habla del adulto dirigido a los niños y las respuestas infantiles

La conducta de la gente adulta con los bebés, en particular las madres, es diferente que la conducta de los adultos entre sí. La diferencia consiste en cambios en la expresión facial, en los movimientos del cuerpo y de la cabeza, en la gesticulación, etc. ⁽²⁵⁾. Estas modificaciones son también prosódicas (con acentos, ritmos y entonaciones propias, lentitud en el habla), corporales (en los gestos, la mirada, la posición del cuerpo), así como gramaticales (las frases son generalmente cortas), lexicales (con selección de palabras), también fonológicas (con reduplicaciones) y discursivas (mayor proporción de preguntas).

Algunos autores ⁽²⁶⁾, sostienen que el habla a los bebés presenta coincidencias con patrones que recuerdan los aspectos poéticos del lenguaje. Las características fonéticas se ponen en primer plano como en el caso de la poesía; ocurren con mayor frecuencia y se repiten más que en cualquier otro discurso. Estos patrones están también presentes en las canciones para bebés, en las rimas y las rimas que despiertan la atención y receptividad de los infantes.

b) Los bebés son sensibles a los juegos de lenguaje

Por su parte y desde las primeras semanas de vida, los bebés son sensibles a los aspectos sonoros y poéticos que estratégicamente usan las madres para llamar su atención. En un estudio que analizan las preferencias auditivas ⁽²⁷⁾ muestran que los bebés de 9 y 18 meses prestan mayor atención a las rimas y

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

²¹ Yagüello, 1981.

²² Garvey, 1977.

²³ Inkelas, 2003.

²⁴ Cook, 2000; Crystal, 1996; Goswami y Bryant, 1992.

²⁵ Snow y Ferguson, 1977.

²⁶ Miall y Dissanayake, 2002.

²⁷ Glenn y Cunningham, 1983.

a los tonos repetitivos que a otra clase de lenguaje. Asimismo, los bebés tienen mayor preferencia por atender al estilo de habla maternal que al habla dirigida a otros adultos. Pareciera también, que la sensibilidad de los bebés es una conducta universal, independiente del ambiente cultural y lingüístico. Miall y Dissanayake⁽²⁸⁾ sostienen que los seres humanos nacemos con predisposiciones naturales para la expresión rítmica, repetitiva y sonora de la poesía.

c) Los juegos sonoros son el primer paso del niño como hablante

A medida que crecen, los bebés no sólo son sensibles sino que también producen ritmos, repeticiones y recursos prosódicos. Los estudios sobre las primeras producciones coinciden en que los juegos sonoros son el primer paso del niño como hablante. Tales juegos consisten en vocalizaciones de una serie de sílabas, cantos, canturreos y ruidos. Según Garvey⁽²⁹⁾, las verbalizaciones son rítmicas, silábicas y repetitivas: las sílabas, la prosodia y el acento proveen el material verbal para los juegos en esta edad. Los juegos fonéticos son seguidos por juegos estructurados fonológicamente: es decir, las variaciones son introducidas sobre la estructura silábica de la palabra, con reduplicaciones, cambio o permutación de sonidos y adición de pausa dentro de la misma palabra; eso ocurre hacia el segundo año de vida. Varios autores⁽³⁰⁾ estudiaron estas producciones mostrando que en general se trata de juegos solitarios, monólogos de los niños cuando están solos.

d) Más tarde estos juegos aparecen en el habla infantil

Las verbalizaciones son acompañadas más tarde de juegos motores y secuencias melódicas, secuencias de sílabas, tarareo y cantos en producciones multimodales. Posteriormente, los ruidos pueden representar algunas acciones con objetos que producen sonidos. Las propiedades fonológicas de la lengua parecen las más disponibles, pero más tarde aparecen también las propiedades morfológicas, como la formación de diminutivos y aumentativos. Garvey⁽³¹⁾ sostiene que a partir de los 3 años se amplían los juegos de lenguaje y se desarrolla el juego social. Comienza la fantasía, la dimensión de distorsión del significado convencional y el disparate (nonsense), que son una importante fuente de placer. Finalmente, el aspecto pragmático de la conversación resulta un campo para distorsionar o violar las convenciones conversacionales.

e) Los juegos semánticos y pragmáticos son más tardíos

Los patrones de repeticiones y paralelismos también son frecuentes en los juegos y poemas sobre aspectos sonoros, pero también aparecen en el discurso cotidiano espontáneo. Se trata de lo que Blanche-Benveniste⁽³²⁾ denominó "figuras de sintaxis" que consisten en configuraciones de materiales sintácticos y léxicos, semejantes a procedimientos retóricos elementales, que evocan ciertas disposiciones poéticas. Las configuraciones responden a los efectos del ritmo del habla sobre el discurso, son como unidades métricas del discurso oral. Blanche-Benveniste había identificado varias regularidades en las que se encuentran efectos rítmicos, sonoros, relaciones de semejanza, de simetría o de

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

²⁸ Miall y Dissanayake, 2002.

²⁹ Garvey, 1977.

³⁰ Chukovsky, 1963; Ferguson y Macken, 1983; Garvey, 1977; Keenan, 1974; Kuczaj, 1983; Inkelas 2003; Weir, 1962.

³¹ Garvey, 1977.

³² Blanche-Benveniste, 1985.

contrastes lexicales, aproximaciones sintácticas y semánticas. Estas configuraciones se encuentran en el uso adulto del habla cotidiana, pero también en el habla de los niños ⁽³³⁾.

Otro tipo de fenómenos tienen que ver con lo que se dice y la interpretación no literal, por ejemplo como la ironía verbal que se define como las expresiones en las que los locutores tienen como objetivo comunicar lo contrario de lo que dicen literalmente. En general, en el caso de la ironía una condición necesaria es la violación de las expectativas, de las predicciones, de los deseos, las preferencias y las normas sociales. Algunos estudiosos sugieren que ‘ironía’ es un término general que cubre una variedad de intenciones figurativas más específicas, como el sarcasmo, la jocosidad, las preguntas retóricas, la hipérbole (exageración), el eufemismo y la subestimación ⁽³⁴⁾.

Del mismo modo, el humor hace uso de la incongruencia entre lo que se dice y lo implícito, así como de la ambigüedad. Para comprender ambos, ironía y humor, se requieren habilidades que implican integrar aspectos contextuales, de conocimiento del mundo y aspectos sociales, lingüísticos y culturales de los eventos. Para ello, nos servimos de las pistas contextuales que dan los locutores en sus expresiones y que sirven para interpretar la ironía o el humor. Otras veces, para ayudar a los oyentes a hacer las inferencias, los locutores tienden a hacer contrastes prosódicos característicos de los enunciados irónicos ⁽³⁵⁾.

Pero en muchas ocasiones, la comprensión de ambos requiere de un razonamiento meta-representacional sofisticado: se trata de una representación sobre la representación o representación de “segundo orden” porque los significados irónicos tienen que interpretarse más allá de una atribución al pensamiento o al contexto. A diferencia de las atribuciones de primer orden (“*Andrés cree que la canica está en la canasta*”), las llamadas creencias o razonamientos de segundo orden (“*Andrés piensa que Beatriz cree que la canica está en la canasta*”) son más complejas ⁽³⁶⁾. Algo similar está implicado en el humor que se basa en la ambigüedad y se deben inferir creencias de segundo orden que se construyen en escenarios imaginarios, cuyo desarrollo está en relación con la Teoría de la mente.

La ironía está presente en nuestra vida cotidiana: en los informes de noticias, en los anuncios publicitarios, en la literatura, en las películas, en el teatro, etc. Podemos juzgar situaciones irónicas y podemos reaccionar a los comentarios irónicos de los demás en la comunicación cara a cara. La interpretación de la ironía constituye una parte importante de nuestro conocimiento social y pragmático. Los siguientes son ejemplos de las formas de la ironía, del sarcasmo decir, “¡Genial! ¡Es un terrible comienzo para unas vacaciones de ensueño!”, de la pregunta irónica “¿Estás loco?”, del eufemismo “¡Has derramado sólo una pequeña cantidad de aceite!”, de la exageración o hipérbole “¿Me podría comer un caballo!”, del agradecimiento irónico “Gracias por arruinar mi noche!”, marcadas estas expresiones con un tono particular de la voz ⁽³⁷⁾.

Ironía y humor se aprenden durante la escolaridad primaria gracias a que los muestran cambios importantes en su comprensión del significado, por ejemplo sobre las relaciones entre significados, sobre la ambigüedad, sobre la relación entre lo literal y la interpretación, sobre la paráfrasis ⁽³⁸⁾. Los niños pueden comprender la posibilidad de la ambigüedad léxica, entender que una palabra puede tener diferentes significados, y reconocer la homonimia y la sinonimia desde los primeros años escolares ⁽³⁹⁾.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

³³ Trigo, 1990.

³⁴ Gibbs, 2000; Gibbs, Bryan, y Colston, 2014.

³⁵ Filippova, 2014; Filippova y Astington, 2010.

³⁶ Perner, 1988; Resches, Serrat, Rostan y Esteban, 2010.

³⁷ Gibbs, 2000; Filippova, 2014.

³⁸ Lee, y Torrance Olson, 2001.

³⁹ Doherty, 2000.

Del mismo modo, los niños de alrededor de 7 años muestran competencia en la comprensión del humor verbal, aunque existan grandes diferencias individuales en la capacidad de recordar y explicar estos chistes ⁽⁴⁰⁾.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁴⁰ Yuill, 2009.

4. El conocimiento metalingüístico y los juegos del lenguaje

En este texto hemos adoptado la definición de Juegos de lenguaje como “la manipulación de las formas y funciones del lenguaje”, en el sentido de David Crystal ⁽⁴¹⁾ de tomar una unidad lingüística - una palabra, una frase, una parte de una palabra, etc.- y hacer lo que no hacemos normalmente. Es decir, en los juegos del lenguaje intervienen unidades sonoras, escritas, léxicas, etc., unidades que se extraen, segmentan, combinan, categorizan, como hemos visto en los procedimientos. Se trata de procesos en los que interviene no solo una atención sobre el lenguaje sino también una cierta reflexión metalingüística.

La escritura (en nuestro caso, la escritura alfabética) también trabaja con unidades que se relacionan con las unidades del lenguaje hablado. Una gran discusión se ha hecho sobre la naturaleza de estas unidades y la necesidad de un conocimiento de ellas por parte de los niños que aprenden. Ese conocimiento se ha denominado “conocimiento metalingüístico” y es definido como el conocimiento explícito acerca de la lengua que permite percibir aspectos de la lengua que de otro modo pasarían inadvertidos ⁽⁴²⁾. Este conocimiento ha sido estudiado por numerosos investigadores para abordar la cuestión de en qué medida los niños son capaces de distinguir fonemas o palabras en el habla continua y su relación con la alfabetización ⁽⁴³⁾.

Si reflexionamos sobre ese conocimiento metalingüístico, vemos que en la literatura sobre el tema hay una buena cantidad de términos para ello, tales como las actividades metalingüísticas, conciencia metalingüística, conocimiento lingüístico, metacognición, metalenguaje, habilidad metalingüística, etc. Aunque con diversa terminología, se conoce como “metalingüístico” los aspectos lingüísticos de uso del lenguaje en los que intervienen procesos mentales relacionados con ese uso ⁽⁴⁴⁾; mientras que “metalenguaje” se reserva para los términos que se pueden utilizar al describir la estructura de una lengua (como fonema, sinónimos, frase, etc.⁴⁵). Eso ocurre porque los usuarios de una lengua tienen conocimientos sobre ella cuando hacen elecciones en lo que dicen. Ese conocimiento llega, en algunas ocasiones, a mostrar algún grado de conciencia reflexiva.

¿Cuándo interviene el conocimiento metalingüístico?

Algunos autores, como Verschueren ⁽⁴⁶⁾, sostienen que el conocimiento metalingüístico interviene en una amplia gama de elecciones de uso del lenguaje en adultos; y categorizan ese conocimiento sobre la base del tipo de elecciones. Por ejemplo, Verschueren diferencia entre elecciones de los hablantes adultos que están relacionadas con el contexto de uso y que cambian de acuerdo con los cambios de contextos (como la elección de pronombres en la interacción, o la de términos espaciales deícticos según el punto de vista del hablante o del interlocutor), y elecciones que reposan sobre aspectos léxicos para indicar el compromiso del hablante (como el uso de verbos o expresiones con verbos de acciones lingüísticas: *dice, prometo, afirmo, amenaza*, etc.).

En otras ocasiones, dice Verschueren, los hablantes muestran una clara conciencia reflexiva de la lengua, como en aquellas en las que el conocimiento

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ⁴¹ Crystal, 1996.
- ⁴² Diccionario del Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm.
- ⁴³ Homer, 2009; Juel, 2009; Ferreiro, 2002.
- ⁴⁴ Verschueren, 2002.
- ⁴⁵ Veldhuis, 2015.
- ⁴⁶ Verschueren, 2000.

del hablante se refleja en las propias expresiones que se presentan como auto-referenciales (poniendo énfasis en la expresión oral, escribir con mayúscula o con negrita, o bien cuando hace una segmentación de lo que se dice, en “te-he-di-cho-que-ven-gas-ahora.”). O bien en las expresiones basadas en otras elecciones acompañantes, cuando se agregan elementos lexicales para describir o categorizar la expresión usada (como “en pocas palabras: lo que quiero expresar es...”, o en “¿cómo se escribe *vasto*?”). Entre los indicadores en relación al contexto de uso y los indicadores auto-referenciales se encuentran las referencias a otros textos, en las prácticas intertextuales de comunicación en las citas de discurso directo o de discurso indirecto ⁽⁴⁷⁾. Claro que el grado de conciencia reflexiva varía y no toda resulta ser explícita y accesible de la misma manera.

También interviene el conocimiento metalingüístico en los juegos del lenguaje porque llaman “la atención sobre sí mismos” y requieren una reflexión en los procedimientos cuando se manipula algún aspecto del lenguaje reflejado en la propia expresión. Hemos referido los juegos sobre aspectos sonoros, ortográficos, morfológicos, semánticos, pragmáticos, con procedimientos de extracción, disociación, segmentación, etc. del lenguaje.

¿Y en el aprendizaje del lenguaje hablado por parte de los niños? No se apela directamente al conocimiento metalingüístico en el período inicial del aprendizaje del lenguaje hablado. Pero una respuesta muy precisa ha venido recientemente del campo de la Lingüística cognitiva frente a la cuestión de cuáles son las unidades básicas de la lengua hablada. La lingüística cognitiva ha sugerido que las unidades que los niños aprenden y producen en el aprendizaje del lenguaje hablado no necesariamente corresponden a las unidades que están marcados por escrito, tales como palabras y letras o fonemas ⁽⁴⁸⁾. Contrariamente a la idea intuitiva, se sostiene que los niños aprenden unidades que varían desde palabras sueltas hasta construcciones productivas mayores que tienen algunos elementos fijos ⁽⁴⁹⁾. Estas unidades, a las que se refiere como “multi-palabras”, “construcciones”, “pedazos léxicos”, o “unidades léxicas complejas”, son aprendidas sobre la base de su frecuencia de ocurrencia en el flujo del caudal lingüístico del *input* ⁽⁵⁰⁾.

En cambio, la intervención de procesos mentales de reflexión sobre el lenguaje ha sido frecuentemente invocada como un factor importante en el aprendizaje del lenguaje escrito. Numerosas investigaciones ⁽⁵¹⁾ coinciden en que aspectos metalingüísticos de tipo fonológicos, morfológicos, lexicales, etc. intervienen en el aprendizaje de lo escrito. Ahora bien, también recientemente se ha diferenciado entre procesos de tipo “offline” (explícitos) y procesos de tipo “online” que las personas procesan inconscientemente (o implícitos) que se muestran en distinto tipo de actividades metalingüísticas ⁽⁵²⁾. Los resultados de las tareas más “offline” revelan una influencia significativa en la segmentación de los fonemas o las palabras en la alfabetización, mientras que los resultados de las tareas relativamente más “online” están menos claras con respecto a su relación con la alfabetización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ⁴⁷ Verschueren, 2000.
⁴⁸ Veldhuis, 2015.
⁴⁹ Tomasello, 2003.
⁵⁰ Veldhuis, 2015.
⁵¹ Bryant y Bradley, 1983; Homer y Olson, 1999; Kurvers y Uri, 2006; Veldhuis y Kurvers, 2012.
⁵² Veldhuis y Kurvers, 2012.

5. La memoria y los juegos de lenguaje de tradición oral

Desde el punto de vista temporal, diversos aprendizajes pueden coincidir al iniciarse la escolaridad (entre preescolar y escolaridad primaria, o entre los 4 años y medio y los 6 años). En el caso que nos ocupa coinciden el aprendizaje de los juegos verbales y la frecuentación con lo escrito con sus aprendizajes derivados. Si bien los juegos verbales comparten las exigencias de reflexión sobre la lengua con lo escrito, cada uno de ellos tiene características propias. Además, hay muchos juegos que no requieren de la alfabetización, aunque sí exigen memoria literal de un texto. Por ejemplo, las retahílas, las canciones, las adivinanzas tienen que repetirse igual en cada actuación.

Habíamos comentado que los juegos de la cultura infantil se conservan y se extienden bien porque son fáciles de recordar. David Rubin⁽⁵³⁾, especialista en psicología de la memoria, explica las razones de la memorización de las diversas tradiciones orales, entre ellas los juegos de lenguaje. Rubin distingue tres técnicas que los recitadores pueden utilizar para fijar una canción o una balada épica en su memoria. La primera técnica consiste en organizar el contenido del texto de acuerdo a un conjunto de esquemas, patrones, temas y secuencias estandarizadas, predecibles y conocidas por todos. La segunda técnica busca inspirar en el oyente imágenes nítidas y emociones fuertes. La tercera utiliza la rima, la asonancia y otros dispositivos poéticos que hacen más fácil de recordar cada sílaba. Estas tres formas de memorización que cualquier tradición oral tiene son las formas que se explotan en la oralidad: (1) esquemas en la organización de significado, (2) imágenes y (3) patrones de sonido, como describiremos a continuación:

(1) Esquemas en la organización de significado

La descripción de la estructura de significado en el texto implica que tengamos que recurrir al uso de términos técnicos, tales como *scripts* (guiones⁵⁴), las gramáticas de la historia (ver cuento Sigurd), y las cadenas causales⁽⁵⁵⁾. Estas son algunas de las formas de organización del contenido que pueden ser empleadas en las tradiciones orales. Los miembros de una cultura tienen un conocimiento sobre los tipos de actividades de rutina que describen las secuencias y pueden hacer inferencias y desarrollar expectativas sobre lo que vendrá. Además, los guiones pueden ser generales o específicos pero son conocidos y la gente tiene conocimiento sobre cadenas causales estereotipadas.

(2) Imágenes

Las imágenes visuales son quizás el factor más potente y extendido en los sistemas nemotécnicos⁽⁵⁶⁾. Como se ha estudiado en psicología, las imágenes son muy efectivas para la organización del contenido. Las tradiciones orales consisten predominantemente en secuencias de acciones concretas espaciales y descriptivas que se pueden visualizar. Por ejemplo, en la épica se hace hincapié en “el qué de los eventos” que son localizados en determinados escenarios y que incluyen ejemplos concretos de agentes activos (los personajes), en lugar de emplear principios abstractos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁵³ Rubin, 1995.

⁵⁴ Schank y Abelson, 1977.

⁵⁵ Trabasso y Sperry, 1985.

⁵⁶ Rubin, 1995.

²⁵ DeLoache, 2000.

(3) patrones de sonido

La poética y la música añaden una contribución única. Cuando dos palabras en una balada están unidas por la rima o por la aliteración, las personas tenemos una memoria mayor que cuando estas repeticiones de patrones de sonido se rompen ⁽⁵⁷⁾. Además, cuando los cantantes de baladas realizan la misma balada dos veces o más, son menos propensos a cambiar las palabras si están poéticamente enlazadas.

Algunos géneros, como las rimas de sorteo, usan casi todas las palabras con repeticiones de patrones de sonido en la rima o en la aliteración, mientras que otros tienen pocas, como es el caso de la épica homérica. Un ejemplo de rima de sorteo que se canta es el siguiente: *China, china / Capuchina / En esta mano / Está la china* ⁽⁵⁸⁾.

La repetición de un sonido es también una ayuda para la memoria, al igual que lo es la estructuración semántica (propia de los *scripts*). Cuando el sonido se repite, la primera ocurrencia del sonido limita las opciones para la segunda vez, y proporciona una fuerte señal de este sonido. En varios estudios realizados con niños de 4 y 5 años se vio que recordaban literalmente un texto cuando se presentaba rimado, con repetición y ritmo. Según Rubin, a diferencia de las señales semánticas, la rima funciona mejor con formas rápidas de presentación, de tamaño pequeño y con una fuerte capacidad de referencia; estas tres condiciones tienden a estar presentes en las tradiciones orales. En cambio, la estructuración semántica es útil para memorizar unidades mayores. Por lo tanto, las rimas tienen sus propias propiedades peculiares, que han sido ampliamente estudiados y que se adecuan bien a las tradiciones orales.

Estos factores cognitivos presentados se han centrado en la estructura de las piezas en las tradiciones orales, pero el mismo Rubin nos recuerda que además debe tenerse en cuenta el proceso de transmisión. Las canciones de las tradiciones orales tienden a ser muy practicadas, y la práctica es especialmente eficaz si se realiza durante largos períodos. Las mismas canciones, cuentos, rimas se escuchan mucho, de más de una fuente y son repetidas otras tantas veces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁵⁷ Rubin, 1995.

⁵⁸ Pelegrín 1996.

6. Implicaciones educativas: ¿Qué aprenden los niños con los juegos de lenguaje?

Crystal⁽⁵⁹⁾ sostiene que los juegos de lenguaje pueden servir de puente entre el hogar y la escuela. Estos juegos llaman la atención de los niños, no atención al contexto sino a las expresiones verbales o a las interacciones multimodales mismas, es decir se trata de aspectos auto-referenciales que los juegos requieren. Esta característica puede servir de puente entre el mundo del hogar y el mundo escolar, sobre todo para aquellos niños que carecen de experiencia cotidiana con juegos de lenguaje.

Por ejemplo, porque pueden contribuir al desarrollo fonológico a través de su foco sobre las propiedades y los contrastes de los sonidos, a través de juegos morfológicos se ayuda también en el desarrollo morfosintáctico. Además, las oposiciones y semejanzas semánticas así como el *nonsense* ayudan al desarrollo semántico y las interacciones ayudan al desarrollo del uso social del lenguaje (o desarrollo pragmático). En general, los juegos de lenguaje ayudan a la conciencia metalingüística al implicar un distanciamiento y un detenerse en el lenguaje⁽⁶⁰⁾.

Además, en el proceso de alfabetización, el niño necesita identificar unidades lingüísticas, necesita también segmentar fonemas, sílabas, léxico y unidades gramaticales. Al respecto, Cook⁽⁶¹⁾ recuerda que la versificación ayuda a la identificación y segmentación de palabras y sílabas, así como a la memorización. El ritmo está también en la base de la rima y la sensibilidad a ambos se relaciona con la alfabetización⁽⁶²⁾. Por otra parte, la repetición en general también orienta la identificación, la extracción y la segmentación de unidades. Además, al centrarse en el aspecto sonoro se deja en suspenso el significado. Estas contribuciones se ven favorecidas por los juegos porque forman parte de los procedimientos propios del jugar con la lengua.

En diversos experimentos⁽⁶³⁾ se ha mostrado el efecto mnemónico de rima, aliteración y colocaciones con asonancia en diversas expresiones. Por ejemplo, en la fraseología en general, incluidas las expresiones idiomáticas, los símiles, los binomios (*tirar y girar, dimes y diretes*), los compuestos (*baby boom*) y las colocaciones. Una posible explicación para esto es que la aliteración, junto con la rima, es una ayuda nemotécnica efectiva, como hemos visto en el anterior apartado.

En el caso de los juegos semánticos, como la ironía o el humor, la exposición a incongruencias y ambigüedades es una experiencia útil con efecto sobre aumentar la "sensibilidad al sentido". En general, los resultados de los estudios sugieren que el apoyo para articular múltiples significados se asocia con las mejoras en la comprensión⁽⁶⁴⁾. Los acertijos y las bromas proporcionan excelentes ejemplos de cómo los diferentes contextos pueden apoyar diferentes significados, y este a su vez ayudar a la mejora de la comprensión de los enunciados que expresan una ambigüedad. Detrás de estos procesos está la conciencia metalingüística, que es una importante ayuda en el proceso de aumento de la comprensión⁽⁶⁵⁾.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁵⁹ Crystal, 1996.

⁶⁰ Crystal, 1996, pp. 335.

⁶¹ Cook, 2000.

⁶² Bradley y Bryant, 1983; Goswami y Bryant, 1992.

⁶³ Boers, Lindstromberg y Eyckmans, 2014.

⁶⁴ Yuill, 2009.

⁶⁵ Cicurel, 1985.

7. El presente cuento

El presente libro se titula “El duende Gumersindo” y trata de un duende que se introduce en una clase de Tercero de primaria para influir sobre la forma de hablar de los alumnos. Gumersindo habla con rima y a imitación del duende, los alumnos comienzan a hablar también con rimas. A lo que el duende apostilla: “*Vaya, vaya, veo que el talento, ha crecido en un momento*”.

Luego Gumersindo recurre a una lista poética con aliteración donde se enumeran “ches”: “*chile chileno, chico con chelo, chulo en un coche y ricacho en la choza...*”. Y no sólo eso, la performance provocada por el duende continúa más allá del lenguaje, sobre los objetos y el espacio: la papelera escupe papeles plegados con papiroflexia, las tijeras recortan flores, los números juegan con las letras y los personajes de los libros salen para representar juegos, canciones y palmas.

Hasta que al final llegó el director y mandó parar: -*¡Santo abecedario! ¿Qué esdrújulas pasa?*, preguntó. La situación volvió a la normalidad, aunque la experiencia vivida por los niños fue tan bien valorada que pidieron repetirla, invitando otra vez a Gumersindo.

8. Conclusiones

El poeta de origen cubano David Chericán titula “Juguetes de palabras” a uno de sus libros para niños que consiste en poemas con juegos de rimas, aliteración, paralelismos, listas y combinaciones. En esta guía hemos argumentado que se puede jugar con la lengua, que de hecho se juega en el discurso de los adultos a los bebés y que hay juego en sus primeras aproximaciones al aprendizaje de la lengua. Decíamos que el juego puede estar también como puente para el aprendizaje del lenguaje escrito y en las primeras aproximaciones literarias de los niños. Hemos afirmado que esos juegos se aprenden como parte de la socialización entre adultos y niños y de los propios niños entre sí.

Esos juegos *para* y *de* niños son orales y multimodales, y son también escritos. Los procedimientos de la memoria propios de la tradición oral, así como los gestos, movimientos y acciones que acompañan su realización ayudan a aprenderlos y recordarlos. Cuando los educadores no solo observamos sino que integramos este tipo de juegos, el proceso de aprendizaje deja de ser una idea sólo antropológica para pasar a ser también educativa.

Referencias bibliográficas

- Arleo, A. (2004). Children's rhymes and folklore. Contemporary and comparative approaches. En P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 287-298). London: Routledge.
- Arleo, A. (2008). Le folklore enfantin peut-il contribuer à la sensibilisation précoce aux langues étrangères? En J. Feuillet (Ed.), *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel* (pp. 219-234). Nantes: CRINI, Université de Nantes.
- Belknap, R. (2004). *The List: The Uses and Pleasures of Cataloguing*. London: Yale University Press.
- Bellefroid, B. y Ferreiro, E. (1979). La segmentation des mots chez l'enfant. *Archives de Psychologie*, 47(180), 1-35.
- Blanche-Benveniste, C. (1985). Las regularidades configurativas en el discurso francés hablado. Consideraciones lingüísticas y sociolingüísticas. En F. Rodríguez Zquierdo (ed.), *Sociolingüística Andaluza*, 3. *El discurso sociolingüístico* (pp. 19-30). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Bishop, J. C. y Curtis, M. (2001). Introduction. En J. Bishop y M. Curtis (Eds.), *Play today in the primary school playground. Life, learning and creativity* (pp. 1-20). Buckingham: Open University Press.
- Blondel, M. y Chauvin, C. (2002). Syntaxe et gestualité dans les comptines: le Point de vue de deux modalités, *Lidilem*, 26, 99-125.
- Boers, F., Lindstromberg, S. y Eyckmans, J. (2014). Is alliteration mnemonic without awareness raising? *Language Awareness*, 23, 4, 291-303, DOI: 10.1080/09658416.2013.774008.
- Bradley, L. y Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bustarret, A.-H. (1986). *La mémoire enchantée*. Paris: Éditions ouvrières.
- Caré, J.-M. (1989). La joie des séries. En A. H. Ibrahim (Coord.), *Lexiques* (pp. 154-162). Paris: Hachette.
- Chauvin-Payan, C. (1999). *Comptines, formulettes et jeux enfantins dans les Alpes occidentales (région Rhône-Alpes, Suisse romande et Val d'Aoste) Etude gestuelle, rythmique et verbale*. Tesis, Université Stendhal Grenoble.
- Chauvin, C. y Colletta, J. - M. La gestualité dans les jeux chantés du folklore enfantin : description, transcription et analyse. Dans G. Barrier & N. Pignier (éd.), *Sémiotiques non verbales et modèles de spatialité* (p. 39-62). Limoges: Presses Universitaires de Limoges et du Limousin.
- Chericián, D. (1999). *Juguete de palabras*. La Habana: Panamericana Editorial.
- Chericián, D. (1994). *Uri urí urá. Palabras para jugar*. México: Libros del rincón. Secretaría de Educación Pública.
- Chericián, D. (2009). *Traba más lenguas*. Bogotá, Colombia: Cangrejo Editores.
- Chukovsky, K. (1963). *From two to Five*. Berkeley: University of California Press.
- Cicurel, F. (1985). *Parole su parole. Le Métalangage en classes de langue*. Paris: Clé International.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford University Press.
- Cornulier, B. de (2001). *Rime et répétition*. Journées du C. E. de Nantes.
- Corsaro, W. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, 4, 4, 488-504.
- Crystal, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 328-342.

- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. *Terrain*, 40, 99-114.
- Doherty, M. (2000). Children's understanding of homonymy: Metalinguistic awareness and false belief. *Journal of Child Language*, 27, 367-392.
- Domínguez, P., Nasini, S. y Teberosky, A. (2014). Juegos del lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 501-515.
- Dynel, M. (2012). Garden paths, red lights, and crossroads: On finding our way to understanding the cognitive mechanism underlying jokes. *Israeli Journal of Humor Research* 1. 6-28.
- Eco, U. (2009). *El vértigo de las listas*. Barcelona: Lumen.
- Ferguson, C. A. y Macken, M. A. (1983). The role of play in phonological development. En K. E. Nelson (Ed.), *Children's language*. Vol. 4 (pp. 231-254). Londres: Heinemann.
- Filippova, E. (2014). Irony production and comprehension. En D. Matthews (Ed.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (pp. 261-278) Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Filippova, E. y Astington, J. W. (2010). Children's understanding of social-cognitive and social-communicative aspects of discourse irony. *Child Development*, 81, 915-930. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01442.x.
- Garvey, C. (1977). Play with language and speech. En S. Erving-Tripp y C. Mitchell-Kernan (Eds.) *Child Discourse* (pp. 27-48). Nueva York: Academic Press.
- Glenn S. M. y Cunningham C. C. (1983). What do babies listen to most? A developmental study of auditory preferences in nonhandicapped infants and infants with Down's syndrome. *Developmental Psychology*, 19 (3), 332-337.
- Gibbs, R. (2000). Irony in talk among friends. *Metaphor and Symbol* 15. 5-27.
- Gibbs, R. (2011). Are ironic acts deliberate? *Journal of Pragmatics* 44. 104-115.
- Gibbs, R. W., Bryant, G. A. y Colston, H. L. (2014). Where is the humor in verbal irony? *Humor*, 2, 4, 575-595. <http://dx.doi.org/10.1515/humor-2014-0106>.
- Goswami, U. y Bryant, P. (1992). Rhyme, analogy and children's reading. En P. Gough, L. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 49-63). Hillsdale, NJ: LEA.
- Homer, B. D. (2000). *Literacy and metalinguistic awareness: A cross-cultural study*. Dissertation, National Library Canada.
- Inkelas, S. (2003). J's rhymes: a longitudinal case study of language play. *Journal of Child Language*, 30, 557-581.
- Juel, C. (2009). Beginning reading. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keenan, E. (1974). Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1, 163-183.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. & Sherzer, J. (1976). Introduction. En B. Kirshenblatt-Gimblett (Ed.), *Speech play: research and resources for studying linguistic creativity* (pp. 1-16). Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Kuczaj, S. (1983). *Crib speech and language play*. Nueva York: Springer Verlag.
- Kurvers, J. y Uri, H. (2006). Metalexical awareness: development, methodology or written language? *Journal of Psycholinguistic Research* 35, 353-367.

- Morin, O. (2010). Pourquoi les enfants ont-ils des traditions? *Terrain*, 55, pp. 20-39.
- Morote Magán, P. (2011). Juegos de lengua y literatura. Adivinanzas y trabalenguas. Centro Virtual Cervantes.
- Opie, J. (2004). Playground rhymes and the oral tradition. En P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 275-286). London: Routledge.
- Olson, D. (1996). Toward a psychology of literacy: On the relations between speech and writing. *Cognition*, 60, 83-104.
- Ord, P. A. (1981). Introduction: Folklore for Children and Folklore of children. *Children's Literature Association Quarterly*, 6, 2, 11-12.
- Paes, J. P. (1990). *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática Editorial.
- Pelegrín, A. (1986). *Cada cual atiende su juego: de tradición oral y literatura*. CINCEL. Madrid.
- Pelegrín, A. (1996). *La flor de la maravilla: juegos, recreos, retahílas*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- Perec, G. (1999). *Especies de espacios*. Barcelona: Montesinos.
- Perner, J. (1988). Higher order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction. En J. W. Astington; P. L. Harris y D. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 271-292). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pullinger, D. (2015). Infinity and Beyond: The Poetic List in Children's Poetry. *Children's Literature in Education*, 46, 207-225.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. (DRAE) Madrid, Espasa Calpe.
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C. y Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y Aprendizaje*, 33, (3), 315-333.
- Ribeiro, S. y Teberosky, A. (2010). Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación con el aprendizaje de la escritura. *Psicología Educativa*, 16(2). 5-12.
- Roemer, D. M. (1999). Riddles. En B. Sutton-Smith, (Ed.), *Children's folklore: A sourcebook* (pp. 161-192). Logan, Utah: Utah State University Press.
- Rubin, D. C. (1995). *Memory in Oral Traditions. The Cognitive Psychology of Epics, Ballads and Counting-out Rhymes*. Oxford, Oxford University Press.
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 29, 6-19.
- Sherzer, J. (2002). *Speech Play and Verbal Art*. Austin: University of Texas Press.
- Snow, C. y Ferguson, C. (1977). *Talking to children*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: Usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trabasso, T y L. Sperry (1985). Casual Relatedness and Importance of Story Events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.
- Trigo, J. M. (1990). *El habla de los niños de Sevilla*. Sevilla: Alfar.
- Valls, D. (1986). *El monte de las yagrumas*. La Habana: Gente Nueva.
- Veldhuis, D. (2015). Effects of literacy, typology and frequency on children's language segmentation and processing units. Tesis. Utrecht: The Netherlands: <http://www.lotschool.nl>.

Verschueren, J. (2002). Para entender la pragmática. Madrid: Gredós (original en inglés, 1999).

Verschueren, J. (2000). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmatics*, 10, 443-456.

Yagüello, M. (1983): Alicia en el país del lenguaje. Madrid. Mascarón.

Yuill, N. (2009). The relation between ambiguity understanding and metalinguistic discussion of joking riddles in good and poor comprehenders: Potential for intervention and possible processes of change. *First Language*, 79, 1, 65-79.

Weir, R. (1962). Language in the crib. La Haya: Mouton.