

LAS MANIFESTACIONES LÚDICO-VERBALES EN EL MARCO ESCOLAR

Maria Rosa SOLÉ PLANAS

El lenguaje es ante todo un medio de comunicación, de expresión de los sentimientos y de los conocimientos, así como un medio de influir en los demás.

BÜHLER (1934) denomina a cada una de estas funciones respectivamente: función expresiva, función representativa y función conativa las cuales son consideradas como las funciones principales del lenguaje.

JAKOBSON (1963) hace asimismo una clasificación sobre las funciones del lenguaje en la que incluye las funciones señaladas por Bühler y, además, introduce tres nuevas categorías: la función fática, que mantiene el canal de comunicación entre los interlocutores, la función metalingüística que se refiere al código y a la función poética, que tiene en cuenta la estructura del mensaje. Este segundo grupo constituye las funciones secundarias del lenguaje, dentro del cual algunos autores incluyen asimismo la función lúdica (RICHELLE, 1971).

De los elementos que se acaban de presentar, el presente trabajo va a centrarse en las funciones de carácter lúdico, es decir en aquéllas en las que la elaboración lingüística ocupa un primer lugar (FRANÇOIS, 1968).

Este tipo de fenómenos va a ser estudiado en el lenguaje infantil. Si bien los lingüistas a los que antes se ha mencionado se refieren al lenguaje del adulto, los trabajos de GREGOIRE (1937) y WEIR (1963) señalan la existencia de las funciones lúdica, metalingüística y fática en niños menores de tres

años. Otros trabajos más recientes: AIMARD (1974 y 1975), GARVEY (1977) y BILLOW (1981) hablan asimismo de los juegos verbales en el lenguaje infantil.

Dado que la actividad lúdica y el juego en general ocupan un lugar privilegiado en las manifestaciones de los niños de edad pre-escolar (juegos de ejercicio, juegos constructivos, juegos simbólicos, juegos representativos) (PIAGET, 1968, VYGOTSKI, 1979, GARVEY, 1978) se formulan las siguientes preguntas: ¿Cómo se manifiestan los juegos de lenguaje en la institución escolar? ¿Qué situaciones favorecen y cuáles no la aparición de dichas manifestaciones lúdico-verbales? ¿Son fenómenos aislados o se dan colectivamente? ¿Aparecen en todas las situaciones comunicativas o dependen del interlocutor?

El trabajo que se presenta a continuación forma parte de un estudio más amplio realizado en el marco escolar. Los primeros datos que se han elaborado constituyen un primer intento de aproximación al problema.

Método. Población

Con el fin de obtener unos datos que permitieran dar una respuesta a los problemas planteados, se han realizado durante un período de 8 meses, de noviembre a junio, una serie de observaciones en una escuela privada en la que se imparten las enseñanzas en catalán. La mayoría de los niños proceden de familias de habla catalana. Por lo que respecta a los niños, procedentes de otros medios lingüísticos, cabe señalar que aprenden el catalán como medio de expresión. La pedagogía activa constituye uno de los aspectos básicos en el ideario pedagógico de la escuela.

Los sujetos de estudio son dos grupos de niños, integrados por 30 y 32 alumnos respectivamente, de 5 años de edad, que en el momento de la observación realizaban el curso último de pre-escolar.

Se ha recogido la información a partir de observaciones periódicas, de 20 minutos de duración, distribuidas a lo largo de los 8 meses que ha durado el trabajo. Se han efectuado un total de 58 observaciones.

Para el presente trabajo se ha utilizado una parte de todo el material recogido. Básicamente se centra en el intercambio verbal que se produce entre los niños durante las actividades realizadas en el aula y se han eliminado las actividades que se desarrollan en el patio.

Así pues, las observaciones que han permitido analizar el intercambio verbal entre los niños y la aparición de juegos lúdico-verbales se han efec-

tuado en el seno de la clase durante el desarrollo de distintas actividades escolares que pasamos a señalar a continuación:

1. *Actividades grafo-motoras*: pre-escritura, copia de un modelo, copia de números.
2. *Actividades grafo-representativas*: dibujos evocados por el sujeto.
3. *Actividades ligadas a los aprendizajes de la lectura y escritura*: dictado, lectura de sonidos, palabras, frases.
4. *Actividades manipulativas*: recortar, pegar.
5. *Actividades de juego libre*: construcciones, juego de dominó, juegos sensoriales, rompecabezas.
6. *Discusión sobre un tema*.

Resultados

Para establecer una serie de categorías sobre el lenguaje lúdico que aparecen en la comunicación verbal en los sujetos estudiados, se parte de la distinción entre los aspectos fonéticos y rítmicos del *habla*, el *lenguaje* con sus tres niveles: lexical, semántico y sintáctico, y finalmente la situación de *conversación* propiamente dicha.

Así pues, ciñéndonos a este esquema se hablará en primer lugar de la utilización lúdica que hacen los niños de los aspectos del habla.

Los aspectos rítmicos del habla

La repetición de sílabas, palabras y frases y la combinación de sonidos que riman entre sí constituyen el núcleo de dichas manifestaciones.

El niño juega individualmente o en grupo con los elementos musicales del habla.

Además de las repeticiones ya mencionadas están las rimas, los refranes, las cantinelas y el encadenamiento de frases que riman entre sí. A continuación citaremos algunos ejemplos:

— Un grupo de niños y niñas están sentados en una mesa, dibujando. De repente, un niño empieza a decir en voz alta, rítmicamente, con un aire muy divertido y con una dicción muy exagerada:

Peladillas y cacau... avellanas y un helau
algarrofas y cacau... avellanas y un helau.

Los otros niños del grupo no intervienen.

— Dos niños que están haciendo un dibujo empiezan a decir en voz alta, alternativamente:

Marc: *Ay bo, ay bo, a casa a descansar!*

Jordi: *Ay bo, ay bo, a casa a descansar!*

— Un niño hace un comentario sobre un objeto que acaba de dibujar:
És una poma rodona... és petitona.

— Otro niño que está hablando con dos compañeros más sobre un viaje a la luna:

La lluna és la pruna.

En estos ejemplos predomina la musicalidad así como la armonía de las rimas.

Refranes. Aquí se incluyen aquellos casos en los que los niños utilizan expresiones de carácter popular que han aprendido de los mayores o de sus padres.

— Un niño le da un golpe a otro niño voluntariamente. Cuando el agredido pregunta:

Què passa?

el agresor responde:

Un burro per la plaça.

— Un niño se enfada con otro niño porque éste le explica cómo tiene que hacer para montar un juego, y le dice en respuesta:

Ya lo sé a,e,i,o,u, un tonto como tú que no sabe ni la u.

Repetición de sílabas y estructuras. Se han encontrado por un lado las repeticiones individuales y por otro las repeticiones a nivel de grupo reducido.

— En el primer caso se cita el ejemplo de un niño, que refiriéndose a otro empieza a decir:

ta, ta, ta, tu ets el tio, tu ets el gordo, tu portes calçotets.

En este ejemplo la repetición, la persistencia de unos sonidos da un aire de agresividad, de insulto.

A nivel de grupos se han encontrado dos o tres niños que repiten las mismas estructuras añadiendo o modificando sólo algunos elementos.

— Dos niños y una niña están hablando de sus respectivas casas. Uno de los niños empieza a preguntar:

Jon: *Jo visc a Badalona, a veure si ho endevines?*

Dav.: *A veure si ho endevines on visc jo?*

Marta: *A veure si ho endevines on viu la meva àvia?*

Este tipo de situaciones que adquieren un carácter un tanto ritualizado, derivan hacia los juegos de adivinanza.

Los aspectos fonéticos del habla

Dentro de este apartado se distinguen:

a) Los ruidos onomatopéyicos que suelen acompañar la explicación sobre un acontecimiento o acción. Son elementos que suelen completar la descripción del sujeto.

— Un niño le está explicando a otro los movimientos que hace para nadar:

... *i els peus fan així «xap, xap».*

— Otro niño hace un comentario sobre un disfraz.

Jo tinc un disfraç de Superman, bum! bum!

— Una niña le cuenta a otra una sesión de magia que ha presenciado en el circo:

... *i agafava el llapis i «pum, clac».*

b) Dicción o pronunciación errónea o exagerada. En esta situación los niños deforman las palabras voluntariamente, con la finalidad casi siempre de ridiculizar a un compañero.

— Una niña que se llama Emma ha pronunciado su nombre insistiendo mucho en la doble consonante de su nombre, la *m*. Dos niños y dos niñas empiezan a decir en voz alta:

M... Em... ma... E... m... ama... ema.

Los ejemplos que se acaban de presentar y que forman parte de los aspectos rítmicos y fonéticos del habla, están más relacionados con la actividad motórica que con los aspectos significativos del lenguaje.

Modificaciones que afectan al código lingüístico

Aspectos lexicales. Dentro de este apartado incluimos aquellos fenómenos que afectan a las unidades significativas de la lengua, lo que se lleva a cabo mediante la invención de palabras, la formación de aumentativos inusuales y la introducción de barbarismos (catalanismos, castellanismos).

Invención de palabras. Los niños utilizan términos que se han inventado, que pueden haber sido aceptados colectivamente por el grupo, o bien sólo tienen una validez personal.

Veamos algunos ejemplos.

— Un niño está pegando unos papeles en la tapa de su álbum. Al constatar que un pedazo de papel ha quedado bien pegado exclama con un aire muy divertido:

Enganxona... enganxona.

— Dos niñas están copiando un modelo en una hoja de papel. Se equivocan y quieren una goma para borrar. Dan un golpe a la goma que cae por el suelo. Ambas niñas empiezan a chillar:

Goma, goma, gomería.

— Un grupo de niños está dibujando y uno de ellos empieza a gritar:

Culiculi

Hemos podido constatar que esta expresión es utilizada por los niños cuando juegan en el patio.

Aumentativos inusuales. La capacidad de inventiva en los niños se demuestra en la utilización de formas aumentativas inusuales.

— Dos niños están jugando con un dominó ilustrado con flores:

Ed.: *Voy a tirar una floreta!*

Al.: *Una tronjota!*

Ed.: *Floretota! floretota!*

Los dos niños tienen una actitud muy disipada, sonríen cuando utilizan dichos términos.

Barbarismos. El deseo de jugar aparece más marcado en estas situaciones puesto que el niño que castellaniza o catalaniza palabras catalanas o castellanas, en el contexto estudiado, lo hace con una finalidad festiva.

— Un niño empieza a llamar a un compañero de clase cambiando su nombre:

Toni: *Alfredo, va vine!*

Laura i Liber: (al unísono) *Es diu Alfred!*

Toni: *Ha vingut Alfredo* (sonríe).

— Otro niño que discute con otros compañeros acerca del lugar donde viven sus familiares, exclama:

a Mongat, a Mongato! (se echa a reír).

La catalanización de términos castellanos es menos frecuente por darse la circunstancia, como ya se ha señalado en la introducción, que la mayoría de niños son de habla catalana. Sin embargo, en un niño castellanoparlante se ha encontrado la siguiente expresión, mientras estaba haciendo un dibujo:

Déjame treballar! quiero treballar!

Sobre la utilización del castellano por parte de los niños catalanoparlantes, se ha podido observar que la mayoría de las veces recurren al castellano para imitar personajes, reproducir situaciones familiares a través de los medios de comunicación. La intencionalidad lúdica de estas situaciones es evidente.

— Una niña ha terminado la tarea escolar y está comiendo una pasta antes de salir al patio:

Riquísimo el donuts!

Los aspectos semánticos. Otro de los fenómenos observados refiere a los cambios introducidos a nivel de los significados de las palabras. En estos casos los niños recurren al empleo de la sinonimia, la homonimia y la metáfora, para atribuir a una persona un nombre que no le corresponde.

Algunos ejemplos:

- Un niño le comenta a otro:

Alex: *Tu et dius Marc de la Torre.*

Marc: *Sí, perquè tinc una torre!*

- Un adulto pregunta a un niño:

adulto: *Qui és el pare?*

Oriol: *El pot de vidre!*

- El observador lleva una cassette en la mano. Un niño exclama:

Et dius cassette!

Términos escatológicos. Se ha encontrado un tipo de verbalizaciones que sólo aparecen en los niños varones del grupo y no en todos, ya que sólo algunos de ellos los emplean.

Aparece una clara preocupación por los términos relacionados con sus órganos genitales y con algunas necesidades fisiológicas (orinar, defecar). Constituye una especie de código que emplean para relacionarse con algunos de sus compañeros.

Algunos ejemplos:

- Un grupo de niños está montando un juego de construcción:

F: *Sandokán, Sandokán, tiene el culo como un cruasán!*

M: *Tiene el culo como un cruasán!*

O: *Sandokán, Sandokán, tiene el culo como un cropán!*

M: *Sandokán, Sandokán, tiene la picha gorda!*

Todos los niños que participan en la ceremonia se ríen.

- Un niño está pintando con otros compañeros y empieza a decir en voz alta:

Y me voy, me voy a pintar, pintar, pintar caca!

- Otro niño está hablando con sus otros dos compañeros sobre un hipotético viaje a la luna:

F: *M'agradaria explorar-la (la lluna) i tenir un coet i fer caca! No, fer caca no, xutar, xutar pel cel i fer pipí!*

Sobre la organización de la conversación

La conversación está regida por unos principios que deben ser respetados por los que intervienen en ella con el fin de hacer viable la comunicación (GRICE, 1979).

Examinando algunos de los pasajes de las conversaciones mantenidas por los niños entre ellos, nos damos cuenta que no se respetan algunos principios básicos como son, entre otros, la veracidad de la información, la pertinencia de la información.

Algunos ejemplos:

— Tres niños están hablando sobre un viaje a la luna:

Xav.: *I també podriem veure com és la lluna.*

Ser.: *I també la terra.*

Dav.: *La lluna i la terra.*

Ser.: *Hà ha volcans i tenen foc... el meu germà està estudiant els volcans... i que volia anar a Olot... a un poble que es diu Olot!*

— Un grupo de niños está en clase esperando a ser preguntados por la maestra. Uno de ellos, que lleva un reloj, consulta la hora:

Toni: *Són les quatre!*

Dan.: *Són les vuit!*

Al.: *Són les nou i quatre minuts!*

Discusión de los resultados

A partir de la información recogida y de la categorización establecida se pueden sacar unas primeras conclusiones con un carácter provisional.

Los niños recurren con frecuencia durante las actividades escolares a los juegos de lenguaje (repetición de palabras, utilización de onomatopeyas y de metáforas, invención de palabras). Esta apropiación del código lingüístico con fines personales es una característica de los niños menores de 6 años.

CHUKOVSKY (1968) afirma que el niño de 2 a 5 años es un genio lingüístico. Esta facilidad que tiene el niño para pasar del plano de lo real al plano imaginativo, a lo fantástico, puede explicarse por la importancia que tiene la actividad lúdica en todas las manifestaciones infantiles.

Desde una perspectiva cognitivista la aparición de los juegos verbales en el dominio lexical (utilización de aumentativos inusuales) podría explicarse

por la dificultad del niño en establecer unos campos semánticos bien delimitados.

Otro elemento a tener en cuenta es la tendencia de los niños de edad pre-escolar a representar y a pensar en términos de imágenes mentales, lo cual explicaría la facilidad para establecer comparaciones verbales basadas en las imágenes (metáforas).

Por lo que respecta a los aspectos rítmicos del habla (repetición de palabras, rimas) debemos hacer hincapié en el hecho de que constituyen un medio de relación privilegiada entre el adulto y el niño en los primeros años del desarrollo infantil, con lo cual el niño está más familiarizado con este tipo de manifestaciones.

Asimismo en las primeras etapas de la adquisición del lenguaje el niño está más sensibilizado por los aspectos motóricos del habla que por sus aspectos significativos (LURIA, 1961).

Así, pues, en las primeras etapas del desarrollo infantil el sujeto actuante predomina sobre el sujeto pensante, lo que tiene como consecuencia la apropiación del código lingüístico con unos fines propios.

Bibliografía

- AIMARD, P. 1974. *L'enfant et son langage*, SIMEP, Editions Villeurbanne.
 —. 1975. *Les jeux de mots de l'enfant*, SIMEP, Editions Villeurbanne.
 BILLOW, R.M. 1981. «Observing spontaneous metaphor in children». *Journal of experimental child psychology*, 31: 430-445.
 BÜHLER, K. 1934. *Sprachtheorie*, Jena, Fischer.
 CHUKOVSKY, K. 1968. *From two to five*, Berkeley, Univers. of California Press.
 FRANÇOIS, F. 1968. *Le langage*, Enciclopédie de la Pléiade.
 GARVEY, C. 1977. «Play with language and speech». En: S. Ervin-Tripp and C. Mitchell, eds. *Child Discourse*, New-York, Academic Press.
 —. 1978. *El juego infantil*, Madrid, Ediciones Morata.
 GRÉGOIRE, A. 1937. *L'apprentissage du langage*, Liège, Bibliothèque de la Faculté des Lettres.
 GRICE, H.P. 1979. «Logique et conversation». *Communications*, 39: 57-72.
 JAKOBSON, R. 1963. *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit.
 LURIA, A.R. 1961. *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviour*, Pergamon Press.
 PIAGET, J. 1968. *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé.
 RICHELLE, M. 1971. *L'acquisition du langage*, Dessart.
 VYGOTSKI, L.S. 1978. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Grijalbo.
 WEIR, R.H. 1962. *Language in the crib*, La Haye, Mouton.

RESUMEN

La existencia de manifestaciones lúdico-verbales reflejadas en la utilización de los aspectos fonéticos y rítmicos del habla, así como los aspectos lexicales y semánticos del lenguaje (empleo de la metáfora, la homonimia, invención de palabras) y la situación de conversación, son estudiadas en este artículo en el marco escolar.

El trabajo se ha llevado a cabo con dos grupos de niños, integrados por 30 y 32 alumnos respectivamente, de 5 años de edad, que en el momento de la observación estaban cursando el último curso de pre-escolar. La escuela es privada y practica una pedagogía activa. La lengua utilizada para los aprendizajes escolares es el catalán.

Se ha recogido la información a partir de observaciones periódicas, realizadas en la clase y en el patio, de 20 minutos de duración, distribuidas a lo largo de los 8 meses que ha durado la observación. Hemos efectuado un total de 58 observaciones.

En este primer intento por establecer unas categorías lúdico-verbales, nos hemos limitado exclusivamente a estudiar el intercambio verbal que los niños mantienen entre sí en el marco de la clase.

ABSTRACT

This article attempts to situate a variety of childrens linguistic manifestation within school time situations: the existence of verbal play is reflected in the use of the phonetic and the rythmic aspects of speech; as well as the lexical and semantic aspects of language (metaphors, homonyms, new words), and finally the context of conversation itself.

The study is based on two groups of children (respectively 30 and 32 pupils) who were at the time in the last year of kindergarten. The center was a private school oriented towards participatory teaching. The language used in all the learning exercices was catalan.

Information was gathered in periodic observations of twenty minutes in length, both in the classroom and in the school-yard, during eight months. A total of fifty-eight observations were carried out. In this first intent at establishing some basic working categories on word play.

The author limited herself exclusively to the study of the verbal interaction sustained by the children, between each other, within the framework of the classroom.