

Emilio Menéndez / Arturo Delgado, eds.

LENGUA Y CULTURA

Enfoques didácticos

SEDLL - UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Edita: UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Servicio de Publicaciones y Producción Documental
Facultad de Formación del Profesorado
Facultad de Traducción e Interpretación
Departamento de Didácticas Especiales
Departamento de Filología Moderna

Realización: Daute Diseño, S.L.

Depósito Legal: G.C. 837-2001

ISBN: 84-95792-40-0

Queda rigurosamente prohibidos, sin autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
PONENCIAS	
<i>Emilio Menéndez Ayuso</i> Movimiento-acción y semántica comunicativa: <i>El halcón maltés</i> y <i>L.A. Confidential</i>	13
<i>Christian Puren</i> La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie.....	27
<i>Alfredo Rodríguez López-Vázquez</i> El análisis didáctico de textos [ADT]: bases teóricas y fundamentos metodológicos.....	45
<i>Hernán Urrutia Cárdenas</i> Configuración comunicativa y organización semántico-pragmática del texto.....	63
<i>José Manuel Vez</i> El factor sociocultural en la apropiación de lenguas añadidas. Aplicaciones a la dimensión europea.....	93
<i>H. G. Widdowson</i> The Language Subject: Linguistic Features and Literary Effects.....	113
COMUNICACIONES	125
<i>Manuel Abril Villalba</i> Sobre la lingüística del texto: los párrafos.....	127
<i>Consol Aguilar Ródenas</i> Lengua y cultura desde la opción crítica.....	137
<i>Javier Alcalá Caldera; José Rasero Machacón</i> El refrán como herramienta didáctica en el ámbito de la Educación Primaria.....	147
<i>Luis F. Alzola Fariña</i> Enseñanza de la lengua y uso del diccionario. Propuesta metodológica.....	165
<i>Josefa Báez Ramos</i> Hay trabajo en el aula: una experiencia didáctica de la transversalidad.....	173
<i>José Belmonte Serrano; Pedro Guerrero Ruiz</i> <i>Toy story</i> , ¿una película para niños de Educación Infantil? Análisis de una experiencia (in)docente.....	183
<i>Glòria Bordons de Porrata-Doria; Montserrat Gimeno Vidal</i> Autonomía y polivalencia del profesorado de lengua ante las necesidades lingüísticas actuales: un programa de formación.....	193
<i>Sonia Bravo Utrera</i> Modelo didáctico para la interpretación y análisis del texto original en las clases de traducción: vinculación entre la teoría y la práctica.....	203
<i>Sonia Bravo Utrera; María Josefa Reyes Díaz</i> Aportes de la Lingüística Aplicada a la formación del traductor.....	213
<i>Rosa Cabo Martínez</i> Teatro y educación para la cultura del ocio.....	221
<i>Lucía-Pilar Cancelas y Ouviña</i> Aproximación a los "Festivals" a través de la literatura infantil en lengua inglesa.....	231
<i>Ángela Castellano Alemán; Adela Morín Rodríguez</i> Consideraciones sobre la distribución social del pronombre <i>yo</i> en español.....	243

Ladislao Castro Ramos; Josefa Báez Ramos	
La competencia léxica del adolescente	253
Ángela Coelho de Paiva Balça	
A colecção "Os Grandes Livros da Humanidade" a história de Portugal através da literatura juvenil	265
Susan Cranfield	
Gender issues in English language teaching and learning.	271
Marie-Claire Durand Guiziou; Eduardo Artiles León	
La culture par l'image et l'humour: le dessin humoristique.	281
Josefa Isabel Farray Cuevas; M^a Victoria Aguiar Perera	
Los recursos tecnológicos, instrumentos de pensamiento y cultura, en el área de lengua y literatura	287
María Isabel Galera Fuentes	
L'enseignement bilingue et biculturel dans les lycées internationaux en France. Les sections espagnoles.	293
Ana María García Álvarez	
La teoría de las <i>scenes and frames semantics</i> como enfoque didáctico para la enseñanza de la lengua y cultura extranjera	301
Ines M. García Azkoaga	
Algunos aspectos de la cohesión en textos escritos por alumnos de secundaria*	309
María del Carmen González Landa	
Aprendizaje de la lengua y ejercicio de la ciudadanía	319
Manuela Guerra Martín; Francisco Quintana Guerra	
Música y palabra	327
Pedro Guerrero Ruiz	
Literatura de literaturas. <i>El club Dumas</i> : intertextualidad y culturalismo	333
Susana Guerrero Salazar; Emilio A. Núñez Cabezas	
El periódico en clase: un enfoque didáctico para el estudio de la lengua y la literatura a través del artículo de opinión.	343
Rosa Clara Guillén Mesa; Sandra Marrero Morales	
Introducción a la metodología de abordaje de textos en la criminología forense	353
Araceli Herrero Figueroa	
Estudios literarios y didáctica de la literatura. Criterios para la selección textual. I.- el mensaje/texto	359
Montserrat Jofre; Neus Samblancat	
El verdadero final de la Bella Durmiente o el bosque de las palabras.	367
Paulo Jaime Lampreia Costa	
Literatura de Viagens: viagem de um século por programas de Português.	373
Maria Orquídea Leite de Faria Borges	
Leitor activo/aluno activo. Encontro entre a literatura e a D.L.E.	379
M^a Teresa Llamazares Prieto	
Estrategias didácticas para trabajar la oralidad en educación infantil	389
Maria Alejandra Mac	
Abandonar la rutina para leer y escribir	399
Aurora Marco López	
La cara oculta de los mitos: <i>Los motivos de Circe</i> de Lourdes Ortiz.	407
María del Prado Martín Prado	
La explotación didáctica de las canciones en el aula de italiano como lengua extranjera	417

<i>M^a del Carmen Martín Santana</i>	
La mujer en el Modernismo. Virginia Woolf y el imaginario moral de la época: aspectos didácticos.	425
<i>Rosario Millán Garrido</i>	
Recursos sintácticos en la enseñanza de la composición escrita.	433
<i>María Luisa Miretti</i>	
Antologías Literarias Santafesinas: visión pragmática y didáctica. Las acciones sociales de los <i>rituales</i> literarios	439
<i>Adela Morín Rodríguez; Ángela Castellano Alemán</i>	
Dimensiones semánticas de la variabilidad social y cultural en la cortesía verbal	447
<i>Natalia Moschenskaya; Gohar Sargsyan; Jadwiga Stalmach</i>	
Los materiales de cultura en tres manuales de lengua y cultura rusas: <i>Ruso Básico, Ruso Avanzado y Ruso Científico y Comercial</i>	459
<i>Jesús Muros Navarro; Antonio Fernández Ferrer</i>	
Enfoques didácticos para una aproximación a la poesía en lengua inglesa.	467
<i>Julieta Ojeda Alba</i>	
The role of literature courses in the instruction of second language teachers	479
<i>Julieta Ojeda Alba; M^a Luz Oyón Bañales</i>	
Enseñanza/aprendizaje de la producción escrita: una propuesta de progresión	487
<i>Gina Oxbrow</i>	
Language learning strategies and literature in a University EFL context.	493
<i>Isabel Pascua Febles</i>	
Retos pedagógicos en torno a la traducción general.	503
<i>Julián Pascual Díez</i>	
La «reforma» de la evaluación lingüística desde la perspectiva del profesorado.	511
<i>Marcos Peñate Cabrera; Angeles Sánchez Hernández</i>	
La expresión gestual en el aula de idiomas: ¿exponente cultural o herramienta pedagógica?	521
<i>Carmen Perdomo López</i>	
Animación a la lectura y expresión escrita: un programa de intervención	529
<i>Ángeles Perera Santana</i>	
La rebelión de las princesas	537
<i>Miguel José Pérez Pérez</i>	
<i>Caperucita roja</i> y el mundo infantil, un ejemplo temprano de la cultura occidental	547
<i>Josefina Prado Aragonés</i>	
El perfil del profesor de lengua ante los actuales retos en la enseñanza.	555
<i>Francisco J. Quevedo García; Genoveva Torres Cabrera</i>	
El texto como pretexto: estudio de la lengua y la literatura a partir de obras de escritores canarios	563
<i>Tania Ramírez García</i>	
Características del texto poético con miras a la traducción	577
<i>Ana Sofía Ramírez Jáimez</i>	
La práctica de la traducción a través de la prensa inglesa	583
<i>Elisa Ramón Molina</i>	
Cultura y enseñanza de la lengua extranjera en Primaria: la fiesta de <i>Halloween</i>	593
<i>Joan Marc Ramos Sabaté</i>	
Evaluación formativa de la lengua oral	601
<i>Guy Rochel</i>	
Une approche interculturelle des conversations de classe.	611

<i>Isabel Ruiz de Francisco; José Luis Correa Santana</i>	
El desarrollo de la competencia lingüística en personas mayores de sesenta años: una propuesta metodológica	619
<i>Sadarangani Sadarangani; Vandhana Vashi; Patricia Sanjuán Santana; Almudena Virgós Santisteban; Macarena Virgós Santisteban</i>	
Programas de intervención dirigidos a prelectores en educación infantil.	627
<i>María Dulce Sánchez-Blanco</i>	
Una cantiga hoy	635
<i>Ángeles Sánchez Hernández</i>	
Civilización/Cultura en la enseñanza del francés en Secundaria. Análisis de libros de textos	643
<i>Paloma Sánchez Miguélez; Enrique Barcia Mendo</i>	
Expresión plástica y manipulación de los significantes en un sistema cultural compartido.	651
<i>Esther Sanz de la Cal</i>	
<i>Once upon a time</i> . Una experiencia práctica en la formación del profesorado de lengua extranjera	663
<i>Pilar Sarrió Rubio</i>	
Los alumnos de la nueva Formación Profesional (Ciclos Formativos) y su nivel de competencia comunicativa.	669
<i>Karina Socorro Trujillo</i>	
Aproximación a un modelo de análisis de documentos mercantiles en inglés con fines didácticos y enfocado a la traducción; tipologías presentes en este modelo	677
<i>Antonio Jesús Sosa Alonso</i>	
Lengua, ritmo y música	693
<i>Isabel Tejerina Lobo</i>	
Didáctica del texto dramático y La cabeza del dragón de Valle Inclán	703
<i>Maria de Nazaret Trindade</i>	
A Didáctica da Língua Materna num contexto Construtivista	715
<i>Catalina Vanrell Berga</i>	
Enfoques didácticos para una aproximación al mundo árabo-islámico a través de su lengua y su cultura	721
<i>M^a del Carmen Vázquez Vaamonde</i>	
<i>Nursery Rhymes</i> y Canciones populares españolas: analogías y diferencias. Un enfoque para la clase de inglés.	729
<i>Daniela Ventura</i>	
¿Lengua y/o cultura? <i>The Full Monty</i>	739
<i>Claudia M. Vízcaya</i>	
El proceso de escritura en códigos no convencionales.	747
<i>Francisca Zaragoza Canales</i>	
El diario íntimo inédito: una práctica cultural como recurso de acercamiento a la expresión escrita en el aula	755
TALLER	765
<i>Carmen Guillén Díaz</i>	
Las actividades de los manuales de lenguas extranjeras en el marco de los enfoques comunicativos.	767

Lengua, ritmo y música

Antonio Jesús Sosa Alonso

Universidad de La Laguna

1. Introducción

Siempre fuimos de la opinión de que era una verdadera lástima que los profesores de cualquier disciplina no fuesen, si no especialistas, por lo menos aficionados a alguna de las artes que tanto han enriquecido el espíritu humano. Creemos, según nuestra experiencia, y así lo intentamos hacer constar desde las páginas de la revista CLIJ (nº 113)¹, donde proponíamos, a través de la práctica de las interrelaciones entre la Literatura Infantil y la Educación Artística, que cada uno de nosotros tiene asignada por lo menos una faceta del arte; todo depende de cómo nos ayuden en la infancia a descubrir y desarrollar esa capacidad de manifestarnos estéticamente.

Desde nuestro punto de vista, consideramos las artes como combinaciones de elementos cuya finalidad es satisfacer las necesidades estéticas del espíritu; todos podemos buscar el arte que nos ha sido asignado como seres humanos en una destreza o materia prima (que se puede aprender y cultivar con mayor o menor profundidad desde un punto de vista académico) que se combina y transforma mediante dos de los elementos que sitúan o definen a cualquier acto o ser en un conjunto de características y coordenadas: el espacio y el tiempo (o ambos simultáneamente). Hemos tratado de esquematizar esta idea en el siguiente cuadro:

Arte	Materia prima (Primer elemento)		Segundo elemento
Literatura	Lengua oral o escrita	con	Tiempo
Música	Sonido	con	Tiempo
Danza	Movimiento armónico	con	Espacio y tiempo
Pintura	Color y forma	con	Espacio bidimensional
Escultura	Forma natural	con	Espacio tridimensional
Arquitectura	Forma geoméricamente pura	con	Espacio tridimensional
Cine	Imagen fotográfica y sonido	con	Tiempo

¹ LAPESA, R. (1962): Historia de la lengua española., Madrid: Ed. Escelicer, 283.

La proposición que hacemos en este caso es la de tratar de hermanar la Lengua con la Música con una finalidad, no sólo estética, sino didáctica. De sobra es sabido que las actividades relacionadas con el ritmo son usadas en logopedia para recuperar retrasos en el desarrollo del lenguaje, como también conocemos la importancia del ritmo para el aprendizaje de la lengua en todas sus manifestaciones. Podemos aseverar sin temor que la lengua es ritmo. De hecho, uno de los recursos de la palabra es la música, si atendemos a la enumeración que hace el profesor Lapesa² en su Historia de la Lengua Española.

Por otra parte, la lengua oral como instrumento de comunicación o como materia prima para la manifestación artística de la Literatura, presenta un paralelismo absoluto con la Música, cuya materia prima es el sonido, y cuya organización es casi totalmente gemela con la de la Lengua. Observando de cerca ambos lenguajes, descubrimos coincidencias tan importantes como las que siguen:

En primer lugar, podemos establecer una coincidencia en cuanto a la combinación de los elementos que componen una secuencia en cualquiera de las dos manifestaciones: la doble articulación de elementos finitos que se combinan con arreglo a unas normas para crear unidades mayores, que vuelven a combinarse de acuerdo a otras normas para así formar unidades superiores (secuencias fónicas en forma de frases, en el caso de la Lengua y frases musicales en la Música).

Y no para ahí, puesto que, sí con la Lengua podemos construir textos de diferentes características y distintas estructuras con los elementos antes descritos, con la Música ocurre lo mismo: a lo que consideramos un capítulo de una novela, podemos encontrar parangón en la obra musical con el nombre de movimiento, así como existen discursos musicales absolutamente transparentes con los lingüísticos ... ¿Qué es una canción, sino un poema provisto de línea melódica? Y, si nos vamos al extremo de la macroestructura, tanto literaria como musical, nos encontramos con el teatro y la ópera, culmen de la combinación entre ambas, y de cuyas semejanzas nadie dudará.

En segundo lugar, encontramos el paralelismo de los sonidos y su representación gráfica: la lengua sirve para comunicarse de una manera oral, momentánea, espontánea e improvisada, pero también puede usarse para ser escrita, para permanecer y resistir el paso del tiempo o para poder ser compartida en diferentes espacios. La Música presenta estas mismas virtudes. Tanto es así que Lope de Vega o García Lorca, por citar dos ejemplos, nos dejaron obras literarias en las que la Música se hallaba presente y, además, era escrita por ellos mismos, lo que les ha permitido llegar hasta nuestros días.

Por otra parte, la interpretación de un texto lingüístico, como la de una frase musical, puede realizarse con diferentes matices de carácter o con diferentes repercusiones subjetivas³.

Todo depende de la intención que se quiera transmitir y de la finalidad del discurso (con lo cual penetramos incluso en el terreno de lo pragmático).

² LEBRERO, NP P. y W.T. LEBRERO (1996): *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis, 87.

³ BUSTO BARCO, W.C. (1995): *Manual de logopedia escolar*. Madrid: CEPE, 65 y ss.

Ya introducidos en la microestructura, tanto de uno como de otro lenguaje, descubriremos un mundo nuevo de elementos que se combinan y entrelazan proporcionando por una parte, una distribución rítmica sin más, cuya práctica va a permitir adiestrar al oyente en la organización de los sonidos en el tiempo al oír un discurso oral, así como en la discriminación auditiva de las características de un sonido concreto; elemento éste que para Tomatis, citado por Lebrero y Lebrero⁴, resulta indispensable para el aprendizaje de la lectura. Este recurso nos va a permitir elaborar gran cantidad de ejercicios para el diagnóstico, la restauración y recuperación de habilidades lingüísticas en hablantes con retrasos, hipoacusia o con problemas de síntesis y análisis auditivos; no en vano existen desde hace mucho tiempo algunos métodos de diagnóstico psicointelectual basados en el ritmo, como la prueba de Borel-Maisonny o la de Mira Stambach, que pone de manifiesto los trastornos de la temporalidad. Por otra parte, con unos ejercicios dirigidos al entrenamiento auditivo y de los movimientos motores bucofaciales, podremos prevenir alteraciones fonéticas y fonológicas de lenguaje oral y además, no debemos olvidar la noción de ritmo del habla que, según Bustos, junto a la fluidez permite la comprensión del mensaje con mayor inteligibilidad⁵.

2. Dos elementos fundamentales

Para mejor exposición de nuestra idea, nos introduciremos en dos nociones básicas, como son ritmo y pulso.

2. 1. El ritmo

Son muchas las definiciones que se han tratado de hacer sobre el ritmo. D'Yudy decía que «el ritmo es el orden y proporción en espacio y tiempo»⁶, mientras que la definición aportada por Casares Rodicio afirma que es «la ordenación de los sonidos en el tiempo»⁶. Lo cierto es que, tanto la Lengua como la Música, fluyen a través del tiempo y lo hacen mediante el ritmo- es él quien determina si el discurso es lento, moderado o rápido, igual que también moldea su carácter: vivo, alegre, triste, melancólico, serio, etc...

Para comprender lo que es el ritmo debemos establecer dos momentos básicos en todo ciclo: arsis y thesis. El primero de ellos es el momento de distensión que prepara en cierta medida lo que va a ser el de máxima tensión, o sea, el acento, que constituye el segundo de los momentos. Usando un símil deportivo, diremos que thesis es el momento en que bota un balón, mientras que arsis es el movimiento de ascenso, parada y descenso que prepara el nuevo bote.

Llevado al tema que nos ocupa, el ritmo es la ordenación de los sonidos en el tiempo, siguiendo unas proporciones perceptibles, cuya base la constituyen las duraciones y la alternancia de los puntos de apoyo⁷.

⁴ V.V.A.A.: Temarios de oposiciones. Especialidad de Educación musical. Ed. Magister (edición fotocopiada sin fecha).

⁵ V.V.A.A.: Temarios de oposiciones. Especialidad de Educación musical, Ed. Magister (edición fotocopiada).

⁶ VVAA (1997): Diccionario Larousse de la Música. Barcelona: Ed. Larousse.

⁷ CERVERA, J. (1992): Teoría de la literatura infantil. Bilbao: Mensajero/Universidad de Deusto, 235.

Los ritmos son muchos y muy diferentes; igual que la lengua tiene unos ritmos pre-establecidos que se dan en la poesía y que son aplicables a la música, como ocurre con los acentos (yámbico, trocaico, anapéstico, anfibráquico ...), existe un ritmo plástico, que se da al producirse alguna alternancia en los elementos constitutivos de una obra plástica (color, forma, etc.), es decir, un orden en el espacio. También podemos hablar de un ritmo espacial que, al asociarse al tiempo, permite definir secuencias de motricidad, lo que se puede aplicar a la danza, recurso sumamente importante para la educación artística y la recuperación de desórdenes motrices en la escuela.

Grosso modo, aseveramos que los elementos que constituyen el ritmo, tanto lingüístico como musical son el pulso, y los valores rítmicos (figuras musicales/sílabas lingüísticas). Todo este compuesto se manifiesta como una línea temporal en la que marcamos diferentes hitos que se corresponden con la unidad de tiempo y la coincidencia (o no) de estos hitos con los acentos.

El ser humano es un ser rítmico por naturaleza y, por lo general, la naturaleza en sí también lo es. Si tenemos en cuenta que el hombre desde pequeño está sometido a ritmos de diferente índole y distintas duraciones y ciclos, comprenderemos mejor la afirmación que acabamos de hacer; se dan ciclos de sueño-vigilia, de hambre-saciedad que con el tiempo se concretan y complican: hambre- desayuno-hambre-almuerzo-hambre-merienda-hambre-cena. Esta combinación recuerda irremediablemente a un rondó, composición musical en cuya estructura se alternan un estribillo, siempre igual, con partes diferentes.

Estos elementos rítmicos que regulan nuestra vida se dan desde lo más interno de nuestro ser hasta lo más ajeno a nosotros, y siempre se relacionan con nuestro ciclo vital: el latido de nuestro corazón, la respiración, el ciclo sueño-vigilia, el ciclo hambre-saciedad, necesidades fisiológicas, la noche y el día, las semanas, los meses, las estaciones, los años, y si seguimos así, podríamos provocar ríos de tinta hablando de la vida, la muerte y la reencarnación. No en vano hablaba Nietzsche del eterno retorno.

A través de nuestra experiencia hemos podido apreciar que a los niños les produce un regocijo y un bienestar especial descubrir un proceso cíclico, sobre todo si ellos son elementos implicados y partícipes del fenómeno; es algo que les proporciona seguridad puesto que posee una estructura fija claramente definida y la conducta del hombre se atiene a esos ritmos estables. Por ello tratamos de establecer ritmos cada vez que podemos, o de reconocerlos en diferentes facetas de la vida cotidiana. Quizá sea este el origen del éxito con que cuentan las modernas tendencias musicales basadas en una reiteración minimalista de elementos rítmicos con elementos melódicos y armónicos realmente paupérrimos, al igual que es, según Cervera⁸ el «fenómeno determinante en la regulación de la lectura», que permite leer en voz alta de manera correcta, o emitir y comprender una secuencia fónica oral de manera precisa, con las inflexiones sonoras oportunas y con una acentuación y entonación adecuadas. Por tanto, creemos que es indispensable para la comunicación, tanto oral como escrita y para recuperar retrasos graves:

⁸ CRICKMAY, M. C. (1977): Logopedia y el enfoque Bobath en parálisis cerebral.

«A todo niño pequeño le agrada el ritmo y la entonación de los versos y las canciones de cuna. Por lo tanto se pueden emplear para ayudar al niño paralítico cerebral a adquirir conciencia del ritmo latente que hay en el lenguaje que está en vías de adquirir» afirma Crickinay⁹. Y de igual manera exponen Cassany, Luna y Sanz que «Escuchar, aprender y cantar canciones es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta»¹⁰.

Existen diferentes tipos de ritmos: un ritmo libre, cuya característica principal es la ausencia de una colocación exacta de los acentos, es decir, de los momentos de tensión y distensión; el segundo tipo de ritmo que exponemos es el ritmo métrico, que tiene en cuenta no sólo las tensiones y distensiones, sino también la duración de los sonidos, por lo que en Lengua podría carecer de la importancia con que cuenta en Música. Y también encontramos un ritmo rítmico. Aunque parezca redundante la expresión es correcta, dado que se trata de un ritmo en el que los acentos y las distensiones coinciden con cierta regularidad, dando origen a los ciclos binario, ternario, etc. Su versión lingüística es fácil de estructurar: si repetimos una secuencia de palabras bisílabas con igual acentuación (por ejemplo, llana), como puede ser: mesa-queso-palo-cosa-sube-baja-besa-rosa, obtendremos una estructura de ocho elementos que sitúa perfectamente los acentos de manera alterna en el primer lugar. Hemos creado un ritmo binario con acento en el primer elemento.

Si las palabras fuesen agudas, los acentos alternos estarían en segundo lugar. Pero nuestro oído musical los desplazarían automáticamente al primero, puesto que nuestro sistema musical establece, de manera natural, el momento más fuerte al principio de cada unidad. Observemos este nuevo ejemplo: aquí-allá- mamá-papá-cogí-solté-soñar-volar. Si acompañamos la sílaba acentuada de un pequeño golpe, comprobaremos que en el primer ejemplo (palabras llanas), el golpe coincidía con la primera sílaba, pero ahora es imposible hacerlo coincidir con 7 esa sílaba, puesto que la acentuación se ha invertido y tenderíamos a hacer las agudas como llanas. En caso de tener que representar musicalmente esta combinación, lo haríamos de la siguiente extraña manera: *a-quía-lláma-mápa-páco-gísol-téso-fiarvo-lar*. Este mecanismo motiva los comienzos acéfalos y la riqueza rítmica de las producciones literarias españolas, que no se dan en otros idiomas.

Si, por otra parte, en lugar de emplear dos palabras bisílabas llanas usásemos una esdrújula trisílaba y un monosílabo o, en vez de dos palabras bisílabas agudas, un monosílabo y una esdrújula trisílaba, puesto que suman un número de sílabas pares, resultaría, por ejemplo: prendí- lamá-quina-lamú-sica- sonó-genial. De esta manera podemos crear textos con diferentes estructuras rítmicas para que nuestros alumnos se vayan afianzando en el ritmo, con la dificultad añadida de introducir la sintaxis.

El ritmo ternario se produciría formando una secuencia de esdrújulas trisílabas: lámpara-médico- plátano-cógelo.. aunque puede ir cambiándose el acento al segun-

⁹ Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana, 137.

¹⁰ CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ (1994): Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 409.

do lugar o al tercero usando trisílabas llanas o agudas, o monosílabos junto a bisílabas llanas o agudas, lo que permite unas grandes posibilidades lúdicas a la hora de diseñar actividades de lectura, de psicomotricidad, de recitación o de canción de una letra inventada en la clase, etc. Un buen ejemplo de este ritmo que se puede usar en el aula para interrelacionar con otras áreas nos lo regaló Rubén Darío; se trata de la «Marcha Triunfal». Si nos fijamos con atención descubriremos que la acentuación, elaborada minuciosamente y de manera magistral, se repite cada tres unidades, creando un ritmo temario, semejante al redoble de un tambor:

¡Ya viene el cortejo, ya viene el cortejo!
Ya se oyen los claros clarines
La espada se anuncia con vivo reflejo...

2.2. El pulso

La Lengua y la Música, al igual que las personas o los animales, también tienen un corazón que late. Cada pieza, cada obra, cada texto tiene un pulso. ¿Cómo identificar el pulso? No es tan difícil: al escuchar un fragmento musical, nuestro cuerpo comenzará a sentir cierta empatía con un fluir continuo que provoca en nosotros un movimiento rítmico y constante que se repite a una velocidad determinada. Con gran probabilidad, lo que estamos sintiendo es el pulso. Lo mismo ocurre al leer un texto poético; basta remitirnos a una composición poética cualquiera para comprobar que siempre subyace un pulso regular. Cada golpe de pulso es un movimiento, que nosotros en un primer momento identificaremos con una línea vertical:

| | | | | | | | | | | | | etc...

Pero, gracias al ritmo, no todos los «golpes» de ese pulso son iguales, por lo que podemos identificar unos que poseen más intensidad que otros; todo depende de cómo agruparnos esos golpes de pulso: de dos en dos, de tres en tres o de cuantas maneras se nos antojen. Debemos partir de la base de que todo aprendizaje debe aportar un significado concreto al alumno, por lo que vamos a usar palabras para trabajar el ritmo, en función de su número de sílabas. Por tanto, a cada línea del pulso corresponderá una sílaba de una palabra. Por ejemplo:

Pan	sol	Luis	etc...
			etc...

En el caso de las bisílabas, haremos coincidir la sílaba acentuada con la línea de pulso correspondiente:

Que - so,	Lu - na,	E - va,	etc...									
												etc...
1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	

Si lo hiciésemos de tres en tres, el primer latido sería fuerte y los otros dos, débiles (como en un vals), y así podríamos combinar infinidad de ritmos diferentes de cuatro, cinco, siete, quince..., lo que, por escasez de espacio, reservaríamos para otro trabajo.

Como se observa, las palabras usadas en el ejemplo son llanas para, en un primer momento, poder situar correctamente el acento en el primer elemento del grupo de dos cuerpos. En un momento posterior, podemos introducir palabras agudas, procurando siempre mantener la sílaba acentuada en coincidencia con el golpe de pulso:

ja-món so-lar Da-vid

Podemos ampliar a tres las sílabas, con la acentuación en cualquiera de las tres posiciones posibles, como también veíamos anteriormente, luego a cuatro, combinar dos con tres, uno con dos, tres con dos y con cuatro, etc... las posibilidades son ilimitadas:

mor-ta-de-la es-tre-lli- ta Ca-ye-ta-no

Es conveniente seleccionar las palabras por campos semánticos; de esta manera, el alumno relacionará los significados de la misma manera que el carácter de múltiplo entre las distintas unidades y a la vez comprobamos que, al fin y al cabo, la Lengua no es otra cosa que comunicación musical.

Hay muchas combinaciones de palabras que nos pueden servir en el aula: desde los nombres de los alumnos hasta palabras rítmicas sin significación alguna, pero provistas de sonoridad: ta, ti-ti, ti-ri- ti-ri, o sus representaciones plásticas en forma de dibujos, figuras, niños reales, etc. También pueden usarse expresiones complejas, cuando los alumnos ya tengan cierto adiestramiento, incluso construir frases o expresiones combinadas entre distintos alumnos, sin previo acuerdo y disfrutar con los disparates que se obtienen.

Agrupando de esta manera los golpes o latidos del pulso, hemos creado conjuntos de dos, tres o n elementos, con ciertas características respecto a la intensidad o acentuación de los golpes. Hemos descubierto la noción musical de compás y los ritmos binario y temario, etc. aplicados a la lengua oral, combinados a través de la sintaxis. Veamos algunos ejemplos prácticos que nos ofrece la literatura infantil:

Burrito	¿cuándo llegarás ... ?
cojito	-No lo sé.
que vas	Pero llegaré.
a Belén,	

Observamos cómo los versos de esta breve composición de tema navideño tienen diferente longitud, pero al leerlo se aprecia que no todos los versos poseen igual velocidad de lectura, porque aumenta de manera automática para hacer coincidir los

acentos en el ritmo. Es algo no premeditado ya que no obedece al conocimiento explícito de las leyes de la métrica; simplemente, nuestro oído musical nos hace adecuar la lectura al pulso (velocidad) para no alterar los acentos del ritmo. Según Cervera¹¹, se trataría de una competencia métrica que surge intuitivamente como combinación de rima y ritmo y es lo que permite al niño distinguir el verso de la prosa. Un buen ejercicio para experimentar este fenómeno puede ser leer el poema caminando o realizando algún movimiento iterativo que permita la lectura, de manera que los acentos encajen con los pasos. Observemos este nuevo ejemplo:

El perro zaranguangüita,	tieso, tieso,
güita, güita,	le daba con la patita.
estaba royendo un hueso,	Zaranguangüita,
hueso, hueso,	güita, güita.
y como estaba tan tieso,	

Si lo leemos caminando, veremos que en algunos momentos se da un desajuste que se debe a la alternancia de ritmos ternarios (versos 1, 3, 5 y 7) con ritmos binarios (2, 4, 6, 8 y 9). Este tipo de amalgama ilustra las infinitas posibilidades rítmicas que ofrecen los textos infantiles, que se pueden aprovechar para globalizar varias disciplinas (lengua, música, psicomotricidad, conocimiento del medio, etc.) para conservar, en la medida de lo posible, la unidad que representa el mundo para el escolar y que, «gracias» al colegio, se fragmenta.

En cualquier ejercicio que nos propongamos resulta muy positivo bajar las barreras, eliminar muchas normas y restricciones y permitir, dentro de unos márgenes, muchas «licencias académicas» para poder aumentar las posibilidades de éxito del alumno, lo cual redundará en el progreso sólido y en la participación activa, sobre todo en edades en las que el fracaso puede producir un mayor sentido del ridículo, con el consiguiente riesgo de inhibición, cohibición o sentimiento de rechazo hacia la asignatura. No debemos olvidar que no se encuentra entre los objetivos de la enseñanza de ningún nivel el pasarlo mal.

El hecho de tratarse de una aproximación lúdica, convierte al maestro en un sujeto especial: no podemos disfrutar (ni hacer disfrutar a nuestros alumnos) de la clase si estamos tensos, y no podemos estar relajados si nos tomamos la Lengua como una mera asignatura más. Debemos enfocar nuestras clases hacia el deleite y el goce a través de la experiencia, no hacia la consecución de los objetivos, entendida como la interiorización despersonalizada de los contenidos conceptuales.

3. La improvisación

A pesar de que los juegos de improvisación son extremadamente complicados al principio, se puede comenzar a diseñar algunos juegos-tipo de improvisación en los

¹¹ CERVERA, J. (1997): La creación literaria para niños. Bilbao: Mensajero, 21-22.

que muera la pasión del juego poético. Nuestra intención queda en el simple deseo de mantener unidas dos artes que no pueden separarse:

Canto y cuento en la poesía,
se canta una viva historia
contando su melodía.
(A. Machado)

Bibliografía

- ESCUADERO, I., L. de CEA, D. SALAMA (1997): *Cántame y cuéntame. Cancionero didáctico*. Madrid: Ed. La Torre/UNED
- LURIA, A. R. (1978): *Cerebro y lenguaje. La afasia traumática: síndromes, exploración y tratamiento*. 2ª ed., Barcelona: Fontanella.
- PIALOUX, P. et al. (1978): *Manual de logopedia*. Barcelona: Toray-masson.
- REVIEJO, C. y E. SOLER (1997): *Canto y cuento. Antología poética para niños*. Madrid: S.M.
- TSVÉTKOVA, L. S. (1977): *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona: Fontanella.
- VIGOTSKY, L. S. (1987): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- NOTAS SOSA, A. y M. ABRIL (1999): «Literatura Infantil y Educación artística. Interrelaciones» en *CLIJ* 113, 44-51.