

Las Canciones de la Granja: un discurso lúdico y motivador de emergentes lingüísticos para niños de tres y cuatro años

*The Songs of the Farm: a playful and motivating discourse on the
emergence of linguistic elements for three and four-year-old
children*

Laura Villavicencio

Universidad Nacional de San Juan, Argentina
lauravillavicencio11@gmail.com

Andrea Dufay

Universidad Nacional de San Juan, Argentina
andreadufay@gmail.com

Recibido: 21/11/2020. Aceptado: 22/12/2020.

Resumen

En tanto canciones infantiles, las *Canciones de la Granja*, de origen latinoamericano y de raíces anglosajonas y románicas, poseen en la actualidad una significativa repercusión social, debido a su amplia difusión y alcance comunicativo. El presente estudio intenta mostrar que estas canciones contienen elementos capaces de promover, lúdica y rítmicamente, la emergencia de elementos lingüístico discursivos en niños de tres y cuatro años, de nivel inicial. Con el fin de anticipar los efectos relevantes que podría provocar su escucha a temprana edad, se realizó una investigación desde el marco funcional cognitivo, centrado en el estudio en continuum de rasgos fónicos, juego léxico y categorías sintácticas, presentes en el corpus seleccionado.

Palabras clave: canciones infantiles; lingüística cognitiva; discurso; gramática

Abstract

As children's songs, the *Songs of the Farm*, of Latin American origin and of Anglo-Saxon and Romanesque roots, currently have a significant social impact, due to their wide dissemination and communicative scope. This study attempts to show that these songs

contain elements that may promote, playfully and rhythmically, the emergence of linguistic elements in children of three and four years, initial level. With the aim of anticipate the possible effects of listening these songs at an early age, we conducted a cognitivist cutting research focused on the continuum study of phonic traits, lexical play and syntactic categories present in the selected corpus.

Keywords: children's songs; cognitive linguistics; discourse; grammar

Introducción

Desde el momento de nuestra gestación nos encontramos inmersos en un medio rodeado de sonidos.

Se ha demostrado que el balbuceo, propio de los bebés, y el lenguaje musical afectivo, ayudan considerablemente en el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños. Murphey (1992: 7) denomina a las canciones que son utilizadas para inducir, a los niños, al sueño “adolescent motherese”; en español son más conocidas como “nanas” o “canciones de cuna” pues constituyen un discurso afectivo que todos necesitamos a lo largo de nuestra vida (Díaz Bravo, 2015).

Investigadores de la psicología evolutiva y cognitiva y de las neurociencias (Gil-Toresano, 2001: 40; Martínez Sallés, 2002: 4; Pfeiffer y Zamani, 2017: 33-34) manifiestan una relación directa entre el elemento musical y rítmico y el desarrollo y aprendizaje de lenguas –primeras y segundas–. Estos investigadores expresan que la música de las canciones conecta las zonas sensibles de nuestro cerebro con la memoria sensitiva, integrando la actividad de los dos hemisferios cerebrales. Nuestro cerebro se encarga de regular el aspecto emocional del lenguaje y la música.

Este trabajo intenta, desde un marco funcional-cognitivo, mostrar los aportes que podrían brindar ciertas canciones infantiles en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en niños de tres y cuatro años, de nivel inicial. Además, pretende contribuir con las investigaciones sobre el tipo textual “canción infantil” desde un estudio lingüístico-discursivo. Para ello, nos enfocaremos, especialmente, en las canciones infantiles conocidas como las *Canciones de la Granja (CDLG)*, de uso frecuente por parte de

docentes de nivel inicial y de instituciones materno-infantiles, de familias y toda persona en contacto directo con niños.

Consideramos que las *CDLG* contienen elementos capaces de contribuir de manera gradual y lúdica en la construcción de formas lingüístico-comunicativas en los niños de tres y cuatro años.

Las *CDLG*¹, volumen 1, fueron lanzadas al mercado, por la empresa Leader Music, en formato CD, por primera vez en el año 2006 y en el 2010, en formato DVD. Ambos hechos tuvieron una gran aceptación en el público infantil. Esto se vio reflejado en los millones de visualizaciones y suscripciones diarias que tuvieron las canciones en YouTube (Robles, 2018). Como consecuencia de este hecho, Roberto Pumar, propietario de la empresa Leader Music, crea en el 2011 El Reino Infantil, un canal de Youtube para niños. En este, además de escuchar las canciones y ver sus videos, se pueden adquirir distintos productos (sábanas, mochilas, muñecos, etc.) con los personajes de las canciones (Zenón, la vaca Lola, Bartolito, etc.). En la actualidad, este canal sigue vigente y en algunas ocasiones transmite estrenos en directo.

En 2014, El Reino Infantil lanzó al mercado las *Canciones de la Granja 2*, y, dos años más tarde, en el 2016, se estrenó *La Granja de Zenón*. Actualmente, son los videos con más visitas virtuales de YouTube.

Para nuestra investigación, se realizó una medición a través de encuestas y esta dio como resultado una alta frecuencia de uso por parte de docentes de salitas de tres y cuatro años de nivel inicial. Fue a partir de este contexto que surgieron los siguientes interrogantes: ¿Las canciones infantiles contribuyen con el lenguaje para categorizar la realidad de los niños de tres y cuatro años? ¿Sus letras favorecen la emergencia de elementos gramaticales en los niños? ¿Qué rasgos de las *Canciones de la Granja* motivan su elección por parte de docentes y padres? ¿Qué recursos lingüístico-discursivos emergen de estas canciones? Estos, y otros

1 Con el título de *Canciones de la Granja* se conoce al primer CD o volumen 1 y también el corpus compuesto por los tres CD/DVD.

cuestionamientos, motivaron la elección de este tema para la presente investigación.

La escucha de canciones infantiles, en los primeros años de vida, favorece el desarrollo cognitivo, psicomotor e inclusive emocional del individuo. Según Sarget Ross (2003: 197), “la experiencia sensorial que proporciona la música, enriquece la vida del pequeño y le otorga equilibrio emocional, psicofisiológico y social”.

Según las teorías del aprendizaje de Piaget (1964), Bruner (1984) y Vygotsky (2014) y el método de educación musical propuesto por Willems (2011), el sujeto es capaz de construir un conocimiento significativo por la interacción y mediación con otras personas, y un medio circundante propicio. Estos estudiosos del proceso de aprendizaje manifiestan que la interacción entre el niño y el adulto, al igual que los lazos afectivos, cumplen un importante rol. En otras palabras, los adultos (docentes, madres, padres o tutores) a cargo del cuidado y educación del niño, a la hora de contribuir con la construcción de conocimientos significativos, deben crear un ambiente placentero y alegre, utilizando palabras y acciones que sean agradables.

Este estudio se centra especialmente en mostrar cómo las canciones infantiles en general, y en este caso en particular las *CDLG*, promueven el surgimiento de emergentes lingüísticos en niños de nivel inicial de tres y cuatro años de edad.

Para eso, hemos tenido en cuenta que la interpretación de enunciados supone tener en cuenta una serie de propiedades lingüísticas (fonología, sintaxis y semántica) y no lingüísticas (hablante, oyente, situación comunicativa, coordenadas espacio-temporales, cultura, intenciones). Además se vale del proceso de inferencia (Sperber y Wilson, 1994: 24), el principio de interpretación local y el de analogía (Brown y Yule, 1993: 85-87)².

2 Los procesos inferenciales se diferencian bastante de los procesos de descodificación. Un *proceso inferencial* parte de un conjunto de premisas y desemboca en una serie de conclusiones que derivan

Desde la lingüística cognitiva, manifestamos que las *CDLG* poseen una función mucho más amplia e integradora que recrear. Además de contemplar lo musical, que es rico y esencial, tenemos en cuenta otros aportes como el favorecimiento de emergentes lingüísticos, el significado de sus letras en relación con los contextos de reproducción y recepción, la motivación al baile y el movimiento, las relaciones intersubjetivas. Todos estos aspectos, sumados a la música y las letras, se combinan en un continuum que aporta nuevos significados.

El corpus de canciones a analizar está incluido dentro de la categoría canciones infantiles. Sin embargo, esta característica no es taxativa, tal como lo manifiesta Andruetto (2008): “La tendencia a considerar la literatura infantil y/o juvenil básicamente por lo que tiene de infantil o juvenil, es un peligro, porque parte de ideas preconcebidas sobre lo que es un niño o un joven y porque contribuye a formar un ghetto de autores reconocidos [...]”. Las *CDLG* pueden ser escuchadas por individuos de distintas edades.

Cerrillo Torremocha (2004), estudioso de la canción infantil, realiza un pequeño inventario de estas canciones con el objeto de caracterizar y definir este género musical. Teniendo en cuenta los aportes del investigador podemos decir que las *CDLG* son *canciones escenificadas*.

El autor rescata el potencial educativo de este tipo de material folclórico porque promueve el aprendizaje activo. También, la relación con el contexto, que cual permite a los niños interesarse por las costumbres, fiestas, tradiciones o creencias de su entorno. El folclore infantil aporta a los niños conocimientos sobre creaciones que estaban vivas en generaciones anteriores, mediante las que pueden comprender aspectos de la vida cotidiana pasada y elementos que pertenecen a su identidad

de forma lógica de las premisas, o, por lo menos, están garantizadas por las mismas. Un *proceso de descodificación* parte de una señal y desemboca en la recuperación de un mensaje que es asociado a la señal por un código subyacente. El principio de analogía insta al oyente a no construir un contexto más amplio del necesario para llegar a una interpretación. La “interpretación local” [...] ordena al oyente/lector realizar el menor procesamiento posible para construir una representación lo suficientemente específica como para posibilitar una interpretación que se adecúe al propósito que, en opinión del receptor, tiene la oración.

como pueblo, región, o como miembros de una misma comunidad idiomática.

Fernández Poncela (2006) expresa que las canciones antiguas y tradicionales, junto a las nuevas, son utilizadas por niños y niñas todos los días. La televisión y los videojuegos ganan espacio, pero no por ello se deja de emplear el canto, tanto para la instrucción formal como para la recreación.

En la actualidad, las canciones son difundidas a través de distintos medios: industria discográfica, radio, cine, teatro, televisión e internet. Algunas canciones antiguas, populares, han sido modificadas y producidas por los medios, lo que las ha hecho ganar mayor difusión. Pero eso mismo las ha hecho ir adquiriendo también cierto grado de homogeneidad, como es el caso de las *Canciones de la Granja*.

El corpus se compone de treinta y siete canciones que se conocen con el nombre de *Canciones de la Granja*. La temática de las canciones está vinculada al campo semántico rural. En la Tabla N° 1 (ver Anexo) se puede visualizar cuáles son las canciones que componen el corpus.

Las unidades de análisis, determinadas a partir del corpus, se seleccionaron en consonancia con la mirada funcional cognitiva elegida. Dichas unidades alternan entre factores de orden lingüístico-discursivo, analizadas según variables metodológicas cualitativas, comparativas y cuantitativas respectivamente.

A continuación, una breve mención de los parámetros seleccionados para el análisis.

- Tipologías textuales según modelos de la lingüística del texto.

- Rasgos fónicos: análisis de diferentes rasgos: tono, acento, cantidad y timbre.

- Juego léxico: análisis basado en la aplicación del modelo cognitivo idealizado de categorías radiales (semejanza de familia).

-Causatividad en la presencia de la cláusula transitiva: análisis basado en la aplicación del modelo cognitivo idealizado de la bola de billar³. De forma comparativa se medirá su mayor o menor grado de prototipicidad en las bases textuales narración y descripción.

Tipologías textuales dominantes en las CDLG

De antaño, el hombre intentó establecer sistemas para categorizar el mundo que lo rodea. Dichos sistemas le permiten explicar la naturaleza de diversos seres, objetos, acciones y situaciones basándose en distintos tipos y rasgos.

A continuación, reconocemos cuáles son los tipos textuales presentes en las CDLG, los describimos y analizamos a través de sus rasgos dominantes. Para caracterizar las textualidades presentes en LCDLG nos basamos en los estudios y aportes a la lingüística textual de Werlich (1975)⁴ y Adam (1992)⁵.

Werlich (1975) reconoce cinco bases temáticas típicas: base descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y directiva. Esta clasificación se basa en las características semántico-sintácticas.

Por consiguiente, a partir de estos autores y teniendo en cuenta los rasgos de las canciones que forman parte del corpus, reconocemos la presencia de tres tipos textuales o secuencias dominantes: descriptivo,

3 El modelo de bola de billar, propuesto por Langacker (1987), hace referencia a un desplazamiento de energía entre dos participantes. El participante A, agente, realiza una acción de forma consciente y voluntaria. Esta acción recae sobre el participante B, paciente, típicamente inanimado. Este último, al recibir la energía, sufre una modificación que altera su estado inicial.

4 Werlich (1975) destaca la necesidad de que la lingüística en general y la lingüística del texto deben dedicarse al estudio de los textos de la comunicación diaria y normal; no deben restringirse solamente al estudio y observación de textos literarios. Es por ello, que su enfoque se centra en el sistema lingüístico y en las estructuras lingüísticas. Además, intenta establecer relaciones entre las estructuras lingüísticas con las operaciones cognitivas.

5 Adam, en el año 1985, toma como base la taxonomía de Werlich y agrega tres tipos textuales más, conversacional, predictivo y retórico. Según este autor, la función predominante en el texto es clave para determinar su clasificación. Pero en 1992 reflexiona sobre su trabajo y reduce los tipos a cinco: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y conversacional.

narrativo y directivo. La tabla N°2 muestra de manera cuantitativa las clases de secuencia textual según su presencia en el corpus.

Observamos que, de un total de 37 canciones, en 19 predomina la trama descriptiva, en 14 la narrativa y en 4 la directiva. La alta presencia de canciones con secuencia descriptiva nos revela que el corpus está directamente vinculado a las necesidades comunicativas del sujeto de entre tres y cuatro años. Los niños que poseen este rango de edad producen discursos en los que la descripción es frecuente. Esto se debe a que se limitan a su realidad más cercana y concreta, según Piaget⁶.

En la figura N° 1, mostramos por medio de porcentajes los tipos textuales presentes en las *CDLG* para luego focalizarnos en sus rasgos característicos. En el gráfico se observa un elevado porcentaje de secuencia descriptiva (51,35%), pero a pesar de su predominio en nuestro corpus se encuentra presente un número no menos importante de canciones con secuencia narrativa (37,83%), que impulsan otras dinámicas en su constitución y abordaje. No dejamos afuera un mínimo pero significativo tipo textual como lo son los textos directivos (10,81%).

El predominio de una secuencia sobre otra no es taxativa sino que revela el modo dinámico de combinación. Esto se tendrá en cuenta en el análisis. A continuación, mostraremos rasgos prototípicos analizados en cada tipo textual.

Canciones descriptivas

La descripción es utilizada para representar entes animados o inanimados, estados y procesos, en relación con el modo en que se percibe

6 “[...] El niño pequeño no habla tan sólo con los demás, sino que se habla así mismo constantemente mediante monólogos [...] Estos auténticos monólogos [...] constituyen más de la tercera parte del lenguaje espontáneo entre niños de tres y aun cuatro años, y van disminuyendo hasta los siete años [...] El individuo sigue inconscientemente centrado en sí mismo” (Piaget, 1964: 36-37).

el mundo por medio de los sentidos, según una perspectiva o punto de vista específico.

Los textos descriptivos poseen oraciones de estructura simple y compleja. Los verbos prototípicos son de estado, proceso y acción. Estos, generalmente, se encuentran en tiempo presente o pretérito imperfecto, del modo indicativo, dependiendo de la actitud y posición del hablante. Los elementos lingüísticos-discursivos, propios de la secuencia descriptiva, se hacen presentes por medio del léxico. Estos rasgos se pueden observar el siguiente ejemplo extraído de la canción “Pato, pato, pato” (CD 3), en el que transcribimos algunos rasgos fónicos:

Soy un oso en las mañanas/
abrazándome a la cama/
con un beso empiezo a despereza:r//

Luego soy un pajarito/
porque vuelo/ canto y grito/
un canguro a la hora de salta:r//

En el ejemplo, observamos cómo el niño, protagonista de la canción, se caracteriza ante su receptor, en distintos momentos del día, por medio de dos *mecanismos cognitivos* (en adelante mc), la *metáfora* y la *metonimia*. Ambos mc se encuentran presentes en varias canciones del corpus.

En los versos anteriormente citados, la metáfora (Figura N°2.a) y la metonimia (Figura N°2.b.) caracterizan y representan icónicamente al niño por medio del dominio animal. En otros términos, el oso, el pájaro y el canguro –dominio origen– son los entes a partir de los cuales la metáfora toma prestadas características específicas –dormir, cantar, gritar y saltar– que proyecta en el niño –dominio destino–. De cada uno de los animales se toma un rasgo determinado, dormir en exceso como lo hace el oso; moverse, cantar y gritar, al igual que un pájaro; saltar como un canguro.

En la canción “Pato, pato, pato”, la metonimia se hace presente por medio de las acciones que realiza el niño. En las mañanas duerme (zona activa) como un oso (punto de referencia). Luego canta y grita (zona activa) como un pajarito (punto de referencia). Posteriormente, salta (zona activa)

como un canguro (punto de referencia). Representamos los ejemplos en la Figura N° 2.a. y 2.b.

Adam (1992), propone una organización esquemática del prototipo secuencia descriptiva basada en tres procedimientos: *anclaje descriptivo*, *aspectualización* y *puesta en relación con el mundo exterior*. Explicaremos cada uno de estos procedimientos por medio de la canción denominada “La vaca Lola” (CD 2):

Mu:!/

La vaca Lola/ la vaca Lola/

tiene cabeza y tiene cola/

La vaca Lola/ la vaca Lola/

tiene cabeza y tiene cola/

Y hace mu:!///

El primer procedimiento, *anclaje descriptivo*, consiste en establecer el objeto o tema como un todo, a partir del cual comienza la descripción. Por ejemplo, en el inicio de la canción, el hablante ancla el objeto por medio del mugido y por la reiteración del sintagma nominal “La vaca Lola”. Una vez que este es anclado se produce la *aspectualización*, cuyo objetivo es mencionar las cualidades, propiedades y/o partes de la entidad o situación: “tiene cabeza y tiene cola”.

El tercer procedimiento, es el encargado de establecer la relación con el *mundo exterior*; en otros términos, establece coordenadas espacio-temporales. Si bien la canción “La vaca Lola” no establece coordenadas espacio-temporales, sí activa asociaciones con el mundo externo y lo hace por medio del mugido: ¡Muuuu!. La onomatopeya, con la que comienza y termina cada estrofa de la canción, evoca en el pensamiento del oyente la imagen del animal que la emite, lo que permite al oyente identificarlo dentro del amplio campo semántico del que forma parte.

El niño, al oír la canción “La vaca Lola”, tendrá que valerse de dos principios inferenciales: el *principio de analogía* y el de *interpretación local* (Brown y Yule, 1993: 85-91), para reconocer al animal. Estos principios son puestos en práctica por todas las personas, porque contribuyen a construir un contexto delimitado para la interpretación de un enunciado. A esto se

le debe sumar la experiencia del individuo con el mundo que lo rodea, la que es adquirida a partir de situaciones semejantes ya vividas. Esto le proporciona ciertas expectativas, las cuales emergen como consecuencia de la regularidad. La escucha reiterada de la onomatopeya “¡Muuu!” en el corpus y el conocimiento del mundo le proporcionan al niño un marco seguro de interpretación. El individuo saca provecho de las situaciones conocidas y se vale de ellas para la interpretación de otras canciones.

Podemos observar que la secuencia descriptiva puede dominar en un texto, pero en otros aparece combinada; un ejemplo claro es la canción “La gata” (CD 3):

Había una vez una gata /
 con una manchita negra en la trompa /
 y vivía en una casita vieja /
 con una ventana debajo de un cielo azul//

Como vemos, el ejemplo muestra variantes textuales, pasa de la secuencia narrativa a la descriptiva. En toda narración alguien relata algo. Esa voz que cuenta se denomina narrador. Este da comienzo a la canción-narración por medio de la presencia de la fórmula prototípica “Había una vez...” característica de los cuentos (Cubo de Severino, 1999: 87). Esta fórmula indica imprecisión temporal. Luego, el narrador presenta al personaje protagonista (una gata), y lo caracteriza “con una manchita negra en la trompa”. En el momento en que inicia la descripción se produce un cambio de secuencia, se pasa de la narrativa a la descriptiva. El narrador posteriormente describe el espacio en que se encuentra ubicado el felino: “Y vivía en una casita vieja / con una ventana debajo de un cielo azul”. Esta combinación de secuencias es recurrente en las CDLG.

Otros recursos estilísticos relevantes son el paralelismo, la enumeración y la repetición. Observemos los siguientes versos, correspondientes a “La gallina Turuleca” (CD 1):

La gallina Turuleca/
 ha puesto un huevo/
 ha puesto dos/
 ha puesto tre:s/

La gallina Turuleca/
ha puesto cuatro/
ha puesto cinco/
ha puesto sei:s/

El paralelismo, está presente tanto a nivel sintáctico como fonológico. Esto se logra a través de la mención reiterada de una misma forma. La enumeración se percibe por medio del inventario de elementos: si bien el sustantivo “huevos” está elidido, el oyente debe reponer la información omitida.

Canciones narrativas

La base textual narrativa, propuesta por Werlich (1975), es la preferida de los hablantes para manifestar eventos y cambios temporales. En nuestro corpus, las canciones narrativas representan el 37,83% del total. En los discursos de secuencia narrativa, predominan los verbos en tiempo pasado. El más prototípico es el pretérito perfecto simple, que puede encontrarse combinado con el pretérito anterior o el pluscuamperfecto, del modo indicativo. Generalmente, para los momentos descriptivos se utiliza el pretérito imperfecto, del modo indicativo.

Veamos un ejemplo prototípico de secuencia narrativa: “Los tres chanchitos” (CD 1):

Tres chanchitos desobedientes/
sin permiso en la mañana/
se tomaron de la mano/
y se fueron a pasear/

Vino el lobo y se comió/
al chanchito regalón/
De un mordisco le sacó/
la colita de un tirón//.

El ejemplo anterior revela la presencia del verbo en pretérito perfecto simple, modo indicativo, de este tipo de secuencia organizativa, la cual está determinada por las desinencias de los núcleos verbales de cada oración.

En las incrustaciones de secuencia descriptiva, encontramos la presencia de adverbios, adjetivos y sustantivos, las cuales brindan al oyente coordenadas temporales y espaciales. Estas sirven para establecer el marco narrativo en el que se desarrollan distintas acciones. Observemos el siguiente ejemplo extraído de “La granja que canta” (CD 3):

Mu:y temprano a la mañana/
 cua:ndo apenas sale el so:l/
 To:dos juntos en la granja/
 inventan una canció:n//

En los tres primeros versos de la estrofa anterior, se establece el marco narrativo, el cual se aprecia por medio de las coordenadas temporales (“Mu:y temprano en la mañana:/cua:ndo apenas sale el so:l/”) y espaciales (“en la granja/”). En el tercer verso –que coincide con la segunda oración– el sujeto/agente “todos” realiza la acción-proceso de inventan y obtiene un resultado, objeto directo/paciente: “una canció:n”. Esta constelación es propia de la narración, puesto que este género se sustenta en relaciones temporales y causales (Berenguer, 2002).

En las canciones de secuencia textual narrativa predomina la causación, la cual se ve reflejada en la cláusula transitiva, por medio de verbos de acción-proceso. Este tipo semántico de verbos, cuando son transitivos van acompañados de los siguientes participantes: agente y paciente. Cuando son ditransitivos, además de agente y paciente, presentan un beneficiario. El agente ejerce una acción, la cual afecta a otro participante –paciente de manera positiva o negativa– y modifica el estado inicial de este último. Como se puede percibir, se produce una transmisión de energía. Este traspaso de energía de un participante a otro es denominado “modelo de bola de billar”.

La base textual narrativa es denominada por Werlich (1975) como *denotadora* de cambios o acciones. Veamos el siguiente ejemplo:

Tres chanchitos desobedientes/
sin permiso en la mañana/
se tomaron de la mano/
y se fueron a pasear/

Vino el lobo y se comió/
al chanchito regalón/
De un mordisco le sacó/
la colita de un tirón/

En el ejemplo anterior, podemos observar que los chanchitos y el lobo ejercen fuerzas impulsoras de movimientos. Estas se manifiestan por los predicados “fueron”, “comió” y “sacó”. Cada una de las acciones recae sobre un paciente marcando un claro avance de la acción y transferencia de energía.

En cuanto a la organización discursiva, Adam (1992) expresa que esta se encuentra muy instituida como manera de comprender la realidad. Esto coincide con el concepto de rema o avance de la información. Primero damos cuenta de lo que sabemos (tema) y luego aportamos una nueva idea (rema).

Canciones directivas

Las canciones de base directiva representan 10,81 % del corpus de las *CDLG*. Dicho porcentaje se amplía al combinarse con las otras secuencias textuales, ya mencionadas y caracterizadas.

Según Werlich (1975), la intención de la base textual directiva es lograr que el destinatario realice una acción o tenga un determinado comportamiento. Por eso las instrucciones deben ser sencillas, precisas y claras. Algunos textos directivos o instructivos (Cubo de Severino y otros, 1999: 124) tienen como finalidad dirigir al destinatario para que lleve a cabo una determinada acción. Este tipo de base textual se reconoce por la presencia de un verbo en modo imperativo o verboide (infinitivo). Werlich (1975) llama a este tipo de oración “exigidora de acción”. Observemos el siguiente ejemplo de CD 1:

Pica/ pica pollito:/
Pica tu cascarón:/
Ven a comer triguito:/
Ven a tomar el sol://

El ejemplo anterior es un caso prototípico de secuencia textual directiva, lo cual se manifiesta en la desinencia del verbo (segunda persona, singular, tiempo presente, modo imperativo). Esta forma verbal indica al pollito la acción específica que debe realizar.

La base textual directiva, presente en las *CDLG*, propicia la desinhibición corporal, gestual y oral del niño. Funciona como un incentivo importante para el desarrollo del movimiento corporal y el vínculo con el otro. Sarget Ros dice al respecto: “A partir de los 3 años de edad, los movimientos adquieren mayor coordinación y variedad, simulando incluso los pasos de danza [...] demostrando una mayor internalización de la respuesta a la música y su aplicación en actividades lúdicas y sociales (2003: 200)”.

Propuesta de categorización continua de las secuencias textuales

Las estructuras organizativas presentes en el corpus poseen límites difusos. Parafraseando a Adam (1992), es difícil encontrar tipos textuales con una sola secuencia dominante porque sus características responden a más de un tipo textual, lo que nos lleva a proponer una categorización continua de los mismos.

A partir de los estudios de Werlich (1975) y Adam (1992) sobre las distintas secuencias organizativas presentes en el corpus (descriptiva, narrativa y directiva), proponemos una categorización continua, teniendo en cuenta los siguientes rasgos: recursos fónicos, juego léxico y causatividad (Figura N°3).

Como se observa en la figura N° 3, la gradación del continuum de secuencias textuales propuesta, responde a la presencia de los rasgos seleccionados y a su frecuencia de aparición. Así, en el continuum se despliega desde la base textual descriptiva (+ recursos fónicos, + juego léxico y +- causatividad) hacia la narrativa (+ recursos fónicos, +- juego

léxico y + causatividad), dando, finalmente, paso a la base directiva (+ recursos fónicos, +- juego léxico y – causatividad). Este continuum no es fijo y taxativo, sino que es dinámico. Los recursos fónicos, el juego léxico y la causatividad serán desarrollados a continuación.

Recursos fónicos

Los recursos fónicos transversalizan todas las secuencias textuales presentes en las *CDLG*. Tanto los rasgos segmentales –reiteraciones, rimas– como los rasgos suprasegmentales –tono, acento y cantidad– cobran relevancia en cada canción, porque no solamente aportan musicalidad, sino también significado, tanto por sí mismos como integrados en las otras dimensiones de la gramática. La suma de estos rasgos, adquiere un protagonismo esencial, porque atraen la atención de los oyentes, quienes receptan de manera activa la realidad representada en cada canción.

Analizamos acústicamente algunas de las formas en uso, con el fin de dar cuenta de lo que se busca significar con el empleo de los rasgos prosódicos. Haremos especial referencia a los rasgos de cantidad, tono y fuerza. Estos poseen una intención comunicativa específica que se encuentra en correspondencia con la secuencia textual empleada. Prestamos atención a las diferencias fónicas en relación con la semántica y la pragmática, con el fin de mostrar el continuum presente entre los distintos niveles. Para eso, utilizamos el programa Speech Analyzer con el objeto de ver la distribución de cantidad, tono y fuerza. Mostraremos algunos fragmentos de canciones en las que lo fónico es icónico y contribuye a enriquecer el sentido de la canción.

El rasgo de cantidad⁷ ha sido objeto de diversos análisis pragmáticos. En ellos se han estudiado los diferentes significados que aporta: lentificar el

7 Quilis (1995: 12) define el rasgo prosódico de cantidad del siguiente modo: “Intersilábicamente, los rasgos de cantidad hacen contrastar un fonema normal, breve, núcleo de una sílaba, con los fonemas de mayor duración, largos, de otras sílabas; el fonema marcado es el que posee el rasgo prosódico de

tempo del relato, manifestar duda, enumerar acciones cotidianas, transmitir un particular énfasis discursivo, contribuir a la localización y/o reforzamiento del foco en los enunciados.

Este fenómeno, desde la lingüística cognitiva, es una marca recurrente de cuantificación intensiva de grado en discursos orales coloquiales, la mayor cantidad vocálica pone de relieve el significado desde la subjetividad del hablante (Cuadros & Villavicencio, 2011).

La elección y motivación de uso se sustenta en el alto grado de iconicidad y economía, el cual se encuentra en relación con los otros niveles de la lengua que están interrelacionados.

El hablante elige para comunicarse, entre todas las variantes disponibles, la forma que mejor refleje su experiencia. Esto se percibe en la canción “Pajaritos a bailar”, por la presencia de la cantidad presente en “/bolará:s/”, sumada al contraste entre el núcleo silábico, acústicamente más intenso, con los otros centros silábicos menos intensos. La cantidad e intensidad son icónicas con la experiencia corpórea que experimenta el niño al cantar y bailar. Simultáneamente se encuentran vinculados con otros presupuestos implícitos posibles de inferir: libertad, felicidad, disfrute, etc. Observemos el siguiente ejemplo de CD 1:

El piquito has de mover/
y las plumas sacudir/
la colita remover!/
Chu chu chu chu!/

Las rodillas doblarás/
dos saltitos tú darás/
y volará:s/

cantidad, y el no marcado, el de brevedad. / Intrasilábicamente, el rasgo de unión, o de contacto, se basa en una diferencia en la distribución de la duración entre la vocal y la consonante siguiente”.

En la figura N°4 se puede visualizar el alargamiento del sonido [a], vocal, central y abierta articulariamente, en la forma [bolará:s].

En esta canción, el verbo “volar” extiende su duración en el tiempo, por medio de la pronunciación sostenida del sonido vocálico [a]. Este refleja el vuelo constante del pájaro en altura. De esta manera, el elemento sonoro aporta significado, porque acerca al niño a la realidad corpórea que experimenta al oír [bolará:s]. El niño acompaña el canto con el movimiento corporal, extiende sus brazos y los agita, simulando el vuelo.

El juego fónico de elevación, sostenimiento y descenso de tonos, también se hace presente en las canciones. En el fragmento “bajo de un botón/tón/tón” (CD3), se puede observar la prominencia tonal puesta en figura.

En la Figura N°5, se observa cómo la curva melódica manifiesta una elevación significativa de tono en la sílaba [tón], que va en crescendo, provocando un eco que retumba y se refuerza. Este juego tonal, le permite al sujeto escucharse y percibir distintos niveles de tonos.

En la figura N° 6, podemos observar en el fragmento “Martín/tín/tín”, perteneciente a la misma canción (CD 3), el timbre agudo [i] reflejado en la intensidad del color negro en las zonas altas del espectro. El grado de negrura, también muestra la fuerza acentual de pronunciación de [i].

El rasgo suprasegmental de fuerza realiza el contraste entre los núcleos silábicos, acústicamente más intensos, con los otros centros silábicos menos intensos.

Las sílabas tónicas de las palabras “Martín”, como de la palabra “botón”, da paso a otro reconocimiento significativo, la diferencia entre sílabas átonas y tónicas, y también los timbres agudos y graves.

Queremos destacar la economía de los rasgos fónicos, ya que solamente en dos versos seguidos de una misma canción: “bajo de un botón/tón/tón/ que encontró Martín/tín/tín”, es posible trabajar tono, fuerza (acento) y timbre. Estos tres aspectos contribuyen a formar la conciencia fonológica del niño.

Como se puede observar, en los distintos análisis, la prominencia fónica es relevante en las canciones, y su tratamiento es transversal al continuum de secuencias textuales.

Juego léxico

La palabra es la base sobre la cual se funda todo discurso y en relación con su contexto de producción se completa su sentido. Es por esto que analizamos el juego léxico, de manera continua, en las estructuras organizativas presentes en las *CDLG*.

El corpus presenta un léxico variado, que en este trabajo se aborda de manera transversal en las diferentes secuencias textuales.

Lakoff (1987) retoma la versión extendida de la *teoría de prototipos*, y elabora el modelo de *categorías radiales*. Toda *categoría radial* (*cr*), posee un modelo o miembro central, que es el *prototípico*, donde convergen todos los modelos cognitivos idealizados (MCI) y donde está presente la mayor acumulación de atributos comunes a todos los miembros de la categoría.

La *estructura radial* contribuye a entender los efectos de prototipicidad. Una extensión solo puede ser entendida en relación con el modelo central. Todos los miembros están interrelacionados por algún rasgo en común, es por esta razón que se habla de semejanza de familia. Algunos comparten varios rasgos semánticos pero difieren en otros, lo que permite diferenciarlos entre sí.

El núcleo del que parten las diversas relaciones semánticas es el hiperónimo “granja”, presente en el título de los tres CDs que componen el corpus. Ese es el núcleo del que se desprende una amplia gama de relaciones de significados.

En la canción “La gallina pintadita” (CD 3) observamos cómo el léxico, perteneciente a distintos campos semánticos –aves y medicina–, permite que el niño construya unidades de sentido contextualizadas.

La gallina pintadita/

y el gallo corocó/
 La gallina usa falda/
 y el gallo un reloj/
 La gallina se enfermó/
 y al gallo no le importó/
 Los pollitos fueron corriendo/
 a llamar a su doctor/
 El pavo era el doctor/
 La enfermera era un halcón/
 y la aguja de la inyección/
 era una pluma de pavo real//

En los versos anteriores, se juega con la repetición de las lexías “gallina” y “gallo”. Además, la creatividad léxica se observa en las relaciones de inclusión, como se visualiza en la figura N° 7, donde visualizamos los diferentes tipos de aves que forman parte de una *cr.* Dicha estructura posee distintos grados de prototipicidad, que incluye hipónimos más representativos –gallina, gallo, pollitos, gallina pintadita y pavo–. En una zona periférica, encontramos los lexemas halcón y pavo real, menos prototípicos, ya que no son aves criadas para el consumo humano y su presencia en las granjas es poco frecuente. La forma en que el niño categoriza la realidad está en correspondencia con su conocimiento de mundo. Esto le permite establecer relaciones entre distintos elementos en común (emergencia de campos semánticos).

Los conocimientos que el niño construye, en relación e interacción con el medio que lo rodea, le permite establecer vínculos entre distintos elementos, los cuales poseen entre sí un rasgo en común.

Según Cuenca y Hilferty (1999) esta relación es denominada semejanza de familia porque comparten una característica similar.

La *semejanza de familia* cobra una importante relevancia en la canción “Señora vaca” (CD 1), porque la materia prima producida por el animal es el nexo entre productor y destinatario (beneficiario positivo) y, a su vez, núcleo de la categoría radial.

Y nos da la leche/ y el dulce de leche /
 y la manteca que siempre le pongo al pa:n /

También el queso que es tan sano/
y un yogurt para mi hermano: /
Señora vaca usted sabe trabajar//

El reconocimiento léxico de semejanza de familia, acompaña los roles semánticos de cada participante. La leche es el elemento inicial de la categoría radial (Figura N° 8).

La leche, icónicamente, aparece mencionada en primer lugar en el discurso; materia prima que provee la vaca, utilizada en la elaboración de una variada gama de productos alimenticios. Por esta razón, se antepone en el orden del discurso, a los derivados. Estos últimos, son extensiones que pertenecen a un segundo nivel, por ser productos elaborados con leche (semejanza de familia): dulce de leche, manteca, queso, yogurt. Tanto, la leche, como sus derivados, funcionan semánticamente como pacientes.

En tercer lugar, aparece el niño, beneficiario, favorecido al recibir los distintos productos lácteos.

Este esquema de categorías radiales, cuyo núcleo es la producción de materia prima, se replica en otras canciones como “La gallina turuleca” y “Caballito blanco”. En la primera canción, la gallina provee numerosos huevos y en la segunda, las ovejas proporcionan leche y lana.

Causatividad

La causatividad es uno de los rasgos presentes en el continuum. Se evidencia en la transmisión de energía que emite uno o varios elementos, lo cual hace que la información avance. La causatividad la visualizamos, en mayor o menor escala, según el tipo de base textual. Por tal razón, aplicamos una metodología comparativa que permite observar el contraste entre distintas secuencias: narrativa y descriptiva.

La cláusula transitiva prototípica (*ctp*) es modelo de causatividad. Se percibe un agente que transmite energía, que recae sobre un paciente, afectando o modificando su situación inicial.

Para estudiar la causatividad, en las diferentes secuencias textuales, partimos del modelo cognitivo idealizado (*mci*) de Langacker (1987) “bola de billar”. Se concibe el universo como poblado por objetos físicos discretos que se mueven e interactúan energéticamente cuando entran en contacto.

Este proceso, nos muestra cómo los participantes de la *ctp* se ponen en relación según la situación que se desea expresar y permite construir estructuras más o menos prototípicas.

En nuestro estudio, vemos de manera comparativa, cómo funciona la causatividad en las secuencias textuales narrativas y descriptivas.

Observamos que, en la secuencia narrativa la causatividad se pone de relevancia en el escenario de las canciones infantiles.

A continuación, mostramos cómo funciona el modelo de “bola de billar” en la canción “*Tres chanchitos*” (CD 1) en relación con los parámetros de prototipicidad⁸, de la cláusula transitiva, propuestos por Hopper y Thompson (1980):

1.a. “El lobo se comió al chanchito regalón”.

agente vb. acc.-proc. paciente

1.b. “Le sacó la colita de un tirón”.

benef. vb. acc.-proc. paciente circ.de modo

La cláusula 1.a presenta dos participantes animados: lobo (agente) y chanchito (paciente). La 1.b posee tres participantes: lobo (agente), colita (paciente) y cerdito (beneficiario). En ambas aparece un agente (lobo) y un paciente (chanchito, colita). El agente ejerce diferentes acciones (comió y sacó). Estas son télicas⁹ porque afectan al paciente, es decir, se produce

8 Los parámetros de prototipicidad según Hopper y Thompson (1980: 252-253) son: participantes, kinesia, aspectualidad, telicidad, volición, afirmación, modo, agentividad, afectación e individuación.

9 La aspectualidad o telicidad de un verbo está determinada por la clase de verbo (acción, cognición, estado, proceso, acción-proceso), por el tiempo verbal (pasado, presente o futuro) y por el aspecto (imperfectivo o perfectivo). Es decir que un hecho es altamente télico si presenta los siguientes rasgos: verbo de acción-proceso, tiempo pasado y aspecto perfectivo.

transmisión de energía produciendo una modificación: “se comió al chanchito pizarón” y “le sacó la colita de un tirón”. La acción ejercida por el lobo es producto de su voluntad. Las dos cláusulas son afirmativas, con verbos en pretérito perfecto simple, modo indicativo. Además, reales, porque nuestro conocimiento de mundo nos recuerda que los lobos comen cerdos, entre otros animales, y, simultáneamente, nos remite a la fábula anónima “Three little pigs” (“Los tres chanchitos”). En cuanto a la individuación, los pacientes son claramente identificados.

En la tabla N° 3 se muestra la frecuencia de aparición de la cláusula transitiva en las dos secuencias textuales, narrativa y descriptiva, que se compararon. Los datos muestran los datos recabados en ambas secuencias textuales. Se destaca la presencia de esta estructura en ambas bases textuales, el signo (+) indica que son prototípicas y el signo (-) que no lo son o se alejan de la prototipicidad.

El hablante elige correlacionar tres participantes a nivel sintáctico-semántico (sujeto/agente, verbos de acción/proceso, objeto directo/paciente, objeto indirecto/beneficiario), a veces más delineados y con mayor transmisión de energía, por lo tanto más prototípicos como en la narración. Y, otras veces, menos delineados y con menor traspaso de energía, menos prototípicos, como en la descripción.

Observamos una tendencia a la búsqueda de causatividad en las formas lingüísticas empleadas en las canciones. Esta presencia es favorecedora en la construcción de estructuras en el lenguaje de niños de tres y cuatro años de nivel Inicial, activa un esquema básico sobre el que emergen diferentes relaciones con otros elementos de la lengua.

Conclusiones

Esta investigación pretende dar respuesta a varios interrogantes surgidos a partir de la instalada presencia de la escucha de las *CDLG* en entornos escolares –nivel inicial–, en contextos familiares y en diversos medios masivos de comunicación (radiodifusión, internet, multimedia, etc.). La gran demanda de escucha de las *CDLG* en usuarios infantiles, niños de tres y cuatro años, motivó pensar si la escucha de estas canciones

infantiles es capaz de favorecer la emergencia de elementos lingüísticos, entre otras inquietudes que se fueron dilucidando en el trabajo.

Para su estudio, nos propusimos una hipótesis que nos orientó, primeramente, al reconocimiento de secuencias o bases textuales que se trabajaron en un continuum. Con la finalidad de conjeturar si su escucha es factible de contribuir en las diversas conceptualizaciones de la realidad que realizan los niños, nos propusimos, desde un enfoque funcional-cognitivo, aportar a los estudios sobre el tipo discursivo canciones infantiles como favorecedoras de emergentes en la construcción del lenguaje.

Para ello, analizamos los diferentes tipos textuales presentes en las *CDLG*. Constatamos un predominio de secuencias descriptivas, seguidas por narrativas y, en menor frecuencia, directivas. Estos tipos se trabajaron a través de una propuesta de categorización continua, siguiendo las tipologías de Werlich (1975) y Adam (1992).

Posteriormente, se trabajaron en los diversos tipos textuales los rasgos fónicos, el juego léxico y la causatividad en la cláusula transitiva prototípica.

Los rasgos fónicos son transversales a los tipos textuales, lo que es icónico con las intenciones rítmicas del género canción. Podemos aseverar que la escucha de canciones a temprana edad, en diversos contextos, como el educativo, favorecen la construcción del lenguaje. Las canciones, por su riqueza fónica (cantidad, tono y timbre), constituyen un estímulo atractivo y especial, porque no solo atraen al niño, sino que además promueven de manera lúdica la construcción de su lenguaje.

El juego léxico se da en una serie de relaciones que se analizaron como categorías radiales, que permiten establecer relaciones entre distintos elementos, que comparten ciertos rasgos.

La causatividad es más prototípica en las canciones de base narrativa: hay un traspaso de energía que favorece el avance de la acción. La cláusula transitiva promueve la construcción de estructuras sintáctico-semánticas prototípicas del español: sujeto-verbo-objeto.

Consideramos que el estudio y análisis del corpus nos permitió corroborar la presencia de diversas formas favorecedoras de emergentes lingüísticos, en los niños de tres y cuatro años. Creemos que propiciar la escucha de las *Canciones de la Granja*, en estas edades, puede ser de gran impacto lingüístico-discursivo, en contextos de amplia difusión presencial y virtual, en la actualidad.

Referencias

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Recit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Andruetto, M. T. (2008). "Hacia una literatura sin adjetivos". *Imaginaría*, n. 242. Disponible en: <http://www.imaginaría.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>
- Berenguer, L. (2002). "Cláusulas en la mira". Liliana Berenguer y otras. *La lengua de la historia*. San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Brown, G. y G. Yule (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cerrillo Torremocha, P. (2004). "Literatura y juego: Las canciones escenificadas infantiles". *Disparidades. Revista de Antropología*, vol. 59, n. 2. 175-194. Disponible en: <https://doi.org/10.3989/rntp.2004.v59.i2.133>
- Cuadros, M. y C. Castro (2007). "Fonología y semántica: una revisión de los conceptos de neutralización y archifonema a partir del uso del lenguaje". *Actas del Congreso de la IADA*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Formato CD.
- Cuadros, M. y L. Villavicencio (2011). *La cantidad vocálica y su significación discursiva*. San Juan: EFU.
- Cubo de Severino, L. y otros (1999). *Leo pero no comprendo*. Estrategias de comprensión lectora. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Cuenca, J. M. y J. Hilferty (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Díaz Bravo, Rocío (2015). "Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital". *Porta Linguarum*, n. 24. 203-214. Disponible en: https://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL_numero24/15Rocio.pdf
- Fernández Poncela, A. (2006). "Género y canción infantil". *Política y cultura*, n. 26. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422006000200003

- Hopper, P. y S. Thompson (1980). "Transitivity in Grammar and Discourse". *Language*, vol. 56, n. 2. 251-299.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press. Vol. 1.
- López Támes, R. (1985). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez Sallés, M. (2006). "Navegar entre canciones". *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE Würzburg*. 19-20 mayo. Simposio organizado por International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L.
- Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford: Oxford University Press.
- Pfeiffer, C. E. y C. Zamani (2017). *Explorando el cerebro musical. Musicoterapia, música y neurociencias*. Buenos Aires: Kier.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Labor.
- Quilis, A. (1995). *Tratado de fonología y fonética española*. Madrid: Gredos.
- Robles, José María. "El reino infantil: cómo una discográfica de Buenos Aires se convirtió en el Disney latino". *El mundo*, 18 mar. Disponible en: <https://www.elmundo.es/papel/lideres/2018/03/18/5aaaae43e5fdea8f538b45c9.html>
- Sarget Ross, M. A. (2003). "La música en la educación infantil. Estrategias cognitivo-musicales". *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n. 18. 197-209. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1032322>
- Sperber, D. y D. Wilson (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- Ulrich, M. (1994). *Atlas de la Música, 1*. Madrid: Editorial Alianza.
- Vaillancourt, G. (2009). *Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink.
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

Anexo

Título del cd/dvd	Título de las canciones
Cd 1. <i>Canciones de La Granja</i>	"La vaca lechera" "La gallina Turuleca" "Crocki, Crocki" "Buenas noches queridos conejos" "Los tres chanchitos" "El baile de los pajaritos" "Señora vaca" "Incy Wincy araña" "La cucaracha" "El gallo Pinto" "El pavo y la pava" "Caballito blanco" "La pulga aventurera" "Pica, pica pollito"
Cd 2: <i>Canciones de La Granja 2</i>	"La gallina pintadita" "Miranda y Mirón" "El sapo Pepe" "Seis patitos" "Mi pollito amarillito" "La vaca Lola" "La gata" "Susanita" "Caballo verde" "La rana" "Ronda de los conejos" "El gallo y la pata"
Cd 3: <i>La granja de Zenón</i>	"Bartolito" "El auto bochinchero" "Percherón" "El lorito Pepe" "El pingüino y la gallina" "La granja de Zenón" "La gata" "Pato, pato, pato" "Debajo de un botón" "La chancha se fue a pasear" "La granja que canta"

Tabla N° 1: Corpus: título del CD y de cada canción

Canciones	Base descriptiva	Base narrativa	Base directiva
37	19	14	4

Tabla N° 2: Secuencias textuales dominantes

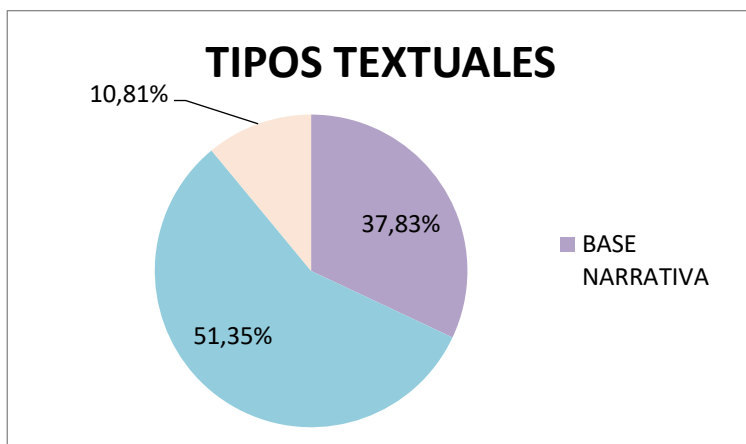


Figura N° 1: Bases textuales presentes en las CDLG

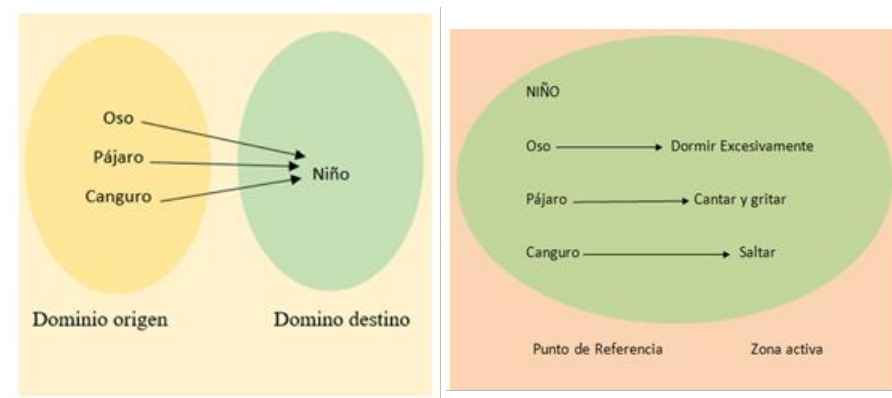


Figura N° 2.a.: Metáfora

Figura N° 2.b.: Metonimia



Figura N°3: Propuesta de categorización continua de los tipos textuales

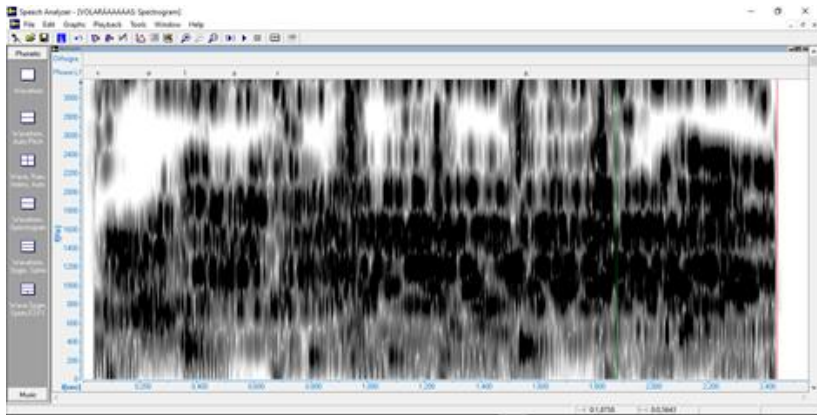


Figura N° 4: Cantidad vocálica

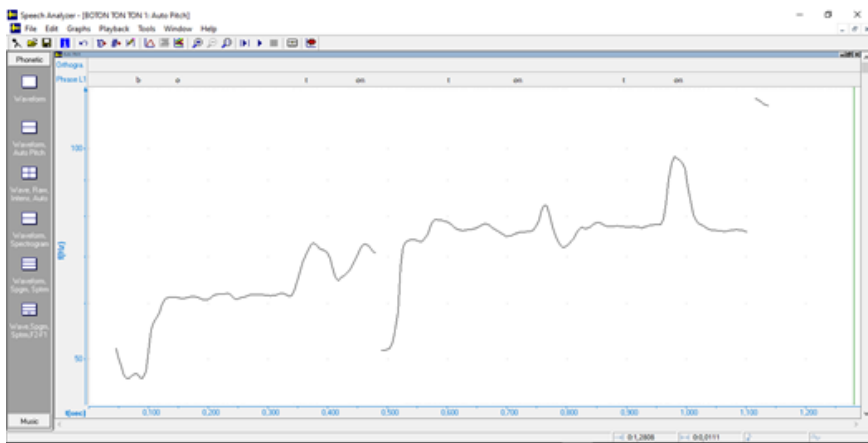


Figura N° 5: Variación de tonos en las sílabas [tóntóntón]

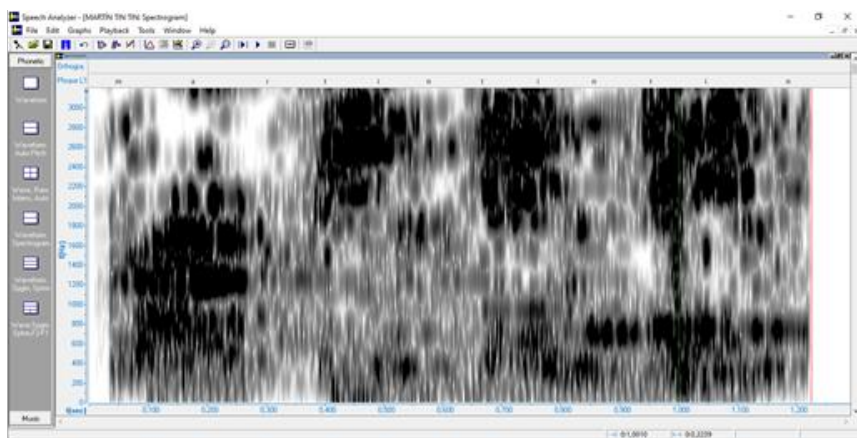


Figura N° 6: Timbre agudo de las sílabas [tíntíntín]

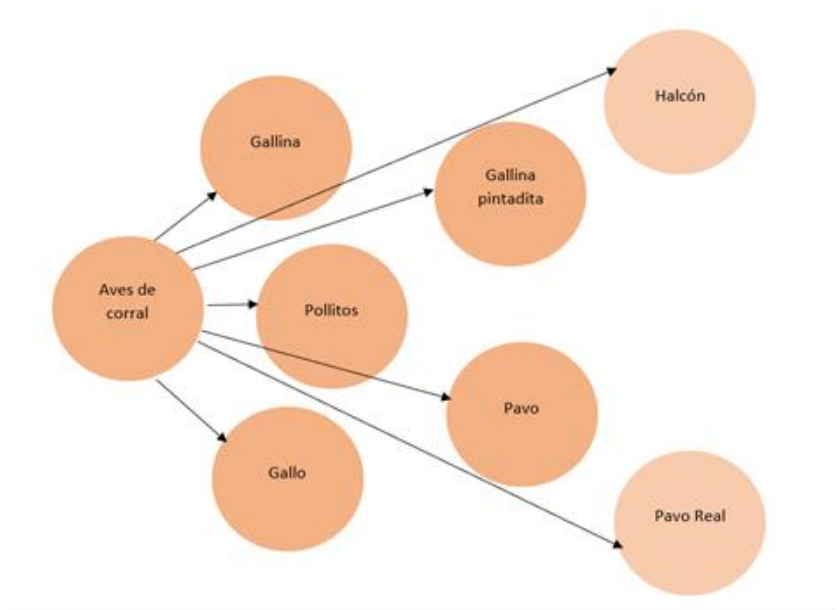


Figura N° 7: Categoría radial

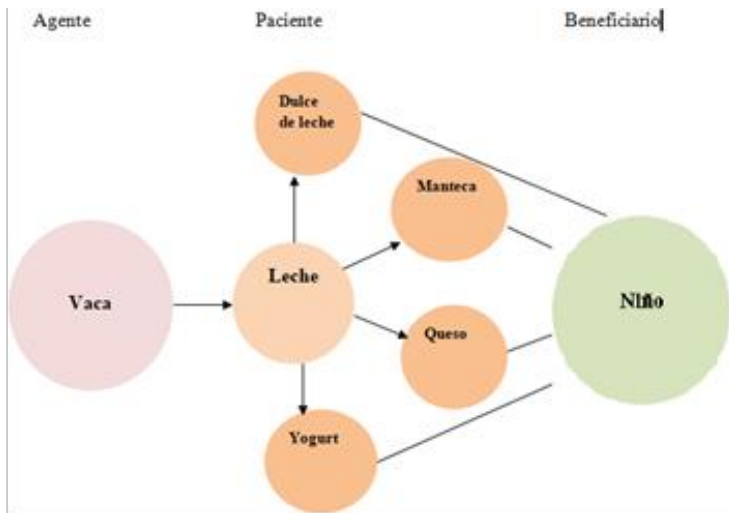


Figura N° 8: Relaciones semánticas de la canción “Señora vaca” y semejanza de familia en los pacientes

Secuencia textual	Total de canciones	Total de cláusulas transitivas	+/- prototipicidad
Narrativa	14	27	+
Descriptiva	19	44	-

Tabla N° 3: Frecuencia de aparición de la cláusula transitiva y rasgo de +/- prototipicidad, en las secuencias textuales narrativa y descriptiva