

Sonia Crespo Carrillo

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA LITERATURA ORAL INFANTIL EN UN COLEGIO MULTICULTURAL

Sonia CRESPO CARRILLO

Sección Española de Saint Germain en Laye (París)

sonia.crespo@alumno.ucjc.edu

Resumen:

El presente artículo tiene como objetivo principal arrojar luz sobre una pregunta que subyace en nuestros días: ¿continúan cantando los niños? La nueva era que comenzó con la televisión y continúa con redes sociales como *TikTok*, *Youtube*, *Instagram*, ¿ha logrado borrar de su memoria las retahílas y canciones infantiles con las que —suponemos— comenzaron a descubrir el mundo a su alrededor? A través de entrevistas orales realizadas a alumnos de las secciones americana y española del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, podemos concluir que ambas secciones se esfuerzan por hacer perdurar esta memoria oral en verso en su alumnado, a través de actividades en el aula y festividades de índole cultural que ayudan al alumnado a mantener los lazos con su lengua y cultura de origen. Si bien queda trabajo por hacer en este sentido, consideramos que los esfuerzos realizados dan sus frutos en la memoria oral de este alumnado.

Palabras clave: interculturalidad, bilingüismo, literatura oral en verso, literatura infantil, lenguas extranjeras.

ANALYSE COMPARATIVE DE LA LITTÉRATURE ORALE ENFANTINE DANS UNE ÉCOLE MULTICULTURELLE

Résumé

L'objectif principal de cet article est celui d'éclairer une question qui sous-tend de nos jours: les enfants continuent-ils à chanter ? La nouvelle ère qui a commencé avec la télévision et se poursuit avec les réseaux sociaux comme TikTok, YouTube, Instagram, a-t-elle réussi à effacer de sa mémoire les cordes et les chansons pour enfants avec lesquelles –on suppose– ils ont commencé à découvrir le monde qui les entourait ? À travers des entretiens oraux réalisés avec des étudiants des sections américaine et espagnole du Lycée International de Saint Germain en Laye (Paris), nous pouvons conclure que les deux sections s'efforcent de faire perdurer chez leurs élèves cette mémoire orale en vers, à travers des activités en classe et des festivités culturelles qui aident les élèves à maintenir des liens avec leur langue et leur culture d'origine. Même s'il y a encore du travail à faire à cet égard, nous considérons que ces efforts portent leurs fruits dans la mémoire orale de ces étudiants.

Mots-clés : interculturalité, bilinguisme, littérature orale en vers, littérature enfantine, langues étrangères.

COMPARATIVE ANALYSIS OF CHILDREN'S ORAL LITERATURE IN A MULTICULTURAL SCHOOL

Summary

The main objective of this article is to shed light on an underlying question of our time: do children still sing? Has the new era that began with television and continues with social media like TikTok, YouTube, and Instagram managed to erase from their memories the nursery rhymes and songs with which—we assume—they began to discover the world around them? Through oral interviews with

Sonia Crespo Carrillo

students from the American and Spanish sections of the Saint Germain en Laye International High School, we can conclude that both sections strive to preserve this oral memory in verse among their students, through classroom activities and cultural celebrations, keeping ties to their language and culture of origin. While there is still work to be done in this regard, we believe the efforts made are bearing fruit in the oral memory of these students.

Key words: Interculturality, bilingualism, oral verse literature, children literature, foreign languages.

1. Introducción

Una de las razones que nos llevaron a plantear este estudio es intentar encontrar una respuesta a la pregunta ¿merece la pena estudiar la literatura oral en verso en el contexto escolar?

Podría parecer que la literatura oral en verso se encuentra en decadencia. No únicamente en el ámbito escolar sino también en el contexto de ocio infantil, en el que desde hace décadas dominan la televisión, los videojuegos y las redes sociales, a las que los niños tienen acceso cada vez a una edad más temprana. Nos hemos acostumbrado a que los dispositivos electrónicos estén presentes en multitud de tareas cotidianas y a que los teléfonos móviles, tabletas, ordenadores, televisiones, se hayan transformado en herramientas de comunicación, trabajo y ocio para los adultos y con los que los niños se relacionan de manera directa o indirecta.

Aunque las investigaciones realizadas hasta el momento han mostrado resultados inciertos en sus efectos para los niños, la evidencia disponible prioriza sus riesgos sobre los posibles beneficios: aumento de la incidencia de obesidad por el sedentarismo que implica el uso de dispositivos electrónicos, reducción en la capacidad de concentración y menor desarrollo de aptitudes socioemocionales (Boente et al., 2020).

Hoy en día, debido a la rápida evolución de la sociedad, la mayor parte de las familias se ven inmersas en una rutina en la que ambos progenitores trabajan fuera de casa y los abuelos no siempre forman parte del núcleo familiar más cercano. Esto dificulta enormemente la transmisión del repertorio

Análisis comparativo de la literatura oral infantil en un colegio multicultural

de literatura oral en verso que antiguamente se conocía y se transmitía a los pequeños, dejando esta tarea en manos de cuentacuentos, grupos musicales, canales de *TikTok* o *YouTube* en el mejor de los casos, que funcionarían, como afirman Attai et al., 2020, p. 17) como una *niñera electrónica* a la que padres y educadores intentan controlar.

Creemos que es en este punto donde se pierde la unión entre un niño y su herencia cultural, y que sería aquí donde la escuela, a través de la figura del docente, continuaría transmitiendo (o podría seguir haciéndolo) estas muestras de folclore de manera vertical: de adulto a niño. De igual manera, en la escuela los niños tienen la oportunidad de interactuar entre sí, transmitiendo horizontalmente canciones, juegos o retahílas.

En palabras de Ana Pelegrín (2008, p. 17):

La cultura infantil tradicional, oral, gestual, preciso es reconocerlo, evidencia señales de debilitamiento. Este proceso, aunque acelerado, no significa su desaparición fulminante. Simplemente porque el proceso cultural no es producto de una generación, antes bien, de lenta asimilación, ya que subsiste un mensaje relacional directo entre el hacer cultural y la vida de una comunidad. Así que pasen cinco (diez, quince) años, ¿será posible aún conjugar la cultura infantil tradicional con los nuevos modos culturales y tecnológicos emergentes en la infancia del 2000?

Para intentar dar respuesta a esta pregunta —entre otras muchas— consideramos que merece la pena realizar este estudio sobre literatura oral en verso en un contexto escolar. En nuestro caso, uno muy peculiar: el Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, a las afueras de París. Siguiendo la estela de Pedrosa (2000, pp. 137-164) en su obra *Juegos y canciones de la tierra de Estella (Navarra)* realizamos una encuesta de campo en busca del repertorio literario infantil recordado por alumnos pertenecientes a dos secciones internacionales que podrían resultar tan dispares como la americana y la española.

Respecto al contexto multicultural en que nos encontramos, señala Gisela Roitman (2007, p. 19) que:

Cuando se hace una apreciación de los juegos tradicionales a los que suelen jugar los chicos de toda cultura, llama la atención su universalidad. En cada rincón del globo, por más que las culturas contextuales sean completamente distintas, muchos de los juegos que conocemos son comunes a todos los infantes. He observado a nenes de lenguas maternas completamente disímiles, jugando al mismo juego, comunicándose

Sonia Crespo Carrillo

por medio de gestos y del cuerpo. Y, si se hace un somero repaso de los juegos básicos tradicionales, se constatará otra cosa: la descarga corporal/kinestésica es tan importante como la satisfacción emocional. El niño, por medio del juego, en principio conoce las posibilidades de su propio cuerpo, luego el espacio que lo rodea, luego las relaciones interpersonales, con todo lo que traen aparejado: el manejo del poder, los roles, las conformaciones estructurales sociales (organizaciones institucionales –familia, profesiones, espacios socioeconómicos, medios de comunicación tanto orales como escritos, etc.–), para finalmente ingresar en el mundo de la racionalidad, por medio de la introducción de reglas de juego, que deben ser respetadas para que el juego alcance su finalidad social.

Nuestro propósito consiste en poder determinar si niños en edad escolar, provenientes de muy diversas partes del mundo comparten juegos, retahílas, incluso los mismos gestos a la hora de jugar. Parafraseando a María Jesús Ruiz (2009, pp. 69-86) cuando habla de la *frondosidad del cancionero infantil*, «los niños de la comunidad panhispánica tienen una canción, una retahíla, una salmodia, un trabalenguas, para dar intensidad a cada momento de su infancia». Y nosotros, a través de este trabajo de campo, vamos a intentar estudiar el hecho de que tanto los alumnos de la sección española como los de la sección americana del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye poseen un repertorio que les sigue acompañando en su infancia.

2. Objetivos

Nuestro objetivo principal consiste en comparar los repertorios conocidos por dos comunidades estudiantiles concretas: las formadas por los alumnos del nivel CE2 de las secciones americana y española de la escuela primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye. Asimismo, pretendemos explicar sus diferentes contextos culturales y la pertinente recogida de datos. Intentaremos averiguar, a través de entrevistas, el repertorio de literatura oral en verso que recuerdan estos alumnos provenientes de distintas partes del mundo. En el presente trabajo aportamos, además, un listado descriptivo de producciones orales.

Las entrevistas se confeccionaron tomando como base encuestas de campo de otros investigadores, así como planteamientos teóricos previos. La redacción de las preguntas fue validada por un profesor especialista en literatura oral infantil de la Universidad Camilo José Cela.

Análisis comparativo de la literatura oral infantil en un colegio multicultural

3. Marco teórico

La poesía infantil de tradición oral reúne las composiciones líricas anónimas que han transmitido niños y niñas de viva voz a lo largo de generaciones. En función de su uso de música o no, o de su intención dramática mayor o menor, entre otros factores, se han propuesto diferentes clasificaciones. Una de ellas es la de Gómez López y Pedrosa (2003), que considera dentro del repertorio lírico infantil las retahílas, las canciones y juegos mímico-gestuales, algunos romances como *Estaba el señor don Gato*, las adivinanzas, los trabalenguas, canciones de sorteo, de comba, de palmas, de corro, etc.

Ceballos Viro (2016, pp. 247-252), por su parte, establece que el corpus está conformado por: nanas, retahílas, trabalenguas, adivinanzas, oraciones, conjuros, ensalmos, burlas, canciones de juego verbal (basadas en la enumeración o el cambio vocálico), canciones de tiempo y ocasión (para momentos del ciclo anual como la Navidad, el cumpleaños o el carnaval), canciones de juegos y sorteo y canciones tradicionales y populares sin una atribución clara a juegos.

Cerrillo (1993, pp. 72-77) y Pelegrín (1992, pp. 39-67) definieron las principales características de la poesía de tradición oral infantil: su vida en variantes según el lugar, la vinculación con el sinsentido a favor del juego fonético, la actualización con temas y personajes recientes, la sencillez expresiva, la repetición de palabras y las anáforas, la brevedad, la preponderancia del verso de arte menor, fundamentalmente. Ana Pelegrín (2008), además, enfatizó la combinación de lenguaje verbal, gestual y sonoro pues, en efecto, no se trata solo de textos aislables sino, muchas veces, de “juegos-rima” con un importante factor de teatralidad.

Estas definiciones y características reflejan cómo la poesía infantil de tradición oral trasciende su función estética para convertirse en una herramienta clave en el desarrollo integral de los niños, preservando valores culturales mientras estimula su creatividad lingüística.

En el ámbito anglosajón, destacan algunas compilaciones de *nursery rhymes* (Opie et al., 1962). En el ámbito hispánico, son muchos los cancioneros infantiles recopilados desde los inicios del folclorismo (por ejemplo, para el contexto en castellano, Bravo-Villasante, 1977, Córdova y Oña, 1948, Gil, 1964, Medina, 1987, Pelegrín, 1998). En el ámbito escolar también contamos con numerosas experiencias

Sonia Crespo Carrillo

de recolección y estudio de canciones y otros géneros orales (Martínez Torner, 1946, Muñoz Muñoz, 2014, Sánchez Ortiz, 2013); sin embargo, hay muchas menos experiencias de recogida comparativa del repertorio lírico infantil en contextos multiculturales, como es el caso del presente trabajo.

4. Contexto

El Liceo Internacional de Saint Germain en Laye es un centro escolar público integrado por la parte francesa (dependiente del Ministerio de Educación francés) y complementado por secciones extranjeras, cada una de ellas con una organización diferente. Nos centraremos en las secciones americana (de gestión privada) y española, de gestión pública y dependiente de los ministerios de Educación y Asuntos Exteriores a través de la Embajada de España en Francia, con sede en París.

Hoy en día, conviven en este liceo catorce secciones en los niveles de *Collège* y *Lycée* (correspondientes a educación secundaria). En los niveles de educación primaria existen once secciones: alemana, americana, británica, danesa, española, italiana, japonesa, noruega, neerlandesa, portuguesa y sueca.

Los orígenes de este liceo se remontan a 1951, cuando la Organización del Tratado del Atlántico Norte (*OTAN*) instaló su centro de comando europeo (*SHAPE- Sede Suprema de las Potencias Aliadas de Europa*) en las afueras de París, y sus oficiales y suboficiales se mudaron a Saint Germain en Laye. El general Eisenhower decidió, en 1952, crear una escuela para escolarizar a los hijos de estos soldados: la *Escuela Secundaria SHAPE*. En 1966, cuando Francia se retiró de la OTAN, la supervivencia del liceo peligró. Para hacer frente a esta situación, su director Edgard Scherer reconvirtió el centro, iniciando el sistema de secciones que hoy conocemos.

Lo que acabamos de describir pone de manifiesto la importancia de la sección americana en el contexto del liceo, ya que es considerada el génesis de su espíritu internacional.

4.1 La sección americana del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye

Se decide realizar un análisis comparativo de la literatura de tradición oral entre las secciones

Análisis comparativo de la literatura oral infantil en un colegio multicultural

española y americana ya que la sección americana es la de mayor antigüedad en el liceo, constituyendo, como veíamos anteriormente, el germen de este. Tanto los alumnos anglófonos como aquellos hispanohablantes viven en un contexto francés y están escolarizados en un sistema totalmente francófono –a excepción de seis horas semanales de enseñanza en la lengua de la sección extranjera en la que se encuentren inscritos. Por ello, se espera que tanto la lengua como la cultura francesa incidan en el repertorio oral que recogemos en este estudio.

En este contexto intercultural se considera importante que el alumnado logre adaptarse a la sociedad en continuo cambio en la que vive, y por ello la educación intercultural debe entenderse como el medio por el cual se fomenta la integración de todo el alumnado en los centros educativos. «La educación intercultural es una de las principales herramientas, aunque no la única, con que contamos hoy en día para beneficiarnos de las oportunidades que nos ofrecen las sociedades multiculturales» como afirman García Martínez y Saura (2009, p.160).

4.2 La sección española de Liceo Internacional de Saint Germain en Laye

La sección española de Saint Germain en Laye, fundada en 1980, es la más veterana del programa de Secciones Españolas en Francia. Este programa forma parte de la Acción Educativa Española en el Exterior, que se ocupa de difundir la lengua y cultura españolas en el extranjero, escolarizando no solo a hijos de españoles sino a aquellos alumnos cuyas familias desean que sus hijos mantengan el contacto con el español.

Concretamente, el programa de secciones españolas en centros de otros estados (en este caso en Francia) consiste en impartir docencia de lengua y literatura española en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria. En algunas secciones no existe más que el nivel de educación infantil, o primaria y secundaria. En otras, únicamente secundaria.

En el caso que nos ocupa, en la sección española de Saint Germain en Laye se imparten los niveles de CP a CM2 (equivalentes a primero de primaria hasta quinto) como parte de la etapa de primaria. También los niveles de *sixième* a *terminale*, equivalentes a sexto de primaria (que se imparte ya en el centro de secundaria, el *Collège*) y segundo de bachillerato en el sistema educativo español.

Sonia Crespo Carrillo

En la sección española se dan cita estudiantes procedentes de familias españolas o de matrimonios mixtos asentados en Francia, que desean mantener tanto sus raíces como sus vínculos socioculturales. Igualmente, asisten hijos de españoles que, debido a su ocupación profesional, se encuentran sujetos a movilidad internacional y también alumnado de otras nacionalidades, en su mayoría familias de origen latinoamericano afincadas en Francia o que por motivos profesionales residen temporalmente en el país y desean conservar la lengua. Asimismo, la sección española cuenta con alumnado proveniente de familias francesas que han residido en España o en algún país de habla hispana durante un tiempo por motivos profesionales y desean que sus hijos aprendan la lengua y la cultura españolas.

En concreto, el alumnado del nivel de CE2 que entrevistamos para este trabajo de campo (nivel equivalente a tercero de primaria en el sistema educativo español), procede de familias en las que ambos progenitores son franceses, pero al menos uno de ellos habla español, o familias en las que al menos uno de los miembros es originario de los siguientes países: Argentina, Colombia, España, Venezuela.

5. Metodología

La metodología seguida en la recogida de datos encuentra su inspiración en la tradición de encuesta oral de la escuela de Ramón Menéndez Pidal y otros folcloristas. Partimos de un manual de encuesta que nos permitió incentivar el recuerdo de los temas de poesía oral y su posterior identificación. En esta investigación cualitativa, el modelo de entrevista es abierto y la metodología de análisis es la del análisis de contenido (Domínguez Garrido, et al., 2018).

Las entrevistas conducentes a este análisis fueron realizadas en el periodo comprendido entre diciembre de 2020 y enero de 2021 (para las entrevistas al alumnado de la sección española) y el 28 de mayo de 2021 para la entrevista realizada al alumnado de la sección americana.

Comenzamos por gestionar los permisos necesarios para realizar las entrevistas: empezando por el permiso a la *Proviseur* (directora) del Liceo Internacional y seguidamente el permiso de la directora de la escuela primaria de dicho establecimiento. A lo largo de una entrevista con esta última, llegamos a la

Análisis comparativo de la literatura oral infantil en un colegio multicultural

conclusión de que el mejor momento para entrevistar al alumnado de ambas secciones sería los viernes tras su pausa para comer en el comedor escolar, en torno a las 12h50. Contamos por tanto únicamente con el alumnado interno de la escuela, ya que el alumnado externo (*externés*) se encuentra escolarizado en sus escuelas francesas en horario habitual, y acuden únicamente dos veces por semana al Liceo Internacional para asistir a sus clases de sección. En este caso, asisten los viernes a las clases de tarde a las 13h30. Por tanto, desgraciadamente no pudimos contar con sus aportaciones. Posteriormente, obtuvimos el permiso de la directora de la sección americana y fue entonces cuando nos pusimos en contacto con el profesor americano del nivel de CE2 al que deseábamos entrevistar.

Previamente a las entrevistas, debíamos también elaborar una clasificación de canciones adecuada a nuestro peculiar contexto. Para ello, nos basamos en aquellas clasificaciones efectuadas por autores como Gómez y Pedrosa (2003, pp. 17-21, pp. 43-47, pp. 101-109), Morote Pagán (2008, pp. 75-77) y Ceballos Viro (2016, pp. 247-252) adaptándolas a nuestro contexto en concreto y dando como resultado la siguiente clasificación:

1. Retahílas
2. Retahílas atrevidas
3. Canciones de palmas
4. Canciones de estimulación
5. Canciones de comba
6. Canciones de sorteo
7. Canciones de cuna o nanas
8. Canciones de excursión
9. Canciones de juegos en general
10. Canciones infantiles
11. Villancicos o canciones de Navidad
12. Canciones de cumpleaños
13. Himnos

Sonia Crespo Carrillo

Por motivos de laicidad en el contexto educativo francés, decidimos excluir de esta clasificación tanto las oraciones como las rogativas. Sin embargo, sí hemos incluido los villancicos o canciones de Navidad ya que consideramos que, en ambos casos, las niñas y niños las perciben como parte del folclore de sus respectivas culturas de origen. Las consideramos más como canciones festivas que, en este contexto, conectan a niñas y niños con las festividades propias de dichas culturas, despojándolas por tanto del carácter religioso que los adultos les podamos conferir.

Paralelamente a este proceso, debimos elaborar un repertorio de literatura oral en verso que un niño o niña español o española (o en su defecto, hispanohablante) de 8 o 9 años pudiese conocer. Buceamos en la obra de Martín Escobar (2002, pp. 182-187), Cerrillo (2004, pp. 175-194), Gómez y Pedrosa (2003, pp. 17-21, pp. 43-47, pp. 101-109) y Pelegrín (2008, pp. 17-19) hasta lograr dar forma a una base lo suficientemente consistente como para comenzar nuestra entrevista. Este repertorio lo utilizamos, a modo de manual de encuesta, con el alumnado de la sección española. Para la entrevista con el alumnado de la sección americana, contamos con la ayuda del profesor del grupo, que hizo las veces de *portero* como veremos más adelante. Por último, elaboramos un cuestionario en español — que posteriormente tradujimos al inglés— de cara a ser utilizado en nuestra entrevista con las alumnas y los alumnos anglosajones.

5.1 Metodología empleada en las entrevistas al alumnado de la sección americana

La entrevista al alumnado de CE2 de la sección americana se llevó a cabo en lengua inglesa y contando con la ayuda de su profesor. La entrevista tuvo lugar el viernes 28 de mayo de 2021, cuando dicho alumnado cursaba estudios del nivel CE2, equivalente a tercero de primaria en el sistema educativo español. A la hora de transcribir dicha entrevista, no hemos especificado el código del informante, ya que la recogida de información en la clase fue grupal, resultando que los alumnos y alumnas se ayudaban unos a otros en todo momento. Esto hizo que fuera inoperativo detenernos a recoger qué persona decía qué en cada momento.

Como decíamos, pudimos contar con la inestimable ayuda del profesor del grupo americano a la hora de realizar la entrevista. Esto fue de gran importancia, ya que no en todos los casos podemos intercambiar información fluida con el profesorado de las demás secciones debido a la barrera de la

Análisis comparativo de la literatura oral infantil en un colegio multicultural

lengua. Se trata de uno de los docentes con más experiencia en este liceo tan singular, con más de veinte años de servicio en esta sección. Esto sin duda ayudó a que su presencia constituyera para nosotros un *portero* de excepción —utilizando el termino etnográfico que designa a tal figura.

Si bien entre todos los integrantes de las secciones extranjeras del Liceo Internacional se comparte el francés como *lingua franca*, no en todos los casos el conocimiento de este idioma es fluido por parte del profesorado en él destinado. Esto puede deberse a razones variadas tales como una reciente incorporación por parte del profesorado a la sección, una lengua de origen extremadamente diferente del francés, etc. En el caso de la sección americana, decidimos realizar la entrevista en inglés, por lo que pedimos de antemano disculpas por todas aquellas informaciones y todos aquellos matices que hayan podido quedar *perdidos en la traducción*.

Cabe destacar aquí que el grupo de CE2 en aquel curso escolar constaba de veinticinco niñas y niños internos, de los cuales pudimos entrevistar a veinte.

En cuanto a la metodología empleada a la hora de realizar las entrevistas que permitieron realizar esta comparación, el alumnado del nivel de CE2 (tercero de Primaria), de las secciones americana y española, acompañados por su respectivo profesorado respondieron a las cuestiones siguientes:

Tabla 1

Cuestionario de la entrevista al alumnado de ambas secciones

Entrevista a la sección americana	Entrevista a la sección española
When you play with your friends, do you sing? If so, what do you sing?	Cuando juegas con tus amigos, ¿cantas? Si es así, ¿el qué?
Can you tell me the names of the games that you play when you sing?	¿Puedes decirme cómo se llama a lo que juegas cuando cantas?
Do you play hand games? If so, what do you sing?	¿Haces juegos de manos? Si es así, ¿qué cantas mientras tanto?
When you play hide and seek with your friends, what do you sing?	Cuando juegas al escondite con tus amigos, ¿qué cantas?
How do you decide who will catch the others when you play?	¿Cómo decides quién atrapará a los demás cuando juegas?

Sonia Crespo Carrillo

Did you sing or say rhymes in the section's language or in French?	¿Cantas o dices rimas en el idioma de tu sección o en francés?
What songs or rhymes do you remember from your childhood?	¿Qué canciones o rimas recuerdas de tu infancia?

Nota. Preguntas realizadas mediante entrevistas orales a los alumnos de las secciones americana y española. Las preguntas se formularon en inglés para el alumnado de la sección americana y en español para el alumnado de la sección española.

5.2. Metodología empleada en las entrevistas al alumnado de la sección española

A la hora de entrevistar al alumnado de la sección española, el procedimiento fue distinto ya que en aquel curso escolar se trataba de nuestro propio grupo de estudiantes. Por tanto, y aprovechando además que una vez por semana vigilábamos el recreo, pudimos completar el registro con la observación participante y las anotaciones de un cuaderno de campo, sobre la forma en la que jugaban y se relacionaban con sus compañeros y compañeras de la sección española y de otras secciones.

Al hilo de lo que comentábamos anteriormente sobre las entrevistas a estudiantes de la sección americana, a la hora de entrevistar a estudiantes de la sección española pudimos contar con gran parte del grupo, aprovechando que teníamos un vínculo cercano y directo con las familias, así como con la fluidez que otorga el compartir y dominar la misma lengua vehicular. Pudimos entrevistar finalmente a quince estudiantes de un total de veinte que conformaban el grupo-clase en aquel curso escolar.

Asimismo, tuvimos la oportunidad de entrevistarles en pequeños grupos y profundizar en aquellas informaciones que ya nos habían proporcionado. Aprovechando la relación directa con las familias, les pedimos ayuda de manera previa al inicio de las entrevistas, para poder elaborar el repertorio de literatura oral en verso, ya que las variadas procedencias de estudiantes lograron que el producto final fuera mucho más rico de lo que en un primer momento parecía.

6. Resultados

6.1 Resultados extraídos tras la entrevista a la sección americana

Comenzamos este apartado describiendo los tipos de canciones que obtuvimos tras nuestra entrevista

Análisis comparativo de la literatura oral infantil en un colegio multicultural

y queda como sigue: dos retahílas, una canción de comba, seis canciones de sorteo y cuatro canciones de Navidad. En el transcurso de la entrevista a las personas de la sección americana, pudimos constatar la inexistencia de diferencias de género a la hora de jugar a juegos de palmas. Al ser preguntados sobre con quiénes jugaban a estos juegos, ellos y ellas se apresuraron a responder que jugaban juntos.

Por otro lado, mientras cantan juegan indistintamente en inglés y en francés, dependiendo de con quién estén jugando (por ejemplo, si hay más compañeros y compañeras de la sección americana o si son de otra sección con los que forzosamente tienen que hablar en francés, que es como decíamos anteriormente la *lingua franca* del centro escolar). La causa de esto es, obviamente, el contexto de inmersión en el que se encuentran.

Las personas informantes nos contaron que juegan juntas al elástico, sin diferencias de género entre ellas. En cuanto a los juegos de manos, afirmaban que, en ocasiones, juegan a estos juegos sin cantar, simplemente siguiendo el ritmo de los gestos establecidos para el mismo, por el placer de la coordinación de movimientos. Al preguntarles por los juegos de comba, tanto las niñas como los niños apuntaron que la conocen y juegan con ella, así como al elástico. Nos contaron que para saltar a la comba cantan *Teddy bear Teddy bear, turn around / Teddy bear Teddy bear, touch the ground*. Con mucha frecuencia, cuando juegan a la comba o cuerda cantan una retahíla muy popular entre los escolares del centro: *Sorcière sorcière (bruja, bruja)*, acompañándola de gestos y movimientos que ilustran la letra de esta (ponte el sombrero, toca el suelo, etc.)

El profesor, en su faceta de *portero*, les facilitó el acceso a alguno de sus recuerdos lejanos, ya que finalmente niñas y niños lograron recordar la letra de una retahíla llamada *Patty cake* — una canción muy antigua con numerosas variantes— que fueron capaces de cantar una vez que su profesor les dio permiso. Preguntados también —cómo no— por *Frère Jacques*, canción infantil francesa que podríamos calificar de universal, reconocieron su melodía —no la letra— a la vez que eran conscientes de que existe efectivamente una traducción de esta canción infantil al inglés. Suponemos que este desconocimiento de la versión inglesa es debido fundamentalmente a que se encuentran inmersos en un contexto francófono.

A la hora de decidir quién se la queda, los estudiantes de la sección americana cuentan con una

Sonia Crespo Carrillo

amplia variedad de canciones de sorteo para elegir al *tagger* (en francés, *le chat*). Una de ellas es la popular *007* que cantan en inglés ambos géneros por igual (*zero zero seven, zero zero seven*), aunque conocen la versión en francés (*zéro zéro sept sept, zéro zéro zept sept*). También, en ocasiones, deciden quién se la queda dando un paso hacia adelante con uno de sus pies y poniendo todos los pies juntos (como pétalos de una flor) a la vez que cantan *Black foot, black foot, change your black foot / black shoe black shoe, change your black shoe*. Esta canción de sorteo la emplean cuando juegan, por ejemplo, a *polis y cacos (cops and robbers)*. Existe otra canción de sorteo con numerosas versiones llamada *Eeny meeny miny moe (Ini mini mani mou* es la versión original) de la que echan mano con frecuencia. Cantan también *You, I, it*, juntando entre varios niños los pies en forma de pétalos de flor, y resultando aquel sobre el que recae la última sílaba, el que se la quedará.

What is your favorite color? B-L-U-E (la cantan deletreando) es otra de las canciones de sorteo que nos cantaron. Igualmente, en otras ocasiones deciden quién se la queda con un *Fortune teller*, una especie de pajarita de origami elaborada con papel y en ocasiones coloreada con lápices o rotuladores, que en francés llaman *cocotte* y los españoles llaman *comecocos*. Un alumno procedente de Inglaterra me dice que allí se las denomina *Teller Boxes*. Sosteniendo este instrumento con los dedos de ambas manos van preguntándose cuántos hijos van a tener, cuándo se van a casar, etc. Responden con un número, con un color, cuentan hasta el número en cuestión abriendo la figura de origami. A continuación, realizan el mismo procedimiento con el color elegido y entonces aparece la respuesta a la pregunta que hayan formulado.

En cuanto al cancionero infantil tradicional americano, el profesor intenta *tirarles de la lengua*, pero no recuerdan las letras al completo. Generalmente les *suenan* solo el título cuando él lo dice. Ejemplos de esto son: *Three blind mice, Jack and the beanstalk, Three little bears and Goldilocks, Old McDonald had a farm, The wheels on the bus, If you're happy and you know it*. Conocen esas *nursery rhymes* pero no su letra, ya que tradicionalmente se cantan a edades muy tempranas, en la etapa preescolar.

En cuanto a villancicos o canciones de Navidad, conocen *Jingle Bells* y recuerdan la letra sin problemas, si bien no la han cantado entera por cuestiones de tiempo. Sin embargo, de otra canción de

Análisis comparativo de la literatura oral infantil en un colegio multicultural

Navidad muy conocida como es *Rudolph the red nosed reindeer* solo recuerdan el estribillo, al igual que les sucede con *We wish you a Merry Christmas* también universalmente conocida. La letra de *Rockin' around the Christmas tree* les resulta igualmente lejana. El profesor empieza a cantarla con ellos, pero solo recuerdan el estribillo.

Resulta curioso comprobar que ningún estudiante de la sección americana recuerda el final de las canciones de Navidad de las que les hemos mencionado. Para explicar esto, cabría pensar que las letras de estas canciones de Navidad son más extensas que las retahílas y tal vez por eso les resulten más complicadas de memorizar. Al escuchar el título de la canción, comienzan inmediatamente a cantarla, pero al cabo de dos frases frenan en seco y no recuerdan más. Otra hipótesis que manejamos como respuesta a esto es que la sección americana no celebra un festival anual de Navidad, algo que sí ocurre en la sección española y que veremos en detalle más adelante.

Para concluir este apartado, añadiremos que el alumnado de la sección americana no parece estar muy al tanto de las versiones *atrevidas* de las canciones infantiles. Cuando les preguntamos por ellas, afirman que saben que existen, pero no las conocen. A este respecto, el profesor del grupo señala la existencia de versiones que él califica como *not nice*. A este respecto cabe señalar que el profesor del grupo, que como decíamos actuó como *portero* a fin de permitirnos el acceso a los informantes, posiblemente estuviera sesgando en parte nuestra investigación, ya que le interesaba tal vez aportarnos una idea positiva de su grupo de estudiantes.

Cabe igualmente la posibilidad de que el alumnado considerase al profesor una autoridad y no se atreviese a contarnos aquellas versiones *not nice* de las que les hablábamos y que tal vez sí conociesen. Por todo ello podemos preguntarnos: ¿Manifiestan que no conocen las versiones escatológicas de algunas canciones porque no las conocen, o porque estaba su profesor delante (o incluso porque nuestra presencia les cohibía en cierta manera, considerándonos igualmente una autoridad)? Un dato para tener en cuenta a este respecto es que, al contrario del alumnado de la sección española, por ejemplo, ni siquiera sonrieron cuando les mencionamos algún ejemplo de versión atrevida.

Sonia Crespo Carrillo

6.2. Resultados extraídos tras la entrevista a la sección española

Una vez finalizadas las entrevistas realizadas a estudiantes de CE2 de la sección española de Saint Germain en Laye, podemos concluir que siguen cantando, ¡y mucho! Sin embargo, resulta curioso comprobar que nunca han jugado al corro, ni siquiera les resulta familiar el popular *corro de la patata* español. También les resulta desconocido un juego tradicional tan conocido en nuestro país como es el elástico.

Gran parte de estos estudiantes no recuerda la mayoría de las canciones que cantaban sus padres y madres, o recuerdan únicamente palabras sueltas (sobre todo las rimas). Esto puede resultarnos algo chocante, pero parece lógico si tenemos en cuenta que suelen ser hijos de matrimonios mixtos, en los que uno de los progenitores suele ser de nacionalidad francesa, y que viven y están escolarizados en un entorno totalmente francófono. En cuanto a las diferencias de género a la hora de jugar, las niñas suelen cantar cuando juegan con la comba (o cuerda) mientras que tanto niños como niñas cantan mientras juegan a juegos de palmas. Igualmente juegan sin diferencias de género cuando deciden quién *se la queda* o *se la liga*. Normalmente suelen elegirlo señalando con el dedo (*pito-pito gorgorito...*) y utilizan diversas canciones de sorteo que veremos en detalle más adelante. Asimismo, cuando quieren saber quién comenzará un juego, cantan canciones de sorteo distintas para ver quién *se la queda*.

Interrogados por la figura transmisora de la tradición oral, llegamos a la conclusión de que esta es fundamentalmente femenina: principalmente han sido mamá y la abuela quienes les han transmitido el repertorio de literatura oral en verso que conocen, pero no exclusivamente, ya que de manera puntual también ha colaborado papá. Un dato significativo de las personas que entrevistamos en la sección española es que no solo conocen, sino que les encantan las versiones no políticamente correctas, que aquí llamaremos *retahilas atrevidas*. En el transcurso de las entrevistas realizadas hemos llegado a la conclusión, a través de sus respuestas, de que no suelen decirse burlas o gestos burlescos, salvo excepciones puntuales en contexto familiar (por ejemplo, con sus hermanos). Deducimos pues, que solamente se atreven a *burlarse* (aunque sea de broma) con aquellas personas con las que tienen una gran confianza y nunca en el entorno escolar.

Por otra parte, observamos una notable interculturalidad de la literatura oral en verso, ya que

Análisis comparativo de la literatura oral infantil en un colegio multicultural

a través de las entrevistas realizadas hemos comprobado que existe el mismo juego en diferentes culturas de origen hispano (juegos de palmas, polis y cacos, la gallinita ciega, la comba). También, las canciones populares tienen distintas terminaciones dependiendo de la nacionalidad de la persona, algo que pudimos comprobar cuando nos cantaron, por ejemplo, *La cucaracha*.

La gran mayoría del alumnado canta en francés en el patio, lo que pone de manifiesto el gran peso del contexto en el que se hallan inmersos en el día a día. Esta conclusión es fruto de las observaciones de patio durante los periodos de recreo y aquellos periodos anteriores y posteriores a la pausa de la comida, antes de hacer la fila para subir a la clase, etc. Durante las primeras semanas de clase hemos podido concluir que una minoría juega y canta entre ellos en español. Suelen ser las personas recién llegadas de España que están escolarizadas en el programa de Francés Especial (FS). Pero a medida que pasan las semanas, se observa cómo se sumergen en aquellas retahílas y canciones francófonas con naturalidad.

Asimismo, continúan cantando aproximadamente hasta que cumplen nueve años (nivel del sistema educativo francés CM1, equivalente a cuarto de educación primaria en el sistema educativo español). Hemos llegado a esta conclusión tras observar sus respuestas a nuestras preguntas en las entrevistas y según hemos observado a través de las distintas vigilancias de recreo y en períodos no lectivos en los que hemos tenido la oportunidad de observar patios de recreo escolar.

Cuando van de excursión, suelen amenizar la salida con canciones. A este respecto, podríamos señalar una categoría a la que se puede llamar *canciones de viaje o excursión*. Se incluyen en esta categoría aquellas canciones como esta que nos cantaron: *Nombre de un niño/a se ha hecho pis en el saco de dormir / ¿Quién, yo? / Sí, tú / ¡Yo no fui! / Entonces, ¿quién?*.

Perteneciente a este mismo género de canciones de excursión, nos cantaron esta otra canción en francés: *Chauffeur chauffeur / Si t'es champion / Appuie sur le champignon*. (*Chófer, chófer / Si eres un campeón / Pisa el acelerador*). Muy conocida también en español.

A lo largo de las entrevistas, comprobamos que existen claras equivalencias entre las versiones en español y en francés de retahílas como *Celui qui va à la chasse, perds sa place* (*Quien va a cazar,*

Sonia Crespo Carrillo

perde su sitio), que tiene su equivalente en español en *Quien fue a Sevilla perdió su silla*, ya que el mensaje posee prácticamente el mismo significado y está compuesto por una breve rima, lo que hace a ambas retahílas fáciles de recordar. Igualmente sucede con *Frère Jacques* que tiene su versión equivalente en la variedad argentina del español *Fray Santiago*. La melodía es idéntica en ambas versiones y, en cuanto a la letra, ambas versiones son idénticas en su traducción. La funcionalidad de ambas es también la misma, ya que se utilizan como canciones de cuna o nanas para dormir a las niñas y a los niños.

6.3. Resultados de la comparación entre ambos repertorios de folclore infantil

Nos centraremos en este apartado en la comparación en cuanto a tipos de canciones, conocimiento memorístico, interferencias del folclore francés, etc. Al interrogar al alumnado sobre los juegos tradicionales a los que jugaban en el patio de la escuela (comba, elástico...) resultó que los americanos juegan al elástico, pero los españoles, si bien lo conocen, no lo practican. Sin embargo, los juegos de comba son frecuentes entre el alumnado de ambas secciones y conocen varias canciones asociadas a este juego.

En ambos casos resulta notable la interculturalidad de la literatura oral en verso: existe el mismo tipo de juego en las dos secciones: juegos de palmas, polis y cacos, el comecocos, la comba. En el alumnado de ambas secciones percibimos las interferencias del folclore francés: el ejemplo más claro es la retahíla *sorcière sorcière*, muy a la moda y que es utilizada como canción de comba. Esto resulta totalmente lógico si tenemos en cuenta el entorno francófono en el que se encuentran escolarizados los estudiantes de las dos secciones.

En el transcurso de la entrevista a las personas de la sección americana, pudimos constatar la práctica inexistencia de diferencias de género a la hora de jugar a juegos. En la sección española ocurre algo similar, sin que se den diferencias de género excesivamente marcadas. Niños y niñas conocen todos los juegos, así como las canciones de sorteo que utilizan para decidir quién se la queda o quién comienza a jugar. Contrasta esto con la idea de que tradicionalmente ha habido juegos *de niños y de niñas* con sus correspondientes canciones. A este respecto, Fernández Poncela (2006, p. 65) recoge cantos de juegos en general, canciones de corro o de comba, en las que aparece ya la temática

Análisis comparativo de la literatura oral infantil en un colegio multicultural

del matrimonio, de las viudas y las solteras:

Lo que destaca más es la insistencia en *me quiero casar* que chicos y chicas tararean entre la inconsciencia y la precocidad, pero que seguramente se introyecta como parte de la construcción de sus mentes infantiles y posiblemente en la configuración de su deber ser adulto como hombre o como mujer; y quizás, en la proyección a la hora de establecer o intentar formar relaciones de pareja.

En ambas secciones, niños y niñas juegan a juegos de palmas y cantan indistintamente en francés o en la lengua de la sección, a la vez que realizan movimientos rápidos que acompañan a esas canciones.

Continúan existiendo versiones *no políticamente correctas* en el repertorio infantil y suelen ser las que más divertidas les resultan. A este respecto, resulta curioso comprobar que los estudiantes de la sección americana no las conocen y es el profesor quien señala su existencia. Los estudiantes de la sección española sin embargo, sí las conocen y disfrutan mucho al cantarlas, no pudiendo contener la risa en la mayoría de las ocasiones simplemente al comenzar a cantarlas.

Los niños y las niñas de la sección americana no logran recordar las letras de lo que ellos llaman *canciones de Navidad*, sino solamente los estribillos. Por el contrario, los estudiantes españoles sí conocen los villancicos tradicionales, así como la casi totalidad de sus letras. Una posible respuesta a este hecho podría residir en la celebración anual de un festival para celebrar la Navidad y los Reyes Magos en la sección española, en la que cada grupo/clase aprende y representa un villancico tradicional español o latinoamericano. A este respecto, las niñas y los niños de la sección española comentan que conocen no solo los villancicos que ellos mismos han representado en dicho festival a lo largo de su escolaridad en la etapa de Educación Primaria, sino que conocen igualmente aquellos que han cantado sus hermanos.

En ambas secciones, tanto alumnos como alumnas cantan señalando con el dedo, juntan sus pies a modo de pétalos de una flor o utilizan un *comecocos (cocotte)* elaborada por ellos mismos en papel para decidir quién se la queda (en francés *ser el gato: être le chat*), así como en inglés *to be the tagger* para jugar a la gallinita ciega, polis y cacos, etc. Como decíamos más arriba, los niños y niñas de la sección americana las llamaban igualmente *Fortune Teller* o *Teller Boxes*. Las niñas y niños de la

Sonia Crespo Carrillo

sección española, cuando quieren saber quién comenzará un juego, cantan para *faire la plouf*¹ (no conocemos el término equivalente en español). Sin embargo, los estudiantes de la sección americana no mencionan esto en ningún momento.

El alumnado de ambas secciones conoce la melodía de la canción infantil *Frère Jacques*. El alumnado de la sección americana no conoce la letra, si bien saben, tanto estudiantes como profesor, que existe una versión en inglés. Existe asimismo una versión en español, que únicamente un alumno de la sección española conocía y que le había enseñado su madre, originaria de Argentina.

Tabla 2

Clasificación de temas obtenidos a partir de las entrevistas a ambas secciones

Tipología de temas	Sección americana		Sección española	
	Nº	Temas (títulos)	Nº	Temas (títulos)
Retahílas	2	Patty Cake (Pat-a-cake), Sorcière	9	Debajo de un botón, Quien fue a Sevilla..., ¿Dónde están las llaves?, El barquito chiquitito, La cucaracha, Mi barba tiene tres pelos, Arroz con leche, Frère Jacques, Hola Don Pepito
Retahílas atrevidas	0	—	1	Une femme nue dans la rue
Canciones de palmas	1	007	5	En la calle veinticuatro, Cacahuète et chocolat, 007, Une noix de coco, Trois petits chats
Canciones de estimulación	0	—	1	Cinco lobitos
Canciones de comba	1	Teddy bear	3	Tengo una muñeca vestida de azul, El señor Don Gato, Sorcière
Canciones de sorteo	6	You-I-it, What's your favorite color?, Black foot, Eeny meeny miny moe, La cocotte	5	Pito pito, Plouf plouf, Scooby Doo, Un avion à réaction, Un carambar a dit
Canciones de cuna o nanas	0	—	2	Duérmete niño, Petit escargot

¹Faire la plouf: cantar una canción de sorteo, generalmente acompañada de gestos, para elegir quién comienza un juego.

Análisis comparativo de la literatura oral infantil en un colegio multicultural

Canciones de excursión	0	—	4	Chauffeur chauffeur, A la bim a la bam a la bimbombam, El saco de dormir, Un elefante se balanceaba
Canciones de juegos en general	0	—	1	Habiller deshabiller
Canciones infantiles	0	—	2	A mi burro a mi burro, La gallina turuleta
Villancicos o canciones de Navidad	4	Jingle Bells, Walking around the Christmas tree, Rudolph the red-nosed reindeer, We wish you a Merry Christmas	9	Noche de paz, El burrito sabanero, Hacia Belén va una burra, A Belén pastores, Campana sobre campana, Arre borriquito, Los peces en el río, Chiquirritín

Nota. Los datos de esta tabla reflejan la clasificación de temas obtenidos a partir de entrevistas realizadas en ambas secciones. La cantidad de canciones en cada categoría varía según la tradición cultural y el contexto en el que fueron recopiladas.

6.4. Resultados extraídos tras las entrevistas al profesorado

Una vez finalizadas las entrevistas orales tanto al alumnado de la sección americana como al de la sección española, tocó el turno a sus profesorado.

Preguntado por la importancia que su sección otorga a la enseñanza de la literatura oral en verso en el nivel de CE2, el profesor de la sección americana —con más de 30 años de experiencia docente en la misma— comenta que él no se limita únicamente a la enseñanza de la lengua, sino que dedica una atención especial a las actividades culturales. Nos cuenta que este énfasis se encuentra justificado en el hecho de que muchos de sus alumnos y alumnas no tienen más contacto con la lengua y cultura americana que a través de las enseñanzas que la sección les transmite.

En aquellos casos de matrimonios mixtos o en los cuales ambos padres son franceses, estos no son capaces de transmitir a sus hijos la cultura americana, por lo que la sección adquiere un rol de enorme importancia. Podemos verlo en las celebraciones de festividades tradicionales como Acción de Gracias (*Thanksgiving*) y Halloween, en las que la sección americana lleva a cabo un gran despliegue de medios para su alumnado. Creemos poder afirmar, a tenor de estas informaciones facilitadas por el

Sonia Crespo Carrillo

profesor, que los alumnos y alumnas de CE2 trabajan la literatura oral en verso, utilizándola como hilo conector con su cultura de origen.

En el caso de la sección española, observamos con sorpresa que, en la programación de contenidos para el curso de CE2, aparece únicamente una mención al poema en una de las unidades didácticas que se trabajan a lo largo del curso. Por tanto, si nos ceñimos estrictamente a los contenidos programados para el nivel, el alumnado de este curso no trabaja la literatura oral en verso. Tal vez debamos plantearnos en este caso si, como sección que supone en no pocos casos el único enlace del alumno con su cultura de origen, no podríamos llevar a cabo un mayor esfuerzo para dar a conocer el repertorio de literatura oral en verso infantil y también hacerlo perdurar en el tiempo.

La sección española, al igual que la americana, dedica una especial atención a aquellas actividades culturales que conectan al alumnado con sus raíces culturales. Por ejemplo, la celebración a nivel de aula del Día de la Hispanidad y el aniversario de la Constitución Española, así como la semana de la Lengua Española en la escuela primaria del Liceo Internacional, en la que alumnos y alumnas de todo el centro trabajan en torno a Cervantes y Don Quijote de La Mancha. El festival de Reyes Magos que se celebra cada año después de las vacaciones de Navidad, permite que las niñas y los niños aprendan y representen un villancico tradicional español o latinoamericano con sus familias como espectadores de excepción. Para finalizar, en el festival de Fin de Curso se representan canciones, poemas o bailes en torno a un personaje célebre español, que varía cada año.

Podemos pues, a modo de conclusión, afirmar que ambas secciones se vuelcan en hacer perdurar la memoria oral de su alumnado. Sin embargo, estos esfuerzos podrían ser mayores para hacer frente a la invasión de contenidos procedentes de las redes sociales, que amenazan con acabar con los juegos tradicionales y la literatura oral en verso de los pequeños, sumidos en esa *modificación del juego* de la que hablaba Ana Pelegrín (2008, p. 17) y frente a la que tal vez deberíamos cerrar filas para proteger nuestro patrimonio cultural.

7. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se puede observar una diferencia significativa en la importancia

Análisis comparativo de la literatura oral infantil en un colegio multicultural

que se otorga a la enseñanza de la literatura oral en verso en las secciones americana y española del Liceo Internacional, específicamente en el nivel CE2.

En la sección americana, el profesor destaca la relevancia de no solo enseñar la lengua, sino también fomentar actividades culturales que conecten a los estudiantes con la cultura americana. En este sentido, la literatura oral en verso se utiliza como un puente entre los alumnos y alumnas y su cultura de origen, siendo especialmente relevante en el contexto de familias de matrimonios mixtos o progenitores franceses, quienes no tienen la capacidad de transmitirles esta cultura por sí mismos. Las festividades tradicionales, como Acción de Gracias y Halloween, son ejemplos de cómo se refuerzan estas conexiones culturales, lo que resalta la importancia de estas actividades para la identidad de los estudiantes de la cultura americana en este liceo.

Por otro lado, en la sección española, sorprendentemente, se observa una escasa presencia de la literatura oral en verso en la programación del curso CE2. Podríamos calificar de anecdótica su presencia en una unidad didáctica, lo cual deja claro que, si bien se realizan otras actividades culturales que acercan al estudiantado a sus raíces hispánicas (como el Día de la Hispanidad, el aniversario de la Constitución Española, la semana de la Lengua Española en torno a Don Quijote y el festival de Reyes Magos), la literatura oral en verso no forma parte integral del currículo. Esto plantea una reflexión sobre la necesidad de dar un mayor énfasis a este tipo de literatura en el contexto escolar, ya que la sección española también cumple un rol clave en la conexión del alumnado con su cultura de origen, así como en el acercamiento de aquellos alumnos y alumnas de procedencia latinoamericana con la cultura española.

En resumen, tanto la sección americana como la española reconocen la importancia de las actividades culturales en la enseñanza, aunque el enfoque hacia la literatura oral en verso parece ser más destacado en la sección americana. Para fortalecer el vínculo del alumnado con su identidad cultural en la sección española, sería recomendable revisar y ampliar la inclusión de la literatura oral en verso en las correspondientes programaciones, adaptándolas al contexto en el que nos encontramos.

Sonia Crespo Carrillo

Referencias bibliográficas

- Attai, P., Szabat, J., Anzman-Frasca, S., & Kong, K. L. (2020). Associations between parental and child screen time and quality of the home environment: *A preliminary investigation. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6207. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176207>. Última consulta el 31/03/2025.
- Baring-Gould, W. S. & Baring-Gould, C. (1962). *The Annotated Mother Goose*. Charles N. Potter.
- Boente-Antela, B., García-Soidán, J. L., & Leirós-Rodríguez, R. (2020). ¿Los menores españoles, en su tiempo libre, prefieren dispositivos electrónicos o actividad física? *Sportis Science Journal*, 6(2). <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.6160>. Última consulta el 31/03/2025.
- Bravo-Villasante, C. (1977). *Una, dola, tela, catola. El libro del folclore infantil*. Miñón.
- Brown, A., & Smolenaers, E. (2018). Parents' interpretations of screen time recommendations for children younger than 2 years. *Journal of Family Issues*, 39(2). <https://doi.org/10.1177/0192513X16646595>. Última consulta el 31/03/2025.
- Bryant, S. C. (1995). *El arte de contar cuentos*. Editorial Biblaria.
- Ceballos Viro, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. UNIR Editorial.
- Cerrillo, P. (1993). Literatura y folclore en la lírica popular infantil. En Cerrillo, P. y García Padrino, J.: *Literatura infantil y tradición popular*, 69-84. Universidad de Castilla-La Mancha.
- ___ (1994). *Lírica popular española de tradición infantil*. Ediciones de la UCLM.
- ___ (2004). *Literatura escrita y literatura oral en verso: La infancia y el cancionero popular*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo Torremocha, P. C., & Sánchez Ortiz, C. (2017). *El cancionero popular infantil en educación*. Síntesis.
- Córdova y Oña, S. (1948). *Cancionero infantil español*, vol. 1. Aldus.

Análisis comparativo de la literatura oral infantil en un colegio multicultural

- De la Fuente, M. A. (2004). Valoración y aprendizaje de los refranes. Tabanque: *Revista Pedagógica*, 18, 169-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1138364>. Última consulta el 31/03/2025.
- Domínguez Garrido, M. C., Medina Domínguez, M. C., González Fernández, M. I., & López Gómez, E. (Coords.). (2018). *Metodología de investigación para la educación y la diversidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- García Martínez, A., & Saura Sánchez, J. (2009). La necesidad de impulsar la escuela intercultural. *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. @beceario.
- Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Taurus.
- Gómez López, N. (2002). Los géneros de la literatura de tradición oral: Algunas proyecciones didácticas. *Lenguaje y Textos*, 18, 175-181.
- Gómez López, N., y Pedrosa, J. M. (2003). *Las voces sin fronteras: Didáctica de la literatura oral en verso y la literatura comparada*. Universidad de Almería.
- Hurlimann, B. (1982). *Tres siglos de literatura infantil europea*. Editorial Juventud.
- López, A. (2001). La reforma poética de Santillana. *Estudios Humanísticos*. Filología, 23, 53-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=104959>. Última consulta el 31/03/2025.
- Martín Escobar, M. J. (2002). *Las canciones infantiles de transmisión oral en Murcia durante el siglo XX*. Universidad de Murcia.
- Martínez Torner, E. (1946). *El folklore en la escuela*. Losada.
- Medina, A. (1987). *Pinto maraña: juegos populares infantiles*. Miñón.
- Morote Pagán, P., & Labrador Piquer, M. J. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de la lengua y sus culturas*.
- Muñoz Muñoz, J. R. (2014). *Las canciones populares infantiles en el repertorio de educación infantil*

Sonia Crespo Carrillo

y *primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.

Opie, I. y Opie, P. (1952). *The Oxford Nursery Rhyme Book*. Oxford University Press.

Pedrosa, J. M. (2000). Juegos y canciones de la tierra de Estella (Navarra). *Anuario de Eusko Folklore*, 42. Fundación José Miguel de Barandiaran.

Pelegrín, A. (1992). *Juegos y poesía popular en la literatura infantil y juvenil (1750-1987)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

___ (1998). *Repertorio de antiguos juegos infantiles: tradición y literatura*. CSIC.

___ (2004). *La aventura de oír*. Editorial Anaya.

___ (2008). *Cada cual atiende su juego*. Editorial Anaya.

Roitman, G. (2007). Poéticas y pedagogías del juego infantil: entre la tradición argentina y la española. *Culturas Populares: Revista Electrónica*, 4 (enero-junio).

Ruiz, M. J. (2009). Repertorio tradicional infantil de Cádiz: Texto, rito, gesto y símbolo. *OCNOS*, 5.

___ (2017). El corpus poético-musical de tradición oral de la provincia de Cádiz (romancero, lírica y repertorio infantil): Un balance y algunas reflexiones. *BLO*, Vol. Extr. 1, 701-708.

Sánchez Ortiz, C. (2013). *Poesía, infancia y educación: El Cancionero Popular Infantil en la Escuela 2.0*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.