

Interacción oral con alumnado de dos años en un contexto pedagógico-teatral

Edu Zelaieta Anta, Amaia Alvarez Uria y Mariate Vizcarra Morales | Euskal Herriko Unibertsitatea

Todavía, son escasos los estudios con alumnado menor de tres años, aun cuando está ampliamente aceptado que la evolución de los primeros años de vida, dentro y fuera del ámbito escolar, posee una enorme relevancia para un adecuado desarrollo posterior de la persona. Con el fin de arrojar cierta luz sobre los procesos interactivos en el desarrollo inicial del lenguaje, se ha analizado la producción verbal de niñas y niños de un aula de dos años de Vitoria-Gasteiz en un contexto pedagógico-teatral: las representaciones de la obra Lorategian (En el jardín) de la reconocida compañía Teatro Paraíso. El foco de la investigación se centra en las claves de la interacción que surge entre la obra de teatro y el alumnado infantil asistente. Para tal fin, se han tomado notas de campo y se han realizado grabaciones audiovisuales de las representaciones teatrales. En el apartado de resultados, queda de manifiesto que la propuesta artística, además de tener un marcado carácter pedagógico junto con el teatral, también posee un valor lingüístico-comunicativo, en tanto que ofrece a la pequeña infancia un estímulo para poner en práctica el lenguaje mediante el juego, la conversación y la comunicación interactiva.

Palabras clave: *comunicación interactiva, interaccionismo social, desarrollo del lenguaje, teatro, educación de la primera infancia.*

Oral interaction with two years students in a pedagogical-theatrical context

Still, we have few studies carried out with students who are less than three years old, even though it is widely accepted that the evolution of early life, in and out of the school, has a great relevance for proper development of the person. The aim of this research is to focus on the interactive processes of the first acquisition of language. For this purpose we have analyzed the verbal production of little children attending a theatre play called Lorategian by the Teatro Paraíso Company in a pedagogical environment. The research target is the interaction keys between the play and the infant spectators. In the research process we have taken field notes and we have transcribed the play's video recording. The results show clearly that the artistic play has on the one hand a remarkable pedagogical side and in the other hand it also has a linguistic and communicative value. That's because it offers to the young spectators a stimulus to practice the language by playing, by chatting and through an interactive communication provided by the mentioned play Lorategian.

Keywords: *interactive communication, social interactionism, language development, theatre, early childhood education.*

1. Introducción

1.1. El desarrollo del lenguaje y la perspectiva comunicativo-interaccionista

Sin obviar los procesos cognitivos característicos de cualquier aprendizaje humano, abordamos el desarrollo inicial del lenguaje aquí desde una perspectiva interaccionista. Desde la primera infancia, Bruner (1986) subraya que la lengua se adquiere y se aprende mediante la relación con la persona adulta, donde, además del sistema gramatical, también se transfieren conocimientos de carácter pragmático: niñas y niños aprenden a utilizar la lengua con el objeto de lograr propósitos concretos y determinados, tal y como hacen las personas adultas de referencia en la vida diaria.

Ninio y Snow (1999) van más allá: proponen un modo de adquisición infantil de las competencias relacionadas con el discurso gobernado por normas situacionales interpersonales, sugiriendo que el lenguaje se basa en las relaciones entre símbolos, normas y contextos. Según Wells (1986, 2009), resulta de vital importancia la creación de contextos adecuados para un correcto desarrollo del lenguaje de las criaturas, superando el debate dicotómico de "escuela vs. familia" y ampliando y enriqueciendo las situaciones comunicativas ofrecidas al hablante primerizo.

La interacción social ofrece a la criatura la oportunidad de codificar y decodificar la forma y el contenido del lenguaje (Owens, 2001), algo que hace como experimentación de 7 a 12 meses (reconoce y empieza a imitar palabras y frases familiares; se acerca a decir la primera palabra) y como exploración de 12 a 20 meses (empieza a andar, imita, busca la atención, crece

su vocabulario y comienza a combinar palabras).

Entre los interaccionistas sociales, Myhill (2010) recoge de Shaffer (p. 378) que las capacidades biológicas, el desarrollo cognitivo y la interacción compleja confluyen con el ambiente lingüístico en la adquisición del lenguaje en la etapa infantil. De Harley (Myhill, 2010:77) recoge en cambio la relevancia dada a que los contextos sean ricos en significado y en interacción social para que puedan sacarle jugo con la ayuda de iguales y adultos.

1.2. El juego y el teatro como medios para un desarrollo integral infantil

Como lo demuestran los términos utilizados para denominar a la obra de teatro en inglés (*play*) y en francés (*jeu*), el juego y la acción dramática están muy unidos. Esta conexión se puede observar tanto, en que introduce a los participantes en una acción afectiva y conceptual corporeizada, como en que se ocupa de representar y expresar el mundo de las relaciones sociales por medio de la acción.

El juego dramático promueve las competencias de escucha y habla. Además, según Cañas (1994), muestra la conexión entre la expresión dramática y el juego, en tres pilares lúdicos básicos: los juegos de percepción, los motores-expresivos y los de imitación-representación. Las criaturas practican palabras recibidas de otras personas y se dan cuenta de que, para poder responder adecuadamente, deben escuchar lo que se dice. Deben aprender a escoger las palabras adecuadas para que las otras personas entiendan lo que les quieren comunicar, y cuanto más abundantes y variadas sean las producciones, mejor será

la comunicación. Comienza a enriquecerse el vocabulario personal que, con la ayuda del teatro va incrementando el desarrollo cognitivo y lingüístico (Franks, 2010).

De este modo, ocurre un aprendizaje dialógico que promueve interacciones creadoras de sentido y convivencia (Aubert, García y Racionero, 2009). A su vez, promueve e impulsa el uso del lenguaje al estimular los sentidos y al sumergir a niñas y niños en el mundo social. En definitiva, el teatro y la dramatización ofrecen una gran ayuda en el desarrollo inicial del lenguaje y en la alfabetización, por la relación que tienen con el juego (Franks, 2010).

El juego ayuda a la niña y al niño a asimilar, reproducir y aprender a manejar la realidad y a ajustar cuentas con ella (Piaget, 1990). De esta manera, el juego contribuye al desarrollo físico, psíquico y emocional y a la maduración infantil.

Gracias a la función simbólica, las niñas y los niños de 0 a 6 años pasan de la inteligencia práctica sensorio-motora a la inteligencia conceptual, y esto lo hacen a través del juego. Tejerina (1994) nos muestra la relación entre el juego simbólico y el juego dramático; en el juego infantil de imaginación, específico y espontáneo, (el juego simbólico), las niñas y los niños se apropian de la realidad y la nombran en un lenguaje que corresponde a la acción. En esta acción, el juego se transforma en un instrumento simbólico de gestos o de signos verbales que finalmente se constituye como lenguaje dramático. Hay un *como si* que se hace acción en la realidad jugada, apoyado en un lenguaje corporal y verbal.

Las referencias y las peticiones infantiles necesitan un marco en el que circunscribirse y tomar sentido, donde la repetición de los formatos se convertirá con el

tiempo en actos de habla (Austin, 1982) y tendrá un proceso de convencionalización, impregnándose de la cultura circundante y completándola con el uso del lenguaje.

No obstante, no parece suficiente la teoría de los actos del habla para clasificar y analizar adecuadamente el desarrollo del lenguaje infantil. Halliday (1982) realiza una importante y compleja aportación y diversifica las funciones iniciales del lenguaje. Posteriormente, Ninio y Snow (1999) proponen tener en cuenta los diferentes tipos de comportamiento pragmático infantil que puedan suceder en diferentes situaciones comunicativas. Dichos comportamientos de carácter netamente interactivo, se organizan en dos grupos: aquellos que ocurren con los adultos y aquellos que ocurren con los pares o iguales. Esta clasificación ampliamente aceptada por diversos autores se basa en la interacción comunicativa y la estructura conversacional.

1.3. El objeto de la investigación

El objeto de la investigación reside en poder resolver la siguiente cuestión: ¿Propicia el contexto comunicativo del teatro el desarrollo del lenguaje para la primera infancia? Los objetivos concretos, por tanto, son dos:

1. Comprobar si el teatro para la primera infancia es una situación comunicativa interactiva; para ello, se observarán los estímulos utilizados en la obra (gestos, palabras, imágenes y objetos).
2. Observar si este teatro estimula el desarrollo del lenguaje en sus primeras fases; para ello, se analizarán las respuestas verbales dadas por el público infantil.

2. Método

2.1. Participantes

En esta investigación, se observa las reacciones de dos grupos de 17 niñas y niños de un aula de dos años de una escuela concertada de Vitoria-Gasteiz que ha asistido a la representación de la obra teatral en compañía de tres maestras de Educación Infantil. El equipo investigador, es el encargado de llevar a cabo la observación de quiénes asistían a la representación teatral *Lorategian* en enero del 2011. Por lo tanto, la mayoría del alumnado observado no ha cumplido los tres años, a excepción de los escolares que hayan nacido en el primer mes del año.

2.2. Contexto y procedimiento

El estudio se enmarca en la celebración de las *III Jornadas de Arte y Pequeña Infancia* organizadas por la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz en colaboración con la Compañía de Teatro Paraíso. En dichas jornadas, se llevo a cabo la representación de la obra teatral *Lorategian* para público entre 1 y 3 años, entre otras cosas.

En lo referente al contexto sociolingüístico, cabe reseñar que el público infantil asistente tiene fundamentalmente el castellano como primera lengua y desarrolla la mayoría de las actividades escolares en euskera, es decir, se trata de un alumnado inmerso en el proceso de adquisición de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca. La obra teatral se representa en euskera.

Sobre el procedimiento se pueden diferenciar tres fases. La primera es la preparación previa a la recogida de datos que consta de la confección del sistema categorial (ver tabla I), de la obtención del equipo necesario para hacer la grabación audiovisual y los

permisos para ello y el reparto de tareas entre las personas involucradas en la investigación. El segundo paso es la representación de la obra en la que primero se prepara la escenografía y el equipo de grabación, se recibe al público infantil, se hace la representación y se toman notas de campo. La tercera y última fase se basa en la transcripción de la grabación audiovisual y la clasificación de los datos obtenidos en el sistema categorial y el posterior análisis de estos.

2.3. Instrumentos

Para efectuar la recogida de datos se han utilizado las notas de campo tomadas *in situ* con el fin de atender o de observar la interacción entre artistas y público infantil, dichas notas permiten recoger información simultáneamente y de esta manera, obtener detalles ambientales que pueden pasar desapercibidos en el posterior visionado de la grabación. La existencia de varias personas observadoras permite intercambiar diferentes puntos de vista sobre el mismo hecho observado, para conseguir una apreciación más global de la realidad, del momento vivido y compartido.

El segundo instrumento de recogida de información es la grabación audiovisual de la representación teatral con la cual se ha podido transcribir el habla infantil y las reacciones e interacciones de las niñas y de los niños asistentes.

2.3.1. Análisis de datos

El sistema categorial que hemos utilizado para analizar la información recogida es inductivo-deductivo, y se basa fundamentalmente en las ideas de Ninio y Snow (1999): sobre la pragmática del desarrollo del lenguaje infantil.

Tabla I. Sistema categorial

Lorategian: Situación comunicativa interactiva	Estímulos utilizados por la obra teatral	Artistas	Palabras	
			Gestos	
		Imágenes		
		Objetos		
	Respuestas verbales del público infantil (tipos de comportamiento pragmático)	Con adultos		Petición
				Saludo
				Transferencia
				Muestra de orgullo
				Reconocimiento-aceptación
				Respuesta
				Protesta
			Comentario	
		Con pares		Expresión de sentimientos
				Ofrecer-compartir
				(dis)conformidad y resistencia
	Situarse			
		Representar-jugar a ser-como si		

3. Resultados

Atendiendo al sistema categorial, y con la intención de analizar el fenómeno interactivo ocurrido a lo largo de la representación, se han organizado los resultados de este estudio en dos categorías: los estímulos utilizados por la obra teatral las respuestas verbales de las criaturas. Centramos nuestra atención, por lo tanto, en las acciones y reacciones comunicativas que acontecen a lo largo de la obra.

3.1. Estímulos utilizados por la obra teatral

Se han encontrado diversos estímulos que provocan respuestas verbales entre el público: las palabras dichas por los artistas, los gestos que estos éstos realizan con la cara y/o cuerpo, las imágenes de la pantalla sita en el escenario, los objetos utilizados por los artistas (dando realidad física

a algunas de las imágenes previamente vistas) y, finalmente, ciertos sonidos programados (musicales o no) que se oyen durante la obra. Todos estos elementos causan alguna reacción significativa en las criaturas asistentes, si bien, en la siguiente nota de campo, por ejemplo, se constata una búsqueda voluntaria de interacción plena por parte del actor, en este caso, mediante el uso intencionado de una onomatopeya:

Uno de los artistas imita el sonido de un gato: "miau". El público reacciona con una leve sonrisa sonora. Parece que el actor se percata de dicha circunstancia y decide repetir la onomatopeya dos veces más: " miau, miau". "Un gato" dice una niña, "un gatito" dice a continuación un niño. Finalmente, tres criaturas más repiten el nombre del animal. La interacción se consuma. (NTC_inv6_2013_01_30)

Hemos registrado otras situaciones de interacción oral provocadas por las palabras de los artistas, donde prácticamente se llegan a producir auténticos diálogos con el público infantil a través del uso de preguntas sobre cuestiones referentes a la obra. Hay que señalar que estas preguntas son propias del guión, pero que, debido a su carácter interactivo, funcionan como si fueran preguntas hechas para que las niñas y niños les dieran respuesta.

Después, hemos podido comprobar que la interacción entre personas adultas e infantes es real. Así, por ejemplo, al desaparecer las manzanas, cuando la actriz ha preguntado “eta sagarra?” (¿y la manzana?), una niña le ha dado la respuesta en función de sus capacidades articulatorias: “no ta” (no está). Algo semejante ha sucedido a continuación, cuando Rosi (la actriz) ha preguntado: “non-dik dator txoria?” (¿el pájaro de dónde viene?, un niño le ha ofrecido una contestación: “ahí.” (NTC_inv7_2013_01_30)

Desde el punto de vista de la adquisición del lenguaje, al margen de que las criaturas muestren un grado importante de comprensión del guion en euskera, una vez que la luna ha entrado en escena, se constata la aparición de frases bilingües por parte del alumnado: “*ilargia tenia zapatillas*” (“ilargia” es el nombre que recibe la luna en euskera). (NTC_inv7_2013_01_29)

Hay varios momentos donde los gestos resultan clave para el estímulo de la producción oral de niñas y niños. El actor se esconde, por un instante, detrás de la pantalla y la reacción de algunos infantes no se hace esperar: “¿dónde tá el nene?” (¿Dónde está el nene?) (NTC_inv5_2013_01_29). Asimismo, antes de que llegue el día y la luna se vaya

para dar paso al sol, la actriz comienza a saborear la luna con gusto, haciendo ruido, como si de un gran helado de vainilla se tratara. Esta acción provoca de inmediato una respuesta que queda recogida en la siguiente nota de campo:

Más de uno y de una advierten a la actriz de que la luna no se puede comer, convirtiéndose en adultos por un momento, reproduciendo el discurso de sus adultos de referencia: “caca, no (se) come”. (NTC_inv6_2013_01_30)

El uso de las imágenes supone también un principal estímulo de las respuestas verbales de niñas y niños. Tanto *in situ* como en la grabación audiovisual y en las notas de campo redactadas por el equipo investigador se atestigua de forma clara y reiterada la interacción existente entre los elementos que van apareciendo en pantalla y el público. Así, en varias ocasiones, el alumnado asistente dice en alto los nombres de los elementos que aparecen en el jardín de la obra.

Nada más aparecer un pájaro en pantalla, se oye entre el público: “¡Oh!, un pajarito”. Alguien desea ratificar dicho comentario: “un pájaro sí”. (VT_2013_01_30)

El actor y la actriz manipulan las imágenes de la pantalla con sus manos, de forma táctil, creando y recreando el mundo mágico y a la vez real del jardín. De esta manera, la pareja de artistas hacen aparecer y desaparecer imágenes de la pantalla, causando diferentes reacciones entre el público. Cuando se ve una mariposa revoloteando, enseguida se apresuran a identificarla: “*una mariposa*”. Después, dicha mariposa sale de escena, a lo que un niño

responde: “*sa escapao*” (se ha escapado). (VT_2013_01_30)

En el jardín de *Lorategian* podemos encontrar los mismos objetos que existen en un jardín cualquiera: mariposa, gato, pájaro, caracol, flores, un árbol (manzano), manzanas, etc. A su vez, también podemos observar fenómenos meteorológicos que ocurren en la vida diaria y algunos astros que pueblan nuestro firmamento, a saber: lluvia, nieve, sol, luna. No obstante, concurren en el escenario otra serie de elementos no tan típicos de un jardín real, dotando a la obra de un cariz más mágico: elefantes, mar y hasta un barco navegando.

Aparece en la pantalla un elefante. “¡Ala!”, “¡mira, un elefante!” dice un niño de la primera fila. “elefante” repite una niña y le mira a Rosi, a la actriz, como si se comunicara con ella. “Elefante” repite otra niña. “un elefante” exclaman otros cinco niños. De repente, se empiezan a reír. “¡Muchos elefantes!” (NTC_inv7_2013_01_30)

Empiezan a caer gotas de agua, parece que está lloviendo y, consecuentemente, la pareja de protagonistas que estaba jugando en el jardín se moja. “*Mira, se moja*” exclama una niña; “*se está mojando con la lluvia*” apuntilla una segunda (VT_2013_01_29).

3.2. Respuestas verbales del público infantil

Las tres profesoras presentes realizan una triple labor comunicativo-afectiva: dan breves explicaciones anticipatorias de lo que puede ocurrir en escena, con el fin de que el alumnado identifique mejor la obra; educan en la norma social de permanecer quieto y en silencio durante el transcurso de la misma; y, por último, ofrecen protección y

seguridad emocional cuando la escena carece de mucha luz o alguna criatura expresa sentimientos de miedo o seguridad.

Estas maestras son los adultos de referencia para el alumnado. En este sentido, la mayoría de las interacciones verbales que hemos registrado corresponden a las peticiones dirigidas a estas. Estas demandas, en consonancia con la triple labor comunicativo-afectiva señalada previamente, son para poder interpretar y dar sentido a lo que acontece en ese momento, para saber cuándo acaba la representación o para atraer la atención sobre lo que les ha sorprendido o asustado:

¿Qué es?

¿Qué hace?

¿Dónde?/¿Adónde están?/¿Dónde ta el nene?

¿Ya sacabau?/¿Sacabau?/¿Acabau?/¿Sapagau?

Mia (mira)

No obstante, también se ha constatado una petición realizada por el público infantil con el objeto de que los artistas atiendan a sus demandas. En el caso que atestiguamos a continuación, un niño interpela al actor para que retire un elemento del escenario:

Ora quitar (Ahora quitar)

El resto de interacciones verbales existentes entre las criaturas y la pareja de artistas se pueden organizar en tres subcategorías: reconocimiento-aceptación, respuesta y comentario. Las producciones más abundantes corresponden a la primera subcategoría mencionada. Procuran identificar, de esta manera, los objetos (físicos y virtuales)

y los sonidos que van apareciendo en escena:

es mariposa / una mariposa
un gato / gatito
gota / gotita / atuta / otra
un árbol
la mansana
epate/efante/elefante
un pájaro / un papayo
marr
ninoninonino (simulando la onomatopeya de una sirena)
un pupu! / papa, papu / epako (el barco)
 (VT_2013_01_29)

La segunda subcategoría más presente es la concerniente a la de comentarios, cumpliendo, así, con su papel de público de la obra. Hemos registrado frases formuladas en positivo y en negativo lideradas por el verbo (predominantemente en presente, pero también en pasado reciente y en futuro próximo) con las que pretenden dar cuenta de lo que está sucediendo en la escena:

hay uno escondio
taqui (está aquí)
hay una
queda una
se va
Saescondio
Sescapó
saído gatito /saído todo
ha cantau
Ai se va a pinchar (VT_2013_01_30)

En la subcategoría de respuestas, tal y como hemos visto previamente en el análisis de los estímulos utilizados por parte de la actriz y el actor, hemos encontrado ciertas respuestas directas a preguntas que

hacían los protagonistas de la obra dentro de la propia representación teatral.

no ta (“no está”, en respuesta a la pregunta de dónde está la manzana)

ahí (en respuesta a la pregunta de dónde viene el pájaro)

En lo concerniente a las interacciones emitidas con los pares, cabe destacar que las diferencias existentes entre el alumnado son ciertamente notorias, de tal manera que se encuentran producciones más cercanas a la del mundo de los adultos y producciones que podríamos catalogar como de ensayo articulatorio y que, obviamente, se encuentran aun distantes de la forma adulta. Por regla general, el alumnado nacido en los primeros meses del año presenta un estadio de pronunciación más avanzado que el resto.

Aluna.
¡La luna!! La luna!
Mamuma!

Alapake, ¡yaora alapake (y ahora, al parque)!
Alababasti
Alapaki?

¿Ha teminado?
¿Elimado? (VT_2013_01_29)

Dentro de las interacciones entre iguales, se registran dos subcategorías: expresión de sentimientos y situación. La expresión de sentimientos se produce de forma verbal y no verbal. Muestra de esto último son las risas, sonrisas y algún (ligero) grito del público, sobre todo en las escenas más sorprendentes y/o hilarantes de la trama teatral. Así, se observa cómo reacciona el público infantil al ver que la actriz está comiendo la luna: mientras hay quien expresa

su asco diciendo “Agggh!”, algunos espectadores se ríen y asombran diciendo que eso es “caca” que, por tanto, “no se come”:

Alalala! Kaka!

Notetome! Jajaja!

Notetome! Notetome. (VT_2013_01_29)

Por último, hemos sido testigos de cómo interpretaban de forma distinta aquello que estaba aconteciendo en escena, dando diferentes significados a la obra, estableciendo (casi) una conversación en torno a la definición de lo que están viendo.

¡Bolas!

¡Manzanas!

¡Pelotas!

¡Gotas! (al aparecer las manzanas colgadas del árbol)

¡ubako! (¡un barco)

unatella! (¡una estrella)

ubako!

unatella, unatella, unatella! (al aparecer el barco de papel navegando sobre las olas del mar)

Tal y como hemos expuesto aquí, la gran mayoría de las producciones verbales producidas por las criaturas se dan en castellano, en su lengua materna, y no en la lengua de la representación teatral. El fenómeno bilingüe presenta todavía un estadio temprano pero comunicativamente efectivo: se entiende una segunda lengua que apenas se habla.

4. Conclusiones y discusión

A tenor de las respuestas registradas, y en consonancia con diversos autores (Wells y Haneda, 2009), el aprendizaje mediante la conversación y el diálogo se presenta como una aproximación real a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Por ende, nos situamos ante una propuesta que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa de niñas y niños en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca: castellano (lengua en la que respondían) y euskera (lengua en la que ocurría la obra), habiéndose recogido, incluso, algún indicio de primeras frases bilingües. El grado de bilingüismo, o ser monolingüe o bilingüe, tiene que ver con el medio sonoro-lingüístico infantil, la interacción verbal y la frecuencia del *input* de cada lengua (De Houwer, 2009), razón por la cual que el teatro sea en euskera contribuye al equilibrio entre ambas lenguas.

La conducta observable de otras personas y la estructura formal secuenciada de esta situación comunicativa proveen a los infantes de recursos interactivos para participar en la vida social antes de que el uso del lenguaje sea su modo principal de comunicación (Lerner *et al.*, 2011). Es por esto que el análisis conversacional nos muestra la importancia de la intersubjetividad en el desarrollo lingüístico inicial y subraya que los y las niñas deben aprender a entender y producir la práctica social del habla para llegar a ser parte de su cultura (Gardner y Forrester, 2010).

Cuando las criaturas han interactuado con los adultos, lo han hecho básicamente de dos maneras (Aristizabal, Lasarte y Zuazagoitia, 2013): solicitando algún deseo o necesidad a las personas de referencia, a las profesoras, y nombrando-identificando,

respondiendo y comentando diferentes aspectos de la obra con los protagonistas de la misma. Cuando el diálogo se ha producido entre iguales, fundamentalmente ha sido para expresar sentimientos que les despertaba la obra, aunque también hemos recogido producciones con la finalidad de situarse en el momento pedagógico y social del teatro.

De esta manera, la obra de teatro conforma un mundo repleto de posibilidades para reconocer lo conocido y para descubrir lo desconocido. Este supone un mundo de referencias y representaciones,

peticiones y preguntas, comunicaciones e interacciones que posibilitan que las criaturas se desenvuelvan en un marco diferente y sigan desarrollando su competencia comunicativa con diversas normas y usos sociales (Bruner, 1986).

Consecuentemente, podemos afirmar que los objetivos del estudio se han cumplido. Según el análisis realizado, *Lorategian* estimula el desarrollo del lenguaje en sus primeras fases y favorece la producción verbal inicial con su propuesta de juego, teatro y aprendizaje cooperativo.

Referencias bibliográficas

- ACUÑA, X. y SENTIS, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil, *Onomázein*, 10(2), 33-56.
- ARISTIZABAL, P., LASARTE, G. y ZUAZAGOITIA, A. (2013). Las claves de la comunicación en el teatro para bebés, *Aula abierta*, 41(3), 91-100. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- AUBERT, A. GARCIA, C. y RACIONERO, S. (2009). El aprendizaje dialógico, *Cultura y Educación*, 21(2), 128-140.
- AUSTIN, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós
- BRUNER, J. (1986). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- DE HOUWER, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. UK, US, Canada: Multilingual Matters Textbooks.
- FRANKS, A. (2010). Drama in teaching and learning language and literacy. En D. Wise, R. Andrews y J. Hoffman (eds.). *The routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 242-253). New York & London: Routledge.
- GARDNER, H. y FORRESTER, M. (2010). *Analysing Interaction in Childhood. Insights from Conversation analysis*. UK: Wiley-Blackwell.
- HALLYDAY, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura económica
- LERNER, G. H., ZIMMERMAN, D. y KIDWELL, M. (2011). Formal structures of practical tasks. In Streeck, J., Goodwin, Ch., LeBaron, C. (eds.). *Embodied interaction: Language and Body in the Material World*. (pp. 44-58). New York: Cambridge University Press.
- MYHILL, D. (2010). *Understanding language development*. En D. Wise, R. Andrews, y J. Hoffman, (eds.). *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*. (pp. 216-227). New York & London: Routledge.
- NINIO, A. y SNOW, C.E. (1999). The Development of Pragmatics: Learning to use language appropriately. En Bathiam T.K. y Richie, W.C. (eds.). *Handbook of Language Acquisition*. (pp. 347-383). New York: Academic Press.
- OWENS, R.E. (2001). *Language development. An introduction*. USA: Allyn & Bacon. 5ª Ed.
- TEJERINA, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- VIGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

- WELLS, G. (1986). *The Meaning Makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- WELLS, G. (2009). *The Meaning makers: Learning to talk and talking to learn* (2ª ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- WELLS, G. y HANEDA, M. (2009). The contribution of inquiry to second language learning, *Cultura y Educación*, 21(2), 141-157. <https://doi.org/10.1174/113564009788345880>

Vídeo de la representación de la obra teatral *Lorategian*, disponible en <http://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/512218e970fff.html>