

Enseñanza precoz de la lengua extranjera y sus implicaciones en la asignatura de Literatura Infantil del Idioma Extranjero (Titulación de M.L.E.)

M^a JOSÉ BONACI-ÍIA CABALLERO - JULIETA OJEDA ALBA - M^a Luz OYÓN BAÑALES
Universidad de La Rioja

Es un hecho que el aprendizaje de LE. en la etapa de educación infantil ha comenzado a introducirse en las escuelas de nuestro país, en un principio como experiencia piloto, pero con una clara tendencia hacia la expansión. Concretamente en nuestra comunidad, La Rioja, se imparte ya en un gran número de escuelas públicas y privadas. Esta etapa del desarrollo del niño, por su especial significación, requiere de los maestros de Lengua Extranjera una formación y una actitud específicas.

Nuestro propósito es poner de manifiesto en qué medida los contenidos de Literatura Infantil en Idioma Extranjero y la metodología al impartirlos inciden en la formación del futuro maestro de L.E. en la etapa de educación infantil. Pretendemos llamar la atención sobre la necesidad de incluir unos contenidos y unos conocimientos metodológicos en la asignatura de Literatura Infantil que faciliten la enseñanza/aprendizaje precoz de una nueva lengua.

Se propone la literatura infantil como medio idóneo para el aprendizaje de una L2 por varias razones. En primer lugar, porque es coherente adherirse a los objetivos de la Reforma en la etapa de educación infantil que considera esta materia como instrumento privilegiado para que el niño aprenda y perfeccione su propia lengua. Respetar este objetivo también en la L2 evita la disociación pedagógica LM./L.E. y favorece el aprendizaje. En segundo lugar, porque sabernos que la literatura infantil en general, y el cuento en particular, conectan con el mundo fantástico y afectivo del niño y facilitan la adquisición de una nueva lengua.

¹ Real Decreto 1330/1991, de 6 de Septiembre, B.O.E. nº 215, 7 de Septiembre pp. 29619-21.

Existen además otras muchas razones adicionales que justifican el empleo de la literatura infantil para el aprendizaje precoz de la L2. Como apunta Janer Manilla en *Literatura Infantil y experiencia cognitiva* esta materia facilita el desarrollo de las capacidades cognitivas del niño puesto que le ayuda a interpretar la realidad, a comprender la vida, a estimular su imaginación, y, en fin, a construir su propia ficción. La literatura Infantil se adapta a la psicología del niño en cuanto que la realidad del relato coincide a menudo con su propia realidad interna.

Otras teorías sobre los procesos de adquisición de segundas lenguas en etapas infantiles justifican igualmente el empleo de la literatura infantil y, más concretamente del cuento, como medio de aprendizaje. Krashen, por ejemplo, en *Second Language acquisition and Second Language Learning*, al hacer referencia al carácter inconsciente de la adquisición de una lengua a partir de su uso y de la comprensión por parte del aprendiz de un "input" ligeramente superior a su nivel, incide en que la adquisición va ligada al uso del lenguaje en contextos en los que el pequeño aprendiz usa la lengua para hacer cosas con ella. Por esta razón nos parece adecuada la utilización de cuentos en los que el niño comprenda lo que ocurre en la escena, porque comprende el contexto (input comprensible) y porque puede utilizar la lengua extranjera para vivir el relato.

La teoría de los "formatos" que J. Bruner expone en "The Formats of Language Acquisition", igualmente refuerza el empleo del cuento en la enseñanza precoz de una lengua extranjera. Según este autor, en dichos formatos la adquisición del lenguaje se produce a partir de la interacción verbal adulto-niño; a través de esta interacción el primero actúa como guía, interpreta la intención verbal del niño, corrige sus enunciados y prepara y facilita la comunicación de tal manera que el niño comprende lo que ocurre, interviene en la comunicación y puede negociar los significados. Por otra parte el niño conoce el contexto de comunicación perfectamente, lo cual facilita la comunicación verbal.

Notemos que todas estas hipótesis sobre procesos de adquisición de lenguas insisten en la idea de "contexto conocido" de Krashen y de "contexto compartido" de Bruner. Así mismo, estos autores sugieren que el "uso" de la lengua es el mejor instrumento para su adquisición, decantándose ambos claramente-hacia criterios comunicativos y no formales. En este sentido, Zanón en "Cómo no impedir que los niños aprendan inglés", aporta dos claves, a nuestro juicio interesantes, para hacer posible que los niños usen la lengua extranjera en clase: la participación y la sinceridad en el uso del lenguaje.

No se pueden olvidar tampoco las aportaciones de L. S. Vigotsky en *Pensée et Langage* en torno al proceso de adquisición de la LM. en cuanto que clarifican la relación entre la adquisición de ésta y la LE. Su teoría en torno a la zona de desarrollo próximo nos ayuda a entender cómo "en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul" (Vigotsky, 1985, p. 378). Observamos aquí la concomitancia

entre este concepto vigotskiano y las nociones de "andamiaje" y "formato" de la tesis de J. Bruner. El concepto de Z.D.P. aplicado al aprendizaje de una nueva lengua, se entiende como la adquisición de un nuevo sistema de signos a partir de sistemas ya interiorizados de la LM. que el niño ya ha asimilado, ignorando sus aspectos formales y limitándose a sus aspectos semánticos, fonéticos y discursivos, es decir, desde una conciencia de "uso" del lenguaje y no desde una conciencia formal.

Basándose en esta conciencia discursiva del lenguaje desde su "uso", Mallet en "Personnalité enfantine et apprentissage des langues", considera el cuento como instrumento ideal para el acceso del niño a una nueva lengua, en cuanto que es capaz de integrar sin rigidez en un conjunto narrativo secuencias de acciones, de descripciones y de diálogos.

Apoyándose en todos estos criterios, Uri Ruiz también propone el empleo de cuentos como base para la programación de una enseñanza temprana. Los cuentos deben cumplir los requisitos de contexto conocido, pautado, predecible y compartido con el adulto. Dentro de este enfoque instrumental del cuento para el aprendizaje de una nueva lengua, Artigal sugiere también la dramatización de historias motivantes y significativas basándose en dos planteamientos:

- a) el uso de la nueva lengua con la cual maestro y niños hacen cosas interesantes juntos, es decir, viven el relato de un cuento.
- b) la noción de "territorio compartido" o espacio mental internamente pautado y reconocido por los interlocutores en el que tienen lugar los primeros usos de la nueva lengua.

Resumiendo las propuestas de estos autores, parece que el perfil de los cuentos adecuados para la enseñanza temprana de una lengua extranjera debería ser el siguiente:

- Cuentos que narren una historia muy sencilla extrapolable a situaciones que el niño vive en el aula (por ejemplo una situación en la que se ha perdido un objeto y el protagonista pregunta a varios personajes dónde se encuentra hasta que uno de ellos le da la clave). Este tipo de argumentos permite la repetición de rutinas que pueden ampliarse a medida que la pequeña historia transcurre y aparecen nuevos personajes.
- Cuentos coherentes que permitan al niño anticipar lo que va a ocurrir.
- Cuentos que puedan ser dramatizados por los pequeños cuando éstos imitan los gestos de la maestra/o.
- Cuentos que permitan el acceso al significado de la narración a través de la mímica, la entonación, la organización del espacio o la estructura secuenciada del relato.
- Cuentos que guarden una estructura secuencial clara.
- Cuentos contados con un léxico variado y rentable en situaciones de comunicación dentro del aula.
- Cuentos que contengan algún elemento sorprendente.

Parece obvio que la utilización del cuento oral como instrumento de adquisición de una LE. hace necesarios unos contenidos específicos dentro de la materia de Literatura Infantil del Idioma Extranjero, que doten a nuestros alumnos, futuros maestros de Idioma Extranjero, de habilidades y recursos para llevar a cabo correctamente todas estas actividades en torno al cuento.

En primer lugar, la maestra debe ser capaz de seleccionar y adaptar previamente la narración, conocer el relato en todos y cada uno de sus detalles y asimilarlo como si se tratara de una experiencia personal.

En segundo lugar, y antes de comenzar la narración, la maestra ha de crear un ambiente propicio para captar la atención del niño, algo comparable en cierto modo a la sugestión hipnótica, valiéndose de las técnicas propuestas en *sugestopedia* (Galisson, 1983), fundamentalmente las que se refieren a la actitud, la voz y la mirada. En este sentido, A. Popet en "Des livres avant de lire", constata que la atención de los niños se consigue con ciertas técnicas que pertenecen más específicamente a la tradición oral: fórmulas mágicas, rimas, clichés introductores o que narren el final del cuento, etc.

Como señala J. Cervera en *Literatura y lengua en la educación infantil*, el maestro debe ser capaz de transmitir y hacer comprensible la narración repitiendo "convencionalmente" acciones reales o imaginarias. Es decir, debe ser capaz de repetir dramáticamente una acción real o imaginaria dominando los recursos expresivos del juego dramático (expresión lingüística, corporal, plástica, rítmico-musical) y conociendo los elementos fundamentales del drama (personajes, conflicto espacio, tiempo, argumento y tema).

Una vez establecida la necesidad de poner en práctica todas estas habilidades, se hace evidente que debemos adaptar tanto los contenidos como la metodología de la asignatura de Literatura Infantil en Idioma Extranjero para adecuarla a las exigencias que la enseñanza precoz de la Lengua Extranjera demandará de nuestros alumnos.

Un simple sondeo entre los profesores que en este momento están encargados de las clases de infantil y primaria en los centros públicos de nuestra comunidad, La Rioja, nos ha mostrado unas maestras/os en Lengua Extranjera que afirman, casi sin excepción, no encontrarse capacitados para poner en práctica las dramatizaciones, narraciones, etc. que propugnamos para impartir la enseñanza de una segunda lengua en preescolar. Esta es una situación que debe corregirse con urgencia pues, como Brumfit observa en la introducción a "Teaching English to Children": from Practice to Principle "There is little justificación for exposing learners to teachers who themselves lack confidence in their ability to teach and use the target language,"

Algunas de las quejas más frecuentes son:

1. Falta de la competencia específica en la lengua meta.
2. Presunta inadecuación de su personalidad para realizar actividades de este tipo.
3. Falta de la adecuada formación y adiestramiento en las clases recibidas en la Sección de Magisterio.

Un primer análisis de la situación revela que, efectivamente, estas deficiencias son reales y suficientes para impedir que se cree en el aula el rapport necesario para llevar a buen término las prácticas que proponemos. Sin embargo, tenemos la certeza de que estas dificultades pueden ser solucionadas o al menos paliadas en buena medida.

No se hará referencia al primer punto pues, aunque aborda un problema de base del que se debe tornar conciencia, no podemos ni pretendemos desde esta comunicación darle solución.

Respecto al segundo punto consideramos que es esencial persuadir, tanto a nuestros alumnos de Magisterio como a los profesores de infantil, de su potencial capacidad para adaptar, narrar, dramatizar y crear historias. Brumfit, con cuyo criterio coincidimos totalmente, considera que no hay nadie dentro de la esfera de la normalidad que sea incapaz de narrar una historia. El autor justifica esta afirmación arguyendo que en la vida cotidiana todos lo hacemos a diario en nuestras conversaciones.

En la misma línea, Morgan y Rinvolucrí a la afirmación frecuente entre profesores de lenguas extranjeras de "I can't tell stories" contestan: "You could be right, but if so you're in a small minority. In our experience very few teachers of English can read aloud adequately, but almost all have a hidden talent as story-tellers." (Morgan y Rinvolucrí, 1996, p. 1). Para estos autores, la lectura en clase, a la que ningún profesor pone cortapisas, implica una mayor dificultad que la narración. La explicación es que en aquella "the reader may be forced to interpret speech patterns and rhythms very different from his or her own" (Norman y Rinvolucrí, 1985, p. 8).

La conveniencia de descubrir nuestros talentos para contar historias es apremiante. Un aprendiz indudablemente presta más atención a un texto narrado que a un texto leído. En el primer caso improvisamos, utilizamos la mímica y una modalidad de lenguaje natural y coloquial que involucra al alumno en la historia en un grado mucho mayor. En definitiva, si hemos de utilizar historias en la clase, 10 mejor es narrarlas. En palabras de Leticia Dotras "Los cuentos, como los evangelios, no se escriben para ser leídos sino para ser contados." (Dotras, 1996, p. 7).

El tercer punto es el que más directamente nos atañe. Puesto que en Didáctica del Idioma ponernos a los alumnos en contacto con teorías en las que el uso del cuento y la narración son fundamentales, es necesario que en Literatura Infantil del Idioma Extranjero sean expuestos a las correspondientes prácticas de adaptación, dramatización y creación de cuentos.

La dificultad esencial radica en que el impulso para poner en marcha este modus operandi debe partir de profesores que, a menudo, tienen las mismas objeciones antes apuntadas para utilizar estas metodologías. Por tanto, es indispensable romper hábitos de décadas y proporcionar en las escuelas de Magisterio una enseñanza más acorde con los nuevos tiempos y con los últimos hallazgos en materia de enseñanza/aprendizaje. Es obvio que esto nos creará en principio algunos conflictos, pues como Vale y Feunteun observan: "Teachers are usually extremely emotionally committed to their work and may be reluctant to consider new ideas or approaches. This is

especially true if teachers are used to practising (and learning) in a more or less traditional manner". (1995, p.16).

Esta "apatía" frente a lo novedoso ha obstaculizado durante años la adopción de nuevas metodologías a nivel general; sin embargo confiamos en que, empezando a trabajar desde las Escuelas de Magisterio, pueda romperse el círculo vicioso. Nuestra confianza se basa sobre todo en el hecho probado de que no es únicamente el niño quien puede vivir activamente la Literatura Infantil. En opinión de muchos expertos una participación en la Literatura es esencial para el aprendizaje a cualquier nivel puesto que tiene un aspecto de interés emocional irremplazable.

Para ilustrar todo lo anteriormente expuesto, y a modo de ejemplo, hemos tomado un relato y lo hemos adaptado a dos niveles distintos: el de los alumnos de Magisterio y el de los pequeños aprendices de LE.

Hemos elegido el cuento "The Paradise of children" que Nathaniel Hawthorne elaboró inspirándose en el mito de Pandora. Este autor justificó su adaptación escribiendo en el prólogo: "many of the classical myths were capable of being rendered into very capital reading for children", Esta narración, que en su versión original tiene unas 29 páginas, se presta perfectamente tanto a su utilización en Magisterio como a su adaptación para niños de enseñanza precoz.

En cuanto a su utilización en el aula de Magisterio una de las ventajas de este cuento es que el narrador, cuando así lo estime oportuno, puede introducir temas de debate tales como "el ocio", "la curiosidad", "la mujer como comienzo de todos los males en el mundo" (mito de Eva etc.), o improvisar con facilidad otros muchos.

Después de la explotación del cuento en su versión original proponemos que el alumno de Magisterio resuma y elabore con nuestra ayuda un esquema con la trama argumental del cuento. Dicho esquema es extremadamente simple: niño y niña viven en un mundo libre de problemas. Un ser sobrenatural ha depositado en su vivienda una caja que no deben abrir. La niña insiste en abrirla y convence al niño. La caja se abre y los "problemas" de la vida son liberados inundando el mundo. A pesar de la irrupción del mal, el final del cuento introduce un nuevo elemento, "la esperanza", que se supone abrirá nuevas posibilidades.

A continuación proponemos que se proceda a la adaptación del cuento, el resultado de dicha adaptación es un texto muy sencillo que conserva una estructura tradicional y respeta el hilo argumental de la historia. Hay un objeto cotidiano (la caja) que encierra una sorpresa; la niña quiere conocer su contenido; se dan una serie de situaciones (las preguntas sobre el contenido de la caja) que se repiten. Todos estos elementos son indispensables para que los niños comprendan el relato y se interesen por él.

La adaptación debe pretender que la historia sea fácil de reproducir gestualmente para que los niños comprendan su significado. La versión adaptada en inglés del texto de Hawthorne sería la siguiente:

Narrador: Once upon a time in a faraway country lived a little girl and a little boy in a small cottage, They were happy playing, singing and laughing all the time. The boy had a big box that he was not allowed could not open because it contained

a secreto The little girl, who was extremely curious, wanted to know what was in the box and constantly asked questions about it .

Pandora: What is in that box?

Nicolás: I don't know, it's a secreto

Narrador: The days went by and the little girl asked again and again,

Pandora: What' s in that box?

Nicolás: I don't know, it's a secreto

Narrador: On Christmas Day Nicolás left the house for a while and Pandora thought: "i'm going to open the box", and she went ahead and opened it.

Pandora: Ohhhh. . . A ghost!

Narrador: Then Pandora began to cry bitterly.

Una vez adaptado el relato proponemos que se proceda a la dramatización. Cada vez que la historia se dramatiza, debe modificarse la última secuencia apareciendo un nuevo elemento de sorpresa. Esta modificación facilita el aprendizaje de léxico adicional y mantiene el interés de los niños.

Para llevar a cabo la dramatización el profesor de Magisterio debe asegurarse de que sus alumnos han asimilado todos los detalles de la narración y de que conocen todos los elementos que van a intervenir en su puesta en escena (gestos, entonación, ritmo del relato etc.). Concretamente en la historia que nos ocupa, los alumnos de Magisterio deben aprender a accionar con habilidad las marionetas que van a representar a los protagonistas de la historia: Pandora y Nicolás.

Entendemos que todas estas actividades que se realizan en el aula de Literatura Infantil no tendrían sentido de no ser cotejadas con su práctica en el aula de enseñanza precoz, por tanto proponemos que sea éste el siguiente paso. Una vez narrado y escenificado el cuento en el aula de enseñanza precoz los niños pasarían a adoptar el papel de Pandora curiosa; caminan en círculo alrededor de la caja, la miran con gesto de curiosidad, imitan a la maestra y repiten el diálogo arriba indicado. Tras la observación de la escenificación en el aula de enseñanza precoz se procedería a un análisis de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En esta reflexión hemos querido poner de manifiesto la desconexión actualmente existente entre los contenidos que se imparten en la asignatura de Literatura Infantil del Idioma Extranjero y las necesidades de los profesores de enseñanza precoz. Hemos apuntado las razones psicopedagógicas que aconsejan la utilización del cuento en esta etapa de aprendizaje del niño, de manera paralela a como ocurre en LM. Hemos señalado la necesidad de que el profesor de Literatura Infantil de las Escuelas de Magisterio introduzca un nuevo giro a su labor docente intentando proporcionar a sus alumnos una serie de habilidades pedagógicas que les permitan llevar a cabo en el futuro su tarea en el aula de enseñanza precoz. Por último, hemos propuesto un ejemplo de adaptación y metodología de un cuento para la clase de LE. en la etapa de Educación Infantil a partir de un relato utilizado previamente en el aula de Magisterio. Así hemos intentado dar un paso más en la adecuación de los programas de Magisterio a las nuevas demandas.

BIBLIOGRAFIA

- ARTIGAL, J.M. (1990) "Uso/adquisición de una LE. en el marco escolar entre los 3 y los 6 años". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 127-144.
- BRUMFIT, C. (1996) *Teaching English to Children: from Practice to Principle*: Essex, England: Longman,
- BRUNER, J. (1982) "The formats of Language acquisition", *American Journal of Semiotics*, 1-3, 1-16.
- CERVERA, J. (1993) *Literatura y Lengua en la Educación Infantil*. Bilbao: Edic, Mensajero.
- CORBETT, P.BRIAN, M. (1991) *My Grandmother's Motorbike*. Oxford: Oxford University Press.
- CORBETT, P.- MOSES, B. (1991) *My Grandmother's Motorbike*. Oxford: Oxford University Press.
- DOTRAS, L (1997) *Cuentos para educst*: Madrid: Editorial CCS., 7.
- HAWTHORNE, N. (1851) *The Paradise of Children*, en *A Wonder-Book for Girls and Boys*. Boston: Houghton Mifflin and Company.
- JANER MANILA, G. (1995) *Literatura Infantil y experiencia cognitiva*. Barcelona: Pirene,
- KRASHEN, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Pergamon.
- KRASHEN, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language learning*. Oxford: Pergamon.
- MALLET, B. (1991) "Personnalité enfantine et apprentissage des langues" Enseignements/Apprentissages précoces des langues, N° spécial *Le Irensis dans le monde*, Août-Sept,
- MORGAN, J. - RINVOLUCRI, M. (1996) *Once Upon a Time: Using Stories in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 8.
- POPET, A. (1988) *Des livres avant de lire*. Paris: Nathan,
- URI RUIZ (1990) "La 2ª lengua en preescolar: una propuesta de diseño". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5, 57-68.
- VALE, D. y FEUNTEUN, A. (1995) *Teaching Children English : a Training for Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- GALISSON, R. (1983) *La suggestion dans l'enseignement*. Coll. Didactique des langues étrangères. Paris:Clé International.
- VIGOTSKY, L (1985) *Pensé et langage*. Paris: Messidor/Editions sociales.
- ZANON, J. (1992) "Cómo no impedir que los niños aprendan inglés". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 93-110.