

El texto narrativo dialogado. Una manera de construir el aprendizaje de la lengua extranjera en educación infantil ¹

Josep Maria Artigal
artigal.ed@cambrabcn.es

¹ Traducido del catalán: *El text narratiu dialogat. Una manera de construir l'aprenentatge de la llengua estrangera a l'educació infantil*. Centre de Recursos de Llengües Estrangeres. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Barcelona, 2005. <http://www.xtec.es/crle/02/infantil/index.htm>.

*«Nombrar no es aún en absoluto una jugada en el juego del lenguaje. ...
Al nombrar una cosa todavía no se ha hecho nada»*
Wittgenstein. Investigaciones Filosóficas, parágrafo 49.

*«Todo signo parece por sí solo muerto. ¿Qué es lo que
le da vida? – Vive en el uso»*
Wittgenstein. Investigaciones Filosóficas, parágrafo 432.

Como maestro y formador, desde el año 1978 he entrado continuamente en aulas de educación infantil y primer ciclo de primaria de diferentes lugares, lenguas y culturas. Cronológicamente, Cataluña, Valencia, Finlandia, Italia, Euskadi, Occitania, Navarra, Bretaña, Galicia, Santander, Andalucía, Mallorca, Austria, Aragón, Alemania y Estonia. Junto a muchos maestros de estos lugares he pensado, probado, observado, reflexionado y reelaborado diferentes propuestas prácticas para el aprendizaje de lenguas segundas o terceras. Muchas veces he dado yo las clases, y muchas otras he observado a otros maestros darlas. Unas veces las propuestas han funcionado bastante bien, otras no tanto.

Este artículo nace de un largo contacto con los hechos que intenta explicar.

Con muchos de los maestros citados hemos intentado entender los éxitos, aprender de los fracasos, y esclarecer el por qué de los funcionamientos desiguales. De todo ello ha salido una manera de trabajar la narración en lengua extranjera en la educación infantil. Se trata de un conjunto de cuentos dialogados donde desde el primer momento los alumnos escenifican todos los papeles argumentales que aparecen.

Se propone una manera de narrar en lengua extranjera en la educación infantil.

El artículo se organiza en torno a tres ejemplos concretos, tres cuentos. “Smily and Grumpy”, “Peggy and Granny” y “Jenny”. De cada uno de estos cuentos se destacan algunas cuestiones metodológicas. El texto concluye con un breve marco teórico y un apunte final.

Smily and Grumpy

Resumen del cuento: Una mano con voz fina y otra con voz grave se encuentran y dialogan. Algo no funciona, pero finalmente lo resuelven y se despiden.

La maestra, usando solamente sus dos manos como si fuesen dos títeres, explica una historia. Siempre que actúa la mano derecha la voz que habla es fina, dulce, agradable. Cuando lo hace la izquierda la voz es grave, enfadada, gruñona. Todo lo que la profesora hace y dice, lo hacen y dicen también los alumnos.



Narración:

Mano derecha de la maestra	Mano izquierda de la maestra
La historia se inicia con las dos manos detrás de la espalda	
Tip-tap, tip-tap, ... (la mano aparece y ocupa una posición visible)	TIP-TAP, TIP-TAP, ... (la mano aparece y ocupa una posición visible)
Hello?	HELLO!
Hello, hello, hello?	HELLO, HELLO, HELLO!
My name is Smily.	MY NAME IS GRUMPY.
	SMILY, COME HERE!!!
Tip-tap, tip-tap ... (acercándose a la otra mano) no, no, no! (regresando rápidamente)	SMILY, COME HERE!!!
Tip-tap, tip-tap ... (acercándose a la otra mano) no, no, no! (regresando rápidamente)	SMILY, COME HERE!!!
Tip-tap, tip-tap ... (acercándose a la otra mano) mooa-mooa-mooa!	MOOA-MOOA-MOOA!
Tip-tap, tip-tap ... (regresando a la posición inicial) Good-bye, Grumpy.	GOOD-BYE, SMILY.
Tip-tap, tip-tap ... (la mano desaparece detrás de la espalda)	TIP-TAP, TIP-TAP ... (la mano desaparece detrás de la espalda)

La historia finaliza con las dos manos detrás de la espalda

De este primer cuento queremos remarcar tres cuestiones. Que los alumnos toman posición de protagonistas, que los primeros significados son pragmáticos, y que los contenidos no son una prioridad inicial.

Los alumnos toman posición de protagonista

Este tipo de narraciones breves realizadas con las manos como único soporte provocan una casi automática participación de los alumnos. Es incluso sorprendente como los alumnos de infantil se identifican con los personajes, abandonan el rol de espectador externo al cuento, y toman posición de protagonista.

Rápidamente los alumnos abandonan la posición de espectador y se convierten en protagonistas.

Son especialmente necesarias dos cosas.

- * Hablar de manera rítmica, con un tempo casi musical.
- * Repetir cada segmento de diálogo, cada turno de palabra, dos, tres, o más veces, a fin que todos o casi todos los alumnos se acaben involucrando.

Los primeros significados son pragmáticos

La atención y la participación que esta breve historia provoca pueden ser debidas a que resulta motivante, al hecho que los niños participan activamente, e incluso a su novedad. Sin embargo, desde nuestro punto de vista el elemento central es que tiene estructura de cuento (dos personajes, un conflicto y una solución final) y, sobretudo, que los alumnos son capaces de reconocer precisamente esto (quién habla, con quién, y por qué).

Para explicar la importancia de estos reconocimientos pragmáticos (quién habla, con quién, y por qué), citaré el director de cine ruso Mikhalkov que el diciembre de 2004 cuando recibió el premio al mejor director europeo del año dijo, en ruso, “haré mi intervención en ruso y no en inglés, porque antes de que lo que os quiero decir sea reconocible, necesito ser yo reconocido”. Y posteriormente fue traducido al inglés por otra persona. Cuando construimos un texto es necesario llenarlo de significado, en caso contrario seria simplemente ruido. Pero este proceso de significación del texto no puede ser solamente construido con el contenido explícito transmitido, con aquello de referencial que queremos decir (por ejemplo, “COME HERE”), sino también por el reconocimiento de quién lo dice, a quién lo dice, y por qué (en este caso, una voz fina, otra grave, y una tensión, es decir, un cierto miedo, una duda narrativa vehiculada en el “COME HERE!!!” expresado por una mano e interpretado por la otra). Como sugiere Mikhalkov, “quién habla”, “con quién”, y “por qué” son tan importantes que si no fuesen reconocidos tampoco resultaría reconocible el mensaje estrictamente referencial que queríamos transmitir. Especialmente cuando tenemos entre 3 y 6 años e iniciamos el aprendizaje de una nueva lengua.

En la manera de narrar que proponemos, la significación de aquello que los alumnos escuchan y dicen proviene más del significado pragmático, emocional, que del explícito significado referencial. Aprender una lengua comporta evidentemente acceder a las referencias de aquello que es dicho, pero quizás esta parte del significado llegará un poco más tarde. “Quién habla, con quién, y por qué” construyen un primer significado que funciona como punto de partida indispensable. Con cuentos como el de este primer ejemplo los alumnos de infantil son desde el primer momento capaces de reconocer el referido significado emocional, pragmático. Esta es desde el primer momento una competencia suya, algo que los convierte ya en usuarios eficaces de la nueva lengua. Por ejemplo, es muy posible que los alumnos no hayan entendido aún todas las referencias dichas en la nueva lengua, pero han comprendido rápidamente que hay dos personajes, que entre ellos hay algún tipo de tensión o problema, y que finalmente lo resuelven. Ciertamente los posibles personajes imaginados son múltiples (pequeño/grande, contento/enfadado, gato/perro), pero siempre son dos y tienen entidad de personaje. A la vez, la naturaleza del problema puede no ser clara, pero los niños saben cuando narrativamente hay tensión (dos voces muy diferentes, y unas posteriores “orden y negación”), y cuando esta tensión se ha resuelto (el beso final).

La significación de aquello que los alumnos oyen y dicen proviene del significado pragmático del cuento. De quién ha hablado, con quién, y por qué.

Los contenidos no son una prioridad inicial

Entre otras consideraciones, la anterior opción metodológica tiene una consecuencia práctica. Si bien todo cuento es un posible lugar donde trabajar unos determinados contenidos (en este caso por ejemplo, saludar, presentarse, emitir una orden, negar), para nosotros el aspecto prioritario es el grueso de significación pragmática, emocional, que cada narración nos permite construir. En primer lugar porque cuando se intentan trabajar estos mismos contenidos pero no se construyen unos quién, con quién, y por qué reconocibles, rápidamente desaparece la atención y la participación de los alumnos. Pero en segundo lugar, sobretodo, porque pensamos que para trabajar los citados contenidos es necesaria en alguna medida llenarlos de emoción, y de no ser así tampoco el pretendido aprendizaje acaba de funcionar. Desde nuestro punto de vista, a la hora de construir una propuesta de lengua extranjera en educación infantil no se trata tanto de determinar qué contenidos o segmentos de la lengua se podrán trabajar, sino, al menos como punto de partida, qué gruesos de significación emocional podremos conseguir. En este sentido, la narración es un tipo de texto que funciona muy bien. Los referidos “saludar, presentarse, emitir una orden, o negar” de este ejemplo funcionan porque están emplazados en un espacio narrativo.

No nos preocupa tanto qué contenidos es posible trabajar en cada cuento, como el grueso de significación pragmática, emocional, que cada narración nos permite construir.

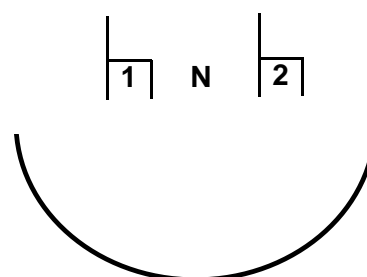
Peggy and Granny

Resumen del cuento: Peggy es una niña pequeña a quién no le gusta la sopa. Su abuela, sin embargo, sabe encontrar una buena solución.



Los alumnos se sientan en el suelo en semicírculo. Enfrente se colocan dos sillas con un espacio vacío entre ellas.

Durante la narración, la maestra ocupa la posición “N” cuando hace de narrador, la “silla 1” cuando hace de Peggy, y la “silla 2” cuando hace de abuela. Tal como se indica posteriormente, las voces de “narrador” y “personaje” son verbalizadas de manera diversa.



Narración:

NARRADOR

Peggy	Granny
-------	--------

Are you ready for a story? Once upon a time, Peggy and her Granny were at home.

Granny, I'm hungry!	Are you hungry? OK. Soup!
Mmmmh! no soup!	Soup!
Mmmmh! no soup!	Open your mouth and eat the soup!
Soup, soup, soup ..., brmmmm!	Open your mouth and eat the soup!

Soup, soup, soup ..., brmmmm!	An idea, soup and chocolate.
Soup, oh yuck! chocolate, yummy, yummy!	Good girl.

And that's all.

De este cuento queremos destacar cuatro cuestiones. Que la maestra construye diversamente las voces de narrador y personaje, que el grueso de la narración está construida a través de la voz de personaje, que durante las primeras narraciones no hay ningún tipo de soporte visual, y que toda la actividad está organizada en inglés.

La diferencia entre las voces de narrador y personaje

Como en el cuento de las dos manos, también aquí los alumnos abandonan el rol de espectador y se implican en la narración. Rápidamente repiten los diálogos exclusivamente en inglés de Peggy y la abuela, y hacen los correspondientes gestos. Sin embargo, esta vez los niños no hacen todas las cosas que la maestra hace y dice. El narrador no es nunca repetido. No hay ninguna necesidad de explicarlo ni en inglés, ni evidentemente en la lengua materna pues proponemos no usarla.

Los alumnos no repiten la voz de narrador. En cambio, se involucran rápidamente en la voz de personaje.

Esto es así porque los alumnos de infantil son ya capaces de distinguir estas dos voces, pero también por la destreza de la maestra en diferenciarlas. En este sentido es necesario remarcar cinco puntos.

- * Las voces de narrador y de personaje están construidas desde lugares diferentes. El narrador habla siempre de pié, y los personajes lo hace desde una silla.
- * Las citadas voces son introducidas desde una estructura narrativa reconocible a nivel de espacio. Es decir, el cuento se inicia y se concluye desde la posición de narrador. El personaje presentado en primer lugar y a la izquierda de los alumnos es el protagonista, mientras que el introducido en segundo lugar y a la derecha de los alumnos es el antagonista.
- * El narrador habla rápido, bajo, monótonamente. Los personajes lo hacen lentamente, con voz fuerte, emocionalmente marcada, y sobretodo con tempo musical, es decir con una cantinela similar a la que usamos cuando la Caperucita dice «A – bue – lita / por – qué – tie – nes / los – o – jos / tan – gran – des?», y el lobo le responde «son / pa – ra – ver / te – me – jor».
- * El narrador dice las cosas una sola vez. Los personajes, como en el ejemplo de Smily and Grumpy, repiten cada diálogo, dos, tres, o más veces a fin que todos los alumnos se acaben involucrando.
- * Cuando el narrador habla no se acompaña de gestos ostensibles. La voz de personaje, en cambio, está siempre sostenida por un gesto evidente y muy rítmico. Es decir, el citado tempo cadencial de la voz de personaje es en todo momento sostenido por un gesto que refuerza el ritmo.

La voz de narrador es rápida, baja, monótona, emocionalmente neutra, sin ritmo, sin repeticiones, y sin gestos ostensibles. Los personajes hablan lentamente, en voz alta, con un marcado tempo musical, repiten las cosas diversas veces, lo que dicen está cargado de emociones, y sobretodo está sostenido por gestos rítmicos.

Es tanta la importancia de estos puntos que su ausencia provoca normalmente que se pierda el hilo narrativo del cuento y los niños rápidamente callen.

El grueso de la narración está construida a través de la voz de personaje

La narración está principalmente construida a través de la voz de personaje. La voz de narrador es minimizada, casi no utilizada. Sirve exclusivamente de organizador. Inicia y concluye el texto, construye sus límites, pero prácticamente no lo relata. Esta prioridad atorgada a la voz de personaje es coherente con la capacidad de los niños de estas edades para procesar mucho mejor el estilo directo, o voz de personaje, que el estilo indirecto, o voz de narrador. En la lengua de casa, y más aún en la lengua segunda o tercera, los alumnos procesan antes y mejor los diálogos que el narrador. Este último está construido con frases largas, en tiempo pasado, es sintácticamente complejo, e incluye muchos conectores. Los diálogos entre los personajes, en cambio, contienen frases cortas, simples, y generalmente en tiempo presente. El narrador es frío y está situado fuera del conflicto narrado, los diálogos en cambio son cálidos y explicitan de manera muy reconocible las emociones.

El grueso de la narración se construye a través de la voz de personaje. La voz de narrador es minimizada.

Durante las primeras narraciones no hay ningún tipo de soporte visual

Las dos o tres primeras narraciones de cada cuento se inician siempre sin dibujos u objetos reales. De hecho, no había ningún tipo de imagen en el anterior cuento de Smily and Grumpy, pero en ese caso podía parecer menos necesario. En el cuento de Peggy and Granny, así como en el posterior ejemplo de Jenny, puede parecer que la ausencia de soporte visual tiene que comportar problemas de comprensión y en consecuencia de participación. Por ejemplo, es muy posible que los alumnos de 3 o 4 años que participan por primera en la narración de un cuento solamente en inglés y sin ninguna imagen no tengan una idea muy clara de quién es Peggy (si es niño o niña, qué edad tiene), de qué quiere decir "Granny", o de qué significa «open your mouth and eat the soup!». Sin embargo, la experiencia nos muestra que desde el primer momento son capaces de reconocer "quién habla", "con quién" y por qué". Es decir, que Peggy no es el narrador sino un personaje que ocupa la posición de protagonista (está a la izquierda y es introducido en primer lugar), que Granny es también un personaje pero en este caso antagonista (está a la derecha y es presentado posteriormente), y que «open your mouth and eat the soup!» explicita algún tipo de conflicto grave que dichos personajes tienen en un momento dado de la narración.

Después de años de experiencia estamos fuertemente convencidos del interés de esta opción didáctica en educación infantil y primer ciclo de primaria. En parte porque hemos observado que la utilización inicial de soporte visual provoca mucha traducción por parte de los alumnos. Pero también, y más importante aún, porque dicha presencia de soporte visual coloca a los niños en posición de espectador, los distancia de la narración, mientras que su ausencia los convierte en protagonistas, los sitúa dentro del cuento. Y esta posición activa, involucrada en la narración, nos parece didácticamente muy interesante. Permite reconocer y poner en marcha muchos de los procedimientos necesarios para llenar de significado la nueva lengua. Los alumnos entienden y hablan la lengua de los personajes no porque dispongan de todos los referentes visuales de aquello que se dice, sino por lo que hacen mientras lo dicen. La falta inicial de soporte visual puede complicar ciertamente la comprensión referencial, pero facilita enormemente la producción. Desde el primer momento los alumnos usan la nueva lengua. Como se explica en un posterior capítulo, las imágenes son introducidas siempre posteriormente.

Durante las primeras narraciones no hay ningún tipo de soporte visual. Esta ausencia inicial complica ciertamente la comprensión referencial, pero facilita enormemente la producción. Desde el primer momento los alumnos usan la nueva lengua.

Toda la actividad está organizada en inglés

Toda la actividad está organizada solamente en inglés. Si bien la maestra conoce la lengua habitual de la escuela y muestra que la entiende cuando los alumnos la utilizan, durante la clase de inglés habla solamente esta lengua. Si las consideraciones metodológicas anteriormente explicitadas se tienen en cuenta, el uso exclusivo de la nueva lengua no resulta problemático. Bien al contrario, garantiza una suficiente comprensión y refuerza la producción.

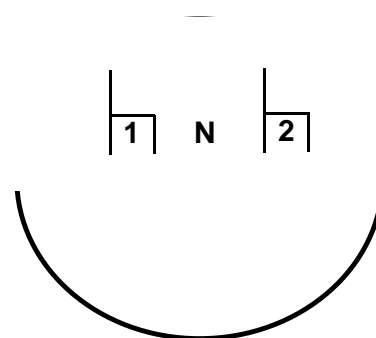
Si bien la maestra conoce la lengua de la escuela y la entiende cuando los alumnos la utilizan, durante la clase de inglés habla solamente esta lengua.

Jenny

Resumen del cuento: Jenny y Suzy son dos hermanas. Jenny tiene 5 años y Suzy 10. Un día la grande está tocando el piano y la pequeña le pide si también ella lo puede hacer. Suzy le responde que no, que es demasiado pequeña, y Jenny llora. Más tarde las dos van a dormir y Jenny, la pequeña, es capaz de resolver el problema.



Los alumnos se colocan en semicírculo. Enfrente se colocan dos sillas con un espacio vacío entre ellas. Durante la narración, la maestra ocupa las posiciones "N" cuando hace de narrador, la "silla 1" cuando hace de Jenny, y la "silla 2" cuando hace de Suzy.



La maestra hace la voz de personaje a la manera del cuento Peggy and Granny. Sin embargo introduce una matización en la voz de narrador. Las partes no sombreadas (ver esquema narrativo) las hace rápidas, con voz baja, sin cadencia, y no repetidas por los alumnos como en el ejemplo anterior. Las sombreadas, en cambio, las hace con una voz similar a la de personaje. Lenta, alta, con tempo, con un gesto ritmado, y repetida por todos. De esta manera hace que los alumnos inicien la construcción de la voz de narrador, si bien aún limitada a la función de organizador.

Narración:

NARRADOR		
Jenny		Suzy

Are you ready for a story?

Once upon a time,

there were two sisters called Jenny and Susy.

Jenny said		and Suzy said	
My name is Jenny. I'm five years old.		My name is Suzy. I'm ten years old.	
Then Jenny said		and Suzy said	
Suzy, what are you doing?		I'm playing the piano.	
and Jenny said		and Suzy said	
Suzy, please, let me play the piano?!		No, no, no! You are too young!	
and Jenny said		and Suzy said	
I am five! I'm not too young!		Listen Jenny. I am ten and you are only five. That's nothing. You are too young!	
and Jenny said		and Suzy said	
Waaah! waaah! waaah!		You are crying! You are too young!	
Later, Suzy and Jenny went to bed to go to sleep. And, guess what happened.			
Suzy said			
		I'm going to sleep.	
and Jenny said			
I'm not going sleep. I've got an idea! Tip-tap, tip-tap, tip-tap, ... (la maestra y todos los niños se acercan a la silla 2) One, two, three ... ahhhhhhhhhh!			
and Suzy said			
		(los niños vuelven al semicírculo, la maestra a la silla 2) Waaah! waaah! waaah!	
and Jenny said			
You are crying, you are too young!			
And that's all.			

De este cuento queremos remarcar una sola cuestión. Que priorizamos el diálogo entre los personajes por ser el que mejor permite construir las voces textuales “tú” y “yo”.

Todo texto incluye dos o más voces que mantienen entre si diversos diálogos. Nosotros proponemos construir las voces de personaje y las voces “tú” y “yo” al mismo nivel textual, es decir posicionarlas como voces de un mismo diálogo. Para llevar adelante esta argumentación es necesario hacer un pequeño paréntesis, una breve reflexión semiótica.

Un signo, y por extensión un texto, es "alguna cosa que representa alguna otra cosa para alguien", pero que en este proceso de representar introduce algún tipo de modificación. Los signos, los textos, no son nunca representaciones exactas, absolutamente fieles, pues serian copias y no signos. Esta distancia semiótica introducida por el signo, por el texto, tiene lugar respecto a aquello que es representado (a "alguna otra cosa"), pero también en relación a los usuarios del signo o texto (al "alguien"). Un signo, un texto, no es simplemente un producto que alguien y alguien otro en un momento dado construyen. Es más complejo. La

construcción de un signo, de un texto, modifica también los referidos interlocutores, los convierte en sujetos semióticos, en voces textuales, de la misma manera que un juego convierte a sus participantes en jugadores mientras juegan. Un ejemplo de esto es la construcción de los pronombres personales "tú", "yo", "él/ella". Imaginemos tres personas que llamaremos "A", "B" y "C". En un momento dado, "A" se dirige a "B" y dice, «¿has visto (tú "B") lo que (ella) "C" ha hecho?». Acto seguido el mismo "A" se gira hacia "C" y comenta «¿has (tú "C") oído lo que acabo de decir (yo "A") a (ella) "B"». Finalmente, "B" se acerca a "C" y le dice «quisiera (yo "B") saber qué te ha dicho (a ti "C") ella ("A")?». Como es fácil observar, los nombres "A", "B" y "C" se aplican siempre a los mismos interlocutores, mantienen las mismas referencias. Los pronombres "yo", "tú" y "él/ella", en cambio, son voces introducidas en el proceso de construir los mencionados textos, voces que sólo existen durante la existencia de cada uno de estos textos. Antes y después de cada texto, "yo", "tú" y "él/ella" no existen, como tampoco existen jugadores antes y después de ser jugado un juego. En este sentido, los sujetos de un texto, quién habla y con quién lo hace, son al menos en alguna medida parte del signo, parte de aquello que es construido en el proceso de significación. Todo texto es un acto por medio del cual los participantes son en alguna medida modificados, como mínimo en el sentido que se convierten en voces del tipo de texto escogido. Una narración, una descripción o una argumentación, por ejemplo, no construyen ni las mismas voces, ni los mismos diálogos.

La narración incluye como mínimo dos de estos diálogos y cuatro de las referidas voces. El diálogo entre las voces narrador y auditor, y el diálogo entre las voces protagonista y antagonista. Tradicionalmente en el acto de narrar, y muy especialmente de narrar en la escuela, hemos priorizado el diálogo narrador/auditor y lo hemos sostenido por medio de soporte visual. Casi como consecuencia, este diálogo entre el narrador y el auditor ha sido el lugar principal donde la maestra y los alumnos se han colocado como "tú" y "yo" narrativos. Pondré un ejemplo. Imaginemos una maestra que con un libro de Caperucita Roja en las manos señala una imagen y dice, «entonces Caperucita se acercó a la cama de la abuelita y le dijo... (aunque nosotros sabemos que es el lobo y no la abuelita, pero Caperucita no lo sabe) ...». Como es fácil comprobar, esta es una manera de narrar en la que la abuela, Caperucita y el lobo (los personajes de los dibujos) son "ella y él", mientras los alumnos y la maestra (auditores y narrador) son "tú" y "yo".

Finalmente, parece posible sostener que las referidas voces textuales "tú" y "yo" tienen un lugar importante en la construcción de lo que hemos llamado significado emocional. Por ejemplo. Si alguien le dice a otro alguien «ella le ha dicho que le quiere» –en donde "ella" y "él" son personajes externos–, los "yo" y "tú" de este texto es muy posible que se emocionen poco. Sin embargo, si los mismos emisor y receptor se dicen "yo te quiero" es previsible que este texto si les provoque una fuerte emoción. Otro ejemplo. Dos personas ven por la tele un partido del Barça y el Madrid. A una no le interesa el fútbol, mientras a la otra le gusta mucho y además es de uno de los equipos. Si el Barça metiese un gol al Madrid la primera se posicionaría respecto este texto (visual) como si "él (Barça) le ha metido un gol a él (Madrid)", mientras que para la segunda sería casi como si "yo/tú (Barça) me/te he metido un gol a mi/ti (Madrid)". El texto visual (televisivo) puede parecer el mismo, pero las voces que uno y otro han asumido construyen dos significados emocionales bien diversos.

Volvamos ahora otra vez a la narración en lengua extranjera. Si pensamos que la construcción de significado emocional es un primer paso importante, entonces nos interesa proponer un diálogo "tú – yo" reconocible. Pero las voces narrador y auditor son aún difíciles de reconocer para los niños entre los tres y los seis años, sobretodo en lengua extranjera. Si llenamos el cuento de voz de narrador y además utilizamos sólo inglés, los mencionados espacios textuales "tú – yo" resultarán muy difíciles de reconocer y por lo tanto de construir. La experiencia nos ha mostrado que es mucho mejor establecerlos a nivel de diálogo entre personajes. Por ejemplo, poco a poco hemos ido descubriendo que funcionan mucho mejor los textos «my name is Jenny, I'm five years old», «my name is Suzy, I'm ten years old», que la correspondiente frase en voz de narrador «there were two sisters, one named Jenny and the other named Suzy;

Jenny was five and Suzy was ten». Este segundo relato construye una voz tipo "él (Barça) le ha hecho un gol a él (Madrid)", mientras la primera opción posiciona los alumnos y la maestra a la manera de "yo (Barça) te he hecho un gol a ti (Madrid)". O hemos visto también que cuando desde la voz de personaje los alumnos dicen «you are crying, you are too young!», lo expresan con la emoción de un «yo (Jenny) te lo digo a tú (Suzy)», talmente como un "yo te quiero". De hecho muy a menudo se lo dicen entre ellos, como si la presencia de un otro cercano y muy reconocible llenase de significado el texto.

El texto narrativo incluye como mínimo dos diálogos: narrador versus auditor y protagonista versus antagonista. En las narraciones que proponemos se prioriza el diálogo entre personajes por ser el que mejor permite construir las voces textuales "tú" y "yo".

El posterior uso de soporte visual

Toda las consideraciones hasta aquí expuestas proponen una primera manera de narrar sin soporte visual. Sin embargo, después de dos, tres, o cuatro escenificaciones sin dibujos los cuentos son complementados con un conjunto de trabajos adicionales que añaden imágenes: murales, títeres de dedo, flashcards, juegos, fichas de dibujar, trabajos de recortar y pegar, libros, o pequeños teatros con personajes autoadherentes. Cada una de estas actividades añade información referencial, resuelve dudas o interpretaciones erróneas, y se convierte en una oportunidad para retornar al mismo relato sin que los alumnos se cansen. Todos estos trabajos, sin embargo, son construidos a partir de los procedimientos narrativos previamente establecidos. El conocimiento del cuento vivido activamente, su organización en el tiempo y el espacio, las diferentes voces, o los gestos rítmicos que las sostienen, funcionan como reguladores de las nuevas actividades. Los flashcards, títeres de dedo, fichas de dibujar, libros, o teatros con personajes autoadherentes representan una novedad, pero los espacios narrativos donde estos dibujos son colocados han sido previamente consolidados. Introducidos de esta manera, los dibujos no son ahora traducidos.

Después de dos o tres escenificaciones colectivas sin soporte visual, los cuentos son complementados con un conjunto de trabajos que añaden imágenes.

El uso del inglés en casa

Finalmente, los trabajos van a casa. Allá los niños pueden leer a los padres los *books* que ellos mismos han construido, volver a cantar las canciones aprendidas, jugar a los juegos que antes han realizado con los compañeros, explicar breves historias con títeres de dedo, o por medio de los pequeños teatros con personajes autoadherentes narrar otra vez los cuentos antes vivenciados en clase. Todo esto en inglés.

Finalmente, los trabajos van a casa. Allá los niños pueden narrar en inglés a los padres los cuentos antes vivenciados en clase.

Breve marco teórico

Explicitadas o no, toda propuesta metodológica está fundamentada en un conjunto de presuposiciones sobre qué es una lengua y como se aprende. De manera muy breve, estas son nuestras principales conjeturas.

A finales de los años 50s, Chomsky se pregunta como pueden los niños aprender una cosa tan rica y compleja como la lengua y sin embargo hacerlo a partir de un input tan pobre y limitado. La respuesta de este autor es que los niños aprenden la lengua, 1/ porqué procesan el input ofrecido, es decir, porqué en alguna medida lo modifican, le añaden alguna cosa; y 2/ porque disponen de algún tipo de bagaje desde el que realizar esta operación. Un pequeño ejemplo puede servir para explicarlo un poco más. Imaginemos que alguien cuida a un niño y una vaca y les habla a ambos de manera similar. El resultado es que la vaca no aprende la lengua y el niño sí. ¿Por qué es así, se pregunta Chomsky, si el input ofrecido ha sido el mismo? Porque aquello que ha llegado a ambos es un simple señal, casi ruido, que la vaca ha recibido como tal y el niño ha sido capaz de procesar, de convertir en signo lingüístico, de significar. La lengua, concluye Chomsky, sólo puede ser adquirida si se dispone de un bagaje desde el que procesar como signo lingüístico el estímulo insuficiente que nos es ofrecido. A este bagaje Chomsky lo llama LAD (Language Acquisition Device) y lo entiende personal, innato, universal, y básicamente morfosintáctico. Mucha de las propuestas sobre aprendizaje de segundas lenguas de los años 80s, por ejemplo Krashen, parten de esta doble hipótesis. Los alumnos han de convertir el input recibido en input significativo, y para hacerlo disponen del referido LAD.

Sin embargo, durante los 80s y 90s un amplio sector de la psicolingüística, por ejemplo Bruner, acepta en gran medida la primera de las hipótesis de Chomsky pero interpreta la segunda de manera muy diferente. De acuerdo con Bruner, los niños necesitan ciertamente procesar el input que les llega, pero esto es algo que no hacen solos sino con la ayuda de otro, y las claves iniciales para hacerlo no son morfosintácticas sino pragmáticas, es decir tienen mucho que ver con la mencionada relación con otro. Muy resumidamente, lo primero que los niños procesan de los intercambios lingüísticos en los que participan es quién habla, con quién, y por qué.

Hipotetizamos que los niños procesan el input no solos sino con la ayuda de otro, y que las claves para hacer este procesamiento no son inicialmente morfosintácticas sino pragmáticas, es decir, tienen mucho que ver con la mencionada relación con otro.

A esta segunda interpretación le corresponde una determinada manera de entender qué es la lengua, el objeto a adquirir. Según este punto de vista el lenguaje es una actividad social, una actuación en la que dos o más interlocutores intentan resolver un problema con más o menos éxito, y en la que, a fin de alcanzar sus objetivos, los referidos interlocutores construyen textos. Son textos, por ejemplo, las secuencias que decimos/oímos o escribimos/leemos cuando jugamos a cartas para ganar o simplemente estar con otros, miramos una página de internet para encontrar determinada información, consultamos las instrucciones de un vídeo que no sabemos como funciona, explicamos a un taxista donde queremos ir, o realizamos un examen que queremos aprobar. En todo texto hay dos o más interlocutores, un problema o objetivo a resolver, y una conciencia de haberlo alcanzado o no.

Entendemos el lenguaje como una actividad social, una actuación en la que dos o más interlocutores intentan resolver con más o menos éxito un problema.

Finalmente, en base a las anteriores consideraciones hipotetizamos que la lengua se aprende cuando se usa,

- * Si los textos propuestos son utilizados para hacer cosas con otros, es decir, se convierten en un medio de realización y control suficientemente eficaces de interacciones sociales que no son solamente, ni a menudo primordialmente, lingüísticas.

- * Si el aprendiz puede procesar estos textos a fin de convertirlos en signos, llenarlos de significación.
- * Si en los mencionados textos es posible reconocer dos (o más) voces textuales, ya que algunos de los procedimientos que aprendiz y cuidador ponen en marcha para construir significación necesitan estas voces y su reconocimiento.

Pensamos que los alumnos de infantil aprenden la lengua cuando la utilizan para hacer cosas con otros, es decir, cuando la usan como instrumento de realización y control suficientemente eficaces de interacciones sociales que no son solamente, ni a menudo primordialmente, lingüísticas.

Apunte final

Aprender una lengua, y por lo tanto también una lengua extranjera, comporta procesar muchas cosas diferentes y a niveles muy distintos. Todo uso de la lengua, todo texto, es algo complejo, un multiprocedimiento. A la vez, en la escuela y con 30 minutos tres o cuatro veces por semana no podemos trabajarlo todo. Ni todo aquello que el alumno tendrá que saber en el futuro, ni todo lo que ahora sería necesario para construir esta futura competencia. Hemos de escoger, tomar partido, optar. Pero hagamos la opción que hagamos, ésta será siempre parcial y no excluirá otras.

Nosotros hemos escogido como principal objetivo que los alumnos hablen, que utilicen la nueva lengua, que pierdan el miedo a abrir la boca, que se sientan ya desde el primer momento competentes para utilizar la lengua que no conocen aún, que sea precisamente a partir de este uso como la aprendan. En primer lugar, porque hemos considerado como finalidad que el alumno llegue un día a ser un usuario eficaz de la lengua. En segundo lugar, porque hemos presupuesto que una de las maneras de alcanzar esto es plantear ya el propio aprendizaje como un conjunto de usos eficaces. En cualquier caso, esta manera de trabajar la lengua extranjera no siempre llena todas las horas lectivas de los profesores que la utilizan, ni excluye otras opciones.

Lo que sugerimos no llena siempre todas las horas lectivas, ni excluye otras opciones.