

Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años ¹

Josep Maria Artigal



A partir de actividades organizadas en torno a la escenificación activa de cuentos por parte de toda la clase —maestra y alumnos—, y que funcionan como primer «territorio compartido» en la nueva lengua. Se presentan en este artículo un conjunto de materiales elaborados para la introducción escolar de una lengua extranjera entre los 3 y los 6 años (preescolar y primero de EGB). El diseño presentado se ha realizado partiendo de una doble hipótesis: en primer lugar, que, lejos de ser primero aprendida y posteriormente utilizada, la nueva lengua es adquirida a través de su propio uso; en segundo lugar, que este «uso/adquisición» de la lengua que aún no se conoce (suficientemente) es un proceso interactivo que, inevitablemente, sólo podrá construirse en colaboración con otros interlocutores.

PRESENTACION

Los materiales a continuación presentados fueron originariamente elaborados por Artigal entre los cursos 1978-79 y 1983-84 para la enseñanza del catalán a niños y niñas que tenían el castellano como lengua familiar. Posteriormente, estos materiales adaptados por Taeschner y Artigal han sido usados y contrastados durante los cursos 1988-89 y 1989-90 en las «Scuole d'Infanzia» de la ciudad de Módena para la introducción de la lengua inglesa, y en las aulas de «Prima Elementare» de «Alto Adige/Süd Tirol» respecto al alemán. A la vez, y a partir del próximo curso 1990-91, los referidos materiales serán también utilizados para la enseñanza del sueco con alumnos finlandeses que tienen ésta como lengua primera. Finalmente, hay que explicitar que los materiales aquí presentados forman parte de un proyecto en curso para la enseñanza de la lengua extranjera del que

forman parte Traute Taeschner (Universidad de Roma), Robert Di Pietro (Universidad de Delaware) y Josep Maria Artigal (Universidad de Barcelona).

CONSIDERACIONES PREVIAS

En parte como consecuencia de la introducción en los estudios sobre el lenguaje de conceptos como «competencia comunicativa» (Hymes, 1972; Gumperz 1982) y «acto de habla» (Austin, 1982; Searle, 1980), en parte por la aparición de propuestas relativas a la adquisición de lenguas nuevas —en adelante «Ln»— elaboradas desde un punto de vista comunicativo y/o discursivo (Wilkins, 1976; Van Ek, 1975; Widdowson, 1978; Hatch 1978; Canales y Swain 1980), y en parte también debido a la influencia de teorías sobre la adquisición de la primera lengua que durante los 70 y 80 enfatizan sobre los «primeros usos» (interactivos) que los infantes hacen de la propia lengua objeto de aprendizaje (Brown, 1973; Halliday, 1975; Bates, 1976; Bruner, 1975, 1982, 1985; Wells, 1981, 1986; Nelson 1985; y, en especial, la divulgación de los trabajos de Vygotsky, 1973, 1979, y Bajtin, 1977, 1984), durante los últimos años diversos autores han insistido repetidamente en la importancia de las «situaciones de uso» en el proceso de adquisición de una Ln hipotetizando, de una forma u otra, que su adquisición dependerá en gran medida de las posibilidades que tengan los «aprendices» para llegar a ser usuarios de esta misma lengua (Hatch, 1978; Krashen, 1982; Long, 1983; Candlin, 1984; Kramsch, 1984; Artigal y otros, 1984; Terrell, 1985; W. Fillmore, 1985; Swain, 1985; Taeschner, 1986; Di Pietro, 1987; Erving-Tripp, 1987; Voltes y otros, 1989; Artigal, 1989; Vila, 1990; Zanón, 1990; entre otros). En palabras de Di Pietro (1987: viii), «es como usuarios de la nueva lengua que nos convertimos en aprendices de ésta», o, como afirma Artigal (1984: 11), «hacer clase de/en Ln implica construir las condiciones necesarias para que esta nueva lengua pueda ser ya un instrumento de uso en su mismo proceso de aprendizaje». Como consecuencia de ello, se ha procurado considerar teórica y metodológicamente la «clase de/en una lengua nueva» como una situación comunicativa en la que la Ln, lejos de ser tratada como objetivo en sí misma, se constituye en instrumento para hacer cosas interesantes y motivantes entre los miembros del grupo-clase, como un «contexto de uso/adquisición» de la referida Ln que maestra² y alumnos deben conjuntamente construir.

La anterior afirmación presenta, sin embargo, un punto aparentemente crítico: nos obliga a ofrecer una explicación sobre cómo es posible usar una lengua que aún no se conoce, o no se conoce suficientemente. Si tenemos que adquirir una nueva lengua, esto parecería implicar que aún no la sabemos; pero, si éste es el caso, ¿cómo podremos entonces usarla? Esta anterior argumentación resulta sin embargo contradictoria si pensamos en un uso individual de la Ln. Si nos referimos en cambio a un uso social, interactivo, conjuntamente construido con otros, entonces —al menos en parte— la referida contradicción desaparece. Como he argumentado en otros escritos (Artigal, 1987, 1989, 1990b), una Ln que está siendo aprendida puede ser a la vez usada porque este primer uso es colectivo, está colaborativamente edificado sobre conocimientos y procedimientos que pueden ser

considerados ya dados para todos los participantes en el momento de su realización. En este sentido pues —y como intentaré exponer a lo largo de este artículo—, si determinados requisitos son satisfechos, el uso de una Ln que un aprendiz puede realizar colaborativamente con otros sobrepasa —al menos en determinados aspectos— su propia competencia individual de comprensión y expresión en esta misma lengua. O lo que es lo mismo, los primeros usos de la lengua objeto de aprendizaje son factibles gracias a que tienen lugar en lo que llamaré un «territorio (social) compartido», eso es, un espacio (mental) con fronteras de entrada y salida, internamente pautado, y mutuamente reconocido por los distintos interlocutores en cuestión (Artigal, 1990a, 1990c).

HISTORIAS MOTIVANTES PERO A LA VEZ SIGNIFICATIVAS

En el caso de los primeros usos de una lengua extranjera entre los 3 y los 6 años, este territorio compartido no es en un primer momento básicamente lingüístico; es decir, no está constituido en última instancia por aquello que los participantes dicen, sino más bien por aquello que hacen y por la manera (cooperativa) de organizar este «hacer». En los primeros usos de la Ln, pues, lo explícitamente dicho —comprendido y/o expresado— depende de la organización interna de la propia actividad colectiva en curso.

En el caso concreto de los materiales aquí presentados, este referido primer territorio de acción compartida van a ser un conjunto de cuentos ritualizados, repetibles, y activamente «vividos» por la maestra y todos los alumnos de la clase. Estos cuentos —o, más específicamente, su concreta forma de organización colectiva en el aula— van a permitir ya desde el primer momento compartir un conjunto de conocimientos sobre aquello que se propondrá «hacer y decir», y de procedimientos para hacer avanzar este «hacer y decir», que convertirán en significativos y eficaces los primeros usos de la lengua aún en proceso de aprendizaje. En este sentido pues —y a modo de un primer ejemplo sencillo—, parece posible sostener que los mismos hilos argumentales de cuentos como el de una hija que no quiere dormir y usa cualquier excusa para que su padre vuelva una y otra vez a su habitación (*Good Night*)³, o el de un pequeño conejo que acabará desobedeciendo a su mamá quien ha, explícitamente, prohibido salir de casa mientras ella esté ausente (*Hoppity*), o el de una niña, Jenny, que utilizará todos los medios a su alcance para llegar a un pastel escondido por su madre en lo alto de un armario (*Jenny's Cake*), o incluso el de un globo que de tanto ser hinchado terminará inevitablemente explotando (*The Balloon*), funcionan como primeros territorios compartidos en la nueva lengua que resultan fácilmente reconocibles —y anticipables—, es decir, como contextos cuya estructura puede considerarse ya dada para todos los participantes en el mismo instante de ser propuesta.

Aunque no en los términos de territorio compartido usados en el presente artículo, observaciones en ciertos aspectos parecidas han sido apuntadas por Read y Scheiber (1982) y W.L. Fillmore (1985). En concreto esta última autora (1985: 24) afirma que «la primera de las características de una clase de L2 con éxito es su consistencia organizativa: los alumnos saben qué esperar, y cómo hacer procesualmente, por qué la rutina está bien es-

tablecida». Es en este sentido que —como posteriormente será explicitado a nivel práctico el propio funcionamiento de la clase de lengua extranjera dependerá en gran medida de la capacidad de la maestra para organizar unas primeras escenificaciones colectivas cuya estructura tendrá que ser necesariamente reconocible por todos los alumnos. Por lo tanto, y al menos hasta cierto punto, parece posible afirmar que los primeros usos de la Ln serán colectivamente contruidos a partir de un conjunto de procedimientos que maestra y alumnos deben, necesariamente, compartir.

De hecho, como ha sido ya explicitado por Taeschner (1986), y Aragónés y otros (1990), ésta es una estrategia didáctica que presenta notables puntos de contacto con la teoría del «script» (Schank y Abelson, 1987), y, especialmente, con la noción de «formato» propuesta por Bruner (1982) en relación a la adquisición de la lengua materna. Como este último autor explica, un «formato» es una estructura de acción conocida y compartida por la diada cuidador-infante, en la cual las intenciones del otro interlocutor son siempre reconocibles, y en donde, gracias a rutinas previamente establecidas, los niños y niñas tienen ya la posibilidad de mantener interacciones significativas y eficaces con sus interlocutores. De manera hasta cierto punto similar, los cuentos que aquí se proponen no tan sólo resultan motivantes para los alumnos más pequeños, sino que, sobre todo, permiten a éstos participar activamente y con éxito en las actividades propuestas con los aún limitados instrumentos de la Ln de que disponen. O, como sostiene Erving-Tripp (1987: 327-354), «jugar sólo con un mínimo de lenguaje es posible porque los niños conocen ya el esquema del juego en el que participan (...). La base para el aprendizaje de la lengua que los niños realizan jugando es su previo conocimiento de la estructura de la actividad en curso».

En definitiva, para adquirir una Ln entre los 3 y 6 años es necesario que esta lengua pueda ser, ya desde el primer instante, un instrumento útil para hacer cosas interesantes. A esta edad, si en el mismo momento de hacer la clase de/en Ln los niños y niñas no tienen motivos a su medida para usar (significativamente) la nueva lengua, ésta será difícilmente adquirida. La creación de la necesidad de comunicarse en Ln —entendida como necesidad deseada, aceptada y mantenida negociadamente por maestra y alumnos— parece ser una primera condición «sine qua non» de toda enseñanza precoz de una lengua extranjera. Si la actitud y la motivación respecto a la nueva lengua —y su uso— no están garantizados, su adquisición resultará gravemente comprometida (Gardner y Lambert, 1972; Dulay & Burt, 1977; Schumann, 1978; Gardner, 1979; Fillmore, 1976; o Dulay, Burt y Krashen, 1982, entre otros). A la vez, sin embargo, estas mencionadas actitud y motivación, si bien necesarias, no resultan un requisito suficiente. Además de garantizar entusiasmo, los primeros usos de la Ln deben ser también realizables eficaz y significativamente. Es indispensable que los alumnos comprendan siempre aquellos textos (orales) que les son ofrecidos, a la vez que las expresiones que les propongamos usar sean siempre eficazmente realizables y tengan para ellos sentido. Es por esto que, sobre todo a esta edad, hace falta un contexto donde situar los usos de la nueva lengua, un territorio compartido que convierta en (prácticamente) posibles los primeros actos de comprensión y expresión vehiculados a través de un código aún desconocido. Como ha escrito Taeschner (1989: 5), «el único modo de aprender efectivamente a hablar una lengua es usándola en un con-

texto. La palabra deja de ser un conjunto de ruidos sin sentido en el momento en que viene vivida concretamente».

UN EJEMPLO DE HISTORIA MOTIVANTE Y SIGNIFICATIVA: «THE BALLOON»

«The balloon»⁴ es la historia de un niño que encuentra un globo en la calle y, curioso, empieza a hincharlo. Rápidamente consigue un gran y maravilloso globo que es admirado por todos aquellos que llegan y lo ven, hecho que llena de orgullo a nuestro protagonista. Pero los admiradores, pertinaces, quieren un globo cada vez más y más grande, tanto que finalmente explota y todos caen al suelo.

A los alumnos de entre 3 y 6 años les gusta esta sencilla historia con la que fácilmente se identifican. Resulta motivante ser alguien que en la ficción encuentra un objeto admirado por todos, como también lo es hinchar un globo hasta hacerlo explotar y conseguir que todos vayan al suelo. De esta forma, toda la clase participará espontáneamente en una historia interesante cuya variable menos importante será la lengua por medio de la cual sea planteada. Pero —como ya ha sido anteriormente explicitado—, más allá de la fuerza del cuento para cautivar a los niños y niñas de estas edades, resultará también esencial que como historia tenga coherencia, que sea en todo momento comprensible para los alumnos a pesar de las expresiones exclusivamente en Ln que lo vehiculen. Por tanto, además de motivante, el argumento de este cuento deberá ser un todo cohesionado y altamente anticipable que funcione por sí mismo.

En consecuencia, para conseguir que la comprensión global de esta historia quede garantizada ya desde el primer momento, hemos convertido «The Balloon» en un juego escénico internamente estructurado en el cual los niños y niñas, imitando la maestra, escenifican cada uno de los personajes del cuento diciendo, y sobre todo haciendo, aquello que la maestra les indique. De esta manera los gestos, la mímica, la entonación, la forma como será organizado el «espacio imaginario donde la ficción tiene lugar» y, sobre todo, la propia estructura secuencial de la vivencia propuesta, permitirán a los alumnos acceder al significado del cuento más allá de la estricta comprensión de las palabras de la Ln que en él sean usadas. El globo imaginario que cada vez se hace más grande porque realmente soplamos con todas nuestras fuerzas y mimamos con las manos su figurado volumen, la intención de un «blow it bigger!» expresado con el gesto y el sentimiento correspondientes por aquellos personajes que llegan y ven el globo, o la misma previsión de la inevitable explosión final, harán comprensible, motivante y participable, una historia construida toda, desde el primer momento, en la nueva lengua. En este sentido, será la propia actuación de los alumnos aquello que les permitirá acceder al significado de la historia propuesta. Será aquello que activamente «harán y dirán» y el momento, el lugar y la manera como lo «harán y dirán» lo que convertirá en significativas las primeras verbalizaciones comprendidas y/o producidas ya en la lengua objeto de adquisición.

El guión didáctico

A nivel práctico, el guión para la escenificación de este cuento en clase —así como del resto de cuentos propuestos— viene presentado de la siguiente forma:

FIGURA 1

Reproducción de las primeras páginas correspondientes al guión de trabajo utilizado por las maestras de Módena para la introducción del inglés —lengua extranjera— en las «Scuola d'Infanzia».

Progetto IN.SE.L. (Insegnamento Seconde Lingue)

a cura di:

Traute Taeschner *, Josep M. Artigal ** e Robert di Pietro ***

Storia n.º 1: The balloon

Tratto da: Artigal, J. M. et altri (1984): Com fer descobrir una nova llengua. Eumo. Vic. Barcelona.

Rielaborato nella versione italiano-inglese da Traute Taeschner, Angela Labarca e Josep M. Artigal.

Pensionero di Fondo: Un palloncino viene gonfiato finchè scoppia

Riassunto: Un bambino cammina per strada e trova un palloncino. Lo indica, lo prende, vede che è sporco e lo lava. Inizia a gonfiarlo. Arriva una bambina, ammira il palloncino e invita il bambino a gonfiarlo di più. Il bambino è d'accordo e continua a gonfiare il palloncino, arriva il cagnolino, ammira il palloncino e invita il bambino a gonfiarlo di più. Il bambino acconsente e continua a gonfiare. Arriva un gattino, ammira il palloncino e invita il bambino a gonfiarlo ancora. Il palloncino è già molto gonfio e il bambino, temendo che il palloncino scoppi, si rifiuta di gonfiarlo ancora. Gli altri insistono, lo vogliono ancora più gonfio. Inizia un tiramolla finché il bambino cede, continua a gonfiare il palloncino che finalmente scoppia con gran schiamazzo e tutti cadono per terra. Poi prendono i pezzi del palloncino rosso e rimangono dispiaciuti che si sia rotto.

Descrizione dei Ruoli

In questa storia l'insegnante assume i seguenti ruoli:

- | | |
|----------------------|----------------------|
| — il narrat ore | — un bambino piccolo |
| — il bambino piccolo | — un cane |
| — la bambina piccola | — un gatto, ecc. |

Tutti i bambini imitano ogni volta l'insegnante.

Descrizione del Luogo

1. Il luogo dell'insegnante, quando assume il ruolo del bambino con il palloncino.
2. Il luogo dell'insegnante, quando assume il ruolo degli altri personaggi.
3. Il luogo degli alunni.

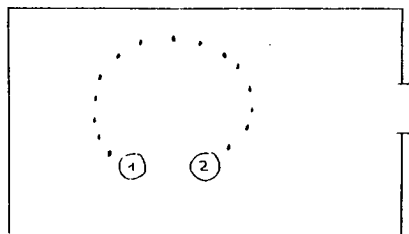


FIGURA (Cont.)

| COPIONE | |
|---|---|
| AZIONI | LINGUAGGIO E ONOMATOPEE |
| Dopo aver catturato l'attenzione degli alunni, l'ins. dice: | <i>Once upon a time a little boy was walking down the street...</i> |
| L'ins. e alunni fanno finta di camminare per la strada, di fatto stanno fermi nello stesso luogo: | — tip tap, tip tap, tip tap. |
| Vedono una cosa interessante per terra, la indicano: | — ohhh!!! |
| L'ins. dice: | <i>Suddenly, he sees a nice red little thing...</i> |
| L'ins. e i bambini dicono: | — oh! Look! — oh! Look, a balloon! — oh! Look, a red balloon! |
| Tutti si chinano e alzano un palloncino immaginario. L'ins. dice: | <i>The red balloon is full of dust!</i> |
| Tutti fanno la faccia schifata e dicono: | — oh! yuck! — oh! yuck so dirty! — oh! yuck, it is so dirty! |
| L'ins. dice: | <i>And the little boy washes the red balloon</i> |
| L'ins. e i bambini aprono un rubinetto immaginario: | — shhhhhheeeeee... |
| Lavano il palloncino immaginario sotto l'acqua e poi chiudono il rubinetto: | — shhht! — shhht! Ready! — shhht! Now it's ready! |
| L'ins. porta il palloncino immaginario alla bocca e si certifica che tutti i bambini la stiano imitando. Solo allora inizia ad inflarlo. E così' fanno tutti. | — fffffff...ffffff |
| Il crescere del palloncino viene segnalato con le mani che man mano si allargano. Mentre gonfiano il palloncino fanno: | |

En primer lugar aparece un conjunto de informaciones previas que permiten a la maestra tener una visión general de la actividad propuesta. En este primer apartado se explicitan:

- la idea central en torno a la que se organiza la historia en cuestión —en el caso de «The Balloon» esta idea es «el globo es hinchado hasta explotar»;
- un resumen del hilo argumental del cuento que permita a la maestra una primera visión general de la actividad a proponer;
- la relación de papeles que la maestra, los alumnos, y/o ambos conjuntamente, deben realizar durante la escenificación (ver, más adelante, una explicación más amplia al respecto);
- la descripción del «mapa topográfico», o forma de distribuir el espacio del aula durante la representación colectiva (ver también, más adelante, una explicación más amplia al respecto).

En segundo lugar, posteriormente a la referida información previa, viene explicitado el estricto guión a escenificar. Esta segunda parte está dividida en dos columnas. A la izquierda («Acciones») aparecen relatadas de-

talladamente, paso por paso, las consideraciones necesarias para el desarrollo de la historia. Aquello que aparece escrito en esta columna no debe ser expresado, ni es necesario que sea estrictamente recordado, por la maestra. Se trata solamente de información indicativa de tipo general. A la derecha, en cambio, («Lenguaje y onomatopeyas») vienen explicitados los distintos tipos de texto que serán expresados durante la escenificación. La parte del narrador, realizada únicamente por la maestra, aparece subrayada. Las verbalizaciones que los alumnos asumen —como por ejemplo los distintos personajes de «The Balloon»— aparecen precedidas por un guión. Finalmente, los textos de personajes en principio exclusivos de la maestra, y que en consecuencia no serán expresados por los alumnos —como por ejemplo el padre de «Good Night»—, van entre corchetes.

La escenificación

Para iniciar la escenificación la maestra colocará primero a los alumnos en la posición que en el respectivo guión didáctico venga indicada. En la historia «The Balloon», por ejemplo, maestra y alumnos, de pie, hacen un círculo en un espacio abierto del aula. A partir de aquí, y habiendo captado previamente la atención de todos los alumnos, la maestra inicia la historia como narrador. Es necesario tener presente que las primeras palabras del narrador son como una frontera que marca el principio de la historia. La frase inicial del narrador indica el primer paso en la estructura secuenciada de la escenificación. Posteriormente la maestra irá introduciendo los diversos personajes a escenificar de acuerdo con el orden marcado por la propia evolución de la trama. «Introducir un personaje» significa que la maestra escenifica aquello que el referido personaje «hace y dice» según el momento de la historia que corresponda, y todos los alumnos «hacen y dicen» simultáneamente lo mismo. Es muy importante que la maestra delimite claramente los distintos personajes que aparecen en una historia. A tal efecto, cada vez que sea necesario «pasar» de uno a otro personaje, la maestra «abandonará» primero el gesto y/o la postura del rol y a terminado de escenificar, hará una pausa, se desplazará del «lugar» del anterior al «lugar» del posterior personaje, y seguidamente «se colocará» en el gesto y/o la postura del rol que a continuación tenga que ser introducido —por «lugar» entendemos un determinado punto en el imaginario espacio de la acción [ver más detalles más adelante]—. Similar procedimiento será utilizado para cambiar entre narración y escenificación de un personaje.

Las sucesivas repeticiones de una unidad didáctica

Cada cuento será escenificado diversas veces. La variación más observable que se produce en las sucesivas repeticiones de un mismo cuento es la prolongación de algunas de las frases que los alumnos expresan durante la escenificación. Por ejemplo:

| | |
|-----------------------------------|---|
| La maestra y los alumnos dicen: | oh! Look! oh! Look, a balloon! oh! Look, a red balloon! |
| Todos hacen cara de asco y dicen: | oh! yuck! oh! yuck so dirty! oh! yuck, it is so dirty! |

Lavan el globo con agua y después shhht!
cierran el imaginario grifo: shhht! Ready!
 shhht! Now it's ready!

(The Balloon)

Estas sucesivas versiones de un mismo texto corresponden a la prolongación de las frases que los alumnos deben expresar durante las distintas sesiones de trabajo. El primer texto, el más sencillo, será verbalizado en las primeras escenificaciones. Posteriormente, este texto inicial será sustituido por otros más elaborados, de forma que la última de las versiones propuestas sea alcanzada antes de finalizar el trabajo de cada unidad didáctica. El paso de un texto a otro vendrá marcado por el mismo ritmo de los alumnos. Aunque ésta es una variable que la maestra deberá en cada caso observar y mesurar, el ritmo normal de evolución consistiría en realizar cada una de las variantes propuestas durante dos o tres sesiones, para posteriormente pasar a la siguiente.

En cualquier caso, los cuentos habrán de ser explicados de manera muy vivencial y comunicativa, y no podrán, en ningún caso, ser leídos. No es necesario que la maestra recuerde exactamente todos los elementos del cuento tal y como son presentados en el guión didáctico. Es mucho más importante transmitir una historia motivante que perder fuerza comunicativa porque se quiera recordar exactamente todas y cada una de las indicaciones dadas. No es necesario que las palabras del narrador sean siempre las mismas, ni tampoco que la maestra haga de «apuntador» exactamente en aquellos momentos previstos en el guión. Es importante, sin embargo, que la estructura secuencial de la historia sea siempre respetada y, en especial, que los gestos y las verbalizaciones que los alumnos deben repetir sean las propuestas.

Esta es, esquemáticamente, la forma de realizar colectivamente un conjunto de cuentos motivantes en los que los alumnos son, ya desde el principio, los principales protagonistas. Escenificando historias como «The Balloon» los niños y niñas quedan rápidamente situados en un territorio compartido donde será posible gritar, reír, investigar, pasar miedo, y emocionarse, en la nueva lengua.

LA CONSTRUCCION DEL CUENTO ESCENIFICADO COMO PRIMER TERRITORIO COMPARTIDO EN LA LN

Como el lector habrá ya advertido, los procedimientos que permiten hacer de este tipo de escenificación colectiva un territorio compartido en la nueva lengua van más allá de la simple organización del espacio físico donde dicha actividad es desarrollada.

Existe, en primer lugar, la organización por parte de la maestra de la estructura secuencial de la historia propuesta. Cada cuento tiene un momento culminante y una cierta ordenación de cosas que pueden suceder en relación al este referido momento. Es decir, cada cuento dispone de un clímax —necesariamente anticipable— en torno al que la acción es organizada, un punto álgido que da cohesión a la historia y permite, sobre todo, la

construcción de un cierto orden interno reconocible. En «The Balloon» este punto culminante lo constituye la idea de si finalmente el globo explotará o no; en «Good Night», saber si la hija podrá dormirse y su papá leer finalmente el periódico; en «Hoppity», resolver si el conejito desobedecerá la consigna dada por su mamá y saldrá de casa; o, en «Jenny's Cake», adivinar si Jenny conseguirá hacerse con el pastel que su madre ha escondido en lo alto de un armario. En este sentido, pues, los cuentos propuestos son estructuras jerárquicas de acciones que tienden hacia un reconocible —y en consecuencia compartible— clímax, a la vez que, consecuentemente, el trabajo de la maestra para que sea así reconocido por los alumnos resulta de suma importancia.

A la vez, y en relación directa a la anterior «segmentación», los cuentos presentan pautas internas repetibles, eso es, conjuntos de subacciones susceptibles de acontecer sucesivamente. Así, cada vez que en «The Balloon» un nuevo personaje llega y ve el globo que el protagonista de la historia está hinchando, o cada vez que en «Hoppity» un nuevo animal llega para visitar al pequeño conejo que se ha quedado sólo en casa, o cada vez que en «Robi and Mitzi» la madre lleva un nuevo plato a la mesa y éste es posteriormente ofrecido por Robi, el protagonista, al gato «Mitzi» para que éste se lo coma, o cada vez que el padre de «Good Night» lleva a su hija a dormir, le da un beso, cierra la luz, se sienta en el sofá y abre el periódico para leerlo, determinada estructura secuencial rápidamente comprendida y respetada por todos los alumnos permite, como si de un engranaje se tratara, hacer avanzar el cuento.

Existe también la necesidad de delimitar claramente entre si los distintos personajes que aparecen en la historia, a la vez que es también imprescindible diferenciar entre los diversos roles que durante la escenificación puede jugar la maestra. En algunas historias, como por ejemplo «The Balloon», todos los personajes, a excepción del narrador, son escenificados por la maestra y los alumnos conjuntamente. En este caso, todo aquello que en el rol de un personaje sea hecho o dicho por la maestra será al mismo tiempo imitado por el resto de la clase. En otras historias, en cambio, la maestra y los alumnos asumen, respectivamente, papeles distintos. Este es, por ejemplo, el caso de «Good Night», donde los alumnos son exclusivamente «la hija que no quiere dormirse», mientras la maestra asume los papeles de «padre», y narrador. En estos últimos casos, es importante tener presente que, si bien los personajes representados por los alumnos son en un primer momento asumidos por la maestra para así poder ser introducidos, posteriormente serán exclusivamente realizados por los niños, siendo tan sólo «sugeridos» cuando así sea necesario por la maestra en una función —necesariamente delimitable— que puede ser comparada a la de un «apuntador» teatral. En definitiva, al inicio del proceso de adquisición de la nueva lengua, el significado de los usos de esta Ln depende de cuándo, cómo, por qué, y sobre todo quién, los exprese.

Otra de las variables a tener en cuenta en la construcción del ya mencionado primer territorio compartido es una cierta distribución del espacio que, como si se tratase de un imaginario mapa, ordena y regula aquello que sucede en la escenificación del cuento. Consiste en una manera de organizar topográficamente el aula que permitirá «definir lugares» y «dejar» en ellos personajes posteriormente recuperables. Así, por ejemplo, las diferen-

tes posiciones que en el espacio de la ficción la maestra ocupe al hacer los diversos personajes de la historia «The Balloon» permitirán a los alumnos reconocer fácilmente quién son en cada momento e, incluso, en qué momento de la historia se encuentran. O la misma colocación de los niños y niñas durante «Jenny's Cake» —sentados en el suelo en semicírculo siempre que la madre está presente, y de pie cuando ésta desaparece de la escena— definirán el sentido y la intención de aquello que, en uno u otro momento, sea dicho y hecho.

Son también de gran importancia las «pausas» internas a la propia actividad. Por «pausa» entendemos un breve momento durante el cual la maestra se para, abandona toda postura corporal correspondiente a algún personaje, mira a todos los alumnos y, sin decir o hacer nada específico, establece una frontera entre aquello que acaba de ser escenificado y aquello que seguidamente será propuesto. Estas «pausas» son importantes en la medida que delimitan «momentos» y «lugares» de la acción, marcan cambios en la secuencia estructurada del guión, o simplemente permiten saber cuándo estamos dentro de la historia y cuándo salimos fuera de ella. A la vez, sirven para dar tiempo a los alumnos para reconocer e incluso anticipar cada cambio de situación dentro de la escenificación, cada «paso adelante» en el guión. Las «pausas» son hitos que regulan internamente la historia, son un recurso muy importante para construir un «tempo» que marque el ritmo interno de la actividad propuesta.

De alguna forma, en definitiva, todos estos elementos y procedimientos explicitados conforman un especie de «diálogo de acción», en el sentido utilizado por Bruner (1975). Como ha sido ya anteriormente explicitado, los primeros usos de la Ln funcionan estrechamente relacionados al conjunto de acciones a través de las cuales esta Ln tiene lugar. En consecuencia, el eje de la actuación de la maestra no deberían ser tanto las estrictas verbalizaciones de los alumnos en la Ln como su eficaz participación en la historia, ya que es la viabilidad de esta misma historia como actividad conjunta de toda la clase aquello que permitirá asegurar la coherencia de las mencionadas verbalizaciones. La idea aquí propuesta es, en definitiva, que los primeros usos de la Ln resultarán motivantes, significativos y eficaces, si son realizables sobre la base de un conjunto de conocimientos y procedimientos que maestra y alumnos deben reconocer, compartir y respetar.

ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS

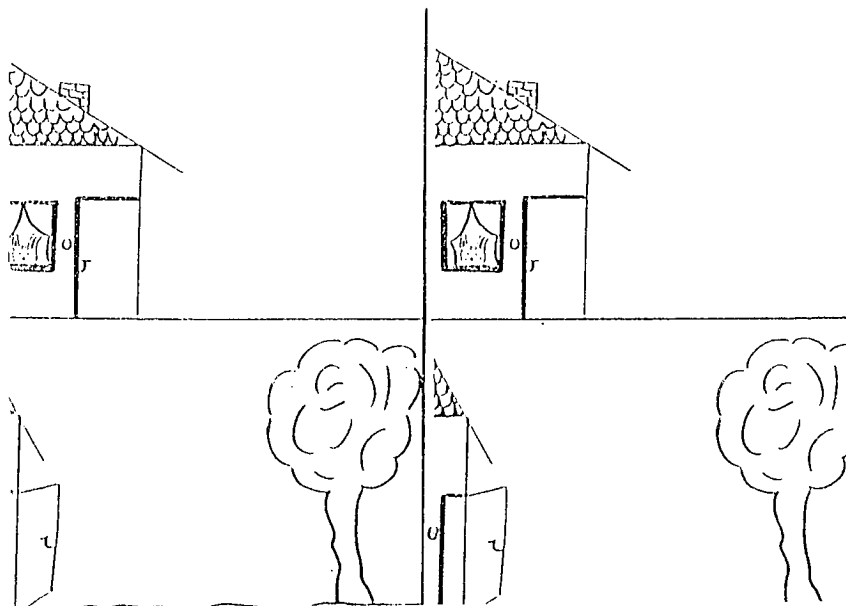
Al final de cada guión didáctico hay una serie de propuestas que complementan el trabajo hecho en las escenificaciones.

En la medida en que un cuento es considerado para la presente propuesta como una globalidad que da sentido a los primeros usos de la nueva lengua, los referidos trabajos complementarios representan, de hecho, nuevas versiones de la vivencia general de la historia, es decir, excusas para que bajo formas distintas sea posible volver una vez más al trabajo ya realizado en la escenificación. Por lo tanto, una característica importante de estos ejercicios es que en su realización serán otra vez verbalizadas las expresiones y efectuados los gestos y acciones previstos en el cuento, construyendo, de esta forma, un nuevo contexto de uso de la Ln. Pondré dos ejemplos:

La historia que hay que completar

Se trata de una hoja de papel dividida en cuatro partes, cada una de las cuales presenta un dibujo que corresponde a uno de los momentos del cuento en cuestión. Estos dibujos están sin embargo inacabados, y el objetivo del ejercicio es que cada alumno, dibujando, complete aquello que en cada caso falta.

FIGURA 2



Reproducción de la lámina «historia a completar» del cuento «Hoppily», correspondiente al material de trabajo utilizado por los alumnos de «Alto Adige/Süd Tirol» para la adquisición del alemán.

El procedimiento a seguir consta de los siguientes pasos:

- Se escenifica la historia según el procedimiento habitual. Posteriormente, cada alumno se sienta en su sitio con su correspondiente hoja de trabajo encima de la mesa.
- Se inicia nuevamente la exposición de la historia previamente escenificada. Una vez más todos expresan los diálogos y miman los gestos que corresponden, ahora, sin embargo, sin levantarse del sitio de trabajo. En algunos casos los mencionados gestos pueden ser realizados de manera parecida a como fueron mimados en la escenificación —así, por ejemplo, es posible soplar y representar con las manos el globo que se hincha sin moverse del sitio—. En otros casos, en cambio, estos gestos han de ser representados de manera simbólica sobre la misma hoja de trabajo —«caminando» por ejemplo con dos dedos sobre el papel mientras se expresa el «tiptap, tiptap» de los diversos personajes que van llegando a escena de «The Balloon».

- c) Cada vez que se llega a uno de los puntos de la historia correspondientes a una de las cuatro partes del presente trabajo, el cuento se detiene y los alumnos completan aquello que en cada caso falta. Una vez finalizado cada parte del trabajo, se reprende la historia hasta que, con este mismo procedimiento, se llega al final del cuento.

Es importante remarcar el hecho que cada uno de los dibujos que los niños completan no serán realizados hasta que la correspondiente parte de la historia haya sido verbalizada y mimada. Como en todos los trabajos complementarios, dibujar no es en este caso el objetivo propuesto, sino una excusa para usar una vez más la nueva lengua.

El escenario

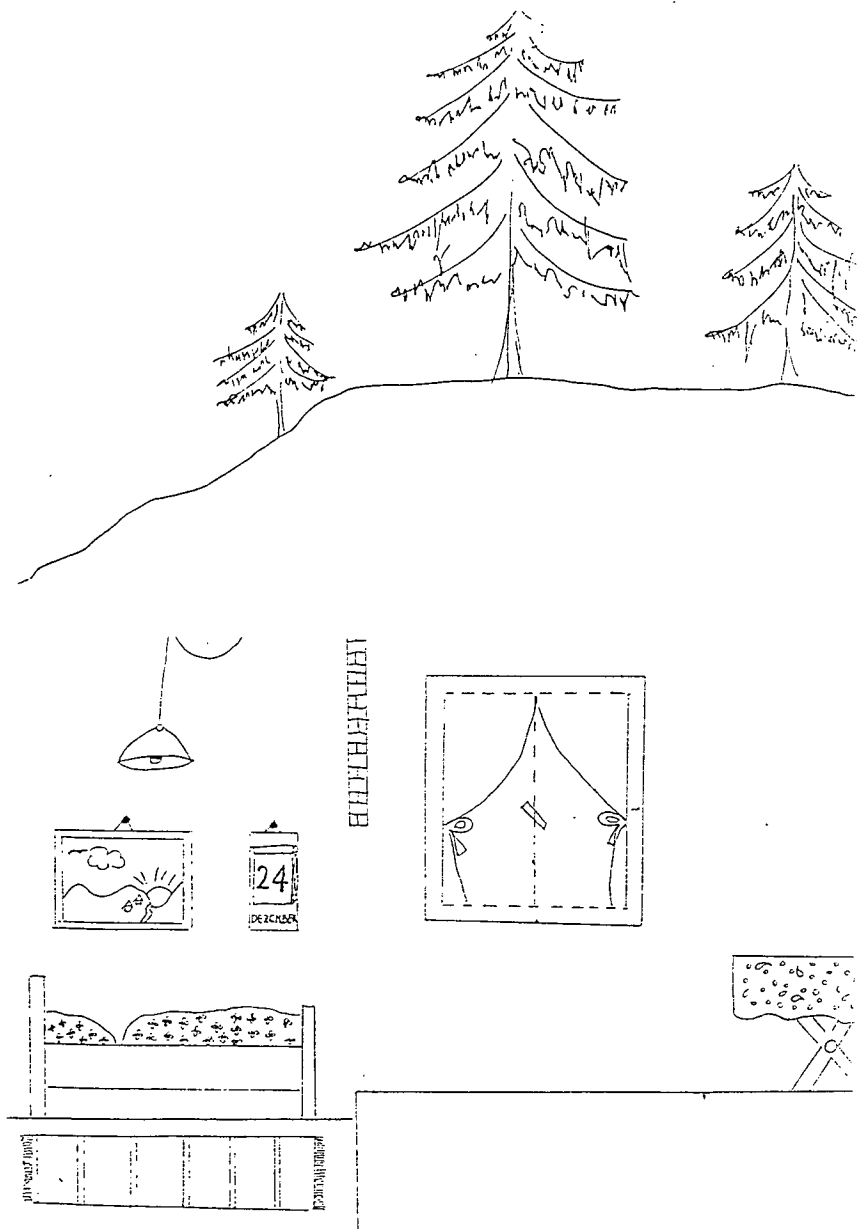
El material correspondiente al «escenario» consta de diversas hojas. En una de ellas aparecen los personajes y objetos más importantes que intervienen en la respectiva historia. En las otras hojas —normalmente 1 ó 2— hay dibujado lo que podríamos llamar el escenario general del cuento.

FIGURA 3



Reproducción de las láminas del «escenario» del cuento «Der Weihnachtsbaum», correspondiente al material de trabajo utilizado por los alumnos de «Alto Adige/Süd Tirol» para la adquisición del alemán.

FIGURA 3 (Cont.)



El procedimiento a seguir en este ejercicio es el siguiente. En primer lugar los alumnos recortarán —con tijeras o punzón— los personajes y objetos de la primera de las mencionadas hojas. Posteriormente, colocando las anteriores piezas sobre el escenario en la posición que de acuerdo con la historia corresponda, reproducirán la trama del cuento en cuestión. Este ejercicio —como el anterior— pretende ofrecer una nueva posibilidad de revivir la historia desde principio a fin. Es por lo tanto una excusa más para hacer usar la Ln dentro del contexto del cuento.

Las primeras realizaciones de este ejercicio serán colectivas y se harán bajo la guía de la maestra. Más adelante, cuando la historia sea ya suficientemente conocida, cada alumno podrá jugar individualmente a reproducir el cuento sobre este «pequeño escenario» personal. El uso de elementos no lingüísticos y la posibilidad de reproducir fácilmente en este nuevo contexto toda la secuencialidad de la historia, permitirán a los niños y niñas realizar individualmente esta tarea sin necesidad de «volver» a la L1.

CONSIDERACIONES FINALES

En primer lugar —y de acuerdo con la hipótesis del «input comprensible» planteada por Krashen (1982)—, es necesario garantizar que la historia sea en todo momento reconocible, pero las estrategias para conseguir este imprescindible objetivo deberán ser encontradas en el conjunto de recursos que la propia ritualización del cuento como interacción escenificada ofrece.

En segundo lugar, si de acuerdo con Bajtin (1977) todo uso de la lengua necesita siempre de un territorio compartido —eso es, mutuamente reconocido— entre los interlocutores, en el caso de los pequeños aprendices de una lengua extranjera el primer territorio «ya reconocible» viene constituido no por un espacio (formal) textual de la nueva lengua, sino por la propia estructura escenificada de los cuentos propuestos en esta misma nueva lengua. En este sentido, parece posible sostener que en los materiales propuestos aparece implícita la idea de un modelo de «enseñanza/aprendizaje significativo» (Ausubel, 1977, 1978, 1985; Coll, 1983, 1985; Wells, 1981, 1985) en el que el alumno accede a nuevos niveles de la L_n precisamente porque puede partir de esquemas de conocimiento/actuación que ya conoce, es decir, porque puede siempre, en algún sentido, reconocer en aquello que se le propone «algo» que ya sabe. Se trata pues, como propone Wells (1981: 19), «de empezar allí donde el alumno se encuentra», o de entender, como escribe Ausubel (1978, prólogo), que «de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en aquello que el alumno ya sabe».

Finalmente, es necesario recordar que, por encima de todo, lo que se intenta ofrecer a los alumnos es una lengua útil para hacer cosas interesantes. En este sentido, la clase de/en L_n entre los 3 y los 6 años deberá ser una experiencia motivante de comunicación compartida y no un ejercicio de aprendizaje mecánico. La nueva lengua será, sobre todo, el instrumento para hacer avanzar una interacción deseada y conjuntamente construida. Como afirma Taeschner (1989: 2), «aquello que caracteriza en primer lugar la adquisición de una lengua es la necesidad de disponer de un instrumento eficaz para relacionarse con los demás».

Notas

1. La realización de este artículo ha sido posible gracias a un permiso de estudios del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. En relación a la elaboración de los

materiales aquí referidos, es necesario explicitar también la colaboración del Comune di Modena y del Ufficio per la Promozione del Bilinguismo della Provincia Autonoma di Bolzano, así como el trabajo de las respectivas maestras que los han llevado diariamente a la práctica y cuyas múltiples sugerencias han sido de gran valor.

2. Sin otro criterio que la simple constatación estadística, en el presente artículo será usado el termino «maestra/s» para referirse a aquellos profesionales, hombres y mujeres, que trabajan en los niveles de escolaridad considerados.

3. A menos que se indique lo contrario, y sin que ello comporte ningún tipo de valoración implícita, en las referencias a las historias presentadas como unidades didácticas serán utilizados los correspondientes títulos en inglés.

4. La idea argumental de «The Balloon» proviene del cuento sin imágenes «El globo», original de Pia Vilarrubies (Col.lecció Tina-Ton, n. 3, Barcelona; Ed. Joventud).

5. Aunque puedan parecer a primera vista difíciles de realizar, estos cambios de rol se consiguen fácilmente utilizando para cada tipo de personaje una gestualidad, y un tono y ritmo de voz, distintos. Para más información a este respecto ver Artigal y otros (1984).

Referencias

- ARAGONÉS, N., y otros (1990). La funció dels formats d'interacció en l'adquisició del català pel sistema d'immersió a parvulari. En *II Congrés Internacional de la Llengua Catalana, Area 6, Ensenyament*. Barcelona: II Congrés Internacional de la Llengua Catalana Ed. pp. 477-481.
- ARTIGAL, J. y otros (1984). *Com fer descobrir una nova llengua*. Vic: EUMO.
- ARTIGAL, J.M. (1987). Le programme de «bain de langue» pour l'enseignement de la langue à des enfants d'immigrés dans les écoles maternelles de Catalogne. *Revue de Phonétique Appliquée*, 82-83-84, 134-142.
- ARTIGAL, J.M. (1989). *La immersió a Catalunya: consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*. Vic: EUMO. [Una versió en anglés de este libro está actualmente en prensa: *The Catalan Immersion Program: an European point of view*. Norwood, N.J.: Ablex]
- ARTIGAL, J.M. (1990a). Uso/adquisición del lenguaje como construcción de territorio compartido. *Ponencias y comunicaciones del «16 Congreso Nacional de AELFA»*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, INSERSO. pp. 147-163.
- ARTIGAL, J.M. (1990b). La construcción conjunta maestro-alumno del primer discurso en L2 en un programa de inmersión. En M. Siguan (Ed.), *Lengua del alumno, lengua de la escuela*. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona. pp. 147-163.
- ARTIGAL, J.M. (1990c). El context compartit com a base de l'ús/adquisició de la nova llengua: aspectes psicolingüístics d'un programa d'immersió. En *Actes de les primeres jornades d'ensenyament de la llengua*. Barcelona: Departament de Didáctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona. [en prensa].
- ARTIGAL, J.M. (1990d). The Catalan immersion program: the joint creation of shared indexical territory. En *Sixth Nordic Conference on Bilingualism*, Clevedon: Journal of Multilingual and Multicultural Development. [en prensa].
- AUSTIN, J. (1982). *Palabras y acciones ¿Cómo hacer cosas con palabras?* Barcelona: Paidós.
- AUSUBEL, D. (1977). The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. En *Educational Psychologist*, 12, pp. 162-178.
- AUSUBEL, D. (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- AUSUBEL, D. (1985). Learning as constructing meanings. En N. J. Entwistle (Ed.) *New Directions in Educational Psychology*. London: The Palmer Press.
- BAJTIN, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*, Les Edition de Minuit, París.
- BAJTIN, M. (1984). «Les genres du discours», a *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.
- BATES, E. (1976). *Language and context. The acquisition of pragmatics*, Academic Press, New York.
- BROWN, R. (1973). *The first language*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1975). From Communication to Language A Psychological Perspective. *Cognition*, 3, 1975, pp 225-287.
- BRUNER, J. (1982). The formats of language acquisition. *American Journal of Semiotics*, 1982, 1, 3, pp. 1-16.
- BRUNER, J. (1985). *La parla dels infants*. Vic: EUMO.
- CANALE, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CANDLIN, C.N. (1984). Syllabus design as a critical process. En Brumfit (ed.) *General English Syllabus Design*. Pergamon Press & British Council.
- COLL, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimientos en situaciones de enseñanza

- aprendizaje. En Coll, C. (Ed.) *Psicología genética y Aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- COLL, C. (1985). Acción, interacción, y construcción del conocimiento en situaciones educativas, *Anuario de Psicología*, núm. 33, 1985 (2).
- DI PIETRO, R. (1987). *Strategic Interaction. Learning languages through scenarios*. Cambridge University Press.
- DULAY, H. and M. BURT (1977). Remarks on creativity in language acquisition. En M. Burt, H. Dulay and Finnochiaro (Eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents. pp. 95-126.
- DULAY, H., M. BURT, and S. KRASHEN (1982). *Language Two*. Oxford University Press.
- ERVING-TRIPP, S. (1987). Activity Structure as Scaffolding for Children's Second Language Learning. En Cook-Gumperz, J. and Corsaro W. (Eds) *Issues in Theory and Method of Studying Children's Worlds*, Le Hague: Mouton. pp. 327-357.
- FILLMORE, W. (1976). *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*. Tesis Doctoral, Stanford University (no publicado).
- FILLMORE, W. (1985). When does teachers talk work as input? En M. Gass and Madden, C. (Eds) *Input in Second Language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. pp 17-50.
- GARDNER, R. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. En H. Giles and R. St. Clair (eds.) *Language and Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- GARDNER, R. and W. LAMBERT (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- GUMPERZ, J (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- HATCH, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. En E. Hatch (Ed.) *Second language acquisition*, Rowley, Ma.. Newbury House. pp 401-435.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. En J.P. Pride & J. Holmes (Ed.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- KRAMSCH, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LONG, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. En M. Clarke and J. Handscombe (eds.), *Tesol'82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington D.C.: TESOL. pp. 207-223.
- NELSON, K. (1985). *Making sense. The Acquisition of Shared Meaning*. New York: Academic Press.
- READ, Ch. i SCHREIBER, P. (1982). Why short subjects are harder to find than long ones. En L. Gleitman and Wanner, E. (Eds.) *Language acquisition: the state of the art*, Cambridge University Press, pp: 3-48.
- SCHUMANN, J. (1978). The acculturation model for second language acquisition a R. Gingras (ed.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- SCHANK, R. y ABELSON, R. (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós.
- SEARLE, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Ed. Cátedra.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En M. Gass and Madden, C. (Eds) *Input in Second Language acquisition*, Newbury House Publ. pp 235-253.
- TAESCHNER, T. (1986). *Insegnare la lingua straniera*. Bologna: Il Mulino.
- TAESCHNER, T. (1989). *Progetto INSEL. Premessa teorica*. (No publicado)
- TERREL, T. (1985). The natural approach to language teaching: un update. *The Canadian Language Review*, 41, 3, pp. 461-479.
- VAN EK, J. A. (1975). *The Threshold Level*. Strasbourg, Council of Europe.
- VILA, I. (1990). Activitats lingüístiques en aules preescolars d'immersió. En *II Congrés Internacional de la Llengua Catalana, Area 6, Ensenyament*, pp. 343-347. Barcelona: II Congrés Internacional de la Llengua Catalana Ed.
- VOLTES, M. y otros (1989). *La immersió lingüística a parvulari*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- VYGOTSKY, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WELLS, G. (1981). *Learning through interaction*, Cambridge University Press, London.
- WELLS, G. (1986). *The Meaning Makers*. New Hampshire: Heineman.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- WILKINS, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- ZANÓN, J. (1989). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Ca- ble*, 5, 19-27.

Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y seis años. *J. M. Artigal*.
CL&E, 1990, 7-8, pp. 127-144.

Resumen: *En el presente artículo se expone un conjunto de materiales elaborados para la introducción escolar de una lengua extranjera entre los 3 y los 6 años, los cuales han sido experimentados y contrastados durante los dos últimos cursos escolares en la ciudad de Módena respecto al inglés, y en la provincia autónoma de «Alto Adige / Südtirol» en relación al alemán. Independientemente de otras consideraciones, los referidos materiales han sido construidos en base a la hipótesis que, lejos de ser primero aprendida y posteriormente utilizada, la nueva lengua es adquirida a través de su propio uso social.*

Datos sobre el autor: Josep Maria Artigal trabajó entre los años 1978 y 1983 como especialista de catalán con párvulos que no tenían esta lengua como familiar. Posteriormente, en el Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, fue responsable didáctico de la introducción progresiva del catalán a nivel de párvulos y ciclo inicial. Durante los últimos tres años ha investigado sobre la introducción precoz de lenguas no familiares en el marco escolar.

Dirección: Rambla del Prat 5, 08012 Barcelona.

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.