

Los cuentos infantiles: una estrategia pedagógica en la enseñanza de los idiomas extranjeros

P O R

LEYLA MARIA ROJAS

Profesora asociada — Centro de Idiomas
Facultad de Ciencias Humanas
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA



Este artículo plantea criterios teóricos y metodológicos que sustentan la inclusión de la narratividad como parte importante del currículo de las lenguas extranjeras en la educación básica primaria y sugiere pautas metodológicas que propician el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños a través del cuento.

Destaca la importancia del cuento infantil como recurso pedagógico para la adquisición de la competencia comunicativa tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, porque contribuye al desarrollo cognitivo del niño, es fuente del 'input lingüístico' necesario para interiorizar la lengua extranjera, promueve la oralidad y reactiva el esquema narrativo universal que los niños poseen en toda cultura.

Propone actividades pedagógicas que se pueden implementar tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera con comentarios alusivos a nuestro contexto monolingüe en el aula de clase.

Palabras clave: estrategia, competencia comunicativa, input lingüístico, sistema de apoyo, esquema narrativo.

A los niños se les cuenta un primer cuento que en realidad les llama la atención, y

FORMA Y FUNCION 10 (1997), páginas 113-130. © Departamento de Lingüística,
Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá.

cuesta mucho trabajo para que quieran escuchar otro. Quieren que siempre les repitan el mismo. Creo que éste no es el caso de los niños narradores, y no fue el mío. La voracidad con que escuchaba cuentos me dejaba siempre esperando uno mejor al día siguiente...
(Gabriel García Márquez, *El Espectador*, 10 de diciembre de 1995).

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha surgido un creciente interés por el tema de la enseñanza de los idiomas extranjeros, en la educación básica primaria, a partir de la expedición de la Ley General de Educación, en donde se incluye un idioma extranjero como parte del currículo general.

Surge entonces la necesidad de establecer criterios para un planeamiento curricular acorde con las características de los educandos en la educación básica primaria. El afán de responder a esta necesidad ha llevado a que profesores de secundaria, estudiantes, expertos en la materia y educadores en general, estén más involucrados que nunca en la búsqueda de teorías, metodologías y materiales que sustenten dicho planeamiento curricular.

Al abordar el tema de los cuentos infantiles en la enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación básica primaria se pretende, por una parte, contribuir en alguna forma al establecimiento de criterios teóricos y metodológicos que sustenten la inclusión de la narratividad como parte importante del currículo y, por otra parte, sugerir actividades que propicien el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños a través del cuento.

Por lo general, las preguntas que surgen en nuestra práctica pedagógica con los niños son: ¿Cómo lograr motivar a los niños pequeños para que se sientan realmente involucrados en el uso y la práctica de la lengua, si ellos no tienen la suficiente competencia comunicativa en la lengua extranjera? ¿Serán suficientes y adecuadas esas actividades que desarrollamos en el salón de clase para construir esa competencia comunicativa en tan corto tiempo?

Con frecuencia nos encontramos con más dudas que respuestas cuando vemos que las únicas oportunidades de escuchar y hablar que tienen nuestros niños en nuestra situación colombiana se dan en el aula de clase. Estamos conscientes de que nos hallamos frente a una situación puramente artificial, pues a excepción de hogares donde ambos padres o uno de ellos es extranjero, nuestro ambiente no es bilingüe y el contacto con la lengua hablada es escaso.

2. TEORÍAS SOBRE EL CUENTO INFANTIL Y SU PAPEL EDUCATIVO

Entre los principios psicolingüísticos está el de que a mayor contacto con la lengua (**input**)¹, y a mayores oportunidades de empleo

¹ Según Krashen, S. (1981), la función principal de una clase de lengua extranjera es proporcionar un **intake** o **input** significativo (en español, sería una dosis o consumo apropiado de lenguaje).

de la lengua en interacción, mayor adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera. Por otra parte, sabemos que el niño adquiere su competencia comunicativa en la lengua materna a través de la interacción con sus padres y con su entorno social (Vygotsky, Bruner, Donaldson). También sabemos que el niño adquiere su lenguaje pasando por diferentes etapas en su desarrollo. Para algunos teóricos como Piaget, estas etapas son claramente diferenciadas desde su inicio hasta llegar a lo que él llama 'etapa de las operaciones formales', alrededor de los 11 años. Para Donaldson y sus seguidores (1978), el niño pasará por estas etapas con mayor rapidez y logrará 'descentrar' su pensamiento, dependiendo del **apoyo lingüístico** (LASS)² que proporcionen padres o tutores.

Nuestros niños entran al sistema educativo alrededor de los 7 años, cuando están justamente en este proceso de desarrollo cognitivo y lingüístico. Traen consigo todo un cúmulo de experiencias que los llevará con el tiempo de las **operaciones concretas** a las **operaciones formales**. Por lo tanto, los maestros buscamos planear un currículo con actividades que respondan a estas características del desarrollo cognitivo de los niños.

El cuento infantil se ha propuesto como uno de los recursos pedagógicos que más proporciona todas estas experiencias acumulativas para el logro de un **mayor input lingüístico** en el aula de clase. Las investigaciones sobre los orígenes del cuento y su papel educativo en la sociedad son un testimonio del valor del cuento como estrategia pedagógica, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera.

2.1. EL CUENTO COMO VEHICULO PARA EDUCAR Y ENTRETENER

Desde tiempos inmemoriales, el cuento ha sido el vehículo para educar y entretenir. El cuento tiene su origen en la oralidad. La mayoría de los cuentistas, sea que empleen la forma escrita u oral, comienzan a hilvanar sus ideas con palabras dichas en voz alta para sí, para sus amigos, compañeros o familiares en la búsqueda de un efecto o de nuevas ideas para sus cuentos. Jennings (1991), propone el cuento como una de las formas más efectivas para el desarrollo de habilidades que proporcionan confianza en el aprendizaje de la lectoescritura en la lengua materna. Si observamos a los niños en el patio de recreo, notamos que ellos pasan gran parte de su tiempo contando cuentos o historias. Inventan chistes, adivinanzas, y repiten en sus cuentos experiencias reales o imaginarias. Se puede decir que son 'contadores de cuentos' por naturaleza. En su experiencia como maestra de primaria, Jennings destaca el grado de confianza a que llegan los niños en el **uso de la lengua**, después de trabajar en talleres de escritura y de lectura basados en el cuento. Si los niños adquieren confianza en la oralidad, serán más seguros en sus posteriores intentos en el aprendizaje de la escritura y la lectura. Esta estrategia también ha tenido éxito en niños que adquieren el idioma inglés como segunda lengua, porque ellos quieren compartir sus experiencias, sea a través de sus cuentos favoritos o simplemente contando eventos personales en forma espontánea y sin miedo.

² Según Bruner, J. (1984), el niño requiere de un Sistema de Apoyo Lingüístico para la adquisición del lenguaje. (LASS, *Language Acquisition Support System*).

Al tener en cuenta los beneficios del empleo de la narratividad para afianzar la lectura y la escritura en la lengua materna, también podemos propiciar circunstancias similares en el aprendizaje de una lengua extranjera, no sólo en la adquisición de estrategias para la consolidación de la escritura y la lectura, sino que esto también contribuirá enormemente en el desarrollo de habilidades como la escucha y la producción oral, es decir, en el logro de una mayor competencia comunicativa.

2.2. EL CUENTO COMO RASGO ESENCIAL DE TODA CULTURA

Sin el cuento, carecemos de la noción de identidad y de pertenencia dentro de un esquema de vida. Por eso, dice Jennings, debemos darle vida al cuento y preservarlo en el aula de clase. Debemos leerles cuentos diariamente y darles espacio para que ellos los lean, los cuenten o escriban sus propias historias. Los niños que no han sido expuestos a esta forma de la oralidad estarán en desventaja con relación a los otros. Encontrarán difícil escuchar y entender los puntos de vista del otro. Sus experiencias de vida y el poder de su imaginación estarán igualmente limitados. Por eso debemos ayudarles en la construcción de ese mundo fantástico a través de los cuentos que escuchan diariamente y de los que ellos mismos producen en clase.

2.3. EL CUENTO COMO PARTE DEL MUNDO DEL NIÑO Y DE SU ENTORNO

Según Hendy (1992), los niños existen en un mundo propio con sus percepciones y sentimientos, pero, a la vez, tienen que reconocer la existencia del mundo que los rodea. Su propio mundo está constituido por un espacio y tiempo privados, el mundo de la imaginación, donde todo y nada es posible. Sin embargo, ellos tienen que aprender a habitar el mundo que existe fuera de ellos, el cual existe, sea que estén dentro de él o no. Su conocimiento del mundo más allá del ‘aquí’ y el ‘ahora’ se da cuando escuchan a los otros en el uso de la lengua, cuando definen y describen el mundo en términos del ‘allá’ en lugar del ‘aquí’, del ‘ayer’, ‘mañana’, ‘después’ y ‘antes’. A través del empleo de la lengua los niños aprenden por sí mismos a moverse del ‘aquí’ y el ‘ahora’ al ‘allá’ y al ‘después’. Pero el escuchar a los otros hablar sobre esos mundos no es suficiente; ellos necesitan, en primer término, participar y experimentar en él, involucrándose activamente en el empleo de la lengua. Para construir el sentido del mundo en el que ellos se encuentran, necesitan tener control de la lengua que usan. Para saber qué es **hacer**, ellos necesitan emplear la lengua. Por lo tanto, se requieren oportunidades en la práctica y el manejo de la misma. Cuando participan en el empleo de la lengua, los niños aprenden lo que pueden hacer con ella.

2.4. CONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA DEL CUENTO POR PARTE DEL NIÑO

Estudios psicolingüísticos sobre la infancia demuestran que los niños aprenden la lengua en forma activa por medio del juego y que los patrones de juego que ellos emplean no solamente revelan su conocimiento

de la lengua sino su conocimiento de la estructura del cuento. Cuando los niños llegan a la escuela, traen consigo estos patrones, así hayan tenido experiencias limitadas en su aproximación al cuento. La mayoría de los niños sabe que en un buen cuento suceden cosas, que los personajes del cuento generalmente tienen problemas que resolver, decisiones que tomar soluciones que desarrollar y, en últimas, "vivir felices por siempre". Para que el cuento sea más divertido y emocionante, los niños saben también que debe haber un elemento de tensión y suspenso. Por lo tanto, es importante que el niño sepa que los cuentos que él produce, individual o colectivamente, surgen del conocimiento individual que trae consigo. Que el niño y su propia historia tienen un lugar y un valor en el mundo que inventa o que es real. De la misma manera, ellos saben que esto les produce un efecto 'liberador de las tensiones' que el ambiente conflictivo les impone. Casi todos los cuentos terminan en la resolución del miedo y el dolor, y en la integración de la figura del héroe. Bettelheim (1978) nos alerta sobre la necesidad que tienen los niños de encontrar una forma de tratar los aspectos difíciles y miedosos de sus vidas en una forma segura a través de los cuentos. Smith (1992) sugiere que los maestros propiciemos esta 'catarsis' en los niños por medio de la 'escritura' de sus propios cuentos, y que éstos sean publicados y compartidos con sus compañeros en el aula.

2.5. EL CUENTO COMO VEHICULO DE DESARROLLO LINGÜISTICO Y COGNOSCITIVO DEL NIÑO

Tradicionalmente se pensó que las palabras eran el vehículo o las herramientas para la expresión de las ideas y para la comunicación. Sin embargo, investigaciones más recientes sobre la adquisición del lenguaje en el niño sugieren que su desarrollo está ligado directamente al desarrollo cognoscitivo (Vygotsky, 1962; Bruner, 1983; Donaldson, 1978). Las palabras no solamente se emplean para hablar sobre el mundo y la visión que tenemos de él, sino que nos permiten en forma activa darle forma a la visión que tenemos. Así, pues, es necesario que los niños sean motivados a apreciar el uso y el potencial de la lengua en la medida en que los involucramos en forma activa para que construyan sus propios cuentos.

Para algunos niños el escuchar cuentos, sea en la escuela o en la casa, puede ser una experiencia muy aburrida y pasiva. Solamente se sentirán involucrados cuando se les interroga sobre la acción y los personajes. Si las preguntas como actividad rutinaria en clase resultan ser repetitivas, puede generar un grado de ansiedad en lugar de lograr que los niños se involucren en el cuento, porque desvía su atención a la búsqueda de soluciones a posibles preguntas. Sin embargo, si esta experiencia es activa, se pueden hacer preguntas personales imprevisibles, tendientes a la solución de problemas que sean un reto, a la toma de decisiones, las cuales serán libres de preconcepciones, en donde los niños se sentirán libres para desarrollar y explorar ideas que no estén restringidas por el diseño de un currículo y que surjan de la interacción entre ellos más que de la intervención del maestro (Hendy, 1982: 101-108).

2.6. ASPECTOS PEDAGOGICOS DEL CUENTO

Tradicionalmente hemos empleado los cuentos clásicos o universales como recurso didáctico para formar o educar en los valores morales de una sociedad. Ejemplo de ellos son las fábulas de Esopo, de Lafontaine, los cuentos de los hermanos Grimm, etc. Sin embargo, existen autores que han profundizado en el análisis de la ‘literatura para niños’, quienes hacen una fuerte crítica a los cuentos que son creados por adultos con el tradicional propósito de apoyar el *status quo*. Según ellos, los protagonistas de estos libros generalmente dependen de la autoridad de los padres y maestros en la búsqueda de ayuda y consejo. En ellos se les enseña a ser responsables, a trabajar arduamente, a permanecer en línea con preceptos y a contentarse con lo que la vida les ofrece. En otras palabras, se les enseña a ser tan respetables como los adultos. Según Lurie (1990), existen otros libros que en su tiempo fueron juzgados como inapropiados para niños. Sus autores no han olvidado qué es ser niños y recomiendan o celebran la desobediencia, el soñar en solitario, ser respondes y esconder sus sentimientos frente a adultos no simpáticos. En ellos se ironiza y se critica a las instituciones de los adultos, incluyendo la escuela y la familia. En otras palabras, son considerados subversivos como muchos de los chistes, juegos y rondas que se aprenden en el patio de recreo. Este tipo de literatura para niños considerada ‘subversiva’, sugiere que existen otras visiones de la vida humana que no pertenecen a la tradición y que llaman la atención porque representan todo lo imaginativo y rebelde del niño que hay en el ser humano. Ejemplos de esta literatura son *Tom Sawyer*, *Mujercitas*, *Peter Pan*, *Alicia en el país de las maravillas* y *El mago de Oz*.

2.7. EL CUENTO INFANTIL COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Estudios psicolingüísticos demuestran que tanto los niños como los padres desarrollan en forma intuitiva estrategias que propician la adquisición del lenguaje. Igualmente, estas evidencias sugieren que los niños aplican las mismas estrategias en la construcción de su competencia comunicativa en una segunda lengua. Estas estrategias están ligadas a su desarrollo cognitivo. Según Tough (1991: 223-224), la imitación, la repetición, el habla telegráfica y la incorporación son estrategias comunes en la construcción de esta competencia comunicativa. Todos sabemos, por ejemplo, que los niños hacen uso de la memoria a través de la repetición de fragmentos de lengua o frases prefabricadas que reciclan elementos de la lengua y llaman a unirse en su repetición por su rima. Estas frases prefabricadas, que se asimilan a través de una experiencia activa y agradable, generalmente se ‘pegan’ y el niño puede recurrir a ellas en forma espontánea en otras situaciones o como fuente de datos lingüísticos con los cuales puede hacer generalizaciones dentro de otros contextos. Ejemplos de ello son las retahílas de las rondas o de los cuentos: “Little pig, little pig, let me in”, “No, by the hair of my chinny chin, chin, I won’t let you in”, “Fe, fi, fo, fum, I smell pigs. Yum, yum, yum,

yum (The Three Little Pigs); “**The big one’s too hot, the middle one’s rather hot, the little one’s just right**” y la misma repetición para **big** y **soft** (Goldilocks).

Al respecto dice Tough que los estudios psicolingüísticos dan evidencia de que los primeros intentos de producir habla son intentos de imitar palabras solas que emplean otros. A medida que incorporan significado, los niños siguen usando esas palabras **repietiéndolas** con frecuencia como si estuvieran practicando el uso de ellas. A medida que el niño procede en la repetición, comienza a ensamblar estos componentes aprendidos para expresar significados. Con frecuencia esto ocurre repitiendo la palabra o frase corta empleada por el adulto y poniéndola en alguna secuencia con elementos ya establecidos. De esta manera, el niño se mueve hacia el reconocimiento de reglas que subyacen al lenguaje empleado.

3. EL CUENTO INFANTIL EN EL CURRÍCULO INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Cuando pensamos en el cuento infantil, nos preguntamos: ¿cómo puede el cuento ser parte de un currículo integral? Claire Jennings trae al caso a la autora Katherine Cather, quien en 1919 ya había escrito **Educando por medio del cuento**. Allí propone la enseñanza a niños por medio del cuento. Sus ideas son sorprendentes porque fueron desarrolladas en un tiempo en que los métodos tradicionales estaban muy arraigados. El método tradicional preconizaba el modelo de enseñanza basado en la prioridad de lo conocido y concreto sobre lo desconocido y abstracto, lo cual era reforzado por las teorías de Piaget sobre el desarrollo del pensamiento lógico. La filosofía de Cather sobre la enseñanza a través del cuento se centraba en el poder de la respuesta emocional en el acto del aprendizaje. Ella sostenía que si los niños eran emocionalmente afectados por algún fragmento de información, tendrían una mayor posibilidad de comprender y de recordar el contenido y los conceptos, que si los recibían a través de canales tradicionales. Cather estaba convencida de que nosotros recordamos con mayor frecuencia los cuentos y las canciones que aprendimos o escuchamos en nuestros primeros años que el contenido de un aprendizaje tradicional. Ella clasificó varios cuentos de acuerdo con los contenidos del currículo bajo diferentes categorías. Por ejemplo, en el estudio de la geografía, ella incluyó varias series de cuentos sobre regiones y países que propiciaban el entendimiento de las diferentes culturas y sus gentes. Para ella, la enseñanza de períodos en la historia estarían mejor relacionados con el pasado a través de la imaginación que el aprendizaje de secuencias cronológicas aprendidas de memoria en forma aburrida. Las ciencias naturales se prestan al empleo de este recurso, porque los hechos científicos se pueden contar dentro de la trama de un cuento. Por ejemplo, el ciclo de la vida de una mariposa se ha plasmado en un cuento maravilloso que tiene **introducción, acción (o trama) y conclusión (o final)**, donde el gusano cambia de pupa a mariposa en el cuento de Eric Carle titulado “**El gusano hambriento**” (en inglés, “**The Very Hungry Caterpillar**”). En él, el personaje se devora él mismo durante los siete días de la semana para convertirse luego en mariposa, después de pasar tres semanas en la crisálida. Este cuento tiene múltiples posibili-

dades en el currículo general, ya que incluye conceptos matemáticos de tiempo, días de la semana y períodos de tiempo mayores; en ciencias de la salud, cuando se establece la diferencia entre ‘comida chatarra’ —no saludable— y alimentos saludables; en arte, al distinguir los colores primarios que se emplean en las ilustraciones.

3.1. LA ESTRUCTURA DEL CUENTO Y LA ‘TEORÍA DE LOS ESQUEMAS’

Al mencionar la estructura del cuento, vale la pena remitirnos a la ‘teoría de los esquemas’, desarrollada por expertos en el análisis del texto. Esta teoría explica que los seres humanos podemos recurrir a este esquema predeterminado cuando relatamos eventos en el cuento. Por ejemplo, el esquema narrativo más corriente es el de introducción, desarrollo y conclusión, o situación, problema, solución y resultados o evaluación, (Eskey, 1988; Carrel, 1983). En el caso del cuento infantil, el maestro puede aprovechar esta organización para hacer predecir a los niños lo que esperan encontrar en la primera parte, en la segunda, y qué final podría resultar.

3.2. EL CUENTO EN LA ENSEÑANZA DE LOS IDIOMAS EXTRANJEROS

Al proponer el cuento infantil como una fuente de **input** o **intake** lingüístico, pensamos de inmediato en aquellos ambientes en donde se enseña la lengua como segunda lengua y no en aquellos en que la lengua es extranjera. Sin embargo, el cuento infantil también es válido en estas circunstancias. Sólo que el maestro tendrá que adaptar sus cuentos y trabajar un poco más en las etapas anteriores a la narración propiamente dicha. Ludmila Machura (1991: 67-69), una maestra polaca, nos cuenta su experiencia sobre las etapas por las que pasó antes de aventurarse a ensayar el cuento en la escuela elemental.

Al principio —nos dice— la enseñanza del inglés u otra lengua extranjera en Polonia estaba limitada a clases particulares y no existía un apoyo formal debido a la escasez de materiales y programas. Las pocas guías existentes recomendaban dos formas de presentar el material: a través de categorías gramaticales como sustantivos y verbos o a través de áreas limitadas de léxico como juguetes, colores y números. Después de explotar todo un repertorio de canciones y rimas, de partir de un limitado número de palabras y frases, de dibujar, cantar y jugar los mismos juegos, pasé a la búsqueda de libros con ilustraciones para mostrar y practicar colores, animales, pluralidad, etc. Nuevamente me encontraba frente a aspectos y conceptos fragmentados de lengua. Hasta que un día se me ocurrió traerles el cuento de Blanca Nieves (*Snow White*), que lo había planeado como estímulo visual. Pero los niños lo reconocieron y me pidieron que se lo leyera. Claro que al principio no entendieron ni una sola línea. Entonces decidí parar el proceso y empecé a simplificar el lenguaje, a repetir palabras y oraciones, pero los niños empezaron a impacientarse. El cuento resultaba demasiado lento o no entendían nada. Decidí, entonces, contar partes en polaco con la traducción respectiva en inglés. Gradualmente llegué a combinar las dos lenguas simultáneamente con contribuciones de los alumnos. Los niños conocían la estructura del cuento, sabían que debía comenzar con *Once upon a time* (había una vez), que debería haber reyes y princesas, personajes buenos y malos, magia y fantasía. Con preguntas y respuestas pronto me di cuenta de que

estábamos leyendo conjuntamente todos. El progreso fue lento, una o dos páginas por clase, pero pronto habíamos establecido el hábito de leer libros. Después de 40 horas de instrucción, ¡estábamos 'leyendo en inglés'!

Lo anterior nos demuestra que, a pesar de que el cuento en sí requiere niveles altos de competencia lingüística, no limita en absoluto la reactivación de los esquemas que el niño posee en su lengua materna y, con gran imaginación y apoyo del maestro, se puede acceder a niveles altos de comprensión del mundo imaginativo que le proporciona el cuento. Aunque el cuento se utiliza generalmente como recurso pedagógico en la educación básica primaria, también se emplea en otros niveles de la enseñanza de los idiomas, ya sea en la educación secundaria o universitaria. En mi experiencia con estudiantes de los cursos básicos de la carrera de Filología e Idiomas, me propuse introducirlos como parte de un 'proyecto', con el fin de que los estudiantes de nivel elemental mejoraran su producción oral y perdieran el miedo a enfrentarse a un auditorio (sus compañeros). Al evaluarlo como actividad de clase, la mayoría de ellos opinó que les había ayudado a adquirir confianza en su producción oral, a recurrir a formas lingüísticas que hasta el momento no conocían, a consolidar las que ya manejaban, a darle forma al cuento y a producir oralmente y por escrito otros cuentos y, además, a revivir su infancia.

4. SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA IMPLEMENTAR EL CUENTO

4.1. EL 'RINCON' DE LA LECTURA

Algunos autores (Camerón L., 1990; Machura, 1991; Morgan y Rinvolucri, 1983) sugieren crear un 'rincón de la lectura', para que los niños tengan un lugar seguro y cómodo en la clase para disfrutar de la lectura de libros de cuentos. Los elementos básicos son estantes, cajas o una mesita para los libros y algo en qué sentarse, como un tapete, una estera o unos banquitos. Es importante separar el rincón de la lectura del resto del salón con el fin de crear una atmósfera tranquila. Los niños pueden sentarse en el piso o mover sus asientos y sentarse en círculo con el fin de que el narrador establezca contacto visual con la audiencia, elemento muy importante en el proceso, y pueda emplear los recursos que estén a su alcance para hacerse entender y crear el ambiente y el suspense necesarios: tono de voz, volumen, acento y gestos.

4.2. EL 'BOSQUEJO' O ESQUEMA NARRATIVO

Especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras que han desarrollado experiencias metodológicas, tanto con niños como con adolescentes, recomiendan diversos tipos de estrategias para aproximarse al cuento. Morgan y Rinvolucri (1983) nos presentan un modelo que llaman **outlining** o 'bosquejo' narrativo. Por ejemplo, ellos proponen que, antes de la fase de presentación del cuento, el maestro puede preparar un bosquejo guía en donde se presente por escrito, en forma mínima, un

esquema de la trama, información básica (v. gr. contexto cultural, en caso necesario) y una cierta cantidad de detalles sobre los personajes. El objetivo debe ser registrar sólo aquellos elementos que son necesarios para el desenvolvimiento del cuento; en ningún caso debe ser una forma estandarizada que impida la espontaneidad de la narración. A continuación transcribimos el 'bosquejo' de uno de los cuentos clásicos de la literatura infantil: **Jack and the Beanstalk** (en español, *Las alubias mágicas*).

JACK AND THE BEANSTALK

Jack lived with mother in cottage, very poor.

She sent him to sell cow.

He met butcher—sold cow for beans.
Mother angry-threw beans out of window.

Next morning Jack's room dark.

Beanstalk rising to sky.

He climbed the top—strange land.

Met woman—she said land belonged to giant.

Giant had killed his father and stolen his money.

Jack walked, night fell, came to castle.
Giant's wife unwillingly took him in, fed him, hid him in oven.

Giant returned, sniffed round the kitchen.

"Fee, fi, fo, fum

I smell the blood of an Englishman
Be he alive or be he dead
I'll grind his bones to make the bread".

Giant ate huge supper, called for his hen, roared: "Lay!".

She laid 12 eggs. Giant went to sleep, snores shook castle.

Jack stole hen, ran to beanstalk, back home.

He and mother rich.

Jack back up beanstalk—disguised.
Taken in again by giant's wife—hidden in cupboard.

Giant returned: "Fee fi..." Huge supper, counts money, snores.

Jack steals money, back down beanstalk
Builds mother new house.
New disguise—back up beanstalk.

Taken in by wife—hidden in wash-tub.
"Fee, fi..." Huge supper, giant calls for harp: "Play!".

Harp plays, giant snores

Jack grabs harp, harp cries: "Master, Master!".

Giant wakes—chases Jack.

Jack fast down beanstalk, giant close behind.

Calls: "Mother, Mother, the axe!".

Chops down beanstalk—kills giant.

Aunque dar estos bosquejos ya arreglados podría impedir el flujo normal de la narración, en el caso de las lenguas extranjeras resulta muy positivo porque les proporciona a los alumnos la secuencia del cuento y, más que todo, una gran cantidad de vocabulario y estructuras desconocidas para ellos. Cuando los alumnos están en un nivel más avanzado, se les puede dar bosquejos solamente con algunas claves como, por ejemplo, la secuencia sólo en verbos como lo sugiere el mismo Rinvolucri en *Grammar Games* (1984), para el cuento **Little Red Riding Hood** (en español, *Caperucita Roja*):

PUT	RAN	SAW
PUT ON	WENT IN	SAID
WENT OUT	ATE UP	JUMPED OUT
WALKED	PUT ON	ATE UP
STOPPED	LAY DOWN	HEARD
PICKED	CAME	CAME IN
SAW	KNOCKED	KILLED
ASKED	SAID	LIVED
ANSWERED	WENT IN	

El autor sugiere distribuir el trabajo por grupos para que los niños le den forma al cuento y, posteriormente, el relator lo lea. Después podría venir una práctica individual, con el fin de permitir a los niños la oportunidad de ejercitarse en su relato. Aunque algunos metodólogos no están de acuerdo en trabajar el cuento con actividades extras, de consolidación, porque podrían ‘matar’ su propósito primordial, que es divertir, se sugiere crear actividades alrededor del mismo. Ejemplos de ellas son:

- * dar unas preguntas de comprensión en donde se incluyan algunas que no tengan sentido para que los niños las tachen;
- * darles, en desorden, oraciones claves del relato divididas en tarjetas (grupos de varias, a la manera de naipes), para que, en grupos de 2 o de más, formen pares. Por ejemplo, Mrs. Peters leant/on a stick. One day she / showed me a bottle. “One sip of this drink / will take 20 years of your life”;
- * tomar o representar roles de personajes u objetos de la narración;
- * decir el cuento colectivamente dando turnos a cada uno de los niños al azar;
- * crear el final para un cuento.

4.3. DIEZ GUIAS CLAVES PARA APROXIMARSE AL CUENTO

A continuación, se dan diez sugerencias para el manejo del cuento como recurso pedagógico en la educación básica primaria. Ellas son tomadas de **El cuento en la casa y en la escuela**, del autor británico Barrie Wade (1984), y pueden ser adoptadas o adaptadas de acuerdo con las necesidades particulares de nuestro ambiente monolingüe y de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

4.3.1. TENGA EN LA ESCUELA UNA GRAN VARIEDAD DE LIBROS DE CUENTOS

La tolerancia, la identificación y la comprensión de diferentes culturas a través de una rica y variada diversidad de cuentos producen unos resultados muy positivos porque todos los niños disfrutan de:

- * historias de países, mitos y leyendas,
- * historias ubicadas en otros tiempos y culturas,
- * escuchar cuentos en su propio idioma,
- * escuchar cuentos grabados en otro idioma,
- * contar o repetir cuentos y leyendas tradicionales.

Sugerencias:

- * grabar cuentos en la lengua extranjera para que los niños puedan leerlos y escucharlos,
- * buscar motivar a los padres, hermanos o maestros para que relaten cuentos, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera,
- * escribir cuentos en la lengua extranjera con su respectiva versión en la lengua materna,
- * insertar estos cuentos en tarjetas o sus respectivas leyendas debajo del texto en lengua extranjera,
- * tratar de obtener grabaciones de sus lecturas en lengua extranjera.

4.3.2. LEA USTED MISMO

Disfrute de la lectura de cuentos y muéstrelas a los niños su satisfacción de compartirlos con ellos. Mantenga el libro que está leyendo en su escritorio y deje que los niños vean o pregunten sobre lo que está leyendo. Con frecuencia los niños se dan cuenta de que lo que predicamos no lo aplicamos a nosotros mismos.

4.3.3. DEDIQUE UN TIEMPO A LA LECTURA CON LOS NIÑOS

El punto clave con la lectura es compartirla con los niños en todas las actividades de clase.

- * Lea con frecuencia en voz alta, pero si no hay suficientes textos disponibles, use el proyector de textos, o escriba un pasaje en el tablero o en un papel grande,
- * asigne un tiempo para que los niños vayan a la biblioteca u hojeen libros en el aula, con el fin de desarrollar la habilidad de la lectura en forma individualizada,
- * permítales a los niños desde el comienzo sacar o llevar libros prestados a su casa.

4.3.4. HAGA QUE LOS NIÑOS LEAN POR PLACER Y NO POR PRESIÓN U OBLIGACIÓN

Los niños desde muy pequeños pueden distinguir entre libros 'verdaderos' y libros 'de texto'. Algunos esquemas de lectura que se emplean en los textos de clase sugieren a los niños que 'la lectura es abu-

rrida', porque forma parte de un texto aburrido. Asegúrese de que sus esquemas de lectura estén basados en:

- * lenguaje que se emplea en la vida real,
- * narración coherente y rápida,
- * historias o cuentos que produzcan placer por sí mismos.

Si esto no se cumple, cámbielos, pues nada hay más negativo que tratar de inducir placer forzando la lectura a través de un esquema graduado. Así pues:

- * inicie la lectura con la expectativa de que leer es divertido,
- * déles a los niños la oportunidad de hablar sobre el gusto o el placer que les produce,
- * permítale al niño cambiar un libro que encuentra aburrido.

4.3.5. MEJORE Y PULA SUS PROPIAS HABILIDADES

Los maestros debemos mejorar cada vez más nuestra habilidad como contadores de cuentos o lectores de ellos, recreando las formas de expresar sentimientos o estados de ánimo que están presentes en la página escrita.

Para contar un cuento:

- * tome un cuento que a usted le guste,
- * ensáyelo varias veces (frente a un espejo, ante una audiencia ficticia),
- * emplee los recursos que estén a su alcance (movimiento, voz, gestos, expresiones faciales),
- * involucre a los niños en el cuento (haciéndolos repetir en coro, o adivinar lo que va a ocurrir enseguida),
- * emplee ayudas visuales, títeres o ilustraciones que se puedan fijar fácilmente en el tablero de fieltro a medida que va diciendo el cuento.

Para leer un cuento:

La mejor manera de ayudar al niño a recrear el sentido de un cuento es la lectura expresiva y fluida, realizada por el maestro.

Sugerencias:

- * apréndase bien el cuento, de tal manera que pueda dramatizarlo efectivamente,
- * ensaye la lectura para lograr expresar sentimientos y emociones,
- * experimente con voces diferentes de acuerdo con los personajes,
- * verifique que todos los niños estén sentados de tal manera de que puedan verlo(a) (sus expresiones y contacto visual pueden ser muy importantes). Igualmente, para que puedan ver las

- ilustraciones, es preferible un grupo compacto que niños aislados en filas,
- * no interrumpa su cuento para hacer preguntas. Deje que los niños las hagan, una vez terminado el cuento.

4.3.6. ENSAYE OTRAS ACTIVIDADES DE REFUERZO

A veces no es necesario complementar el cuento con otras actividades, ya que, después de todo, lo más importante y el principal objetivo es el disfrute de la literatura. Que no suceda lo del cuento del niño que, en una caminata escolar, al ver un conejo dijo a su compañero: "rápido, mira a otro lado, no sea que la profesora nos haga escribir una composición sobre el conejo".

Sugerencias:

Que los niños:

- * se cuenten entre ellos experiencias similares,
- * hablen entre ellos en pequeños grupos (sin la presencia del adulto), sobre el cuento y sus personajes,
- * diseñen una cubierta de libro,
- * vuelvan a contar el cuento, esta vez desde el punto de vista de uno de los personajes,
- * produzcan un radiodrama de una escena,
- * actúen o dramatizan una escena,
- * escriban sus impresiones y sentimientos sobre lo leído o escuchado,
- * ilustren el cuento con dibujos pegados en la pared, alrededor del salón,
- * hagan muñecos o títeres que representen a los personajes y empleen para actuar el cuento.

4.3.7. MOTIVE A LOS NIÑOS PARA QUE RELATEN CUENTOS

Es necesario proporcionar a los niños en la escuela un ambiente tranquilo para:

- * el intercambio de anécdotas, chistes, experiencias,
- * repetir y contar cuentos que sean conocidos por todos,
- * inventar sus propios cuentos,
- * que los niños se turnen para continuar el relato.

4.3.8. EMPLEE RIMAS Y RITMOS

El uso de cantidades de ritmos, canciones, rondas y juegos de recreo es muy divertido y produce placer. Está basado en el uso de patrones de ritmo y sonido. Generalmente sigue el modelo del cuento o es relato en sí mismo.

Sugerencias:

- * hacer uso del retroproyector como alternativa para la lectura de partes importantes del cuento,
- * hablarles en voz alta,
- * emplear movimientos o actuar el cuento,
- * emplear mimica para mostrar expresiones y sentimientos,
- * construir con los niños rimas y versos,
- * leer en voz alta gran cantidad de poemas,
- * trabajar poemas conjuntamente con los niños.

4.3.9. HAGA QUE LOS NIÑOS SE CONVIERTAN EN ESCRITORES

Procurar que los niños escriban sus cuentos desde los primeros años. Ellos tienen mucha experiencia sobre lo que es un cuento a través de los juegos, anécdotas e historias que han escuchado.

Sugerencias:

- * hacer que los niños tengan un libro o un cuadernillo donde ellos coleccionen hojas e ilustraciones de sus cuentos,
- * grabar o escribir los cuentos que los niños han dicho oralmente, especialmente de aquellos niños que han tenido dificultad con la mecánica de la escritura,
- * procurar que los niños revisen el borrador de sus cuentos,
- * algunas veces permítáles revisar los escritos entre ellos,
- * permitirles trabajar en ellos, en forma cooperativa por grupos,
- * escribir cuentos con toda la clase.

4.3.10. AYUDE A LOS NIÑOS A ASIMILAR Y RECREAR CUENTOS

Haga que los niños ensayen lo siguiente:

- * cerrar los ojos, imaginar y luego dibujar un personaje del cuento (luego, hablar con ellos de las diferencias),
- * en una hoja de papel mostrar todas las conexiones entre las personas, los eventos y luego hablar sobre las relaciones de los personajes del cuento,
- * hacer un afiche para fijar en la pared con ilustraciones y textos (escritos por los niños y luego a máquina), del cuento para que ellos lo lean posteriormente ante toda la clase,
- * después de la lectura o del relato los niños pueden dibujar o recortar diferentes ilustraciones de personajes y cosas, para luego pegarlas en el tablero o sobre una superficie a medida que van contando el cuento,
- * recrear el cuento por medio de improvisaciones o hacer muñecos para que actúen o representen a los personajes,
- * ilustrar los cuentos en tiras de papel para poder doblar cada escena e irla desplegando a medida que van ocurriendo los hechos,
- * contar el cuento en parejas, cambiando el turno a la señal del maestro (un palmoteo).

Estas claves sugeridas por Wade involucran actividades tanto en lengua materna como en una segunda lengua. Sin embargo, sobrevienen dudas cuando pensamos en la realidad y las limitaciones de un contexto no bilingüe, porque creemos que el niño requiere de un nivel alto de competencia comunicativa en la otra lengua o porque el proceso de la lectoescritura no se ha completado en la lengua materna, ni en la lengua extranjera.

Como lo hemos dicho anteriormente, el cuento promueve el desarrollo de procesos cognoscitivos y socializantes. No hay que esperar a que se hayan llevado a término, pues el niño antes de abordar el sistema educativo trae consigo toda una experiencia, sea consciente o inconsciente, frente al símbolo gráfico que a diario lo rodea y bombardea visualmente. El niño está familiarizado probablemente con todo lo que implica el mundo de la escritura. En su hogar escriben y reciben cartas, compran productos que tienen inscripciones en colores, seleccionan marcas conocidas en la ropa, llegan cuentas y recibos, consultan guías telefónicas o programas de televisión, los han mandado ya a hacer compras con lista en mano, etc. No es de extrañar que el niño pida comprar un televisor con **close caption** y quiera ver los programas del **Disney channel**, por antena parabólica o por TV cable. Casi que pasamos desapercibidos cuando los vemos muy concentrados, sentados frente a un programa todo en inglés y divirtiéndose como si fuera en su propio idioma.

A manera de sugerencia metodológica, el maestro de lengua extranjera tendrá que emplear los recursos a su alcance en el aula de clase para simplificar el lenguaje del relato proporcionando un ambiente fácil y relajado, evitando toda complejidad en el lenguaje y en la descripción de las situaciones.

Se puede trabajar un cuento a partir de bosquejos simples, con una preenseñanza del vocabulario clave, con mucha participación de los niños en la repetición de fragmentos de lenguaje o de frases prefabricadas, ojalá ayudados por soportes visuales y gestuales. No importa que no puedan expresarse libremente en el idioma extranjero. Para eso están otros recursos a su alcance: la lengua materna, siempre y cuando vaya paralela a la lengua extranjera, y el recurso pictórico donde los niños puedan plasmar su asimilación del cuento. Esto será sólo al comienzo. Después, a los niños no les importará que no entiendan cada una de las expresiones en lengua extranjera. Lo importante es el placer que pueda desencadenar el relato si es apoyado eficientemente por el maestro.

Por otra parte, hay que entender que el cuento proporciona gran parte de ese '**input lingüístico**', del que hemos hablado y que es supremamente importante para que le sirva al niño de referente en sus hipótesis de aproximación a la lengua, ya sea en contextos reales o fantásticos. Si en los ambientes no bilingües no existe la oportunidad de contacto con la lengua extranjera, éste será un ambiente propicio para asimilar el lenguaje con propósitos realmente significativos para el niño.

Por último, la interacción con otros maestros y el trabajo cooperativo en torno a proyectos que tengan alcance en otras disciplinas, como la lengua materna, la lectoescritura, las ciencias naturales, las matemáticas, servirá de apoyo en el logro de los objetivos integrales que están presentes en la enseñanza de una lengua extranjera.

5. CONCLUSIONES

De la discusión anterior podemos concluir que el cuento infantil es uno de los recursos pedagógicos más importantes para la adquisición de la competencia comunicativa, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. Las teorías sobre el desarrollo cognitivo del niño nos llevan a concluir que el cuento infantil forma parte de su mundo real e imaginativo y que es una fuente de input lingüístico suficiente para asimilar la lengua extranjera. Éste es un vehículo importante para educar entreteniendo. El cuento promueve la oralidad, tan importante para la transmisión y afianzamiento de su propia cultura y la de otras culturas. Los niños poseen dentro del repertorio de sus experiencias un esquema narrativo que es universal y que se puede reactivar en la escucha y producción de narraciones en lengua extranjera.

Igualmente, se han propuesto actividades para que el maestro incluya la narratividad en el currículo general de la educación básica primaria, que pueden ser transferidas a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Estas sugerencias y las que el maestro experimentado puede aportar son estrategias muy enriquecedoras en la construcción de la competencia comunicativa, necesaria para que pueda darse una real y significativa interacción entre los niños en todos sus niveles de desarrollo.

Por último, quiero hacer énfasis en que, como maestros, no podemos permitirnos el pesimismo en el intento de pasearnos por este mundo de la fantasía, y, sobre todo, recordar que fuimos niños y disfrutamos de los cuentos infantiles, como lo dice nuestro novelista colombiano.

REFERENCIAS

- BETTELHEIM, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, London, Thames & Hudson.
- BREWSTER, J. (1991). 'Listening and the Young Learner'. En Brumfit, C. et al., *Teaching English to Children. From Practice to Principle*, London, Harper Collins Publishers.
- BRUNER, J. (ed.) (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*, Oxford, OUP.
- (ed.) (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.
- CAMERON, L. (1990). 'Setting up a Reading Corner'. En JET, vol. 1, octubre, 1990.
- CARREL, P. 'Some Issues in Studying the Role of Schemata or Background Knowledge in Second Language Comprehension'. En *Language Learning*, 34, núm. 2, 1983.
- DONALDSON, M. (ed.) (1978). *Children's Minds*, London, Fontana Press.
- ESKEY, D. et al. (1988). 'Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction'. En Carrel, P. *Interactive Approaches to Second Language Reading*, N. Y., Cambridge University Press.
- HENDY, L. 'The Pearl Princess and the Whale's Stomach, Active Storytelling with Children'. En Styles, M. et al. (eds.) (1982). *AFTER ALICE. Exploring Children's Literature*, London, New York, Cassell Education Series.

- JENNINGS, C. (ed.) (1991). **Children as Storytellers. Developing Language Skills in the Classroom**, Australia, Oxford University Press.
- KRASHEN, S. (ed.) (1981). **Second Language Acquisition and Second Language Learning**, Pergamon.
- LURIE, A. (ed.) (1990). **Don't Tell the GROWN-UPS. Subversive Children's Literature**, Bloomsbury Publishing Ltd.
- MACHURA, L. (1991). 'Using Literature in Language Teaching'. En Brumfit C. et al. (eds.), **Teaching English to Children. From Practice to Principle**, London, Harper Collins Publishers.
- MORGAN, J. et al. (eds.) (1983). **Once Upon a Time. Using Stories in the Language Classroom**, Cambridge, Cambridge University Press.
- PEARCE, P. (1992). 'The Making of Stories for Children'. En Styles M., et al. (eds.), **AFTER ALICE. Exploring Children's Literature**, London, New York, Cassell Education Series.
- SMITH, B. (1992). 'Come to my Surprisement'. Children Composing Stories. En Styles M. et al. (eds.) **AFTER ALICE. Exploring Children's Literature**, London, Cassell Education Series.
- TOUGH, J. (1991). 'Young Children Learning Languages'. En Brumfit, C., **Teaching English to Children**, London, Collins ELT.
- VYGOTSKY, L. (1962). **Thought and Language**, Massachussets: M. I. T. Press.