

La literatura en lengua extranjera como vehiculizadores de la formación intercultural en los niños

Peluffo, Mercedes Virginia

mercedesvpeluffo@gmail.com

Perez Roig, Paula

paulaperezroig@gmail.com

La literatura en la enseñanza de una lengua permite el desarrollo integral del niño a través de la exploración de contenidos con valor cultural relevantes. En el caso de una lengua extranjera permite implementar secuencias didácticas que ayudan a andamiar la lengua en su enseñanza al mismo tiempo que desarrollan una competencia intercultural. Se abordará la enseñanza del inglés a partir de una variedad de géneros y tipos textuales permitiendo de esta manera el desarrollo de una perspectiva intercultural en los niños. Con este fin trabajaremos desde una didáctica centrada en el enfoque de resolución de tareas, debido a que estas actividades poseen objetivos lingüísticos específicos desde una perspectiva discursiva de la lengua y ocurren en un contexto determinado con una meta y destinatarios particulares. Éstas les permitirán a los niños moverse, pensar, utilizar la lengua y planear estrategias con un claro propósito en mente. Goldilocks and the Three Little Bears será el puntapié inicial para ilustrar estos conceptos.

El rol del inglés a lo largo de la historia ha ido transformándose. Hoy más que nunca los niños necesitan aprender inglés como resultado de las nuevas demandas educacionales que se plantean en el siglo XXI, demandas crecientes del mundo globalizado y dinámico, en las que los educadores también están inmersos, y que exigen una focalización en prácticas de alfabetización cada vez más específicas. Aprender otra lengua es la llave de acceso a otros sistemas de valores y formas de interpretar el mundo, alentando la comprensión intercultural y la tolerancia. Así, la lengua se convierte en un componente esencial en la educación intercultural, ya que propicia el entendimiento entre diferentes poblaciones y garantiza el respeto hacia los derechos fundamentales (UNESCO, 2003). En la actualidad, el inglés se ha convertido en una herramienta de comunicación global aun entre usuarios que no lo comparten como lengua materna. Así, los significados culturales de estos hablantes son vehiculizados a través del inglés. En este sentido, la literatura juega un rol preponderante no sólo en la transmisión de contenidos culturales, sino también en la múltiple alfabetización de los niños, siendo el docente el mediador entre las actitudes, conocimientos y habilidades propios de la competencia intercultural.

Esta dimensión intercultural en la enseñanza de la lengua tiene como objetivo desarrollar estrategias en el alumno que le permitan actuar como hablantes o mediadores interculturales capaces de comprometerse con identidades múltiples y complejas. Tener como pilar la comunicación intercultural en el aula es basarse en el respeto por los individuos y la igualdad, fomentando no sólo la interacción con personas de otras culturas, sino la comprensión y aceptación de otros individuos como únicos, con valores y comportamiento diferentes, ayudándolos a que dicha interacción sea una experiencia enriquecedora. (Byram, M.; Gribkova, B. and Starkey, H.; 2002)

Por otra parte, los beneficios de trabajar con literatura son innegables: no sólo el disfrute de la lectura por sí misma (leer por placer) sino también el aprovechamiento de rutinas interactivas

manipuladas por el docente para capitalizar las oportunidades que el material ofrece. Esta interacción lleva al niño del aquí y ahora a un mundo que es metalingüístico, abstracto e imaginativo (Justice, M. and Pence, K.; 2005). El conocimiento que el niño tiene del mundo, ligado al desarrollo de la lengua y la alfabetización, crece, y cuantas más experiencias tenga, más fácil le será asimilar estos nuevos conocimientos. Así, los libros constituyen un vehículo clave para exponer a los niños a nuevas experiencias.

Para que el aprendizaje sea efectivo, los alumnos deben estar cognitivamente involucrados. Será tarea del docente atender la heterogeneidad propia del aula a través de variadas estrategias que incluyan al alumno de manera activa y le permitan pensar en su propio aprendizaje, es decir, poner en juego lo metacognitivo (Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010). Serán entonces tareas claves el trabajo en grupo, la participación de los alumnos formulando preguntas y resolviendo problemas; transformando y resignificando ideas e información; comprendiendo y descubriendo nuevos significados – en otras palabras, alumnos frente a un desafío intelectual desarrollando estrategias para razonar, pensar, tomar decisiones informadas, estrategias que deberán utilizar en la vida.

Dentro del trabajo con literatura nos centraremos en tres tipos textuales: la narración, el texto informativo y la poesía. Cuando el niño comprende y produce una narración, ya sea que ésta se focalice en un evento real o imaginario, debe recurrir a distintos aspectos de la lengua integrando recursos lingüísticos a través del vocabulario, la sintaxis y la pragmática. Por lo tanto la narración se considera una actividad compleja y multidimensional, tanto en el plano académico como en el social que tiene su raíz en la primera infancia. En cuanto a los textos informativos, éstos ofrecen acceso temprano a los conceptos, gramática y estructuras propias que los niños encuentran más tarde en la escuela preparándolos para el momento en el que el foco deje de ser aprender a leer y pase a ser leer para aprender. Por otra parte, la poesía brinda una buena oportunidad para presentar vocabulario y nuevas formas de pensar, especialmente conceptos simbólicos como metáforas, símiles y proverbios. Asimismo la poesía nos permite trabajar con conceptos a nivel fonológico, como por ejemplo la rima y el ritmo, tan importantes en la adquisición de una lengua extranjera, y conceptos a nivel de la organización o diseño (versos, estrofas).

El trabajo con el género es, entonces, de suma importancia ya que, siguiendo las definiciones de Martin (2009) este concepto nos permite dimensionar el *contexto social* donde un grupo de textos se produce, se comprende y se identifica como género, así como también su *propósito comunicativo* y los *patrones* típicos es decir, los segmentos que realizan un propósito comunicacional prototípico del género en cuestión, el foco en un tema, el estilo de lengua (aspectos lexicales y gramaticales) y un objetivo común. La recurrencia de estas características convierte a un texto como parte de una familia de textos dentro de una comunidad discursiva que lo identifica como tal: un género.

El enfoque desde las teorías del género en la clase de inglés tiene indudables beneficios. Por un lado, el trabajo a nivel de la microestructura (gramática y vocabulario) encuentra en dicho enfoque un contexto natural y significativo, ya que las palabras y las estructuras gramaticales dan cuenta de los significados del género. Por otro lado, los docentes pueden trabajar de manera explícita las características típicas de un texto (su macroestructura) como miembro de un género dentro del ámbito del aula, para luego ser aplicadas más tarde fuera de las paredes del salón, dentro de la comunidad discursiva en la que se comuniquen.

Trabajar desde este enfoque requerirá de una interacción docente-alumnos dinámica y significativa, donde poco a poco se lleve a cabo un andamiaje con tareas apropiadas que asistan a los alumnos en su desempeño y evidencien las características de los textos como parte de una familia de textos. Un trabajo explícito con el género y sus múltiples y complejas características es, entonces, clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros ciudadanos del siglo XXI.

Nuestra propuesta se desarrolla desde lo que ha dado en llamarse modelos de resolución de problemas *task-based*. Este modelo de enseñanza contempla la lengua como discurso. El conocimiento de una persona de la lengua se ha extendido a su capacidad de participar en discurso (Widdowson 1978) y al conocimiento de las convenciones pragmáticas que rigen dicha participación (Levinson 1983, Leech, 1983). El foco de atención es el proceso de aprendizaje de la lengua y la contribución del aprendiz a dicho proceso. La base para el aprendizaje de la lengua es el proceso de interacción que se lleva a cabo en la clase y no únicamente su contenido. Es durante la interacción que se generan diversas oportunidades para el aprendizaje y estas oportunidades se toman de forma selectiva: de esta manera, cada alumno aprende cosas diferentes de un mismo encuentro. (Allright 1984 en Breen).

El modelo de resolución de tareas (*Task-based Language Teaching*) propone que la unidad primaria para diseñar un programa de lengua o de una clase individual debe ser la tarea. De acuerdo a David Nunan (2004), una tarea es una actividad que implica que el alumno comprenda, manipule, produzca e interactúe en la lengua meta mientras su atención está focalizada en expresar significados, es decir, con la intención de transmitir un mensaje en vez de manipular formas lingüísticas. Entendemos como tarea, toda actividad en donde el uso del lenguaje está centrado en “el significado”. La tarea se ocupa del sentido pragmático, es decir del uso del lenguaje en contexto y requiere que los participantes empleen los mismos tipos de procesos comunicativos que utilizan en situaciones reales y que su atención se centre en el mensaje que deben comunicar. La tareas constituyen, mientras los participantes las llevan a cabo, lo que Lee (2000) llama “un mecanismo para estructurar y secuenciar la interacción”.

Propuesta de trabajo

La secuencia didáctica que desarrollaremos a continuación ha sido pensada para llevarse a cabo en un curso de niños de nivel inicial a lo largo de tres clases de 80 minutos. El eje temático es *Bears* y proponemos trabajar con tres tipos de textos diferentes que nos permitirán abordar el tema desde distintas perspectivas: un cuento tradicional, un texto informativo y un poema. Los objetivos son:

- integrar contenido, lengua y habilidades de aprendizaje;
- exponer a los alumnos a material auténtico en términos de contextos genuinos de uso de la lengua;
- exponer a los alumnos a diferentes géneros y tipos de textos alrededor del mismo eje temático;
- fomentar el reconocimiento de diferentes géneros y su macro y micro estructura;
- promover el desarrollo de conocimiento metacognitivo y pensamiento crítico.

Clase 1: Narración

La clase comienza con un torbellino de ideas acerca de las historias donde el o los protagonistas son animales. De esta manera introducimos el tipo de texto a trabajar durante este primer encuentro: cuentos. Luego analizamos la frecuencia con la que estos animales aparecen y descubrimos que los osos no son precisamente los animales más populares en las historias infantiles. En este contexto, presentamos la historia elegida: *Goldilocks and the Three Bears*. La clase observa y describe diferentes tapas de este clásico, señalando similitudes y diferencias en cuanto a los detalles, las

ilustraciones centrales, la ropa de los personajes, analizando la información que encontramos en la tapa de libros y cómo ésta nos permite anticipar algunos elementos típicos de la narración (personajes, lugar y tiempo de la historia) así como también identificar al autor (o autores), ilustrador, editorial, etc. Luego, se lleva a cabo una tarea donde los alumnos observan en un collage imágenes de elementos típicos de cuentos tradicionales (brujas, lobos, princesas, casa en el bosque, muebles...), para que, una vez expuestos al relato, identifiquen cuáles son los que aparecen. La historia elegida es una edición de los años 70 narrada en un video (<https://www.youtube.com/watch?v=wXkNr-pATlg>) con apoyatura visual.

Durante las tareas de comprensión, la docente manipula el vocabulario clave a través de imágenes y burbujas de diálogo para ayudar a los alumnos, mediante diversas tareas, a recontar los hechos principales de la historia. Luego, proponiendo preguntas que inviten a la reflexión, se trabaja con el mensaje de la historia: ¿Dónde estaban los papás de Goldilocks? ¿Por qué estaba sola? ¿Por qué entró en una casa desconocida? ¿Se imaginan ustedes en una situación parecida? A través de las respuestas de los alumnos se confecciona un poster donde recordamos la importancia de quedarse cerca de los padres, no ingresar en lugares desconocidos, respetar la privacidad y propiedad de los otros

Clase 2: Texto informativo

Con el objetivo de comenzar a trabajar la noción de género, la docente invita a los alumnos a completar un cuadro con información acerca de los osos (ver Anexo 1) y pretende buscar dicha información en el cuento de *Goldilocks*. Juntos concluyen que el tipo de información que ellos necesitan no suele aparecer en un cuento, sino en una enciclopedia y/o revista escolar ya que dichos textos tienen propósitos diferentes. En esta oportunidad, la clase trabaja con el texto informativo sobre osos polares publicado en *Spin 1 Workbook* (ver Anexo 2) que presenta datos sobre dichos osos y que le permite completar el cuadro.

Clase 3: Poema

La clase lee parte del poema *Bear* (ver Anexo 3) y, en pares, deben predecir qué palabras se “han fugado” del mismo. La tarea invita a relacionar la información y datos trabajados la clase anterior con este nuevo género: el poema, haciendo especial hincapié en el propósito de la poesía, analizando su micro y macro estructura. La clase comparte sus respuestas para, posteriormente, disfrutar de la lectura del poema completo para confirmar sus especulaciones. Luego se trabaja con algunas líneas del poema que nos permitan volcar la información sobre osos polares que extrajimos del texto informativo. Esta última tarea tiene como objetivo llevar a cabo una transferencia de género del texto informativo al poema, y aunque parezca demandante en términos lingüísticos y cognitivos, el trabajo previo de exposición y análisis de los diferentes textos le permitirá a los alumnos resolver la tarea de escribir un poema satisfactoriamente.

Conclusiones

La implementación de la secuencia permite integrar la literatura a la clase no sólo en su rol tradicional de lectura en sí misma sino como disparador de contenidos en otras áreas del saber. La intervención docente a través de tareas genuinas será clave para acompañar a los niños en la comprensión y apropiación del género trabajado, su mensaje, su valor intercultural y su potencialidad en cuanto a exponente de una familia de textos. En este proceso de desarrollo integral de los niños, los textos también se enriquecen gracias al aporte de los alumnos, quienes, en cada encuentro, son protagonistas y actores reales de su propio aprendizaje.

Bibliografia

Breen, Michael (1987) Contemporary Paradigms in Syllabus Design, Part II. *Language Teaching*, 20, 157-174

Byram, M.; Gribkova, B. and Sttarkey. H. (2002) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe, Strasbourg.

UNESCO *Education in a multilingual world* (2003). Education position paper. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010). *CLIL-Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.

Goldish, Meish (1999). *50 Thematic Piggyback Songs*. New York: Scholastic.

Justice, L. & K. Pence. 2005. *Scaffolding with Storybooks*. Newark: IRA.

Lee, J. F. (2000) *Tasks and communicating in Language classrooms*. Tapei, Mc Graw Hill.

Leech, Geoffrey N. (1983) *Principles of pragmatics*. London: Longman

Levinson Stephen (1983) *Pragmatics*. Cambridge: CUP

Martin, J.R (2009) "Genre and Language learning: A social semiotic perspective" en Science Direct Linguistic and Education 20 (2009) 10-21.

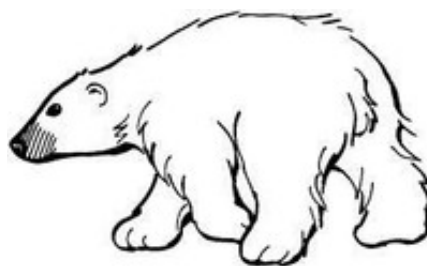
Milton, Catherine (2013) *Spin Workbook*. Hampshire: National Geographic Learning.

Nunan, David (2004) *Task-based language teaching*, CUP: Cambridge.

Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP

Anexo 1

Bears are lovely animals! Can you complete the information about polar bears?



Polar bears live in.....

Polar bears eat

Polar bears have babies.

Polar bears can..... but they can't

Anexo 2

Polar bears live in cold countries like Russia and Canada. They're the world's largest bears! They spend most of their time at the sea and they're very good swimmers. They are heavy animals and can't walk very fast. They eat seals, eggs and birds. Polar bear mothers have two babies every winter, usually twins. They are excellent mothers and they look after their babies for 28 months, without the help of the fathers. They feed them and keep them safe. There are 20,000 polar bears in the world today, but the number is getting smaller every year.

Anexo 3

Some words have disappeared from the poem *Bear*. Imagine what words can complete it. Share your ideas with the class. Then, listen to your teacher reading the poem and check.

| | | |
|---|---|---|
| <p>The great big bear is Out in the autumn time, Eating a lot of fish, Eating a lot of _____.</p> | <p>The great big bear knows Winter is coming soon, So he is getting _____, My, he is getting _____!</p> | <p>The great big bear crawls into his cozy den, There he will stay until _____time is here again!</p> |
|---|---|---|

Los anexos corresponden a las hojas de trabajo (*worksheets*) que se utilizarán en las distintas partes de la secuencia.