

EL RELATO DE CUENTOS EN EL AULA DE INGLÉS: LAS TÉCNICAS DEL PROFESOR

YVETTE COYLE
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El relato de cuentos es un comportamiento universal. De hecho, el origen mismo de la enseñanza se encuentra arraigado en la tradición oral, y en las historias y lecciones contadas a través de las culturas y civilizaciones de la antigüedad. Hoy en día todo el mundo está familiarizado con los cuentos y a la mayoría de nosotros nos gusta escucharlos y contarlos. Pero además del elemento de placer que les caracteriza, los cuentos tienen una serie de cualidades que les han convertido en un recurso educativo importante. La similitud de sus temas con su poder para atravesar el tiempo y las fronteras geográficas y culturales, su reconocida estructura narrativa o su capacidad para despertar la motivación e imaginación del niño, hacen que muchos padres y profesores los utilicen para enriquecer el desarrollo cognitivo y social de sus hijos y sus alumnos.

En el campo de la adquisición de la lengua materna (L1), Gordon Wells (1986) ha sugerido que el relato de cuentos o historias en su sentido más amplio, 'storying' como lo denomina en inglés, tiene un protagonismo crucial en el proceso educativo y en la adquisición del lenguaje. Según este autor, el hecho de que el niño construya historias en la mente representa una de las maneras fundamentales de **crear significados**, de **interpretar** y de **dar sentido a nuestras experiencias**. Desde el momento de su nacimiento los bebés están inmersos en historias. Incluso antes de saber hablar, los niños empiezan a construir un modelo mental de su mundo, tomando como base las rutinas y regularidades de su experiencia. Dentro de este modelo insertan las historias de su vida cotidiana (cómo, por ejemplo, mamá prepara la comida, o cómo sus hermanos mayores van al colegio) y las utilizan para predecir el significado de los enunciados dirigidos a ellos. Más tarde, cuando los niños empiezan a hablar, su interpretación del mundo se ve influenciada por las historias que les ofrecen otras personas. Desde esta perspectiva, las historias se convierten en el medio que da acceso a un mundo lingüístico y conceptual compartido, un mundo que se hace cada vez más amplio y enriquecido, como resultado del intercambio de historias con los demás.

Desde un punto de vista teórico, el relato de cuentos se ha abordado desde un número de perspectivas diferentes. Los diversos estudios existentes han tratado la literatura infantil desde aproximaciones filológicas, historicistas, psicológicas, pragmáticas o pedagógicas (Bortolussi, 1987). En nuestro caso, el interés por los cuentos radica en su importancia como uno de los recursos didácticos de mayor aprovechamiento para la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. En este sentido centramos nuestro análisis de los cuentos desde la perspectiva de su valor como **fuentes de 'input'** para la construcción de un nuevo sistema lingüístico. Esto nos llevará a considerar en primer lugar, qué es lo que

entendemos por la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera (LE) con niños de entre 8 y 12 años, y en segundo lugar, cómo el relato de cuentos puede contribuir a desarrollarla.

La respuesta a nuestra pregunta inicial la encontramos en el Currículo Oficial para la enseñanza de LEs en primaria que afirma lo siguiente:

'La finalidad curricular de este área no es enseñar una lengua extranjera sino enseñar a comunicarse en ella' (14).

Desde esta perspectiva la LE no se concibe como un simple conjunto de reglas y estructuras, sino como un instrumento para ser utilizado en la comprensión y comunicación del significado. Dado, sin embargo, que en el marco formal de aula, el contexto para este uso social de la lengua viene acotado por el mismo marco, tendríamos que pensar en un sistema de enseñanza capaz de crear situaciones de **uso de lengua** dentro del aula.

Al partir de la idea de que una lengua se aprende cuando se usa, nos encontramos con una problemática ya apuntada por Artigal (1990): *¿cómo es posible que el aprendiz de una lengua extranjera utilice la lengua para aprenderla si no la conoce?* Gran parte de los estudios sobre la ASL han intentado dar respuesta a esta paradoja. Autores ya clásicos, como Krashen (1982) por ejemplo, sugieren que los aprendices usan la LE cuando son capaces de comprender el significado de las producciones lingüísticas mientras están inmersos en actividades de comunicación. Para Krashen la respuesta a la cuestión radica en la utilización por parte del profesor de claves contextuales —gestos, objetos, visuales— sobre las que puede apoyar su presentación de los nuevos modelos lingüísticos. Estos mensajes, de nivel $i + 1$, es decir, input lingüístico que tiene un nivel ligeramente por encima del nivel actual del aprendiz, al ser entendidos extralingüísticamente, pueden ser utilizados para la comunicación. En este sentido, la hipótesis de Krashen reivindica la **importancia de la comprensión de las actividades de aula en LE**.

Otros autores como Hatch (1978), Swain (1985; 1995), Swain y Lapkin (1995) o Ellis (1985) insisten en la importancia, junto con la comprensión, de la **producción en la LE como condición para su aprendizaje**. Para ellos la competencia comunicativa del aprendiz, sobre todo en la adquisición temprana de una segunda lengua (L2), es el resultado de la participación del niño en conversaciones colaborativas que permiten al adulto 'andamiar' sus producciones lingüísticas y suministrarle 'feedback' contingente. La provisión de 'feedback' ayuda a los aprendices a mejorar su precisión en el uso de la lengua y a aumentar su consciencia del grado de competencia lingüística alcanzado en un momento determinado (Pica et al, 1989; Pica et al, 1991; Pica, 1992; Gass y Varonis, 1994; Lightbown y Spada, 1990; Spada y Lightbown, 1993). A la luz de estas investigaciones, podemos afirmar que la importancia de la producción lingüística en LE durante la realización de una actividad de aula, radica en que permite la utilización de dicha LE a un nivel superior a la capacidad individual del niño gracias al contexto cooperativo de la actividad.

2. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

La mayoría de estos trabajos sobre la ASL han abordado la cuestión desde una perspectiva exclusivamente lingüística. Es decir, no se ha adoptado un marco teórico explicativo que permita constatar mediante qué mecanismos psicológicos se producen los primeros aprendizajes de la L2. El trabajo de Zanón (1992, 1993), sin embargo, difiere en este respecto, al adoptar una concepción sociocultural del aprendizaje en el aula. Desde esta concepción, y

siguiendo la tradición vygotskiana, Zanón prima el papel de los agentes sociales en los procesos de aprendizaje y parte de la premisa de que éstos se regulan semióticamente. En este sentido se contempla la actividad en el aula de LE como un entramado de diferentes sistemas de signos, que funcionan conjuntamente para promocionar la comprensión y crear nuevos aprendizajes.

Al intentar ofrecer una posible explicación del aprendizaje lingüístico, este autor ha generado una serie de hipótesis que intentan dar cuenta de los mecanismos psicológicos implicados en la construcción del conocimiento. El núcleo de su enfoque teórico se concreta en el constructo que denomina el **Sistema de Soporte Semiótico** (SSAL) para el aprendizaje del lenguaje, el cual está basado en el 'Language Acquisition Support System' (LASS) de Bruner (1982), quién destacó la importancia del apoyo prestado a los niños por parte de los miembros más maduros de la comunidad, al ayudarles a usar la lengua materna de manera social y culturalmente apropiada. Con el SSAL Zanón traslada este mismo principio al contexto del aprendizaje inicial de la LE, en el cual la influencia del profesor va a ser decisiva en determinar el uso que hacen los niños del nuevo sistema lingüístico.

El constructo descrito por Zanón se concreta en tres ejes: 1) **La estructura lógica de la actividad**; 2) **La estructura lógica de los contenidos lingüísticos** y 3) **La regulación semiótica de la actividad conjunta**. El primero de los ejes se refiere a una estructura de participación en la actividad de aula que es reconocida por todos los participantes a modo de 'guión' o 'esquema' (Schank y Abelson, 1977). De esta manera, la comprensión por parte del niño de la definición intersubjetiva de la situación dependerá, en parte, de la creación de un *contexto* o *territorio* compartido, que funciona como un armazón sobre el que se presentan los modelos desconocidos de la LE. Al contextualizar el nuevo input de la LE dentro de una estructura de actividad reconocida por los niños, como sucede con el relato de un cuento, el profesor está activando aquellos esquemas de conocimiento que los niños hayan desarrollados en L1. En el caso de los cuentos infantiles los niños suelen captar rápidamente cómo funciona la actividad, lo único que les falta es la lengua necesaria para participar en ella. Pero, al trabajar con los niños en LE de forma significativa, cuando la actividad termine, sus esquemas mentales volverán a la memoria profunda cargados con nuevo contenido, que corresponde en este caso a los patrones y léxico de la LE (Zanón, 1992).

El segundo eje, la estructura lógica de los contenidos lingüísticos, funciona de modo similar. En este caso, la restricción de los bloques de contenidos trabajados en clase a temas que sean familiares para los niños, sirve para facilitar la creación de contextos mentales compartidos (Edwards & Mercer, 1988) que permiten al profesor contextualizar las nuevas muestras lingüísticas dentro de sus experiencias previas del mundo. El hecho de trabajar sobre un tema en concreto limita las posibilidades lingüísticas de los modelos de lengua que pueden utilizarse en el curso de la actividad, y de esta manera, facilita su comprensión y producción por parte de los niños. Inicialmente, como nos recuerda Artigal (1990; 1996), el uso de la LE será posible cuando los modelos lingüísticos utilizados tengan valores indexicales, en el sentido de que co-existen con objetos o acciones presentes en el entorno inmediato. A lo largo de la(s) secuencia(s) didáctica(s) estos modelos son reutilizados en otros contextos, pasando en última instancia a adquirir valores simbólicos. En este sentido, los cuentos infantiles, como veremos a continuación, ofrecen importantes ventajas como recurso metodológico, tanto por tratar de temas que son vinculables al mundo experiencial de los niños, como por las características lingüísticas de su estructura narrativa.

Finalmente, Zanón postula que sobre la actividad de aula operan los diferentes sistemas semióticos allí presentes. Esta idea nos llama la atención sobre la importancia no sólo del sistema lingüístico del profesor, sino también sobre el sistema paralingüístico (entonación, volumen, énfasis), el kinésico (gestos, expresión corporal y facial) y el extralingüístico (dibujos, objetos), que funcionan en conjunto para la construcción del conocimiento de la LE. Durante este proceso de construcción la aparición de contenidos lingüísticos desconocidos es apoyada mediante la introducción por el profesor de desafíos semióticos, entendidos como intentos de comunicar usando mecanismos intersistémicos tales como dibujos, gestos, entonación, etc., que ayudan a los niños a integrar los nuevos significados en sus redes de conocimiento. Desde esta perspectiva, el relato de cuentos, si se prepara y se efectúa con cuidado, es decir, acompañado de ayudas visuales, gestos u objetos, puede llegar a ser una de las mejores fuentes para proporcionar al niño un 'input' rico y contextualizado a nivel de discurso, a la vez que se retendrá mucho mejor que si se presentaran los contenidos descontextualizados y fuera de un discurso coherente.

3. EL RELATO DE CUENTOS EN LA ENSEÑANZA INICIAL DE LENGUAS EXTRANJERAS

Como ya hemos apuntado previamente, el aprendizaje de la LE requiere oportunidades para comprender y producir la lengua de forma significativa. Desde esta perspectiva, la demanda de actividades de aula que resulten significativas a los alumnos ha dado lugar a las recientes propuestas metodológicas basadas en temas (topics) o en tareas (task-based approaches). En estos enfoques la planificación didáctica empieza con la máxima de que la lengua se aprende en contextos interactivos y cooperativos, a partir de la realización de múltiples intercambios que, al principio, deben ser fundamentalmente orales. Por esta razón, estos nuevos diseños parten de temas de interés que son relevantes en el mundo experiencial de los niños y sugieren la articulación de Unidades Didácticas a partir de actividades que generen el uso de lengua, y no al revés. Dentro de este marco, los cuentos se incluyen como elemento clave para la enseñanza-aprendizaje de la LE y no simplemente como una actividad complementaria.

De hecho, son numerosos los autores que en los últimos años han reconocido el valor educativo del relato de cuentos como vehículo inmejorable para el aprendizaje. (Hester, 1983; Garvie, 1990; Ellis y Brewster, 1991; Zaro y Salaberri, 1993; Wright, 1996; 1997). Estos autores coinciden en señalar que la narración de cuentos está especialmente indicada en niveles iniciales, como es el caso del contexto del sistema educativo español. En su opinión, el cuento destaca por su capacidad para desarrollar la competencia comunicativa y cognitiva del niño dentro de un contexto rico y significativo. En consecuencia con el marco teórico que hemos esbozado, compartimos la idea de que los cuentos infantiles constituyen una forma ideal para introducir a nuestros alumnos de primaria a la LE, dentro de un contexto compartido, además de ser un buen punto de partida para el diseño de una secuenciación interrelacionada de actividades de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que la narración de historias que interesan y atraen al alumno viene a ser uno de los recursos más apropiados, junto con los juegos y las canciones, para favorecer una interacción genuina y significativa en el marco formal de aula.

3.1. La utilidad de los cuentos en el aula de LEs

La importancia del relato de cuentos en el aula de primaria va más allá de lo que acabamos de exponer. Además de las razones psicológicas que hemos apuntado, los cuentos

ofrecen al profesor de LEs importantes ventajas **lingüísticas** en su labor con niños pequeños. Como fuente de input, los cuentos permiten la **presentación de los nuevos modelos lingüísticos dentro de un contexto significativo y fácil de recordar**, sin la interferencia de la palabra escrita. De este modo, sirven para desarrollar estrategias de comprensión en los niños. Con la ayuda de apoyos visuales y de sus conocimientos previos, de tipo lingüístico y/o general, los niños son capaces de **captar el sentido global del discurso** sin la necesidad de entender todas y cada una de las palabras. Otras estrategias, más orientadas a localizar detalles específicos, como **predecir o inferir significados, reconocer patrones discursivos** etc., también pueden desarrollarse con el uso de cuentos.

Una ventaja que presentan algunos cuentos es la incorporación, en su estructura narrativa, de una **repeticón cíclica de patrones lingüísticos y vocabulario** que ayudan a los niños a anticipar y a recordar lo que sucede en las sucesivas secuencias del relato¹. La naturaleza repetitiva del cuento es importante en facilitar la participación de los niños en la actividad tanto a nivel de comprensión como de producción.

Otro aspecto relacionado con el anterior se refiere a la **repeticón global del cuento por parte del profesor**. A los niños les suele gustar escuchar los mismos cuentos en más de una ocasión. Por eso, es importante que el profesor aproveche el placer que sienten sus alumnos en sumergirse una y otra vez en el mundo de la narrativa para consolidar la adquisición de los nuevos modelos lingüísticos y para reciclar vocabulario y estructuras previamente presentados. Sin embargo, el acto de relatar un cuento nunca debe ser interpretado como una actividad transaccional desde el profesor hacia el alumno. Como señalan Zaro y Salaberri, contar historias es una actividad que requiere cierta interacción entre el narrador y el oyente. En el aula de LE, y teniendo en cuenta las oportunidades brindadas por la repeticón de los cuentos, el profesor debe solicitar la colaboración del alumno desde el principio de la narración, **identificando palabras** o personajes claves, **resumiendo lo contado hasta el momento, reconstruyendo el cuento en sus propias palabras**, etc. En contraste con otros tipos de actividades de naturaleza individual, a través del relato de cuentos en clase se puede crear una situación social en la cual **profesor y alumnos participan conjuntamente en la interacción**. De hecho, es precisamente la interacción con el adulto a partir de un contexto compartido, tal como puede ser el relato de cuentos, el aspecto clave que Vygotsky (1978), y posteriormente Bruner (1984) y Wertsch (1988), señalaron como decisivo para avanzar en el conocimiento lingüístico y cultural de la lengua materna. En el aula de LEs, pues, el carácter interactivo de los cuentos significa que sirven no sólo para proporcionar 'input' al aprendiz, sino también para estimular la producción de 'output' lingüístico.

Además de las ventajas lingüísticas de los cuentos, otro aspecto a destacar es que son de gran utilidad para el **desarrollo afectivo del niño**. Actualmente, el elemento de motivación y los factores afectivos se consideran como cruciales en todo proceso educativo para ayudar a crear un ambiente de apoyo al aprendizaje. Aquí los cuentos juegan un papel central. Si la historia elegida por el profesor tiene interés para el niño y si se cuenta de manera atractiva, los alumnos estarán lo suficientemente motivados para participar en la actividad y para implicarse de manera activa en la construcción del conocimiento. Y como nos recuerdan Solé, (1993) y Coll (1988), para que sus experiencias resulten significativas, los niños tienen que encontrar algún sentido en lo que están haciendo. Por esta razón, el uso de cuentos en el

(1) Cuentos de este tipo incluyen *The Little Red Hen*; *Chicken Licken*; *The Elephant and the Bad Baby*; *The Hungry Caterpillar*; *Rooster's off to See the World*, etc.

aula es una buena manera de proporcionarles actividades que son intrínsecamente interesantes y que crean en los niños un deseo genuino de aprender. Es más, cuando los cuentos proporcionan experiencias de aprendizaje que estimulan y atraen a los alumnos, están facilitando el desarrollo de **actitudes positivas hacia la lengua extranjera, sus hablantes y su cultura**. En palabras de Ellis y Brewster,

'el relato de cuentos provoca una respuesta compartida de alegría, de tristeza, de ilusión y de anticipación que no sólo es agradable sino que ayuda a aumentar la autoconfianza del niño y facilitar su desarrollo social y emocional' (1991:1)

Finalmente, aunque no menos importante, la narración de cuentos en el aula contribuye al desarrollo de la **competencia literaria** del alumno, es decir su capacidad para comprender y disfrutar de la literatura. El uso del cuento en la clase de LE sirve, en un principio, para introducir el niño a la comprensión lectora en la LE y empieza a familiarizarlo con convenciones estilísticas y narrativas que le ayudarán más adelante con la lectura extensiva. Por todas estas razones, los cuentos se han convertido en una actividad de gran utilidad para el aula de Lenguas Extranjeras. Parece importante pues, que los profesores lleguen a conocer todas las posibilidades didácticas que les ofrece este recurso, y a adquirir confianza y experiencia en emplearlo en sus aulas, como alternativa o como suplemento al libro de texto.

4. EL USO DE LIBROS AUTÉNTICOS EN EL AULA

Hasta hace poco, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque narrativo se había considerado como recurso didáctico principalmente para niveles intermedios. Los libros que se llevaron al aula consistían en versiones simplificadas de cuentos populares y fábulas o historias especialmente escritas para el aula de idiomas. Estos libros se utilizaban como suplemento al libro de texto en actividades individuales basadas en la lectura, la traducción o el análisis de textos, más que como recurso del profesor para la narración. El problema que presentaban estos libros simplificados es que no eran tan atractivos para los alumnos como los libros auténticos, las ilustraciones gráficas eran más pobres, el lenguaje que había sido graduado parecía poco natural y las historias mismas a veces resultaban algo aburridas.

Una novedad en los últimos años ha sido la selección y utilización por los profesores de idiomas de libros auténticos, es decir, libros escritos en un principio para niños de habla inglesa, pero con mucho potencial para su explotación en el aula de Lenguas Extranjeras. Estos libros incluyen tanto cuentos tradicionales de la literatura infantil (fairy tales, folk tales) como los nuevos clásicos contemporáneos (*Meg and Mog; Rosie's Walk; Lazy Jack* etc.). En estos libros de cuentos el profesor encuentra: en primer lugar, una compenetración muy grande entre el texto y las ilustraciones gráficas que se combinan perfectamente para contar la historia y para estimular la imaginación del niño. Y en segundo lugar, una amplia variedad de temas para seleccionar materiales según las necesidades educativas de los alumnos.

5. LA SELECCIÓN DE CUENTOS PARA EL AULA DE INGLÉS

Una condición indispensable para que el relato de cuentos funcione en el aula es conseguir una buena selección de libros e historias que despierten el interés de los alumnos. La selección de cuentos requiere del profesor la habilidad de hacer una evaluación del cuento y de discriminar entre los que responden a las necesidades de sus alumnos y los que no lo

hacen. Para ello el profesor deberá tener presente dos tipos de consideraciones relacionadas 1) con los alumnos y 2) con los propios cuentos.

Con respecto al alumno, tiene que tener presente su **edad y nivel de inglés**, sus **gustos e intereses** y sus **conocimientos previos del tema** (Gárate Larrea, 1994). Con los niños más pequeños del segundo ciclo (8 a 10 años), los cuentos conocidos en la lengua materna o los que tratan temas más infantiles, cuyos protagonistas sean animales o personajes fantásticos, por ejemplo, funcionarán mejor, precisamente por el hecho de tratar de temas más relacionados con su mundo experiencial. Aquellos cuentos que introducen aspectos históricos de la cultura inglesa o que resultan más complicados por su temática o sus contenidos lingüísticos pueden ser reservados para los niños del tercer ciclo (10 a 12 años).

En lo referido a los cuentos, el profesor debe tener en cuenta en primer lugar: **su valor para el aprendizaje de la LE**, ya que es importante que los cuentos hagan referencia a puntos del programa (prendas de vestir, la casa, la comida, etc.) y que tengan posibilidades para el desarrollo de la competencia comunicativa en LE. En segundo lugar hay que considerar la **estructura de la narrativa**. El profesor debe elegir cuentos con una estructura sencilla con secuencias repetidas que promuevan la participación del niño en la interacción y que fomenten la predicción, sin ser demasiado largos ni densos. En cuanto al **contenido del cuento**: debe ser interesante, motivador, memorable y familiar al niño, mientras que el lenguaje no debe ser tan complejo que no se pueda simplificar o modificar el vocabulario y estructuras en función del nivel de la clase. Hay que contemplar además, **el valor educativo general del cuento** para que tenga relación, si es posible, con otras materias del curriculum o con elementos de la cultura extranjera. Finalmente, hay que considerar su **potencial para ser explotados con dibujos**, gestos, o cualquier medio audiovisual. Estas características se resumen en el siguiente cuadro.

Características para la Selección de Cuentos	
Contenido Temático	Apropiado al nivel de los alumnos, relación con los contenidos educativos de la LE, factor sorpresa, humor, interés.
Aspectos Lingüísticos	Oportunidades para la predicción, repetición y la participación activa del los niños en el cuento.
Longitud del Texto	No debe ser demasiado largo ni denso o cansaría al profesor y los niños perderían interés.
Explotación Didáctica	Fuente para el diseño de una secuencia de actividades en las cuales los niños pueden usar los modelos lingüísticos del cuento en otros contextos y en otras modalidades (comprensión oral y lectora; producción oral y escrita).
Ilustraciones Gráficas	Alegres, atractivas, colores vivos, correspondencia con el texto, adaptabilidad para visuales.
Materiales Adicionales	Medios audiovisuales para acompañar el cuento (cassettes, vídeos, diapositivas).

Una vez elegido el cuento, cabe la posibilidad de que haya que adaptarlo a un nivel de inglés comprensible para los alumnos al comprobar elementos como el uso de vocabulario, las estructuras lingüísticas, o la complejidad de las ideas. Al adaptar un cuento a un nivel apropiado para sus alumnos, el profesor debe guiarse por criterios de **simplicidad y claridad**. Entre los elementos del texto que son susceptibles a modificación destacamos los siguientes:

Características para la Simplificación de Cuentos

- * Explicar palabras o conceptos difíciles de una manera más sencilla.
- * Eliminar lengua que resulta irrelevante para la comprensión de la narrativa.
- * Simplificar expresiones difíciles.
- * Cambiar frases largas y subordinadas por frases coordinadas y más breves.
- * Eliminar conectores para hacer frases más breves.
- * Simplificar los verbos difíciles o complejos por verbos conocidos o familiares.
- * Usar verbos de acción si es posible.
- * Cambiar los pronombres por nombres para clarificar el sujeto de la frase.
- * Cambiar el estilo indirecto por el estilo directo.
- * Mantener vocabulario que se pueda ejemplificar con visuales o gestos.

6. EL PROFESOR COMO NARRADOR DE CUENTOS

El relato de cuentos propiamente dicho tiene lugar cuando se narra de cara a los alumnos, con la ayuda de ilustraciones, apoyos visuales, acciones y gestos que facilitan su comprensión. De esta manera la narración resulta más directa y natural. Otra manera de contar cuentos, es simplemente leyéndolos u oyendo cintas grabadas; aunque con el uso de grabaciones, el profesor corre el riesgo de convertir el relato en una actividad un tanto mecánica e impersonal. A pesar de que los niños están acostumbrados a escuchar cuentos en su lengua materna, resulta mucho más difícil de comprender un cuento en la Lengua Extranjera. Por eso, si el profesor se limita a poner el cassette, estará privando a los alumnos de otras formas de soporte semiótico (extralingüística, paralingüística y kinesica) que resultan imprescindible para la comprensión.

En este respecto, hay que reconocer que mientras algunas personas parecen tener un don especial para contar historias, la mayoría de nosotros no lo tenemos. Sin embargo, consideramos que con la práctica, con buenas técnicas y un entrenamiento adecuado se puede llegar a conseguir. Incluso, nos atrevemos a sugerir que todo profesor con un dominio aceptable de inglés puede relatar cuentos en clase, siempre y cuando sepa cómo hacerlo. Por esta razón, presentamos a continuación una selección de técnicas didácticas implicadas en la narración

de cuentos en el aula de primaria. Las técnicas que describimos aquí forman parte de los resultados de un estudio mucho más amplio sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés en niños de 8-10 años². Más concretamente fueron identificadas tras el análisis detallado de grabaciones en audio y video de ocho Unidades Didácticas correspondientes al grupo experimental del estudio: un aula de 16 niños y su profesor en un centro semi-rural. Consideramos que estas técnicas pueden ser de gran interés no sólo para la formación metodológica de nuestros alumnos de magisterio, sino también para aquellos maestros que actualmente imparten inglés en primaria.

Hemos dividido las técnicas utilizadas por el profesor en dos apartados. En primer lugar, las que están relacionadas con la **contextualización del cuento** y posteriormente las técnicas propias del **relato del cuento**.

6.1. La contextualización del cuento

En lo que se refiere a la contextualización del cuento hemos insistido anteriormente en la importancia de relacionar los nuevos contenidos de la LE con los conocimientos previos de los alumnos para facilitar la integración de las muestras lingüísticas en sus esquemas de conocimiento. Por esta razón, es imprescindible que el profesor intente activar esos conocimientos antes de comenzar el relato del cuento para crear una estructura mental dentro de la cual los alumnos puedan anclar la nueva información. Para favorecer el establecimiento de este contexto compartido, el profesor utiliza una serie de técnicas para intentar crear lazos entre lo que los niños ya saben o reconocen y lo nuevo por aprender. Las técnicas identificadas en nuestro estudio quedan recogidas en el siguiente cuadro.

Técnicas para Contextualizar un Cuento
Activar los conocimientos previos que tengan los alumnos sobre el tema en general.
Intentar establecer conexiones entre el cuento y las experiencias personales de los niños.
Relacionar el cuento con el trabajo realizado en otras áreas del currículum.
Hacer un resumen breve del contenido principal del cuento, presentando de antemano los personajes principales.
Explicar palabras claves con la ayuda de visuales, gestos, mímica, etc., para preparar a los alumnos para los aspectos lingüísticos y/o conceptuales del cuento.
Ayudarles con la pronunciación de nombres o palabras difíciles si son necesarios para la comprensión.

6.2. El relato del cuento.

Habiendo creado un contexto para el cuento, el profesor pasa en seguida al relato del cuento en sí. Durante esta narración se presentan los nuevos modelos lingüísticos dentro de un contexto significativo y con un discurso extendido. El hecho de enseñar *en la LE* requie-

(2) Investigación financiada por el C.I.D.E. y realizada por Yvette Coyle, Mercedes Verdú y Marisol Valcárcel de la Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

re del profesor un esfuerzo considerable para asegurar la comprensión compartida del cuento. Implica el uso de técnicas tanto de tipo práctico como de tipo personal. Dentro de este primer grupo nos referimos a técnicas relacionadas con la gestión del aula, el mantenimiento de la atención y concentración de la clase o con la preparación de materiales visuales que resultan atractivos para el alumno y representativos del texto. Las técnicas más personales se refieren a la necesidad que tiene el profesor de mejorar su forma de expresión, utilizando repetición, paráfrasis, o preguntas cerradas, además de comportamientos paralingüísticos (énfasis, volumen de voz, pausas) y kinésicos (movimientos, gestos) que serán fácilmente reconocibles por los alumnos, y que facilitarán por lo tanto la comprensión de la LE. Las técnicas que presentamos a continuación ayudarán al profesor a llevar estas ideas a la práctica.

Técnicas para el Relato de Cuentos

Organizar la clase para que todos puedan oír y ver bien y de esta manera crear un ambiente que facilite la concentración y la atención.

Usar materiales grandes, claros y representativos del cuento.

Presentar el cuento con una clara secuenciación de acontecimientos.

Mantener contacto visual con los alumnos para que se sientan implicados personalmente.

Señalar y comentar las imágenes para modelar vocabulario nuevo.

Mantener un ritmo apropiado para que los alumnos tengan suficiente tiempo para relacionar lo que oye con las imágenes visuales.

Usar gestos, mímica, expresión facial y corporal para explicar vocabulario nuevo.

Aprovechar los visuales o imágenes de vídeo para reciclar vocabulario previamente aprendido.

Modular la voz y variar la entonación para facilitar la comprensión o mantener la atención si hay más de un protagonista.

Repetir vocabulario nuevo para que los alumnos se acostumbren al sonido.

Animar a los alumnos a participar en la narración del cuento por medio de repetición de modelos, respuesta física total, preguntas cerradas, etc.

Hacer pausas para elicitación de palabras claves, comprobar la comprensión, etc.

7. CONCLUSIONES

En la enseñanza de inglés en los primeros niveles escolares el relato de cuentos ofrece muchas ventajas metodológicas al profesor. Además de ser una actividad teóricamente fundamentada, requiere un mínimo de recursos y funciona para desarrollar la comprensión y producción de la LE, tanto oral como escrita. Resulta imprescindible pues, que nuestros alumnos de magisterio se hagan conscientes no sólo del valor educativo del relato de cuentos, sino que se familiaricen también con las técnicas prácticas necesarias para llevarlo a cabo con éxito en sus aulas de primaria.

BIBLIOGRAFÍA

- ARTIGAL, J. M. (1990). 'Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años'. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 127-143.
- ARTIGAL, J.M. (1996). 'Introducción del inglés - segunda o tercera lengua - en la educación infantil', en Moyano Conde, A., A. Muñoz de Lacalle y P. Pérez Esteve (coordinadores) *Enseñar y Aprender una Lengua en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- BORTOLUSSI, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- BRUNER, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. S. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós
- COLL, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar'. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- EDWARDS, D. Y N. MERCER (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- ELLIS, R. (1985). 'Teacher-Pupil Interaction in Second Language Development', en S.M. Gass & C.G. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House: Rowley Mass.
- ELLIS, G. Y J. BREWSTER (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Penguin: Londres.
- GÁRATE LARREA, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI.
- GARVIE, E. 1989. *Story as Vehicle: Teaching English to Young Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GASS, S.M. & E.M. VARONIS (1994). 'Input, interaction and second language production'. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, (3), 283-302.
- HATCH, E. (1978). *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Rowley. Mass: Newbury House.
- HESTER, H. (1983). *Stories in the Multilingual Primary School*. H.B. Jovanovitch.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LIGHTBOWN, P. y N. SPADA (1990). 'Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning'. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- PICA, T., L. HOLLIDAY, N. LEWIS, D. BERDUCCI y J. NEWMAN (1991). 'Language learning through interaction: what role does gender play?' *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 343-376.
- PICA, T., L. HOLLIDAY, N. LEWIS, y L. MORGENTHALER (1989). 'Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner'. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- SCHANK, R. C. y R. P. ABELSON (1977). *Scripts, Goals, Plans and Understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SOLÉ, I. (1993). 'Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje', en Coll et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- SPADA, N. y P. LIGHTBOWN (1993). 'Instruction and the development of questions in L2 classrooms'. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.
- SWAIN, M. (1985). 'Communicative Competence: Some Roles of Communicative Input and Comprehensible Output in its Development', en S.M Gass & C.G. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House: Rowley Mass.
- SWAIN, M. (1995). 'Three functions of output in second language learning', en G. Cook & B. Seidlhofer (eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

- SWAIN, M. y S. LAPKIN (1995). 'Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning'. *Applied Linguistics*, 16, (3), 371-391.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WELLS, G. (1986). *The Meaning Makers: Children learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder & Stoughton.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WRIGHT, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- WRIGHT, A. (1996). *Creating Stories with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- ZANÓN, J. (1992). 'Cómo no impedir que los niños aprendan inglés'. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 93-110.
- ZANÓN, J. (1993). *Mediación semiótica y la resolución de tareas en la clase de lengua extranjera*. Tesis doctoral sin publicar.
- ZARO, J.J. y S. SALABERRI (1993). *Contando Cuentos*. Oxford: Heinemann International.