

LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA EN EL CAMPO DE LOS APRENDIZAJES TEMPRANOS: LECTURA E IDIOMA EN PREESCOLAR

**M^a DEL CARMEN ALARIO TRIGUEROS
M^a DEL CARMEN GARCIA COLMENARES**

RESUMEN

Este artículo refleja la experiencia sobre Aprendizaje Temprano llevada a cabo con alumnos de preescolar desde una doble perspectiva: el aprendizaje de la lectura y la adquisición de un idioma extranjero. En la misma se busca, por una parte, potenciar la creación de un ambiente enriquecido en preescolar, y, por otra, proponer un modelo de prácticas de enseñanza para los alumnos de Magisterio.

De manera breve se presentan los aspectos más destacados de la experiencia: miembros que intervienen y la relación entre los mismos, la metodología empleada, el material, la evaluación utilizada..., para finalizar con un Proyecto sobre el Idioma Extranjero, y algunas de las principales conclusiones.

ABSTRACT

This article reflects an experience on "Early Learnings" with very young students (preschool students) in a double aspect: Learning Reading and Acquiring a Foreign Language. At the same time it tries to fulfil two different kinds of aims, on one hand, creating the necessary rich atmosphere in the preschool class, on the other, introducing research through the experience itself, in the Teacher Training period.

We also describe, shortly, the reasons why it started, the connection between members of the program, as well as an outline of the methodology to be followed, material and evaluation selected.

To end with the exposition of the foreign Language Project and some relevant conclusions.

LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA: REVISION CRITICA Y METODOLOGICA

La importancia de las prácticas, dentro del bagaje científico-pedagógico que debe poseer el futuro docente, es destacada por todos los estudiosos del tema de la formación inicial de los docentes (Eggleston, 1974; Landsheere, 1977; Goble y Porter, 1977; Mialaret, 1982).

Sin embargo son numerosas las críticas ante la situación en que se encuentran las prácticas escolares dentro de los currícula de las Escuelas Universitarias de E.G.B., a raíz de la implantación del actual plan de estudios, Plan Experimental de 1971 (Gimeno Sacristán y Fernández Pérez, 1980; Almeida Nesi y cols., 1980..) Por lo general estas prácticas presentan una serie de inconvenientes: el escaso tiempo y calidad de las mismas –lo que les confiere una mínima eficacia–, excesivo peso de los aspectos de programación y evaluación, falta de unificación de criterios para establecer un modelo nuevo y eficaz, imitación de pautas de actuación pedagógica tradicionales, etc.

Todo ello ha dado lugar a un nuevo replanteamiento de las Prácticas de Enseñanza desde dentro de las Escuelas de Magisterio, lo cual supone una cierta esperanza en el cambio e innovación de las mismas, después de largos periodos de inmovilismo. En este sentido queremos destacar algunas de las principales conclusiones en el II Seminario sobre la Reforma de las E.U.M. (Valladolid, Abril 1985), que permitió conocer la variedad de prácticas realizadas en una gran mayoría de Escuelas, sin olvidar las aportaciones de los Movimientos de Renovación Pedagógica (I Congreso de M.R.P.s. Diciembre 1983) y de tantos otros que sería exhaustivo enumerar y desbordaría los límites de este artículo.

Entre algunas de las conclusiones señaladas, acerca del carácter de las prácticas en este II Seminario, destacamos:

- Las prácticas debieran suponer la investigación conjunta de metodologías alternativas.
- Han de ser instrumento en las E.U.M. y en la E.G.B.
- Tenderán a ser un núcleo integrador donde confluyan todos los componentes (cultural, psicopedagógico y de investigación) de la formación del futuro maestro.

Se parte de la *investigación en el aula* como una de las actividades de aprendizaje de los alumnos de magisterio en prácticas, dejando de ser éstas un reforzador del modelo pedagógico tradicional para convertirse en un instrumento de innovación educativa. Consideramos el modelo del *maestro investigador* necesario para una formación inicial más acorde con las actuales orientaciones metodológicas de la pedagogía y la psicología (Tonucci, 1980 y 1982; Gimeno Sacristán, 1982; Pérez Gómez, 1982).

En este marco debe inscribirse esta experiencia comenzada en el presente curso, 1985-86, con alumnos de tercero de Magisterio de diversas especialidades (Filología Inglesa, Francesa y Preescolar) de la E.U. de E.G.B. de Palencia.

La elección de la temática del Aprendizaje Temprano de la Lecto-escritura e Idioma extranjero responde a los siguientes motivos:

- En la celebración de las I Jornadas Provinciales de Innovación educativa en preescolar, organizadas por el C.E.P., donde intervinimos como coordinadoras, al tiempo

que presentamos una comunicación sobre la importancia de estos aprendizajes en el desarrollo intelectual, afectivo y social. Asimismo contamos con la presencia de Gloria Medrano Mir, catedrática de Psicología de la E.U. de E.G.B. de Huesca, pionera en nuestro país de este tipo de experiencias, a la que agradecemos la colaboración y ayuda prestada.

- La existencia en nuestra Escuela de la primera promoción de alumnos de la especialidad de Preescolar que comenzaba su tercer curso, cuyo último cuatrimestre se dedica a prácticas.

- La necesidad cada vez más acuciante de enfocar las prácticas desde una perspectiva interdisciplinar, que permitiese la plasmación de proyectos de investigación conjuntos de metodologías alternativas, conocidas de manera teórica y que fuese factible llevarlas a la práctica por nuestros alumnos.

- El entusiasmo de las profesoras de preescolar que nos ofrecieron su colaboración y total disposición para realizar estas actividades.

LOS APRENDIZAJES TEMPRANOS. BASES TEORICO-CIENTIFICAS

Numerosos estudios realizados con niños de 0 a 6 años han puesto en evidencia cómo un ambiente enriquecido puede tener un carácter decisivo en la adquisición de aprendizajes instrumentales básicos. Este medio estimulante incide de manera significativa en el desarrollo cerebral, posibilitando una mayor intercomunicación neuronal (Epstein, Changeux, R. Delgado).

Las experiencias de White, Moore, Suzuki, etc., así como las opiniones de una serie de psicólogos relevantes (Bruner, Bloom, Hunt) constatan la necesidad de llevar la estimulación temprana al campo educativo. Razones, pues, de índole neurológica, psicológica y social, nos llevaron a plantearnos cómo intervenir desde las "prácticas" en el enriquecimiento del aula.

En cuanto al aprendizaje de la lecto-escritura destacamos los resultados positivos conseguidos desde hace tiempo por varios autores (Doman, 1967; Cohen, 1980; y Medrano, 1984). Sin embargo no hemos considerado oportuno detallar paso a paso las fases y las diversas técnicas utilizadas en la enseñanza de la lecto-escritura por ofrecer una visión general de la experiencia, dado que el pormenorizar todas estas cuestiones requeriría más espacio y un tratamiento aparte.

Para el aprendizaje de la Lengua Extranjera en los primeros años, nos basamos en experiencias como las llevadas a cabo por Asher (California), Dunn (Inglaterra), proyectos de enseñanza bilingüe como el programa ALERTA de la Universidad de Columbia, incluido en el Head Start Program of Performance Standards (EE.UU) y los

programas de aprendizaje temprano de lengua extranjera de Schmid-Schönbin y Fröhlich-Ward (Alemania), Vilke (Yugoslavia), Dezsö (Hungría).

Como en los trabajos anteriormente citados, nuestro principal objetivo, independientemente del entrenamiento de los alumnos de la E.U.M. en técnicas de investigación en el aula, es la de ofrecer al niño de preescolar un entorno cultural diferente al suyo donde la lengua extranjera se le presenta a partir de inputs graduales y comprensivos, que él mismo habrá de estructurar y organizar de acuerdo con su propia experiencia.

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

1. Integrantes

– *Maestras parvulistas.* Intervienen en total cinco centros ubicados en la capital y provincia, de los cuales cuatro son públicos y uno privado. Hay tres unidades de niños de cuatro años, dos de cinco y uno de cuatro y cinco años.

– *Alumnos de Magisterio.* Colaboran de forma activa los alumnos de tercero de filología inglesa y francesa, a través de *Prácticas Puntuales Integradas* (Alario y col. 1985) durante un curso; y de *Prácticas Continuidas* durante un cuatrimestre, los alumnos de tercero de preescolar.

– *Seminarios de la Escuela de Magisterio.* Coordinan el proyecto profesores integrantes de los seminarios de Fil. Inglesa, Francesa y Psicología (cinco en total).

2. Procedimiento

Se procuró que todos los participantes, tanto maestras como alumnos, tuviesen una adecuada formación teórico-práctica en la metodología y técnicas a utilizar. Por medio de lectura y discusión de textos, asistencia a las jornadas de preescolar –antes mencionadas–, etc., se consiguió a partir de unos presupuestos científicos y metodológicos básicos.

El hecho de que los alumnos de la especialidad de preescolar no cuenten en su currículum con la asignatura de Lengua extranjera, y la necesidad de poseer un alto nivel de competencia lingüística para impedir imitaciones erróneas en el niño, nos llevó a la selección de alumnos de filología que cumpliesen este requisito, al mismo tiempo que una actitud positiva hacia el contacto con los niños pequeños. Estos alumnos permanecen en el aula durante tres sesiones semanales de 30 minutos con niños de 2º de Preescolar a lo largo de todo el curso (tres aulas de iniciación al inglés y una de francés), mientras los alumnos de la especialidad de preescolar cumplen la jornada completa en los dos niveles.

Con la idea de acercar a los padres para que no se mantengan ajenos a la metodología utilizada, hemos realizado una serie de reuniones para explicarles el alcance

de nuestro trabajo; en ellas, además de contarles la experiencia en sí, hemos procurado asesorarles en el fomento de una serie de hábitos y destrezas en sus hijos, encaminados a procurar un mayor desarrollo integral también desde el entorno familiar.

3. Metodología

En lecto-escritura se ha utilizado un método de carácter ecléctico en lo referente a las técnicas (desde los carteles de Doman a la letra en cursiva por sugerencia de Medrano). Para el aprendizaje en idiomas se ha partido de técnicas relacionadas con el Total Physical Response de Asher y la selección de input lingüístico propuesta por Dunn (1983) y Rivers (1983).

4. Material didáctico

Ha sido de fabricación propia en casi su totalidad y realizado por los alumnos de magisterio, bajo la supervisión de las maestras y profesoras. Creemos necesario destacar este aspecto, ya que algunas de las excusas más socorridas, que pesan sobre algunas innovaciones, suelen referirse a los costes del material a emplear.

Carteles, ficheros, cajas mágicas y otros objetos han sido elaborados en su mayoría por los alumnos de segundo de la especialidad de preescolar en trabajos de la asignatura de Psicología Evolutiva del Preescolar. Para el aprendizaje de idiomas se ha utilizado el material propio del aula, con la adición de marionetas para fomentar la comunicación, dibujos para fomentar la creación de un ambiente cultural específico, etc.

5. Evaluación

Para el seguimiento de esta primera experiencia hemos partido de un diseño preexperimental con medidas pretest y postest en todos los grupos. Se aplicaron una serie de pruebas estandarizadas al comienzo del curso (batería de madurez lectora, inteligencia general, etc.) que se repetirán al finalizar el curso. La utilización de otros instrumentos de evaluación especialmente elaborados para este trabajo completarán la apreciación de los resultados (fichas de observación individualizada, diario de clase —siguiendo el modelo de Murphy- O'Dwyer de la Univ. de Lancaster—, cuestionarios a padres y profesores).

Aunque no contamos en la actualidad con unos resultados cuantitativos que nos permitan contrastar nuestras hipótesis de partida en cuanto a la importancia de los aprendizajes tempranos, queremos manifestar que, hasta la fecha, los datos aportados por las maestras, alumnos y padres son altamente positivos, y refuerzan en gran medida nuestras expectativas iniciales.

LA LENGUA EXTRANJERA EN PREESCOLAR

Las experiencias llevadas a cabo en diversos países europeos y en los EE. UU. han demostrado la incidencia del aprendizaje temprano de una lengua extranjera en: una

superior conducta verbal, una mayor flexibilidad mental y desarrollo intelectual, rapidez en la formación de conceptos y fijación más clara, un aprendizaje de la otra lengua con una gran precisión en la producción oral, así como una mejor aceptación de otras culturas. Independientemente de la existencia o no del "periodo sensible" una serie de investigadores coinciden en estos puntos de vista explicándolos por medio de un "bajo filtro afectivo" (Asher 1969) o por la adecuación de las técnicas del niño a las técnicas utilizadas en la adquisición de una lengua (Ventriglia 1982).

1. El papel de la lengua extranjera en el desarrollo del niño

En primer lugar ofrece una alternativa de utilización a esos sonidos que aún puede y gusta de pronunciar. Para el niño la lengua tiene una función lúdica que a partir de los 11 años va perdiendo, encontrándose cada vez más intimidado para realizarlos a medida que va creciendo.

Le ofrece la posibilidad de realizar un aprendizaje a partir de los mismos contenidos a los que se enfrenta en su lengua materna, con lo que el idioma se introduce como un medio no como un fin en sí mismo, lo que sucede en el 6º curso, en que se enfrenta a ella para analizarla cuando no tiene pautas para su comprensión.

Le proporciona, por fin, un nuevo sistema de lengua que poder comparar con el suyo propio, lo que le hará ver y diferenciar conceptos sin necesidad de explicaciones externas, simplemente siguiendo sus propios mecanismos de selección.

2. El programa

El desarrollo correcto de estas potencialidades necesita de una organización centrada en el niño. El primer paso dado por nuestros alumnos en prácticas consistió en determinar, por medio de la observación, el tipo de actividades, vocabulario, intereses y sistemas de reconocimiento más utilizados por los niños de preescolar.

De este primer período de observación las conclusiones básicas fueron: la conveniencia de presentar la lengua a partir de sus características musicales, pues permite su fijación gracias a su tendencia al movimiento; la facilidad de reacción al movimiento y su clara incidencia en el aprendizaje (memoria kinestésica) al tiempo que posibilita la aparición de los períodos de silencio fundamentales para la asimilación del mensaje; la relevancia de situaciones concretas, con una significación clara para el niño, en las que se presentará la lengua en cuestión.

2.1. Los contenidos lingüísticos

El enfoque comunicativo, buscado desde un primer momento, nos llevó a organizar el programa en torno a las "funciones del lenguaje", seleccionando de entre las más utilizadas por el niño (ver Rivers 1983) las siguientes:

1. La Instrumental (para regular y manipular el entorno)
2. La Regulatoria (reglas e instrucciones)
3. La Heurística (para aprender sobre las cosas)
4. La Imaginativa (utilizada en los juegos)
5. La del Juego Lingüístico (canciones, rimas, etc.)
6. Lenguaje Ritual (frases y palabras de cortesía)

Partiendo de los conceptos asimilados previamente en su propia lengua, hemos pretendido reforzarlos al tiempo que focalizábamos nuestra atención en la introducción de un input gradual de la lengua extranjera (de acuerdo con el nivel de comprensión del concepto más que con una base de dificultad de la lengua en sí). Así decidimos utilizar el "lenguaje Gestalt" que propone Dunn (1983).

2.2. Metodología

Las experiencias anteriormente citadas nos reforzaron en nuestra idea de generar la necesidad de la comunicación en la L.E. en el aula; para ello distribuimos a los alumnos de prácticas en parejas, de los cuales uno, pretendidamente nativo de la L.E., utilizaba esta constantemente e introducía los "inputs" graduados haciendo especial incidencia en la "música" de la lengua.

Para evitar la repetición automática de los niños se adoptó el método de Total Physical Response en que el niño reacciona a una serie organizada de órdenes, fácilmente comprensibles, y por medio del movimiento (ver Asher 1977).

La organización estructurada de la clase, la división del tiempo, selección de los distintos tipos de actividades que requiere el manejo de una lengua, unidas a una acuciante necesidad de alternativas que el alumno en período de prácticas tiene, nos llevaron a la confección de "planes de clase", en los que se incluyen desde el tiempo a utilizar en cada actividad, el orden de la lección, a cualquier tipo de información para un mejor manejo de la clase.

Una vez evaluadas las actividades en el aula, pasaban a formar parte de nuestro "fichero de actividades".

2.3. Evaluación

Una vez transcurrido el primer cuatrimestre de la experiencia, decidimos enfrentarnos a una evaluación que nos diera el índice de adquisición individual en cada niño. Preparamos unas pruebas que reflejaran todo el contenido lingüístico en actividades que cubrieran nuestros objetivos afectivos y pasamos a la acción. La observación de cada niño aisladamente nos dio un alto nivel en la comprensión oral y aunque la producción era irregular, todos han conseguido hacerse con la musicalidad de la nueva lengua.

No quisimos que el test se circunscribiera únicamente a las realizaciones provocadas en el aula y confeccionamos cuestionarios para profesores y padres con el fin

de conocer el grado real de utilización libre de la lengua, resultando altamente satisfactorios. Como hasta ese momento el trabajo realizado consistía básicamente en saludos y órdenes, hemos podido constatar que, a pesar de la falta de incentiación en sus casas –por desconocimiento del idioma–, hay muchos niños que se interrelacionan en la lengua con sus padres (saludos) y en mayor número piden la utilización de éste en actividades psicomotrices (en las que intervienen las órdenes) con la profesora –caso especial es una de las aulas en que la propia profesora de preescolar refuerza las adquisiciones por medio del uso de la lengua extranjera, que ella conoce, en actividades de clase–.

CONCLUSIONES

Hemos evitado toda referencia a datos cuantitativos, puesto que, si bien los resultados de nuestra experiencia deben permitirnos continuar o introducir modificaciones para proseguir en el futuro, no es este el momento. Nuestro interés se centra en la exposición de un programa diferente de prácticas de enseñanza que posibiliten la participación plena del alumno en la dinámica de la clase.

Pensamos que no hay que desaprovechar el potencial innovador que nuestros alumnos de magisterio poseen, ya que muchas veces las resistencias al cambio son debidas al desconocimiento de los pasos necesarios para llevar a cabo un proyecto de investigación en el aula. Las prácticas deberían permitir poner en acción una serie de metodologías que sirvan de referencia al futuro docente.

Este proyecto de prácticas sobre el aprendizaje temprano ha permitido a los alumnos que han intervenido en la experiencia:

1. Conocer la importancia de partir de un diseño previo a la hora de iniciar cualquier tipo de programa.

2. Resaltar la colaboración entre diversos profesionales para llevar a buen fin experiencias innovadoras. La colaboración conjunta, el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad son aspectos a destacar.

3. Habitarse al análisis más riguroso del hecho didáctico y a la aplicación de métodos y técnicas de forma sistemática, evitando subjetivismos e intuiciones faltas de rigor científico.

4. Y, por fin, evidenciar el papel de las EUM como centros de renovación que posibiliten al futuro maestro emprender, de manera segura y eficaz, experiencias educativas que rompan con el inmovilismo del aula.

BIBLIOGRAFIA

- ALARIO TRIGUEROS, M.C. y otros (1985): "Las Prácticas Puntuales Integradas. Una alternativa a las Prácticas". Comunicación presentada al II Seminario sobre la Reforma de las E.U.M. Valladolid.
- ALMEIDA NESI, J. y otros (1980): *En torno a la reforma de las E.U.M.* E.U. de E.G.B. de Córdoba. Córdoba.
- ASHER, J.J. (1977): *Learning another Language through actions. The complete teacher's guide.* Sky Oaks Prod. Los Gatos California.
- ASHER, J.J. & GARCIA, R. (1969): "The optimal age to learn a foreign language". *The Modern Language Journal* 53. pp. 334-341.
- COHEN, R. (1980): *L'apprentissage précoce de la lecture.* P.U.F. Paris. Trad. al Castellano *El aprendizaje precoz de la Lectura.* Cincel Capelus, Madrid.
- DEZSÓ, L. (1982): "How preschool teachers could be trained" en FREUDENSTEIN, R. (ed.) *Teaching Languages to the very young.* Pergamon Press Inc. Ontario Canada.
- DOMAN, G. (1967): *How to teach your baby to read (the gentle revolution).* Random House. N. York (trad. al Castellano: *Cómo enseñar a leer a su bebé.* Aguilar 1978. Primera edic., novena reimpresión).
- DUNN, O. (1983): *Beginning English with young children.* McMillan Press Ltd. London.
- EGGLESTON, S.J. (1974): *Initial and continuing training of teachers. New trends & concepts.* OCDE. Paris (trad. al castellano: *El docente, su formación inicial y permanente.* Marymar B. Aires).
- GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M. (1980): *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española.* Ministerio de Universidades e Investigación. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981) "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de investigación y formación del profesorado". I Symposium Internacional de Didáctica General y Didácticas Especiales. La Manga del Mar Menor.
- GLOBE, N.M. y PORTER, J.F.: *L'évolution du rôle du maître.* UNESCO. Paris 1977 (tr. cast.: *La cambiante función del maestro.* Narcea. Madrid, 1980).
- LANDSHEERE, G.: *La formation des enseignants demain.* Casterman. Paris, 1977 (tr. cast.: *La formación de enseñantes del mañana.* Narcea, Madrid, 1977).
- MEDRANO MIR, G.: "Maduración del niño y educación preescolar". *Rev. Española de Pedagogía*, 1985, nº 167, pp. 53-70.
- MIALARET, G.: "Principios y etapas de la formación del educador" en DEBESSE M. y MIALARET, G. (dirs.). *La formación de enseñantes.* Oikos Tau. Barcelona 1982, pp. 137-161 (orig. en "La formation des enseignants". P.U.F. Paris 1982).
- MURPHY- O'DWYER, L. (1985): "Diary studies as a method for evaluating Teacher Training" en ALDENSEN, Ch. (ed.) *Lancaster Practical Papers in Language Education.* vol. 6: *Evaluation.* Pergamon Press Inc. Oxford.
- PEREZ GOMEZ, A. (1982): "Investigación en el aula y paradigma ecológico". I Symposium de Didáctica General y Didácticas Especiales. La Manga del Mar Menor.
- RIVERS, W.M. (1983): *Speaking in many tongues: Essays in Foreign Language Teaching.* Cambridge Univ. Press, London 3rd Edit.
- SCHMID-SCHÖNBEIN, G. (1982): "Language learning at pre-school age" en FREUDENSTEIN, R. (ed.) *Teaching foreign languages to the very young.* Pergamon Press Inc. Ontario Canada. pp. 1-12.
- TONUCCI, F. (1980): "La investigación en la escuela". Apuntes para una discusión. *Reforma de la Escuela.* nº 14, Enero. pp. 28-34

- TONUCCI, F. (1982): "Metodología de la investigación en el aula". I Simposium Internacional de Didáctica General y Didácticas Especiales. La Manga del Mar Menor.
- VENTRIGLIA, L. (1982): *Conversations of Miguel and Maria. How children learn a Second Language*. Addison-Wesley Publ. Co., Inc. Reading.
- VILKE, M. (1982): "Why start early?" en FREUDENSTEIN, R. (ed.) *Teaching foreign language to the very young*. Pergamon Press Inc. Ontario Canadá. pp. 13-20.
- WILLIAMS, L.R. & De GAETANO, Y. (1985): *ALERTA. A multicultural, bilingual Approach to teaching Young children*. Addison-Wesley Publ. Co. Inc. Reading. Mass.