

Barros García B.

Russian Center «Russkiy Mir»

García Díaz Cr.

University of Granada, Spain

EL RUSO COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDADES TEMPRANAS EN ESPAÑA

El objetivo principal de este trabajo es poner de relieve la importancia de integrar el ruso como lengua extranjera en las edades tempranas de aprendizaje en España. Para tal fin, trazamos un recorrido sobre los modelos y teorías de la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras, así como advertimos algunas especificidades del aprendizaje del lenguaje en edades tempranas y de la lengua rusa. Por su relevancia y actualidad, hacemos hincapié en ciertas estrategias y métodos especialmente eficientes respaldados por la investigación neuroeducativa para una práctica docente que consiga resultados positivos en cuanto a habilidades comunicativas. Se presta especial atención a la relevancia y potencial del juego en el aula de lenguas extranjeras y se reclama su presencia como algo más que un divertimento en la clase de ruso como lengua extranjera. El objetivo, por tanto, del presente artículo es contribuir no solo a los estudios sobre el ruso como lengua extranjera y el modo en que podría ser integrada en el sistema educativo de lenguas en España, sino también a poner de relieve la importancia y necesidad de introducirlo en la enseñanza de lenguas en edades tempranas en España. Como resultado de este artículo esperamos que nazcan otros que demuestren y contribuyan a la implantación del ruso en el sistema educativo español.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas extranjeras, ruso como lengua extranjera en España, aprendizaje en edades tempranas, Neuroeducación.

Barros García B.

Russian Center «Russkiy Mir»

García Díaz Cr.

University of Granada, Spain

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND EARLY LEARNING IN SPAIN

This article aims to raise the importance of the introduction and integration of Russian as a foreign language in the early learning age in Spain. The article reviews some theories and proposals on foreign languages and language acquisition, and certain particularities of the Russian language that should be noticed in every model of learning Russian as a foreign language not only at an early age. We focus on current efficient neuroscience-based methods to develop a learner's communicative competences and skills. Special attention is given to the relevance and power of play and creativity in early childhood development in foreign languages. The goal of this article is to contribute not only to the study of Russian as a foreign language and the way this language could be integrated in language learning in Spain, but also to highlight the importance and convenience to introduce it in early language learning in Spain. Based on the present article we would look forward to further studies of the integration of the Russian language in the Spanish education system.

Key words: foreign language learning, Russian as a foreign language in Spain, early learning, neuroeducation.

Introducción

En un contexto global como en el que vivimos actualmente la necesidad de comunicación con personas de otras culturas y lenguas se hace evidente. Para cubrir esta necesidad, en los últimos años, las administraciones educativas españolas han prestado especial atención a la enseñanza de las lenguas extranjeras, especialmente a su introducción progresiva en el segundo ciclo de la Educación Infantil y la Educación Primaria. Las últimas leyes de educación establecen como una competencia clave la «comunicación lingüística» de al menos dos lenguas extranjeras, lo que supone un impulso al plurilingüismo y a la demanda de enseñanzas de lenguas extranjeras dentro y fuera del ámbito escolar.

Los especialistas advierten de la importancia de la iniciación a las lenguas extranjeras en la etapa de la Educación Infantil, ya que la experiencia ha demostrado que a estas edades tempranas las capacidades lingüísticas, especialmente la perfección fonética, se adquieren más fácilmente que en edades adultas. Además, el aprendizaje de otras lenguas favorece el desarrollo cognitivo y social del niño, ofreciéndole distintas perspectivas y formas de conocer el mundo. El aprendizaje de otro idioma, especialmente si es un idioma con el que no tiene contacto, hace que el niño tome consciencia de la variedad y las diferencias culturales, lo que le brinda la oportunidad de apreciar las diferencias y de experimentar distintos puntos de vista; favorece la capacidad comunicativa y social, ya que ayuda a desarrollar la creatividad y la confianza en sí mismo; y fomenta, además, los valores de tolerancia y respeto a la diversidad.

En cuanto a la lengua que nos ocupa, el ruso en España ha experimentado un gran auge en los últimos años. El aumento del turismo ruso en nuestro país favorece el interés por esta lengua, bastante olvidada en el pasado. Al contrario que en España, en países como Francia, Alemania o Inglaterra, el estudio de la lengua rusa es algo bastante habitual, pero esta tendencia hacia la falta de interés por las lenguas eslavas en general está desapareciendo, siendo actualmente el ruso uno de los idiomas extranjeros cuya demanda ha aumentado más en el ámbito laboral en los últimos años. Son muchos los motivos para considerar la necesidad de la enseñanza del ruso como lengua extranjera en nuestro país, desde las puramente ligadas a la importancia del ruso en el panorama geopolítico hasta las que tienen que ver con los flujos migratorios e, incluso, el interés hacia la cultura y manifestaciones culturales de Rusia.

Respecto a los intereses del niño y la motivación del mismo es sabido que para los pequeños prácticamente todo lo nuevo y desconocido es fuente de interés y de curiosidad, esto será probablemente un aspecto muy positivo del aprendizaje del ruso, ya que es un idioma poco o nada presente en la mayoría de entornos familiares y escolares de nuestros niños, pero también es cierto que esta primera motivación hacia lo desconocido es bastante volátil, por eso, el papel del profesor será especialmente importante en este aspecto. Si tenemos en cuenta que este idioma es fonéticamente muy diferente al nuestro, la imitación (entendida como principal vía de aprendizaje del niño) será la gran aliada del docente.

1. La adquisición del lenguaje en la educación infantil: breve recorrido teórico

A la hora de plantearse un objetivo como el de introducir el ruso como lengua extranjera en edades tempranas conviene, siguiendo la síntesis realizada por Rueda Castaño y Wilburn Dieste (2014), trazar un breve recorrido por las teorías y enfoques planteados hasta la fecha y que deberían servir de base. Conviene, igualmente, insistir aquí en la ausencia de materiales y/o estudios sobre esta lengua en España, sobre todo si excluimos la bibliografía orientada a niños rusohablantes o descendientes de familias rusohablantes residentes en España.

A día de hoy sigue siendo fundamental reflexionar sobre la capacidad de aprendizaje en niños de la mano de Piaget (1961) y de su propuesta de que existen etapas definidas en la infancia, según el intelecto y la capacidad de percepción en el niño. Según Piaget, el principio de la lógica se desarrolla antes de la adquisición del lenguaje a través de la actividad sensorio-motriz del bebé, que interactúa y se relaciona con su medio sociocultural. Estas experiencias se integran en esquemas psíquicos, lo que el mismo autor llamó proceso de asimilación o *estimulación temprana*. Piaget y Vigotsky (2010) coinciden en que este es el proceso de aprendizaje más importante en una persona y continúa a lo largo de la vida. Piaget divide el desarrollo cognitivo en etapas; la primera etapa es la llamada *pre-operacional*, que comprende

de los dos a los siete años y es donde los niños aprenden a interactuar con su ambiente de forma compleja, es un periodo en el que la visión del niño es egocéntrica. La etapa de *las operaciones concretas* sería la siguiente y abarca de los siete a los doce años aproximadamente, de ella podemos destacar el cambio de protagonismo del egocentrismo a los estímulos. Por último, la etapa de *las operaciones formales* va de los doce años en adelante y comprende el desarrollo del pensamiento abstracto y el uso de la lógica formal.

Por otro lado, Vigotsky (1989) afirma que el lenguaje tiene como función primaria la comunicación, el contacto social, tanto en el adulto como en el niño. El lenguaje interno se forma a partir del habla y se convierte en pensamiento, mientras que el lenguaje externo parte del pensamiento que se transforma en habla. Lenguaje y pensamiento son diferentes cosas relacionadas dinámicamente, el pensamiento toma forma a través de las palabras, y sin las palabras necesarias el pensamiento carecerá de forma y estructura, quedándose en nada. De los conceptos de *Interacción Social* e *Internalización* de Vigotsky se desprende la necesidad del contacto no sólo con el objeto de conocimiento, sino también con otra persona, es decir, es necesario interactuar con otros individuos, observar cómo estos individuos se relacionan con el objeto, para poder asimilar el conocimiento del mismo. Sólo a través de esta *Interacción Social* se podrá llevar a cabo en la mente del niño el proceso de *Internalización* que no es otra cosa que el procedimiento por el cual el conocimiento pasa del plano social al individual, de lo externo a lo interno, a la mente. Para Vigotsky, el lenguaje es una herramienta, mediante la cual el individuo desarrolla su capacidad de pensamiento y su inteligencia. Pero esta herramienta sólo la puede proporcionar la cultura, el medio social, así pues, podemos afirmar que en la adquisición del lenguaje, así como de todas las funciones superiores, la influencia del medio social es fundamental.

Otros autores, como Lenneber (1975), centran sus estudios en cuestiones fisiológicas, como las modificaciones en la composición química de la corteza cerebral, la neurodensidad y otras cuestiones relacionadas con la descripción de los procesos biológicos y neuronales aparentemente involucrados. De sus estudios podemos resaltar su concepto de la lateralización cerebral, del que se desprende que los procesos del lenguaje tienen lugar predominantemente en el hemisferio izquierdo del cerebro, relacionando el derecho con la modulación entonativa.

Bongaerts y Poulisse (1989), por su parte y ya muy cercano a las hipótesis actuales, defiende que no es sólo una cuestión fisiológica la que afecta a la habilidad de aprender una L2 a determinada edad, sino que existen otros factores relacionados directa o indirectamente con la edad, como la motivación para adquirir esta nueva lengua, la integración en una comunidad de lengua extranjera, la disponibilidad de tiempo para dedicar al aprendizaje (realizar tareas, estudiar, etc.), el contacto con interlocutores nativos, la interferencia de la lengua materna, el miedo al ridículo, etc.

Krashen (1983) hace una distinción entre el *aprendizaje* y la *adquisición* de la L2, que tendrá mucha relevancia en la actualidad, no solo por las implicaciones terminológicas que conlleva. Para este autor, una lengua se adquiere de manera natural e inconsciente a través de la comunicación real. De este modo, los niños no son conscientes de que están adquiriendo su lengua materna, sino que están centrados en la comunicación. Posteriormente, habiendo adquirido su lengua, el niño podrá aplicar correctamente las normas lingüísticas pero no sabrá explicarlas. En contraste al proceso de adquisición, el aprendizaje de una L2 se produce haciendo explícitas sus reglas lingüísticas, desarrollando así el alumno un conocimiento formal de la lengua. Insiste en la idea de que diversos factores emocionales y actitudinales pueden provocar un aprendizaje deficiente, por ejemplo, según el nivel de aprendizaje los estudiantes están expuesto a un mayor o menor grado de ansiedad (los niveles básicos producen más ansiedad, que los intermedios o avanzados), por lo que, a medida que aumenta el dominio de la L2, el estrés y la ansiedad disminuyen.

2. La enseñanza y el aprendizaje en la etapa de la educación infantil

La Educación Infantil en España se divide en dos ciclos: el primer ciclo abarca las edades comprendidas entre los 0 y 3 años y el segundo ciclo de los 3 a los 6 años. En este estudio, en

general, nos referiremos al segundo ciclo, puesto que aquí nos interesa un panorama más habitual, como es el del niño que aprende o puede aprender una lengua extranjera cuando ya ha adquirido la materna. En la Educación Infantil el lenguaje oral tiene un papel fundamental sobre el que se desarrollan todas las demás capacidades, al contrario de lo que sucedía, al menos hasta hace relativamente poco tiempo con otras etapas, donde el lenguaje escrito se encuentra en el centro de atención. De hecho, es gracias a la evolución de la conceptualización de aprendiente, que pasa por diferentes representaciones desde el hablante gramatical hasta el intercultural (Barros García y Kharnasova, 2012), que a día de hoy se es bastante consciente de que el objetivo prioritario es desarrollar habilidades comunicativas, en el sentido más amplio de esta expresión. La comunicación debe ser función y finalidad, especialmente cuando se trata de niños pequeños.

Dicho esto, y con el fin de acercar el ruso como lengua extranjera a los niños de esta etapa, es crucial imbricar tanto el conocimiento por parte del docente de las claves del aprendizaje del lenguaje, así como las especificidades de la lengua rusa y las posibles interferencias y dificultades asociadas a la lengua materna y/o L1 de los niños. Es esta la posición desde la que se deberían diseñar las políticas educativas y métodos docentes en L2 para esta etapa, según ya reclamaban Rodríguez López y Varela Méndez (2004).

3. Modelos para la enseñanza de L2 en la Educación Infantil

Según Mur (1998), cuando el niño llega a la escuela de Educación Infantil está ávido de nuevos conceptos y habilidades que está empezando a usar y que seguirá usando para el aprendizaje de su propia lengua así como de la lengua extranjera. Entre las características del infante que destaca este autor, podemos destacar la especial habilidad para el aprendizaje indirecto, la imaginación viva, el potencial creativo y el gusto por la comunicación.

Será la creatividad una de nuestras mayores reivindicaciones en el aula de L2, cuya estimulación puede venir dada por innumerables canales y medios, entre los que encontramos el aprovechamiento precisamente de la gran imaginación de que suelen disponer, las ganas de hablar y expresarse, así como el gusto por la sorpresa, por las situaciones que rompan las expectativas y promocionen el aprendizaje autónomo por error de predicción. La idea general es que el niño sea capaz de crear lenguaje, sentido.

Para ello, como señalaba Pérez Esteve (1999), debe existir un profundo conocimiento sobre la etapa educativa en la que se encuentra el niño, así como del entorno en el que se va enseñar.

Pero, además de estos aspectos, ¿qué influencia en la manera en que un profesor enseña? Es obvio que hay muchos factores como, entre otros, biográficos, interpersonales, habilidades sociales, los materiales, la política del centro, los estudiantes, etc. Todos estos factores reflejan las influencias externas y el profesor debe siempre aprovechar las ventajas de los que sean positivos, pero, sobre todo, debe encontrar su propio camino mientras considera una serie de aspectos a los que él debe dar prioridad. Esta visión ya la resumió Halliwell (1993) en los siguientes puntos:

- Centrar la metodología en la habilidad natural e instintiva que el niño tiene.
- Trabajar los objetivos actitudinales tanto como los conceptuales.
- Llevar a cabo actividades variadas donde el lenguaje natural y real ocurra como parte del aprendizaje y no solo como uso intencionado del lenguaje.

4. El juego: una gran oportunidad para el aprendizaje indirecto

Por todo lo expuesto anteriormente, parece obvio que el juego es especialmente importante y útil, no sólo porque es divertido, sino porque los elementos lúdicos crean el deseo de comunicar y a través del juego se pueden producir infinitas posibilidades de situaciones impredecibles. Es, además, consistente la literatura científica que avala esta afirmación (Bañeres et al., 2008; Hong et al., 2009; para una revisión histórica, Melo Herrera y Hernández Barbosa, 2014). Los enigmas y las adivinanzas, donde los niños tienen que adivinar una frase o una palabra, son un muy buen ejemplo del fenómeno de aprendizaje indirecto. El niño no está

concentrado en el lenguaje, sino en el objetivo de adivinar la palabra o frase, pero de manera inconsciente, esta palabra o expresión será recordada y su pronunciación será probablemente perfeccionada. De hecho, es una manera muy adecuada de aprender frases y estructuras lingüísticas. El aprendizaje consciente y directo también ayuda al niño a crear lenguaje por sí mismo. La experiencia indica que todas las personas utilizan ambos sistemas de aprendizaje (directo e indirecto). Si uno es usado más que el otro depende de una combinación del desarrollo intelectual del sujeto, su naturaleza y sus circunstancias. En la práctica, todo esto juega un papel fundamental. El aprendizaje directo y consciente parece fomentar una precisión elaborada del lenguaje, mientras que la adquisición inconsciente estimula un uso más espontáneo y fluido. Por lo tanto, ambos sistemas deben ser potenciados en clase. La importancia del juego como método de adquisición y formación de nuevas conexiones neuronales ha sido recientemente replicado en numerosas investigaciones sobre lo que, en algunos casos, se suelen llamar «*chunks*» (para una revisión, Jones, 2012) y que no son sino formas simplificadas de almacenamiento de información nueva a partir del conocimiento previo del mundo mediante «*aprendizaje difuso*» y técnicas de recuperación de esta información mediante reconocimiento de estímulos. El aprendizaje mediante este tipo de metodologías muestra ser mucho más eficiente, sobre todo en edades tempranas, además de facilitar una mejor integración de la importancia del error y la confusión en el aprendizaje de L2.

El problema reside en que la habilidad del niño para el aprendizaje consciente de las formas y estructuras gramaticales aún no ha sido desarrollada en la etapa Infantil pero, por otro lado, parece que todos los niños tienen un instinto innato para la adquisición del lenguaje. Con el fin de llevar esta característica al éxito, el profesor debe poner en práctica una metodología apropiada a través de tareas reales (recordemos la importancia que en la actualidad se le da al uso de *realia* en este sentido particular), o actividades interesantes que no sean simples ejercicios de lengua, pero que también den la oportunidad al niño de usar y elaborar el lenguaje mientras que su mente está centrada en la tarea o en tareas asociadas (pensamiento o aprendizaje *difuso*). Por esto mismo y como hemos mencionado anteriormente, los juegos no son sólo un elemento lúdico para la clase, sino también una oportunidad única para utilizar y asimilar el uso real de la lengua mientras que los niños están concentrados en participar del juego, así como una oportunidad muy efectiva de aprendizaje indirecto. Halliwell (1993) afirmaba que «*el juego no debe ser ignorado, ni considerado una pérdida de tiempo. Tampoco debe ser considerado como algo que puede introducirse al final de clase para rellenar tiempo o como un premio por hacer bien el trabajo «verdadero». El juego es trabajo verdadero y útil. El juego conforma una parte central del proceso de adquisición del lenguaje, lo cual es fantástico porque los niños tienen un gran sentido de la diversión y el juego*».

En cualquier caso, el juego no es la única forma de reflejar la personalidad de los pequeños en la clase de lengua. Las funciones de estimulación, imaginación, creatividad y fantasía son también de gran importancia. Estudios recientes en Psicología experimental, cognitiva y en Neurociencia muestran que la creatividad tiene un papel determinante tanto en la adquisición de la L1 y L2 como en la potenciación de las habilidades comunicativas y de interacción social. Cabe recordar que los niños adoran usar su imaginación. En la clase de L2, la capacidad para dejar volar la imaginación y la fantasía juega un papel fundamental. Halliwell (1993) ya afirmaba que si nosotros aceptamos la función de la fantasía en la vida del niño, podemos ver cómo proporciona un fuerte estímulo para el uso del lenguaje real. Esto no solo ocurre en etapas infantiles, sino también en la edad adulta, de ahí la enorme importancia que muestra tener la lectura de ficción de cara a potenciar habilidades emocionales como la empatía (para una revisión de las bases neurofisiológicas y cognitivas: Mar et al., 2009). Debemos aprovechar esto en las clases de lengua y estimular la imaginación creativa en los niños de modo que quieran usar el lenguaje para compartir sus ideas. Ahora bien, si atendemos a los manuales de lengua rusa (en todas sus etapas), así como a las dinámicas que suelen gobernar las aulas de L2, notaremos que estamos lejos de integrar de forma eficiente las posibilidades que el juego y otros recursos, igualmente eficaces como se desprende de la investigación neuroeducativa (para una revisión,

Mora, 2013) como las artes, la simulación, la realidad virtual, la lectura creativa, etc., nos brindan.

Conclusiones

La enseñanza de L2 en la etapa de la Educación Infantil es en la actualidad uno de los campos más estudiados e investigados dentro de las Ciencias de la Educación y la Lingüística. Por desgracia, cuando hablamos de enseñanza de L2 en nuestro país siempre suelen ser protagonistas idiomas como el inglés, el francés, el alemán y en los últimos años el chino. Por esto mismo, creemos tan necesario darle al ruso como lengua extranjera la relevancia y la visibilidad que merece dentro de estos ámbitos de estudio en España. La lengua rusa está experimentando en los últimos años un gran auge en su demanda en el mercado laboral, sobre todo en determinados sectores como el turismo y la hostelería o las relaciones internacionales y geopolíticas. Es por esto que surge la necesidad de formar a los futuros profesores en la enseñanza de esta y otras lenguas extranjeras, línea que sí está arraigada en sistemas educativos como el de EEUU o Reino Unido, donde la enseñanza del ruso está presente en numerosos planes de estudio tanto de los primeros estadios educativos como en la educación superior.

Si bien es cierto que existe una gran demanda de profesionales de la enseñanza de la lengua rusa por parte de padres migrantes rusos que quieren que sus hijos mantengan el contacto con su lengua materna, línea en la que se centra el grueso de la literatura científica dedicada a la metodología y la didáctica de la lengua rusa (Протасова и Родина, 2011), creemos que la implantación del ruso como L2 en el sistema educativo español y más concretamente en la Educación Infantil puede tener una enorme proyección en numerosos ámbitos de gran impacto social y económico.

Referencias:

1. *Bañeres, D. et al.* El juego como estrategia didáctica. <<http://docslide.net/education/el-juego-como-estrategia-didactica-55849218c9bf1.html>>.
2. *Bongaerts, T., Poulisse, N.* Communication Strategies in L1 and L2: Same or Different? In *Applied Linguistics*. 1989. N 10(3). P. 253–268.
3. *Halliwell, S.* La enseñanza del Inglés en Educación Primaria. Essex: Longman, 1993. 175 p.
4. *Hong, J. C. et al.* Playfulness-based Design in Educational Games: a Perspective on an Evolutionary Contest Game. In *Interactive Learning Environments*. 2009. N 17. P. 15–35.
5. *Jones, G.* Why Chunking Should be Considered as an Explanation for Developmental Change before Short-Term Memory Capacity and Processing Speed. In *Frontiers in Psychology*. 2012. N 3. 167 p. <<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00167>>.
6. *Krashen, S.* The Natural Approach: Language acquisition in the classroom. Michigan: Oxford University Press, 1983. 191 p.
7. *Lenneberg, E.* Fundamentos biológicos del lenguaje. Madrid: Alianza, 1975.
8. *Mar, R., Oatley, K., Peterson, J.* Exploring the Link Between Reading Fiction and Empathy: Ruling out Individual Differences and Examining Outcomes. In *Communications*. 2009. N 34(4) P. 407–428.
9. *Melo Herrera, M., Hernandez Barbosa, R.* El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. In *Innov. Educ.* 2014. Vol. 14(66). P. 41–63.
10. Mora, F. Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza, 2013.
11. *Mur, O.* Cómo introducir el Inglés en Educación Infantil. Madrid: Escuela Española, 1998.
12. *Pérez Esteve, P.* ¿Cómo abordar la lengua extranjera en educación infantil y primer ciclo de primaria? In *Aula de Innovación Educativa*. 1999. N 80. P. 77–82.
13. *Piaget, J.* La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
14. *Rodríguez López, B., Varela Méndez, R.* Models of Teaching Foreign Languages to Young Children. In *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 2004. N 16. P. 163–175.
15. *Rueda Castaño, M. C., Wilburn Dieste, M.* Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. In *Perfiles educativos*. 2014. N 36(143). P. 21–28.
16. *Vygotsky, L.* El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1989.
17. *Vygotsky, L.* Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Paidós, 2010.

18. *Protasova E.Yu., Rodina N. M. Multilingualism in Childhood. St.-Petersburg: Zlatoust, 2011. [in Russian].*