

Como aprenden los niños una segunda lengua o una lengua extranjera, es un aporte a muchos proyectos que en este campo vienen desarrollándose como resultado de la expedición de la Ley General de Educación, en la que se contempla la inclusión de una lengua extranjera dentro del currículo de la Educación Básica Primaria. Por otra parte es un aporte de la universidad a la educación colombiana en tanto que su orientación se concibió desde el Proyecto Universitario de Investigación (PUI) Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia.

El Proyecto Universitario de Investigación (PUI) en relación con "Pedagogía y Docencia" plantea la necesidad de *explorar nuevas alternativas de enseñanza en las diversas áreas del saber, desarrollando metodologías propias a la naturaleza de cada disciplina....*



Las nuevas concepciones educativas plantean una escuela que amplía sus fronteras, que abre sus puertas a saberes y prácticas considerados, hasta ahora, extraescolares.

Aquí se inscriben las preocupaciones más recientes, encaminadas a lograr un desarrollo armónico e integral de los diferentes aspectos planteados por la Ley General de Educación: la educación ambiental, el conocimiento de la constitución nacional, la evaluación, los procesos administrativos y la comunicación, entre otros.

Con Aula Abierta, la Cooperativa Editorial Magisterio ofrece a padres de familia, maestros, administradores y usuarios de cualquier modalidad educativa, materiales que les posibiliten preparar, mejorar y proyectar su labor diaria.

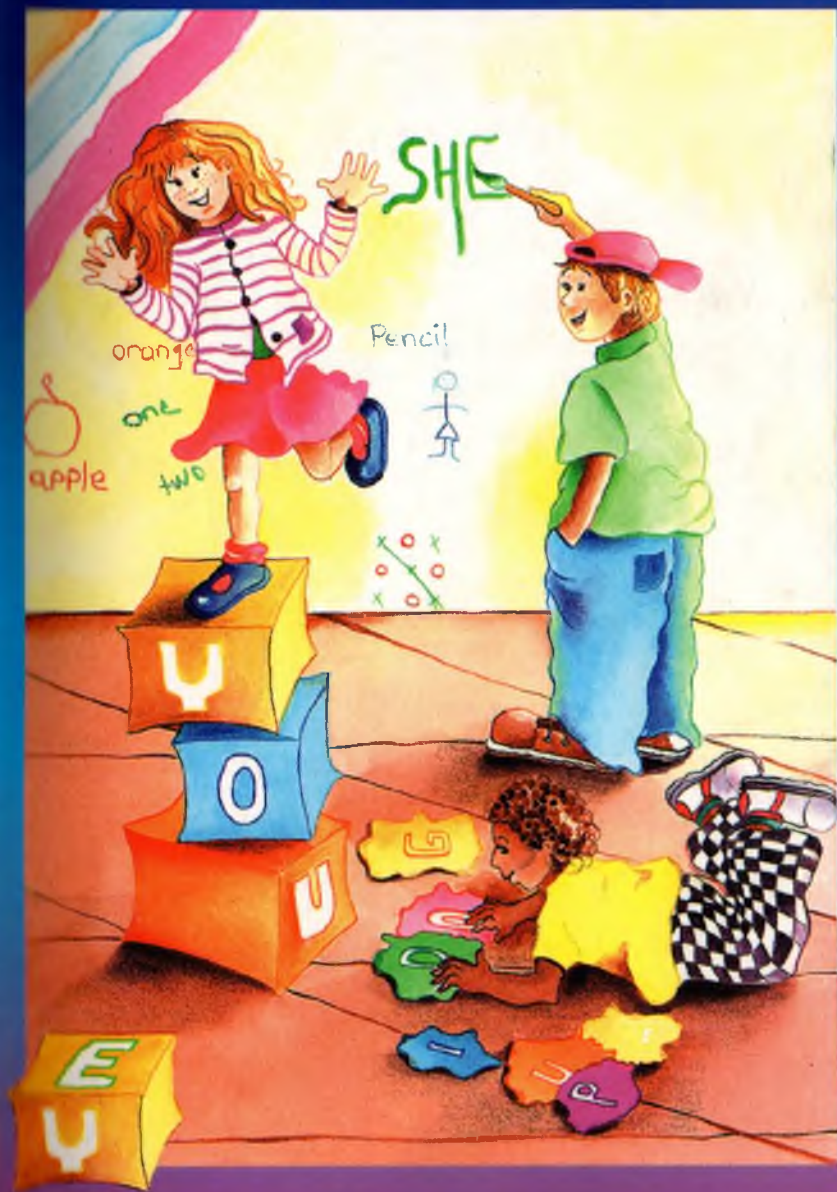


ISBN 958-20-0392-8



9 789582 003920

Cómo aprenden los niños una lengua extranjera





1988
NLM
NATIONAL LIBRARY OF MEDICINE

Cómo aprenden los niños una lengua extranjera

Leyla María Rojas Bernal

Colección Aula Abierta

CÓMO APRENDEN LOS NIÑOS UNA LENGUA EXTRANJERA

Autora

© **LEYLA MARÍA ROJAS BERNAL**

Colección: ISBN 958-20-0165-8

Libro: ISBN 958-20-0392-8

Primera edición: 1998. 2.000 ejemplares

© **COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO**

Avenida 34 (Park Way La Soledad) N° 20-58

Tels. 2459635 - 2878501 FAX: 2884818

Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia.

Dirección General

ALFREDO AYARZA BASTIDAS

Dirección Editorial

JOSÉ VICENTE JOVEN NÚÑEZ

Carátula e ilustraciones

MARÍA ISABEL DUQUE

Composición electrónica

ARTE JOVEN

Calle 134 N° 30-72

Tels. 6154465 - 932304175 Telefax:6261279

Impresión CARGRAPHICS S.A., Impresión Digital

Este libro no podrá ser reproducido en todo o en parte,
por ningún medio impreso o de reproducción
sin permiso escrito del editor.

Contenido

Introducción

Principales características del desarrollo del lenguaje en el niño 11

El pensamiento del niño se desarrolla en la medida en que se desarrolla su lenguaje	11
Los niños comprenden y se apropian del lenguaje en interacción.	13
Los niños requieren de un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje	15
Los niños se involucran activamente en el aprendizaje de una lengua.	16
Los niños están constantemente sumando experiencias	17
Los niños se relacionan con cosas concretas.	17
Los niños emplean estrategias en el aprendizaje de su lengua.	18
Los niños son entusiastas, curiosos e interesados en el aprendizaje de una lengua.	19

Implicaciones pedagógicas

Condiciones de apoyo al aprendizaje en el salón de clase.	22
Énfasis en el lenguaje como interacción.	22
Énfasis en el significado más que en la forma.	24
Las actividades deben enfocarse al “aquí” y “ahora”.	25
Diseñar tareas que tengan un claro propósito para los niños.	28
El habla del maestro como apoyo al aprendizaje.	29
La enseñanza de la gramática.	31

Actividades para la enseñanza de las lenguas en la básica primaria	37
Actividades que promueven ganancia o satisfacción lingüística	38
Actividades de diversión en las que se internaliza el lenguaje.	39
Actividades que desarrollan el uso creativo de la lengua.	40
Actividades en que se emplea la lengua como resultado de elaboración conceptual.	41
Actividades que desarrollan habilidades de lectura y escritura.	42
Modelos de enseñanza.	51
Modelo de la enseñanza con enfoque temático	51
Cómo se trabaja por temas	53
Recolección de materiales.	54
Identificación de las habilidades lingüísticas, funciones y situaciones.	55
Selección y desarrollo de actividades.	56
Cómo proporcionar “desafíos”.	58
Situaciones y funciones.	60
Estructuras.	60
Vocabulario.	61
Diálogos y juegos de roles.	64
Actividades libres.	66
Cuentos, canciones y rimas.	66
Preparación de recetas y comidas.	67
Modelo clásico de la enseñanza de lenguas extranjeras.	68
Modelos recientes.	68
Planeación de una lección.	70
Conclusiones	77
Talleres	79

Bibliografía

Introducción

Cómo aprenden los niños una segunda lengua o lengua extranjera, es un aporte a muchos proyectos que en este campo vienen desarrollándose como resultado de la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en la que se contempla la inclusión de una lengua extranjera dentro del currículo de la Educación Básica Primaria. Por otra parte es un aporte de la universidad a la educación colombiana en tanto que su orientación se concibió desde el Proyecto Universitario de Investigación (PUI) Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia.

El Proyecto Universitario de Investigación (PUI) en relación con “Pedagogía y Docencia” plantea la necesidad de *explorar nuevas alternativas de enseñanza en las diversas áreas del saber, desarrollando metodologías propias a la naturaleza de cada disciplina....* (pág. 1 Presentación).

En la sustentación del problema, este proyecto se refiere principalmente a *la falta de calidad de la educación en la perspectiva particular de las ciencias....* y a que *la calidad de la educación en los niveles básicos de escolaridad es muy pobre, lo cual inside en la calidad de la enseñanza a nivel universitario...* (págs 15 y 16). En el análisis del problema, surge la necesidad de *actualizar a los docentes en los avances del conocimiento relacionado con su área.* (pág. 16).

Según los autores del proyecto, esta necesidad proviene de la *deficiente preparación teórica, práctica y epistemológica* y en el análisis de encuestas a docentes, ellos reconocen que *no tienen suficiente manejo conceptual*

en el área de trabajo, no poseen un marco teórico sólido en su área, carecen de enfoques (ya sean tradicionales o contemporáneos) en el manejo de la disciplina. (Pág. 16).

En el caso particular de este trabajo, el problema que se plantea es la falta de conocimiento por parte de los profesores de lenguas a nivel de primaria, de las teorías **sicolingüísticas** y **sociolingüísticas** que sustentan los enfoques metodológicos más recientes los cuales vienen transformando la enseñanza de lenguas en los países europeos y del tercer mundo.

Hoy en día la necesidad de la comunicación entre diversas culturas se impone. Por lo tanto, la última década ha presenciado la inclusión de la enseñanza de lenguas extranjeras en los planes educativos de varios países entre ellos, Colombia. Como resultado de esta necesidad, muchos profesores formados para la secundaria están tratando de adaptarse a la demanda del mercado de la enseñanza primaria sin tener un conocimiento apropiado de los procesos en el desarrollo cognitivo del niño. Por otra parte, los programas de Licenciatura en Idiomas, no han respondido a esta necesidad y han olvidado este importante componente metodológico en éstos. Sólo hasta el año de 1993, se iniciaron en forma incipiente, postgrados en la enseñanza de lengua a nivel de primaria en algunas universidades.

A partir de esta perspectiva y aprovechando los lineamientos que se tienen en Gran Bretaña sobre la problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras a nivel de primaria, me he propuesto indagar a través de la literatura existente en este campo, sobre la manera cómo aprenden los niños una lengua de tal manera que sirva de apoyo teórico a una metodología apropiada en el contexto de las necesidades colombianas.

El análisis de teorías y sus implicaciones pedagógicas servirán de apoyo a cualquier propuesta que en este sentido surja, sea para el desarrollo de nuevos proyectos, para el desarrollo de un componente pedagógico en la carrera de Idiomas de la Universidad, como propuesta de curso de capacitación o de formación de profesores en ejercicio o simplemente como ayuda a los profesores que ya vienen enseñando en la escuela primaria y que se hacen partícipes de la necesidad de actualizar su práctica pedagógica.

En primer lugar, se hará una discusión sobre las características principales del desarrollo del lenguaje en los niños teniendo en cuenta la información y literatura existente. En segundo lugar, se formularán algunas implicaciones pedagógicas para la enseñanza de lenguas a nivel de primaria y algunos comentarios sobre estas implicaciones. Tercero, se hará referencia a algunas de las actividades o tareas que están basadas en estas consideraciones teóricas y metodológicas. Cuarto, se tendrán en cuenta algunos esquemas o modelos de enseñanza y sus respectivos ejemplos. Por último se derivarán algunas conclusiones sobre este estudio.

Principales características del desarrollo del lenguaje en el niño

Las investigaciones sobre el desarrollo de la lengua materna (L1) y aprendida (L2) han llevado a la formulación de algunas hipótesis que han permitido explicar el desarrollo del lenguaje.

Entre ellas se encuentran:

El pensamiento del niño se desarrolla en la medida en que se desarrolla su lenguaje.

Según autores como Piaget, Vigotsky, Bruner, Derrida, etc. los niveles de desarrollo del pensamiento cognitivo del lenguaje materno. Todos estos autores han señalado en gran medida en la importancia que presenta el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza a nivel de la escuela primaria. La teoría más reciente de Vigotsky se centra en el desarrollo del lenguaje materno, que se desarrolla en un niño antes de comenzar la escolarización primaria y secundaria en términos de desarrollo y de maduración. En otros palabras, el niño aprende el lenguaje antes de comenzar la escuela de desarrollo.

En términos generales como se puede observar en:

Principales características del desarrollo del lenguaje en el niño

Las investigaciones sobre la adquisición de la lengua materna (L1) y aprendizaje de una segunda lengua (L2) han llegado a la conclusión de que los niños exhiben ciertas características en el desarrollo de la lengua.

Estas características son:

El pensamiento del niño se desarrolla en la medida en que se desarrolla su lenguaje

Especialistas como Piaget, Vigotsky, Bruner, Donaldson, etc. han tratado de caracterizar el desarrollo cognitivo del lenguaje humano. Todos ellos con sus teorías han influido en gran medida en la comprensión que tenemos de la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza a niños en la escuela primaria. La teoría más influyente ha sido la concepción piagetiana sobre las diferentes etapas por las que pasa un niño antes de construir la habilidad para percibir, razonar y comprender en términos racionales y de maduración. En otras palabras, el niño asimila algo si está listo, dependiendo de sus etapas de desarrollo.

En términos generales estas etapas o estadios son:

- a) Etapa motora-sensorial, que va desde el nacimiento hasta los 18 meses aproximadamente.
- b) Etapa operacional-concreta que va de los 18 meses a los 11 años aproximadamente.
- c) Período de operaciones formales de los 11 años en adelante. Esta última está dividida en *pre-operacional* que dura hasta cerca de los 7 años durante la cual se está preparando para las *operaciones concretas* y la *operacional* propiamente dicha durante la cual éstas se establecen y consolidan.

Estas teorías llevaron a que especialistas en pedagogía desarrollaran algunas categorías para el diseño de programas curriculares en los que se tuvieron en cuenta estas transiciones postuladas por Piaget.

Sin embargo, el trabajo de Piaget ha sido criticado recientemente por especialistas en educación como Donaldson (1978) quien junto con un equipo de investigadores replicaron los experimentos de Piaget y basaron sus críticas en la forma en que él diseñó sus “tareas” para explicar las etapas del pensamiento racional en el niño. Donaldson modificó las “tareas” para hacerlas más comprensibles porque, según ella, estas tareas son difíciles de comprender para los niños debido más que todo a características de los aparatos y de los procedimientos, que al proceso de referencia en sí. Donaldson también enfatiza el hecho de que “las mentes de los niños no son estáticas. Ellos crecen y se desarrollan intelectualmente a medida en que ‘avanzan’ más allá de los límites del sentido humano”. De este movimiento de avance dependen todas las capacidades intelectuales más elevadas (p.123). Shorrocks (1991) señala que Piaget pudo haber subestimado las habilidades de los niños en especial las de los más pequeños porque, según ella, las investigaciones han demostrado que bajo circunstancias propicias, aún los niños más pequeños, pueden pensar con cierto grado de lógica, recordar con cierto grado de eficiencia y pueden ver el mundo desde la perspectiva de otra persona (p.263).

Otro argumento en contra de las teorías de Piaget, es que él también subestimó la importancia del lenguaje en el desarrollo cognoscitivo del niño

argumentando que el lenguaje no ejerce efectos formativos en la estructuración del pensamiento. Bruner y Vigotsky, por otra parte, han dado más importancia que Piaget al papel del lenguaje, de la comunicación y de la instrucción en el desarrollo del conocimiento y del entendimiento. Para Vigotsky, el lenguaje viene a formar un proceso mental superior, incluyendo la habilidad para planear, evaluar, memorizar y razonar. Estos procesos son, según el punto de vista de Vigotsky, culturalmente formados en la interacción social.

Para concluir, el lenguaje evoluciona en la medida en que se desarrolla el conocimiento pero esta evolución se da a través de una interacción social activa y un ambiente de ayuda y de apoyo tanto en el desarrollo del conocimiento como del lenguaje.

Los niños comprenden y se apropian del lenguaje en interacción

Este principio apoya los conceptos de Vigotsky y Bruner pues sostiene que el niño nace dentro de una comunidad de personas que emplean un lenguaje y el aprendizaje de su lengua forma parte de su socialización como miembro de esa comunidad. A través de esta interacción con los de su entorno, el niño adquiere así los recursos del lenguaje de su comunidad y aprende la forma de emplear esos recursos para realizar una variedad de propósitos en relación con diferentes personas y en situaciones diferentes -Wells (1985).

Mediante estudios llevados a cabo con infantes en las primeras semanas de vida en los que se realizaron grabaciones de interacciones con sus madres, se han obtenido evidencias de que los niños están conscientes de las intenciones de sus madres, ellos responden o expresan sus propias intenciones y desarrollan un entendimiento compartido de lo que está sucediendo. Por ejemplo, las observaciones de infantes antes de que sean capaces de interactuar con el mundo físico, demuestran que ellos ya se comportan de tal manera que son capaces de obtener respuestas de sus padres para lograr una retroalimentación en relación con su comportamiento y sus efectos. La

madre da continuidad a la interacción como si estuvieran llevando a cabo una "conversación sin palabras". Wells (p.24). Margaret Donaldson se refiere a esta capacidad de los niños para entender las situaciones cuando dice

.... El punto importante que ahora sostengo es la captación del significado, la capacidad para "captar el sentido" de las cosas, sobre todo, para comprender lo que las personas hacen, lo cual incluye, por supuesto, lo que éstas dicen. Teniendo en cuenta este punto de vista, la habilidad del niño para interpretar situaciones es lo que hace posible que él, a través de procesos activos de formulación de hipótesis, comprobación e inferencia llegue a obtener un conocimiento del lenguaje (p.38).

Bruner también considera que los infantes entran al mundo del lenguaje y la cultura con un aprestamiento para encontrar o inventar formas sistemáticas para responder a los requerimientos sociales y sus formas lingüísticas.

Según Bruner, el niño reacciona *culturalmente* con hipótesis muy específicas sobre lo que se pide o se necesita de él y entra al mundo del lenguaje con cierto aprestamiento sobre lo que debe ser el orden en el lenguaje. Las observaciones sobre el comportamiento de los niños en el juego en los primeros años y sus intentos comunicativos confirman este *empuje* hacia la generación de esfuerzos para combinar y variar sus manifestaciones lingüísticas. Pareciera como si el niño y su madre o niñera estuvieran atentas para combinar elementos en situaciones sociales con el fin de obtener significados, asignar interpretaciones e inferir intenciones.

Los niños requieren de un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje

Otra característica importante del desarrollo del niño es la necesidad de apoyo y ayuda en el proceso de adquisición del lenguaje.

Bruner introdujo el concepto de **LASS** (*Language Acquisition Support System*) y sugirió que para el desarrollo del lenguaje se necesita que haya un componente en el niño que incorpore aquella propensión innata para una verdadera interacción social y el aprendizaje de la lengua conjuntamente con un componente de adulto que apoye y ayude al niño en el proceso. El compañero interaccional proporciona una estructura o marco de referencia que Bruner la designó como *scaffolding*. (En Brewster, 1991). Bruner explica este concepto diciendo que el LASS enmarca la interacción de los seres humanos en tal forma que ayuda al futuro hablante en el dominio y uso de la lengua. Este sistema que proporciona el punto de partida funcional es el que hace que la adquisición de la lengua sea no solamente posible sino que hace que el lenguaje proceda en el orden y ritmo en que ordinariamente ocurre. (p.121).

Las investigaciones y observaciones de interacciones entre madre e hijo, nos dan evidencia de su existencia. Por ejemplo, los padres (o niñeras) hacen uso de expresiones faciales, gestos, acciones, tono de voz o entonación de manera intuitiva para apoyar el significado de lo que ellos dicen. Otra característica de este sistema es el habla claramente articulada, las repeticiones frecuentes de una frase, o de lo que el niño acaba de decir, con frecuencia ya corregida, en la que se le ofrece un modelo al niño muchas veces incluyendo expresiones o elaboraciones de lo que el niño ha dicho. Esta conducta ha sido llamada *motherese* y ayuda al niño a identificar las formas del "adulto".

Para concluir, este LASS es necesario para que el niño progrese en la adquisición de la competencia lingüística. Estas modificaciones van acompañadas por el cambio en el sistema de los adultos de tal forma que en la medida en que los niños maduran, los adultos van adaptando su propio lenguaje al de los niños. Tough (1991).

Los niños se involucran activamente en el aprendizaje de la lengua

El niño que aprende su primera o segunda lengua se sumerge en un proceso muy complejo pero a la vez sorprendentemente activo. Como Margaret Donaldson dice:

*Subyacente a esta sugerencia existe todo un conjunto de nociones fundamentales sobre las formas en que nos relacionamos con el mundo. De éstas, la más importante es la idea de que esta relación es activa de nuestra parte desde sus inicios. Nosotros no nos sentamos solamente a esperar a que el mundo incida en nosotros. Nosotros tratamos activamente de interpretarlo, de apropiarnos de él, lo construimos intelectualmente, nos lo representamos a nosotros mismos. (En *Children's Minds*, p. 68).*

Bruner también señala que mucho de este proceso cognoscitivo que ocurre en la infancia parece operar en apoyo de actividades conducentes al logro de objetivos. Desde el comienzo, según Bruner, el infante humano es activo en la búsqueda de regularidades en el mundo que lo rodea. El niño es activo en la forma propia de los humanos, convirtiendo su experiencia en estructuras cuyas finalidades son características de la especie. Por ejemplo, el niño está equipado con una variedad de procesos biológicos que aseguran su alimentación inicial, su apego a la persona que lo cuida, a un primer contacto sensible con el mundo.

En conclusión, los infantes están *sintonizados* para entrar al mundo de la acción humana. Parecen estar sensibilizados a los requerimientos de la predicción y a la búsqueda y logro activo de placer con cada predicción que tenga éxito.

Los niños están constantemente sumando experiencias

Entre más se desarrolla el niño físicamente y gana más espacio, más investiga y se apropia del mundo que lo rodea. Más y más información obtiene a través de la vista, del oído y del tacto. El niño construye expectativas sobre el mundo por medio de la interacción con el mundo concreto y social. Establece más *significados* en la medida en que está consciente de sus atributos. El potencial humano para establecer estructuras con base en experiencias da ímpetu a su desarrollo. A medida en que los niños buscan imponer estructura en su mundo, las palabras no solamente sirven para incorporar significados sino que cuando son empleadas por otros también dirige su atención a aspectos de la experiencia todavía no diferenciados, facilitando de esta manera la formación de conceptos. Así pues, en la medida en que el niño se desarrolla, impone estructura en el lenguaje que escucha y comienza a hablar. (Tough p.114).

Los niños se relacionan con cosas concretas

Investigaciones sobre interacciones entre padres e hijos dan evidencia de que el habla está basada en algo que tiene que ver con el entorno inmediato, que llama y fija la atención del niño. De ahí que el habla de los padres frecuentemente se refiere a objetos presentes y distintivos de la acción, de tal manera que el lenguaje empleado tiene un contexto presente y la referencia tiene una ilustración concreta. Por ejemplo, Bruner (1978) ha concluido que por medio de rutinas establecidas en la realización de conversaciones sobre eventos del “aquí” y “ahora”, los niños son ayudados a reconocer la forma en que el habla se relaciona con lo que se ve o se toca y a darse cuenta de la forma en que las estructuras lingüísticas se emplean para discriminar las variaciones en los significados. (Tough p. 217). Por lo tanto, la experiencia en contextos inmediatos ayuda a los niños a construir significados en la adquisición del lenguaje.

Los niños emplean estrategias en el aprendizaje de la lengua

Estudios sobre el aprendizaje de la lengua materna han demostrado que tanto los niños como los padres desarrollan intuitivamente estrategias que propician la adquisición del lenguaje. De la misma forma, estas evidencias sugieren que los niños pequeños irían a aplicar las mismas estrategias cuando aprenden una segunda lengua. De acuerdo con Tough (p.223) entre estas estrategias están la imitación, la repetición, el habla telegráfica y la incorporación. Ella sostiene que los estudios en psicolingüística dan evidencia de que los primeros intentos de producir habla son intentos *de imitar* palabras solas que emplean otros. A medida en que incorporan significado, los niños siguen usando estas palabras con frecuencia *repitiéndolas* como si estuvieran practicando el uso de ellas. Luego, los niños comienzan a combinar palabras aprendidas en esta forma, demostrando creatividad en la producción de “habla telegráfica”.

A medida en que el niño procede en la repetición, comienza a ensamblar estos componentes aprendidos para expresar significados. Con frecuencia ésto ocurre repitiendo la palabra o frase corta empleada por el adulto y poniéndola en alguna secuencia con elementos ya establecidos. En esta forma, el aprendiz se mueve hacia el reconocimiento de reglas que subyacen en el lenguaje empleado. (p.224).

Bruner agrega otra característica al talento natural del niño: la sistematicidad y capacidad de abstracción, es decir, la capacidad que ellos tienen para seguir reglas abstractas. Él señala que las hipótesis lingüísticas y comunicativas dependen de condiciones facilitadoras y que ninguna de ellas “genera” lenguaje *per se*. El lenguaje requiere una sensibilidad única a un sistema de sonidos regido por patrones, a restricciones gramaticales, a requisitos referenciales, a intenciones comunicativas. Esta sensibilidad se desarrolla en el proceso de llevar a cabo ciertas funciones generales no lingüísticas: la predicción, el ambiente, la interacción transaccional, el logro de objetivos con la ayuda de otros, etc. (p.31).

Los niños son entusiastas, curiosos, interesados en el aprendizaje de una lengua

Los niños entran al sistema escolar con un considerable conocimiento intuitivo del lenguaje que se emplea en el hogar alrededor de los cinco años. Durante los tres y los cuatro años, la visión del mundo que el niño tiene es todavía egocéntrica y tiene dificultad para ponerse en el lugar del escucha y en consecuencia muchas veces falla en dar información necesaria que es esencial para una comunicación efectiva. Pero gradualmente, el habla del niño llega a ser más socializada. Al mismo tiempo, su pensamiento llega a ser menos egocéntrico y comienza a ser más objetivo, más consciente de los aspectos del ambiente que le rodea.

Alrededor de los siete años, el niño emplea el lenguaje para un repertorio amplio de propósitos.

Los niños disfrutan del lenguaje con placer dominando el sistema articulatorio y empleando palabras poco familiares muchas veces como si estuvieran probando sus experiencias. Cuando se aproxima a los nueve o diez años ya hace acopio de un vocabulario de palabras técnicas que se relacionan con actividades que tienen que ver con el mundo externo de la escuela.

Durante el período de los siete a los nueve, el grupo de compañeros ejerce una influencia cada vez más dominante. El éxito en la escuela a través del lenguaje dependerá del concepto que los padres tengan de sus hijos, de la forma como se comporten con ellos y de cómo se aproximen a ellos con el lenguaje.

Un niño proveniente de una familia con apoyo, llegará a la escuela con expectativas seguras para aproximarse y comunicarse con los otros niños y con los adultos. El niño se aproximará a nuevas experiencias con interés y deseará compartirlas con el maestro y sus compañeros. Buscará involucrarse

en juegos imaginativos, construir escenas imaginativas, inventar juegos y comprometerse en otras actividades creativas. Tough. (1985).

A partir de la discusión anterior sobre las características del niño en el proceso de aprendizaje de su lengua materna, podemos obtener algunas ideas que nos sirvan de ayuda a los profesores de idiomas para lograr una mayor comprensión de su rol en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Implicaciones pedagógicas

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, me referiré en esta sección, a los siguientes aspectos que considero son fundamentales para el desarrollo de una pedagogía que se ajuste a dichos principios.

Ellas son a saber:

- * Condiciones que deben darse en el salón de clase para la enseñanza de una L2.
- * El habla del maestro como apoyo al aprendizaje (*teacher's input*).
- * La enseñanza de la gramática.
- * Actividades comunicativas.
- * Modelos o esquemas de enseñanza.

Condiciones de apoyo al aprendizaje en el salón de clase

Los maestros en la escuela primaria saben muy bien que los niños entran al sistema educativo con diferentes niveles en su desarrollo cognoscitivo, que traen una gran variedad de diferencias individuales, de actitudes y de expectativas. Los maestros deben poseer conocimientos sicolingüísticos y pedagógicos y hacer uso de su experiencia para facilitar el éxito de sus alumnos en el aprendizaje de una nueva lengua.

En primer término, ellos tienen que proporcionar condiciones apropiadas en el salón de clase para poder ayudar a sus alumnos en una tarea bastante compleja como es el proceso de aprendizaje. Para lograr ésto, el maestro debe desarrollar actividades basadas en los siguientes principios metodológicos.

Énfasis en el lenguaje como interacción

Los especialistas reconocen que los niños hasta los siete u ocho años adquieren una segunda lengua (*L2*) a través de interacción con hablantes de la lengua extranjera de la misma manera en que adquieren su lengua materna especialmente en interacción con otros niños. Se ha sugerido un método interactivo con actividades prácticas que proporcionen el soporte necesario para la comprensión de significados de tal manera que los contextos prácticos se puedan asociar con áreas particulares del currículo.

En apoyo de lo anterior, **Krashen** dice que la condición necesaria para adquirir una lengua, es una interacción significativa en la lengua objeto en la que los hablantes estén interesados no en la *forma* de lo que ellos dicen sino más bien en el *mensaje* que se pretende hacer llegar. Por lo tanto, la **corrección de errores y la enseñanza explícita de reglas** no son relevantes para la adquisición de la lengua, aunque padres y hablantes nativos con frecuencia modifican lo que ellos dicen al hablar con los niños o con los aprendices con el fin de ayudarlos en su comprensión. Young (1983).

El enfoque más interesante basado en actividades según expertos, es el de N.S. Prabhu y David Carrol en su trabajo con el Instituto Regional de Inglés en Bangalore, Sur de la India. Ellos diseñaron un programa que llamaron *procedural syllabus*. Lo básico de este programa es que los niños aprenden inglés por medio de la realización de ciertas tareas y actividades, a diferencia de otros programas cuyo énfasis es la enseñanza de la lengua en sí (como sistema gramatical). Aunque el programa se aplica principalmente en la secundaria, el Proyecto de Bangalore busca activar los patrones gramaticales aprendidos en la primaria. Young (1983).

Por otra parte, existe el modelo británico de la enseñanza primaria llamado *Mainstream Primary Practice*. Este modelo fue ampliamente difundido y aplicado en otros países porque tenía en cuenta todos estos principios pedagógicos que hemos mencionado y centraba su enseñanza en el estudiante con sus intereses, motivaciones y propósitos, es decir, el énfasis se hacía más en el contenido y en el desarrollo cognoscitivo del niño (1960-1980). Una de las características del currículo era la flexibilidad, pues el maestro era autónomo, no existía un esquema de trabajo impuesto por un currículo nacional, el niño era libre también en su trabajo y de acuerdo con su nivel de desarrollo podía seleccionar las actividades de su interés. Los temas estaban integrados a otras áreas del currículo como las Matemáticas y las Ciencias Naturales. La metodología hacía énfasis en principios como “el aprender haciendo”, en la “solución de problemas”, en el trabajo cooperativo y en grupo.

Sin embargo, últimamente este modelo está cambiando como resultado de la introducción del *National Curriculum*. Los principios que fueron considerados como ejemplo de lo que debe ser una buena práctica de la Enseñanza Primaria están siendo sometidos a rigurosas evaluaciones y análisis aunque la esencia de ellos aún sigue vigente.

Pero, ¿cómo podríamos los profesores de lenguas en la enseñanza primaria, desarrollar un programa adecuado a principiantes que haga énfasis en el significado más que en la forma y que tome en cuenta la integración de patrones gramaticales y funciones comunicativas y a la vez integre y recicle elementos nuevos para su aprendizaje? Otra pregunta sería ¿cómo arreglar los materiales y crear circunstancias donde esos aspectos gramaticales

sean contextualizados en tal forma que permitan a los niños negociar significados para realizar dichas actividades? Young propone un programa multidimensional en el cual los elementos lingüísticos vayan unidos o asimilados entre sí en torno a actividades sea en el salón de clase o fuera de él. (p.205).

Jean Brewster también propone desarrollar una pedagogía para la enseñanza primaria que combine el modelo clásico de enseñanza de lengua extranjera (EFL) con el modelo general de la enseñanza primaria comúnmente aceptado y practicado hoy en día (*Mainstream primary practice model*). Este modelo abarca una concepción menos estructurada de la lengua, más apropiada a las necesidades educativas de los niños y enfocada a aspectos de contenido en el currículo y al desarrollo cognoscitivo del niño. Para contextos donde el *Inglés* es lengua extranjera y existen restricciones de tiempo para la elaboración de materiales, se pueden encontrar exploraciones en textos como *Jigsaw* (1980) y más recientemente *Stepping Stones* (1990).

Las publicaciones realizadas por Ellis y Brewster (1991) sugieren el empleo de materiales tradicionales adaptados. Este trabajo emplea historietas producidas originariamente para hablantes nativos de Inglés como punto de partida para la enseñanza del *Inglés* como lengua extranjera e integra al currículo de primaria, el aprendizaje de la lengua y el desarrollo cognoscitivo del niño (1991).

Así pues, una combinación de modelos que conlleven una pedagogía basada en actividades con un programa estructural-funcional, parece ser la mejor forma de organizar el *input* al sistema de adquisición del niño.

Énfasis en el significado más que en la forma

Los estudios sobre interacción han demostrado que por medio de ésta los niños negocian significados a través de un proceso de dar y recibir. Una interacción que tenga sentido en el salón de clase implica mucho más que la mera interacción lingüística y es indispensable crear condiciones para que éstas se den y el significado se pueda negociar si se pretende que el niño progrese en el aprendizaje de otra lengua.

¿Qué clase de actividades permiten a los niños negociar significados como resultado de una interacción cooperativa? La respuesta sería el empleo de actividades que motiven a los niños a dirigir su atención a tareas que tengan sentido, a juegos, a la solución de problemas y a la vez que proporcionen oportunidades para la negociación de significados. Por ejemplo, el maestro puede desarrollar un juego con los niños en el que ellos empleen tarjetas de tal manera que realicen una función en un contexto real, solicitando objetos simples o respondiendo o rechazando tales solicitudes. Como ejemplo de esta interacción en la que se responde a una solicitud entre jugadores está el siguiente juego con tarjetas ilustradas cuyo fin es formar pares con objetos:

May: Will you give me a bag, please?

John: (Hands bag picture to May) Here you are.

May: Thank you. (She lays her pair down on the table).

John: Will you give me a watch please?

Bonnie: Sorry, I haven't got one. Will you give me a shoe please?

*Sandra: Sorry, I haven't got one. Will you give me a radio please?
(El juego continúa)*

Pero ¿cuál es el propósito de este juego? Los niños emplean un lenguaje simple en un contexto real y significativo, están involucrados en una actividad que les permite a cada uno negociar lo que tienen que hacer por medio de la interacción. Aunque lo importante es el juego en sí mismo, todo esto le proporciona un *input lingüístico* al niño. Young (p.202).

Las actividades deben enfocarse al "aquí" y "ahora"

Lo anterior se refiere a la necesidad que tiene el niño de moverse de lo concreto a lo abstracto para apoyar su comprensión del contenido proposicional del mensaje. Por lo tanto, los maestros necesitan emplear las estrategias que los padres usan intuitivamente. Por lo general el habla de los padres con los niños es sobre una situación concreta del momento, en la cual el interés del niño se mantiene a través de su total participación en la actividad y el conversar es un elemento más en el disfrute e interés en la

actividad. En este caso, el habla se emplea esencialmente para comunicar aspectos de la actividad.

Bruner (1978) también concluye que por medio de rutinas establecidas en las que se realizan conversaciones sobre hechos del momento (aquí y ahora) los niños son ayudados a reconocer la forma como el habla se relaciona con lo que ve y toca y a darse cuenta de que el empleo de las estructuras lingüísticas se hace para discriminar variaciones en los significados. Tough (p.217).

Brewster (1991) sugiere el uso de ayudas visuales cuando se trata del relato del cuento con el fin de contextualizar el lenguaje y hacer más accesible su comprensión. Estas ayudas también pueden emplearse para motivar a los niños a ejercitar el lenguaje del cuento al repetirlo o escribirlo.

Muchos maestros de lengua emplean el lenguaje del entorno manipulando objetos del salón de clase. Es el caso del método *Total Physical Response* (T.P.R.) en el cual los niños siguen instrucciones manipulando objetos en una atmósfera similar a la del juego.

El maestro también podría crear actividades como juegos de roles para que los niños ejerciten o ensayen el lenguaje de las situaciones concretas en las cuales tengan que emplear la lengua extranjera para solucionar necesidades simples e inmediatas. Ejemplos de estas actividades serían el poder solicitar comida, pedir permiso para hacer algo, aceptar o rechazar algo o reaccionar a eventos de cada día.

A manera de ejemplo, se describe el juego *Touch your nose*, (ver apéndice, Figuras 1-2 y 3).

Descripción

El maestro dice: "Touch your nose" y todos los participantes se tocan la nariz con la mano o el dedo. Luego el maestro dice: "Touch your eye" y los niños se tocan el ojo. El juego continúa

hasta que el maestro dice: "Don't touch your ear". Cualquier jugador que mueva su mano en dirección del oído o toque la oreja quedará fuera del juego. El juego continúa hasta que todos o casi todos salgan del juego. El juego puede comenzar nuevamente.

Variación

Incluir otras partes del cuerpo.

Agregar: "Touch your right ear" o Don't touch your left.

Fig. 1

Touch your nose

Tomado de Dunn O., *Beginning English with young children.*



Fig. 2

Actividad comunicativa

Los niños pueden emplear tarjetas con ilustraciones de comidas con sus respectivos precios como clave, para consolidar vocabulario sobre los productos que ellos venden en su tienda escolar así:

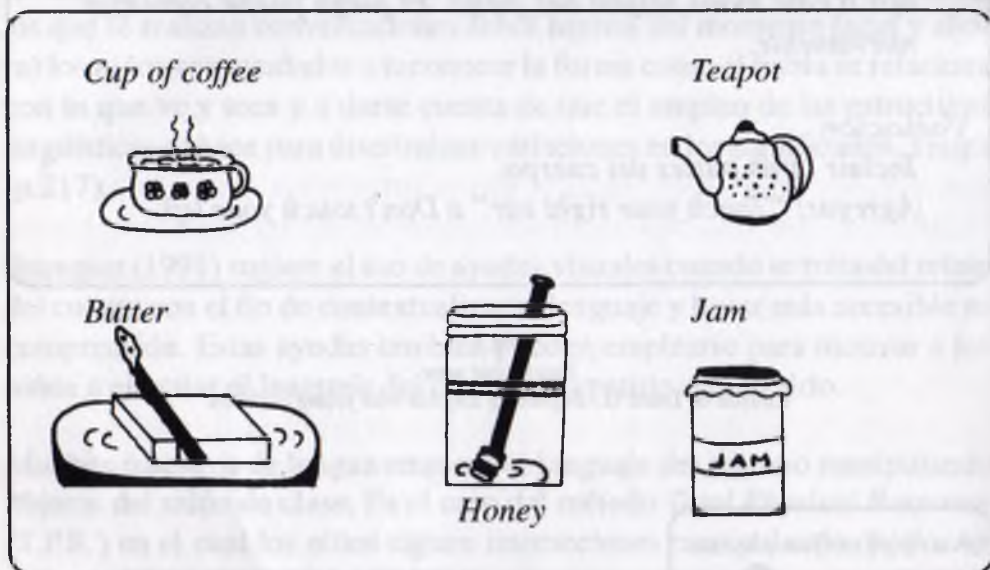


Fig. 3
A food shop

Diseñar tareas que tengan un claro propósito para los niños

En la enseñanza de las lenguas extranjeras se han dado varias definiciones según las cuales, una *tarea* es aquella porción de trabajo que se hace en el salón de clase e involucra al estudiante para que comprenda, manipule, produzca o interactúe en la lengua extranjera mientras que su atención se dirige hacia el significado más que a la forma. (Nunam: 1989). Las tareas son analizadas o clasificadas de acuerdo con sus objetivos, input, actividades, lugares y roles.

Las tareas que el maestro desarrolle en el salón de clase deben conllevar un propósito e involucrar a los niños en el juego y el disfrute. La resolución de rompecabezas, la realización de dibujos, coloreado, la construcción de

modelos, el canto, las rimas son actividades comunicativas motivantes para el niño. (En la próxima sección se hará referencia a la descripción y clasificación de tareas).

El habla del maestro como apoyo al aprendizaje del niño

Como dijimos anteriormente, uno de los requisitos importantes para que el niño tenga éxito en su aprendizaje es la clase de *input* que los maestros les proporcionen tanto en el salón de clase como fuera de él. Este *input* es dado por maestros y compañeros cuando el niño se involucra en conversaciones, en juegos, y en actividades de la vida adulta. Así como cuando el niño aprende su lengua materna, cuando se le habla en una segunda lengua, es importante apoyar la comunicación con gestos, expresiones faciales y acciones pues ésto les da a los niños claves para entender el significado de lo que escuchan y de lo que les llama la atención ayudándoles a familiarizarse con los sonidos, ritmos y acentos de la segunda lengua que son diferentes de su lengua materna. Por lo tanto, será esencial para los profesores y asistentes de niños el uso de la segunda lengua, dirigiéndose a ellos directamente como individuos cuando están concentrados en la realización de alguna actividad en grupo, de la misma manera en que los padres lo hacen con sus hijos en el entorno familiar. Las estrategias que los padres emplean intuitivamente para lograr que los niños hablen su lengua materna también deben ser empleadas deliberadamente por el maestro quien debe hacer uso de los conocimientos previos que el niño tiene, recurrir al habla con claves extralingüísticas, o mostrar la actividad en su proceso y secuencia, sirviéndole de modelo para que los niños la imiten sin dificultad.

Los niños en las primeras etapas de su proceso tendrán a su disposición un buen repertorio de frases prefabricadas que generalmente constituyen *rituales lingüísticos* y que corresponden a frases imperativas, explicativas o regulativas de conducta. Los niños están acostumbrados a ellas desde sus hogares en lengua materna pero a la llegada a la escuela constituyen parte importante en sus rituales de comportamiento y adaptación a la vida escolar y se vuelven aún más importantes en el ambiente de la clase de lengua extranjera. Por ésto es necesario que el maestro tenga a su disposición e

internalice a través de la práctica este lenguaje directivo en los niños desde el comienzo. A continuación presentamos un listado de estas frases que le pueden servir al maestro: (Adaptadas o tomadas de Dunn O. *Developing English with young learners*. pp. 44 a 48).

A. Para efectuar acciones de desplazamiento:

Go to the classroom

Go to the toilet

Go to the board

Go to the corner

Go to the playground

Go to the Headmaster's office

Come in front of the class

Come and sit here

B. Para comenzar una actividad:

Listen

Listen everyone

Are you ready? Let's start.

Say it with me

Do this like me

Copy me

Follow me

Have you got a pencil?

Have you got everything?

Has everyone got some paper?

Have you got some scissors?

Open your books at page five.

Turn to page eight

Look at page five

Read it to me

Read this to me.

Start here

Do the writing on page.....

Draw a.....

Write this in your book
Copy this
Colour this picture
Colour the picture on page six

C. Para mantener una actividad:

Listen again
Say it again
John and Mary say it
Boys say it Girls say it
Say it with them
Everyone say it again
Try it again
Now do this page
Now copy this
Now colour this
Read page five again
Read the next page
What are you doing?
What's this?
What colour is this?
What's he/she doing?
Where's the.....

D. Para finalizar una actividad:

Have you finished?
Has everyone finished?
Stop working. Stop writing.
It's time to stop. Show me your book.
Put away your things.
Please, puy away the pencils.
Put everything away.
Please, tidy up. Tidy the classroom.
It's time to go home.
It's time for the next lesson.

Put your books in your bags.
Put everything in your desk.
Put your homework in your bag.
Give your books to me.
Give your pencils to Rebecca.
Please, collect the pencils.
Please collect the crayons.
Put the crayons on the table.

E. Lenguaje para socializar:

Saludos:

Hello

Hello everyone

Hello Anna

Hello. How are you?

I'm very well, thank you.

I'm fine, thank you.

Good morning, Good afternoon

Goodbye

Para disculparse:

Excuse me. Excuse me, please.

Sorry.

I'm sorry

That's all right.

F. Lenguaje para mostrar acuerdo o desacuerdo:

Yes. Yes, that's right.

No. No, try again please. That's wrong.

Never mind.

G. Lenguaje para mostrar gusto o para alabar:

Good. Good, well done.

Good work. Very good.

That is a very good writing.

That's beautiful. That's nice.

Para terminar, es supremamente necesario tener sensibilidad para juzgar cuándo y cómo “apoyar” al niño. El empleo oportuno del LASS¹, debe ser una de las cualidades más importantes de un buen maestro de lengua en la escuela primaria.

La enseñanza de la gramática

Otro de los aspectos fundamentales que se discuten en la investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras es la enseñanza de la *gramática*. Por ejemplo, de acuerdo con Krashen, la condición necesaria para la adquisición de una lengua, es una interacción significativa en la segunda lengua en la que los hablantes están interesados no en la *forma* de lo que dicen sino en su mensaje. Ésto implica que los métodos cuyos objetivos se centran en la *forma* de la lengua no son los que proporcionan el mejor *input* para la adquisición. Por otra parte, los trabajos más recientes en la enseñanza de la *gramática* proponen un *Consciousness-rising approach* o sea un enfoque que tienda a suscitar conciencia sobre aspectos gramaticales, que sea un *facilitador* y un medio para el aprendizaje más que el objeto de la práctica de la enseñanza de las lenguas. La creación de una conciencia gramatical (CR) se explica como los datos que son cruciales para el proceso de verificación de hipótesis y para la formación de generalizaciones que el niño emplea como estrategias y que son en cierta forma regidos por ciertos principios. Rutherford: (1987).

Así pues, de acuerdo con la teoría de C.R², el aprendizaje se llevaría a cabo en mejor forma, procediendo de lo familiar (de lo que el alumno ya ha aprendido) a lo desconocido (fenómenos lingüísticos que aún no ha aprendido). Rutherford, en relación con los programas de lenguas (syllabus) dice que un syllabus gramatical no necesita y en realidad no debería especificar un contenido gramatical y que hablando de syllabus en sí, la cuestión no

¹ Sistema de apoyo lingüístico (Language Acquisition Support System).

² CR se empleará en adelante para la “creación de una consciencia gramatical”, en inglés “consciousness rising”.

radica en especializarse en gramática. Más bien, el empleo de un C-R gramatical se da en forma de una explotación gramatical selectiva de materiales textuales seleccionados como se ha dicho, de acuerdo con criterios no lingüísticos. Con el fin de mejorar la habilidad en el uso y reconocimiento de formas gramaticales en la comprensión de la escucha, Rutherford nos sugiere proporcionar al alumno un texto escrito para que lo lea simultáneamente con lo que escucha, y en lo posible, destacar tipográficamente o en otra forma, las *relaciones gramaticales*. Formas como los determinantes, *las preposiciones, los complementadores*, son señales o claves de relaciones gramaticales que pueden capacitar a los alumnos para mejorar sus rutinas de procesamiento. (P.170).

Williams (1991) al referirse a los niños, propone que se puede hacer énfasis explícito en la lengua (como sistema) pero en la medida en que el alumno y el maestro perciben la necesidad de una explicación con la que puedan entender la realización de una actividad o tarea. Ésto probablemente no va a ocurrir al comienzo o en la primera etapa de una clase (como en la metodología de presentación y práctica) sino posiblemente después de que el niño ha comenzado la tarea o actividad. Rutherford propone que la secuenciación de las formas gramaticales se haga de acuerdo con las necesidades de los alumnos y de la tarea en sí y cuando surge la necesidad, de tal manera que se enseñe ésta dentro de un contexto o marco de referencia donde la gramática sea un medio para el logro de un objetivo (la tarea), más que como fin en sí mismo. Esta sugerencia apoya lo que propone Rutherford en su enfoque de C-R. Por otra parte, otras investigaciones sobre *los beneficios de la gramática han llegado a las siguientes conclusiones*:

- Es posible que la gramática aligere la ruta de la adquisición porque es un recurso práctico cuando se compara el poco tiempo que tiene el alumno para aprender una nueva lengua en el salón de clase.
- La gramática también ayuda al niño a adquirir niveles superiores de suficiencia en la lengua y a su desarrollo cognoscitivo.
- La gramática puede ayudar al niño a *descentrar* su pensamiento, es decir a moverse de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido.

Aunque enfoques recientes han tendido a rechazar la enseñanza explícita de la gramática (Prabhu y David Carrol) quizá como reacción a los enfoques estructuralistas, investigadores como Williams (1991) han propuesto una integración de un **syllabus sintético** (estructural) y un **syllabus analítico** (funcional). Propone que se debe llegar a un acuerdo entre una organización estructural y una funcional.

Actividades para la enseñanza de lenguas en la básica primaria

Como se ha dicho anteriormente, los niños aprenden que se les enseña a leer por medio de actividades que facilitan la adquisición de la lengua por medio de temas que les son conocidos y familiares, que les permiten entender la lengua en situación y obtener la mejor calidad de input a partir de los estímulos.

El empleo de juegos, canciones, y representaciones, etc., es de gran importancia en la enseñanza de las lenguas porque ayuda a los niños a comprender y a la capacidad de desempeñarse en la lengua en forma natural e espontánea. También se percibe un aumento y fortalecimiento de la capacidad de leer y escribir.

Existen una gran variedad de actividades tendientes a desarrollar la lengua extranjera en la escuela elemental. Estas pueden clasificarse en actividades que promueven el aprendizaje a través del diálogo natural, actividades que promueven la construcción de estructuras y otras que incluyen el estudio de la lengua. (Rivers, p. 121)

Sevilla clasifica los textos o actividades en:

Actividades para la enseñanza de lenguas en la básica primaria

Como se ha dicho anteriormente, los niños necesitan que se los exponga a una gran variedad de actividades que faciliten la adquisición de la lengua por medio de tareas que tengan sentido y propósito, que les permita emplear la lengua en interacción y obtener la mejor calidad de *input* a través de las mismas.

El empleo de juegos, cuentos, rompecabezas, etc., es de gran importancia en la enseñanza de las lenguas porque ayuda a los niños a comunicarse y les da la oportunidad de desempeñarse en la lengua en forma individual y cooperativa. También proporcionan contexto y motivación a las tareas. Igualmente ayudan a desarrollar fluidez conjuntamente con las habilidades de lectura y escritura.

Existe una gran variedad de actividades tendientes a desarrollar la lengua extranjera en la escuela elemental. Estas pueden clasificarse en: actividades que promueven el aprendizaje a través del disfrute lúdico, actividades que propician la formación de conceptos y otras que incluyen el análisis de la lengua. Rixon (p. 32).

Rixon clasifica las tareas o actividades así:

Actividades que promueven ganancia o satisfacción lingüística

Estas actividades ayudan al niño a adquirir dominio de porciones *pre-fabricadas* de lenguaje. En esta categoría están los juegos que se asemejan a la repeticiones estructurales pero a las que se les agrega el elemento de diversión y competencia. Por ejemplo, *What's the time, Mr Wolf?* (En español: Juguemos en el bosque). En él, los niños cantan la frase del título, tomados de la mano en círculo alrededor del *lobo*. Ésto les ayuda a fijar la estructura *What's the time?* Cuando le toca el turno al lobo, tiene que repetir cuantas veces sea, *two o'clock* o *ten o'clock* pero en algunas ocasiones dice: *It's tea time* o *It's dinner time*, que son las señales que indican que el lobo tiene que correr a la caza de una "oveja". Si una "oveja" (el niño) es agarrado, tiene que pasar a ser el "lobo". (Ver Taller, 4).

Otro ejemplo de juego de orientación lingüística es *I went to the market and I bought...* El primer estudiante dice algo (por ejemplo, *some apples*) el siguiente repite la oración, incluyendo *apples* y agrega algo más. El tercero repite la oración con lo anteriormente mencionado y añadiendo un tercer objeto y así sucesivamente hasta que todos los niños hayan pasado por un turno. Se puede dar una penalización para el que olvide cosas de la lista o las diga en desorden..

Este juego permite practicar *went*, *bought* y las formas *a*, *an* o *some* y el énfasis se hace más que todo en el empleo de estrategias de concentración, comprensión oral y memoria las cuales son de gran beneficio educativo en general.

Simon says es otro juego en el que el niño escucha órdenes (empleo de frases directivas como en el caso del enfoque *Total Physical Response*). El maestro puede desarrollar este juego ya sea en el salón de clase o en el patio de recreo. El alumno que no haga lo que se dice en forma correcta (la acción que ordena Simon) o que responda a una orden sin que se diga *Simon says* está fuera del juego. (Ver taller, 5).

Actividades de diversión en las que se internaliza lenguaje

Los cuentos están en esta categoría. Ellos proporcionan la adquisición natural de la lengua pero el maestro tiene que ser cuidadoso con el tipo de cuento que selecciona. (Ver Rojas L, 1997). Cuentos tradicionales como *The ugly duckling*, *Gulliver's travels*, *Ali Baba and the forty robbers*, *The pied piper of Hamelin*, *Tom Thumb* etc, (Ver colección *Rainbow*, cooperativa editorial Magisterio), pueden resultar interesantes pues son cuentos universales, es decir que los niños los saben en su propio idioma y ésto facilitará la reactivación de su propio *esquema narrativo* que lo pueden transferir a la nueva lengua.

Aquí valdría la pena referirse a la teoría de los esquemas (*Schema Theory*) existente dentro de la metodología de la lectura y escritura a niveles avanzados. Ella explica que los seres humanos podemos recurrir a un esquema predeterminado cuando relatamos eventos en el cuento. Por ejemplo, el esquema narrativo más corriente es el de introducción, desarrollo y conclusión o situación, problema, solución y resultados o evaluación. Eskey: (1988), Carrel: (1983).

En el caso del cuento, el maestro puede aprovechar esta organización para hacer predecir a los niños lo que esperan encontrar en la primera parte, en la segunda y qué final podría resultar. Muchos cuentos, aparte de hacer repetir y reciclar elementos de la lengua en un contexto con sentido, se prestan para divertirse haciendo predicciones de lo que sucederá en cada una de las siguientes etapas. Como ejemplo de este tipo de cuentos está *The great big enormous turnip* en donde los niños reconocen muy rápido los fragmentos repetidos de la lengua y se unen a la repetición con regocijo mediante la ayuda del maestro.

Adaptaciones de cuentos modernos como los tomados de *My ready-to-read stories*, muestran una gran cantidad de elementos de simplicidad que reciclan fragmentos de lengua y llaman a unirse en su repetición. Estas frases prefabricadas que se aprenden con base en una experiencia activa y agradable, generalmente se *pegan* y el niño puede volverlas a usar espontánea-

mente en situaciones en que se puede recurrir a ellas o como fuente de datos lingüísticos con los cuales el niño puede hacer generalizaciones y resultar con frases de su propia invención. Por ejemplo, *I looked and looked, but I couldn't find it.* (Ver taller 6).

Actividades que desarrollan el uso creativo de la lengua

En esta categoría están las actividades que permiten el uso de la lengua en forma creativa de tal manera que el niño produzca *nuevos* enunciados. Por ejemplo, existen juegos que permiten el empleo de la lengua a discreción y en respuesta a lo que otro hablante dice como los juegos comunicativos que se juegan en pares o pequeños grupos. Un ejemplo de ellos es *Find the difference* en el que dos jugadores tienen dibujos idénticos y sin mirar al del otro, tienen que descubrir a través de preguntas, cuáles son las cuatro o cinco diferencias.

Rixon sugiere tener cuidado en la planeación del juego dependiendo del énfasis en una área particular de la lengua o en el nivel de los alumnos. Las diferencias se pueden hacer en varias formas. Por ejemplo, los dos dibujos podrían simplemente tener diferentes grupos de objetos. En este caso, lo que se espera de *lengua* podrían ser frases como *Have you got a.....? I can see a.....*. Si el énfasis de la lección son las preposiciones de lugar, los dibujos pueden tener los mismos objetos pero diferentes relaciones espaciales. Por ejemplo, *on the right of the house, on the left of the house....* Rixon también sugiere hacer participar a los niños en la elaboración de las tarjetas dibujando o coloreando los dibujos.

Estos juegos involucran en gran medida la negociación de significados al compartir ideas con el compañero y al tener que emplear un lenguaje real. El empleo de la lengua tiene que estar dentro de los límites del niño pero se debe hacer en forma flexible como respuesta a lo que oye del compañero. Hay varias versiones de estos juegos comunicativos que se pueden adaptar de acuerdo con las necesidades del grupo.

Actividades en que se emplea la lengua como resultado de elaboración conceptual

En esta categoría están aquellos rompecabezas de inteligencia en donde se terminan series de cosas, (secuencia del reloj) se ponen palabras dentro de categorías para revisar vocabulario, (completar cuadros con títulos) o hacer listados de palabras, emparejar o relacionar palabras. (Ver taller 7, figs. a. b. c. d.).

Los Dominos con dibujos (*Picture dominoes*) son juegos que requieren razonamiento lateral y lógico a la vez que se expresa ese pensamiento en la segunda lengua. Las relaciones pueden ser obvias. Por ejemplo los dibujos pueden ser ambos azules, o ambos pueden ser animales, etc. Lo importante es que la relación se exprese en inglés (o la lengua extranjera) antes de pasar al siguiente movimiento. (Ver fig. 4).



*The tree goes
with the flower
because you can
see them both
in the garden*

*the cat goes
with the dog
because they
are both
animals*

*the fish goes
with the crocodile
because they
both live
in water*

Fig. 4

Dominos. Tomado de Rixon Shelagh, The role of fun and games activities. En Teaching young learners en Brumfit (1991). Teaching English to Children págs 39 y 40.

Entre las actividades que se relacionan con el análisis lingüístico a través de rompecabezas están: *Find the word*, (en una red de letras con palabras escondidas), *unir puntos para lograr una imagen*, *colorear rompecabezas*, *realizar modelos para fabricar carros, casas, etc.* (Ver taller Figs. 7c, d y e).

Actividades que desarrollan habilidades de lectura y escritura

Jan Wells (1989) sugiere los cuentos como punto de partida para varias actividades. Por ejemplo, para la lectura, la escritura, el drama, trabajos manuales etc., leer cuentos en voz alta desarrolla no solamente la habilidad de la lectura y la escritura en sí, sino también la habilidad de la escucha.

Algunos autores (Lyne Cameron, 1990) sugieren crear un *rincón de la lectura* para que los niños tengan un lugar seguro y cómodo en la clase para disfrutar de la lectura de los libros. Los elementos básicos son estantes, cajas o una mesita para los libros y algo en qué sentarse como un tapete, una estera o unos banquitos. (Ver figura 5).

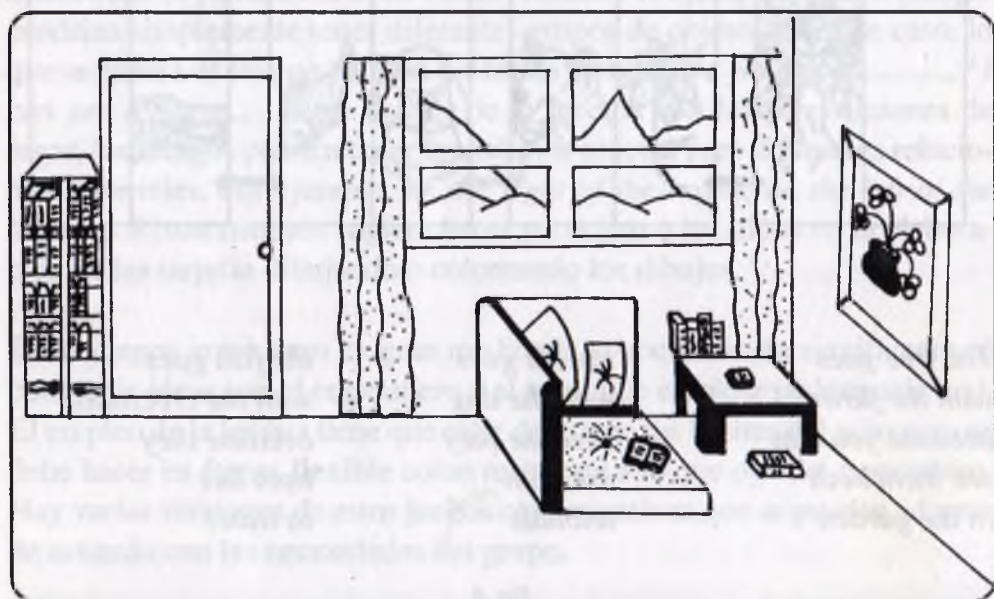


Fig. 5
Rincón de la lectura

Es importante separar el rincón de la lectura del resto del salón con el fin de crear una atmósfera tranquila. Los niños se pueden sentar en el piso o mover sus asientos y sentarse en círculo. El maestro puede emplear su voz y sus gestos para cambiar el tono, el volumen, los acentos y así crear suspenso e interés o para interpretar la voz de los personajes. También, como se dijo anteriormente, es importante relacionar los eventos de la narración con las experiencias de los niños tratando de predecir lo que va a suceder dentro de la narración.

En cuanto a la escritura en la primaria, habrá que diferenciar dos niveles. El de la lecto-escritura a nivel de principiantes y el de la escritura creativa como forma de comunicación que se da a un nivel un poco más avanzado. El nivel de lecto-escritura se puede decir que se inicia en el pre-escolar y va hasta los 8 ó 9 años cuando el niño ya ha adquirido destrezas en su propio idioma y en la lengua extranjera y está listo física y cognitivamente para continuar con la segunda etapa o nivel de la escritura creativa a partir de los 9 años hasta los 10 u 11 años. La lecto-escritura inicia al niño en la adquisición de un nuevo código y en nuestro caso, contempla el refuerzo que se daría a las letras del Alfabeto Romano que tenemos en el Español. Esta característica de similitud de alfabetos posibilita el avance más rápido en la adquisición del nuevo código y del manejo de destrezas propias de la escritura como sería el caso de la horizontalidad (de izquierda a derecha).

No es el caso extenderse en esta fase para explicar la importancia del diseño de un programa adecuado para el avance en lecto-escritura pues los maestros posiblemente tienen sus propios esquemas de trabajo en la enseñanza primaria.

Sin embargo, vale la pena señalar que éste debe diseñarse en forma graduada y bien estructurada comenzando con ejercicios de aprestamiento, letra pequeña al comienzo, mayúsculas, scrip y cursiva sucesivamente. Tan pronto como los niños manejan las letras básicas se puede comenzar con palabras sencillas que ellos emplean en forma oral. Una vez que saben cómo formar letras y palabras pasarían a la copia de rimas, poemas, cuentos completos o secciones de ellos para consolidar la lectura, el deletreo, la ortografía, etc. Como forma de extensión se les puede pedir a los niños que empleen la escritura para decorar afiches, tarjetas, invitaciones, etc. Los niños disfru-

tan copiando especialmente si ésto conlleva un propósito. Estas actividades dan la oportunidad a los niños de reproducir algo que no necesita mucho control o corrección por parte del maestro y que también les da la oportunidad de expresarse en forma creativa. En lo posible ellos pueden agregar sus propias ilustraciones pues ésto añade lo que no pueden expresar verbalmente. La copia se puede ejercitar bien al comienzo de la lección o como tarea para la casa. En otra etapa, los niños pueden empezar a transferir el lenguaje que ya manejan en forma oral o escrita. Por ejemplo, pueden empezar por hablar de ellos mismos y de su entorno a través de ejercicios sencillos como los que ilustra Dunn (Fig. 6) en la que se les puede pedir que colorean el dibujo y luego en otra actividad, los niños pueden dibujar su propia cara cambiando las frases por *my face*, *my eyes*, etc. Como extensión de esta lección, los niños podrían jugar *Touch your nose*. (Ver taller 1).

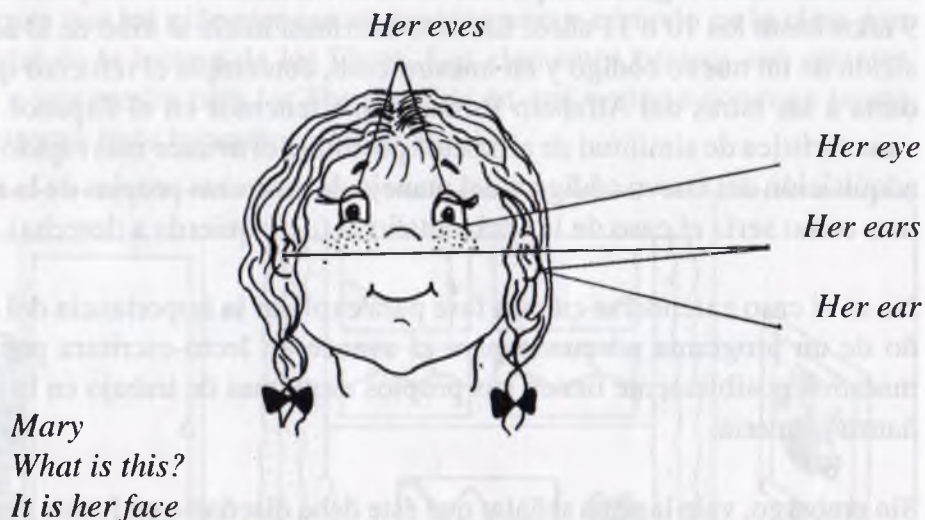


Fig. 6

Transferencia. La cara

Ilustración de Dunn O. Developing English with young learners, 1984, p. 58.

Otra actividad de transferencia podría ser en primer término, hacerles copiar un modelo de tira cómica como el de la ilustración (fig. 7) para que luego en otra actividad, ellos mismos inventen su propia tira cómica, en la que expresen sus propias actividades siguiendo el modelo anterior, así:



He is walking

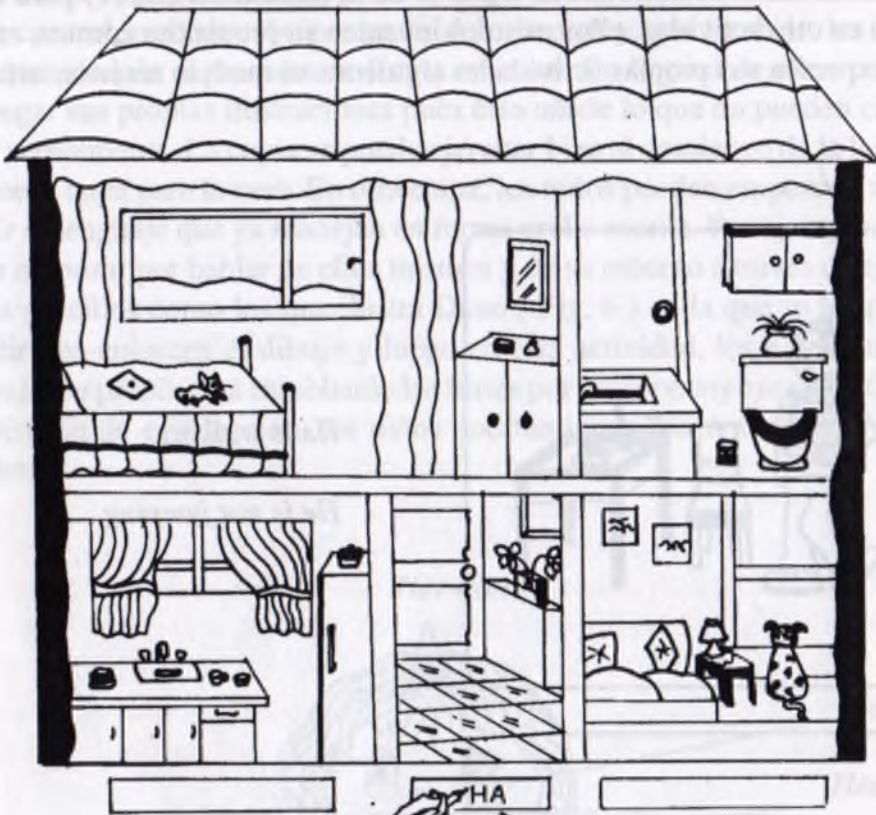
He is not jumping



He is sitting down

He is not standing up

Fig. 7
Transferencia escrita



Which room is the cat in?

It's in the _____

Which room is the dog in?

It's in the _____

What other things can you see in the picture?

Write the
names of
the rooms
in the boxes

Colour the picture



LIVING ROOM
KITCHEN
HALL
BATHROOM
BEDROOM

Fig. 8

A medida que el niño avanza en el lenguaje oral, puede continuar completando oraciones y agregando palabras faltantes en textos cuidadosamente seleccionados y elaborados como el que Dunn ilustra basado en un modelo de Rixon (1980). (Ver fig. 8).

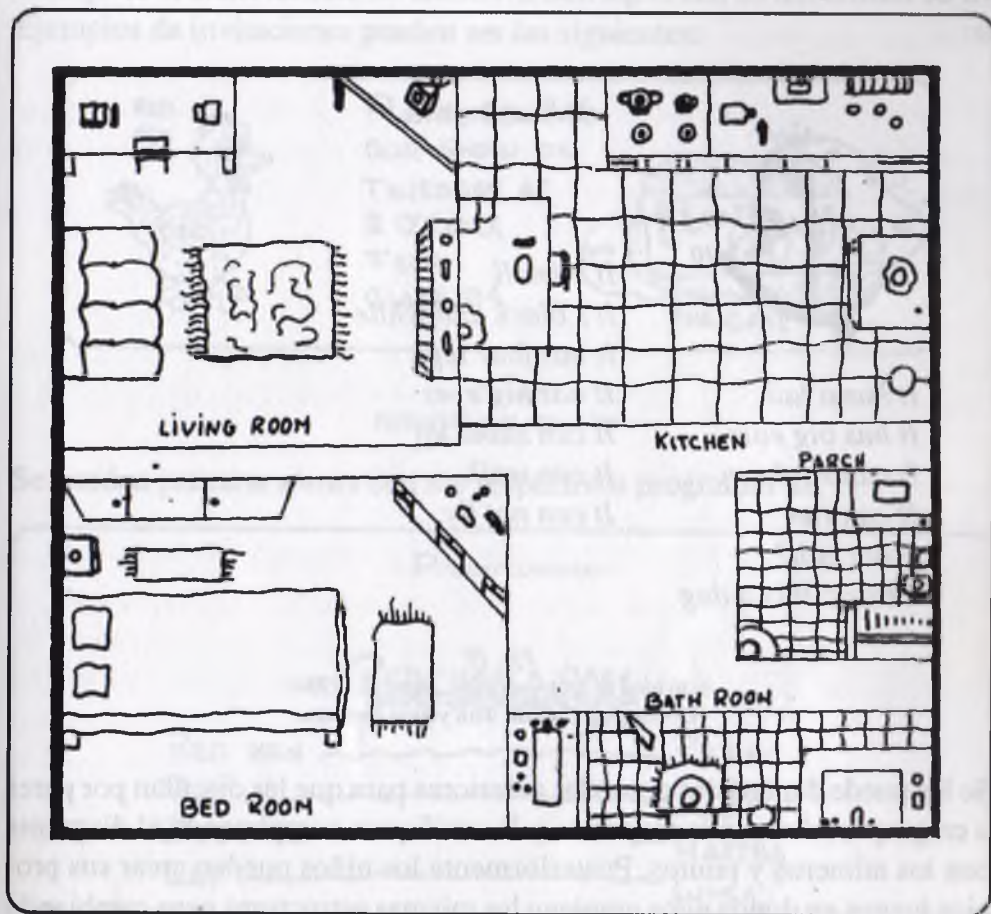


Fig. 9
My flat

Después de que se haya trabajado una actividad como ésta que le sirve de modelo, se puede ayudarles a los niños a transferir el mismo texto en dibujos con temas como *my house*, *my flat*, *my family*, *my school*, *my town*, etc. (Ver fig. 8 y 9). Otra actividad similar sería pedirles a los niños que elaboren sus libritos con éstos u otros temas (*shops*, *houses*, *weather*, *charts*, etc.) empleando hojas de papel doblado y cosido en la mitad.

estas actividades pueden dar lugar a otras en las que el grupo discuta, com-
pare o agregue nuevo vocabulario con la ayuda del maestro.

Un juego que involucra tanto la lectura como la escritura y que puede ser
de ilustración en una etapa más avanzada de transferencia es el siguiente:

::



What is it?

It has a tail

It has big ears

It can sit down

It can run

What is it?

I know. It is a dog

It's small

It's black and white

It has four legs

It has big eyes

It can stand up

It can walk

It can not fly

Fig. 10

Actividad de lectoescritura. Dunn O. (1984)
Developing English with young learners.

Se les puede dar tarjetas como las anteriores para que las discutan por pares
o en grupo, adivinen la respuesta y la verifiquen completando el diagrama
con los números y puntos. Posteriormente los niños pueden crear sus pro-
pios juegos en donde ellos empleen las mismas estructuras pero cambiando
las palabras según la descripción. *It's big* se puede cambiar por *it's small*,
etc. Este ejercicio puede llevar a una forma más avanzada y creativa de
descripción según el nivel. Por ejemplo, si ya se manejan las formas del
pasado, se puede emplear este mismo juego, pidiéndoles que relaten sus
experiencias así:

Yesterday I went to the toy shop and I bought

It was big. It was red and white. It had two wheels. It had a bell.

What did I buy? You bought a

Otra forma de transferencia en la escritura a nivel de principiantes y quizás un poco más avanzado, sería hacer que los niños escriban sus propias invitaciones a compañeros de otros grupos, a maestros o a sus padres. Esto le da un valor real y un propósito a la lectura y escritura.

Ejemplos de invitaciones pueden ser las siguientes:

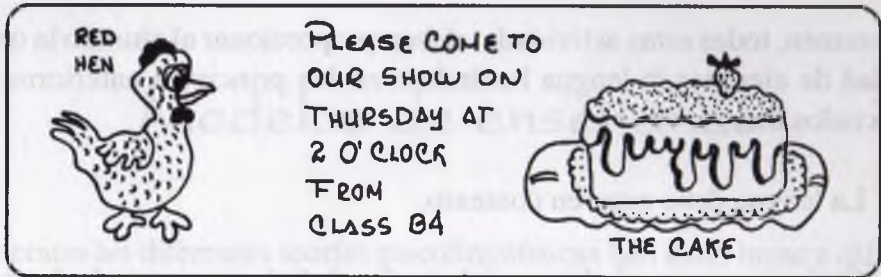


Fig. 11
Invitación a un espectáculo

Se pueden preparar *shows* con sus respectivos programas así

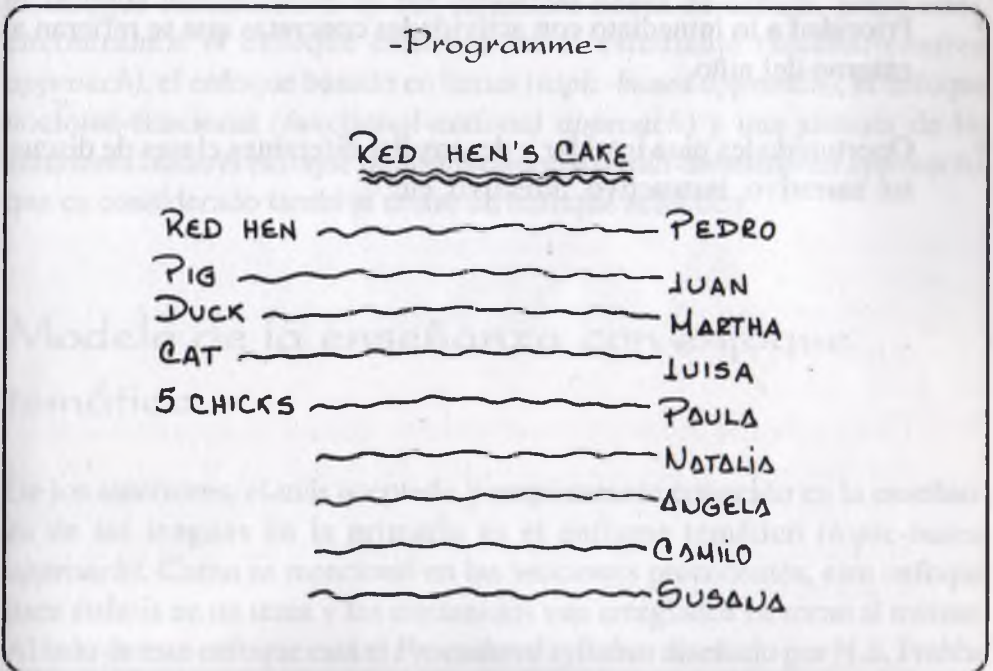


Fig. 12
Invitación a una obra de teatro

Estas actividades pueden dar lugar a otras en las que el grupo discuta, compare o agregue nuevo vocabulario con la ayuda del maestro.

Un juego que involucra tanto la lectura como la escritura y que puede servir de ilustración en una etapa más avanzada de transferencia es el siguiente:



It has a tail

It has big ears

It can sit down

It can run

What is it?

I know. It is a dog

What is it?

It's small

It's black and white

It has four legs

It has big eyes

It can stand up

It can walk

It can not fly

Fig. 10

Actividad de lectoescritura. Dunn O. (1984)

Developing English with young learners.

Se les puede dar tarjetas como las anteriores para que las discutan por pares o en grupo, adivinen la respuesta y la verifiquen completando el diagrama con los números y puntos. Posteriormente los niños pueden crear sus propios juegos en donde ellos empleen las mismas estructuras pero cambiando las palabras según la descripción. *It's big* se puede cambiar por *it's small*, etc. Este ejercicio puede llevar a una forma más avanzada y creativa de descripción según el nivel. Por ejemplo, si ya se manejan las formas del pasado, se puede emplear este mismo juego, pidiéndoles que relaten sus experiencias así:

Yesterday I went to the toy shop and I bought

It was big. It was red and white. It had two wheels. It had a bell.

What did I buy? You bought a

Otra forma de transferencia en la escritura a nivel de principiantes y quizás un poco más avanzado, sería hacer que los niños escriban sus propias invitaciones a compañeros de otros grupos, a maestros o a sus padres. Ésto le da un valor real y un propósito a la lectura y escritura.

Ejemplos de invitaciones pueden ser las siguientes:

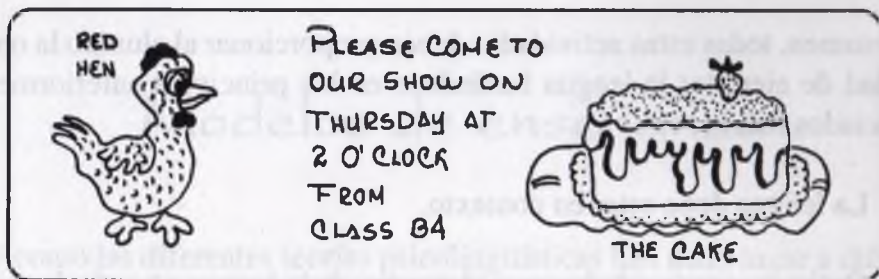


Fig. 11
Invitación a un espectáculo

Se pueden preparar *shows* con sus respectivos programas así

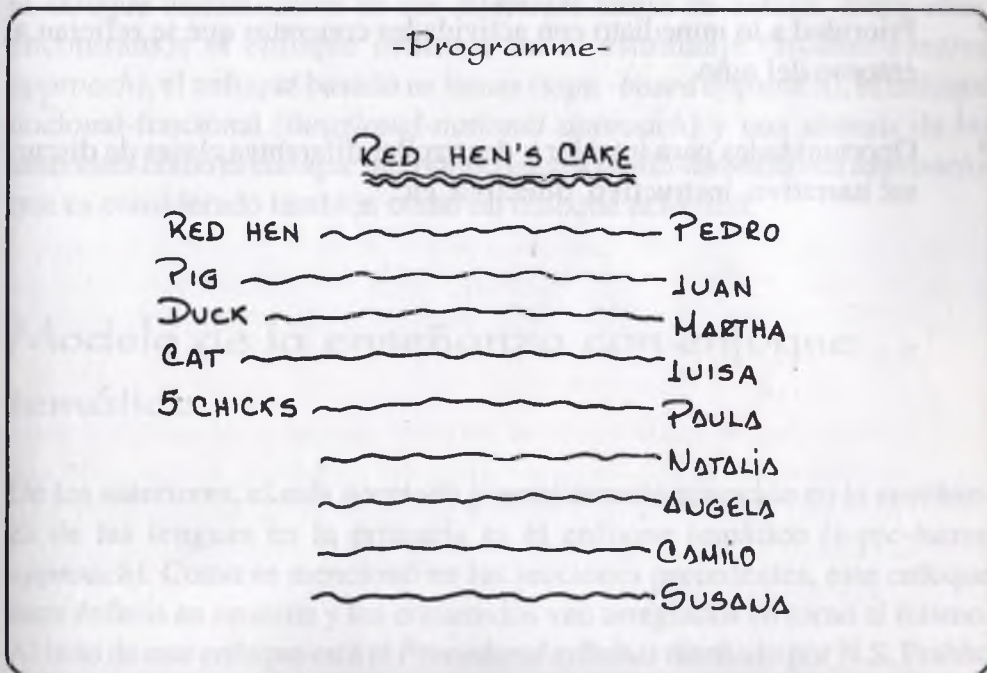


Fig. 12
Invitación a una obra de teatro

a aquí se ha tratado de ilustrar a manera de ejemplo, algunas actividades sugeridas por autores importantes como Dunn y Rixon pero resultaría minable hacer un recuento de todas ellas en este trabajo. (En los talleres incluyen algunas de ellas). Todo depende de la iniciativa del maestro su inventiva y entusiasmo conjuntamente con el conocimiento de teorías que hemos enunciado en este trabajo.

Resumen, todas estas actividades deben proporcionar al alumno la oportunidad de ejercitar la lengua basándose en los principios anteriormente enunciados así:

La lengua debe estar en contexto.

Óptimas oportunidades para el empleo de la lengua a través de trabajo cooperativo en donde el niño pueda escoger lo que quiere decir.

Énfasis en el significado y luego la forma.

Prioridad a lo inmediato con actividades concretas que se refieran al entorno del niño.

Oportunidades para intentar y desarrollar diferentes clases de discurso: narrativo, instructivo, directivo, etc.

Modelos de enseñanza

Así como las diferentes teorías psicolingüísticas han dado lugar a diferentes enfoques en la enseñanza de las lenguas en general, la enseñanza de las lenguas a niños también se ha visto influida por estas teorías y enfoques.

Es así como en el momento podemos ver en el mercado, textos basados en el enfoque comunicativo en sus diferentes líneas de énfasis. Entre ellos, encontramos el enfoque centrado en el estudiante (*student-centred approach*), el enfoque basado en temas (*topic-based approach*), el enfoque nocional-funcional (*functional-notional approach*) y una síntesis de las anteriores como el enfoque multidimensional (*multi-dimensional approach*), que es considerado también como un enfoque ecléctico.

Modelo de la enseñanza con enfoque temático

De los anteriores, el más aceptado y ampliamente conocido en la enseñanza de las lenguas en la primaria es el enfoque temático (*topic-based approach*). Como se mencionó en las secciones precedentes, este enfoque hace énfasis en un tema y los contenidos van arreglados en torno al mismo. Al lado de este enfoque está el *Procedural syllabus* diseñado por N.S. Prabhu y David Carrol para el Instituto Regional de Inglés en Bangalore, sur de la India en el cual el programa está diseñado al rededor de tareas y activida-

Hasta aquí se ha tratado de ilustrar a manera de ejemplo, algunas actividades sugeridas por autores importantes como Dunn y Rixon pero resultaría interminable hacer un recuento de todas ellas en este trabajo. (En los talleres se incluyen algunas de ellas). Todo depende de la iniciativa del maestro, de su inventiva y entusiasmo conjuntamente con el conocimiento de las teorías que hemos enunciado en este trabajo.

En resumen, todas estas actividades deben proporcionar al alumno la oportunidad de ejercitar la lengua basándose en los principios anteriormente enunciados así:

- * La lengua debe estar en contexto.
- * Óptimas oportunidades para el empleo de la lengua a través de trabajo cooperativo en donde el niño pueda escoger lo que quiere decir.
- * Énfasis en el significado y luego la forma.
- * Prioridad a lo inmediato con actividades concretas que se refieran al entorno del niño.
- * Oportunidades para intentar y desarrollar diferentes clases de discurso: narrativo, instructivo, directivo, etc.

Modelos de enseñanza

Así como las diferentes teorías psicolingüísticas han dado lugar a diferentes enfoques en la enseñanza de las lenguas en general, la enseñanza de las lenguas a niños también se ha visto influida por estas teorías y enfoques.

Es así como en el momento podemos ver en el mercado, textos basados en el enfoque comunicativo en sus diferentes líneas de énfasis. Entre ellos, encontramos el enfoque centrado en el estudiante (*student-centred approach*), el enfoque basado en temas (*topic-based approach*), el enfoque nocional-funcional (*functional-notional approach*) y una síntesis de las anteriores como el enfoque multidimensional (*multi-dimensional approach*), que es considerado también como un enfoque ecléctico.

Modelo de la enseñanza con enfoque temático

De los anteriores, el más aceptado y ampliamente conocido en la enseñanza de las lenguas en la primaria es el enfoque temático (*topic-based approach*). Como se mencionó en las secciones precedentes, este enfoque hace énfasis en un tema y los contenidos van arreglados en torno al mismo. Al lado de este enfoque está el *Procedural syllabus* diseñado por N.S. Prabhu y David Carrol para el Instituto Regional de Inglés en Bangalore, sur de la India en el cual el programa está diseñado al rededor de tareas y activida-

des y el *Enfoque Británico de la Enseñanza Primaria —Mainstream Primary Practice—* en donde el énfasis se hace en el estudiante teniendo en cuenta el contenido y el desarrollo cognoscitivo del niño. Para Windy A. Scott et. al. (1990) la organización de la enseñanza alrededor de un tema es bastante útil benéfica y práctica tanto para el niño como para el maestro. Según ellas, las razones para el empleo de este enfoque serían:

- * Cuando los alumnos se concentran en un tema en particular, el contenido de las lecciones se torna automáticamente más importante que la lengua en sí misma. Por lo tanto, es más fácil relacionar las clases con las experiencias e intereses de los niños.
- * Trabajar con temas puede ayudar al proceso de aprendizaje. Los niños pueden asociar palabras, funciones, estructuras y situaciones con el tema que se ha escogido. Así pues, la asociación ayuda a la memoria y el aprendizaje de la lengua en contexto ayuda a la comprensión y a la memoria.
- * La enseñanza basada en temas permite al maestro tratar un aspecto con profundidad y suscita en los niños sentimientos y reacciones que no siempre se cubren en un texto. Por ejemplo, no todo el vocabulario que los niños necesitan para tratar el tema aparece en un texto y ésto hace que se piense más en el educando y su necesidades.
- * La idea de trabajar por temas da cierto margen de libertad y le da a las clases un toque de originalidad cuando se introducen temas locales y regionales, cuyos materiales no se incluyen en los textos.
- * La enseñanza basada en temas permite cambiar y arreglar los materiales de acuerdo con las necesidades del momento, lo que no sucede con programas basados en estructuras. Si en la escuela se trabaja interdisciplinariamente con temas o proyectos, las clases de idiomas se prestan para integrarse al plan de la escuela.
- * El tiempo dedicado a cada tema bien puede ser largo o corto. Ésto depende del interés que el tema suscite, de la cantidad de trabajo, del mismo progreso en la lengua y de los materiales disponibles.

- * Puesto que el énfasis del trabajo por temas es en el contenido, el trabajo en clase incluirá las cuatro habilidades en actividades libres y dirigidas.

¿Cómo se trabaja en la enseñanza por temas?

Primero se selecciona el tema y en ello participa el maestro con sus alumnos, en caso de que él considere que ellos tienen el suficiente nivel de lengua. Se aconseja al maestro observar los temas de las otras clases. Por ejemplo, si se está viendo *el crecimiento* en Ciencias Naturales, se podría aprovechar la clase de lengua para centrar el tema en *medidas y comparaciones*. (Scott W. et al., p. 87).

El tema tiene que ser suficientemente amplio de tal manera que cubra diferentes gamas de interés y niveles de habilidad. También debe tenerse en cuenta el entorno del niño, pues de nada serviría estudiar el tema *ships* si ellos no los conocen o no los han visto en el lugar. Holderness J. (1991) en Brumfit et al. (Editores) sugiere la siguiente lista de temas:

School, Jobs, People, Buildings, Shops, Toys, Clothes, Families, Accidents and Safety, Books and Stories, Friends, Animals, Pets, Transport, Music, Materials, Hobbies, Plants, Weather, Communications.

Una vez que se tiene el tema, se puede hacer una especie de discusión sobre aspectos relacionados con el mismo. Ésto daría lugar a la elaboración de una especie de esquema llamado *Word Net* o *Word-Star*. (Ver ilustración fig. 13).

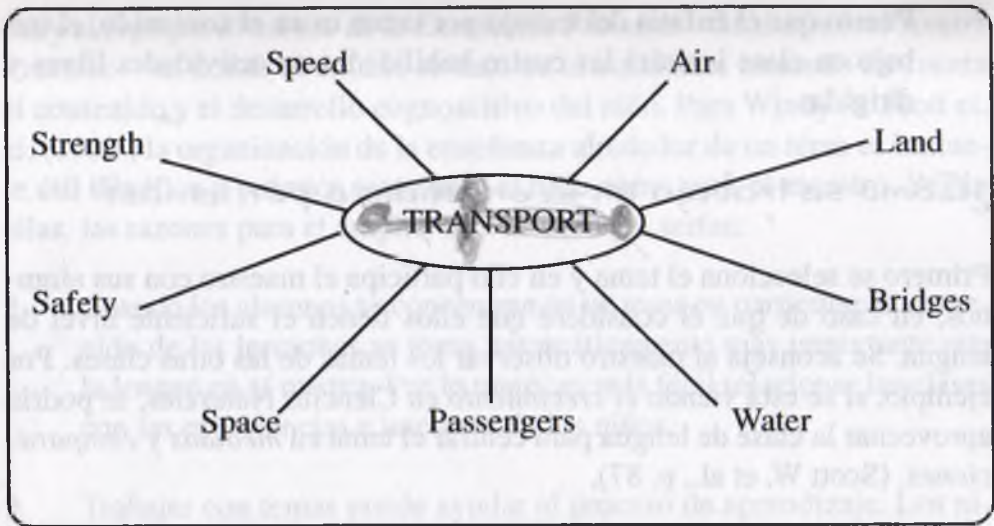


Fig. 13

Ejemplo de red temática: Transporte. Tomada de Holderness J. En: *Activity-based teaching: approaches to topic-centred work*.

Para los más pequeños (5-7 años) Scott sugiere el tema sobre *Pets* pero advierte que se debe cambiar por *animals*, en el caso de que en el país o en ciertos niveles sociales los animales no sean considerados como *Pets*. Así mismo, los niños podrían ilustrar el tema haciendo un *collage* donde peguen dibujos o recortes de animales sobre una cartulina o cartelera. Este proceso de discusión e ilustración de temas en la *red* sería una forma de explorar intereses, de identificar estructuras y actividades que se requieren.

Recolección de materiales

Una vez que se tenga el tema, se debe empezar por recoger materiales: toda clase de textos hablados y escritos, dibujos, ilustraciones, objetos, tarjetas, ideas, etc. Es conveniente organizar el material en un folder o carpeta con su respectiva denominación. Igualmente sería aconsejable guardar el material en cajas, archivador, etc., cuando se haya terminado la unidad o tema. Se sugiere también, solicitar la ayuda de los niños para buscar material relacionado con el tema.

Identificación de las habilidades lingüísticas. Funciones y situaciones

Una vez se tenga el tema con los materiales, es necesario planear el trabajo en forma más específica. En el caso de *transporte* por ejemplo, Holderness nos ilustra esta etapa así:

<i>Language Focus</i>	<i>Activity</i>	<i>Lexis</i>	<i>Functions</i>
<p>"going to" "travel by" + Noun</p>	<p>Guessing game Using photos of different forms of transport</p>	<p>Forms of transport</p>	<p>Expressing future action; describing modes of transport</p>

Fig. 14

Ejemplo de planeación de actividades. Tema: Transporte.
Tomado de Holderness J. Op.cit. p. 22.

En el caso del tema sobre *pets*, Scott et. al. nos presenta la siguiente lista:

<i>Situations:</i>	
<i>Playing with a pet</i>	<i>Asking parents for</i>
<i>Visiting a pet shop</i>	<i>a pet zoos</i>
<i>Favourite pets</i>	<i>Feeding your pet</i>
<i>Functions:</i>	
<i>Describing</i>	<i>Asking for something</i>
<i>Expressing likes</i>	<i>Future wishes</i>
<i>and dislikes</i>	

Fig. 15

Listado de situaciones y funciones sobre el tema mascotas, tomado de Scott et. al. P.87.

Si observamos, podemos darnos cuenta de que el tema generalmente decide de qué situaciones, qué funciones y qué actividades se pueden cubrir y es el maestro quien debe decidir en cuáles se va a concentrar.

Selección y desarrollo de actividades

Este enfoque basado en temas se presta para toda clase de posibilidades al apartarse del texto de clase. Ésto conlleva un desarrollo más creativo de la planeación por parte del maestro y de los alumnos. Lo más importante es no dejar que actividades libres se tomen por completo el programa sin planear cuidadosamente un *input* y unas actividades dirigidas.

Una vez más, existen diferentes clases de actividades que se pueden planear pero se requiere que los alumnos entiendan verdaderamente qué es lo que se espera de la tarea y así mismo el maestro tiene que tener completa claridad sobre qué actividad se requiere que realicen los alumnos. Las tareas pueden incluir una o varias de estas actividades cognoscitivas:

- | | |
|---------------------------|------------------------|
| — describir | — secuenciar |
| — identificar y reconocer | — solucionar problemas |
| — recordar | — emparejar |
| — clasificar | — probar teorías |
| — hacer relaciones | — comparar |

Las actividades también dependerán del tipo de lenguaje que se requiere y de los recursos necesarios disponibles, del tamaño del curso, de los grupos, de los materiales, del texto guía y principalmente de los alumnos.

Supongamos que la unidad del libro incluye los comparativos y se ha estado haciendo énfasis en los colores como tema. El maestro puede crear actividades en las que se emplee el nuevo lenguaje y se recicle vocabulario visto. Si por ejemplo, los niños han venido estudiando y trabajando con diferencias geométricas como triángulos, círculos, cuadrados de diferentes tamaños y colores y que posiblemente forman ya parte de su conceptuali-

zación matemática, se les puede pedir que trabajen por pares describiendo y estableciendo relaciones entre ellas. Cada grupo puede hacer un *poster* con las diferentes formas que trabajaron.

Otro ejemplo de este tema, sería crear o desarrollar juegos en que los niños empleen formas matemáticas u objetos cuyo léxico ya conocen. Se puede hacer un tablero similar al de los juegos de dados como *Vida* con cajoncitos enumerados (que corresponden al número asignado a cada niño) en donde aparece una figura geométrica pintada y una pregunta como *Is your triangle bigger than this? Is your square smaller than this?* A cada niño se le ha distribuido una tarjeta con un dibujo similar, grande o más pequeño, de un color o de otro. El niño compara la pregunta del tablero con su figura y si la respuesta es *sí* o *no*, él escoge una tarjeta *sí* o *no*, detrás de la cual dice cuántos pasos debe ir hacia adelante o hacia atrás. Este juego se puede elaborar con animales, implementos de la casa o cualquier cosa que se preste para el empleo del comparativo o del superlativo.

Otra posibilidad sería hacer trabajar a los niños por pares a quienes se les ha dado una serie de dibujos sencillos que ilustran una historieta para que la pongan en secuencia. Por ejemplo se puede dibujar *burbujas* de colores cada vez más grandes.

Otro juego interesante sería en forma de experimento. El maestro distribuye entre los niños, cuadrados de diferente material para que averigüen cuál es más resistente; también podría darles pedazos de hilo de diferente longitud para que por medio de preguntas, ellos determinen *cuál es el más largo* o *cuál es el más corto*.

Otro ejemplo sería: un par de niños tienen dibujos similares pero no idénticos, de líneas y figuras geométricas de colores. Sin dejar ver a su compañero, cada niño elabora preguntas para averiguar las diferencias. Según Holderness, los factores que se deben tener en cuenta para diseñar este tipo de actividades son el nivel de lengua, habilidades y recursos. Sin embargo, él considera que lo más importante es *el reto cognoscitivo*. Comenta que muchas veces a los niños se les ponen tareas muy simplificadas cuando lo que realmente necesitan es un *lenguaje simplificado* de apoyo (scaffolding)

al que alude Bruner. Los niños se interesan más por tareas que sean un desafío cognoscitivo que por aquéllas que son de solución obvia.

A la edad de 10 años por ejemplo, el niño aunque puede ser principiante en la lengua extranjera, no es un principiante en funciones cognitivas y conceptuales. Por lo tanto, las actividades deben adaptarse a su desarrollo si se espera que sean realmente motivantes.

Cómo proporcionar "desafíos"

Entre las actividades de aprendizaje que más proporcionan desafío, están aquéllas cuya solución es abierta, donde la respuesta no se conoce y llevan a la búsqueda de soluciones (*problem-solving*) y a la investigación. Los niños llegan realmente a aprender cuando tienen que pensar, más que a tener que recordar. El cuadro (fig. 16) muestra ejemplos de solución abierta y cerrada. Los ejemplos demuestran que los dos tipos de actividades se prestan para el desafío personal pero que las de solución abierta tienden a dar lugar a un mejor desarrollo de la creatividad y de la responsabilidad. Estas últimas requieren que el maestro haga una sesión previa a la actividad para explicar la tarea en forma sencilla y concreta para luego poder concentrarse en aspectos como lengua, estructura o lexis. Con las actividades de solución cerrada donde se conocen las respuestas, el maestro puede disponer de tiempo para ayudar a los niños a verificar su trabajo.

<i>Solución abierta</i>		<i>Solución cerrada</i>	
<i>Actividades</i>		<i>Actividades</i>	
A-	<i>Experimento: Hacer rodar un carro de juguete a lo largo de diferentes superficies. ¿Cuál superficie es la mejor?</i>	A-	<i>Unir los dibujos con las palabras (transporte)</i>
B-	<i>Solución de problemas: Mr. X debe viajar a 15 países, siempre en dirección este. Solamente puede parar en países que comienzan por la letra A. ¿Podrías hacerlo?</i>	B-	<i>Dibujar una ruta en el mapa siguiendo instrucciones grabadas.</i>
C-	<i>Juego: ¿Puedes formar pares conectando estos dibujos con los objetos que tienen ruedas?</i>	C-	<i>Poner en secuencia correcta, las ilustraciones de este cuento sobre el tren.</i>
D-	<i>Tarea en grupo: Hacer un esqueleto del tamaño de una persona empleando papel periódico.</i>	D-	<i>Trabajo por pares. Cada pareja emplea un libro grande o cartulina que le sirva de pantalla entre ellos.</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Escoge entre varios dibujos, uno que muestre movimiento para describirlo.</i> • <i>Trata de dibujar lo que A describe y luego compara el dibujo original.</i>

Fig. 16

Ejemplo de actividades de solución abierta y cerrada.

Tomado de Holderness J. op. cit. P. 24.

Actividad: Trabajo por temas para principiantes (7-8 años).
Tema: Food, friends.
Duración: 12 lecciones.
Materiales: Ilustraciones y dibujos coleccionados por el maestro y los niños.
Real: comida, paquetes de comida, vasos, platos, tasas, recetas.
Grabaciones.
Historietas y cuentos sobre comidas, canciones y poemas.

Situaciones y funciones

- * Los alumnos podrán describir comidas locales y/o comidas internacionales.
- * Los niños estarán en capacidad de interpretar recetas sencillas y dar instrucciones de cómo preparar platos sencillos.
- * Los niños estarán en capacidad de portarse cortésmente en la mesa en el ambiente local y el contexto cultural de la lengua.
- * Los niños podrán expresar preferencias.
- * Los niños podrán realizar compras muy sencillas.

Estructuras

Los niños manejarán las siguientes estructuras cuando hayan terminado el tema:

- *I like / I don't like*
- *Would you like.....?*
No, thank you / thanks. / Yes, please.
- *Can you pass the..... please? Here you are.*
- *Imperative form for giving instructions.*
- *I've got..... Have you got.....?*
- *Can I have....., please?*
- *How much is it?*

Vocabulario

Se pueden emplear tarjetas, dibujos, ilustraciones pegadas sobre cartulina para presentar vocabulario lo mismo que comidas de verdad que el maestro o los niños pueden traer a la escuela. Mientras se hace la presentación del vocabulario se puede ir preguntando:

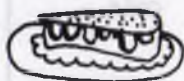
Do you like.....?

Would you like.....?,

Do you have.....for breakfast?

Is there anything here you hate or love?

La forma como se presenta el vocabulario depende del aspecto o la habilidad en que se haga énfasis.



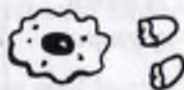
A cake (keik)



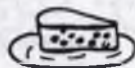
Bread (bred)



Chocolate (tsaklat)



Egg (eg)



Cheese (tsi:z)

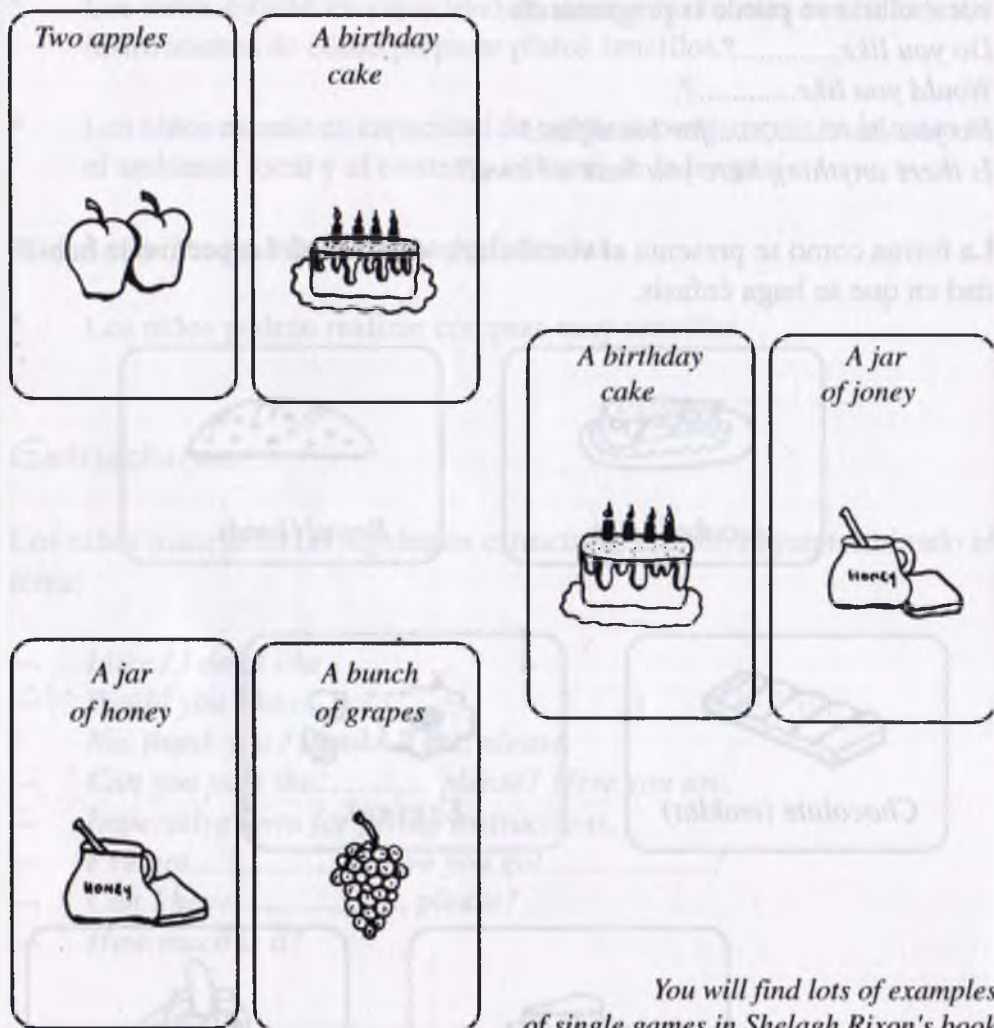


Bananas (bananas)

Fig. 17

*Ilustraciones sobre el tema Comidas
en Scott W. Et al. Op. Cit. pags 88 - 89.*

Para practicar el vocabulario se pueden emplear juegos con tarjetas como *Find your partner*, o *Food dominoes* como los que se ilustran a continuación:



You will find lots of examples of single games in Shelagh Rixon's book *Fun and games, card games in English for Juniors*.

Fig. 18
Ejemplo de Food dominoes por Scott W. et. al.
con nota de la autora.

Breakfast



Tapescript

- *Mrs. Wong would like tea with milk and sugar and two boiled eggs.*
- *Mr. Wong would like coffee.*
- *Both Mr. and Mrs. Wong like toast and butter.*
- *Grandfather isn't very hungry, so he only wants a sandwich and a glass of orange juice.*
- *Wing Yan would like noodless and some milk.*

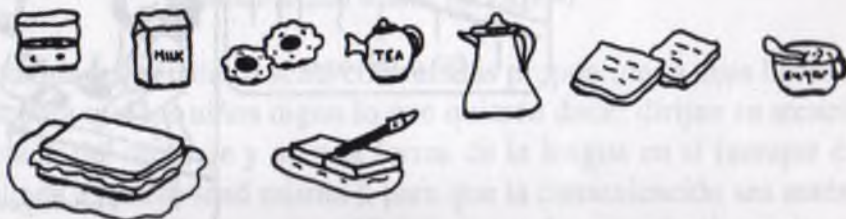


Fig. 19

Ejemplo de actividad de escucha. En Scott et. al. p. 90.

Para practicar *listening comprehension* se puede acudir a ejercicios en donde los alumnos tengan que seleccionar y colocar comidas en frente de la persona de acuerdo con lo que se escucha en grabación. Los niños pueden recortar las diferentes comidas antes de escuchar la cinta. (Ver fig. 20)

Si los niños llevan loncheras al colegio o hacen uso del comedor escolar podrían tratar de identificar y denominar en la lengua extranjera las comidas que tienen a su alcance.

Diálogos y juegos de roles

Después de trabajar con vocabulario se puede pasar al empleo de estas palabras en contextos de diálogos o juegos de roles.

Los siguientes son ejemplos tomados de *Stage 2, Activity Book* de la serie *Snap de Heinemann*:



Fig. 20
Actividad comunicativa

Una vez se haya trabajado con diálogos un poco controlados, se puede pasar a actividades más libres donde el niño pueda hacer su propia lista de comidas.

Para Nivel II, un poco más avanzado (8-10 años), se les puede asignar a los niños juegos de roles más elaborados con claves escritas en tarjetas como se ilustran a continuación:

<i>CUSTOMER</i>	<i>SHOP ASSISTANT</i>
<i>You go into a kiosk to buy something for Saturday evening. Here are some of the things you can ask for:</i>	<i>You work in kiosk. A customer comes in. Here are the prices of some of the things you sell:</i>
<i>a bar of chocolate a packet of crisps a bottle of lemonade</i>	<i>a bar of chocolate 50 p. a packet of crisps 40 p. a bottle of lemonade 60 p.</i>
<i>Note: Remember to be polite</i>	<i>Note: Remember to be polite You start the conversation.</i>

Fig. 21

Ejemplo de juego de roles. Tema: Comidas,
tomado de Scott W. Et al. Op. Cit. P. 41.

Estas actividades guiadas o semi-controladas proporcionan unas bases suficientes para que los niños digan lo que quieren decir, dirijan su atención al contenido del mensaje y no a la forma de la lengua en sí (aunque ésta esté limitada a la actividad misma), para que la comunicación sea auténtica (aunque las situaciones sean artificiales), que los preparará para la vida fuera del salón de clase. El énfasis se hará en el significado más que en la corrección y por lo tanto la fluidez será más importante que la corrección,

el control por parte del maestro será mínimo pero se debe asegurar de que los alumnos tengan el suficiente nivel de lengua para realizar la tarea y por último, siempre habrá un elemento lúdico positivo.

Actividades libres

En esta etapa, el maestro podrá elegir como tema *una mascota* del grupo para que los niños realicen actividades donde ésta sea el centro de atención. Por ejemplo, un grupo puede preparar una fiesta para el cumpleaños de la mascota. (Teddy Bear, Mario Bross, Bart Simson, Donald Duck, etc.). Otro grupo podrá preparar un picnic o el desayuno favorito de alguno de estos ídolos infantiles con el fin de darle un marco de referencia a trabajos orales y escritos.

Por último, como actividades de refuerzo se puede improvisar una tienda escolar o un rincón *Inglés* o *Francés* para practicar funciones como *hacer compras, pedir comida*, etc. La tienda escolar es muy útil, aún para otro tipo de actividades que sirvan de estímulo a los niños a lo largo del año. Por ejemplo puede servir para darles puntos (team-points) que se puedan cambiar por objetos de la tienda.

Cuentos, canciones y rimas

Éstos se pueden introducir en cualquier momento de la lección y pueden ir asociados al tema. Algunos ejemplos de rimas se dan a continuación: (Ver taller 6)

- a *Hot Cross buns*
- The muffin man*
- Fish, fish all in a dish*
- One potato, two potato*
- Pat a cake*

b Polly put the kettle on,
Polly put the kettle on,
Polly put the kettle on
We'll all have tea

c Sukey take it off again,
Sukey take it off again,
Sukey take it off again
They've all gone away

Fig. 22

Ejemplo de canciones y rimas. Tema: Comidas. Tomado de Julian Dakin, *Songs and Rhymes for the Teaching of English*, en Scott W. et.al., pags 91- 92.

Preparación de recetas y comidas

Entre las actividades libres bastante motivantes para los niños, está la preparación de comidas sencillas. Por ejemplo, se puede preparar con los niños sandwiches, ensaladas de frutas o de vegetales. Si se trata de algo más sofisticado, se puede pedir la colaboración de un colega o del cocinero de la escuela. Nociones de peso, medidas de longitud, de temperatura en grados, etc., se prestan muy bien para ser reforzadas con esta actividad.

Modelo clásico de la enseñanza de lenguas extranjeras

El modelo clásico de la enseñanza de lenguas se caracteriza por una *fase de presentación* y una *fase de práctica* y su enfoque cubre aspectos de lengua y de comunicación.

El *syllabus* tiende a ser lingüístico y especialmente estructural y/o funcional. Las categorías que se tienen en cuenta para la planeación del programa son estructuras, funciones y habilidades de escucha, habla, lectura y escritura. Los objetivos están determinados por una o más de éstas categorías.

El *input* en la enseñanza está controlado por el maestro y se organiza siguiendo una secuencia de aspectos lingüísticos. Las tareas o actividades van orientadas a generar discurso en el que se emplee los aspectos específicos de la lengua que se ha planeado en el sílabo.

El trabajo en el aula está orientado hacia aspectos gramaticales o funcionales de la lengua y a su práctica en la comunicación. Este trabajo oral generalmente toma la forma de etapas específicas denominadas *práctica controlada* y *práctica comunicativa*. El propósito de las actividades de lectura, escritura y escucha va subordinado a una orientación lingüístico-comunicativa.

Modelos recientes

Los modelos actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras tienden a hacer una síntesis del modelo clásico y otros modelos recientes donde se combina una metodología basada en actividades con un programa estructural-funcional. Young (1983) propone un enfoque multi-dimensional en donde los elementos comunicativos y lingüísticos se fusionan en tareas o actividades que se realizan dentro y fuera del salón de clase. Tanto el modelo británico de la enseñanza como los desarrollos recientes de la enseñanza de las lenguas extranjeras enfatizan los siguientes principios generales:

- El programa se diseña alrededor de proyectos o temas.
- La metodología está basada en la realización de tareas o actividades en grupo orientadas principalmente a la solución de problemas.
- Los resultados de los trabajos de los alumnos se exhiben en posters, murales o carteleras pues ésto se considera un elemento importante para la motivación.
- Los enfoques humanísticos centrados en el niño consideran la educación del niño como un todo en forma integral, interesándose en el desarrollo de la creatividad y su expresión a través de la música, del arte, del drama, etc.
- El rol del maestro es el de agente *facilitador* o “monitor” del aprendizaje del niño y contempla los diferentes estilos de enseñanza.

Dentro de este modelo reciente de enseñanza, algunos pedagogos de la enseñanza de lenguas en la escuela primaria han dividido esta práctica en dos grupos o niveles: el *Nivel I* o *Grupo I* que va de los 5 a los 7 años y el *Nivel II* o *Grupo II* que va de los 8 a los 10 años. En estas dos fases se tienen en cuenta los principios señalados anteriormente para organizar el sílabo o programa.

Algunos autores combinan el modelo tradicional en el que se tienen en cuenta las cuatro habilidades: escucha, habla, escritura y lectura.

Otros adaptan su programa al texto de clase y suplen las necesidades con materiales complementarios como flash cards, juegos, dramas, títeres, etc.

Planeación de una lección

Veamos un ejemplo de organización de una lección: (Dunn, 1983)

<i>Phase</i>	<i>Aim</i>	<i>Activities</i>	<i>Place</i>
<i>Introduction</i>			
<i>Phase one</i> <i>Class activities</i> <i>Whole class</i> <i>involved in the</i> <i>same activity; all</i> <i>together, in groups</i> <i>or in pairs.</i>	<i>Revision of previous</i> <i>activities.</i> <i>Teaching new</i> <i>language.</i> <i>Explanation of</i> <i>individual activities,</i> <i>through reading,</i> <i>writing, handwork,</i> <i>to be consolidated in</i> <i>phase two.</i>	<i>Rhymes, songs,</i> <i>finger plays, games</i> <i>and story telling.</i>	<i>Sitting informally</i> <i>on the floor round</i> <i>the teacher if at all</i> <i>possible.</i>
<i>Phase two</i> <i>Individual activities</i> <i>Working as</i> <i>individuals or in</i> <i>groups</i>	<i>Consolidating</i> <i>language previously</i> <i>experienced.</i> <i>Completing activities</i> <i>at own level and</i> <i>speed.</i>	<i>Reading , writing,</i> <i>spelling, colouring,</i> <i>handwork.</i>	<i>Sitting in own desk</i> <i>or at a table.</i>
<i>Phase three</i> <i>Class activities</i> <i>Whole class</i> <i>involved in the</i> <i>same activity; all</i> <i>together, in groups</i> <i>or in pairs.</i> <i>Ending</i>	<i>Further</i> <i>consolidating</i> <i>experiences.</i>	<i>Acting, puppets,</i> <i>language games of</i> <i>various types.</i>	<i>In an open space or</i> <i>sitting in groups.</i>

Fig. 23

Ejemplo de planeación de una lección tomada de Dunn,
Beginning English with Young Children, p. 27.

Esta organización puede modificarse cambiando la duración de las tres fases, sea dentro de la unidad o de la lección según los objetivos, el desarrollo del niño, su grado de atención y sus necesidades.

Fase 1

Los niños se sientan en el suelo sobre un tapete de tal manera que puedan ver la cara del maestro y los movimientos de su boca con el fin de imitarlo y autocorregirse. Esta etapa comienza retomando canciones, rimas, etc., como forma de calentamiento. Este periodo inicial es seguido de otras actividades orales, la presentación de nuevos aspectos de la lengua en grupos o individualmente. Este periodo es controlado completamente por el maestro.

Fase 2

Los niños se sientan en sus pupitres o mesas y trabajan en pares, grupos o individualmente. Pueden realizar actividades como colorear, leer o escribir. Este es un periodo de calma en donde el maestro se mueve por el salón hablando, con los niños sobre las actividades que están realizando.

Fase 3

Al final de la lección o sesión, los niños estarán cansados y desearán pararse y moverse en el salón. En esta fase se les dará oportunidad a los niños para tomar parte en juegos o actividades que incluyan el empleo de las manos o de su cuerpo como las dramatizaciones.

En el Nivel I del programa, los niños pequeños tendrán la oportunidad de adquirir suficientes bases lingüísticas necesarias en la realización de actividades. Una vez que los niños conozcan y empleen la lengua en juegos, en la organización de actividades, las lecciones pueden orientarse hacia situaciones particulares de enseñanza: enseñanza bilingüe, enseñanza de lengua extranjera, etc.

Cuando los niños hayan completado la fase básica o Nivel I, ya no se consideran principiantes. Ya estarán en capacidad de comunicarse en L2 en diferentes situaciones del salón de clase y podrán empezar a hablar en el futuro haciendo predicciones o en el pasado, relatando experiencias.

En esta fase, ya los niños se consideran más maduros cronológica y conceptualmente. Su progreso en *L1* y *L2* habrá contribuido a su desarrollo integral que lo capacitará para avanzar en su nivel de lengua y consolidará más rápidamente que en el *nivel I*.

El programa de lengua se concentrará ahora en:

Introducir un lenguaje más creativo en el que predominen las actividades creativas.

Reincorporar el lenguaje pre-fabricado y comenzar e introducir diferentes formas de decir las cosas de tal manera que puedan seleccionar el lenguaje más apropiado a las necesidades.

Revisar el programa e introducir conceptos que fueron difíciles en el *nivel I*.

Introducir otras técnicas en la lectura y escritura.

La planeación de clases para el *nivel II* debe ser similar a la del *nivel I*, sólo que las actividades requieren un nivel más maduro y más avanzado de lengua y se incluirá más lectura y más escritura. El esquema anterior se puede aplicar al *nivel II* en la planeación de clases. Sin embargo, la duración de las fases variará un poco y quizás la presentación oral será más corta.

La selección de actividades para esta fase tendrá en cuenta lo siguiente:

Los niños ya están más listos para ir más allá de lo inmediato (“aquí” y “ahora”) para hablar del futuro y del pasado.

Los niños ya están listos para dejar de pensar en su mundo y entorno e interesarse en el mundo de los otros.

Los intereses del niño ya se han definido y muchos de ellos son coleccionistas de estampillas, carros en miniatura, monos, calcomanías, etc.

- El niño es capaz de concentrarse por períodos más largos y podrá adaptarse más fácilmente a una actividad.
- El niño ya puede leer y escribir y por lo tanto puede obtener información de revistas, libros, etc.
- El niño tiene más información sobre su pasado cultural.
- El niño es menos dependiente del maestro y puede realizar y disfrutar actividades en grupo o bajo la dirección de un líder.
- El niño ya está en capacidad de realizar conversaciones sencillas con los compañeros en lengua extranjera.

Por último, la consolidación de lo aprendido y la motivación son primordiales en esta fase, pues el niño tiende a decrecer en motivación y si no se le dan oportunidades para emplear la lengua en situaciones reales y de contexto, perderá gran parte del interés inicial y de su sentido de éxito en el aprendizaje de la nueva lengua. Como fuentes de interés para planear actividades pueden considerarse las siguientes:

- * Revistas escolares escritas en lengua extranjera.
- * Exposiciones, representaciones, etc. integradas a otros grupos y extensivas a toda la escuela.
- * Festivales y exposiciones locales.
- * Visitantes de los países en donde se habla la lengua o del mismo lugar pero que realizan actividades donde se emplea la lengua extranjera.
- * Visitas a lugares donde se habla el idioma. Por ejemplo, a una agencia de viajes internacionales, oficinas, aeropuerto, reservaciones de tiquetes, etc.
- * Empleo de material audio-visual, especialmente el video.

Hasta aquí hemos mostrado los modelos metodológicos más recientes basados en principios psicolingüísticos que subyacen al proceso de aprendizaje tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera. Le corresponde al maestro adoptar o crear su propio modelo acorde con nuestro contexto de *lengua extranjera* en la situación de su país.

Dentro de la reforma educativa que viene dándose en el marco de la Ley General de Educación, se busca que las instituciones elaboren su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI) con miras a mejorar la calidad tanto del sistema educativo como de los docentes que prestan este servicio. En consecuencia, se espera que los docentes de todos los niveles (enseñanza básica primaria, secundaria y universitaria) reflexionemos sobre nuestra práctica pedagógica, aunemos nuestros esfuerzos y propongamos nuevas formas de abordar los saberes construyendo conjuntamente metodologías apropiadas a nuestras necesidades. Estas propuestas metodológicas estarán sustentadas por la participación colectiva en proyectos investigativos. Se hace así necesario involucrarnos en diferentes formas de investigación que den luces a nuestros proyectos educativos.

Hasta el momento, los profesores de lenguas extranjeras hemos sido reacios a abordar la investigación desde nuestro quehacer pedagógico y nos hemos contentado con adoptar resultados de otras investigaciones en el campo de la lingüística, sociolingüística y psicolingüística las cuales han sustentado las metodologías modernas.

No obstante, es el momento de permitimos la duda y probar otras aproximaciones a nuestra enseñanza desde nuestra experiencia, nuestro contexto de lengua extranjera, y nuestras condiciones socioculturales. Entre los diferentes temas de investigación que sería importante abordar estarían los siguientes: (Ver Stern H.H. 1983).

- * Contextos de aprendizaje: factores sociolingüísticos, socioculturales y socioeconómicos.
- * El bilingüismo, su naturaleza y sus implicaciones.

- * ¿Qué calidad de *input* lingüístico está el maestro de primaria en condiciones de proporcionar en la lengua extranjera?
- * ¿Qué nivel de competencia se puede esperar en la Educación Básica Primaria?
- * ¿Se puede hablar solamente de sensibilización en la lengua extranjera?
(¿Hasta qué punto se aprovecharía la motivación de los niños, o se le impediría avanzar más allá de la etapa de sensibilización?)
- * ¿Cómo se llevaría a cabo la transición entre la competencia lograda en la básica primaria y la educación básica secundaria?
- * Procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras: profesores, estudiantes, actividades y materiales en acción, uso de la lengua en diferentes situaciones y momentos de la clase.
- * Planeación, diseño y evaluación de materiales.
- * Planeación, diseño y evaluación del currículo.
- * Características de los profesores y de los estudiantes y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- * Estudios sobre la literatura infantil en la enseñanza de las lenguas extranjeras.
- * Estudios sobre la gramática en la enseñanza de lenguas en la escuela primaria.

El primer objetivo de la investigación es determinar si el uso de la lengua materna en el aula favorece el aprendizaje de la lengua extranjera. Para ello se analizará el nivel de comprensión y producción oral de los estudiantes que participan en el programa de enseñanza de la lengua extranjera en un contexto bilingüe.

El segundo objetivo es determinar si el uso de la lengua materna en el aula favorece el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto bilingüe. Para ello se analizará el nivel de comprensión y producción oral de los estudiantes que participan en el programa de enseñanza de la lengua extranjera en un contexto bilingüe. El tercer objetivo es determinar si el uso de la lengua materna en el aula favorece el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto bilingüe. Para ello se analizará el nivel de comprensión y producción oral de los estudiantes que participan en el programa de enseñanza de la lengua extranjera en un contexto bilingüe.

El cuarto objetivo es determinar si el uso de la lengua materna en el aula favorece el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto bilingüe. Para ello se analizará el nivel de comprensión y producción oral de los estudiantes que participan en el programa de enseñanza de la lengua extranjera en un contexto bilingüe.

El quinto objetivo es determinar si el uso de la lengua materna en el aula favorece el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto bilingüe. Para ello se analizará el nivel de comprensión y producción oral de los estudiantes que participan en el programa de enseñanza de la lengua extranjera en un contexto bilingüe.

El sexto objetivo es determinar si el uso de la lengua materna en el aula favorece el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto bilingüe. Para ello se analizará el nivel de comprensión y producción oral de los estudiantes que participan en el programa de enseñanza de la lengua extranjera en un contexto bilingüe.

El séptimo objetivo es determinar si el uso de la lengua materna en el aula favorece el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto bilingüe. Para ello se analizará el nivel de comprensión y producción oral de los estudiantes que participan en el programa de enseñanza de la lengua extranjera en un contexto bilingüe.

Conclusiones

A partir de la discusión en las primeras secciones sobre la forma como aprenden los niños su primera lengua, pudimos derivar algunas conclusiones sobre la manera como éstos aprenden una segunda lengua o lengua extranjera. Por ejemplo, pudimos ver que el pensamiento del niño se desarrolla al mismo tiempo en que se desarrolla su lenguaje; que los niños se apropian de éste en interacción; que ellos necesitan de un LASS o sea, un sistema de apoyo para la adquisición de la lengua que sirva de pilar al niño en su desarrollo y que pueda así aprenderlo en un ambiente de seguridad; que el niño desempeña un papel supremamente activo en su proceso de aprendizaje; que siempre está relacionando experiencias con el mundo concreto. Por otra parte, concluimos que los niños son entusiastas, curiosos y colaboradores en el aprendizaje de su lengua y que emplean diferentes estrategias para lograr sus objetivos comunicativos.

Todas las características anteriores están sustentadas por una buen número de aportes de investigaciones de especialistas en los campos de la lingüística, psicolingüística y pedagogía de las lenguas.

Varias de las implicaciones pedagógicas de estas teorías se discutieron ampliamente. Por ejemplo, los siguientes temas merecieron especial atención: condiciones que se requieren para apoyar el aprendizaje del niño: (énfasis en la lengua como interacción, énfasis en el *significado* antes que en la *forma*, énfasis en situaciones del mundo concreto, desarrollo de actividades con sentido y propósito), el habla del maestro como apoyo al aprendi-

zaje, la enseñanza de la gramática como medio y no como fin en sí mismo, según las teorías de Rutherford.

Se sugirieron y describieron en algunas actividades de acuerdo con la clasificación que de ellas hace Rixon y se ilustraron otras como ejemplos de modelos de enseñanza como fue el caso del Modelo Británico de la Práctica en la primaria, se mostró una síntesis del modelo clásico de la enseñanza de las lenguas con los modelos más recientes (la enseñanza por temas), se presentaron guías para la planeación de un programa para los dos niveles que se consideran en la enseñanza de las lenguas en la escuela primaria: *nivel I* de los 5 a los 7 años y el *Nivel II* de los 8 a los 10 años. Por último, se hicieron sugerencias sobre temas de investigación.

Este trabajo resultó ser un verdadero “viaje” por el mundo de los niños realmente emocionante. Invito a mis colegas y futuros profesores de lenguas a unirse en esta maravillosa experiencia y descubrir aspectos importantes que nos puedan ayudar a entender a los niños en la adquisición de su *nueva lengua*.

Por otra parte, como se dijo en la introducción, se espera que este trabajo sea un aporte a los diferentes proyectos que vienen desarrollándose en el marco de la Nueva Ley General de Educación.

Touch your nose

Quick game

LEVEL:	Beginners	Aural/Oral
AGE:	Young children	GAME LANGUAGE:
PLAYERS:	Individuals	Touch your (+ part of face)
	in group	Don't touch (+ part of face)
TIMING:	5 minutes	
LOCATION:	Inside / outside	
MATERIALS:	None	

Description

The teacher says "Touch your nose" and all the players touch their nose with one hand or finger. The teacher then says "Touch your eye" and the children touch their eye. The game continues until the teacher says "Don't touch your ear". Any player who moves their hand in the direction of their ear or touches their ear is out of the game. The game continues until all or nearly all the players are out. The game then starts again.

Development

To include parts of the body. To add "Touch your right ear", or "Don't touch your left leg.*"

* Selección de juegos para principiantes, citado por *Dunn O. Tomado de Morgan Bowen Betty. En: Which Game? an ELT source book y Rixon Shelagh. En: How to use games in language teaching.*

Listen and do

LEVEL:	Beginners	Aural / Oral
AGE:	Young children	GAME LANGUAGE:
PLAYER:	All class	Stand up Clap
TIMING:	5 minutes	Jump, dance
LOCATION:	Inside / outside	Hop sit down
MATERIALS:	None	

Description

The teacher chooses a child and says, "Stand up" and the child stands up. The leader continues giving commands until she/he says, "Sit down", which ends the turn. If the player makes a mistake and does not carry out an instruction correctly he/she has to sit down straight away and the game begins with another player.

Development

As oral fluency develops, instructions can be extended to "Jump three times", "Hop twice", "Clap four times". Instructions can be further extended to "Stand up quickly", "Run to the door", "Hop to the window", "Come here", "Sit down slowly". When children learn to read, written instructions on flash cards can alternate with oral instructions or replace oral instructions.*

* Selección de juegos para principiantes, citado por Dunn O.

Where is the money?

LEVEL:	Beginners	Aural / Oral
AGE:	Young children	GAME LANGUAGE:
PLAYERS:	All class	Where's the monkey ?
TIMING:	5-10 min.	Here's the monkey
LOCATION:	Outside/inside	Here it is
MATERIALS:	A soft toy	

(Children like to take it in turns to bring one of their soft toys to hide)

Description

Players shut their eyes and count to ten whilst the teacher hides the toy monkey, or some other soft toy, anywhere in the room or garden. The players then open their eyes and the teacher says, "Where's the monkey?" The players repeat, "Where's the monkey?" and run to look for the monkey. The player who finds the monkey holds it up and says, "Here's the monkey". The game begins again with the finder hiding the monkey.

Development

Teacher can ask the children, "Is the monkey on the chair?" "Is the monkey near the door?" etc. Two toys can be hidden and teacher asks, "Where are the... and the... ?" The finder replies, "Here they are".*

* Selección de juegos para principiantes, citado por Dunn O., tomado de Morgan Bowen Betty en *Which Game? - an ELT source book* y de Rixon Shelagh en *How to use games in language teaching*.

What's the time Mr. Wolf?

LEVEL:	Beginners	Aural / Oral
AGE:	Young children	GAME LANGUAGE:
PLAYERS:	All class	What's the time Mr Wolf?
TIMING:	5-10 min.	One o'clock
LOCATION:	Outside / inside	Two o'clock etc.
	(Space required)	Dinner time
MATERIALS:	None	

Description

Mr Wolf stands in his "house" at one end of the room. The players, the sheep, stand in their "house" behind a line, at the other end of the room. The sheep ask Mr Wolf, "What's the time, Mr Wolf? And Mr Wolf replies, "One o'clock". They again walk a little closer to Mr Wolf and again ask the question. Mr Wolf replies, "Three o'clock". The game continues until Mr Wolf replies, "Dinner time", and chases the sheep back to their house, they stay at Mr Wolf's house for a turn. The teacher changes Mr Wolf as he/she wishes.

Development

"Half past" and other meal times like "breakfast time", "tea time" can be introduced, but Mr Wolf still chases on "dinner time".*

* Selección de juegos para principiantes, citado por Dunn O., tomado de Morgan Bowen Betty. En: *Which Game? - an ELT source book* y de Rixon Shelagh en *How to use games in language teaching*.

Taller 5

“Games convenient to the classroom tend to be static and word-based, for example “I went to market”, and there is a case for looking outside to playground games such as “Mr Wolf” and “Simon says” that must also exist in the native culture and at least introducing them in class and encouraging the children to try them in break-time. Teachers who can commandeer the school gymnasium or playground for a session of skipping rhymes and action games in English will add a lot to pre-fab learning and to the consciousness that children are much the same everywhere.”

Songs and Rhymes

“The choice here is tricky because many traditional songs and rhymes contain weird or archaic locutions that mystify even native-speaking children at first, but the range is large and from it can be recovered many real items that are simple in structure and vocabulary. “If you’re happy and you know it” presents few structural difficulties, but the popular skipping rhyme “Apple crumble, Apple tart. Tell me the name of your sweet heart....”(then the children go through the alphabet until the skipper trips and they find a name beginning with the letter on which he/she trips) could present some difficulties unless the children are gourmets”. An adaptation, “One, two, three, four. Who’s this at the door?” (children go through the alphabet and try to find a new skipper whose name begins with the letter on which the present skipper trips), is not traditional, but it might serve a purpose.

Less problematic is the traditional “choosing” rhyme, “One potato, two potatoes, three potatoes, four, five potatoes, six potatoes, seven potatoes, more. O U T spells “out” in which the “chooser” hits fists with each candidate on each phrase and eliminates the one on which the “t” of “out” comes, and then repeats with the remaining candidates”.*

* Selección y adaptación de actividades según las situaciones: Juegos en el salón de clase, en Rixon Shelagh, *The role of fun and games activities in teaching young learners*.

Physical response

Following instructions

AGES: 6 - 12 years, depending on language ability

SITUATION: Mainly in class (mimes can be done in a club)

LANGUAGE PRACTISED: Imperatives, classroom vocabulary, parts of the body, shapes, left/right.

1. Starting with simple instructions such as “Sit down” and “stand up”, the teacher leads on to “Point to.../Look at.../ Touch...”. After considerable practice at this, further instructions such as “Pick up.../ Put down.../ Hold up a.../Show me.../Open/ Close your...” can be given. Done quickly and with a competitive edge, these activities demand a great deal of concentration. They can be done with the children and their desks.
2. If there is scope for movement in the classroom and the numbers are manageable, these additional instructions can be included: “Come here / Go to.../Walk / Run/ Jump/ Hop/ Crawl to...”.
3. A similar activity is where the teacher gives instructions such as “Wash your face/ Brush your teeth/ Put your jacket on” and the children mime the activity in response. Longer mimes can also be attempted, the children performing each new action as the teacher says it. For example, “Wake up/ get out of bed/ wash your face/ get dressed eat your breakfast, get your school bag/ Say “Goodbye” or “Get into the car/ Start the engine/ Drive away/ You see a car coming towards you/ You try to drive out of the way/ You crash.”
4. When the children have got used to following instructions in this way, the teacher can make it more challenging by giving a series of instructions before the children start their mime. The first time the series has only two or three instructions together, for example “Wash

your face, get dressed, eat your breakfast.” The number of actions gradually increases until an entire scene, as in Activity 3 above, is mimed after the instructions have been given.

5. A series of instructions based on Activities 1 and 2 above can be given, but with the new challenge that they be completed in the correct order, for example “go to the blackboard, write your name, run to the door, knock three times, go to your seat.”
6. The “Robot” game is enjoyed by all children and can be done in pairs if there is enough space, or with individuals or small groups directed by the teacher. Directions are given, for example, “Walk three steps. Stop. Turn left. Walk two steps. Turn left. Run to the door. Stop. Turn right. Walk two steps. Stop. Turn left”. As the robots become more competent, the rate of giving instructions is speeded up and several instructions are given together.”*

* Ejemplos de actividades de respuesta física: Instrucciones en Slaven Anne and Gordon, *Ali, are you a boy or a monster?*, Drama as an English teaching aid with primary age children.

Taller 6

Once upon the time, a very hungry caterpillar was born. He ate alot if things.

The very hungry CATERPILLAR

At first day that was a very hungry caterpillar

On Monday he ate one apple

On Tuesday he ate three pears

On Wednesday he ate four strawberes

On Thursday he ate five orange

but he hed was still hungry

On Saturday he ate a cake
a water melon
an ice cream
a pickle
a lollypop
a cherry pie
a sausage
swiss cheese
a cup cake
and sallamy
and he had a stomachake

On Sunday he ate three hols in the leaf

but he still had a stomachake.

On Monday there wasn't a Caterpillar
but cocon and two weeks later became a buterfly
with a stomachake.

(Jurek, 10)

The very hungry caterpillar

One day there was a very hungry Caterpillar.
He ate one leaf but he was still hungry.

He ate way through	1 Apple on Monday
on Tuesday	2 pears
on Wednesday	3 plums
on Thursday	4 strawberries, and
on Friday	5 oranges but he was still hungry.

So on Saturday he eat through
one chocolate cake, one ice cream cone,one
pickle, one slice of swiss cheese, through salami,
one cupcake and one slice of watermelon,
and then he had a stomachache. Next
morning he ate some holes through the leaf,
Then he became a cocoon. After some
time he pushed his way out and the
caterpillar became a beautiful butterfly.

Kuba (11 years old)

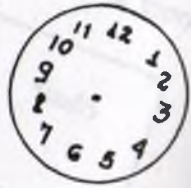
Once upon a time a very hungry Caterpillar was born. He ate a lot of things:

- _ apples
- _ pears
- _ strawberries
- _ plums
- _ oranges
- _ cakes
- _ water melons
- _ ice-creams

But he was still hungry. That's why he had a stomachache. When he felt much better, he built a house and stayed inside. Two weeks later, he nibbled a hole, pushed his way out and then became a B u t t e r f l y!

(Paula, 10)

Taller 7



Seguir las manecillas del reloj

Taller 7A

Draw a line from each word to the correct column

ANIMALS

cat



horse



penguin



turkey



dog



mouse



chicken



duck



BIRDS

Poner las palabras en las categorías correspondientes

<i>chair</i>	<i>tree</i>	<i>cat</i>
<i>chicken</i>	<i>sofa</i>	<i>table</i>
<i>fish</i>	<i>flower</i>	

Find your own categories for these words:

Taller 7 C

Find the english words

H	A	M	B	U	R	G	E	R	U	N
B	R	U	X	M	X	A	X	I	M	O
T	Y	M	E	B	Y	R	D	Q	B	O
N	U	M	B	E	R	D	X	R	R	N
I	X	Y	E	S	O	E		S	E	D
C	X	L	E	M	O	N	S	N	L	Y
E	X	L	O	T	M	E	T	A	L	B
P	Q	R	S	T	S	Y	X	B	A	T

Formar palabras en Inglés

GRAPEARAPPLEMONIONCARROTOMATO

Taller 7 F

Referencias

Unir los puntos para formar una figura

... The World C. ... 1971

... 1971

... one

nine ten two three

• • • •

eight • • four

six •

• seven • five

- Ejemplos de actividades de manejo conceptual. Tomados de Rixon Shelagh, "The role of fun and games activities in teaching young learners"

... 1971

... 1971

... 1971

Referencias

- BREWSTER J. "What is good primary practice. En: Brumfit C., Moon J. Tongue R. (eds) *Teaching English to Children*, London, Collins. 1991.
- BRUNER J. *Child's Talk: Learning to use Language*, Oxford: OUP. 1983
- BRUNER J. *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza. 1984.
- CAMERON L. "Setting up a reading corner". En: *JET*, Vol. 1, Oct. 1990.
- CARREL P. "Some Issues in Studying the Role of Schemata or Background Knowledge, in Second Language Comprehension". En: *Reading in a Foreign Language*, Vol. 2, Oct. 1983.
- CARREL P. "Evidence of Formal Schems in Second Language Comprehension". En: *Language Learning*, No.34, No. 2.
- DONALSON M. *Children's Minds*, Fontana Press, London. 1978.
- DUNN O. *Beginning English with Young Children*, Macmillan, Publishers, Modern English Publications. 1983.
- DUNN O. *Developing English with Young Learners*, Macmillan Publissers Ltd., Modern English Publications. 1984.
- ESKEY D., et al. "Interactive Models for Second Language Reading: perspectives on instruction". En: Carrel P. University Press. 1988.
- HOLDERNESS J. "Activity - based teaching: approaches to topic - centred work". En: Brumfit CH. et al. op. cit.
- JURADO F., RODRÍGUEZ J.G., VASCO C.E. y ZAMORA J.E. *Proyecto Universitario de Investigación (PUI), Enseñanza de las ciencias*, Marcos Generales. Versión para revisar, Universidad Nacional, mayo, 1993.

- NORTON H. "Classroom organisation: Setting up a topic display", *Display*, Primary File 7.
- NUNAM, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, England. 1989.
- PRABHU N.S. *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press. 1987.
- RIEBER R.W. *The collected works of L.S. Vygotsky*, New York: Plenum Press. 1987.
- RIXON S. "The role of fun and game activities in teaching young learners". En: (eds) Brumfit C. Moon J. & Tongue R. *Teaching English to Children*, London, Collins. 1991.
- ROJAS L. "Los cuentos infantiles: una estrategia pedagógica en la enseñanza de los idiomas extranjeros". En: *Revista Forma y Función*, No. 10, Departamento de Lingüística, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional. 1997.
- RUTHERFORD W. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Longman Group, U.K., Ltd., Essex. 1987.
- SCOTT, W. et al. *Teaching English to Children*, Longman, London, New York. 1990.
- STERN, H.H. "An educational interpretation of language teaching". En: *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, G. B. 1993.
- SHORROCKS D. "The development of children's thinking and understanding". En: (eds) Brumfit C., Moon J. y Tongue R. (op. cit). 1991.
- TOUGH J. *Talk Two: Children Using English as a Second Language*, London: Onyx Press. 1985.
- _____. "Young Children Learning Languages". En: (eds) Brumfit Ch. Moon J. y Tongue R. op. cit.
- TONGUE R. "English as a foreign language at primary level: the search for content". En: Brumfit Ch. et al, (eds) op. cit.
- WELLS G. "Language and learning: An Interactional Perspective". En: (eds) Wells G. & Nicholls J., *Language and Learning: An Interactional Perspective*, London Falmer Press. 1985.
- WILLIAMS. M. "A framework for teaching English to young learners". En: (eds) Brumfit C., Moon J. & Tongue R. op. cit. 1991.
- WOODMAN J. et al. *My ready-to read stories*, Brima Books, England.
- YOUNG R. "The negotiation of meaning in children's foreign language acquisition", *ELT JOURNAL*, Vol.37, No. 3. 1983.

Bibliografía

- ASHER, J. *Learning another language through actions: the complete teacher's guide book*, Los Gatos (California): Sky oaks. 1982.
- BAKER, C. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Multilingual Matters: Clevedon, U.S. 1988.
- BRUMFIT CH., et al. (eds) *Teaching English to Children*, Collins Publishers, London
- BRUNER J. *Child's Talk: Learning to use Language*, Oxford: OUP. 1983.
- BRUNER, J. *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza. 1984.
- BRUNER, J. *La elaboración del sentido: La construcción del mundo por el niño*. Buenos Aires: Paidós. 1990.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona; Gedisa. 1988.
- BREWSTER, J. "Listening and the young learner". En: Brumfit et al. (eds) op. cit.
- BREWSTER, J. "What is good primary practise?". En: Brumfit et al. (eds) op. cit.
- BEARD R. "Interactional perspectives on children's developing literacy". En: Brumfit Ch. et al. (eds) op.cit.
- CAMERON L. "Setting up a reading corner". En: *JET*, Vol 1 No.1, oct. 1990.

- CARREL, P. "Some issues in studying the role of schemata or background knowledge in second language comprehension". En: *Reading in a Foreign Language*, Vol.2, oct. 1983.
- CARREL, P. Evidence of formal schems in second language comprehension". En: *Language Learning*, Vol. 34 No. 2
- COOK, V. J. *Young Children and Language*, London, Edward Arnold. 1979.
- CUMMINS, J. "Education and english immersion: The Ramirez report in theoretical perspective". En: *Bilingual Research Journal*, National Association for Bilingual Education (NABE), Vol. 16: 1 & 2, Winter/Spring, San Diego, U.S.A. 1992.
- DULAY, H., et al. *Language two*, Oxford University Press.1982.
- DONALDSON, M. *Children's Minds*, Fontana press, London. 1978.
- DONALDSON, M. *La mente de los niños*, Madrid: Morata. 1979.
- DUNN, O. *Beginning English with young children*, London, ELTS. 1983.
- DUNN, O. *Developing English with young learners*, London, Macmillan. 1984.
- ELLIS, G. "Learning to learn". En: Brumfit Ch. et ali (eds) op.cit.
- ESKEY D. et al. "Interactive models for second language reading: perspectives on instruction". En: Carrel P., *Interactive Approaches to second Language Reading*, N.Y. Cambridge University Press.1988.
- GARVIE E. "An integrative approach with young learners". En: Brumfit Ch. et al. op. Cit.
- GARVIE, E. "Teaching English through story". En: Kennedy Ch., et al. (Eds) *Ideas and Issues in Primary ELT*, Thomas Nelson and Sons, UK. 1991.
- HALL, N. "Literacy as social experience". En: Brumfit Ch. et al. (Eds) op. cit.
- HOLDERNESS, J. "Activity -based teaching: approaches to topic-centred work". En: Brumfit Ch. et al. op. cit.
- HOWATA.P.R. "Teaching languages to young learners: patterns of history". En Brumfit CH. et al. op. Cit.
- JENNINGS, C. *Children as Storytellers. Developing Language Skills in the Classroom*, Australia, Oxford University Press. 1991.

- JURADO F., Rodríguez J.G., Vasco CE y Zamora J.E. *Proyecto Universitario de Investigación (PUI), Enseñanza de las Ciencias*, Marcos generales, versión para revisar, Universidad Nacional de Colombia, mayo 1993.
- KENNEDY, Ch. and Jarvis J. *Ideas and Issues in Primary ELT*, Thomas Nelson and Sons Ltd. UK.
- KHAN J. "Using games in teaching English to young learners". En: Brumfit et al. op. Cit.
- KRASHEN, S. (ed.) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon. 1981.
- MALAVE, L. and Duquette G. (Eds), *Language, Culture & Cognition*. A collection of studies in first and second language acquisition. Multilingual Matters 69 Ltd. Clevedon, Philadelphia, Adelaide (USA, UK., Australia.) 1991.
- LURIA, A.R. *Lenguaje y pensamiento*, Ed. Fontillana, Barcelona. 1980.
- MACHURA L., "Using literature in Language teaching". En: Brumfit Ch. et al. (eds op. Cit.
- MORGAN, J. et al. *Once Upon a Time. Using Stories in the Language Classroom* Cambridge, Cambridge University Press. 1983.
- NORTON H. "Classroom organisation: setting up a topic display". En: *Display*, Primary File 7.
- NUNAM, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press. 1989.
- PARKER, R., et al. "Real Reading Needs Real Books". En: Brumfit Ch. et al. (eds op.cit.
- PHILLIPS, S. *Young Learners*, Resource Books for Teachers, Oxford University Press Oxford.1993.
- PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press.1987.
- PIAGET, J. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata. 1981.
- RIEBER, R. *The Collected works of L.S. Vygotsky*. New York Plenum Press. 1987.

- RIXON, S. "The role of fun and games activities in teaching young learners". En: Brumfit et al. (eds) op. cit.
- ROJAS, L. "Los cuentos infantiles: una estrategia pedagógica en la enseñanza de los idiomas extranjeros". En: *Revista Forma y Función*, agosto de 1997, No 10, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.
- RUTHERFORD W. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Longman Group. U.K. Limited, ESSEX.1987.
- SCOTT, W., et al. *Teaching English to Children*, Longman, London, New York.1980.
- SHORROCKS, D. "The development of children's thinking and understanding". En: Brumfit, et al. (eds) op. cit.1991.
- TONGUE, R. "English as a foreign language at primary level: the search for content". En: Brumfit Ch. et al. (eds) op. cit.
- TOUGH J. *TALK TWO: Children Using English as a second Language*, London: Onix Press.1985.
- TOUGH J. "Young Children Learning Languages". En: Brumfit Ch. et al. (eds) op. Cit.
- VYGOTSKY, L. *Thought and Language*, Massachussets: M.Y.T. Press.1962.
- VYGOTSKY, L. *Pensamiento y Lenguaje*, Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas, Ediciones Fausto, Buenos Aires, Argentina.
- WAGNER-GOUGH, J & E. Hatch. "The importance of input data in second language acquisition studies", En: *Language Learning* 25, pp. 297 - 308. 1975.
- WELLS, G. "Language and learning: "An interactional Perspective". En: Wells G. & Nicholls J. (eds)*Language and Learning: An Interactional Perspective*, London Falmer Press. 1985.
- WELLS G. "Developing writing through the use of Literature". En: *Reading and Writing, the Young Learner*. 1989.
- WILLIAMS, M. "A framework for teaching English to young learners". En: Brumfit Ch. et al. (eds) op. cit. 1991.
- WOODMAN J. et al. *My ready - to - read stories*, Brimax Books, England.
- YOUNG, R. "The negotiation of meaning in children's foreign language acquisition", *ELT JOURNAL*, Vol 37. 1983.



Leyla María Rojas

Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Pedagógica Nacional, Master en Lingüística Aplicada de Indiana University, Estados Unidos, Master en Educación en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de Leeds University, Inglaterra.

Su experiencia docente se inicia como profesora de Idiomas en varios colegios oficiales de secundaria y posteriormente como profesora de Inglés en varias universidades.

Actualmente es profesora asociada de la Universidad Nacional de Colombia y su interés investigativo se ha orientado hacia la enseñanza del Inglés en la Educación Básica Primaria. Integrante de un Equipo de Investigación sobre este tema con el Proyecto Universitario de Investigación PUI en Educación - Programa RED de la Universidad Nacional.