

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA

M. ROSA TORRAS CHERTA

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Universitat de Barcelona

Las condiciones que impone la sociedad actual, abierta a las comunicaciones internacionales, a los intercambios comerciales y científicos así como a la facilidad de movilidad geográfica, exigen cada vez más el conocimiento de idiomas como instrumento de comunicación. El Sistema Educativo Español, a través de la aplicación de la Reforma Educativa, ha asumido esta demanda social y, al igual que en otros países europeos, ha avanzado la introducción de la enseñanza de una lengua extranjera a una edad más temprana, en concreto a los 8 años al inicio del Segundo Ciclo de Primaria.

En la medida en que los objetivos a conseguir vienen determinados por las necesidades de intercambio y comunicación entre los pueblos, el acento didáctico se desplaza del conocimiento formal del sistema lingüístico a la eficiencia comunicativa. Si además el inicio de su aprendizaje se adelanta a una edad (8-12 años), en la que los escolares presentan unas características diferenciales evolutivas a nivel cognitivo, psicológico y motivacional respecto a la de los alumnos de antaño que iniciaban el estudio del idioma extranjero ya en la adolescencia, es evidente que todo ello ha de tener unas consecuencias en lo que al planteamiento se refiere.

En este artículo se propone un modelo didáctico para la enseñanza del Inglés (u otro idioma extranjero) en la Escuela Primaria.

1. UN MODELO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN LA ESCUELA PRIMARIA

La propuesta que se presenta constituye un modelo funcional caracterizado por la interacción de tres factores determinantes: a) los objetivos a conseguir, b) los condicionantes fácticos y c) los fundamentos teóricos

1.1. Objetivos

Tal como se ha expuesto anteriormente la Política Educativa asume y canaliza a través del Sistema Educativo y la escuela una demanda social relativa al conocimiento de idiomas como instrumento de comunicación. El objetivo perseguido abarca, por tanto, no sólo la competencia lingüística sino también la comunicativa, lo que incluye también el dominio de las otras dimensiones: sociolingüística, discursiva y estratégica, que inciden en los procesos de comunicación (Canale & Swain, 1980). Sin embargo, afirmar que el único objetivo a con-

seguir es la competencia comunicativa sería exagerado e irrealístico. Tal como señala Alcaraz (1993:107):

“no debemos ignorar que, aunque la competencia comunicativa sea la meta final del aprendizaje de lenguas extranjeras, no se puede acceder a dicho estadio sin antes pasar por etapas razonables de competencia lingüística; es decir el dominio del sistema lingüístico es totalmente imprescindible”

Es evidente que partiendo de cero, como lo hacen los alumnos de Primaria, los primeros objetivos deben apuntar hacia la construcción del sistema lingüístico sin el cual no se pueden construir las otras dimensiones comunicativas (Canale, 1983; Prabhu, 1987; Tarone & Yule, 1989).

Los objetivos iniciales deben situarse por tanto en unos mínimos de eficiencia comunicativa rehuendo posiciones demasiado idealistas que sólo llevarían al desencanto y a la frustración. Esta posición se basa en los siguientes puntos:

a) No hay evidencia empírica suficiente que demuestre la creencia popular de que los niños son más eficientes y rápidos en el aprendizaje de idiomas que los adolescentes y adultos, aunque sí puedan alcanzar niveles superiores a la larga cuando la exposición se da en un contexto natural, como es el caso de inmigrantes inmersos en él (Singleton, 1989). Extrapolar esta superioridad infantil al contexto escolar fuera del entorno natural no tiene ningún fundamento. No cabe, pues, esperar que en los cuatro cursos de Primaria (aproximadamente 400 horas) se consigan resultados espectaculares.

b) El modelo que se propone está diseñado para la Escuela Primaria y ésta constituye un primer eslabón en un proceso de aprendizaje a largo plazo, que no concluye hasta el final de la Escuela Secundaria. La consecución de objetivos inmediatos debe inscribirse por tanto en el marco general educativo, como un primer paso hacia la consecución de los objetivos finales, al término de la escolaridad.

c) El contexto de adquisición en el que se aplica el modelo es el aula escolar en un contexto social, ajeno a la comunidad angloparlante, lo que, significa que la exposición a la lengua es muy limitada y las oportunidades de interacción social reducidísimas.

Estas consideraciones, sin embargo, no constituyen obstáculo alguno para que se consideren desde un principio no sólo las dimensiones formales sino también las propias de la naturaleza interactiva y comunicativa del lenguaje.

Esta visión instrumental de la lengua no debe impedir considerar los objetivos educativos, no por ello menos importantes, en la enseñanza/aprendizaje de la LE, precisamente porque el modelo que se propone está pensado para la escuela y el objetivo de la escuela es educar.

La enseñanza de una lengua extranjera constituye un área ideal para desarrollar contenidos formativos de tipo actitudinal. Si el aprendizaje está casi siempre condicionado por las actitudes, éstas son especialmente importantes en el caso de un idioma. La formación de una

actitud negativa hacia la lengua extranjera y su aprendizaje durante los cursos de Primaria no sólo actuaría de filtro afectivo para estos años pudiendo dificultar y aun bloquear el proceso de aprendizaje, sino que podría tener consecuencias muy negativas para el resto de la escolaridad en Secundaria. Es por tanto de extraordinaria importancia en este período inicial que el profesor favorezca la formación de una actitud positiva hacia la lengua extranjera y su aprendizaje, potenciando además aquellas otras que se derivan del mismo proceso de aprendizaje como la necesidad de escuchar a los demás, respetar el turno de palabra, desarrollar la cooperación y solidaridad entre los alumnos, así como favorecer la comprensión y tolerancia hacia otras culturas con formas de pensar y hacer, distintas a la propia.

1.2. Condicionantes fácticos

La consecución de estos objetivos debe producirse en el marco concreto del sistema escolar. Tradicionalmente la escuela ha considerado la lengua extranjera como una asignatura más, con unos programas y criterios de evaluación determinados de antemano y una asignación limitada de tiempo. Proponer, por otra parte, un modelo alternativo basado en la inmersión total o parcial, en la que el inglés fuera la lengua vehicular de enseñanza y comunicación, implicaría una drástica modificación de la realidad y posibilidades actuales de nuestro sistema escolar. El modelo que se propone, en consecuencia, persigue una finalidad comunicativa, pero respetando los condicionantes impuestos por la realidad del universo escolar en el momento actual.

1.3. Fundamentos teóricos

La elaboración de una propuesta didáctica para la enseñanza de una LE implica la adopción de determinadas hipótesis teóricas sobre la naturaleza del lenguaje y de su aprendizaje.

Una lengua se aprende y usa en respuesta a necesidades comunicativas (productivas y/o receptivas). Es necesario que los alumnos sean conscientes de la dimensión comunicativa del lenguaje (Widdowson, 1978). Es necesario, a su vez, relacionar la lengua con los contextos sociales en los que se usa, conectando los contenidos con las vivencias del alumno para que adquiera una dimensión significativa para él. El profesor deberá crear contextos comunicativos en la clase, estimular a los alumnos a usar la lengua extranjera y, siempre que sea posible, fomentar contactos con nativos (correspondencia escolar, intercambios de distinto género, etc.)

Respecto a los procesos de aprendizaje el modelo se fundamenta en base a aspectos psicolingüísticos y cognitivo-evolutivos.

Con referencia a los aspectos psicolingüísticos se asume el modelo de *construcción creativa* que toma sus fundamentos de la teoría chomskiana y surge de la observación del aprendizaje de los niños de su lengua materna y de cómo los niños o adultos aprenden una L2 en un contexto natural (Chomsky, 1959, 1965; McNeill, 1970; Corder, 1967). En este modelo el aprendizaje se concibe como resultado de la activación de estrategias naturales de un aprendiz, expuesto a la segunda lengua a través del input lingüístico, resultado de la inte-

racción espontánea con el entorno. El aprendiz formula hipótesis sobre el input lingüístico que le llega, a partir del cual va elaborando un sistema de reglas propias, una gramática implícita idiosincrática que le permite interpretar y producir enunciados en los cuales se refleja el nivel de desarrollo de su interlengua. Esta interlengua, a su vez, se va reestructurando en un proceso de desarrollo en una serie de estadios sucesivos y predictibles hasta alcanzar el patrón lingüístico normativo del sistema que aprende (Selinker, 1972; McLaughlin 1987).

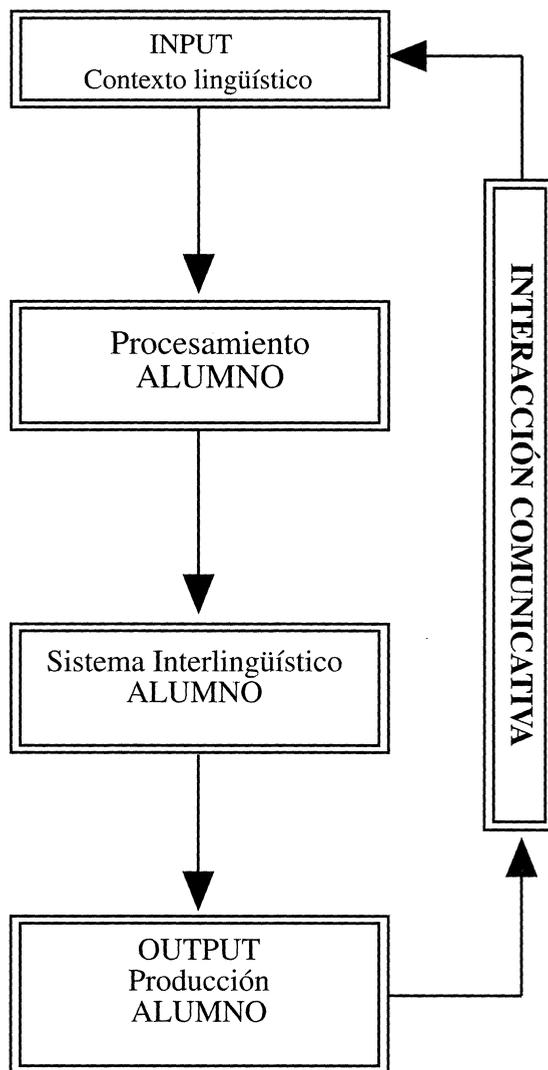
Con referencia a los aspectos cognitivo-evolutivos el desarrollo epistemológico del niño y del adolescente sigue una serie de estadios evolutivos que han sido descritos por Piaget (1971/1937) y ampliamente recogidos por su escuela (Inhelder y Piaget, 1958; Selman, 1980) y por la psicología en general (Flavell, 1987; Kegan, 1982). Estos estadios describen diversas epistemologías con las que el niño y más tarde el adolescente y el adulto construyen e interpretan el mundo. Por epistemología entendemos un sistema homogéneo de criterios de conocimiento y de razonamiento que emplea el sujeto humano según los diversos momentos evolutivos y que constituyen la matriz formal y material con la que genera los esquemas ideo-práxicos de interacción con el mundo.

Este modelo de evolución cognitiva o epistemológica, propuesto por Piaget, se basa en la suposición de que nacemos con unos esquemas de percepción y acción/reacción muy elementales, que se van desarrollando gradualmente hasta llegar a su agotamiento o techo máximo, siendo sustituidos por otros más eficaces después de ser superados, dando lugar a un nuevo estadio epistemológico más complejo, tal como se refleja en el siguiente cuadro (ver cuadro 1).

Las características evolutivas de los alumnos de primaria son las propias del estadio operatorio, entre los 7 y 12 años de edad. Los niños de esta etapa se interesan por los objetos del mundo real, por sus propiedades y su funcionamiento. Pueden aceptar las reglas sociales y la autoridad que las impone. En este sentido manifiestan una notable predisposición al aprendizaje en un marco escolar: se adaptan fácilmente a la normativa externa, tanto en su comportamiento como en las reglas del razonamiento (han adquirido el “uso de razón”). Que acepten las reglas, incluidas las de la gramática o de la aritmética, no significa, sin embargo, que los niños de esta edad las comprendan, sino que son capaces de practicarlas. Por ello la enseñanza de la lengua extranjera deberá centrarse en el uso, ejemplificando más que explicando, atendiendo al significado de las palabras, más que a las estructuras. Los niños, en efecto, se interesan por las formas concretas y no por las elaboraciones abstractas. Más adelante, ya en el período del pensamiento formal, a partir de la adolescencia, podrán introducirse las reglas gramaticales en la enseñanza de las lenguas, como enunciados abstractos cuyas aplicaciones pueden generalizarse. Esto no impide que el profesor pueda referirse a ellas en este período de la enseñanza primaria, pero no hay que esperar mucho de las operaciones deductivas explícitas de los niños, sino dejar a su capacidad de operar inductivamente la elaboración de hipótesis lingüísticas con las que irán construyendo su sistema interlingüístico.

El período de edad comprendido entre los 7 y 12 años, por otra parte, es demasiado amplio y diferenciado para que pueda hacerse una recomendación didáctica excesivamente homogénea. Es evidente que los más jóvenes utilizan todavía con agrado formas de pensa-

COMPONENTES BASICOS DE PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA



CUADRO 1

miento y de expresión propias de etapas anteriores, como la gesticulación o la mímica características del período sensorio-motor. Las modalidades expresivas propias del primer estadio evolutivo, en efecto, entre los 0 y 24 meses, son anteriores a la aparición del lenguaje y consisten fundamentalmente en manifestaciones miméticas o gestuales o en actividades motóricas. Estas formas protolingüísticas son las más eficaces para comunicarse con los aprendices de una lengua, cuando éstos se hallan en un estadio inicial. La técnica llamada *Total Physical Response* (Asher, 1977) por ejemplo, utilizada en la enseñanza de la lengua extranjera, reproduce formas de comunicación y de juego típicas de la relación de los adultos con los niños pequeños.

Los juegos interactivos, por otra parte, el uso de marionetas o la escenificación, la repetición de rimas y canciones son otros tantos recursos didácticos característicos del pensamiento mágico de la etapa preoperacional, que se adaptan también muy bien a la didáctica de la lengua extranjera con los niños de siete y más años. Los mayores pueden empezar a considerar formalmente ciertas regularidades de la lengua, haciendo alarde de una incipiente capacidad de pensamiento abstracto e, incluso, mostrarse receptivos a algunas reflexiones de carácter metalingüístico -etimologías, lingüística comparada-, pero se sentirán más cómodos realizando ejercicios o tareas concretas, particularmente si éstas incluyen algún tipo de utilización de la competencia lúdica.

2. DESARROLLO EXPLICATIVO DEL MODELO

El diseño del modelo didáctico que se propone parte de la concepción de que el proceso de adquisición de una lengua se desarrolla a partir de la interacción comunicativa en la que los procesos de comprensión y producción se dan de forma integrada, tal como se muestra en la Fig.1. Los elementos básicos del modelo son el contexto lingüístico (*input*) (1), al que se ve expuesto el aprendiz, el cual pone en marcha una actividad de procesamiento lingüístico (2), cuyo resultado es la construcción paulatina del sistema interlingüístico (3) que se hace observable o manifiesta en el output lingüístico del aprendiz (4). La producción de output en situaciones de interacción comunicativa facilita la obtención de más input (1); de esta manera se establece un circuito retroalimentador entre *input* y *output* a través de la interacción comunicativa, que posibilitará las actividades de procesamiento del lenguaje con la consiguiente construcción gradual de la lengua que se está aprendiendo. (ver cuadro 1)

En principio este esquema básico es el mismo que se da en una situación de aprendizaje natural en que el aprendiz, expuesto por inmersión en el contexto lingüístico, adquiere la L2 a través de la actividad comunicativa. Sin embargo aplicarlo a un modelo de enseñanza requiere adoptar una serie de decisiones a nivel de intervención didáctica que favorezcan su realización en la medida de lo posible y que se adapten a las características del contexto de adquisición de un marco escolar que difieren substancialmente de las que dan en un marco natural. En la Fig.2 se ha desarrollado este modelo adaptándolo al marco de enseñanza escolar. El modelo es aplicable en principio a cualquier nivel de enseñanza. No obstante, las características diferenciales y evolutivas que presentan los alumnos de Primaria obligan a considerar de manera específica algunos de los elementos que articulan el modelo ya sea cuantitativa o cualitativamente, tal como se describe a continuación. (ver figura 2)

El papel del profesor (5) es fundamental en la creación del contexto lingüístico (1), indispensable para el aprendizaje de la lengua. En primer lugar, su lenguaje constituye el modelo lingüístico de referencia para el alumno. En segundo lugar, el profesor determina, a través de sus decisiones a nivel programático y didáctico, el tipo de *input* que los alumnos reciben.

En el modelo se conciben dos vías de *input* lingüístico. La primera vía incluye el lenguaje planificado (6). Se considera lenguaje planificado el seleccionado por el profesor de manera deliberada para que sea practicado tanto a nivel de comprensión como producción a través de actividades didácticas, como ejercicios de *role-play*, juegos, *information-gap*, etc. Este tipo de actividades se pueden considerar controladas, ya que el lenguaje que se utiliza está previamente seleccionado con la intención de que el alumno lo aprenda a través de la práctica. Este tipo de actividad lingüística, que no se da en una situación de aprendizaje natural, tradicionalmente ha estado presente en la clase de idioma. La inclusión de este tipo de actividades en el modelo, que como se ha dicho es esencialmente comunicativo, hace necesaria una justificación, resumible en los siguientes puntos:

a) La selección de ítems lingüísticos (estructuras, funciones, léxico) y su práctica en actividades didácticas permite al profesor estructurar un programa de enseñanza dentro del proyecto educativo del Centro.

b) La lengua utilizada en estas actividades, siempre que evite la repetición mecánica y sin sentido, constituye una fuente de *input* comprensible para el alumno, que permite a través de la práctica memorizar fórmulas o inferir reglas, integrables en su sistema interlingüístico.

c) La comprensión y producción lingüística que se da en este tipo de actividades permite al alumno usar la lengua ya desde los inicios del aprendizaje cuando sus recursos interlingüísticos son aún muy limitados. Ello es posible ya que el alumno durante este tipo de actividades puede trabajar con la memoria a corto plazo, imitando y reproduciendo las estructuras que se le presentan y de esta manera llevar a cabo la actividad o tarea. Darle esta posibilidad se traduce en una sensación de logro y satisfacción que favorece la formación de una actitud positiva hacia la LE y su aprendizaje. Si la práctica controlada de una determinada forma es limitada, es casi seguro que no se incorporará al sistema interlingüístico y el alumno la olvidará; pero si esta forma se presenta y practica en nuevos contextos muy probablemente el alumno la irá procesando e integrando en su sistema.

Por otro lado, si se parte de la concepción de que la lengua se aprende globalmente y que progresivamente se va refinando y analizando, ello supone que este *input* controlado no debe estar constituido por palabras o frases descontextualizadas sino por textos o discursos completos debidamente contextualizados, es decir por textos que contengan todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos que contribuyen a darles su valor comunicativo. Naturalmente por tratarse de un modelo para la Escuela Primaria estos textos serán al principio muy breves como por ejemplo:

- a) *scripts*, saludo/saludo, felicitar/agradecer, etc., locuciones que pueden automatizarse como fórmulas desde un principio y que son de gran utilidad comunicativa,
- b) breves conversaciones, que reproduzcan contextos simulados de la vida real,

**MODELO DE INTEGRACIÓN DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN
DE UNA LENGUA EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

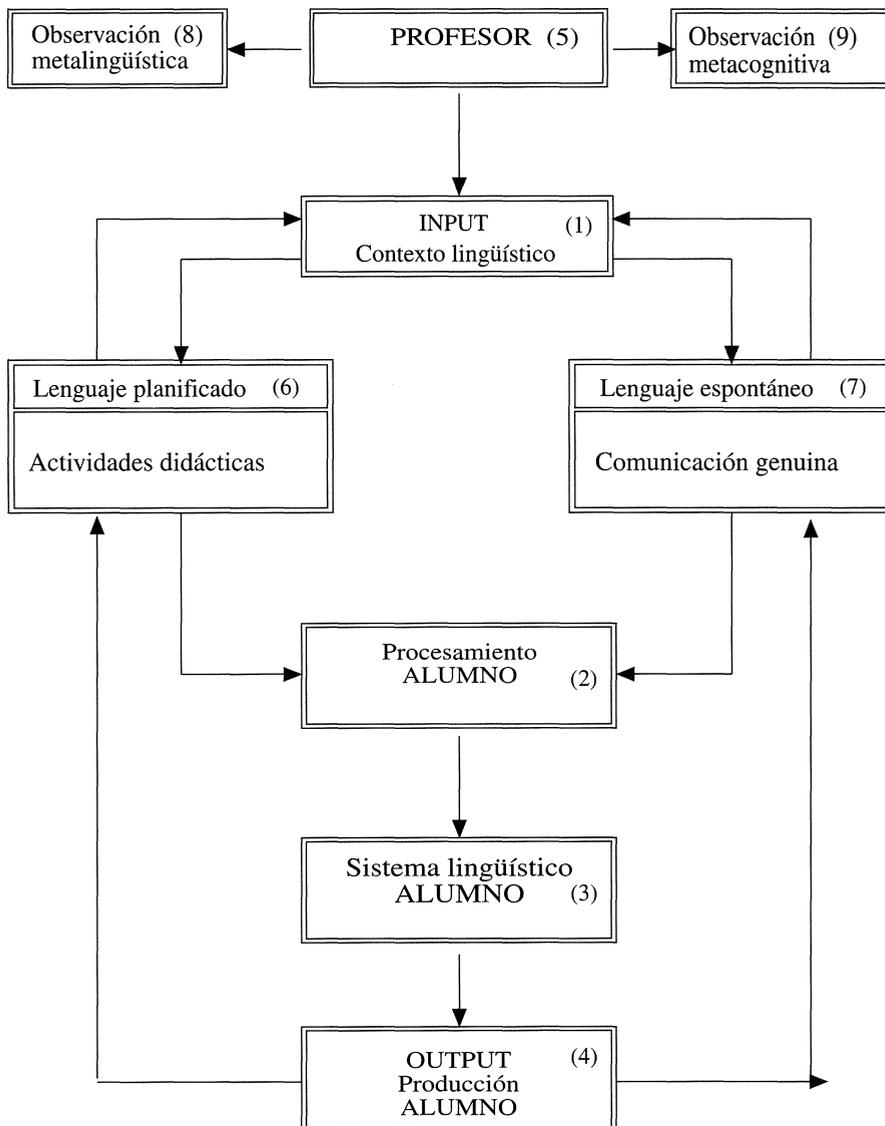


FIGURA 2

Can I help you?

Yes, please, a bottle of milk.

Here you are.

que se pueden acompañar de fórmulas aprendidas

Good morning, Thank you.

o encadenarse entre sí para dar lugar a intercambios comunicativos más largos. El contexto limitado de la clase obligará a crear y simular situaciones que no se dan en la clase pero que son necesarias para el desarrollo de la vida cotidiana por ejemplo ir a comprar, enseñar la ciudad, viajar en metro, etc.

El otro tipo de *input* denominado lenguaje espontáneo (7) representa un tipo de lenguaje en el que no se han seleccionado previamente ni los aspectos gramaticales ni los de vocabulario.

La actividad comunicativa genuina nace de la misma necesidad de comunicación. El microcosmos de la clase constituye por sí mismo una situación de comunicación natural y auténtica de la que el profesor puede sacar partido utilizando sistemáticamente el Inglés como lengua de comunicación. La organización de la clase, la dirección de las tareas escolares y la misma relación social con los alumnos pueden desarrollarse utilizando la lengua extranjera.

El hecho de que la lengua que el profesor utiliza espontáneamente en estas situaciones no haya sido seleccionada no implica que no esté modificada. Esta modificación presenta características similares a las del lenguaje que la madre o cuidador dirige al niño que aprende su L1 (Wells, 1986) o la que el nativo hace cuando se dirige a no-nativos que no dominan aún la lengua (pronunciación clara, entonación significativa, sintaxis simple, elementos paralingüísticos y contextuales que ayudan a la comprensión, etc. (Gaies, 1977; Henzl, 1979). Finalmente, cabe señalar que en las actividades pedagógicas pueden mezclarse con facilidad ambos tipos de lenguaje, planificado y espontáneo.

El *input* lingüístico que llega de este modo al aprendiz será tratado por éste de acuerdo con las operaciones generales de procesamiento del lenguaje (2). Procesar el lenguaje significa, en primer lugar, distinguir segmentos dentro de la cadena fonológica, que permitan formar grupos de fonemas constitutivos de palabras o núcleos lexicales. La identificación de palabras con significado es el primer centro de interés del aprendiz de una lengua:

“¿qué quiere decir la palabra *book* o cómo se dice *hola* en inglés?”

son las cuestiones que realmente interesan a los niños. De la frase:

“the book is on the table”

las únicas palabras de contenido semántico son *book* y *table*, y el conocimiento de su significado basta para que el niño pueda entender la esencia de la frase. En consecuencia estas dos palabras serán objeto de computación prioritaria con preferencia a las palabras funcionales que las acompañan. La forma cómo el niño llegará a asociar sonido y significado tendrá que ver generalmente con el contexto. Así una expresión gramaticalmente compleja,

como “*sit down*”, puede ser inmediatamente comprendida por el niño en el contexto de su producción (el profesor que le indica al niño que se siente con una clara gesticulación al respecto).

Esta y otras expresiones contextualmente semejantes, acompañadas de la fórmula please

“sit down, please; please, be quiet”, etc.

llevarán al niño a identificar esta apostilla recurrente como una fórmula de cortesía, que será rápidamente almacenada en memoria, de forma que en lo sucesivo su reconocimiento se producirá automáticamente.

Otras palabras no conseguirán destacar de la misma manera en su contexto y pasarán desapercibidas sin llegar a comprenderse ni memorizarse, ni siquiera a identificarse. De las palabras identificadas y contextualmente comprendidas algunas se mantendrán sólo temporalmente en la memoria a corto plazo, siendo olvidadas rápidamente, mientras que otras serán almacenadas en la memoria a largo plazo, dando origen a un léxico, sujeto a constante evolución y desarrollo.

Las palabras funcionales siguen, generalmente, un proceso de identificación no contextual, dado que aparecen en múltiples contextos. El artículo *the*, por ejemplo, acompaña potencialmente a todos los nombres, pero su auténtica función (artículo determinado) sólo puede comprenderse por oposición a *a* (artículo indeterminado). Igualmente *down* sólo puede entenderse en oposición a *up*, y así sucesivamente.

El proceso de construcción del léxico sigue, pues, un curso en parte aleatorio, dependiente de eventuales cambios contextuales, pero en parte también sistemático, en cuanto reproduce cierta sistematicidad de la lengua.

Ésta tiene sus reglas morfológicas, sintácticas y discursivas que deben igualmente ser inferidas por el aprendiz de una lengua. La formación de estas reglas se produce, generalmente, de una manera tácita o implícita, aunque el profesor puede en algunos casos hacer mención explícita de ellas. La atención a las variables morfológicas y sintácticas está supe-
ditada a la trascendencia de éstas para una interpretación correcta del significado. Así, para el niño es indiferente la forma del verbo *to be* en la frase *the book is on the table*, si en el contexto hay un libro encima de la mesa. La sustitución de *is* por *are* no variaría su comprensión. La partícula *on*, por el contrario, adquiriría un valor diacrítico si hubiera otro libro debajo de la mesa. Lo mismo se puede decir respecto a las variaciones sintácticas en las que la posición, por ejemplo, juega un papel determinado, aunque no exclusivo, en la identificación de los casos.

En consecuencia, el procesamiento del lenguaje viene determinado fundamentalmente por las necesidades de comprensión, y sólo incidiendo sobre ellas se puede favorecer el aprendizaje.

El valor diferencial de las palabras, de las variaciones morfológicas y de las reglas sintácticas para la inteligibilidad de un mensaje explica también, en parte, el proceso de producción de los aprendices. Estos escogerán, en primer lugar, de su limitado repertorio léxico, aquellas palabras de contenido semántico que sean imprescindibles para emitir un enun-

ciado, restringirán las variaciones morfológicas y el uso de palabras funcionales a los umbrales estrictos de comprensibilidad y se servirán de las reglas de orden sintáctico más elemental, como el orden canónico, para favorecer la construcción de una frase con significado. Este principio regirá incluso la supresión de recursos lingüísticos que el niño conoce, como el uso de fórmulas de cortesía *-please-*, dado que no son en absoluto necesarias para dar sentido a sus emisiones o producciones lingüísticas.

Es característico de los primeros estadios de adquisición que el aprendiz memorice fórmulas, es decir, frases completas sin analizar los componentes lingüísticos y que las utilice cuando se da la situación adecuada. Por ejemplo, se puede memorizar *"how are you?"* como una unidad indisoluble y utilizarla correctamente en la situación en que se ha aprendido (preguntar por la segunda persona); en cambio el aprendiz no será capaz de reconvertir la pregunta en *"how is your sister?"* ante una nueva situación, porque sólo dispone de una unidad semántica sin discriminar los elementos que la integran (Torras, 1992). Los alumnos muy probablemente memorizarán fórmulas que les llegan tanto por la vía del input espontáneo, como planificado. El énfasis del profesor, la repetición o el uso funcional de tales fórmulas son determinantes para que el alumno las incorpore.

En el momento que el aprendiz pueda utilizar de manera libre y espontánea los recursos lingüísticos procesados manifestará su interlengua. Ello será posible si profesor y alumno o alumno/alumno interactúan comunicativamente dirigiendo la atención al contenido del mensaje tal como ocurre en la comunicación auténtica, a través de actividades que fomenten el lenguaje espontáneo, como las situaciones de comunicación propias de la clase o a través de actividades comunicativas que permitan al alumno usar libremente sus recursos lingüísticos. En los dos casos la atención se dirige al contenido del mensaje.

La interlengua (3) que manifiesta el alumno durante estas actividades presenta las características propias de un sistema aproximativo al de la lengua objetivo de aprendizaje. Dado que en nuestro caso se trata de los inicios del proceso de adquisición el sistema será muy simplificado o utilizará fórmulas memorizadas (Torras, 1992).

Al principio es normal que se dé un período silencioso -"silent period"- en que el niño no produce nada, aunque puede participar de la interacción comprendiendo con la ayuda del contexto y dando respuestas no verbales (gestos, expresión, dibujos, movimientos corporales, etc.)

Las diferencias individuales se manifiestan en la duración de este período silencioso así como en el estadio de desarrollo manifestado por su interlengua. En general, después de un período silencioso los alumnos pueden empezar a manifestar su producción propia. Al principio serán palabras aisladas o fórmulas memorizadas sin analizar sus elementos; las primeras frases emitidas serán simples (a veces proposicionalmente simplificadas) y aferradas al orden canónico SVO; la morfología muy inestable, etc. (Torras, 1994 a, b). La producción (4) de este *output* en situaciones interactivas con el profesor favorece el proceso de adquisición al permitir que a través de la interacción el alumno obtenga más *input* comprensible, producto de la negociación del significado (Long, 1983; Swain, 1985) o pueda producir más lenguaje como resultado del andamiaje (scaffolding) (Hatch, 1983) que se va construyendo a través de lo que se han denominado construcciones verticales en que el alumno recoge elementos de las palabras pronunciadas por el interlocutor para su propia producción.

En la parte superior izquierda del modelo observamos la existencia de una vía de información metalingüística (8); en ella se contemplan aquellas actividades que conllevan el estudio analítico, explícito y formal de la lengua y que pueden llevarse a cabo a través del estudio de la gramática o de actividades de concienciación lingüística (*consciousness-arising*) sobre el lenguaje que los aprendices producen (Lightbown & Spada, 1993)

Como ya se ha señalado, el niño de 8 años se encuentra en la etapa de operaciones concretas. Puede razonar por inducción o deducción tomando como base objetos concretos, no hipótesis formales. Esta característica evolutiva nos obliga a prescindir de esta vía de enseñanza lingüística, como mínimo durante los tres primeros cursos (8-11 años) dejando que el niño absorba las reglas lingüísticas a través del uso de la lengua. En el último curso de Primaria (11-12 años) será posible introducir esta vía de aproximación formal a la lengua, aunque el profesor puede optar por no hacerlo y seguir el proceso de enseñanza/aprendizaje, dejando que los alumnos apliquen una estrategia implícita de inferencia.

En la parte superior derecha del modelo se observa otra vía que en este caso implica actividades de naturaleza metacognitiva (9); el objetivo de las mismas es el de facilitar al alumno el desarrollo de estrategias que ayuden al aprendiz a planificar, regular y controlar su aprendizaje. O'Maley et al. (1985) subrayan que uno de los factores que influyen más directamente en la adquisición es la capacidad de combinar este tipo de estrategias con las propias del aprendizaje lingüístico. La consideración de los parámetros evolutivos del niño de esta edad nos lleva a considerar, que a esta edad no se puede hablar de dominio de habilidades metacognitivas, aunque dichas habilidades se empiezan a gestar en este período. Por ello nuestro modelo no incluye actividades metacognitivas elaboradas, pero propugna que el profesor pueda de manera muy gradual ir despertando el interés del propio alumno por su propio aprendizaje incitándolo a hablar sobre su propio progreso, sobre lo que le resulta más fácil o difícil, a expresar su opinión y preferencias sobre el tipo de actividades y la forma de trabajar (individual, en grupo, por parejas), etc.

3. ORIENTACIONES PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO

Una propuesta pensada para ser desarrollada en el marco institucional escolar implica una enseñanza organizada y, como tal, exige el establecimiento de ciertos criterios relativos a la programación, la metodología y la evaluación.

3.1. Programación

La tarea de programar los contenidos de enseñanza, es decir seleccionarlos y secuenciarlos, puede llevarse a cabo de muy distintas formas (Breen, 1987; Candlin, 1987; Estaire & Zanón, 1990). Tradicionalmente, la mayoría de cursos escolares organizados se han concebido en términos de ítems lingüísticos que constituyen las piezas del programa. Estas piezas pueden estar representadas por estructuras o por funciones comunicativas y se supone que el aprendiz ideal deberá dominar un ítem antes de pasar al siguiente. Esta concepción de programa no parece adecuada para una programación de la enseñanza del Inglés en la Escuela Primaria por las siguientes razones:

a) Esta concepción se halla en clara oposición a las investigaciones psicolingüísticas de adquisición de una L2/LE, según las cuales, el aprendiz parte en un principio de un sistema simple que va elaborando globalmente, incrementando gradualmente su potencial comunicativo.

b) El hecho de que el modelo adopte una orientación comunicativa hace necesario considerar que el programa debe hacerse en función de lo que el aprendiz hará con la lengua, no exclusivamente de lo que aprenderá sobre la lengua, es decir deberá supeditar los contenidos conceptuales (estructuras, léxico, funciones) a los contenidos procedimentales (comprensión y expresión oral y/o escrita).

c) Tratándose de un modelo para la Enseñanza Primaria la programación deberá tener en cuenta las características evolutivas y psicológicas de los niños de esta edad abiertos a una actividad experiencial y concreta, pero aún no preparados para actividades lingüísticas de naturaleza formal y analítica.

Es obvio que la consideración de estos tres puntos hace que la aplicación exclusiva de un programa en que la actividad didáctica se secuencie y gradúe en base a unidades lingüísticas no resulte coherente, suficiente ni apropiado para los alumnos de Primaria.

En este caso se pueden considerar más apropiadas otras opciones programáticas que toman como unidades de programación un tópico, una historia, la realización de tareas o de un proyecto.

El punto principal en estas programaciones es que las situaciones de uso de la lengua, las funciones, estructuras y vocabulario se seleccionan en función del tópico, de la(s) tarea(s), del proyecto o de la historia. Ello permite programar contenidos significativos que responden a los intereses de los niños en cuya selección también ellos pueden participar. A partir de ahí todas las actividades pedagógicas, las situaciones de comunicación, así como los contenidos, lingüísticos (funciones, estructuras y vocabulario) se asocian al tópico o tarea general con lo que se facilita una aproximación más global a la nueva lengua, la contextualización, la atención al significado y la asociación, facilitadora de la memoria.

Por ejemplo si se ha elegido una historia como unidad organizadora para el trabajo de una quincena durante el 2º ciclo y se determina la representación de la misma en la fiesta de fin de trimestre, el profesor programará de forma cohesionada las actividades didácticas a lo largo de la quincena partiendo del contenido temático de la historia: actividades controladas o comunicativas en las que los niños realizando actividades concretas (juegos, pintar, actividades de TPR, lagunas informativas, escribir invitaciones y programas para los asistentes, etc.) trabajen la comprensión y la producción oral y escrita con el vocabulario, expresiones o funciones comunicativas surgidas del contenido de la historia.

Caso de llevar a cabo una programación por tareas (Estaire & Zanón, 1990), se parte de una tarea final que determina los objetivos, los componentes temáticos y los contenidos lingüísticos para programar actividades o tareas intermedias, facilitadoras de la realización de la tarea final.

3.2. Metodología

La adopción de un programa, sea el que sea, no garantiza lo que vaya a ocurrir en la clase. Sin una metodología que convierta la estaticidad de un programa en una actividad lin-

güística dinámica no es posible enseñar para la comunicación. Como Widdowson (1990) señala el programa en sí mismo es un objeto inerte y abstracto. Lo que los aprendices hacen no está directamente determinado por el programa, sino que es una consecuencia de cómo el profesor lo desarrolla metodológicamente.

Un primer problema que se plantea es que la creación de situaciones comunicativas externas al mundo escolar en una clase de LE es algo ficticio, ya que no corresponde a la realidad. Por otro lado, todos los niños ya dominan un sistema lingüístico con el que satisfacer sus necesidades comunicativas con el profesor (que generalmente también comparte su lengua) y con los demás niños. Utilizar otra lengua que no se conoce para cumplir una necesidad que no existe puede parecer bastante absurdo e incluso ilógico para un niño. Sin embargo este problema puede ser superado en los primeros años, explotando el juego como interés propio de esta edad: “jugamos a hacer ver que”. La clase de Inglés se convertirá en un juego, en una actividad en la que profesor y niños hacen ver que interactúan y se comunican (entienden y hablan) en otra lengua. La actividad comunicativa se convierte en un objetivo en sí misma, la atención se focaliza en aquello que los hablantes hacen y significan con la lengua.

Un elemento crucial de la aplicación metodológica del modelo propuesto será el de planificar actividades o tareas en las que los alumnos puedan hacer cosas utilizando el Inglés como vehículo de comunicación y que naturalmente estas “cosas” sean significativas para ellos. Con este fin las actividades deben contextualizarse en situaciones conocidas y próximas al niño así como tener en cuenta los intereses propios de la edad. Por ejemplo, actividades rutinarias de la organización de la vida escolar como pasar lista, asignar tareas a los ayudantes, dar a conocer las reglas de disciplina, las salidas al patio, así como la organización de las actividades pedagógicas, como, por ejemplo, las instrucciones para la realización de tareas. Dado que estas situaciones se dan muy frecuentemente en la clase, la contextualización y repetición natural están aseguradas, aspecto que facilitará la interiorización y automatización de un bagaje de lenguaje comunicativo considerable.

Las actividades lúdicas (juegos, contar y representar historias, etc.), actividades de contenido curricular (pintar, trabajos manuales, aritmética, educación física, música, etc.), actividades de comunicación real con el exterior (correspondencia en Inglés con escolares de otros países a través de cassettes, vídeos o telemática) o el diseño de actividades en situaciones simuladas de la vida real externa al contexto escolar y próximas al niño (ir a comprar, participar en un concurso de TV, etc) constituyen una fuente inagotable para la realización de innumerables tareas concretas a través de cuya realización el niño va adquiriendo la lengua extranjera de manera implícita y experiencial.

El profesor debe diversificar las tareas, aunque el contenido lingüístico sea similar. La variación es un factor importante para mantener el interés y atención del niño, ya que en estas edades su amplitud de atención es inferior a la del adulto. Esta variación permite, al mismo tiempo, la reintroducción periódica del lenguaje en nuevos contextos y su asociación con información adicional. De esta manera los elementos lingüísticos van adquiriendo nuevos valores indexicales que, combinados entre sí, permiten construir significados cada vez más cercanos a su valor simbólico (Zanón, 1992).

Estas tareas pueden desarrollarse tal como indicábamos en el modelo didáctico propuesto, por una vía de lenguaje controlado o una vía de lenguaje espontáneo. Es obvio que

estas dos vías no deben constituir dos ámbitos lingüísticos separados y sin ninguna conexión. Es evidente que llevar a cabo esta conexión requiere un profesor experto y creativo. Por ejemplo los alumnos pueden practicar unas estructuras seleccionadas para expresar una determinada función, v.g.

- *Do you like....?*

- *Yes, I do / No, I don't,*

en una actividad de lenguaje controlado pero significativo por el nivel de involucración personal que conlleva, por ejemplo, para recoger datos y hacer una gráfica sobre las preferencias de comidas entre los compañeros de clase. Estas mismas estructuras pueden reutilizarse en otras lecciones en actividades similares sobre otras preferencias (deportes, animales, programas de TV, etc.). Más adelante, la misma estructura puede combinarse con otras estructuras practicadas de manera controlada para hacer una entrevista ficticia a un alumno que simula ser un personaje famoso; todo ello constituirá una práctica controlada pero significativa. La pericia del profesor debe posibilitar la transferencia de estas estructuras a situaciones de uso más libre y espontáneo. Por ejemplo, cuando el profesor se dirige a la clase y presenta una nueva actividad como puede ser una canción el profesor puede dirigirse a los niños de manera espontánea:

- *We're going to sing a song. Let's listen to it. (music)*

Do you like it?... Let's learn it.

De igual manera algunas formas que el profesor puede utilizar en situaciones más espontáneas pueden recogerse y focalizar sobre ellas en actividades estructuradas.

3.3. Evaluación

Si la finalidad de la enseñanza de la LE es la progresiva adquisición de una competencia comunicativa, el objetivo principal será verificar en qué medida el alumno es capaz de utilizar la lengua aprendida en situaciones de comunicación reales o simuladas. Se trata, por tanto, de valorar las capacidades de comprensión y producción. Ello no obsta para que también se evalúe el dominio que el alumno va adquiriendo del sistema lingüístico. La consideración de estos dos ámbitos lingüísticos en la evaluación exige en primer lugar tener una conciencia clara de lo que se evalúa. Si evaluamos el aprendizaje básico de las operaciones fonológicas, morfológicas y sintácticas y su interrelación con el sistema semántico, lo que Rivers (1983) denomina micro-lenguaje, la prueba evaluativa deberá presentar unas características diferentes de si pretendemos evaluar el macro-lenguaje (uso comunicativo del lenguaje), siguiendo la terminología de Rivers. Debe evitarse la contradicción de asumir un objetivo comunicativo y evaluar únicamente la corrección lingüística.

Por otro lado, se debe reseñar que cuando se evalúa la producción natural o espontánea los profesores no deben desanimarse o sentirse sorprendidos por la aparente inconsistencia de sus alumnos, ya que la variabilidad es la regla más que la excepción: la aparición de errores no esperados no significa necesariamente una regresión.

3.4. Factores psicológicos

El aprendizaje de una lengua está sometido a factores psicológicos muy diversos. El hecho de la variabilidad que presentan los aprendices que se hallan en el mismo contexto, lo confirma. Tradicionalmente se han hecho únicos responsables de estas diferencias factores tales como la inteligencia o la aptitud para los idiomas. Diversas investigaciones (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985; Skehan, 1989) han ampliado esta visión demostrando que las actitudes y la motivación son igualmente importantes. Distinguen entre motivación integrativa e instrumental. La primera tiene que ver con el interés por integrarse en la comunidad de hablantes del idioma que se está aprendiendo. La segunda se refiere al valor instrumental que se otorga a una segunda lengua para la obtención de una serie de objetivos, tales como: empleos, intercambios científicos o comerciales, etc.

El problema con que se enfrenta la escuela es que tales motivaciones no se dan habitualmente en el marco institucional, puesto que éste no ofrece ni un contexto lingüístico natural donde integrarse, ni presenta a corto plazo incentivos instrumentales para el aprendizaje de una lengua extranjera. En general, para la mayoría de alumnos la motivación más inmediata es de tipo intraescolar: la superación de unos exámenes, la obtención de unas buenas notas, o, a lo sumo, la satisfacción del trabajo bien hecho y reconocido, junto con la constatación del propio progreso. Para el escolar de Primaria, y especialmente en los primeros cursos, es posible que ni tan sólo se dé este tipo de motivación. El profesor debe estimular por consiguiente en el alumno la motivación intrínseca que surge del interés por lo que se comunica, de la tarea que se realiza y de la misma participación activa de los alumnos. De ahí la suma importancia de utilizar una metodología adecuada a la edad.

Existen una serie de aspectos que pueden incidir en una incentivación inmediata del arduo proceso de aprendizaje de una lengua como los que de manera breve se exponen a continuación:

a) Clima emocional-afectivo: La creación de un clima emocional relajado adecuado actúa como un eficaz facilitador del proceso de aprendizaje. Existen factores generadores de ansiedad provocados por el contexto que pueden fácilmente evitarse, tales como la exigencia de respuestas prematuras. El respeto del período de silencio puede ayudar a disolver la sensación ambiental de ansiedad.

b) Aspectos personales: No todos los sujetos reaccionan de la misma manera, puesto que existen factores diferenciales, atribuibles a variables caracteriales, tales como la inhibición, miedo o extroversión. En este sentido, por ejemplo, no todos los individuos reaccionan igualmente a las presiones generadoras de ansiedad, puesto que un cierto grado de ansiedad puede favorecer el proceso en determinados alumnos y en determinadas tareas.

Comentario final

El modelo didáctico que hemos desarrollado en este artículo intenta tomar en cuenta tanto los aspectos lingüísticos como los psicológicos, implicados en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Sugiere algunas pautas que pueden ser útiles para su aplicación en el aula, habida cuenta de la edad de los alumnos del 2º Ciclo de Primaria y de los recursos habituales de que dispone la escuela. No intenta ofrecer recetas mágicas, que desde luego no existen y menos para un aprendizaje, el de una lengua extranjera, que debe seguir

necesariamente un largo proceso de interiorización. Finalmente pretende ser respetuoso con la iniciativa del profesor, puesto que es él en último término quien con su bagaje teórico y práctico adquiridos, deberá decidir en cada momento y situación, la actuación más oportuna.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALCARAZ, E. (1993). La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras. En *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp.

ASHER, J. (1977). Learning Another Language Through Actions: *The complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, Cal.: Sky Oaks Productions.

BREEN, M.P. (1987). Contemporary Paradigms in Syllabus Design. *Language Teaching*, 20.

CANDLIN, C.N. (1987). Towards Task-based learning. En C.N. Candlin & C.F. Murphy D.(eds.). *Tasks in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1:1-47.

CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards & R. Smith (eds.) *Language and Communication*. Londres: Longman.

CORDER, S. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, V: 161-9

CHOMSKY, N. (1959). Review of verbal behaviour by B.F. Skinner. *Language*. 35:26-58.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass: MIT Press. CORDER, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*. V: 161-9.

ESTAIRE, S. & ZANON, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp.55-90

FLAVELL, J.H. (1987). *La psicología Evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Paidós.

KEGAN, R. (1982). *The Evolving Self*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

GAIES, S. (1977). The nature of linguistic input in formal second language learning: Linguistic and communicative strategies in ESL teacher's classroom language. En H.D. Brown, R. Cripues & C. Yorio (eds.) *Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice on TESOL '77*, 204-12. Washington DC: TESOL.

GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

GARDNER, R. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: *The role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.

HATCH, E. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley: Mass.:Newbury House.

HENZL, V. (1979). Foreign talk in the classroom. *IRAL*, XVII, 2: 159-65.

INHELDER, B. & PIAGET, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: O.U.P.

LONG, M.H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17,3,359-382.

McLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

McNEILL, D. (1970). *The acquisition of Language: The Study of Developmental Psycholinguistics*. New York: Harper & Row.

O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U., STEWNER-MANZANARES, G., KÜPPER, L., & RUSSO, R. (1985). Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35: 21-46.

PRABHU, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: O.U.P.

RIVERS, W.M. (1983). (3^a Ed.) *Speaking in Many Tongues*. Cambridge: C.U.P.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10: 209-31. SELMAN, R.L. (1980). *The growth of personal understanding*. New York: Academic Press.

SELMAN, R.L. (1980). *The growth of personal understanding*. New York: Academic Press.

SKEHAN, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

SINGLETON, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon:

SWAIN, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass & C. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

TARONE, E. & YULE, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: O.U.P.

TORRAS, M.R. (1992). *Assoliment d'objectius didàctics en l'ensenyament de la llengua anglesa al final de L'EGB. Anàlisi de la interllengua dels escolars*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.

TORRAS, M.R. (1994a). La interllengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (Inglés). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, pp. 15-28.

TORRAS, M.R. (1994b). The acquisition of English as a foreign language by classroom learners. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, pp. 149-164

WELLS, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder & Stoughton.

WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: O.U.P.

WIDDOWSON, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.

ZANÓN, J. (1992). Cómo no impedir que los niños aprendan inglés. *Comunicación Lenguaje y Educación*, 16, pp.93-109