

LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS EN PRIMARIA: CONTENIDOS Y ENFOQUES

PLÁCIDO BAZO MARTÍNEZ
Universidad de La Laguna

MARCOS PEÑATE CABRERA
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Una cuidadosa mirada al mercado de libros de inglés para los distintos ciclos de la Educación Primaria en España revela la existencia de un interés en muchos textos por enfrentarse al problema de la **globalización** con otras áreas y por proponer un **enfoque por tareas** que entronque la siempre difícil enseñanza precoz de una lengua extranjera con las habilidades cognitivas de los niños de esas edades. También denotan un interés por abordar de forma novedosa, la **organización de los contenidos** los **temas transversales** y la **evaluación**.

2. LA GLOBALIZACIÓN

El problema de la globalización surge —creemos— por el temor de los especialistas de inglés de no poder cumplir con las tareas globalizadoras que los Diseños Curriculares Base (DCB) proponen. Estos profesores que, en su mayoría, procedían del Ciclo Superior de EGB —donde las asignaturas funcionaban como compartimentos estancos— trasladaron a la industria sus miedos sobre su incapacidad para trabajar en el contexto globalizado de la Primaria. Así las cosas, las distintas editoriales comenzaron a “vender” la idea de que los libros españoles sí contenían actividades globalizadoras, mientras que los realizados en Inglaterra no, porque allí no se trabaja con contenidos conceptuales, de procedimiento o de actitud. Creemos que se tiene que tener cuidado con el material que existe en el mercado, venga de donde venga. La solución radica en realizar análisis críticos de las actividades para ver si facilitan la globalización.

La globalización requiere, como paso previo, el estudio de los diversos elementos inherentes a las actividades. Debemos comprobar que éstas son significativas, es decir que se ajustan a los conocimientos que el niño de esa edad ya posee y a sus experiencias: que son inteligibles y tienen sentido desde su entorno. Tendrán que ser útiles y con un fin, es decir, actividades en las que el alumno se vea obligado a hacer algo con la lengua: que implican un reto. Igualmente, deberían ser variadas, que estén en relación con los bloques de contenido y los traten desde distintos puntos de vista. Y, finalmente, facilitadoras de la globalización, que estén en relación con otras áreas del curriculum de Primaria.

Desde un principio, las autoridades educativas han insistido en que para realizar un aprendizaje profundo debe considerarse la utilización de una didáctica globalizadora que es la que mejor responde a las exigencias de un aprendizaje significativo. Sin embargo, cuan-

do analizamos los libros de texto existentes observamos que en algunas ocasiones se tiende a ver la globalización como un proceso que depende de la utilización —simultáneamente por parte de los profesores— de los mismos conceptos a través de centros de interés. No hay que olvidar que los procedimientos y las actitudes son los ejes de la enseñanza/aprendizaje de la Educación Primaria, con lo que la actividad globaliza a través de estos elementos y no necesariamente a través de los conceptos. No se trata, por tanto, de explotar centros de interés comunes, sino de ejercer praxis educativas que utilicen el mismo tipo de contenido de procedimiento y de actitud.

También es importante la consideración de que se debe trabajar con actividades en las que los niños realicen un tipo de ejercicio al que están acostumbrados en otras áreas (dibujar, recortar, pegar, descifrar, analizar, comparar) y teniendo en cuenta aspectos lúdicos. Con esto se da cumplimiento además a la recomendación de los DCB de plantear unas actividades de aprendizaje en un contexto lúdico y distendido, durante los primeros años de su contacto con la lengua extranjera.

Los niños que comienzan a aprender una lengua extranjera tienen unas necesidades muy específicas que tienen que estar cubiertas en los libros de texto. Resulta muy insatisfactorio dar a los alumnos de Primaria, nativos o no, un programa centrado exclusivamente en la lengua o en una destreza aislada. Al contrario, hay que ofrecerles una situación de aprendizaje integral en la que el desarrollo de los conocimientos de la lengua extranjera sea parte del aprendizaje más general que tiene lugar en el aula. Más aún, es imposible saber los contenidos que un niño de esa edad aprende en una clase de inglés. Lo que sí se sabe es que aprende más cuando se siente parte del proceso. Adquieren más lengua cuando se les permite experimentar por ellos mismos y realizan aprendizajes significativos dentro de actividades centradas en el alumno.

Los ejercicios de estricta práctica lingüística tienen poco sitio en los libros de inglés de Primaria. En nuestro mercado esto varía de editorial a editorial. Pero hay múltiples evidencias de libros en los que las actividades de práctica lingüística son el eje fundamental de sus unidades didácticas. Estos ejercicios, desde luego, se contradicen en muchos casos con la didáctica globalizadora.

3. EL ENFOQUE POR TAREAS

La propuesta psicopedagógica de la LOGSE ha logrado promocionar en numerosos libros de texto una didáctica que tiene como base la teoría psicopedagógica del aprendizaje constructivista, propugnando un aprendizaje que parte de los conocimientos previos de los alumnos para conseguir un aprendizaje significativo. Además las ciencias que informan la lingüística aplicada y la adquisición de segundas lenguas han llegado paralelamente a conclusiones que corroboran la necesidad de partir de un postulado constructivista. Así con las investigaciones que tenían como meta el descubrir el orden en que se aprendía una lengua se puso de relieve, además de que parecía haber un orden natural de adquisición de los distintos elementos que conforman la lengua, que el proceso por el que se adquiría la lengua era lento y pasaba por fases caracterizadas por los errores que en ellas se cometían. Además en las investigaciones que han analizado el input dentro de este proceso se vio la necesidad de que éste fuera comprensible en su conjunto¹.

(1) Ver Peñate, M y Bazo, P. "Ajustes en la interacción e input comprensible en el aula de ingles". Revista *Lenguaje y textos*. Números 11-12. Pp 27-39.

Tenemos, por tanto, que la adquisición de una lengua extranjera es un proceso constructivo en el que el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales y en una serie de ayudas, en forma de proceso instruccional con un input comprensible, formula hipótesis para ir elaborando poco a poco una visión interna de la lengua. Estas hipótesis, que se basarán en sus conocimientos previos, se verán aceptadas o modificadas, lo que, en definitiva, vendrá a redundar en un enriquecimiento del nuevo sistema lingüístico.

El proceso instruccional que se diseña entonces se convierte en muy relevante para que los alumnos puedan llegar a construir la nueva lengua. Este proceso se verá fundamentado en dos pilares básicos. En primer lugar, el asegurar un input comprensible con un grado de dificultad que se encuentre en la zona de desarrollo próximo del alumno. En segundo lugar, diseñar tareas que sean interesantes y que tengan una conexión entre sí y con otras áreas curriculares. De este modo, autores y materiales han recurrido al enfoque por tareas.

Ya desde los años ochenta se pone de manifiesto las limitaciones inherentes al método nocio-funcional y se empiezan a buscar propuestas comunicativas alternativas. La renovación viene principalmente del diseño curricular en tanto que se reivindica el proceso de comunicación y no el resultado del proceso (en forma de contenidos) como el elemento articulador de la programación del curso de lengua. Este planteamiento hace que surja el enfoque por tareas, el cual adopta la tarea comunicativa como unidad de organización metodológica. Además los programas basados en tareas hacen el esfuerzo de relacionar el contenido (el eje convencional de un programa) con el modo en que el contenido puede ser trabajado y, por ello, aprendido más eficientemente. La forma de diseñar el programa se basa en la secuenciación de tareas de aprendizaje atendiendo al menos a dos criterios: la relativa familiaridad de la tarea con el conocimiento y capacidades comunicativas del alumno en ese momento y la relativa complejidad inherente a la tarea en función de las demandas hechas al aprendiz.

4. LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

En este terreno se ha notado de forma especial la influencia de los objetivos presentes en los DCB. Estos se centran en las siguientes capacidades: comprender textos orales y escritos sencillos, utilizar de forma oral la lengua para comunicarse en clase, producir textos escritos breves, apreciar el valor comunicativo del inglés, comprender y utilizar convenciones lingüísticas y no lingüísticas apropiadas, utilizar los conocimientos previos, desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo y utilizar recursos expresivos no lingüísticos. Como consecuencia directa de todos estos objetivos, los materiales didácticos deben reflejar que en la etapa de la Educación Primaria se pretende contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades para comprender y expresar —en definitiva comunicarse— aunque sea de forma básica. Sin embargo, no todos los libros de texto adoptan este enfoque, pero los que lo hacen se valen de actividades muy aprovechables.

En el desarrollo de la comprensión auditiva encontramos actividades que obligan a los alumnos a recoger información de un texto oral, aunque haya partes del mensaje que no capte con precisión. En muchas ocasiones estas actividades son combinaciones de elementos previamente aprendidos en los que se intenta que el alumno sepa elegir la parte del texto que le facilite la tarea y rechazar lo que no necesite.

Para la comprensión lectora se utilizan ejercicios donde los alumnos extraen el sentido global de algunas informaciones breves. Esos textos tienen un desarrollo lineal, con estructuras y vocabulario sencillos en los que se tratan temas familiares y de interés para el alumno.

Para la producción escrita, los alumnos han de producir textos escritos breves en los que se reflejan contenidos ya trabajados en clase, respetando las reglas básicas del discurso escrito.

Finalmente, para la producción oral de mensajes sencillos, no se obliga al alumno a ir más allá de situaciones de comunicación con el profesor y con los compañeros, participando en situaciones interactivas simuladas que ya se han trabajado previamente en clase.

Otra influencia observable, sobre todo en las guías didácticas de los métodos, es la organización de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes. En la mayoría de los textos el peso de los conceptos es evidente. Estos son mejor tratados que procedimientos y actitudes. Sin embargo, los objetivos anteriormente citados dejan bien a las claras el lugar destacado que deben ocupar estos últimos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los contenidos conceptuales se siguen considerando como elementos fundamentales en los dos aspectos siguientes: las necesidades de comunicación de los alumnos dentro del aula y el tratamiento de temas sobre el mundo real o fantástico que son de interés para los alumnos. En muchos libros, se tiene en cuenta también la frecuencia, utilidad, simplicidad o complejidad que poseen las funciones, los exponentes y el vocabulario.

5. LOS TEMAS TRANSVERSALES

Los temas transversales están muy presentes en algunos libros de texto². Estos se relacionan en general con la adquisición de actitudes y el cambio de comportamientos. Son de gran relevancia social y de gran contenido actitudinal. Muchos autores ven en ellos la posibilidad de conectar con la globalización puesto que no son partes indisociables de una sola área y necesitan la aportación de varias disciplinas. No se trata de añadir más temas a los ya existentes sino de impregnar las unidades didácticas de contenidos relacionados con estos ejes.

En ciertas series de Primaria los temas transversales inciden directa o indirectamente en las unidades y se basan en los principios siguientes. Parten de las concepciones previas que sobre los distintos temas tienen los alumnos para, reflexionando sobre ellas, promover cambios conceptuales que hagan evolucionar las ideas arraigadas que sean contrarias a los conceptos que se pretenden desarrollar por medio de los distintos temas. Plantean el aprendizaje como investigación, siguiendo los distintos pasos que esto conlleva: formulación de hipótesis, recogida de datos, interpretación de éstos y presentación de conclusiones. Dan especial importancia a la adquisición de actitudes acordadas en cada centro educativo y expresadas en los proyectos educativo y curricular de centro. Y, por último, tratan estos temas transversales conjuntamente con contenidos específicos de la lengua inglesa. Así aprovechan —en la medida de lo posible— una misma actividad para trabajar estrechamente temas interrelacionados. Por ejemplo, si se hace una actividad sobre los hábitos alimenticios de los ingleses al desayuno, ésta puede abordarse teniendo en cuenta los ejes transversales: educación

(2) Los textos *Fanfare 3 y 4* (OUP) obtuvieron el Premio Educación y Sociedad 1996 del MEC por su tratamiento de los temas transversales.

para el consumidor (¿se compran los productos por los regalos que ofrecen o por la relación calidad precio?), educación para la salud (¿es un desayuno completo?), educación ambiental (¿qué hacemos con los desperdicios?), educación para la igualdad de los sexos (¿quién hace el desayuno?).

De los ejes transversales, los libros de texto eligen los que más les convienen a su unidades. En general la educación moral y cívica siempre está presente puesto que la clase constituye una pequeña comunidad educativa que hay que gobernar. Además uno de los objetivos para el inglés en Primaria es “Reconocer y apreciar el valor comunicativo de la lengua extranjera, mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y su cultura” que, como se ve, está muy relacionado con este tema transversal. La influencia de la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos es muy notoria. Abundan las heroínas y las recomendaciones en las guías didácticas de abandonar todo prejuicio sexista. También hay muchas unidades que tratan de la salud, haciéndose eco de la concepción que existe hoy sobre la misma. En tiempos pasados, ésta se consideraba como la ausencia de enfermedad y hoy, sin embargo, se entiende más como bienestar físico, psíquico y social. Se intenta, por otro lado, no dar una imagen estereotípica del pueblo británico que ya no aparece en forma de raza blanca y que incluye personajes de las distintas etnias que constituyen hoy la comunidad británica. Se intentan presentar temas de otras culturas en inglés, lo que favorece la actitud no xenófoba hacia las distintas lenguas, culturas y razas del planeta. El medio ambiente y su relevancia social también están presentes en muchas unidades. Se tratan los aspectos negativos que perjudican al medio ambiente y se intenta acabar naturalmente con una visión más positiva en el área de la conservación.

6. LA EVALUACIÓN

En muchos textos, la evaluación está estrechamente ligada a los objetivos, contenidos y evaluación del curriculum e integrada en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los cursos más avanzados la consideran investigativa, porque analiza lo que sucede y sus causas, formativa porque sirve a docentes y discentes para conocer la marcha del proceso y continua porque este proceso se evalúa desde el principio y no se espera solamente a los resultados finales. Este tipo de textos se plantea evaluar con instrumentos de observación como diarios del profesor y del alumno pero también introduciendo tests formales que ayudan a conocer la marcha del alumnado. El objetivo primordial de estos últimos no es calificar a los alumnos en los términos tradicionales de aprobado, suspenso, etc. Se trata de recoger información que permite a los profesores comprobar aspectos difíciles de observar en el aula y tener una visión global de los logros conseguidos por los alumnos. Se pretende que los datos recogidos incidan directamente en la programación de aula y en el apoyo a los alumnos. Algunos presentan tests graduados con tres partes diferenciadas. La primera parte corresponde al nivel general que el alumnado debe pasar; la segunda, sitúa el nivel medio y la tercera, el superior al que pocos alumnos llegan.

En la comunicación lingüística se definen cuatro grandes destrezas: la comprensión oral, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. En la Educación Primaria —sobre todo en los dos primeros ciclos— resulta deseable que las áreas lingüísticas se presenten oralmente antes de pasar a la lectura y escritura. Por esta razón, los libros de texto procuran incluir técnicas evaluadoras que son relevantes en cuanto a la habilidad de usar la lengua: por ejemplo preguntas sencillas que demuestren la habilidad del estudiante

de manipular (de forma básica) las estructuras de la lengua oral y la respuesta correcta al estímulo dado. Ya en tercer ciclo se observa un mayor cuidado por la evaluación de la lectura y escritura.

7. CONSIDERACIONES FINALES

El mercado de libros de inglés es ancho y variado. Existen textos que van de lo más tradicional (que hasta conculcan los principios pedagógicos de la Reforma Educativa) hasta lo más moderno (que a veces chocan incluso con las expectativas del profesorado). La enseñanza del inglés en Primaria avanza a un paso muy lento. Sin embargo, consideramos que hay que evitar presiones para obtener resultados. Estamos ante un proceso lento en el que hay que olvidarse de la necesidad de cumplir un programa estricto (o explotar un libro de texto hasta la saciedad), la presión social en favor del inglés o las posiciones políticas de la administración educativa. Si nos dejamos influir por estos factores, el inglés en Primaria estará abocado al fracaso. Si se obliga a estos principiantes a producir lengua inglesa inmediatamente se potenciará el tipo de alumnado que odiará el inglés durante el resto del currículum de las enseñanzas no universitarias. Los niños que intentan aprender inglés lo mejor que pueden y fallan en producir porque su fase de interlengua se halla en un período no productivo, pierden interés, no les resulta significativo lo que hacen y abandonan aunque tengan el mejor libro de texto posible. A los niños hay que dejarlos aprender (adquirir una segunda lengua) a su ritmo. Los objetivos propuestos no deberían ser impuestos. No hay que olvidar que trabajos recientes en la investigación de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas reconocen la importancia del período silente a estas edades. Este es necesario para la introducción de conceptos lingüísticos a través de una variedad de actividades y de **experiencias prácticas e intelectuales**.

Nuestros alumnos de Primaria ganarán en confianza y motivación si aprenden en un marco en que las actividades se conviertan en el elemento central. Deberían ser animados a buscar soluciones por sí mismos, a ser personas creativas, a que utilicen la imaginación: en definitiva, a que se sumerjan en el mundo de la segunda lengua de una forma autónoma y motivada. Deberán poderse expresar sin miedo al error y comprobar, de forma implícita, que se les exige solamente su desarrollo dentro de la nueva lengua. Los libros de texto juegan un importante papel en el desarrollo de este reto.