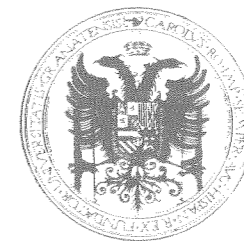


ESTUDIO EXPERIMENTAL  
SOBRE LA ENSEÑANZA  
DEL INGLÉS  
DE 6 A 8 AÑOS

\*\*\* Daniel Madrid \*\*\*



Grupo de Investigación:  
Lingüística, Estilística y Didáctica del Inglés  
Departamento de Filología Inglesa  
UNIVERSIDAD DE GRANADA  
1980

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Resumen de la tesis doctoral:

ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE LA  
ENSEÑANZA DEL INGLÉS A  
HISPANOHABLANTES DE 6 A 8 AÑOS

Presentada por: DANIEL MADRID FERNÁNDEZ  
(Escuela Universitaria del profesorado)

Dirigida por: Dr. Neil McLaren  
(Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filología Inglesa)

(Granada, septiembre de 1980)

# ÍNDICE

	pag.		
INTRODUCCION.....	4	7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES EN 3º DE EGB .....	60
AGRADECIMIENTOS .....	8	8. PRINCIPIOS DIDACTICOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLES A LOS 6-8 AÑOS .....	73
1. EL APRENDIZAJE PRECOZ DE LA LENGUA EXTRANJERA .....	9	8.1. El aprendizaje de los niños .....	73
1.1. Razones sociales, políticas y económicas .....	9	8.2. La adquisición y la retención .....	75
1.2. Razones pedagógicas .....	10	8.3. El desarrollo de las destrezas lingüísticas .....	77
1.3. Razones psicológicas y neurológicas .....	11	8.4. La enseñanza de los elementos discretos .....	79
1.4. Ventajas del aprendizaje de la L <sub>2</sub> (etapa 6-10 años) ...	15	8.5. La pronunciación .....	82
2. ESTUDIO DE LA SEGUNDA LENGUA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA: PANORAMA INTERNACIONAL.....	16	8.6. Las rimas y canciones .....	85
2.1. Francia .....	16	8.7. Las actividades lúdicas .....	85
2.2. Gran Bretaña .....	16	8.8. Los pasatiempos .....	88
2.2.1. Conclusiones sobre la enseñanza del francés como L <sub>2</sub> en Gran Bretaña .....	17	8.9. La cultura extranjera .....	88
2.3. Alemania .....	19	8.10. Importancia de la interdisciplinariedad .....	90
2.4. EE.UU. de América .....	20	8.11. Acción educativa de la L <sub>2</sub> .....	91
3. MATERIALES PARA NIÑOS DE 6 A 8 AÑOS.....	21	CONSIDERACIONES FINALES .....	92
3.1. Escala para la evaluación de libros de texto de la L <sub>2</sub> .	22	APENDICE I: Modelo de tests .....	93
4. NUESTRO TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: EL PROYECTO "JUNIOR ENGLISH 1976".....	24	APENDICE II: Modelo de Unidades Didácticas .....	105
4.1. Determinación de las variables .....	24	BIBLIOGRAFÍA .....	124
4.2. Muestra .....	25	ÍNDICE ALFABÉTICO .....	132
4.3. Nivel socio-cultural de la muestra .....	26		
4.4. El profesorado colaborador .....	26		
4.5. Tiempo dedicado a la L <sub>2</sub> .....	28		
4.6. El material didáctico .....	29		
4.6.1. Orientación del <i>syllabus</i> .....	30		
4.6.2. Las unidades didácticas .....	33		
4.7. Evaluación de los alumnos .....	33		
4.7.1. Test de vocabulario .....	33		
4.7.2. Test de estructuras .....	36		
4.7.3. Test de <i>idioms</i> y expresiones coloquiales .....	38		
4.7.4. Test de pronunciación .....	39		
4.8. Análisis de datos.....	39		
4.9. Fases del diseño experimental empleado .....	42		
5. ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN 1º DE EGB (6 AÑOS). RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....	45		
6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES EN 2º DE EGB (7 AÑOS) .....	55		

## INTRODUCCION

En este volumen presentamos una síntesis de la tesis doctoral titulada "Estudio experimental sobre la enseñanza del inglés a hispanohablantes de 6 a 8 años". Aunque se ha utilizado el término hispanohablantes -que suele referirse a los hablantes hispanos de latinoamérica- la investigación se ha realizado únicamente con alumnos andaluces cuya lengua materna es el español (castellano). El haber hecho referencia al término "hispanohablante" puede interpretarse como un intento de trasladar los resultados y conclusiones obtenidas al contexto de los demás países hispanohablantes, a cualquier escuela que pueda ofrecer unas características similares a las descritas en este trabajo.

### Formato original:

El trabajo original se presenta en 3 volúmenes. En el capítulo 1 del TOMO 1 se explican los motivos por los que se lleva a cabo un estudio experimental sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés desde 1º de EGB (6 años) hasta 3º (8 años) y se exponen una serie de razones socio-políticas, psicológicas y pedagógicas que justifican la iniciación precoz. El capítulo 2 analiza el estado de la cuestión en los demás países del mundo: en Francia, Inglaterra, Suecia, Alemania, Holanda, Bulgaria, Hungría, Unión Soviética, Polonia, Noruega, Austria, Italia, EE.UU., Argentina, India, Malaca, Filipinas, Ceilán, Nigeria y Kenia. En el capítulo 3, se hace una revisión de una buena parte del material didáctico disponible para la enseñanza del inglés desde los 6 a los 8 años, se evalúa de acuerdo con una escala elaborada al respecto y se demuestran las deficiencias más frecuentes. Posteriormente, en el capítulo 4, se describe el proyecto de investigación "Junior English 76", en el que se basa la tesis que se presenta y, finalmente, en el capítulo 5 se describe el proceso de investigación y experimentación llevado a cabo en 1º de EGB desde 1976 hasta 1980.

El TOMO 2 incluye la investigación realizada en 2º y 3º de EGB, que también transcurrió desde 1976 a 1980: las unidades didácticas empleadas para la impartición del *syllabus*, los tests aplicados, los resultados y conclusiones obtenidas.

El TOMO 3 ofrece las conclusiones acerca de los contenidos y objetivos del diseño curricular que se recomienda para 1º, 2º y 3º de EGB. Después del proceso de investigación -que duró cuatro años- y de la experimentación del material didáctico empleado, basándonos a veces en los datos empíricos y otras veces en la observación y en la experiencia adquirida durante esos años, se sugiere una metodología para la enseñanza del inglés en esos niveles que toma en consideración las características del aprendizaje de esos niños y el proceso de adquisición de la L<sub>2</sub>, la transferencia del aprendizaje y la importancia de la motivación. Finalmente se sugieren técnicas didácticas específicas para:

- Desarrollar la comprensión oral.
- Enseñar el vocabulario.
- Presentar y explotar las estructuras y formas lingüísticas.
- Repasar.
- Favorecer la interdisciplinariedad.
- Enseñar la pronunciación del inglés.
- Desarrollar la expresión oral.

- El aprendizaje de la lectura del inglés.
- El aprendizaje del lenguaje coloquial a través de diálogos y dramatizaciones.
- La didáctica de las canciones y rimas.
- Ofrecer actividades lúdicas.
- Los pasatiempos.
- Enseñar la cultura extranjera.
- Contribuir a la educación integral: educación de los sentidos, educación artística, intelectual, social, formación de hábitos, etc.

### El objetivo de este trabajo:

Aunque quizás hayamos abarcado demasiados aspectos relacionados con el tema objeto de esta investigación -y ello nos ha impuesto ciertas limitaciones a la hora de profundizar en su tratamiento- nos centramos fundamentalmente en dos propósitos:

1. Elaborar un *syllabus* cuyos contenidos y objetivos sean alcanzables por un 65%-75% del alumnado de la etapa 6-8 años.
2. Ofrecer principios y orientaciones metodológicas sobre la enseñanza y aprendizaje de la L<sub>2</sub> en la etapa 6-8 años basados en los resultados obtenidos y en las observaciones de clase, a lo largo del período experimental (1976-1980).

### Justificación de la investigación:

Los motivos por los que se lleva a cabo la investigación y las razones que la justifican son múltiples a nuestro entender:

En la actualidad, la sociedad le está concediendo un lugar cada vez más destacado a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Es cada vez mayor el número de padres y educadores que desearían incluir el estudio del inglés desde los primeros años de la escolaridad. Varias escuelas, presionadas por las Asociaciones de Padres de Alumnos se han visto en la necesidad de iniciar el estudio del inglés como lengua extranjera desde que el niño comienza su escolaridad obligatoria, incluso desde preescolar. La inminente entrada de España en la Comunidad Europea, por una parte, y el uso creciente del inglés como lengua internacional, por otra, parecen ser las causas principales que motivan esa fuerte demanda social. Este fenómeno no es exclusivo de España, sino que también se manifiesta, como veremos en el cap. 2, en el resto de los países no angloparlantes.

Con el objeto de satisfacer esa demanda, varios colegios están iniciando el inglés desde el ciclo inicial de la EGB, es decir, desde los 6 años. Sin embargo, existen pocos estudios experimentales que puedan orientar adecuadamente al profesorado. Se echan en falta sugerencias metodológicas experimentadas sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés a esa edad, que orienten acerca de la elaboración del "syllabus" y sobre los objetivos que puede alcanzar una mayoría de los escolares, entendiendo por mayoría, al menos un 65%-75%. Creemos que un "syllabus" realista y adecuado a las posibilidades de esos alumnos facilita el proceso de adquisición de la segunda lengua y puede mejorar el rendimiento de los alumnos en los cursos siguientes reduciendo, así, las tasas de fracaso escolar. No conocemos ningún otro estudio experimental en nuestro país que se proponga unos objetivos similares; pero sí hemos encontrado

iniciativas parecidas en otros países, que han experimentado programas específicos, sobre todo, a partir de los 8 años.

#### Algunas fuentes fundamentales:

Algunas de las fuentes de mayor utilidad para la realización de este trabajo han sido los congresos de Hamburgo de 1962 y 1966 (Stern 1967 y 1969) donde se reunieron expertos internacionales para tratar el tema de la enseñanza de la segunda lengua en la escuela primaria. También han de destacarse los *Reports of Surveys and Studies in the Teaching of Modern Foreign Languages* publicados por *The Modern Language Association of America* en los EE. UU.

#### Fases en la elaboración del material didáctico empleado:

##### 1ª fase:

En 1976 se elaboró la primera versión del material didáctico y se utilizó en los colegios que iniciaron la experiencia piloto (C. N. Prácticas Masculino y Femenino de la E. U del Profesorado de la Universidad de Granada).

##### 2ª fase:

Al año siguiente, se modificó la edición piloto y se elaboró una programación nueva con unidades didácticas nuevas impresas con sistema "offset". Esta segunda versión fue utilizada en todos los colegios que colaboraron en el proyecto "Junior English 1976".

##### Fase definitiva:

Posteriormente, se modificó toda el *syllabus* y el material didáctico de acuerdo con los resultados de las evaluaciones y las observaciones del profesorado que participó en el estudio. Así nació la edición definitiva, que fue aceptada por la Ed. Mifón (Valladolid) para su publicación posterior con los títulos: *Pictures and Sounds*, *Pronounce and Do* y *Let's Talk*. De la versión definitiva se han entresacado los modelos de actividades/ejercicios que se han incluido en este volumen.

#### Interpretación de los resultados:

Tal y como se explica en el capítulo 4, donde se presenta de forma esquematizada el diseño de investigación empleado, el trabajo original ha incluido todo el material didáctico que usaron los alumnos por considerar esta variable decisiva a la hora de interpretar los resultados. De haber elaborado otro material didáctico, los resultados probablemente hubieran sido diferentes. Del mismo modo, los niveles de dificultad y éxito obtenidos dependen en gran medida de los instrumentos de medida aplicados, es decir, del tipo de tests. De haber aplicado otras pruebas, la información obtenida hubiera sido también diferente (véase a este respecto Pilliner 1968, Clifford 1978 y Bachman y Palmer 1979). En ese sentido, conviene interpretar y valorar los resultados dentro del contexto en que han tenido lugar, ligados al material didáctico empleado, a la metodología de clase y a los instrumentos de medida (tests) utilizados. No obstante, creemos que los datos y conclusiones que se ofrecen

aquí son transferibles a otras escuelas que puedan ofrecer diseños curriculares como el que se describe en este trabajo.

#### Sugerencias didácticas basadas en la observación y en la experimentación:

Como resultado del contacto con los niños, durante la fase experimental (el investigador también participó en la impartición del "syllabus" y en la aplicación del material didáctico) basándonos en las observaciones efectuadas en las aulas y en las sugerencias del profesorado, se sugiere un corpus de actividades que han resultado atractivas, variadas y adecuadas. Se señalan algunas confusiones frecuentes y se sugieren los recursos didácticos más apropiados. Conviene aclarar, por tanto, que no siempre se ha evidenciado experimentalmente lo que se propone.

#### Algunas aclaraciones terminológicas:

A lo largo de estas páginas se emplea el término *segunda lengua* (L<sub>2</sub>) con el mismo sentido que *lengua extranjera* (LE).

Hemos utilizado los términos "iniciación precoz" o "iniciación temprana" para referirnos a la enseñanza de la L<sub>2</sub> en los niveles anteriores a 6º de EGB, curso a partir del cual es obligatoria en la EGB española.

Se utiliza el término *syllabus* como sinónimo de *programa de contenidos y objetivos*. Cuando empleamos el término *diseño curricular* nos referimos al *syllabus* y además a otros aspectos tales como la *metodología*, los *tests* y los *criterios de evaluación*.

Se utiliza el término *componentes lingüísticos* con el mismo sentido que *elementos discretos de la lengua*.

## AGRADECIMIENTOS

La investigación comenzó en 1976 como parte integrante del proyecto de investigación "Junior English 76", dirigida por Neil McLaren y Daniel Madrid (1980) y subvencionada dentro del VIII Plan Nacional de Investigación Educativa. Se coordinó desde el colegio de Prácticas de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado y se aplicó en otros colegios de Granada capital y provincia (véase ap. 4).

Por parte del Colegio Nacional de Prácticas Masculino, quiero resaltar la colaboración de su director Francisco Cabello y las aportaciones de Manuel Ruiz López, Juan Antonio Escoriza y, en especial, de Vicky Soler. En el Colegio de Prácticas Femenino, agradezco la colaboración de Mari Cruz Bustos, Mercedes Salmerón y Ana Fernández. En el colegio de la Caja de Ahorros quiero expresar mi gratitud a Ramona Fernández, directora, Janice Brennan, Amparo López y Antonio López. En el Colegio Ave María "S. Isidro", agradezco las aportaciones de Pilar Ruiz, directora, Carmen Pérez, Antonia Moreno, Rita Carrascosa, Andrés Quesada, María Gómez, Manuel Díaz, Isabel Ortega, Manuel Rondán, María Resina, Manuel Vega, M<sup>a</sup> Dolores Camacho y M<sup>a</sup> Gloria García Leyva. En el Colegio "La Asunción", agradecemos la colaboración de Ana M<sup>a</sup> Freire y Elizabeth A. Roberts.

Otros colegios comenzaron en 1976 con el inglés desde 1<sup>o</sup> de EGB, pero tuvieron que abandonar la iniciativa posteriormente por falta de profesorado. Entre ellos, queremos agradecer las aportaciones del Colegio Nacional "Eugenia de Montijo", Grupo Escolar "Gómez Moreno", C. N. de Purullena, Grupo Escolar de Montefrío, C.N. Inmaculada del Triunfo" y Colegio "Inmaculada Niña", todos en Granada.

Los planteamientos del proyecto de investigación "Granada Mats" dirigido por Luis Rico y Oscar Sáenz han tenido una influencia importante en el diseño de investigación, tratamiento estadístico e informatización de los datos.

Agradecemos la ayuda del Dr. Leocadio Martín en la consecución de bibliografía procedente de la biblioteca de la Universidad de Frankfurt y al servicio de préstamo internacional de la Universidad de Granada, gracias al cual tuvimos acceso a importantes trabajos procedentes de la Biblioteca del Congreso de los EE.UU. Finalmente, quiero agradecer las valiosas orientaciones y sugerencias de los doctores Fernando Serrano y Neil McLaren.

## 1. EL APRENDIZAJE PRECOZ DE LA LENGUA EXTRANJERA

En algunos países existen razones de diversa índole que contribuyen a que se comience con la L<sub>2</sub> desde los primeros cursos de la enseñanza primaria. Es el caso de la India, Kenia y Uganda, por ejemplo, donde la L<sub>2</sub> es el único medio a través del cual se puede adquirir cierta formación científica y tecnológica. En otros países, la L<sub>2</sub> es importante porque coexiste oficialmente con otra, tal es el caso de Canadá, Ceilán, Bélgica, Suiza, etc. Y en otros, la L<sub>2</sub> se impone por su utilidad como lengua internacional, como lengua de las relaciones políticas, económicas y culturales. Tal es el caso de España.

Hace algunos años, saber leer, escribir y las cuatro reglas era el quehacer de la escuela primaria, pero el individuo de la Europa plurilingüe del futuro quizás tenga que ser capaz de usar más de una lengua para librarse del calificativo "analfabeto".

El tema que nos ocupa comenzó a llamar la atención en el Seminario de Nuwara Eliya en 1953 y su director desempeñó un papel importante en lo que se conoce en EE.UU. con el nombre de FLES (Foreign Languages in the Elementary School). Posteriormente, se celebró un congreso de gran relieve internacional sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela organizado por el Instituto de Educación de la Unesco en Hamburgo del 9 al 14 de abril de 1962 (Stern 1963). En él, se difundió la necesidad de investigar en este campo y se examinaron los métodos y problemas más sobresalientes del momento. A este congreso de 1962 asistieron unos 20 participantes de diferentes países, entre ellos: Bélgica, Alemania, Francia, India, Irlanda, Israel, Italia, Marruecos, Inglaterra, EE.UU. y Rusia.

### 1.1. RAZONES SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS A FAVOR DE LA ENSEÑANZA DE LA L<sub>2</sub> EN LA ESCUELA PRIMARIA

A lo largo de la historia se han dado múltiples circunstancias que han influido, de una u otra forma, en la enseñanza de las lenguas extranjeras desde los primeros años de la escolaridad.

En varias colonias de EE.UU., por ejemplo, desde el siglo XVII existía la "Grammar School" o "Latin School", donde el latín era la lengua extranjera de mayor importancia, pero también se enseñaba el francés, el español, el holandés y el griego. En Nueva Inglaterra, los alumnos ingresaban en estos centros a los 7 u 8 años y después de 7 cursos, leían a Cicerón y escribían versos en latín. En Nueva Holanda, la iglesia reformista holandesa abrió en 1637 la primera escuela parroquial privada para enseñar holandés y religión. Los jesuitas franceses también ejercieron influencia para que los indios americanos aprendieran el francés en sus misiones de T. Desert Island desde 1609. En Florida, los misioneros franciscanos españoles también ejercieron una influencia similar en pro del español. En el siglo XVIII, Franz Pastorius, abogado y profesor, también comenzó a enseñar alemán a los hijos de los emigrantes alemanes y, en el siglo XIX, el alemán se convierte en la primera lengua extranjera que se enseñaba a los niños norteamericanos en la escuela elemental (Donoghue, 1968). En los años sesenta, más de millón y cuarto de niños entre 5 y 13 años estudiaban otra lengua además del inglés en las escuelas privadas: el 67% aprendían la L<sub>2</sub> dentro de su currículum escolar y el 33%

recibían clases por televisión (Breuning, 1961).

En otros países, se hablan varias lenguas, de tal manera que el establecimiento de una franca se hace imprescindible como único medio de comunicación. Anteriormente, hemos citado la situación de los países donde coexisten oficialmente más de una lengua (Canadá, Bélgica, Suiza,...). El caso es que la necesidad de enseñar una o varias lenguas, además de la vernácula, por unas u otras razones, se está convirtiendo en una necesidad apremiante. Tal puede ser el caso de España y de los países de la Comunidad Europea en el futuro próximo.

### 1.2. RAZONES PEDAGÓGICAS

Nuestros planes de estudio y nuestra educación se viene concentrando, quizás con demasiada insistencia, en los valores de nuestra tradición, en el estudio de nuestra lengua, nuestro país y nuestras regiones. Ha existido cierto descuido hacia el estudio de las lenguas extranjeras, hacia las formas de vida de otros países y su cultura. En la futura Europa unida, las palabras de Stern (1967: 8-9) habrán de tenerse muy en cuenta:

*The learning of a second language must be regarded as a necessary part of total personality formation in the modern world, since it should enable a person to live and move freely in more than one culture and free him from the limitations imposed by belonging to, and being educated, a single cultural group and a single linguistic community.*

En 1961, "The Modern Language Association of America" consideró que la enseñanza de la L<sub>2</sub> desde la escuela representa una parte esencial del período total que se necesita para dominar una segunda lengua, unos 10 años. Brooks, Hockett y O'Rourke (1963:5) predijeron que en unas décadas los escolares comenzarían el aprendizaje de la L<sub>2</sub> a los 8 años y continuarían ininterrumpidamente hasta que terminaran el bachillerato. Otros autores, como Donohue (1968) han resaltado las ventajas pedagógicas de comenzar la L<sub>2</sub> en la escuela y su incidencia ventajosa en el desarrollo de las destrezas lingüísticas e incluso en el rendimiento general y en el comportamiento de los alumnos dotados. La investigación de Greigle (1957) demuestra que los niños que estudiaron la L<sub>2</sub> mostraron una capacidad media en Lectura, Aritmética, Lengua y Ortografía equivalente a la de los que comenzaban el nivel sexto. Similares resultados obtiene Lopanto (1963) en dos escuelas de Nueva York con niños igualados en edad, inteligencia y estatus socio-económico. Por su parte, Leeino y Haak (1963) demostraron que los 4.611 alumnos de los grados 4º, 5º y 6º que estudiaron español como L<sub>2</sub> no sufrieron detrimento alguno en el aprendizaje de las áreas cuyo tiempo se había reducido para las clases de la L<sub>2</sub>.

A la misma conclusión llegaron Flores, Johnson y Ellison (1963) al demostrar que el tiempo extraído de las clases de Sociales, Matemáticas y Literatura para el estudio de la L<sub>2</sub> no ocasionó deterioro alguno en la formación de los niños.

Algunas investigaciones han demostrado el valor pedagógico de la L<sub>2</sub> y sus efectos beneficiosos en la Educación Secundaria. Vollmer (1962) demuestra que los alumnos que habían comenzado la L<sub>2</sub> en la Escuela Primaria consiguieron un

rendimiento un 10% mayor que los demás, de capacidad similar, en el estudio de otras lenguas modernas iniciadas en el Bachillerato. El Departamento de Investigación de las Escuelas de S. Diego demostró que los que habían estudiado la L<sub>2</sub> en la escuela se mostraban más desenvueltos en las clases de Educación Secundaria, menos tímidos y con menos vergüenza en las actividades de expresión oral.

### 1.3. RAZONES PSICOLÓGICAS Y NEUROLÓGICAS

Ya en el siglo XVIII, Thomas Jefferson intuía ciertas ventajas con la iniciación temprana de la L<sub>2</sub> (T. Jefferson, 1955):

*There's a certain period of life, say from 8 to 15 or 16 years of age, when.. the memory is then most susceptible and tenacious of impressions; and the learning of languages being chiefly a work of memory, it seems precisely fitted to the powers of this period which is long enough too for acquiring the most useful languages, ancient and modern...*

En nuestros días, parece muy extendida la idea de que los niños, en general, tienen gran facilidad para la adquisición del lenguaje: poseen una capacidad extraordinaria para imitar, una gran flexibilidad y espontaneidad; aparentemente, menos sentido del ridículo y menos inhibiciones que el adolescente y el adulto. Es decir, un cúmulo de cualidades que se consideran óptimas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Varias investigaciones han partido de esos supuestos y los resultados parecen ser prometedores aunque la tarea no es tan simple como pudiera resultar a primera vista. Como señala, Carroll (1961:47):

*Children do not, in short, learn foreign languages with miraculous ease in school settings.*

La puesta en práctica de algunas investigaciones en las escuelas de Cleveland, Ohio, El Paso y Texas han evidenciado que el niño que ingresa en la escuela dispone de un desarrollo de habilidades en su lengua materna que le permite estudiar cualquier otra lengua sin riesgo de interferencia o complicación alguna (Donohue, 1968). Además, en la vida real, aquellos niños que por motivos turísticos conviven algún tiempo en el extranjero con otros niños se adaptan rápidamente y aceptan los nuevos modelos de conducta de los nativos. Bajo el punto de vista psicológico, también hay que tener en cuenta que:

- La curva del aprendizaje por imitación es más alta en la primera década de la vida y no ha de olvidarse que la capacidad de imitación facilita el proceso de adquisición de la L<sub>2</sub>, sobre todo, el aprendizaje de la pronunciación.

- Los niños presentan curiosidad por las gentes de otros países (McAulay, 1962) y por su lengua gracias a lo que han oído de sus culturas en boca de sus padres, por televisión, en cine y en las revistas.

- Los niños memorizan con facilidad.
- El aprendizaje de la L<sub>2</sub> puede tener un efecto de transferencia positivo en otras disciplinas y en la lengua materna (I.A.C. on S.C., 1958).

Bajo el punto de vista cognitivo, parece que los niños prefieren las actividades mecánicas y el aprendizaje automático y condicionado antes que un estudio consciente de las reglas lingüísticas (Rosansky 1976). Otros autores enfatizan ciertos aspectos afectivos (Brown 1980) y relacionan la adquisición de la L<sub>2</sub> con la habilidad del alumno para reaccionar favorablemente respecto a la cultura extranjera. Brown considera que el alumno de L<sub>2</sub> atraviesa cuatro etapas:

- 1) La de euforia y emoción inicial,
- 2) la de choque, que puede producir, incluso, sentimientos de hostilidad hacia la cultura extranjera,
- 3) la de "stress" cultural, que conlleva cierta recuperación del estado anterior y
- 4) la de asimilación o adaptación a la nueva cultura.

Por otra parte, existe la hipótesis del "período crítico" fijada en la iniciación de la pubertad, período en el cual comienzan las dificultades para aprender idiomas. De acuerdo con esta hipótesis, hay un período en el que la adquisición del lenguaje se produce de forma natural y sin esfuerzo. Penfield y Roberts (1959) descubrieron que el cerebro presenta condiciones óptimas para el aprendizaje del idioma durante cierto tiempo. Los mecanismos cerebrales del hemisferio dominante del cortex cerebral se desarrollan en la infancia, antes de la pubertad. De ahí que el organismo del niño tenga una capacidad para la adquisición del lenguaje que el adulto no posee en la misma medida, dada la plasticidad del cerebro en los primeros años de la infancia. Penfield se basa en los resultados de estudios realizados con pacientes que sufrieron lesiones cerebrales en edades diferentes. Se comprobó que un niño al que no le funcione uno de los hemisferios y se le haya producido una afasia puede recuperarse y volver a aprender el lenguaje. Sin embargo, los adultos no disponen de esa capacidad.

Otros neurólogos, como Glee (1961) y Langer (1963) también recomiendan la introducción de la L<sub>2</sub> en los primeros años de la infancia. Langer llega a afirmar que hay un período óptimo para el aprendizaje de la L<sub>2</sub> en el que coinciden una serie de factores: capacidad de imitación, interés por la fonética de la L<sub>2</sub>, cierta necesidad de expresarse, etc. Si no se aprende el lenguaje durante esa fase, el individuo adolecerá de espontaneidad.

Andersson (1960) pone también de manifiesto la capacidad multilingüe de los niños con un relato de J.W. Tomb sobre la facilidad con que los niños ingleses de 3 ó 4 años conversaban en inglés con sus padres, en bengalí con sus nodrizas y en santalí e hindustaní con los criados y empleados de la casa. Andersson representa la diferencia cognitiva entre los niños y los adultos con la gráfica siguiente:

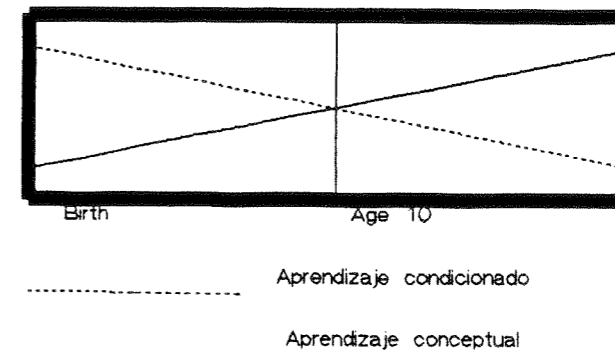


Fig. 1.- Relación entre el aprendizaje condicionado y el conceptual (T. Andersson, 1960).

Los niños verifican un aprendizaje fundamentalmente condicionado, que suele ser más informal, automático, intuitivo, espontáneo y natural que el aprendizaje conceptual de los adolescentes y adultos. Sobre la edad óptima, nos remite a las conclusiones del Congreso de Mayo de 1956:

*The optimum age for beginning the continuous learning of a second language seems to fall within the span of ages four through eight, with superior performance to be anticipated at ages eight, nine, ten. At this early period, the brain seems to have the greatest plasticity and specialized capacity needed for acquiring speech (T. Andersson, 1960:304)*

A comienzos de los años 60, el número de países que inició la L<sub>2</sub> en la escuela fue considerable, incluso desde los 6 a los 8 años (Education Abstracts, 1961):

A los 6 años	A los 7 años	A los 8 años
Australia (inglés)	Argentina (ing. y francés)	Canadá (fran. e inglés)
Nigeria (inglés)	Dinamarca (inglés)	EE.UU. (alem., fran. y espa.)
Luxemburgo (alem. y fran.)	Francia (ingl.)	Inglaterra (fran. y alemán)
Madagascar (fran. e ingl.)	India (ingl.)	Marruecos (fran.)
	Italia (fran. e ingl.)	Kenia (inglés)

Fig. 2.-Iniciación precoz de la L<sub>2</sub> en algunos países del mundo.



Lenneberg (1967) también mantiene la hipótesis del "período crítico" al comprobar que los niños se recuperan de las lesiones cerebrales antes que los adultos. Por ese motivo considera que es más fácil para los niños adquirir el lenguaje. Lenneberg (1967:175-82) piensa que ese aprendizaje "natural" de la L<sub>2</sub>, en situaciones informales fuera del aula y en contacto con los hablantes nativos solo puede tener lugar durante el "período crítico", entre los 2 años y el comienzo de la pubertad. Este factor biológico sería el responsable de que después de la pubertad, pasado el "período crítico", los aprendices de las lenguas extranjeras tengan que estudiarlas de forma mucho más reflexiva, con un considerable esfuerzo y sin perder el acento extranjero. Scovel (1969:252) también considera que es imposible que los adultos consigan aprender la L<sub>2</sub> sin acento extranjero.

Lenneberg fundamenta su tesis del "período crítico" en que la lateralización en el cerebro para el aprendizaje del lenguaje ha tenido lugar antes de la pubertad. Sin embargo, sus planteamientos fueron rechazados posteriormente por Krashen (1973:667) quien demostró que la especialización del hemisferio cerebral izquierdo, mediante el proceso de la lateralización, puede haberse completado ya a la edad de 4 años. De acuerdo con estos nuevos planteamientos, la especialización de determinadas áreas del cerebro para el aprendizaje de determinados aspectos del lenguaje dura toda la vida, sucediéndose "varios períodos críticos" y a veces superponiéndose. De esta forma, parece que desaparece la capacidad para el aprendizaje de determinadas funciones, pero se mantienen y siguen desarrollándose otras (Seliger 1978:16).

En conclusión, parece que no existe suficiente evidencia experimental para mantener hoy en día la hipótesis del período crítico. Los estudios que han demostrado que los niños aprenden antes y mejor la L<sub>2</sub> se han desarrollado en el "medio natural" de la L<sub>2</sub>, en contacto con nativos, con lo cual no se puede desligar la edad de los aprendices de la influencia del ambiente donde el niño estaba obligado a desenvolverse. En esos casos, operan determinados factores tales como la necesidad de relacionarse y de "sobrevivir", que son muy diferentes a los que intervienen en un aula de lengua extranjera y en un medio social en donde se usa únicamente la lengua materna.

Stern (1967), en lugar de fijar una edad determinada para el estudio de la L<sub>2</sub>, prefiere señalar toda la etapa de la Educación Primaria. En el mismo sentido se pronuncia Carroll (1969:62-63) cuando observó que los alumnos que comenzaron la L<sub>2</sub> en la escuela obtuvieron mejor rendimiento en el *MLA Proficiency Test* que los que comenzaron en el bachillerato:

*If learning a foreign language takes time, the earlier it is started, the better... My opinion is that the amount of competence one achieves is largely a matter of the amount of time spent in learning rather than the actual age of starting.*

A idénticas conclusiones llega Burstall (1975) en el proyecto de investigación de la N.F.E.R. que se extendió desde 1964 a 1974:

*The achievement of skill in a foreign language is primarily a function of the amount of time spent studying that language...*

Sin embargo, no todas las investigaciones sobre el tema llegan a idénticas conclusiones. Macnamara (1973) sostiene que si comparamos a un individuo de 40 años con un escolar no podemos demostrar que el adulto sea más o menos habilidoso con la L<sub>2</sub>, a no ser que a ambos se le ofrezcan idénticas oportunidades de práctica y aprendizaje. El estudio llevado a cabo por Burstall (1977) demuestra que hubo muy poca diferencia entre los alumnos de 16 años que habían estudiado francés desde los 8 años y los que lo habían estudiado desde los 11. Durette (1972) llega a las mismas conclusiones que Burstall y, además, señala que los alumnos universitarios aprenden las lenguas extranjeras el doble de rápido que los de bachillerato. Diller (1978) se apoya en las conclusiones de Carroll y Sapon (1959) para afirmar que la aptitud para las lenguas aumenta con la edad, hasta que se llega a la Universidad.

Puede observarse que las conclusiones sobre el tema de la edad óptima para el aprendizaje de la L<sub>2</sub> son un tanto polémicas y no coinciden; no obstante, parece haber evidencia científica para demostrar algunas de las ventajas que conlleva la iniciación temprana.

#### 1.4. VENTAJAS DEL APRENDIZAJE DE L<sub>2</sub> EN LA ETAPA 6-8 AÑOS:

1. Extraordinaria plasticidad del sistema nervioso (Penfield y Roberts 1959, Glees 1961, Lenneberg 1967).
2. Excelente capacidad de imitación y gran adaptabilidad (Donohue 1968).
3. Facilidad para distinguir, imitar, articular sonidos y conseguir buena pronunciación (Kirch 1956, Langer 1960, Carroll 1969, Oyama 1976)
4. Puede ser de gran valor educativo y formativo, puede beneficiar el rendimiento en las demás áreas, incluso en el Bachillerato (Lopanto 1963, Leino y Haak 1963, Flores et al. 1963, Jakovobits 1970). Si el centro puede ofrecer programas de inmersión, la lengua extranjera puede ser utilizada para desarrollar las destrezas y habilidades académicas y cognitivas de las demás áreas curriculares. Esta parece ser la tendencia internacional de la década de los ochenta, ya que con este tipo de programas (véase Swain 1979) se han obtenido los mejores resultados.
5. Se dispone de mayor espontaneidad y existen menos inhibiciones que en la adolescencia al aceptar la L<sub>2</sub> como nuevo sistema de comunicación (Gessell e Ilg 1956, Curran 1972, Guiora 1972). En esta etapa, los niños muestran buena disposición para el aprendizaje de la L<sub>2</sub> en situaciones comunicativas que fomenten la sociabilidad.
6. A esta edad, muestran gran curiosidad por las gentes de otros países y por su cultura (McAulay 1961, Finocchiaro 1964).
7. Adquieren la L<sub>2</sub> de forma más natural (Andersson 1960, Rosansky 1975).
8. Si el dominio de una L<sub>2</sub> es cuestión de tiempo (Carroll 1969, 1975), cuanto antes se comience mayor nivel se conseguirá (si se estudia ininterrumpidamente y de forma adecuada).

## 2. ESTUDIO DE LA SEGUNDA LENGUA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA: PANORAMA INTERNACIONAL

Los motivos que acabamos de exponer en el capítulo anterior han calado en mayor o menor grado en los distintos gobiernos del mundo, y llevados por unas u otras razones, han subvencionado programas dirigidos a la implantación de una segunda y tercera lengua desde los primeros años de la escolaridad (véase fig. 2). Stern (1967) recopila datos de 45 países en 1962 y demuestra que en 32 de ellos se estudiaba una segunda lengua antes de los 10 años. En ellos concentramos nuestra atención, ya que este trabajo se limita a la etapa 6-8 años. Respecto a los idiomas enseñados, se observa un predominio del inglés sobre los demás:

Idiomas extranjeros enseñados  
Panorama Internacional

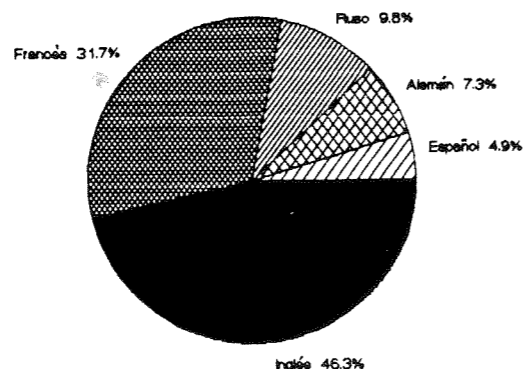


Fig. 3.- Idiomas extranjeros enseñados en los 32 países mencionados (Stern 1967:28)

### 2.1. FRANCIA

La ponencia de Feraud (1962) en el Congreso de Hamburgo de 1962 nos informa acerca de la enseñanza del inglés en Francia desde 1956. Se inició el idioma desde los 7 años y se usaron profesores nativos -británicos y americanos.

Se impartían 3 clases semanales de 20 ó 30 minutos, dentro del horario oficial. De acuerdo con este estudio, la mejor edad para comenzar son los 8 años. Cada sesión no debe exceder de 30 minutos.

Por su parte, Leandri y Feraud (1962) realizaron un proyecto de investigación con la enseñanza del inglés en párvulos (5-6 años). Las clases se desarrollaron en inglés durante media hora diaria. Los resultados fueron tan interesantes que motivaron investigaciones similares en otras escuelas (e.g. Cohen (1964). Según los datos de Stern (1967), en el curso 1965-66 se enseñaba la L<sub>2</sub> en unas 300 clases, en 230 se enseñaba inglés y en las 70 restantes, alemán, con autorización oficial desde el 30-11-64.

### 2.2. GRAN BRETAÑA

Tradicionalmente, en la escuela estatal británica se venía enseñando la L<sub>2</sub> en el Bachillerato, durante cuatro o cinco cursos hasta llegar al "O" level. Pero en 1965, el Ministerio de Educación aprobó la enseñanza de la L<sub>2</sub> de forma oficial.

En 1961, se comenzó un programa patrocinado por el Comité de Educación de Leeds y la Nuffield Foundation (Harding 1962), y llevado a cabo por Kellerman (1964), que enseñó francés a alumnos de 10 y 11 años. Se puede obtener información de este estudio en Taylor (1962).

En 1963, Mary Glasgow publica *Bon Voyage*, basado en la investigación que dirigió S.R. Ingram con niños londinenses de 8 años, y la enseñanza de la L<sub>2</sub> se fue extendiendo hasta llegar a unas 5.000 escuelas en todo el Reino Unido. Las características del proyecto piloto con la enseñanza del francés, iniciado en 1963, pueden conocerse en The School Council (1966). El *Annan Report* sobre la enseñanza del ruso (Annan Report 1962) llamó la atención sobre el posible beneficio que podía aportar el estudio de la L<sub>2</sub> en condiciones adecuadas.

Animados por el éxito de las primeras iniciativas que introdujeron la L<sub>2</sub> en la escuela primaria, el 13 de marzo de 1963, el Ministro de Educación, Sir Edward Boyle, informaba en el Parlamento sobre una asignación presupuestaria de 100.000 libras para subvencionar la enseñanza de la L<sub>2</sub> en las escuelas británicas. A partir de entonces, varios docentes se animaron a realizar proyectos locales. Había unos 5.000 profesores enseñando francés -que trabajaban en 119 zonas, de los cuales 1.600 intervenían en escuelas-piloto y unos 3.300 en escuelas que no eran coordinadas. En resumen, aproximadamente en el 20% de las 14.000 escuelas británicas se comenzó el estudio del francés (Stern 1967:107).

#### 2.2.1. Conclusiones sobre la enseñanza del francés como L<sub>2</sub> en Gran Bretaña (C. Burstall 1975):

##### a) Edad óptima:

- Los estudiantes de los cursos superiores aprendieron francés de forma más eficiente que los de los cursos inferiores.

- Los escolares que iniciaron el estudio del francés a los 8 años no superaron, en todo, a los que lo iniciaron a la edad de 11 años. A los 16 años, manifestaron mayor rendimiento en comprensión oral.

- Los resultados de este estudio no confirman la hipótesis del "período crítico".

#### b) Diferencias de sexo:

- Las niñas alcanzaron puntuaciones algo mejores que los niños.  
- La actitud de las niñas hacia el aprendizaje del francés fue más favorable que la de los niños.

#### c) Factores socio-económicos:

- Las puntuaciones medias más altas coincidía con un estatus socioeconómico alto y los resultados bajos coincidían con un estatus socioeconómico bajo. Los niveles más altos se consiguieron en las *Grammar Schools* y los más bajos en las *Secondary Modern*. Las *Comprehensive Schools* ocuparon una posición intermedia.

#### d) Tamaño de los centros:

- Los alumnos de escuelas pequeñas -con pocas unidades escolares- consiguieron mejores resultados que los de las escuelas grandes.

#### e) Repercusión en las demás áreas curriculares:

- Los resultados obtenidos con los tests que se aplicaron no mostraron ninguna influencia considerable en el rendimiento de las demás áreas curriculares, ni en sentido positivo ni negativo.

#### f) Actitud y rendimiento en los centros masculinos, femeninos y mixtos (coeducación):

- Los niños y niñas de escuelas masculinas o femeninas alcanzaron mayor rendimiento que los de centros mixtos con coeducación. Así mismo, los niños de centros masculinos mostraron una actitud más favorable hacia el francés que los chicos de centros mixtos.

- Las chicas de las escuelas con coeducación se mostraban más tímidas, a la hora de intervenir oralmente, que las de las escuelas femeninas.

### 2.3. ALEMANIA

En Alemania, se suele comenzar el estudio del inglés o del francés desde los 11 años. Pero en los años 60, también se iniciaron algunos programas sobre la enseñanza de esos idiomas en los cursos anteriores (G. Preissler 1964, P. Doye 1965). Como ejemplo, puede tomarse el proyecto del grupo Kassel dirigido por Preissler que comenzó en 1960 con unos 60 alumnos y después fue ampliándose hasta llegar a 360 en 1963. Se impartieron clases diarias de 30 minutos con una metodología oral, basándose en situaciones infantiles. Usaron como libros de texto *Beacon Reader* (London: Ginn & Co.) y *Brighter English* de M. Direder (Garching: Heide Verlag).

### 2.4. EE.UU. DE AMERICA

Con el objeto de impedir la fragmentación lingüística que venía sufriendo el país desde sus orígenes, la ley prohibió en Nebraska la enseñanza de cualquier lengua que no fuera el inglés. De esa manera, las comunidades de inmigrantes no podían educar a sus hijos en la lengua de su país de origen y se fomentaba la unidad e integridad del país. La ley Siman, aprobada en abril de 1919, establecía lo siguiente (Donoghue 1968:350):

*Section 1.-No person shall in any private, denominational, parochial or public school teach any subjects to any person in any language other than the English language.*

*Section 2.-Languages other than the English language may be taught as language only after a pupil shall have attained and successfully passed the eighth grade.*

Pero en 1952, la situación cambió radicalmente. J. McGrath, *Commissioner of Education* reconoció que en el pasado se había descuidado la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela y organizó un congreso en Washington en enero de 1953. En este encuentro de especialistas, se consideró que el nivel 3º ó 4º de la enseñanza primaria era el momento más adecuado para iniciar la L<sub>2</sub>.

Posteriormente, la fundación Rockefeller donó 120.000 dólares a la MLA para posibilitar, entre 1952-55, el desarrollo de tales iniciativas. Después, se renovó la subvención con 115.000 dólares para cubrir los gastos hasta 1958. La ayuda estatal sustituyó a la privada a partir de 1958 y contribuyó con un billón de dólares para la enseñanza de la L<sub>2</sub>, Ciencias y Matemáticas. En febrero de 1959, el 71% de las ciudades de 200.000 habitantes impartían la enseñanza del francés o del español (Donoghue 1968:353).

Durante el curso 1959-60, cada estado incluía una lengua extranjera en el currículo. Los estatutos de Nuevo Méjico permitían que se enseñara el español desde el curso 5º en adelante y los de Connecticut también, siempre que las clases de la L<sub>2</sub> no excedieran la hora diaria.

Pero el panorama que se avecinaba para la década de los setenta en EE.UU., en lo que se refería a la enseñanza de las lenguas extranjeras, dejaba mucho que desear (véase Andersson 1966, y Stern 1969:17):

*... languages are inadequately learned and universities have to teach foreign languages at a standard which in European countries is commonly reached at school.*

El capítulo 2 del trabajo original ofrece más información sobre el estado de la enseñanza de las lenguas extranjeras en otros países: Suecia, Holanda, Bulgaria, Hungría, Unión Soviética, Polonia, Noruega, Austria, Italia, Argentina, India y Malaca. En este resumen, nos hemos limitado a presentar los datos que nos han parecido más relevantes. Nos llama la atención el hecho de que España no enviara ninguna ponencia a los congresos internacionales que se han venido celebrando sobre el tema, lo cual demuestra que la enseñanza de L<sub>2</sub> en los primeros niveles de la Educación Primaria se encuentra en una fase mucho menos desarrollada y que necesitamos estudios experimentales que aporten datos sobre el tema en nuestro país.

### 3. MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A LOS 6-8 AÑOS

La ausencia de programas y proyectos de investigación nacionales en el campo que nos ocupa, explica, en parte, la ausencia de material didáctico para la enseñanza de las lenguas extranjeras en los primeros niveles de la EGB., al menos hasta 1976, fecha en que comenzamos el proyecto "Junior English 76".

En este capítulo, se revisan las características fundamentales que debe reunir todo material, a nuestro juicio, y se demuestra que los materiales disponibles no son del todo adecuados para la realidad escolar de cada centro.

Partimos de la utilidad del libro de texto para la enseñanza de la L<sub>2</sub>, por considerarlo como "un valioso auxiliar en la actividad de enseñanza del profesor y de aprendizaje del alumno, ocupando un lugar privilegiado entre los medios que (facilitan el aprendizaje de la L<sub>2</sub>)" (G. Gómez-Dacal 1975). Como características fundamentales destacamos:

- Su adecuación al alumno, a sus intereses y necesidades.
- Una metodología adecuada.
- La graduación de los contenidos y objetivos que propone.
- Condicionantes didácticos según las leyes del aprendizaje (A. Buj 1967).
- Adecuada función de las ilustraciones y de la tipografía.

Para evaluar los libros de texto hemos elaborado una escala teniendo en cuenta los criterios fundamentales que debieran prevalecer, a nuestro juicio:

3.1. Escala para la evaluación de los libros de texto de L<sub>2</sub> (véase Rivers 1968 y Engel 1979):

1. Aspectos formales: durabilidad de la encuadernación, calidad del papel empleado, etc.
2. Orientación del syllabus: contenidos y objetivos propuestos.
3. Enfoque de las unidades didácticas: ordenación, graduación, exposición, extensión,...
4. Adecuación a las necesidades e intereses de los niños.
5. Relación con otras áreas del currículo escolar.
6. Variedad de actividades, estrategias y procedimientos didácticos.
7. Potencial motivador: juegos, canciones, crucigramas, rimas, etc.
8. Revisión de los contenidos y objetivos: repasos, ejercicios "cíclicos", etc.
9. Fomenta la creatividad y las actividades libres.
10. Calidad y adecuación de las ilustraciones.
11. Facilita la síntesis mediante cuadros sinópticos, resúmenes, tablas y esquemas.
12. Permite un desarrollo adecuado de la comprensión oral.
13. " " " " " " expresión oral.
14. " " " " " " comprensión lectora.
15. Facilita la enseñanza y aprendizaje de los aspectos fonéticos.
16. Facilita la enseñanza y aprendizaje del vocabulario.
17. Incorpora la enseñanza y aprendizaje de los elementos culturales.
18. Presenta una metodología adecuada de acuerdo con los planteamientos curriculares del centro.
19. Existe material complementario relacionado con el texto: cuaderno de ejercicios, grabación, posters, ...

Posteriormente, efectuamos un análisis crítico de algunos de los textos disponibles para la enseñanza del inglés en la etapa 6-8 años. Los textos analizados fueron los siguientes:

- *Hallo!* (B. Abbs 1965).
- *Hello Children!* (J. McAllister 1965)
- *English for Children* (E. Alcaraz, M. Rico Vercher 1974)
- *Go* (G. Broughton 1975)
- *English with Solo* (J. Crittenden 1978)
- *Jigsaw* (B. Abbs & A. Worrall 1979)

Tras un análisis detenido, llegamos a las siguiente conclusiones:

- Raramente los contenidos y objetivos propuestos están adecuados en dificultad a las necesidades y características de los centros españoles.

- No se suele establecer una relación sistemática con otras materias o áreas curriculares. Es decir, falta **interdisciplinariedad** en las actividades propuestas (véase Finocchiaro 1964:132).

- No se suelen tratar los **problemas fonéticos** de forma adecuada, ya que los materiales se ofrecen indistintamente a niños de cualquier nacionalidad o país. La didáctica de la fonética podría orientarse de forma más eficaz si se tienen en cuenta las diferencias fonéticas entre la L<sub>1</sub> y la L<sub>2</sub> (véase Wardhaugh 1970, Lee 1968 y Buren 1974).

- Con frecuencia faltan actividades **motivadoras y divertidas**: juegos, canciones, rimas sencillas, crucigramas, chistes y pasatiempos.

- No siempre se usa la tipografía y el color como recurso didáctico, para resaltar determinadas palabras o expresiones o asociarlas con su categoría gramatical, etc.

- Escasean los repasos y las revisiones, los cuadros sinópticos, las tablas, los resúmenes y ejercicios que permitan practicar **cíclicamente** lo estudiado anteriormente (véase Bosco y DiPietro 1970, Corder 1973, Howatt 1974, Valdman 1978).

Una vez presentadas las razones de tipo sociopolítico, pedagógico y psicológico que justifican la iniciación temprana, conocidos algunos proyectos que se han llevado a cabo en otros países, algunos de los materiales didácticos que se vienen utilizando y los aspectos que debieran mejorarse y adaptarse al contexto español, pasamos a explicar los objetivos de nuestro estudio experimental.

#### 4. NUESTRO TRABAJO DE INVESTIGACION

En el capítulo anterior, tuvimos ocasión de comprobar que los contenidos y objetivos que ofrecen los materiales para la enseñanza de la L<sub>2</sub> en la etapa 6-8 años no se han experimentado previamente y, por consiguiente, no suelen estar adecuados en dificultad.

Por otra parte, en nuestro país, las Nuevas Orientaciones pedagógicas (1970) contemplan la posibilidad de iniciar la L<sub>2</sub> en 3º de EGB, pero se sugieren unos objetivos no experimentados (M.E.C. 1970):

- Pronunciación correcta de los sonidos de la nueva lengua.
- Entonación, acento y ritmo típicos del nuevo idioma, de las oraciones más sencillas afirmativas, interrogativas y negativas.
- Comprensión "aural" de órdenes sencillas, preguntas, afirmaciones y negaciones en presente continuo y en presente habitual con los verbos "to be" y "to have".
- Habilidad de leer y escribir las estructuras estudiadas.
- El vocabulario activo adquirido al final de este nivel será de una 180 palabras.

Respectos a estas indicaciones oficiales, creemos que:

1. Resultan un tanto genéricas. A través de sucesivos proyectos de investigación convendría aumentar su nivel de concreción y adecuarlas a las posibilidades reales de los alumnos.
2. No se sugiere nada para los dos niveles anteriores -1º y 2º de EGB- y, sin embargo, como hemos visto, existen varias razones que justificarían el estudio de L<sub>2</sub>, siempre que se disponga de los medios necesarios.

Por nuestra parte, reconocemos una importante demanda social respecto a la enseñanza del inglés desde los primeros cursos de la escolaridad y creemos que convendría satisfacerla. Por ese motivo, el trabajo de investigación que presentamos se ha centrado en la etapa 6-8 años. Existen algunos estudios internacionales a partir de los 8 años, pero son mucho más escasos los que comienzan a partir de los 6 años. Por consiguiente, consideramos del máximo interés estudiar esa etapa y ofrecer conclusiones que sirvan de orientación al profesorado que desee introducir el estudio de la L<sub>2</sub> en su clase.

Frente a la dualidad programa o syllabus máximo, como el propuesto por algunos libros, o programa de objetivos mínimos, deseamos proponer un syllabus racional previamente experimentado que pueda ser razonablemente desarrollado en el tiempo realmente disponible (véase Rico y Sáenz 1975-80).

Una selección de contenidos y objetivos adaptados en dificultad a la etapa 6-8 años y basada en sus necesidades e intereses, puede mejorar la didáctica de la L<sub>2</sub> en la 1ª etapa de EGB y puede contribuir a reducir el número de fracasos en la 2ª etapa, período a partir del cual es obligatorio.

Un syllabus adecuado en dificultad también puede contribuir a aumentar la motivación y el interés de unos alumnos que encuentran satisfacción al enfrentarse con unas tareas que son capaces de realizar.

El profesorado necesita resultados experimentados que puedan servir de referencia a la hora de decidir sobre la posible introducción de L<sub>2</sub> a los 6-8 años en el diseño curricular de su centro, a la hora de implementarlo y evaluarlo.

Planteamientos similares han inspirado valiosas investigaciones en otras áreas educativas, por ejemplo, el proyecto "Granada Mats" (Rico y Sáenz 1975-80). En nuestro caso, nos propusimos ofrecer una solución experimentada a los planteamientos anteriores a través del proyecto "Junior English 1976" que se extendió durante toda la 1ª etapa de EGB, aunque con mayor profundidad en la etapa 6-8 años.

##### 4.1. Determinación de las variables

En síntesis, las variables que se han controlado han sido las siguientes:

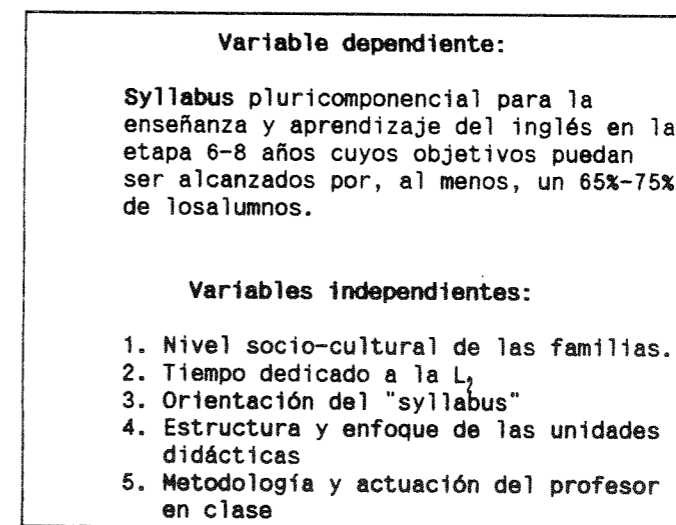


Fig.4.-Variables controladas

##### 4.2. Muestra

En 1976, la primera fase de la investigación se comenzó en los dos Colegios de Prácticas de la Escuela Universitaria del Profesorado de la Universidad de Granada. Al año siguiente, se incorporaron más colegios. Unos pudieron continuar hasta 1980, otros tuvieron que interrumpir la iniciativa por falta de profesorado:

**Colaboración continuada:**

Colegios (Granada)	Alumnos
C. de la Caja de Ahorros .....	80
C. N. Prácticas Masculino .....	38
C. N. Prácticas Femenino .....	35
C. Ave M <sup>a</sup> "S. Isidro" .....	40
C. de la Asunción .....	40

**Colaboración Parcial:**

Colegios	Alumnos
C. N. "Eugenia de Montijo" .....	35
C. N. de Purullena (Granada) .....	30
C. N. "Inmaculada del Triunfo" .....	32
C. N. de Montefrío (Granada) .....	27
G. E. "Gómez Moreno" .....	30
C. N. "Inmaculada Niña" .....	40

Fig. 5.-Colegios participantes (total: 427 alumnos)

**4.3. Nivel socio-cultural de la muestra**

Para determinar el nivel socio-cultural de la muestra nos hemos basado en la titulación académica de los padres y los hemos clasificado en cuatro categorías:

1. Profesiones que requieren estudios universitarios para ser desempeñadas.
2. Profesiones que requieren estudios de Diplomatura o Grado Medio (ejemplo: profesor de EGB, aparejador, perito industrial, etc.)
3. Las que suelen requerir algunos estudios de Bachillerato o formación similar (ej.: empleado de banco, oficinista, delegado de ventas, etc.)
4. Las que no requieren ningún tipo de estudios (ej.: peón de albañil, obrero agrícola, jornalero, etc.).

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

	1ºEGB	2ºEGB	3ºEGB
1. Con formación universitaria.....	15%	22%	22%
2. Con estudios de Grado Medio .....	6%	9%	7%
3. Con estudios de bachillerato .....	14%	19%	18%
4. Sin estudios .....	65%	50%	53%

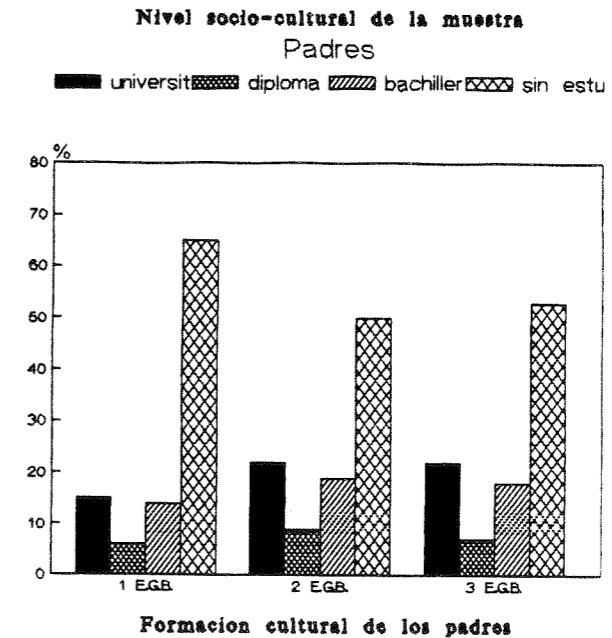


Fig. 6.-Histograma de la formación cultural de los padres.

Respecto a las madres obtuvimos los siguientes resultados:

	1ºEGB	2ºEGB	3ºEGB
No trabajan .....	84%	79%	78%
Trabajan con estudios universitarios .....	3%	6%	8%
" " " de diplomatura .....	4%	6%	3%
" " " de bachillerato .....	4%	5%	6%
" sin " .....	5%	4%	5%

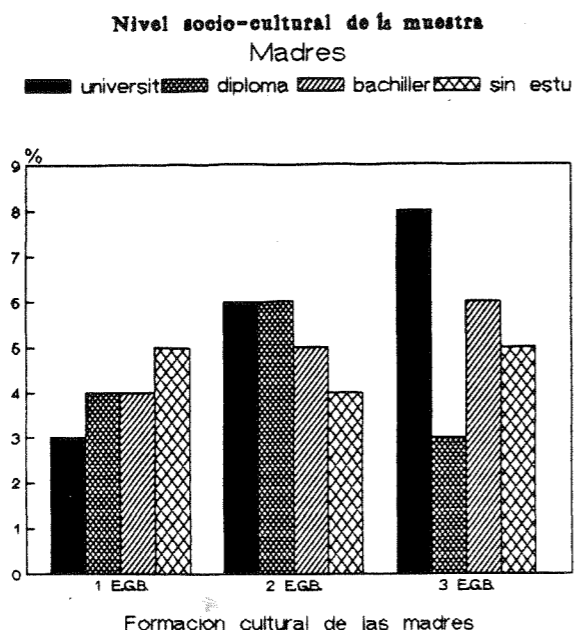


Fig. 7.-Histograma de la formación cultural de las madres.

#### 4.4. El profesorado colaborador

El desarrollo de la investigación fue posible gracias al esfuerzo de los profesores de los colegios anteriores, que se ofrecieron para enseñar inglés. Dos de las profesoras eran nativas, una era bilingüe y había obtenido "0" level en algunas asignaturas en Gran Bretaña, el resto había adquirido su especialización a base de cursillos y estudio personal.

Cada profesor recibió instrucciones sobre la aplicación del material didáctico y forma de evaluarlo. Después de cada bimestre, hubo intercambio de impresiones sobre las incidencias de mayor interés: adecuación de las actividades, motivación de los niños y demás aspectos considerados relevantes.

#### 4.5. Tiempo dedicado a la L2

Cada colegio ofreció tres clases semanales de 30 minutos. Se empleó el material didáctico que se describe a continuación. Las clases de inglés se impartieron en español.

#### 4.6. El material didáctico

El material didáctico, después de la fase-piloto de 1976, se elaboró de acuerdo con la taxonomía de objetivos que ofrecemos a continuación, que es una adaptación de la de Valette (1972). Es decir, cada unidad didáctica contenía actividades relacionadas con uno o varios de los objetivos específicos de la taxonomía siguiente:

I DOMINIO COGNOSCITIVO	COMPRESION ORAL A	I.A.1. Capacidad para discriminar sonidos, palabras, giros, oraciones y <b>textos breves</b>
		I.A.2. Capacidad para diferenciar patrones y modelos de entonación
		I.A.3. Capacidad para diferenciar reglas implícitas y estructuras
		I.A.4. Capacidad para comprender el significado de palabras, giros, oraciones y <b>textos breves</b>
	EXPRESION ORAL B	I.B.1. Capacidad para producir sonidos, palabras, giros y oraciones con la articulación, entonación y significado adecuados
		I.B.2. Conocimiento de reglas y estructuras para expresar hechos e ideas con la entonación y significado adecuados
	COMPRESION LECTORA C	I.C.1. Capacidad para relacionar los grafemas, los sonidos y el significado en la lectura
		I.C.2. Capacidad para entonar y acentuar inteligiblemente giros, oraciones y <b>textos breves</b>
	EXPRESION ESCRITA D	I.D.1. Capacidad para reproducir por escrito palabras, oraciones dictadas y <b>textos breves</b>
		I.D.2. Capacidad para expresar por escrito hechos e ideas mediante oraciones y <b>textos breves</b>
	II DOMINIO AFECTIVO	II.1. Conciencia del fenómeno de la lengua extranjera e interés por ella
		II.2. Tolerancia, comprensión y respeto por las diferencias entre la cultura materna y la extranjera
II.3. Promoción activa de comprensión internacional		
II.4. Satisfacción derivada del progreso y deseo continuo de mejorar		

Fig. 7.- Taxonomía de objetivos empleada.



4.6.1. Orientación del "syllabus"

La segunda versión del material didáctico se elaboró teniendo en cuenta, fundamentalmente, los principios del método audiolingual (N. Brooks 1966, W. Rivers 1964) y de las teorías cognitivas (Carroll 1966 y Chastain 1969). En la fase final, se incorporaron, en clase, algunas técnicas del enfoque comunicativo (H. Widdowson 1978), pero los tests se orientaron, como veremos después, de acuerdo con los postulados del método audiolingual y se centraron en la evaluación de los elementos discretos (fonética, estructuras y vocabulario, incluyendo los "idioms").

Para cada curso, se programó un "syllabus" pluricomponencial estructurado en 5 bloques que se interrelacionaban entre sí a través de las actividades curriculares:

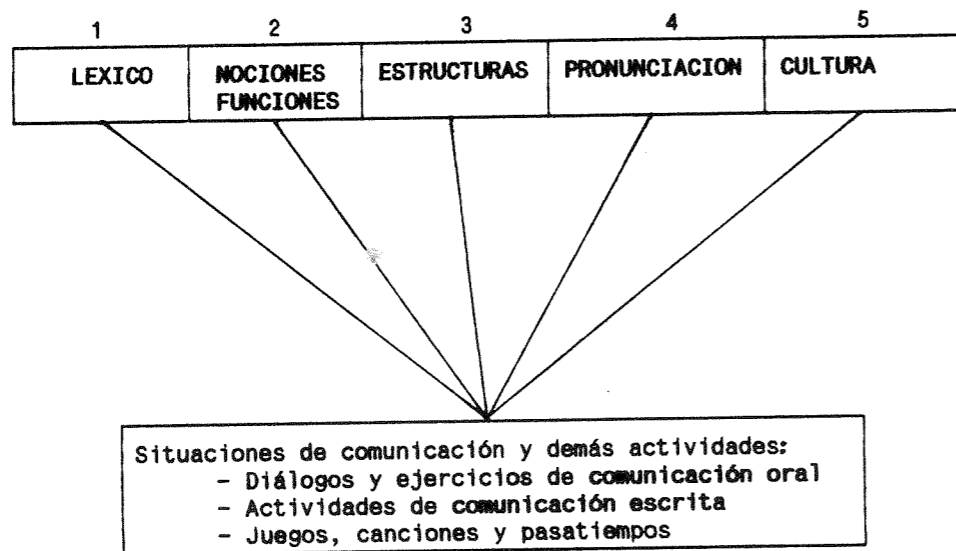


Fig. 8.-Estructura del "syllabus" pluricomponencial que se ofreció en la etapa 6-8 años.

**Bloque 1: Centros de interés (léxico):**

Dentro de este bloque, se programaron varios temas, o tópicos relacionados con las posibles necesidades e intereses de los alumnos de esta edad (véase apartado 4.6.1) para estudiar el léxico agrupado por centros de interés (véase Finocchiaro 1964, Donoghue 1967 y 1968, Guillén de Rezzano 1967)

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- La casa</li> <li>- Los viajes</li> <li>- Prendas de vestir</li> <li>- Partes del cuerpo</li> <li>- El parque</li> <li>- Los números</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comidas</li> <li>- Los colores</li> <li>- Los animales</li> <li>- El campo</li> <li>- La ciudad</li> <li>- Las vacaciones</li> </ul> |
|---|---|

**Bloque 2 y 3: Nociones, funciones y estructuras:**

De forma gradual y cíclica, se presentaron las siguientes estructuras asociadas a las funciones y nociones que se indican a continuación:

Nociones y funciones:	Estructuras:
- Expresar posesión:	<i>My + N, your + N</i>
- Identificación de objetos:	<i>This is a/the/my...</i>
- Preguntar y responder sobre la identidad de las cosas:	<i>What's this/that? It's a ... Is this/that ...? Yes, it is. No, it isn't.</i>
- Formular órdenes:	<i>Look there! Come here, please!</i>
- Identificación de personas:	<i>Is he/she...? Yes, he is. No, he isn't. Are they...? Yes, they are. No, they aren't.</i>
- Descripción de personas, animales y cosas:	<i>What colour's...? It's ...</i>
- Sugerir acciones:	<i>Let's (go to the...)</i>
- Asentir:	<i>All right/ O.K.</i>
- Saludar:	<i>Good morning/afternoon/evening</i>
- Preguntar por/dar los datos personales: nombre, dirección, nacionalidad,...	<i>What's your name? I'm... Where do you live? I live in... Where are you from? I'm from...</i>
- Presentar a los amigos:	<i>This is ... Nice to meet you</i>
- Localización de elementos:	<i>Where's the...? It's + preposi.</i>
- Preguntar si alguien tiene algo:	<i>Have you got...? Yes, I have. No, I haven't</i>

**Bloque 4: Pronunciación:**

Por una parte, se presentaron los contrastes de sonidos más problemáticos para los escolares españoles incidiendo en aquellos sonidos que no existen en español:

/d/-/ð/	/a:-/ʌ/	/v/-/b/	/r/-/ɹ/
/θ/-/s/	/o:-/o/	/t/-/d/	/ɪ/-/i:/
/g/-/w/	/ə/-/ə/	/t /-/ʃ/	/u/-/u:/

Por otra parte, se practicó una didáctica integral de los elementos fonéticos (sonidos, acento, ritmo y entonación) mediante el uso de la grabación de los diálogos por nativos y de los ejercicios de clase.

#### Bloque 5: Cultura:

A los 6-7 años, se presentaron algunos elementos culturales -en relación con el centro de interés (bloque 1)- y se analizaron contrastándolos con la cultura materna:

- Las escuelas británicas y españolas
- Las viviendas
- El té y el café con leche
- Los pueblos y ciudades españolas y británicas
- La Navidad en España y Gran Bretaña
- Los animales domésticos
- Los viajes y los transportes
- El tiempo
- Los parques
- Las comidas
- Las iglesias
- La naturaleza y el paisaje

Los cinco bloques anteriores se desarrollaron a través de múltiples actividades de comunicación oral y escrita:

#### Situaciones, diálogos:

Se presentaron tres tipos de diálogos (véase Rivers 1978 y Allen y Valette 1972):

- a) *Grammar/function demonstration dialogues*, con la intención de presentar determinadas estructuras y formas lingüísticas en contextos y asociadas a la función lingüística que expresa cada una.
- b) *Conversation-facilitation dialogues*, con el objeto de ofrecer oportunidades para practicar el lenguaje coloquial.
- c) *Seeded dialogues*, con el propósito de practicar determinados sonidos o determinados esquemas rítmicos o acentuales.

#### Pasatiempos:

En las unidades didácticas, se incluyeron pasatiempos: juegos, canciones, crucigramas y rimas.

#### 4.6.2. Las unidades didácticas

Cada unidad didáctica desarrollaba aspectos de los 5 bloques anteriores, los presentaba y explotaba cíclicamente mediante las técnicas, actividades, y estrategias siguientes. A modo orientativo, hemos indicado el porcentaje aproximado de tiempo que el profesorado colaborador dedicaba a cada tarea (exceptuando lógicamente las situaciones imprevistas que obligaban a alterar la distribución del tiempo acordado: dificultades lingüísticas imprevistas, interrupciones de clase, etc.):

- Identificar la pronunciación del vocabulario estudiado con las ilustraciones que lo representan (10%)
- Nombrar lo que representan las ilustraciones del vocabulario estudiado (10%)
- Diferenciar *minimal pairs* (5%)
- Escuchar diálogos breves hasta comprenderlos oralmente (10%)
- Leer en voz alta con una pronunciación inteligible (10%)
- Dramatizar diálogos y episodios breves (10%)
- Identificar los *idioms* y expresiones estudiadas con sus significados respectivos (5%)
- Usar oralmente y por escrito los *idioms* y las formas lingüísticas estudiadas (10%)
- Diferenciar varios aspectos de la cultura británica en contraste con la española (en relación con los centros de interés) (10%)
- Recitar rimas y canciones (5%)
- Cantar canciones (5%)
- Realizar juegos lingüísticos que desarrollan las 4 destrezas (comprensión y expresión oral y escrita) (10%)

En esta segunda fase, se prepararon 15 unidades didácticas de 4 pags. cada una en 1º y 2º de EGB y de 6 pags. en 3º. Además, se incluyeron 4 pags. de repaso en cada trimestre. Todas las actividades de presentación de vocabulario y pronunciación, y todas las situaciones coloquiales de los diálogos fueron grabados en cassette para reforzar la enseñanza y aprendizaje del inglés oral (véanse los modelos definitivos de Unidad Didáctica en el apéndice final II).

Las clases se impartieron siguiendo fielmente todas las actividades propuestas en el material didáctico editado al respecto (con el sistema "offset"):

- *Pictures and Sounds*
- *Pronounce and Do*
- *Start Talking*

#### 4.7. Evaluación de los alumnos

Se elaboraron tests bimestrales con el objeto de medir los niveles adquiridos en vocabulario, estructuras, pronunciación e "idioms". Además, los profesores realizaron una evaluación continua del progreso de sus alumnos, con anotaciones y observaciones sobre cada escolar.

Cada profesor aplicó los tests en su clase, siguiendo las instrucciones dadas. A continuación incluimos una muestra de ítems de cada tipo de test:

4.7.1. Modelo de items de vocabulario:

Los tests de vocabulario se construyeron con items parecidos a los siguientes:

6-7 años:

**VOCABULARIO**

Señala con una cruz sólo el dibujo que nombre tu profesor en cada pregunta. (Pronunciar cada palabra dos veces).

1			X	
house				
2	X			
door				
3				X
window				
4		X		
cat				
5			X	
dog				
6	X			
table				

Profesor/a (dos veces):

Number 1: house

Number 2: door

Number 3: .....

Fig. 9.-Tipos de items de los tests de vocabulario para 6-7 años.

Para 3º de EGB:

**VOCABULARIO**

Elige y subraya la palabra que le corresponda a cada dibujo.

1	15	2	12	3	11
	five fourteen nine fifteen		two twelve twenty five		one ten eleven twelve
4		5		6	
	chair chalk pencil ruler		book pencil desk notebook		rubber ruler chalk door
7		8		9	
	bathroom bedroom kitchen garden		garden kitchen bedroom bathroom		living-room bathroom kitchen garden

Fig. 10.-Tipos de items del test de vocabulario para 3º EGB (8 años)

4.7.2. Modelos de items de estructuras (6-7 años)

La evaluación de las estructuras gramaticales se realizó con items semejantes a los siguientes:

**ESTRUCTURAS**

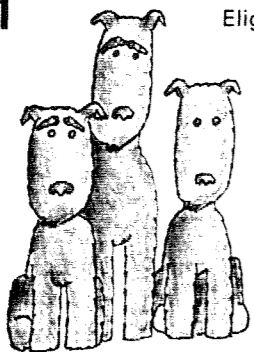
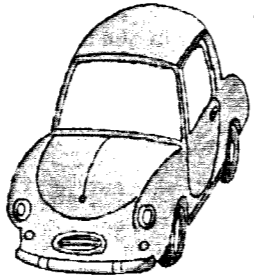

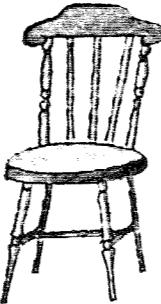
<p><b>1</b> Elige y subraya:</p>  <p>a dog three dogs five dogs two dogs</p>	<p><b>2</b> Subraya lo que falta:</p>  <p>..... a car</p> <p>This is Come here Living-room Good-bye</p>
<p><b>3</b> Subraya lo que falta:</p>  <p>..... this?</p> <p>silly hello sister What's</p>	<p><b>4</b> Elige la respuesta:</p>  <p>What's this?</p> <p>silly dog Come in! It's a chair Get out!</p>
<p><b>5</b> Subraya lo que falta:</p> <p>ten Be ..... quiet! cat car</p>	<p><b>6</b> Subraya lo que falta:</p> <p>tea you bag duck</p> <p>Thank .....</p>

Fig. 11.-Tipos de items de los tests de estructuras para 6-7 años.

Los tests de Estructuras de 3Q, aunque se elaboraron de forma parecida, lógicamente, tenían un nivel de dificultad mayor, puesto que el programa de 3Q era más complejo:

**ESTRUCTURAS**

Elige y subraya lo que falta:


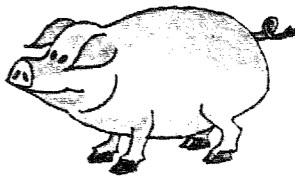


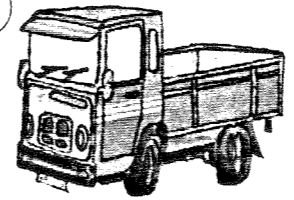
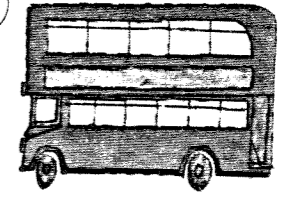
<p><b>1</b> .....</p>  <p>..... a bird.</p> <p>duck my don't that's</p>	<p><b>2</b> ..... a pig.</p>  <p>that's this is hello two</p>
<p><b>3</b> What's this? What's that? Where's the cat? Where's the dog?</p>  <p>.....?</p> <p>It's meat.</p>	<p><b>4</b> What's this? What's that? Where's my key? Why?</p>  <p>.....?</p> <p>It's sugar.</p>
<p><b>5</b> this orange lorry green</p>  <p>an orange .....</p>	<p><b>6</b> blue yellow pink red</p>  <p>a ..... bus.</p>
<p><b>7</b> all with here this</p> <p>..... right.</p>	<p><b>8</b> come red look let's</p> <p>..... go!</p>
<p><b>9</b> get out! look away wait</p> <p>Go .....</p>	<p><b>10</b> lorry your lovely yes</p> <p>What's ..... name</p>

Fig. 12.-Tipos de items de los tests de Estructuras para 3Q de EGB.

4.7.3. Tests de "idioms" y expresiones coloquiales:

Los "idioms" y expresiones coloquiales se evaluaron mediante items semejantes a los siguientes:

1.ª EVALUACION

Nombre y apellidos: ..... Curso: .....  
 Colegio: ..... Aciertos: ..... Calif.: .....

DIALOGOS

Subraya sólo aquella expresión que corresponda con lo que te diga tu profesor/a en inglés:

1. Hola Adiós Buenos días Hasta luego	2. Buenas tardes Adiós Buenos días Por favor	3. Buenos días Hasta luego Entra Adiós
4. Buenos días Buenas tardes Fuera De acuerdo	5. Hasta luego Adiós Hola Entra	6. Fuera Entra Hola Hasta luego
7. De acuerdo Fuera Por favor Buenas tardes	8. Entra Adiós Hasta luego Fuera	9. ¡Oh! De acuerdo Por favor Fuera
10. Hola, adiós Hola, buenos días Adiós, hasta luego Hola, buenas tardes		

Profesor/a:  
 1 Hello!      2 Good morning!      3 Good bye!      4 Good afternoon!      5 see you!  
 6 Come in!      7 Please!      8 Get out!      9 O.K      10 Hello! Good morning!

Fig. 13.-Tipo de items de los tests de "idioms" (6-7 años).

Evaluación de los "idioms" y expresiones coloquiales en 3º de EGB:

Elige y subraya el significado de las expresiones siguientes:

25. <b>Let's go</b>	ven aquí	siéntate	vámonos	muy bien
26. <b>Look there</b>	de acuerdo	mira allí	cuidado	está bien
27. <b>Don't be silly</b>	no escribas	no te levantes	hola	no seas tonto
28. <b>Be careful</b>	cuidado	silencio	abre el libro	gracias
29. <b>Here you are</b>	¿cómo estás?	vete	aquí tienes	lo siento
30. <b>Sorry</b>	zorro	lo siento	adiós	de acuerdo
31. <b>That's wrong</b>	está bien	está mal	eso es	cuidado
32. <b>Naughty boys!</b>	niñas traviesas	vete	cuidado	niños traviesos

Fig. 14.-Tipo de items para la evaluación de los "idioms" (3º de EGB, 8 años)

4.7.4. Test de pronunciación

Los elementos fonéticos se evaluaron de la forma siguiente:

6-7 años:

PRONUNCIACION

- Tu profesor va a nombrar todos los dibujos siguientes. Señala con una cruz el dibujo que pronuncie tu profesor con /i:/ larga:

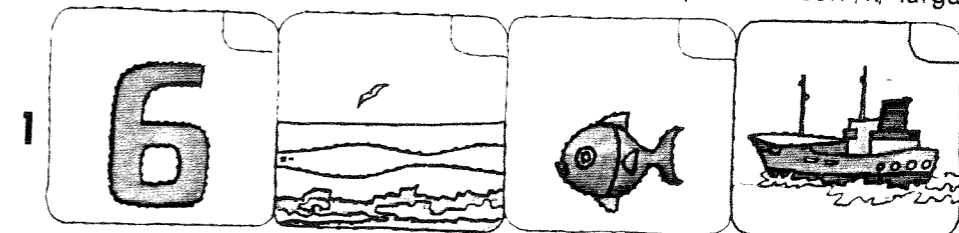


Fig. 15.-Tipos de items para la evaluación de la pronunciación (6-7 años)

**PRONUNCIACION**

Tu profesor te va a nombrar todos los dibujos siguientes.  
Señala tú con una cruz sólo el que se pronuncie con:

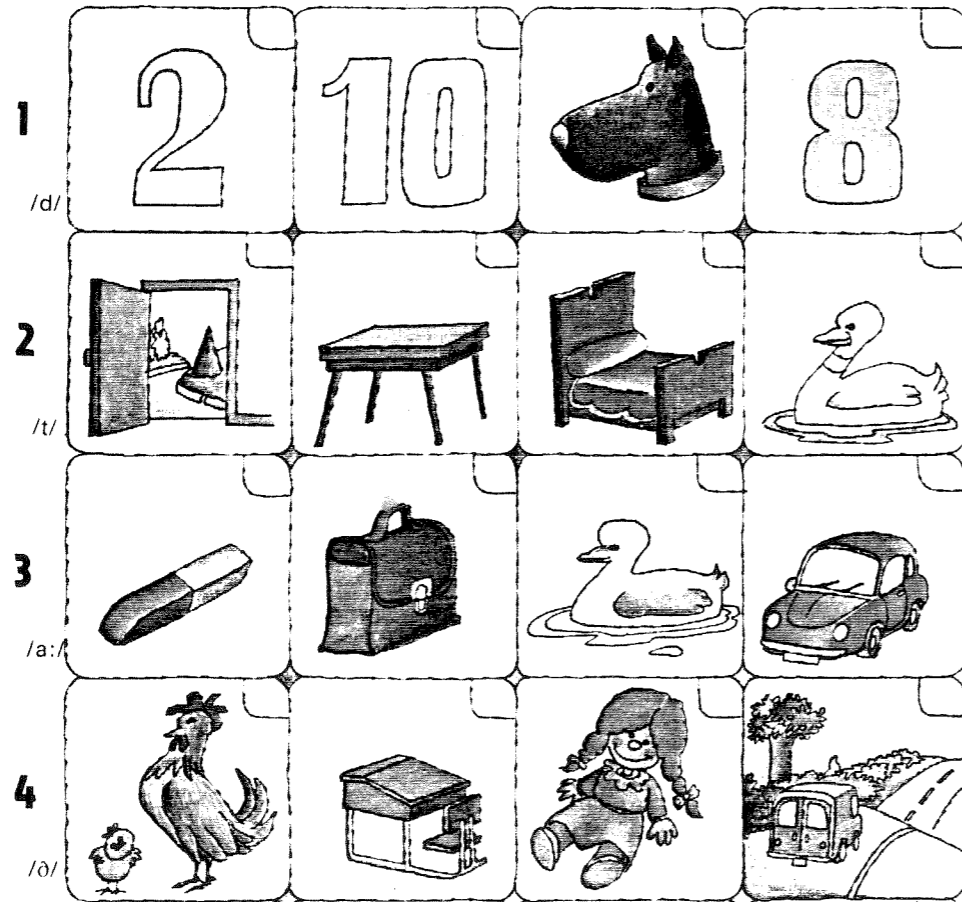


Fig. 16.-Tipos de ítems para la evaluación de la pronunciación en 3º EGB.

En el apéndice final se incluye un modelo completo de los tests de Vocabulario, Estructuras, Pronunciación e "Idioms" correspondientes a una de las 5 evaluaciones bimestrales que se aplicaron.

**4.8. ANALISIS DE DATOS**

Una vez aplicado y corregido el test, se expresaron gráficamente los resultados en un cuadro de doble entrada parecido al presentado por García Hoz (1970:263), se ordenaron los tests de mayor a menor número de aciertos, y se numeró cada uno. Después se pasaron los resultados a la matriz marcando los resultados positivos con el signo (+) y los negativos con el signo (-). Una vez rellenado el cuadro de doble entrada o cuadro diagnóstico, se sumaron los aciertos de todas las filas horizontales y verticales. La suma horizontal indica el número de aciertos de cada alumno y las sumas verticales señalan el nº de alumnos que han contestado bien cada ítem.

A continuación, se halló la media, desviación típica y, después, se calculó la homogeneidad de los grupos excluyendo de nuestros cálculos estadísticos aquellos grupos que se situaban en los extremos respecto a la media, es decir, los de rendimiento muy bajo y muy alto.

También se calculó la fiabilidad de la prueba con la fórmula de Kuder y Richarson (Lafourcade 1972:188):

$$\text{Fiabilidad} = \frac{\text{Nº de I}}{\text{Nº de I} - 1} \left( 1 - \frac{X ( \text{Nº de I} - X )}{\text{Nº de I} \cdot s^2} \right)$$

Se comprobó el índice de dificultad de los ítems y su poder de discriminación aplicando las fórmulas siguientes:

$$\text{I.D.} = \frac{\text{Nº de Ítems}}{\text{Nº de aciertos}}$$

$$\text{I. dis.} = \frac{\text{Nº de aciertos 27\% sup.} - \text{Nº de aciertos 27\% inf.}}{\text{Nº de alumnos que forma el 27\%}}$$

Se interpretó la dificultad y discriminación de los ítems de acuerdo con estos criterios:

Dificultad		Discriminación	
superados por 100%-81%	muy fáciles	.41 y más	alta
" " 80%-61%	fáciles	.40 - .20	media
" " 60%-41%	intermedios	.20 - .01	baja
" " 40%-21%	difíciles	0 y menos	negativa
" " 20%-0	muy difíciles		

Fig. 17.-Criterios utilizados para la interpretación de la dificultad y discriminación de los ítems.

Una vez conocidos los cálculos anteriores, se efectuó un análisis de los items y de sus distractores para reflexionar sobre las causas del éxito o del fracaso en la resolución de los mismos, para reducir o aumentar su dificultad, para modificarlos o dejarlos tal cual.

4.9. Fases del diseño experimental empleado:

El diseño experimental aplicado podría resumirse en las siguientes fases:

<p>1</p> <p><b>Puntos de partida:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demanda e interés social por la iniciación temprana del inglés en la etapa 6-8 años.</li> <li>- Razones sociopolíticas y psicológicas que aconsejan la enseñanza de la L<sub>2</sub> a esas edades.</li> <li>- Escasez de investigaciones y materiales didácticos nacionales.</li> </ul>	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de la cuestión en los demás países y análisis crítico del material didáctico existente y de los programas que proponen.</li> <li>- Conclusiones en torno a las deficiencias más comunes.</li> <li>- Análisis de las necesidades e intereses de los alumnos de la etapa 6-8 años.</li> </ul>
<p>3</p> <p><b>Hipótesis estadística</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se considera idóneo todo objetivo lingüístico (o tarea) que sea superada al menos por el 65%-70% de los alumnos de la edad correspondiente.</li> </ul>	<p>4</p> <p><b>Hipótesis empírica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los contenidos y objetivos de un <i>syllabus</i> (variable dependiente) impartidos a una muestra representativa permite obtener grados de dificultad y niveles de éxito que pueden obtenerse con cualquier otro colectivo similar si se mantienen las mismas variables independientes.</li> </ul>

<p>5</p> <p><b>Determinación de las variables:</b></p> <p><b>Variable dependiente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño de <i>syllabus</i> pluricomponencial cuyos objetivos puedan ser alcanzados por el porcentaje de alumnos que marca la hipótesis estadística.</li> </ul> <p><b>Variables independientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel socio-cultural de las familias</li> <li>- Tiempo dedicado a la L<sub>2</sub>.</li> <li>- Orientación del <i>syllabus</i>.</li> <li>- Enfoque de las unidades didácticas.</li> <li>- Metodología empleada en clase.</li> </ul>	<p>6</p> <p>Redacción de un <i>syllabus</i> lingüístico que desarrolle contenidos de tipo</p> <table border="1" data-bbox="2064 338 2436 477"> <tr> <td>FUNCIONAL ESTRUCTURAL</td> <td>LÉXICO</td> </tr> <tr> <td>FONÉTICO</td> <td>CULTURAL</td> </tr> </table> <p>para conseguir los objetivos específicos de dominio cognoscitivo y afectivo que marca la taxonomía empleada (véase 4.6)</p>	FUNCIONAL ESTRUCTURAL	LÉXICO	FONÉTICO	CULTURAL
FUNCIONAL ESTRUCTURAL	LÉXICO				
FONÉTICO	CULTURAL				
<p>7</p> <p><b>Elaboración del material didáctico para la impartición del <i>syllabus</i>:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 unidades didácticas orientadas al a) desarrollo de las destrezas lingüísticas y b) estudio de los elementos discretos del idioma.</li> </ul>	<p>8</p> <p>Aplicación del <i>syllabus</i> y del material didáctico con la muestra elegida.</p>				
<p>9</p> <p><b>Evaluación del <i>syllabus</i> y del material didáctico:</b></p> <p>E. cuantitativa: mediante tests de elementos discretos.</p> <p>E. cualitativa: observación en el aula y cambio de impresiones en Seminarios trimestrales.</p>	<p>10</p> <p>Estudio sobre la consecución de los objetivos evaluados en cada ítem de los tests y comprobación de las hipótesis a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los índices de dificultad de las pruebas aplicadas.</li> <li>- Los índices de discriminación.</li> <li>- La homogeneidad de los grupos.</li> </ul>				
<p>11</p> <p>Análisis y revisión de los ítems y de los objetivos que se evalúan en cada pregunta del test.</p>	<p>12</p> <p>Modificación del <i>syllabus</i> y de las unidades didácticas en función de los resultados.</p>				

13

Fase final:

Propuesta de diseño curricular para la etapa 6-8 años basado en datos experimentales y en las observaciones de clase aportadas por el profesorado participante:

- contenidos del *syllabus*
- objetivos
- sugerencias metodológicas
- instrumentos de evaluación

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN 1º DE EGB (6 AÑOS).

Además de las pruebas bimestrales, se aplicó un test final de vocabulario que contenía una selección del léxico presentado durante todo el curso. De las 137 palabras estudiadas, un 70% resultaron fáciles. Estos fueron los resultados:

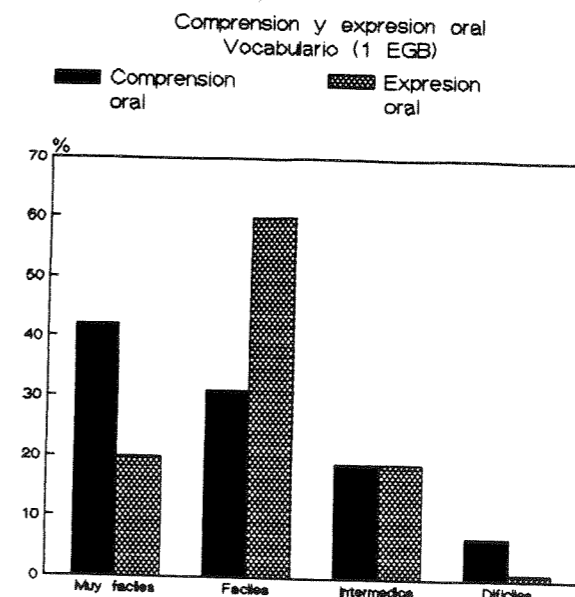


Fig. 18.-Histograma comparativo que representa la dificultad de todo el vocabulario estudiado en 1º de EGB (6 años).

- Puede observarse que predominaron los items fáciles y muy fáciles, después de haber estudiado 137 palabras. Incluso el vocabulario presentado en el primer trimestre resultó relativamente fácil y no se olvidó. Probablemente se debió a que se repitió cíclicamente y se reforzó en sesiones de repaso.

- En los tests de vocabulario y pronunciación aumentó la dificultad cuando:



a) Hay asonancia entre los distractores y se pronuncian de forma parecida (e.g. head, leg, girl) y

b) cuando la relación semántica entre las opciones que se presentan es muy estrecha y además se pronuncia de forma parecida (e.g. mother, father, brother; hair, head, hand).

- El 72% de los 20 *idioms* presentados en diálogos breves resultaron fáciles, lo cual nos lleva a pensar que podrían aumentarse a lo largo de todo el curso.

- El 22% de los alumnos quedaron por debajo de la media. Pudimos comprobar que esos alumnos también obtenían un rendimiento más bajo en las demás áreas debido a varias causas: algunos no habían cursado preescolar y habían desarrollado menos los primeros hábitos escolares y se mostraban menos adaptados, otros habían obtenido una puntuación baja en los tests de habilidades y destrezas aplicados por el colegio y, en otros casos, se trataba de alumnos con problemas afectivos en sus familias.

Los alumnos procedentes de familias de bajo nivel cultural mostraron menos motivación, se concentraban con más dificultad en las actividades de clase, mostraban menos interés y su rendimiento fue más bajo. Este hecho también se reveló en las conclusiones de Burstall (1975) (véase también Barreales 1963 y Avía 1976).

- Después de impartir el programa presentado en el cap. 4, los resultados obtenidos, tras las modificaciones efectuadas en la fase preliminar, parecen indicar que al menos un 65%-75% de los alumnos de 6 años pueden...

1. Comprender oralmente y usar el 70%-80% del vocabulario que se les va presentando, a razón de unas 10-12 ilustraciones diferentes quincenalmente, relacionadas con centros de interés/temas/tópicos atractivos para esa edad y explotados mediante juegos lingüísticos y ejercicios orales activos (véase el modelo de la fig. 19).

2. Discriminar la pronunciación de palabras parecidas ayudándose de sus ilustraciones e identificar la entonación de las interrogaciones, exclamaciones y órdenes contenidas en los diálogos estudiados (véase el modelo de la fig. 20).

3. Comprender oralmente diálogos breves formados por cuatro o seis expresiones coloquiales cada uno y representarlos de memoria, de forma inteligible (véase el modelo de la fig. 21).

4. Comprender el significado de las expresiones coloquiales de los diálogos transferidas a otras situaciones (véase el modelo de la fig. 22)

5. Comprender y expresar, de forma inteligible, algunas funciones simples con las formas lingüísticas correspondientes:

Funciones	Estructuras
- Preguntar/dar algunos datos personales: nombre, edad, domicilio.	- <i>How old are you? I'm..</i> - <i>Where do you live? I live</i>
- Sugerir acciones y asentir o rechazar la idea.	- <i>Let's..</i> - <i>O.K./All right.</i> - <i>Oh, no!</i>
- Saludar	- <i>Good morning/afternoon/</i> - <i>How are you?</i> - <i>Fine, thanks!</i>
- Describir objetos y animales	- <i>What colour's ..?</i> - <i>It's ...</i>
- Expresar posesión	- <i>This is my/your..</i>
- Identificación de objetos	- <i>This is a/the/my...</i>
- Preguntar y responder sobre la identidad de objetos desconocidos:	- <i>What's this/that?</i> - <i>It's a ...</i>
- Formular órdenes	- <i>Come here, listen, ..</i>
- Preguntar por/indicar localización:	- <i>Where's ...?</i> - <i>It's a</i>

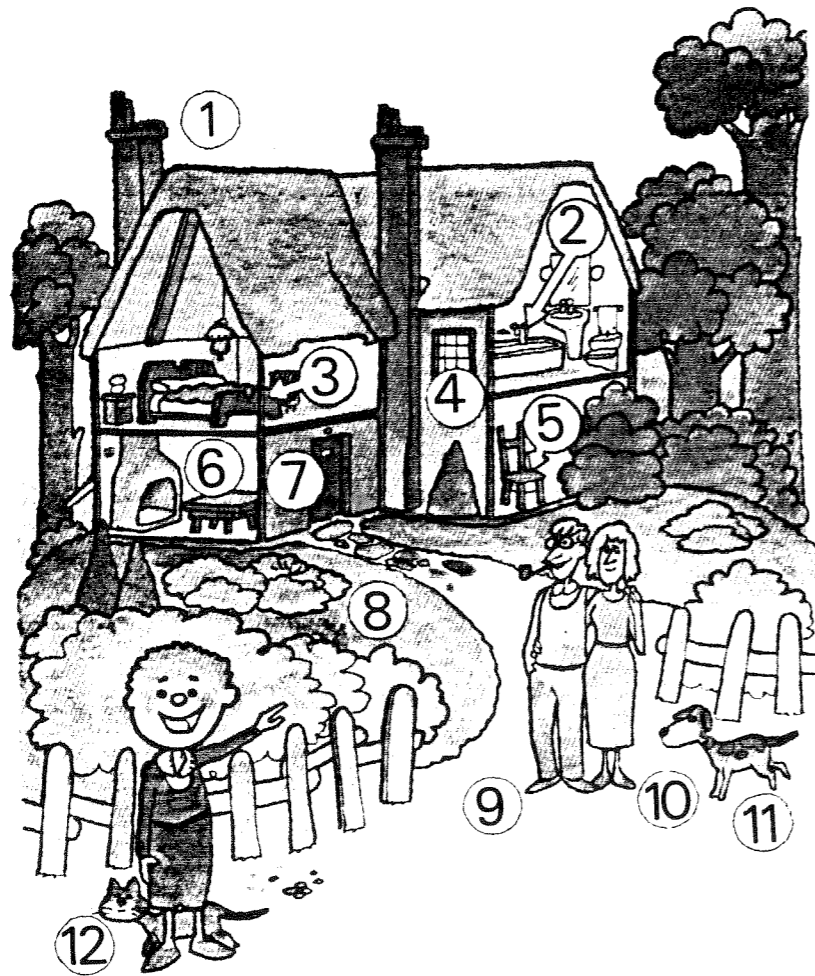
(Véanse los modelos presentados en las figs. 23, 24 y 25 para la enseñanza y aprendizaje de algunos elementos estructurales y/o funcionales del bloque funcional-estructural).

6. Reconocer y diferenciar los aspectos de la cultura británica en contraste con los mismos aspectos de la cultura española que habían estudiado.

(Véanse algunos modelos de actividades empleadas para los contrastes socio-culturales en las figs. 26, 27 y 28)

# Mi casa

Aprende



**GUIA DEL PROFESOR:**

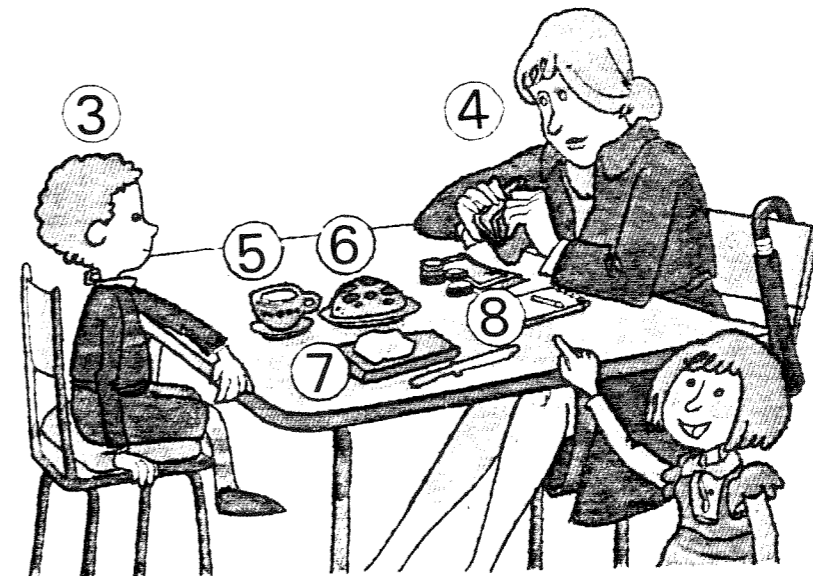
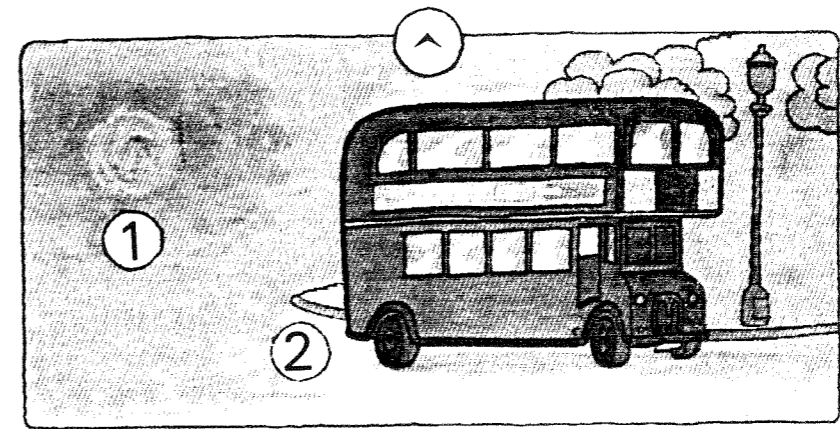
1. my house /maɪ haʊs/ mi casa. — 2. the bath /ðə ba:θ/ el baño. — 3. my bed /maɪ bed/ mi cama. — 4. a window /ə 'wɪndəʊ/ una ventana. — 5. a chair /ə 'tʃeə/ una silla. — 6. the table /ðə 'teɪbəl/ la mesa. — 7. the door /ðə doː/ la puerta. — 8. the garden /ðə 'gɑ:dn/ el jardín. — 9. Daddy /'dædɪ/ papá. — 10. Mummy /'mʌmi/ mamá. — 11. the dog /ðə dɒg/ el perro. — 12. the cat /ðə 'kæt/ el gato.

Las demás ilustraciones: fence /fens/ cerca. — chimney /'tʃɪmni/ chimenea. — pipe /paɪp/ pipa. — mirror /'mɪrə/ espejo.

Fig. 19.—Ejemplo de centro de interés para la presentación y explotación del vocabulario en 1º de EGB.

## PRONUNCIACION

Escucha y repite



**GUIA DEL PROFESOR:**

1. sun /sʌn/ sol. — 2. bus /bʌs/ autobús. — 3. brother /'brʌðə/ hermano. — 4. mother /'mʌðə/ madre. — 5. cup /kʌp/ taza. — 6. bun /bʌn/ bollo. — 7. butter /'bʌtə/ mantequilla. — 8. money /'mʌni/ dinero.

Las demás ilustraciones: lamppost /'læmpəʊst/ farola. — girl /gɜ:l/ niña. — purse /pɜ:s/ monedero. — knife /naɪf/ cuchillo. — umbrella /ʌm'brelə/ paraguas. — wheel /wi:l/ rueda. — notebook /'nəʊtbʊk/ cuaderno, block.

Fig. 20.—Modelo de lámina para la presentación y explotación de los problemas fonéticos (1º de EGB, 6 años)

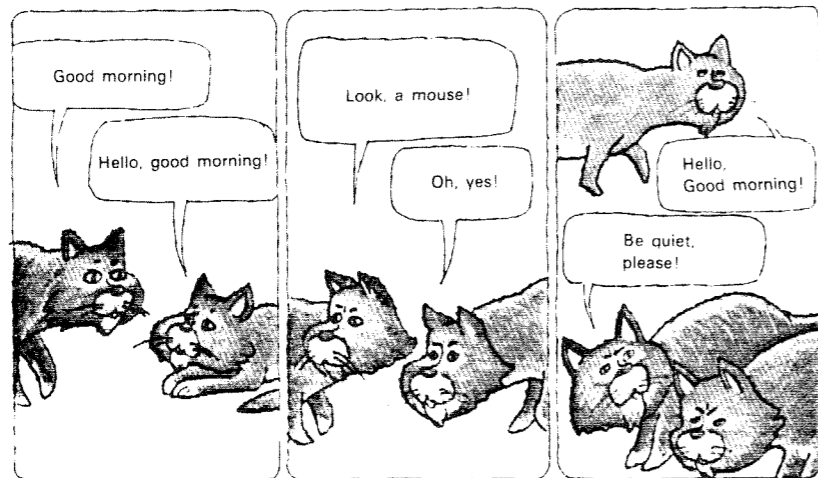
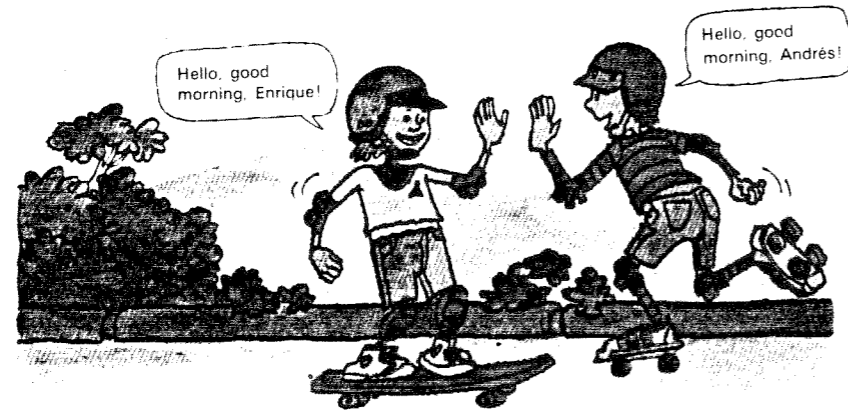


Fig. 21.- Tipos de diálogos adecuados a 1º de EGB

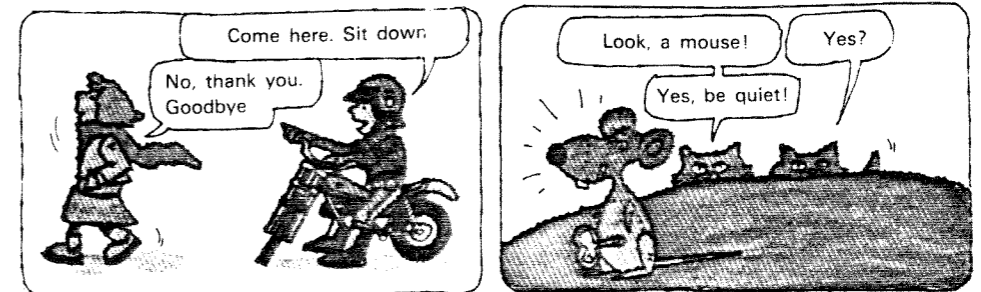
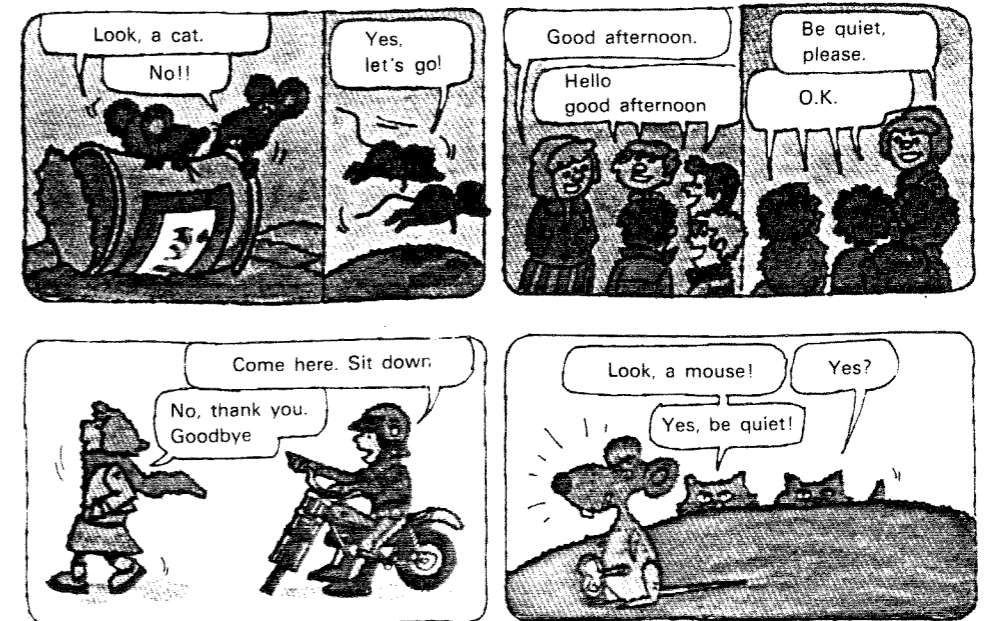


Fig. 22.-Tipo de diálogos que reciclan los "idioms" y expresiones coloquiales previamente aprendidas (1º de EGB, 6 años).

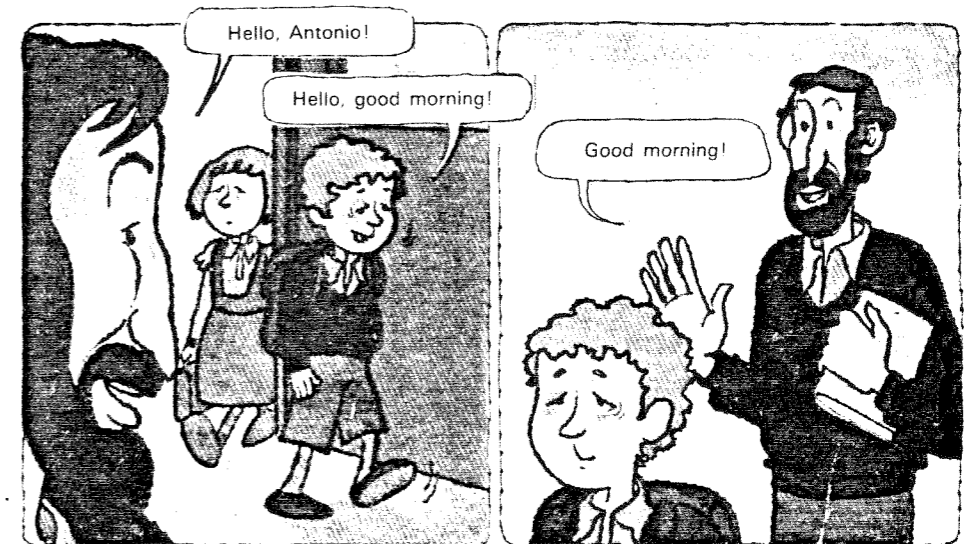


Fig. 23.-Modelo de diálogo para la enseñanza y aprendizaje de algunos saludos (1º de EGB, 6 años)



Fig. 24.-Actividad para la presentación y explotación de fórmulas de despedida (10 de EGB, 6 años)

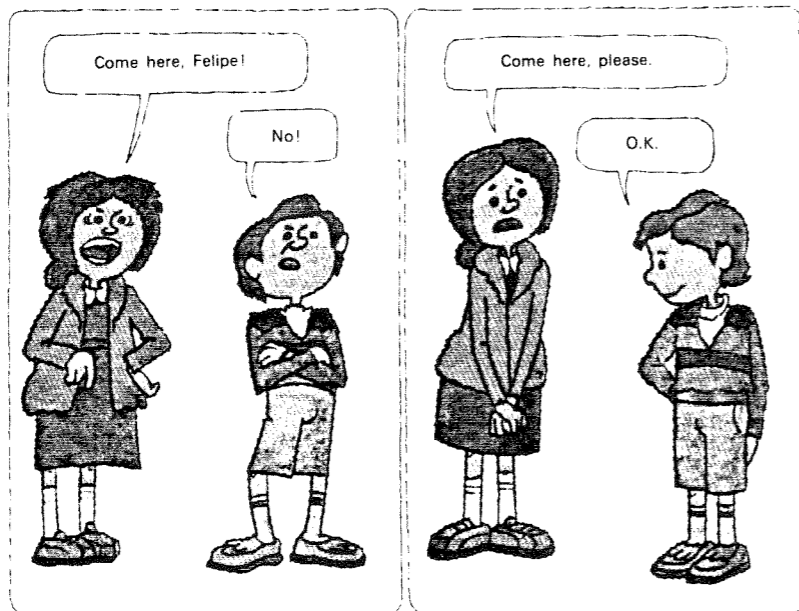


Fig. 25.-Modelo de diálogo para la presentación y explotación de expresiones coloquiales que se emplean para: pedir algo, rechazar y aceptar la petición.

### OBSERVA Y COMPARA Las casas españolas e inglesas

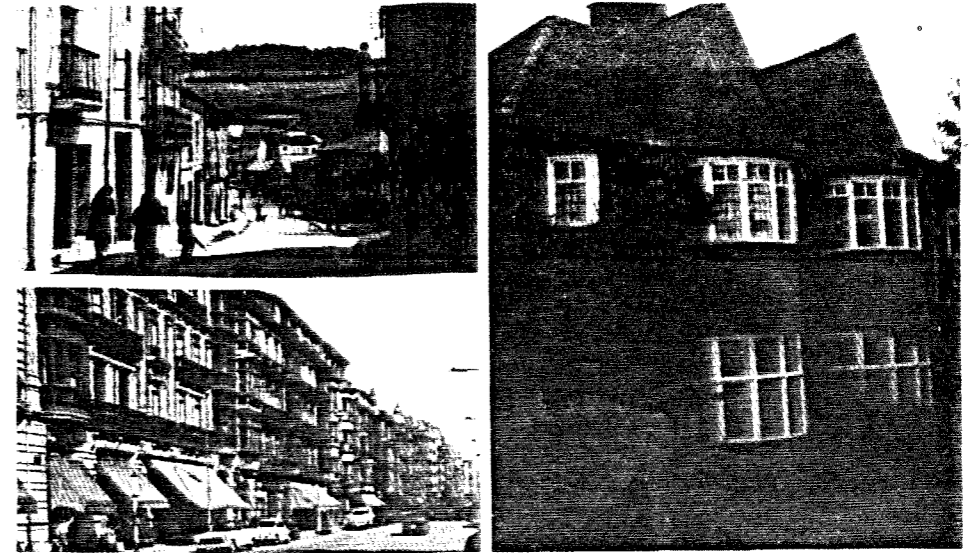


Fig. 26.-Modelo de actividad cultural para contrastar algunas diferencias entre las casas españolas y británicas.

### OBSERVA Y COMPARA La familia, el tiempo y el hogar



¿Qué diferencias encuentras entre la calle española y la calle inglesa?

Fig. 27.-Modelo de ejercicio para diferenciar el tiempo en España y Gran Bretaña, y su efecto en el aspecto exterior de las calles españolas y británicas.

**OBSERVA Y COMPARA**  
¿Té o café con leche?



Las demás ilustraciones: lemon /'lemən/ limón.

Fig. 28.-Modelo de actividad para contrastar algunas diferencias respecto a las comidas y bebidas en Gran Bretaña y España (preferencias por el té y el café con leche en ambos países)

Conviene aclarar que el syllabus que hemos ofrecido para los 6 años, tras el período de investigación y experimentación del material didáctico, no pretende ser el único posible o el mejor que se puede ofrecer. Se trata simplemente de una opción, un syllabus que impartido con los mismos contenidos y la misma metodología que hemos descrito en el cap. 4 y en circunstancias similares, es de esperar que nos dé resultados similares. Por consiguiente, cabe la posibilidad de ofrecer otros muchos programas diferentes y obtener, lógicamente, resultados diferentes.

**6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES EN 2º DE EGB.**

Nos llama la atención el paralelismo entre la dificultad de los tests de Comprensión Oral del vocabulario de 2º y la dificultad de los aplicados en 1º de EGB. A continuación, presentamos un histograma comparativo con los resultados de la evaluación final:

Comprensión oral de todo el vocabulario:

Dificultad	1º EGB	2º EGB
Muy fáciles	42%	33%
Fáciles	31%	32%
Intermedios	19%	22%
Difíciles	8%	9%
Muy difíciles	-	4%

Test de comprensión oral  
Vocabulario

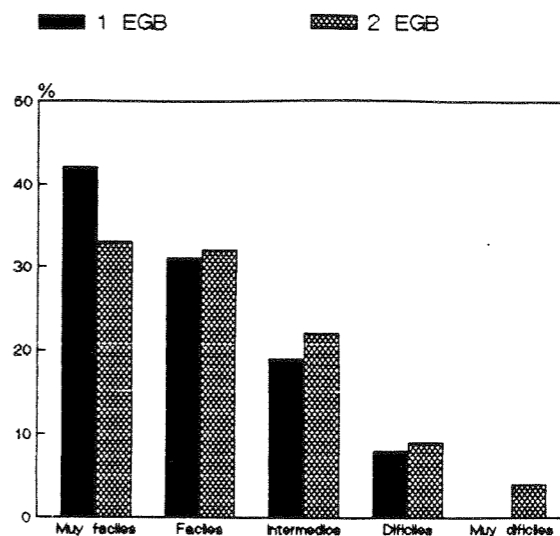


Fig. 29-Histograma comparativo de la dificultad de los tests de comprensión oral del vocabulario de 1º y 2º de EGB.

Daniel Madrid

La dificultad del test de producción oral del vocabulario presentado en 2º de EGB también es muy semejante a la del test de 1º, tal y como puede apreciarse en la fig. 30:

Producción oral de todo el vocabulario:

Dificultad	1º EGB	2º EGB
Muy fáciles	20%	7%
Fáciles	60%	64%
Intermedios	19%	29%
Difíciles	1%	-
Muy difíciles	-	-

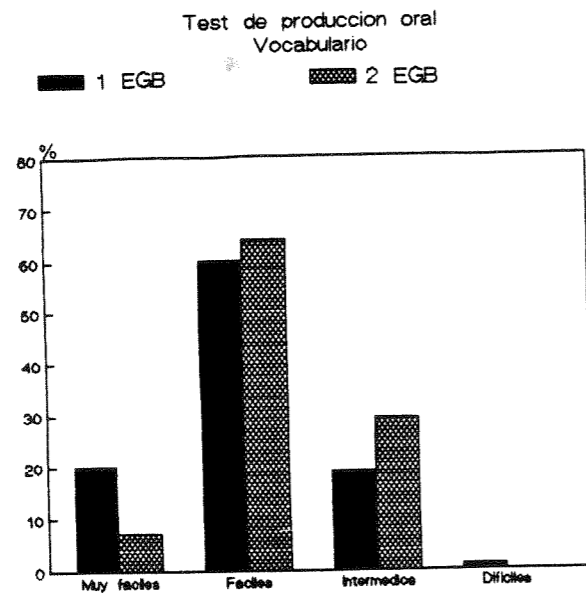


Fig. 30.- Histograma comparativo de la dificultad del test de producción oral del vocabulario en 1º y 2º de EGB.

Si comparamos los items de comprensión y expresión oral, en 2º de EGB, se observará mayor dificultad en los de comprensión oral, en la proporción que refleja el siguiente histograma:

2º EGB (Evaluación final)

Dificultad	comprensión oral	expresión oral
Muy fáciles	33%	7%
Fáciles	32%	64%
Intermedios	22%	29%
Difíciles	9%	-
Muy difíciles	4%	-

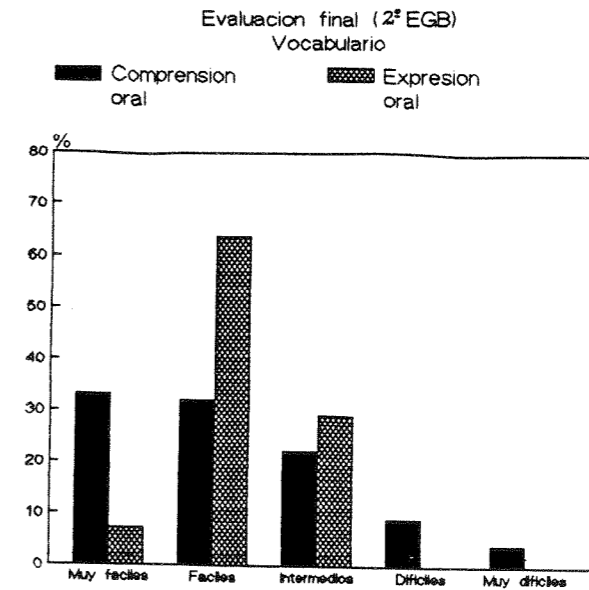


Fig. 31.- Histograma comparativo de la dificultad de los items de comprensión y expresión oral en 2º de EGB.

Después de aplicar el *syllabus* que hemos presentado en el cap. 4, los resultados nos han demostrado que al menos el 65%-75% de los alumnos de 2º EGB pueden:

- Comprender oralmente y usar el vocabulario presentado durante el curso: alrededor de unas 180 palabras agrupadas en centros de interés, con unos 12-15 elementos cada agrupación, incluyendo los estudiados el curso anterior (véanse la fig. 19).

- Identificar la pronunciación de palabras que suenan de forma parecida con las ilustraciones que las representan. Discriminan los sonidos vocálicos y consonánticos parecidos, incluso aquellos que no existen en su lengua materna y reconocen la entonación de las frases interrogativas, exclamativas e imperativas que contienen los diálogos que han oído, leído y representado en clase.

- Comprender oralmente diálogos breves, un poco más largos que en el curso anterior. La extensión aconsejable de los textos para este nivel es de unas 6 expresiones, frases u oraciones breves y la extensión ideal de cada expresión o frase viene a ser de 4 ó 5 palabras (véase el modelo de la fig. 32)

- Comprender oralmente y usar alrededor de unos 50 *idioms* o expresiones coloquiales contenidas en los diálogos que han oído, los han leído, traducido y representado de memoria con los compañeros de clase.

- Reconocer y diferenciar los diferentes aspectos de la cultura británica presentados en contraste con la cultura española, siguiendo una metodología parecida al curso anterior (véanse las figs. 26, 27 y 28).

- Comprender y expresar, de forma inteligible, las funciones lingüísticas que estudiaron el curso anterior (véase el ap. 5) ampliándolas en un 25%-30%, en nuestro programa incluimos:

- |   |   |
|---|---|
| - Preguntar y responder sobre la identidad de objetos desconocidos. | - <i>What's this/that? It's..</i><br>- <i>Is this/that a... ?</i><br>- <i>Yes, it is.</i><br>- <i>No, it isn't.</i> |
| - Identificación de personas  | - <i>Who are you? - I'm ...</i><br>- <i>Are you Peter?</i><br>- <i>Is she your teacher?</i>                         |
| - Localización de elementos   | - <i>Where's my sock?</i><br>- <i>It's in/on/under...</i>   |

(Véase el modelo de la fig. 33)

E. Representa este diálogo:



F. Representa este diálogo:

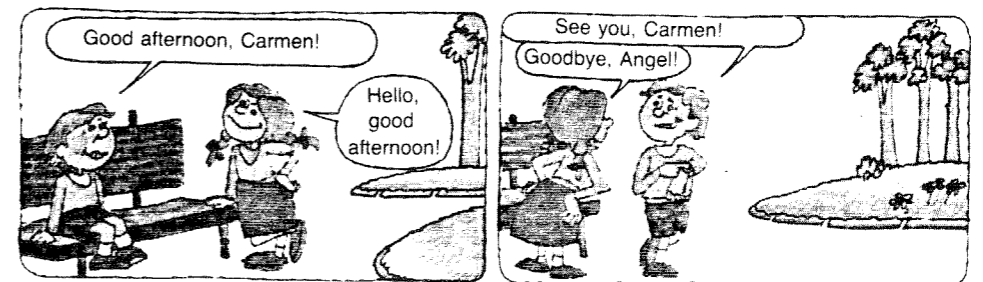


Fig. 32.-Modelo de diálogos para el aprendizaje del lenguaje coloquial programado.

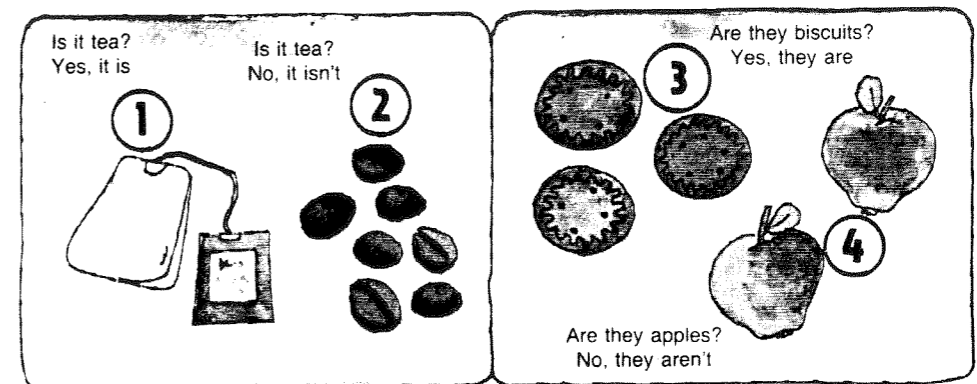


Fig. 33.-Modelo de ejercicio para la enseñanza y aprendizaje de las estructuras gramaticales (3ª persona del plural del verbo "to be") (2ª de EGB, 7 años).

## 7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES EN 3º DE EGB

A los 8 años, los niños saben leer, les gusta la lectura y tienen una velocidad uniforme. A lo largo de nuestro estudio experimental hemos podido comprobar que, a esta edad, los niños reúnen condiciones más favorables para la práctica lectora de la L<sub>1</sub> que en los cursos anteriores. Ésta es una novedad importante respecto a la etapa 6-7 años. Mientras que en los cursos anteriores es aconsejable practicar una enseñanza fundamentalmente oral con el apoyo continuo de material visual y muy poco lenguaje escrito, a partir de los 8 años, se puede usar el inglés escrito en más ocasiones y, por consiguiente, aumentan las posibilidades didácticas de forma considerable.

Los histogramas siguientes nos ilustran la dificultad de los diferentes componentes lingüísticos. Se observa un aumento de la dificultad en vocabulario y estructuras lingüísticas:

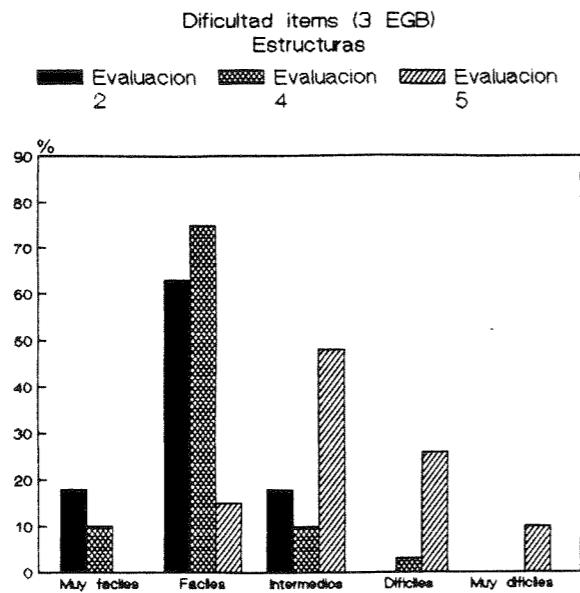


Fig. 34.- Histograma comparativo de la dificultad de los items de estructuras correspondientes a la 2ª, 4ª y 5ª evaluación.

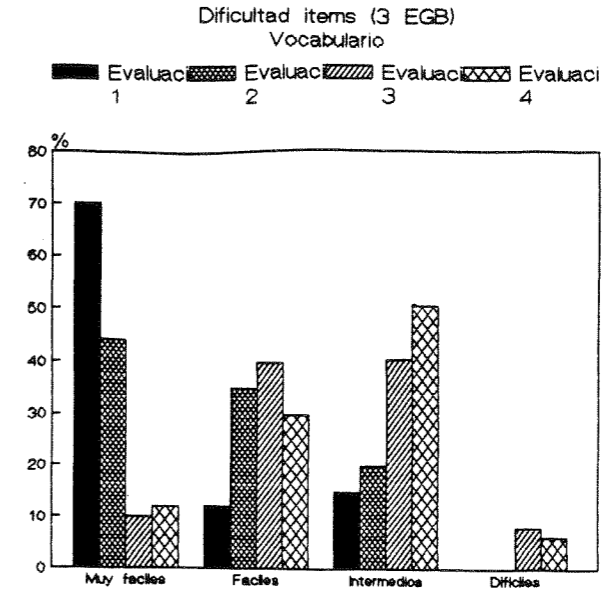


Fig. 35.- Histograma comparativo de la dificultad de los items de vocabulario correspondientes a la 1ª, 2ª, 3ª y 4ª evaluación (3º EGB).

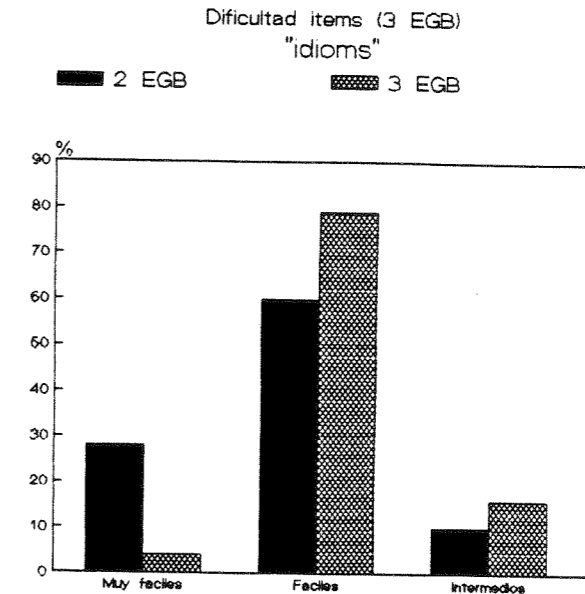


Fig. 36.- Histograma comparativo de la dificultad de los items de idioms correspondientes a la 2ª y 3ª evaluación.



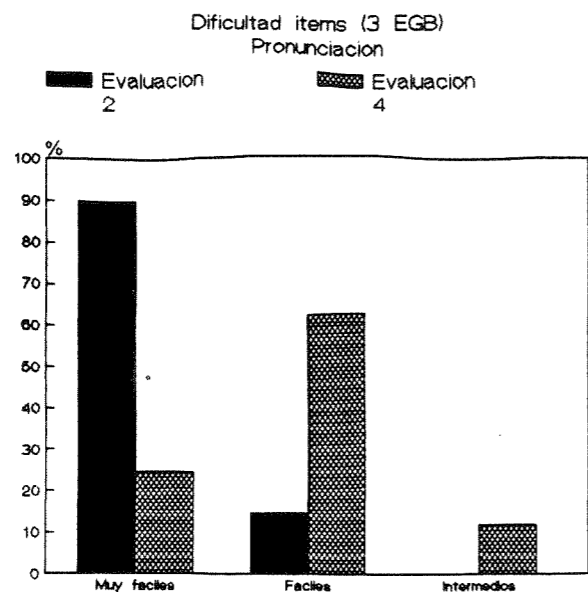


Fig.37- Histograma comparativo de la dificultad de los ítems de pronunciación correspondiente a la 2ª y 4ª evaluación (3º EGB).

- Las actividades más fáciles han sido las de discriminación fonética (test de Pronunciación). Sin embargo, este tipo de ejercicios son recomendables porque estimulan a los alumnos de bajo rendimiento, les hacen creer que el inglés es fácil y los animan para seguir trabajando.

- Las actividades gramaticales han mostrado mayor poder de discriminación que las demás. Es decir, se puede afirmar que aquellos alumnos que las resuelven poseen una competencia lingüística mayor que los demás, afirmación que no puede hacerse respecto a las actividades de discriminación fonética, ya que su poder de discriminación es más bajo.

- En general, de acuerdo con los resultados obtenidos y con los comentarios del profesorado participante, parece ser que los niños, a los 8 años, reúnen una serie de características óptimas para la enseñanza y aprendizaje de la L<sub>2</sub>.

Además, los niños presentan una capacidad intelectual considerable. Bloom (1964) afirma que el niño, a esta edad, ha desarrollado ya el 80% de la inteligencia total que va a poseer como adulto.

Con grupos de 35-40 alumnos y con tres clases semanales de 30 minutos no se pueden conseguir los objetivos que sugiere el MEC en sus Orientaciones Pedagógicas (1970) con el porcentaje de éxito que nos hemos propuesto -al menos un 65%-75%. En un contexto como el actual, si se cumplen las características que hemos resumido en el cap. 4, nuestros resultados y las observaciones de clase parecen indicar que los alumnos de 3º de EGB son capaces de:

- Comprender y usar oralmente un vocabulario de unas 200 palabras agrupadas en centros de interés que satisfagan las necesidades e intereses de esa edad (véase apartado 4.6.1.) presentadas y explotadas mediante juegos lingüísticos y ejercicios activos, a razón de 15 a 20 cada quincena incluyendo el vocabulario estudiado a los 6 y 7 años (véanse los modelos de las figs 38, 39 y 40)

- Pronunciar de forma inteligible pares de palabras con dificultad fonética (parejas de sonidos), las expresiones coloquiales de los diálogos y las oraciones que se construyen para expresar las funciones lingüísticas que indicamos a continuación (véanse las figs. 41 y 42).

- Comprender y usar oralmente los *idioms* y las expresiones coloquiales de los diálogos que oyen grabados, leen, traducen y dramatizan en clase con los compañeros.

A los 8 años, los niños pueden comprender y representar de memoria diálogos breves de 8 a 10 expresiones coloquiales, preferentemente ilustrados en 4 ó 6 viñetas, que ocupen al menos media página. La longitud ideal de cada expresión parece ser de 4 a 6 palabras (véanse los modelos de las figs. 43 y 44).

- Comprender oralmente y construir estructuras sencillas asociadas a situaciones concretas cuidadosamente ilustradas. A las funciones y estructuras estudiadas en 1º y 2º de EGB, se pueden añadir un 25%-30% de elementos nuevos. En nuestro *syllabus* hemos incluido los siguientes:

<u>Funciones:</u>	<u>Estructuras:</u>
- Identificar objetos que estén cerca y lejos (sing. y plural)	- <i>What's this/that?</i> - <i>It's a ...</i>
- Preguntar por la cantidad de elementos	- <i>What are these/those?</i> - <i>They're ...</i> - <i>How many are there?</i> - <i>There are ...</i>
- Preguntar si alguien tiene algo	- <i>Have you got a ...?</i> - <i>Yes, I have.</i> - <i>No, I haven't.</i>
- Preguntar por el precio	- <i>How much is it?</i> - <i>It's ...</i>

(Véanse los modelos de las figs. 45 y 46)

Y además otra serie de funciones que suelen expresarse con los giros coloquiales e *idioms* que aparecen en los diálogos:

<u>Funciones:</u>	<u>Expresiones lingüísticas:</u>
- Asentimiento, aprobación	- <i>Sure! Of course!</i>
- Expresar disculpas	- <i>Sorry!</i>
- Pedir aclaración	- <i>What is it? It's...</i>
- Pedir ayuda	- <i>What for?</i>
- Atraer la atención	- <i>Help! Help!</i>
- Animar	- <i>Hey, you!</i>
- Desaprobar	- <i>Como on!</i>
- Advertir	- <i>That's wrong!</i>
- Expresar sorpresa	- <i>Be careful!</i>
	- <i>Really? Sure?</i>

(Véanse los modelos de las figs. 47 y 48)

A esta edad, se presentaron determinados aspectos de la cultura británica en relación con los centros de interés. Los alumnos aprendieron con facilidad los comentarios culturales e incluso fueron capaces de reconocer determinados elementos presentados sobre el mapa de Gran Bretaña: algunas frutas, ríos, grandes ciudades, localización de Escocia, Inglaterra y Gales, etc. (Véanse los modelos de las figs. 49, 50 y 51)

## Animals

A. Aprende.

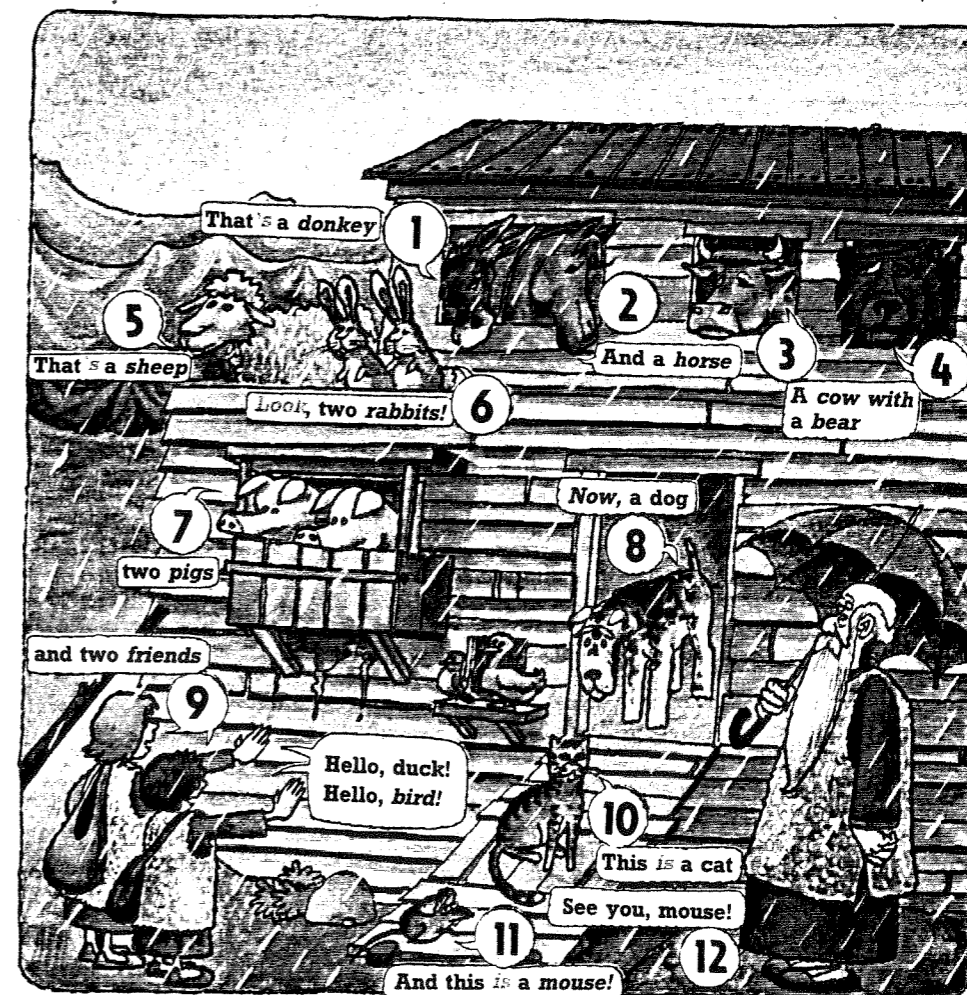
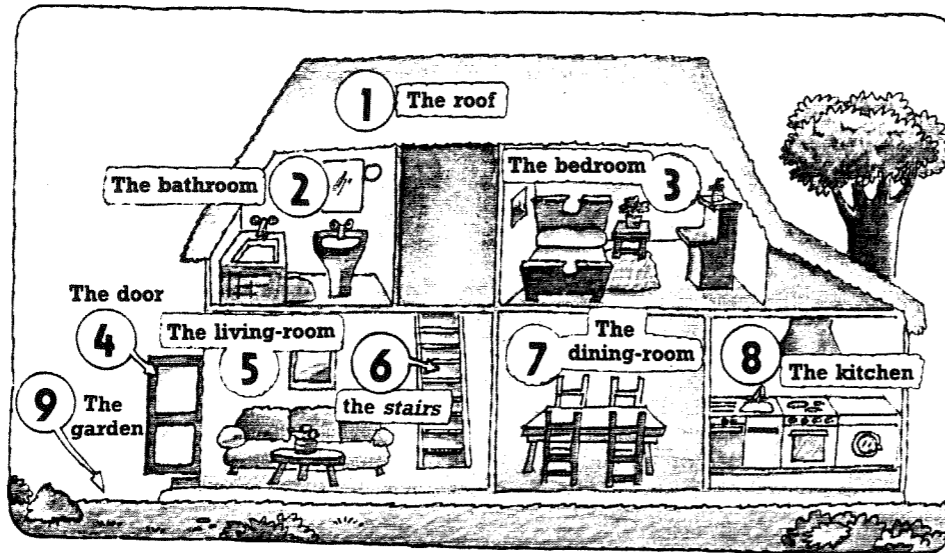


Fig. 38.-Modelo de actividad para introducir vocabulario referente a algunos animales (3º de EGB, 8 años)

M. Aprende y juega al «yes-no» con el dibujo siguiente.



N. Nombra las partes de esa casa.

Fig. 39.-Modelo de ejercicio para la comprensión y uso de vocabulario referente a la casa (3º de EGB, 8 años)

PRONUNCIACION

J. Escucha y repite.

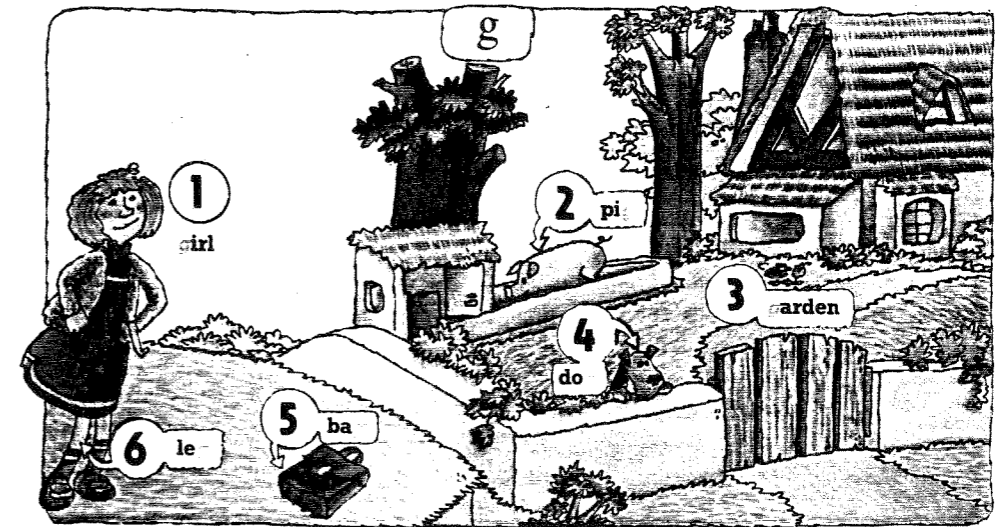


Fig. 41.-Modelo de ejercicio para la pronunciación del sonido/g/ (3º de EGB, 8 años)

AT THE BEACH

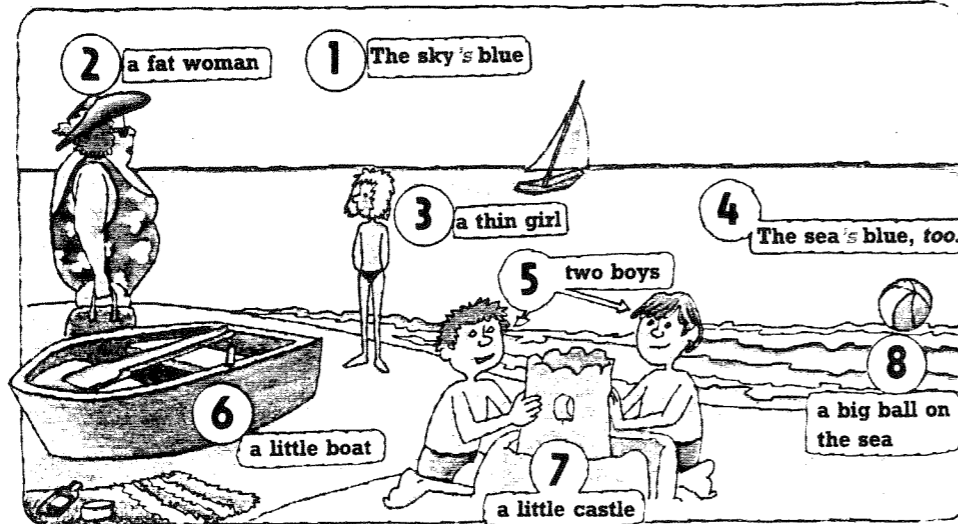


Fig. 40.-Modelo de actividad para introducir vocabulario sobre los lugares de vacaciones de verano (3º de EGB, 8 años)

ONE, TWO, PUT ON YOUR SHOE

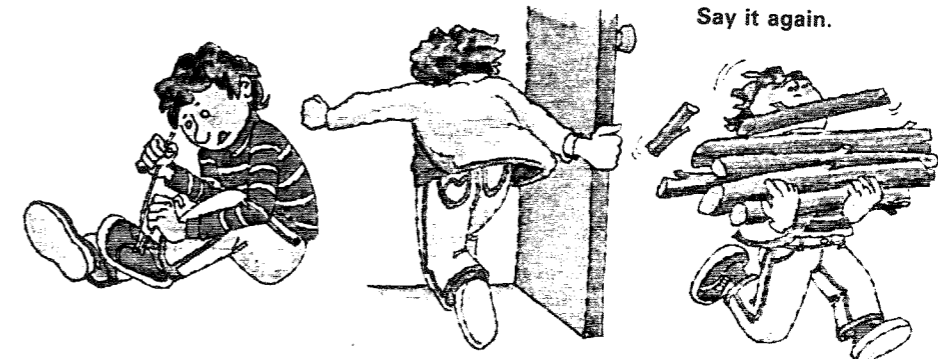
One, two,  
Put on your shoe.

Three, four,  
Shut the door.

Five, six,  
Pick up sticks.

Seven, eight,  
Eat off a plate.

Nine, ten,  
Say it again.



put on your shoe

shut the door

pick up sticks

Fig. 42.-Modelo de canción para el aprendizaje integral de la pronunciación

BAD DOG!

DIALOGO

G. Aprende de memoria y representa con los «muñecos parlanchines».



Fig. 43.-Modelo de diálogo para el aprendizaje de los "idioms" y expresiones coloquiales: saludos, órdenes e identificación de elementos (3º de EGB, 8 años)



Fig. 44.-Modelo de diálogos para la comprensión y uso de las expresiones coloquiales de los diálogos que han oído, leído, traducido y dramatizado previamente en clase (3º de EGB, 8 años).

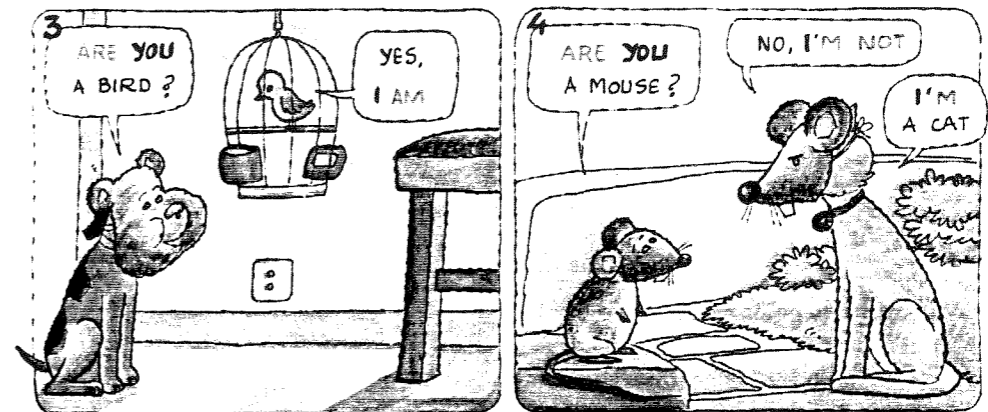


Fig. 45.-Modelo de actividad para el aprendizaje de las estructuras lingüísticas (2ª pers. verbo "to be")

J. Responde:

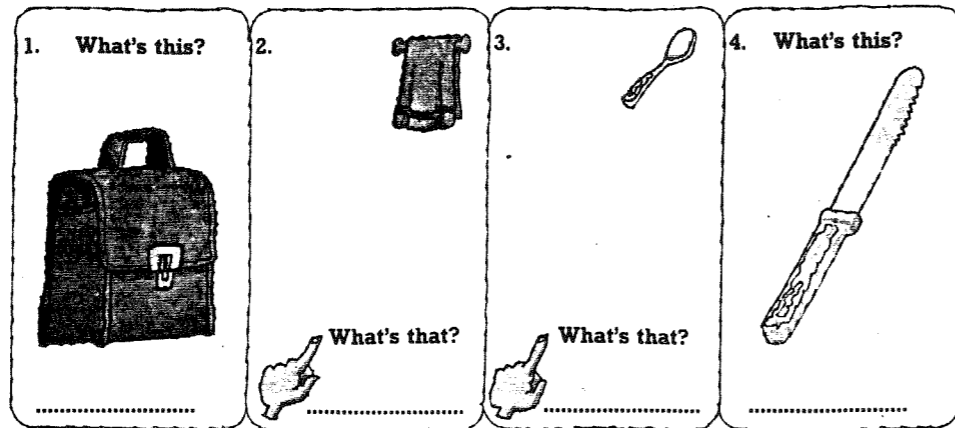


Fig. 46.-Ejercicio de explotación para el aprendizaje de las formas *What's this/that?* asociadas a la identificación de objetos cerca y lejos de los que hablan.

P. Representa:

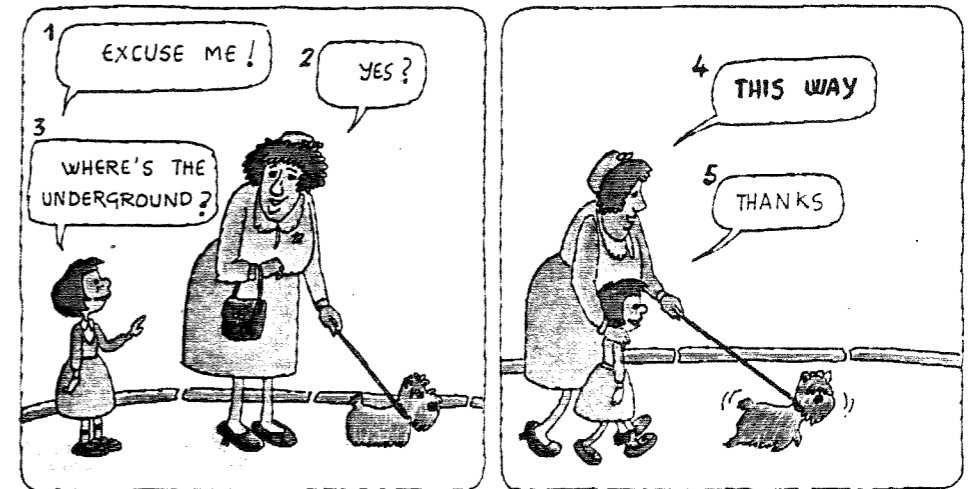


Fig. 48.-Actividad de presentación y explotación para el aprendizaje de los siguientes aspectos funcionales: preguntar por dónde se va a un sitio, indicar direcciones y dar las gracias.

L. Aprende y representa estos diálogos:

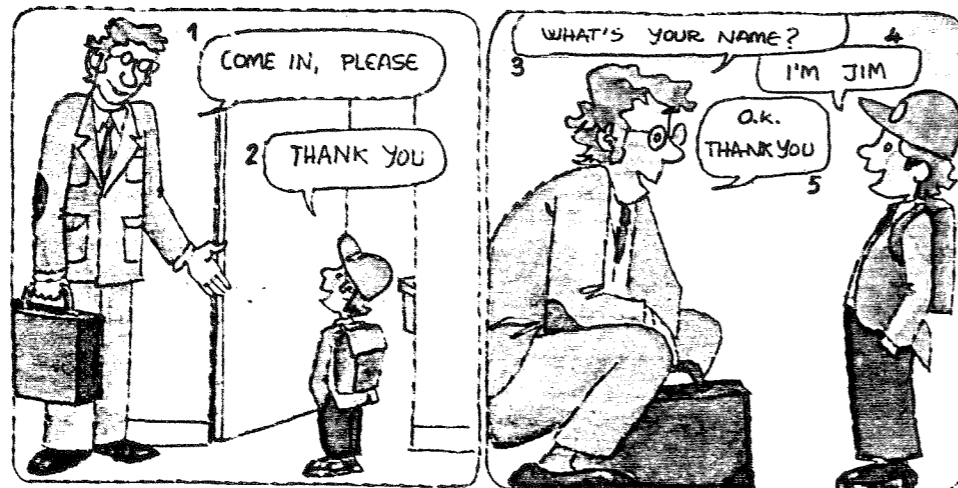


Fig. 47.-Modelo de ejercicio para el aprendizaje de algunas funciones comunicativas: invitar a entrar, dar las gracias, preguntar por el nombre de alguien y dar el nombre (3º de EGB, 8 años).

### OBSERVA Y COMPARA

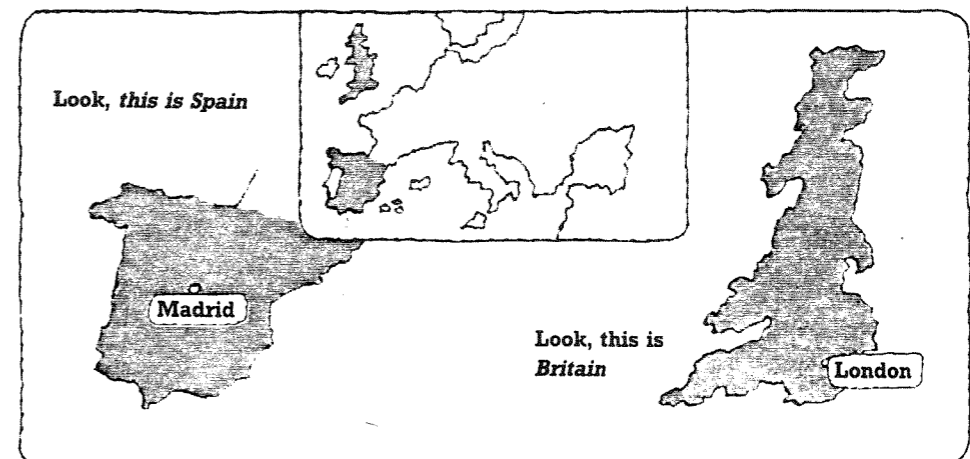


Fig. 49.-Actividad cultural: situación de España y Gran Bretaña en Europa (3º de EGB, 8 años)

OBSERVA Y COMPARA

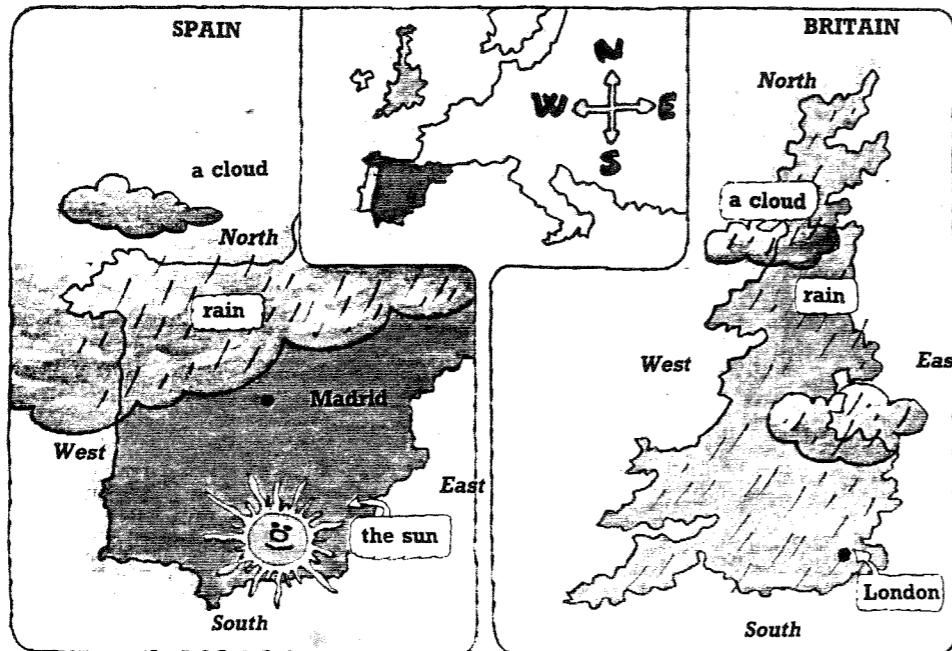


Fig. 50.-Modelo de ejercicio para contrastar algunas características típicas del tiempo en España y Gran Bretaña.

8. PRINCIPIOS DIDACTICOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA ETAPA 6-8 AÑOS

En este capítulo, se recomiendan una serie de principios metodológicos y actividades que consideramos adecuadas para la etapa 6-8 años. Conviene aclarar que estas conclusiones se derivan no solo de los resultados de las evaluaciones, sino también de los comentarios del profesorado y de las observaciones de clase. Por tanto, no todo lo que se propone ha sido controlado experimentalmente y cuantificado. El control estadístico se ha llevado a cabo únicamente con los items de los tests de *vocabulario*, *funciones/estructuras*, *pronunciación* e *"idioms"* (o expresiones coloquiales de los diálogos).

8.1. EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS

A veces, la fase de presentación de algunas páginas es menos eficaz por no familiarizar a los niños de forma adecuada con el material que se presenta. Algunas tareas se perciben inicialmente de forma amorfa, confusa, desordenada, con escasa precisión. Es necesario conceder el tiempo necesario a la fase de **presentación** para que se posibilite una comprensión y fijación adecuada con la ayuda de las grabaciones y el material visual (láminas, recortes, fotos, posters, etc.). En la presentación de elementos nuevos, conviene tener en cuenta que el aprendizaje de los alumnos pasa por fases:

- a) **Sincrética**, con una percepción global, del todo antes que de las partes (Wallon 1976).
- b) **Analítica**, momento en que se analizan las partes del todo separadamente, percibiendo detalles en su individualidad. Para facilitar este proceso, se pueden formular preguntas sobre detalles específicos.
- c) **Sintética**, fase en que las partes pierden sus detalles y se captan sus aspectos fundamentales. Se relacionan las partes en base a lo fundamental de ellas para formar un todo mayor. Para facilitar este proceso se recomienda el uso de esquemas, cuadros sinópticos y resúmenes (lo que nosotros llamamos *Remember*).

Otro aspecto fundamental que conviene tener en cuenta es que las interferencias de la lengua materna no parecen ser tan perjudiciales para el aprendizaje de la L<sub>2</sub> como los defensores de la **hipótesis del análisis contrastivo** sugieren (Wardhaugh 1970, Lee 1968). La interferencia del español parece ser la causa de varios errores de tipo fonético, léxico y morfosintáctico, pero en otros casos, el análisis y la reflexión sobre la lengua materna ayuda a comprender determinados aspectos de la extranjera, ya sean similares o diferentes (véase también Dulay y Burt 1973). Los niños, cuando se enfrentan con tareas de la L<sub>2</sub>, emplean reglas, estrategias y técnicas que ya han desarrollado con la L<sub>1</sub>, ya sea en clase o en el medio social. En este sentido, el efecto de la L<sub>1</sub> es beneficioso.



Fig. 51.-Ejercicio de tipo sociocultural: La Navidad y los Reyes en España y G. Bretaña (3º de EGB, 8 años).

Cuando el aprendizaje de la L<sub>2</sub> tiene lugar en el aula, en su primera fase, los niños comienzan a desarrollar su interlengua (Selinker 1972) con palabras y frases hechas, aprendidas de memoria. Posteriormente, las van combinando hasta conseguir algún grado de creatividad. La etapa 6-7 años se caracteriza básicamente por la imitación y repetición de expresiones coloquiales asociadas a canciones, juegos o diálogos concretos, que se interiorizan y se aprenden de memoria como lenguaje "prefabricado", sin un análisis previo de sus constituyentes lingüísticos. De acuerdo con Fillmore (1979), estas fórmulas discursivas son esenciales en el desarrollo lingüístico de esta etapa, pero conforme los niños van desarrollando su creatividad y son capaces de reconocer las reglas que operan en la combinación de los elementos lingüísticos, van prescindiendo de las frases hechas y van ganando en creatividad.

Además, hemos comprobado que hay una serie de normas básicas, leyes, requisitos o circunstancias que favorecen y motivan el aprendizaje de la L<sub>2</sub>. Hemos podido observar que hay varios factores y circunstancias que pueden despertar en el alumno actitudes favorables hacia la clase de inglés:

- Cuando se ofrecen tareas atractivas, agradables y relacionadas con la realidad y vida del alumno, con sus necesidades, intereses y fantasías de su edad (véase también Donohue 1968:201 y Finocchiaro 1964).
- Graduando las dificultades y adecuándolas a las posibilidades reales de los alumnos (véase Hancock 1972, Pimsleur et al. 1964 y Sauer 1971).
- Fomentando la participación del alumno en las tareas de clase, por parejas, en equipos o individualmente, en la representación de diálogos, etc (véase Byrne 1980).
- Animando a los alumnos y estimulándolos para que mejoren sus actuaciones, incluso premiando sus intervenciones con cierta frecuencia (caramelos, felicitaciones en público, etc.) (véase deCharms 1976, Ball 1977 y sobre el efecto de las recompensas: Lepper y Green 1978).
- Aumentando los elogios sobre las censuras, ya que éstos parecen producir mejores resultados.
- Con el uso de los recursos audiovisuales: cassette, láminas, postales, fotos, recortes, fotos, revistas, postales, video, etc.) (véase Pond 1967, Lottman 1967, Shelton 1967, King 1967, Hutchinson 1967, Schueler 1967, El-Araby 1974)
- Sacando provecho de las improvisaciones con buen sentido del humor. Cualquier hecho o situación espontánea tiene buenos efectos en el desarrollo de la clase.
- Recordando constantemente la utilidad de la asignatura para valerse en la vida, para conseguir un buen empleo, para viajar por el mundo y comunicarse con la gente,...
- Exponiendo públicamente los trabajos de los alumnos, sus dibujos, murales y demás tareas.
- Usando sistemáticamente juegos lingüísticos, concursos y competiciones (véase Lee 1979).

#### - Enseñando canciones y recitaciones

Conviene diferenciar el aprendizaje de los niños del de los adultos. Estos tienden a aprender la lengua extranjera como un sistema formal, a base de un estudio consciente de las reglas lingüísticas, que aplican posteriormente en varias situaciones. Sin embargo los niños, aunque tienen cierta capacidad de abstracción, no son tan propensos al aprendizaje de la L<sub>2</sub> como sistema formal, a base de reglas abstractas. Como indica Halliday (1973), los niños no reaccionan movidos por lo que es el lenguaje, sino por lo que se hace en clase con él siempre que les resulte llamativo.

Rosansky (1975) señala que los niños ven sólo aspectos similares en el lenguaje, les falta flexibilidad mental y son egocéntricos. Estas condiciones favorecen una adquisición un tanto automática y natural. No tienen conciencia metalingüística, por lo que no son conscientes de que están adquiriendo el lenguaje.

El adulto, por su parte, parece reunir muchas menos condiciones para adquirir la L<sub>2</sub> de forma natural y automática. A partir de los 12 años -etapa donde comienzan a darse las operaciones formales definidas por Piaget- el individuo está predispuesto para reconocer tanto las similitudes como las diferencias y para las abstracciones lingüísticas. Además hay que tener en cuenta otros factores:

- Los niños tienen un pensamiento intuitivo (Osterrich 1974).
- Tienen menos capacidad de selección y abstracción, por eso prefieren memorizar los textos antes que analizarlos para organizarlos lógicamente.
- Se fatigan con más facilidad que el adulto, por eso hemos recomendado clases de 30 minutos.
- La atención de los niños es menos estable, se dispersa con mucha facilidad, por eso las actividades han de ser muy variadas, atractivas y divertidas.
- Parece que el adulto retiene mejor y por más tiempo que los niños. (Por eso, cuando se enseña a niños de esta edad conviene incluir periódicamente sesiones de repaso)
- El escolar tiene menos facilidad para realizar asociaciones, comparaciones, síntesis, descubrir semejanzas y diferencias y ello es debido a su menor capacidad de abstracción.
- La percepción en el niño, a veces, es más visual que auditiva. Por eso, las ilustraciones han de ser exactas y han de facilitar la comprensión del vocabulario y de las situaciones que se presentan.

#### 8.2. LA ADQUISICIÓN Y LA RETENCIÓN

Parece ser que el grado de asimilación o proceso de afianzamiento explica en cierta manera la longevidad de lo que se aprende. De acuerdo con Ausubel

(1976), la asimilación mejora la retención:

- a) afianzándose a las ideas estables de la estructura cognoscitiva y
- b) protegiendo al significado nuevo de la interferencia ejercida por las ideas aprendidas previamente.

Parece ser, además, que el proceso de afianzamiento puede tener efectos facilitadores sobre la retención.

Los niños, basándose en los elementos lingüísticos que van aprendiendo y en las reglas de uso que aprenden en clase, comienzan a desarrollar cierto nivel de competencia con la segunda lengua muy rudimentario, pero que con la ayuda de algunos elementos de la comunicación no verbal y de la lengua materna, comienza a ser válida como instrumento de comunicación. Es decir, se inicia lo que Richards (1972) y Selinker (1972 llamaron *interlengua* y otros autores han denominado *sistemas aproximativos* (Nemser 1971), *dialectos idiosincráticos* o niveles de *competencia transicional* (Corder 1971).

Se observó que se aprenden mejor aquellos elementos que se presentan en contextos similares a los que viven los alumnos en la vida real. En opinión de Ausubel (1978), para que el aprendizaje sea efectivo y duradero ha de ser real y significativo, y para que sea significativo ha de relacionarse con el conocimiento y las experiencias que posee el sujeto. En ese sentido, las experiencias de aprendizaje que ya poseen los alumnos son fundamentales para activar las *redes cognitivas* y retener información nueva. En la etapa 6-8 años se detectaron otros factores que facilitan el aprendizaje:

- Se aprende con más facilidad el vocabulario y las situaciones concretas; lo fácilmente representable y relacionado con el entorno inmediato de los niños que puede ser enseñado y aprendido mediante el uso continuo de referentes concretos (véase Bloom 1973, Greenfield y Smith 1976)
- Se aprenden mejor las cosas que llaman la atención por su rareza, color, claridad y viveza.
- El ritmo y la rima ayudan a la fijación. Los poemas, rimas y canciones se aprenden con cierta facilidad y tardan en olvidarse. Es aconsejable emplear este tipo de recursos con la mayor frecuencia posible (véase Donoghue 1968:117-136, Erikson, Forest y Mulhauser 1964:120)
- El grado de interés y atención que pongan los niños en clase influye decididamente en la adquisición de la L<sub>2</sub>. Sin este prerrequisito poco puede conseguir el Maestro. Por lo tanto, los recursos didácticos que generan interés y atraen la atención hacia lo que se está haciendo son imprescindibles (véase Hancock 1972, Birkmaier 1967:106-119).
- En la etapa 6-8 años, dada la facilidad con que se dispersa la atención de los niños, es fundamental la *repetición* de lo que se hace en clase para favorecer, así, el proceso de adquisición y aprendizaje. En este sentido, la programación cíclica resulta bastante eficaz. También siguen siendo importantes los *drills*, aunque conviene advertir sobre la necesidad de realizarlos de forma atractiva y variada para que no aburran (véase Rivers 1964 y 1972, Paulston y Binder 1975, Butzkamm 1980).

- Para una buena adquisición del vocabulario presentado y explotado, también conviene tener en cuenta las leyes de asociación de imágenes. Las actividades de la L<sub>2</sub>, sobre todo las de vocabulario e *idioms*, deberán tener en cuenta las leyes de *contigüedad*, *semejanza* y *diferencia* para facilitar la evocación y reproducción del recuerdo. La presentación del vocabulario agrupado en centros de interés parece ser un buen recurso que favorece el recuerdo por asociación y *contigüedad* en el espacio (ej.: Park: birds, trees; pond, ducks; river, bridge; etc.), por *semejanza* (ej.: student, pupil; river, bridge; etc.), por *contraste* (ej.: boy, girl; black, white; day, night; etc.) y las condiciones del aprendizaje significativo (Ausubel 1976).

- Tampoco puede olvidarse que la memoria del niño parece ser *concreta* y *sensorial* (es decir, el vocabulario y las situaciones han de centrarse en lo concreto y en los referentes más inmediatos), *subjetiva*, *personal* y *espontánea* (de ahí la importancia de atender las diferencias individuales con una enseñanza personalizada e individualizada) y bastante *mecánica*, lo cual favorece el aprendizaje natural y espontáneo a base de ejercicios repetitivos.

### 8.3. EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS

La influencia de Hymes (1970), Widdowson y otros autores que vienen resaltando la importancia del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Halliday 1978, Wilkins 1974 y 1976, van Ek 1975, Allen y Widdowson 1974, Savignon 1972, Morrow 1979, Allwright 1977, Brumfit 1978 y Johnson 1979) obliga a plantearse el desarrollo de la *competencia comunicativa* -que viene a completar lo que hemos venido haciendo hasta ahora para desarrollar la *competencia lingüística*. En este nuevo contexto, cobran especial importancia las actividades encaminadas al desarrollo de la comprensión y expresión oral y escrita sustituyendo el enfoque audiolingual que se ha centrado fundamentalmente en los *elementos discretos*, a veces de forma aislada, por una metodología más *global e integral* que considera todos los componentes lingüísticos operando de forma interrelacionada en contextos de *comunicación oral y/o escrita*.

Para el desarrollo de la *comprensión oral* en la etapa 6-8 años, recomendamos varias fases que van desde la comprensión de palabras individuales hasta la comprensión de situaciones coloquiales breves de 4 o 6 expresiones:

- Repetición del nombre de los elementos después del profesor o de la grabación.
- Juego del bingo con números, palabras o frases coloquiales.
- Juego *Guess the number* para reconocer oralmente la ilustración (numerada) que se corresponde con la palabra, frase, oración o mini-diálogo que nombre el profesor o se reproduzcan en la grabación.
- Juego *Yes/No!* para confirmar o rechazar lo que se oye con referencia a determinadas ilustraciones (véase la descripción de los juegos mencionados en la Guía Didáctica de *Pictures and Sounds*: McLaren y Madrid 1980)



- Discriminación de palabras y frases asonantes (ej.: cat, cup, cap; How old are you?/How are you?)
- Formular órdenes para ejecutarlas en clase (ej.: stand up, please; come here, clean the blackboard, etc.).
- Diálogos mudos para asociar las expresiones coloquiales oídas con las ilustraciones correspondientes.

Para el desarrollo de la expresión oral se recomiendan actividades como las siguientes:

- Juego *Name the pictures* para nombrar las ilustraciones presentadas.
- Representación y dramatización de diálogos.
- Juego *I spy* (veo-veo) para deletrear y nombrar objetos.
- Simulación y *role plays* de situaciones semejantes a las de los diálogos presentados.
- Formular/responder preguntas.
- Descripción de ilustraciones y fotos con el lenguaje conocido.
- Dar instrucciones y órdenes orales para que los demás compañeros las cumplan.
- Recitar de memoria rimas y la letra de las canciones.
- Cantar canciones.
- Completar frases y diálogos breves oralmente

Conviene introducir el aprendizaje de la lectura de forma progresiva. A los 6 años, es recomendable practicar una enseñanza fundamentalmente oral, a base de juegos, canciones y rimas, ... y un uso continuo de elementos visuales. A los 7 años, debe predominar el carácter lúdico del curso anterior con algún uso de la palabra escrita, sin insistir en la práctica lectora. A partir de los 8 años, se obtuvieron buenos resultados con la lectura de los textos que habían sido grabados y escuchados previamente y en ocasiones memorizados después de haberlos representado en clase. Los ejercicios orales realizados en los dos cursos anteriores facilitaron el desarrollo de la comprensión lectora en 3º, ya que se trataba de leer un lenguaje que ya había sido utilizado oralmente en ejercicios y la mayoría de los alumnos ya se había familiarizado con su pronunciación.

Respecto a la producción escrita, conviene iniciarla con crucigramas y juegos de *spelling* para pasar progresivamente a ejercicios que requieren completar frases y textos estudiados previamente. El aprendizaje de la escritura es lento y requiere toda la educación primaria para ir afianzándose. Es en los cursos posteriores cuando se pueden intensificar los ejercicios de

puntuación, los dictados de textos completos y los de composición escrita propiamente dicha.

#### 8.4. LA ENSEÑANZA DE LOS ELEMENTOS DISCRETOS

Quizás hayamos prestado excesiva atención -en el material didáctico elaborado- a la didáctica de los elementos discretos, que también hemos llamado *componentes lingüísticos* (vocabulario, estructuras y pronunciación). Quizás se haya puesto excesivo énfasis en cada componente por separado. Hay que tener en cuenta que el trabajo se comenzó en 1976, con una fuerte influencia de los principios didácticos del método audiolingual.

Aunque hemos reconocido las ventajas del enfoque comunicativo -que pone mayor énfasis en los actos de comunicación y en la interacción comunicativa (véase van Ek 1975, Allen y Widdowson 1974, Savignon 1972, Morrow 1979), no obstante, creemos que, en esta etapa, hay que prestar cierta atención a la didáctica de los componentes del lenguaje, por separado.

En lo que se refiere al vocabulario, por ejemplo, no hay que olvidar que la palabra, incluso aislada, también puede cumplir su función en el proceso de la comunicación. Los bebés comienzan a comunicarse con palabras aisladas, que tienen valor de oración. La palabra "¡agua!", en determinados contextos puede significar "quiero agua" o "ahí hay agua". Es decir, el vocabulario se convierte en un componente de suma utilidad para comunicarse con la L<sub>2</sub>, incluso aprendido fuera de contexto. Algunos hablantes adultos no-nativos, que tienen un nivel de competencia con la L<sub>2</sub> muy bajo (pensemos, por ejemplo, en los turistas que memorizan listas de palabras o unas cuantas frases útiles de su "phrase book" antes de salir de vacaciones) son capaces de comunicarse en el bar, restaurante o en las tiendas, a base de algunas palabras sueltas acompañadas de algunos gestos.

Hemos podido comprobar que el vocabulario de algunos centros de interés se aprende mejor que el de otros. Por ejemplo, los números, los objetos de clase, las prendas de vestir, los colores y todos aquellos *referentes* que pueden utilizarse con mucha frecuencia, porque se encuentran en clase o en las inmediaciones, se asimilan y se retienen mejor que lo que está alejado del entorno donde tiene lugar la enseñanza.

Recomendamos la enseñanza del vocabulario -como hemos señalado en ocasiones anteriores- asociado en centros de interés. Pues, como señala Guillén de Rezzano (1967:8):

*El centro de interés reemplaza la dispersión de los viejos sistemas por la concentración; ofrece a la mente que trabaja un punto de apoyo constante, un núcleo asociativo.*

Conviene que el profesor detecte cuáles son los centros de mayor interés mediante cuestionarios y encuestas. La psicología evolutiva nos enseña (Gesell et al. 1972) que los niños de la etapa 6-8 años, además de pintar, colorear, recortar, montar en bici y desear ejercicios locomotores a cualquier hora, también desean jugar con sombreros, zapatos y demás prendas de vestir; he aquí

otro centro de interés. A esta edad juegan mucho con muñecos, principalmente vistiéndolos y desvistiéndolos. He aquí otra actividad de interés para practicar las prendas de vestir. También les encantan los cuentos de animales. Por eso, se han de presentar múltiples situaciones cuyos protagonistas sean únicamente animales o animales y niños mezclados.

El vocabulario de los centros de interés debe usarse para la didáctica de la pronunciación y para explotarlo en diálogos similares a los estudiados, ya sea sustituyendo elementos o con cualquier otro procedimiento. Además, consideramos de interés las agrupaciones de vocabulario

- a) en campos semánticos (véanse las figs, 19, 38, 39 y 40)
- b) por su asonancia (véanse lass fig. 20 y 41)
- c) en contrastes, etc.

A través de estas actividades, se pueden ir desarrollando las relaciones analógicas, sinonímicas y antonímicas.

El uso de la traducción directa e inversa puede ser útil para el aprendizaje de los *idioms* y de las construcciones difíciles (véanse las figs. 52 y 53)

Resultan muy atractivos los crucigramas (véase la fig. 54) y los ejercicios de vocabulario en forma de juegos (véase su descripción en la Guía del Profesor de *Pictures and Sounds*: McLaren y Madrid (1980):

- Bingo
- Odd one out
- I spy
- Spell in order
- The crazy sound
- One or two
- Hangman
- Start with the letter

**11. Read and match:**

1. A country walk	a. ¡Deprisa!
2. Great!	b. ¿Comprendes?
3. Come back!	c. ¿Seguro?
4. Hury up!	d. ¡Estupendo!
5. That's it!	e. Inténtalo otra vez
6. Try again	f. ¡Vuelve!
7. You see	g. Un paseo por el campo
8. Sure?	h. Ya está

Fig. 52.- Modelo de ejercicio de traducción directa de "idioms" (30 de EGB, 8 años).


**12. Traduce:**


- 1. ¿Eh? ¡Espera! .....
- 2. ¡Qué bonito! .....
- 3. ¡Oh! Lo siento .....
- 4. ¡Entra! .....
- 5. ¡Fuera de aquí! .....


Fig. 53.-Modelo de actividad de traducción inversa (30 de EGB, 8 años).


Horizontales

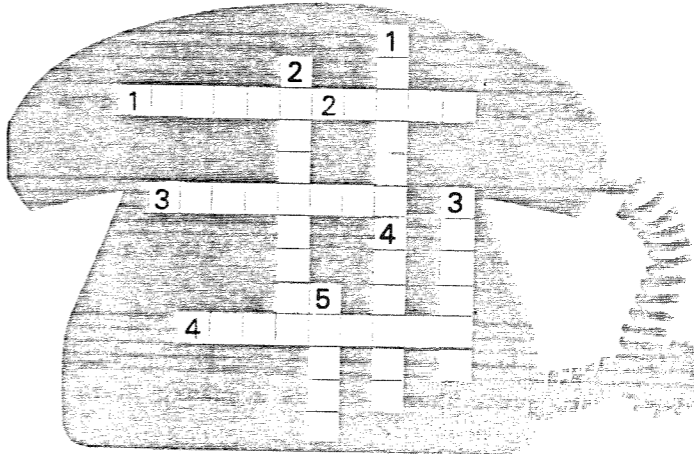
Verticales

1. 


2. 


3. 


4. 




(Al revés)

1. 

2. 

3. 

4. 


5. 

Fig. 54.-Modelo de crucigrama para reforzar el vocabulario (30 de EGB, 8 años).

Pero el vocabulario hay que aprenderlo y reforzarlo también en contextos, ya sea simplemente en oraciones o en situaciones dialogadas breves. Para facilitar su aprendizaje, recomendamos el uso de tizas de colores asociadas a determinadas categorías gramaticales. Ejemplo:

- los sustantivos en azul,
- las formas verbales en rojo,
- las preposiciones en marrón, etc.

Este recurso didáctico puede ser especialmente eficaz para ir centrando la atención en ciertas terminaciones: la de los plurales, las formas contraídas del verbo *to be*, 's (*is*), 're (*are*), etc.

Para el aprendizaje de las estructuras y formas lingüísticas, resultaron muy útiles los ejercicios tradicionales de:

- completar frases con elementos dados,
- sustituir elementos por otros dados,
- transformar de singular a plural y viceversa,
- relacionar con flechas, etc.

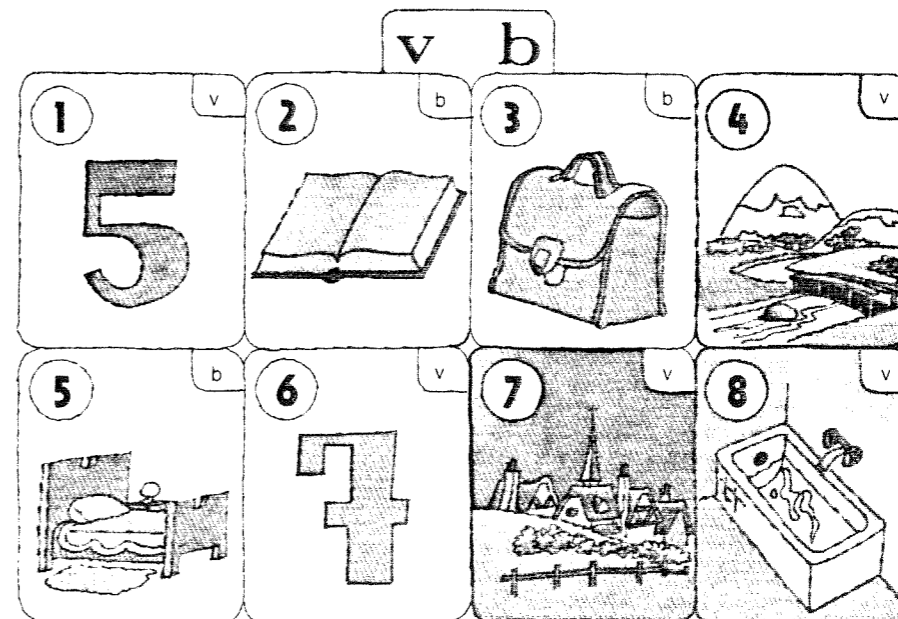
### 8.5. LA PRONUNCIACIÓN

El hecho de enseñar la pronunciación de la L<sub>2</sub> de forma integral, a medida que se reproducen las grabaciones y se corrigen las intervenciones de los alumnos no excluye del *syllabus*, a nuestro juicio, la programación, en cada unidad, de ciertos elementos fonéticos difíciles de discriminar o articular: determinadas parejas de sonidos y determinados modelos de acentuación, ritmo y entonación.

Ya hemos indicado que los items de discriminación fonética, aplicados por el maestro que imparte la clase de inglés al ritmo que crea conveniente, no resultan difíciles en estos niveles y, por consiguiente, tienen buena acogida. Como hemos dicho varias veces, en la etapa 6-8 años, lo fácil agrada y motiva; lo difícil e inadecuado, suele producir rechazo.

Además de las actividades de discriminación fonética (véase la fig. 55) y los juegos *one or two?* y *The crazy sound* (véase la fig. 56), resultaron de especial interés, para la didáctica de la fonética de la L<sub>2</sub>, las rimas y canciones.

H. Escribe en cada dibujo /v/ o /b/, según pronuncie tu profesor/a:



1. five.—2. book.—3. bag.—4. river.—5. bed.—6. seven.—7. village.—8. river.

Profesor/a:

1. five 2. book 3. bag 4. river 5. bed 6. seven 7. village 8. river

Fig. 55.—Modelo de ejercicio de discriminación fonética (6-7 años)

### 9. JUEGO DEL «SONIDO LOCO»

- Objetivos: a) Favorecer la rapidez y agilidad mental.  
b) Desarrollar la memoria auditiva.  
c) Motivar el aprendizaje.

- 1.º El profesor pronunciará un sonido.
- 2.º Todos los alumnos estarán concentrados e intentarán pronunciar, lo antes posible, cualquiera de las palabras que contengan ese sonido, ya sea en posición inicial, medial, o final. Por ejemplo:  
Profesor: /sss.../ Alumnos: /kla:s/, /haus/, /stju:dənt/, etc.
- 3.º Este juego puede organizarse también mirando al poster de cualquier lección con intención de repasar su vocabulario. En ese caso, el «sonido loco» se correspondería con las ilustraciones del poster.



Fig. 13. Juego del «Sonido loco».

- 4.º Es aconsejable realizar el juego con representantes de los equipos y ver cuál es el finalista inmediato después de trabajar con 4 ó 5 sonidos. Después llamaremos a otro grupo de representantes y repetiremos el proceso anterior hasta conseguir otro finalista. Es un juego muy rápido y en pocos minutos los niños sabrán cuál es el ganador.
- 5.º No es aconsejable jugar al «Sonido loco» con los 35 ó 40 alumnos de la clase, a no ser que advertamos la necesidad de que levanten rápidamente la mano sin decir la respuesta; de lo contrario, se producirán varios gritos simultáneos, difíciles de controlar. Será el profesor el que comprobará si los alumnos que primero han alzado el brazo saben la respuesta.

Fig. 56.-Descripción del juego "The crazy sound" (el sonido loco) para la didáctica de la fonética (6-7 años).

### 8.6. LAS RIMAS Y CANCIONES

Las canciones infantiles del país extranjero divierten, resultan curiosas y proporcionan una serie de elementos culturales que vale la pena comentar en clase (véase la fig. 57). Los objetivos de las actividades musicales y de recitación conectan con otras disciplinas del currículo escolar y las refuerzan. Además,

- a) Motivan la clase de inglés.
- b) Refuerzan los objetivos de civilización/cultura.
- c) Contribuyen a dar variedad y crear interés en el *syllabus*.
- d) Refuerzan el aprendizaje de los elementos lingüísticos, etc.

### 8.7. LAS ACTIVIDADES LÚDICAS

Durante la fase preliminar de este trabajo en los Colegios de Prácticas de la E.U. del Profesorado, nos dimos cuenta de que los niños no se sentían lo suficientemente motivados en la clase de inglés con las actividades lingüísticas si no tenían un carácter lúdico. Sin embargo, con el uso sistemático de juegos, se lograba atraer su atención e interés. Pronto nos dimos cuenta de que las actividades en 1º y 2º de EGB (6-7 años) han de desarrollarse en forma de juegos.

Algunos adultos ven a los niños como seres que juegan y nada más. Claparade afirma:

*.. en el niño, el juego es el trabajo, es el bien, es el deber, es el ideal de la vida. Es la única atmósfera en la cual su ser psicológico puede respirar y, en consecuencia, puede actuar (Claparade, 1927:179).*

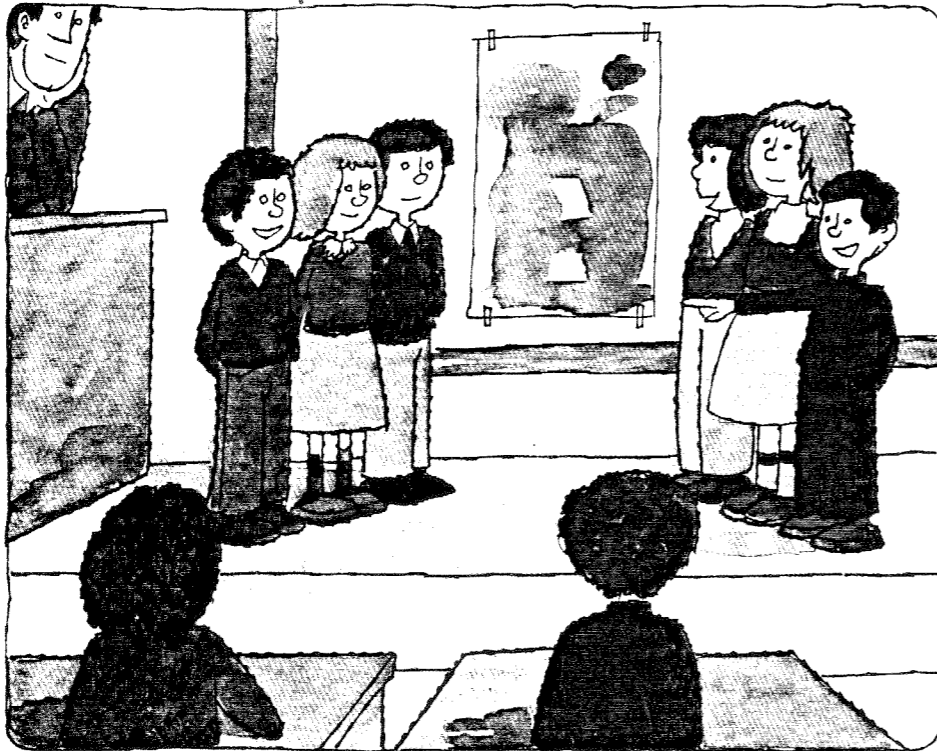
A lo largo de 1976-1980, hemos ido incorporando juegos sencillos encaminados al desarrollo de las destrezas lingüísticas y de los elementos discretos. Han resultado eficaces los siguientes:

- |                                 |                                  |
|---------------------------------|----------------------------------|
| - Name the picture              | - Adivínalo                      |
| - Recuerda su nombre            | - Gallina ciega                  |
| - Juego de los recaditos        | - Veo-veo                        |
| - Profesores pequeños (fig. 58) | - Sonido loco                    |
| - ¿Cómo se dice?                | - Muñecos parlanchines (fig. 59) |

## 10. JUEGO DE «LOS PROFESORES PEQUEÑINES»

**Objetivos:** a) Capacidad para desenvolverse y actuar en público.  
b) Motivar el aprendizaje.

- 1.º Llamar a dos equipos y colocarlos uno en frente del otro, junto al poster con el que vayamos a trabajar.
- 2.º Los miembros de un equipo actuarán de «profesores pequeñines», y los del otro serán los alumnos. Cada uno de los «profesores» dirá un número del poster para que un «alumno» se lo nombre, o nombrará un objeto para que el «alumno» le indique el número.



*Juego de «Los profesores pequeñines».*

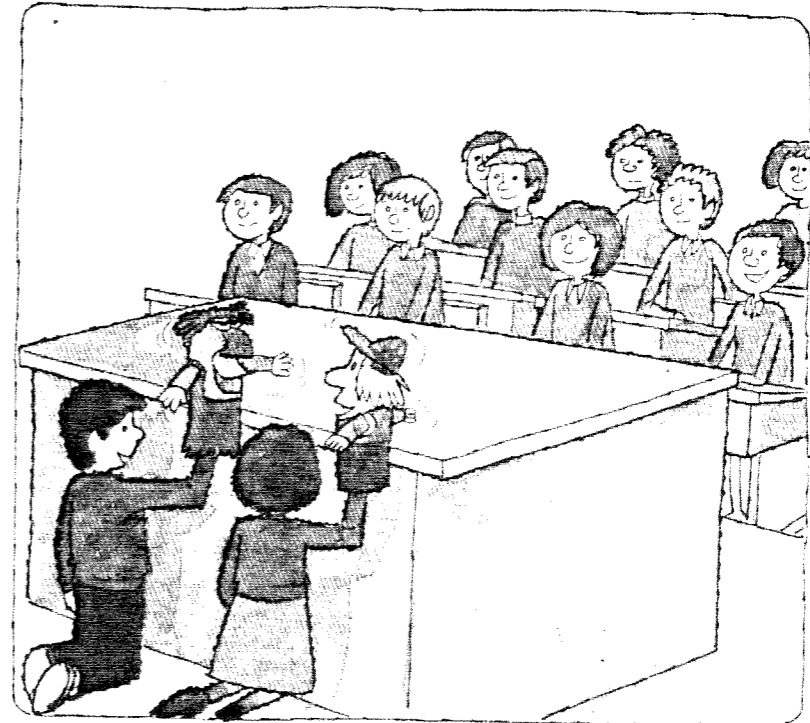
- 3.º Cuando cada miembro del equipo de «profesores» haya preguntado, se convertirán en «alumnos», y los que fueron «alumnos» ahora se convertirán en «profesores pequeñines» y comenzarán su turno de preguntas.
- 4.º Los alumnos que fallen quedan descalificados. El profesor irá anotando el número de finalistas de cada equipo para nombrar, al final, el equipo vencedor.
- 5.º El profesor actuará de orientador y coordinador.

*Fig. 58.-Modelo de juego para fomentar la interacción comunicativa en la etapa 6-8 años.*

## 10.11. Juego de los «Muñecos parlanchines»

**Objetivos:** a) Desarrollar la Expresión Oral.  
b) Capacidad para dramatizar situaciones.

1. Confeccionar muñecos de guiñol o sugerirles a los alumnos que se los traigan de casa.
2. Pedir voluntarios para representar los diferentes diálogos con los muñecos parlanchines.



*Juego de los «Muñecos parlanchines».*

3. El profesor dramatizará la situación en primer lugar con los muñecos; después lo harán los alumnos imitando la entonación de cada expresión.
4. Invitar a diferentes niños para que repitan la dramatización con los muñecos.
5. Variar la actividad representando los diálogos con niños: en este caso los niños harán de muñecos. También podemos combinar el ejercicio utilizando personajes reales (niños sin muñecos) que conversan con personajes irreales (muñecos, animados por niños).

*Fig. 59.-Modelo de juego para representar los diálogos y desarrollar la comunicación oral en la etapa 6-8 años.*

## 8.8. LOS PASATIEMPOS

Vienen a completar el efecto motivador de los juegos. Entre ellos incluimos:

- Ejercicios de dibujo siguiendo líneas punteadas (fig. 60)
- Colorear (fig. 61)
- Dada una parte, adivinar el todo (fig. 62)
- Crucigramas (fig. 54)

## 10.10. LA CULTURA EXTRANJERA

Hemos tenido ocasión de comprobar que los niños muestran gran interés por los aspectos culturales de la lengua extranjera. McAulay (1961) encontró algunas preferencias de los niños relacionadas con las gentes marginadas del país extranjero, formas de vestir, religión, alimentación y costumbres similares.

Nosotros hemos aprovechado el centro de interés de cada unidad didáctica para comentar ciertos aspectos que resultaron interesantes (véanse las figs. 26, 27, 28, 49, 50 y 51):

- |                             |                                   |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| - Las casas y sus jardines  | - La circulación por la izquierda |
| - Las escuelas              | - Los pueblos ingleses            |
| - Los autobuses             | - Los animales domésticos         |
| - Las vacaciones de navidad | - El tiempo                       |
| - Las comidas               | - Los parques británicos          |
| - Bebidas típicas: el té    | - El horario de comidas           |
| - La bandera británica      | - El campo, etc.                  |

Para la explotación de los temas anteriores se sugieren las siguientes fases:

- a) Presentación del tema con ilustraciones.
- b) Observación del alumno, preguntas, dudas, curiosidades, inquietudes sobre el tema.
- c) Investigación de los niños, recogida de material sobre el tema.
- d) Reconocimiento y apreciación de los nuevos modos de vida a modo de conclusiones.
- e) Fomentar la tolerancia y el respeto por los valores y costumbres comentadas.

- E. Une los puntitos y habrás dibujado dos animalitos y sus prendas de vestir. Después, nombra los dibujos.

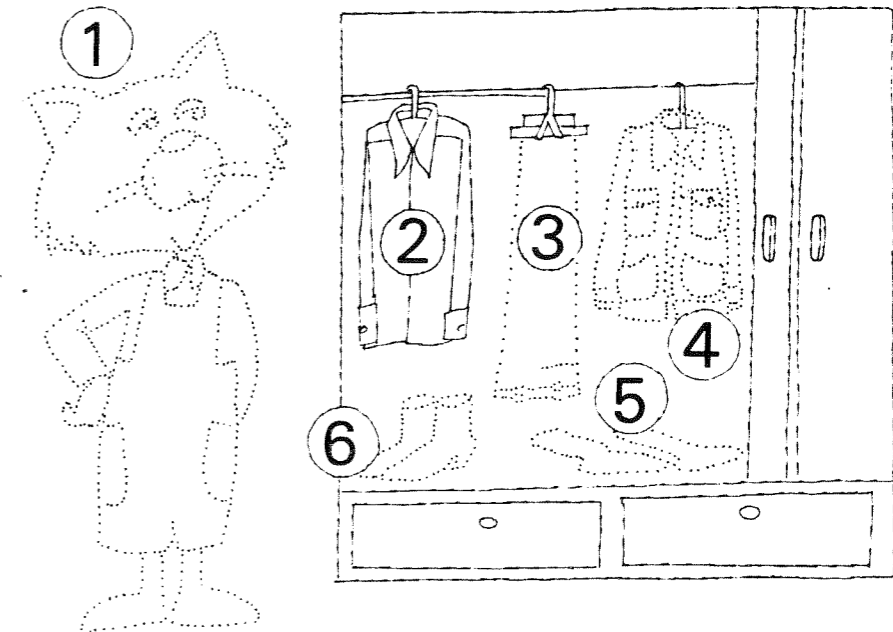


Fig. 60.-Modelo de actividad que requiere dibujar siguiendo las líneas punteadas y va encaminada al aprendizaje del vocabulario (clothes) (6-7 años).

- F. Pinta estas banderas:

Bandera española

Bandera inglesa

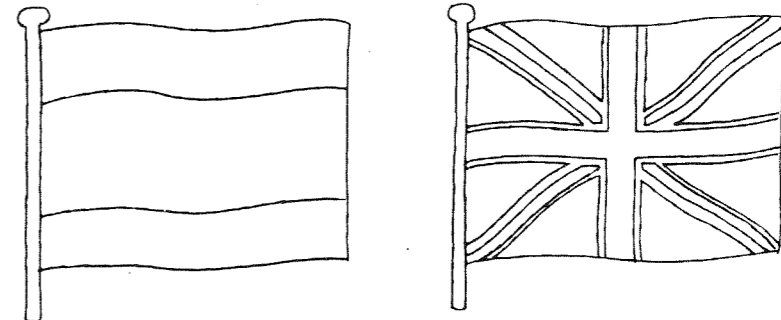


Fig. 61.-Ejercicio de dibujo de contenido cultural (6-7 años).

F. Adivina estos animales fijándote en su cola. Nómbralos en inglés.

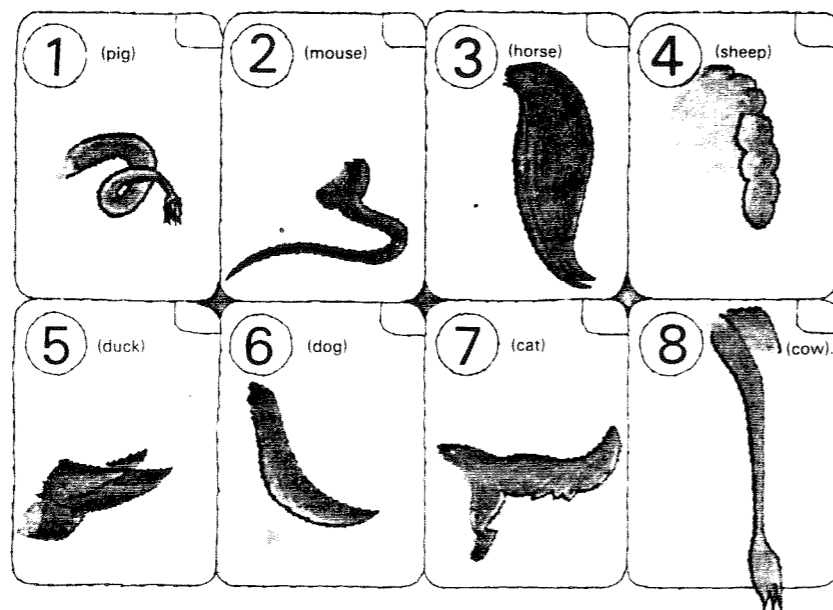


Fig. 62.-Modelo de actividad en donde se da una parte del animal y los alumnos han de adivinar el animal de que se trata (6-7 años)

#### 8.10. IMPORTANCIA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

En la etapa 6-8 años, e incluso en los cursos posteriores, parece aconsejable enriquecer y completar la formación de los alumnos interrelacionando la clase de la L<sub>2</sub> con las demás áreas del currículo. Un *syllabus* como el que estamos sugiriendo, integrado por los bloques que indicamos en el apartado 4.6.1. permite esa interrelación (véase también Finocchiaro 1964:132).

Muchas de las ilustraciones que se comentan para enseñar elementos culturales permiten un estudio comparativo de algunos rasgos geográficos: vegetación, relieve, clima, etc. (véanse las figs. 49 y 50).

Algunas costumbres ofrecen la oportunidad de adentrarse en la sociología del país extranjero y reflexionar sobre los modos de vida de y unas y otras sociedades, relacionándolos con el clima, el trabajo y otros aspectos variados.

Otros aspectos, como la Navidad, nos ayudan a adentrarnos en tradiciones de tipo religioso, en el comportamiento de los españoles y británicos ante la Navidad, en el análisis de algunos símbolos: el árbol de Navidad, el Nacimiento, etc. (véase la fig. 51).

Las actividades que requieren dibujar, recortar y pegar ayudan a desarrollar la expresión plástica y, las canciones y rimas, nos relacionan la clase de inglés con la de música y viceversa (véanse las fig. 60 y 61).

Con la ayuda de los mapas de Gran Bretaña y España se pueden inculcar algunas ideas de geografía económica y humana: producción, zonas de mayor y menor población, etc. (véase la fig. 49).

#### 8.11. ACCIÓN EDUCATIVA DE LA L<sub>2</sub>

Aunque no nos hemos propuesto investigar los efectos de la L<sub>2</sub> en las demás áreas ni en la formación de los alumnos, ni tenemos datos al respecto, creemos que con una metodología que interrelacione la clase de inglés con las demás áreas curriculares, se puede contribuir a complementar los objetivos generales del currículo escolar y se puede influir positivamente en el rendimiento general del alumno, en el desarrollo de sus habilidades y destrezas generales.

Los juegos visuales, motores y audiomotores que hemos sugerido, pueden contribuir a la educación sensorial de los niños de 6-7 años. Los juegos que requieren un continuo uso del sentido de la vista y un ejercicio continuo de la atención para localizar visualmente la ilustración de los estímulos acústicos (ej.: juego "Acierta el número") pueden contribuir a la educación visual. Los ejercicios de *observa* y *compara*, que someten a los alumnos a una práctica continua de observación y análisis de la cultura británica y española también pueden resultar muy formativos. Afirma Medina (1975:161):

*"... el ofrecer al niño en este período incipiente ocasión sistemática de atender, observar, hacer comparaciones... es una impresionante labor de formación psíquica del pequeño, base y fundamento de su futura vida intelectual e iniciación de un correcto cauce científico de la reflexión".*

A través de las audiciones de los diálogos, de las canciones y de los ejercicios de discriminación fonética se puede contribuir a la educación del oído, al desarrollo de la agudeza y precisión auditiva.

Las actividades de recitación, canto y expresión plástica pueden contribuir a la educación artística. Otras muchas desarrollan la memoria, la educación social y la formación de determinados hábitos (observación, análisis, comparación, aplicación; orden y colaboración; elocución y expresión, etc.). Aún sin datos que respalden lo que acabamos de sugerir, pensamos que el potencial educativo de la L<sub>2</sub> puede ser extraordinario.

## CONSIDERACIONES FINALES

Hemos ofrecido un diseño curricular para la enseñanza y aprendizaje del inglés a los 6-8 años basándonos en un estudio experimental transcurrido entre 1976-1980. Debido a la complejidad del tema y a los múltiples aspectos que abarca, no hemos podido someter a control experimental todos los componentes del diseño. No obstante, esperamos que este primer intento sirva de estímulo para otras investigaciones que vayan completando las lagunas que se han quedado sin cubrir: características personales de los alumnos participantes, mejor control de los estilos docentes de los profesores que impartieron las clases, relación entre proceso docente y resultados del aprendizaje, actitudes y motivación de los alumnos, etc.

En nuestro estudio, hemos propuesto un *syllabus pluricomponencial*, después de dos fases experimentales, de fuerte orientación lingüística, con unos objetivos que pueden ser alcanzados por un 65%-75% de los escolares de esa etapa. Es decir, a la hora de considerar un objetivo idóneo para estas edades, le hemos exigido que al menos ese porcentaje de alumnos sea capaz de conseguirlo. Por tanto, la dificultad de los objetivos que se proponen ha sido determinante en nuestro estudio, además de otros criterios metodológicos que nos han parecido relevantes y que hemos descrito en los capítulos anteriores. No conocemos otros estudios que se hayan propuesto una tarea similar, a excepción del realizado por el grupo de investigación "Granada Mats", en el campo de las Matemáticas (véase Rico y Sáenz 1975-80).

Por otra parte, reconocemos las limitaciones de los resultados obtenidos, ya que no deben desligarse de la descripción de las **variables independientes** resumidas en el ap. 4 (nivel socio-cultural, tiempo dedicado a L<sub>2</sub>, orientación del *syllabus*, enfoque de las unidades didácticas y metodología empleada en clase), si alteramos algunas de esos factores, el grado de consecución de los objetivos propuestos sería diferente. Cualquier intento de generalización ha de tener en cuenta lo que acabamos de decir.

En la actualidad, los planteamientos del **enfoque comunicativo** nos obligarían a revisar el diseño curricular que hemos propuesto, a proponer otros objetivos más comunicativos y menos lingüísticos y a comprobar el grado de consecución de los objetivos mediante unos tests más integrales que los que hemos utilizado en nuestro estudio. Es decir, supondría alterar prácticamente todas las variables independientes y comprobar su efecto sobre la **variable dependiente**, con lo cual los resultados variarían considerablemente.

Quedan por hacer otras investigaciones de acuerdo con esos nuevos postulados que ofrezcan nuevas **orientaciones experimentadas** para la enseñanza del inglés desde los 6 años. Si la sociedad continúa demandando una temprana iniciación de la L<sub>2</sub>, puede que las administraciones autonómicas introduzcan su estudio desde el ciclo inicial o medio y, por tanto, este tipo de estudios sean cada vez más útiles para el profesorado.

## APENDICE I:

### MODELOS DE TESTS DE:

VOCABULARIO  
ESTRUCTURAS  
"IDIOMS"  
PRONUNCIACION



TESTS (1º Y 2º EGB, 6-7 AÑOS)

2.º EVALUACION

(LECCIONES 4-6)

Nombre y apellidos: ..... Curso: .....  
Colegio: ..... Aciertos: ..... Calif.: .....

VOCABULARIO

Señala con una cruz sólo el dibujo que nombre tu profesor en cada pregunta.

1				
2				
3				
4				
5				
6				

2.º EVALUACION

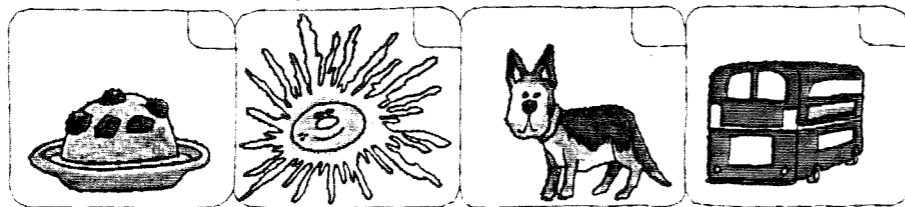
7				
8				
9				
10				
11				
12				

2.ª EVALUACION

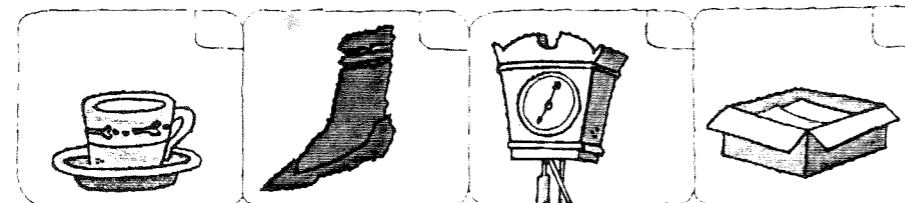
Nombre y apellidos: ..... Curso: .....  
 Colegio: ..... Aciertos: ..... Calif.: .....

PRONUNCIACION

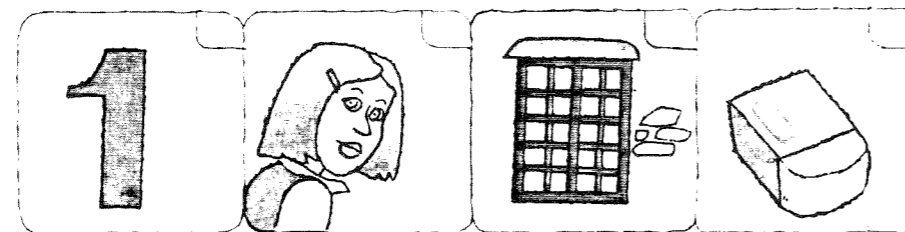
1. Tu profesor va a nombrar todos los dibujos siguientes.  
 Señala con una cruz el dibujo que pronuncie tu profesor con /o/:



2. Señala con una cruz el único dibujo que *no* pronuncia con /o/:



3. Señala con una cruz el dibujo que pronuncie con /r/:



4. Señala con una cruz el único dibujo que pronuncia con /au/:



2.ª EVALUACION

5				
con «Zeta»				
6				
con /s/				
7				
con /e/				
8				
con /r/				
9				
con /m/				
10				
con /l/				

5.ª EVALUACION

Nombre y apellidos: ..... Curso: .....  
 Colegio: ..... Aciertos: ..... Calif.: .....

DIALOGOS

Subraya sólo aquella expresión que corresponda con lo que te diga tu profesor/a:


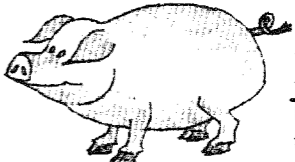


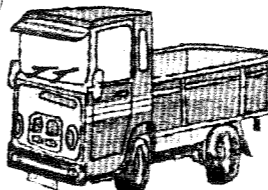
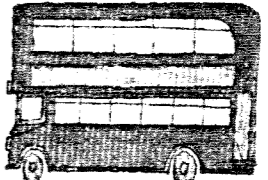
1. Vamos a jugar Vámonos Ven aquí Por favor	2. Ten cuidado Vámonos Date prisa Para, por favor
3. Por qué Dónde Allí Aquí	4. Por qué Aquí Oh, sí Dónde
5. Aquí Allí Por qué Dónde	6. No Fuera Sí Aquí
7. Para, por favor Escucha, por favor Repite, por favor Fuera, por favor	8. Levántate Ven aquí Cállate Mira aquí
9. Allí Dónde Por qué Aquí	10. Vamos a comprar caramelos Vámonos Cómo te llamas Hasta el año que viene

2.ª EVALUACION

Nombre y apellidos: ..... Curso: .....  
 Colegio: ..... Aciertos: ..... Calif.: .....

ESTRUCTURAS

Elige y subraya lo que falta:

<p>1</p>  <p>..... a bird.</p> <p>duck my don't <u>that's</u></p>	<p>2</p> <p>..... a pig.</p>  <p>that's <u>this is</u> hello two</p>
<p>3</p>  <p>What's this? What's that? Where's the cat? Where's the dog?</p> <p>.....? It's meat!</p>	<p>4</p>  <p>What's this? What's that? Where's my key? Why?</p> <p>.....? It's sugar!</p>
<p>5</p>  <p>this orange <u>lorry</u> green</p> <p>an orange .....</p>	<p>6</p>  <p>blue yellow pink <u>red</u></p> <p>a ..... bus.</p>
<p>7</p> <p><u>all</u> with here this</p> <p>..... right.</p>	<p>8</p> <p>come red look <u>let's</u></p> <p>..... go!</p>
<p>9</p> <p>get out! look <u>away</u> wait</p> <p>Go .....</p>	<p>10</p> <p>lorry <u>your</u> lovely yes</p> <p>What's ..... name</p>


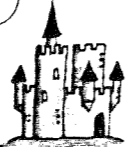
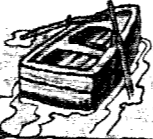
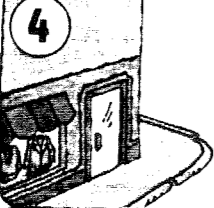
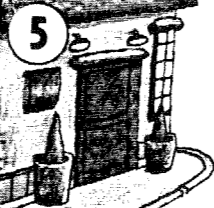




**TESTS (3º DE EGB, 8 AÑOS)**

**5.ª EVALUACION  
(LECCIONES 13-15)**

Nombre y apellidos: ..... Curso: .....  
Colegio: ..... Aciertos: ..... Calif.: .....

**VOCABULARIO**

Elige y subraya la palabra que le corresponda a cada dibujo:

<p>1</p>  <p>foot tree sun moon</p>	<p>2</p>  <p>boat castle cake fish</p>	<p>3</p>  <p>castle boat car plane</p>
<p>4</p>  <p>shop ship fish dog</p>	<p>5</p>  <p>park cup pub pear</p>	<p>6</p>  <p>car fountain pond policeman</p>
<p>7</p>  <p>thin fat foot book</p>	<p>8</p>  <p>sky moon thin fat</p>	<p>9</p>  <p>fat tall ball flower</p>

Elige y subraya el significado de las expresiones siguientes

- |                         |                 |                |                |             |
|-------------------------|-----------------|----------------|----------------|-------------|
| 10. <b>Who's that?</b>  | ¿dónde estás?   | ¿sí?           | ¿quién es?     | ¿seguro?    |
| 11. <b>It's me</b>      | soy yo          | eso es         | ¿quién es?     | por aquí    |
| 12. <b>That's lucky</b> | ¿quién es?      | qué suerte     | eso es         | mira        |
| 13. <b>That way</b>     | eso es          | ¿quién es?     | es agua        | por allí    |
| 14. <b>It's cold</b>    | hace frío       | hace calor     | ven            | vete        |
| 15. <b>It's hot</b>     | ¿quién es?      | hace frío      | hace calor     | por aquí    |
| 16. <b>I'm happy</b>    | estoy aquí      | estoy en clase | estoy contento | por allí    |
| 17. <b>Don't worry</b>  | no te preocupes | no salgas      | no corras      | no juegues  |
| 18. <b>Here it is!</b>  | ¡vete!          | ¡aquí está!    | ¡ven aquí!     | ¡estupendo! |
| 19. <b>Be quiet</b>     | ¡fuera!         | ¡vamos!        | silencio       | entra       |
| 20. <b>Come on!</b>     | ¡vamos!         | ¡fuera!        | ¡eso es!       | ¡vete!      |

**5.ª EVALUACION**

Nombre y apellidos: ..... Curso: .....  
Colegio: ..... Aciertos: ..... Calif.: .....

**ESTRUCTURAS**

A. Completa con:

I you he she it we you they

- |                      |                     |
|----------------------|---------------------|
| 1. He's a man.       | 5. We're students.  |
| 2. She's a woman.    | 6. You're teachers. |
| 3. I'm a student.    | 7. It's a notebook. |
| 4. You're a student. | 8. They're cars.    |

B. Completa con:

'm 're 's

- |                       |                      |
|-----------------------|----------------------|
| 9. We're in Spain     | 13. You're teachers. |
| 10. He's English.     | 14. It's a dog.      |
| 11. She's Spanish     | 15. I'm a student    |
| 12. You're a teacher. | 16. They're girls    |

C. Sustituye lo subrayado por

he she it they

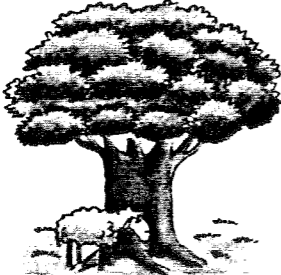

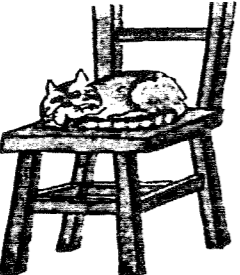

- |  |                  |
|--|------------------|
| 17. <u>The sky</u> 's blue.                | It's blue.       |
| 18. <u>Robert</u> 's very tall             | He's very tall.  |
| 19. <u>Angeles and Isabel</u> are Spanish. | They're Spanish. |
| 20. <u>This woman</u> 's English.          | She's English.   |

D. Subraya la respuesta adecuada:

- |                        |                  |                |
|------------------------|------------------|----------------|
| 21. Are you a student? | <u>Yes, I am</u> | Yes, he is     |
|                        | No, I'm not      | No, she isn't. |

22. Are we in Spain?	Yes, she is No, we aren't	Yes, they are Yes, we are
23. Is your mother Spanish?	Yes, he is Yes, she is	No, you aren't No, she isn't
24. Is your father English?	Yes, it is No, we aren't	Yes, he is No, he isn't
25. Are John and Peter English?	Yes, she is No, he isn't	Yes, they are No, you aren't
26. Is London in Spain?	Yes, it is No, it isn't	Yes, he is No, she isn't

E. Completa con:            in   on   under   by



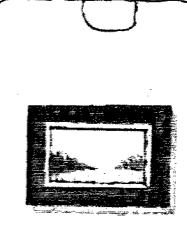
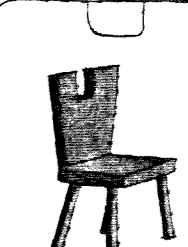




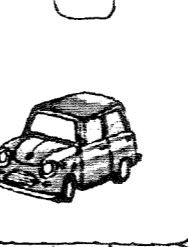
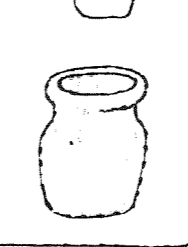
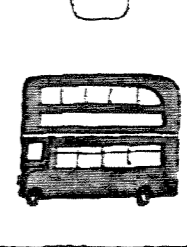
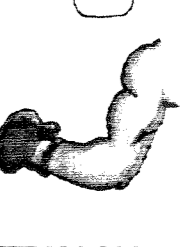


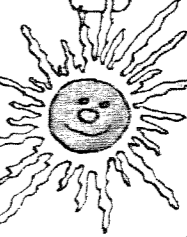

<p>27. Where's the sheep?</p>  <p>It's ..... the tree.</p>	<p>28. Where's the duck?</p>  <p>It's ..... the pond.</p>
<p>29. Where's the cat?</p>  <p>It's ..... the chair.</p>	<p>30. Where's London?</p>  <p>It's ..... England.</p>

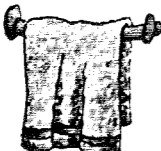
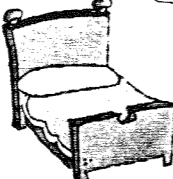

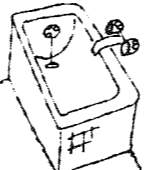
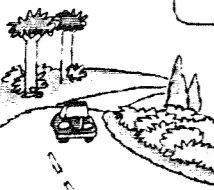

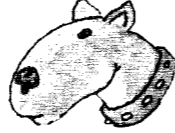

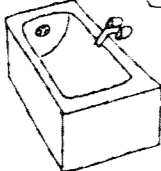






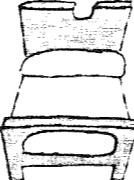

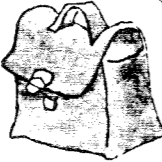
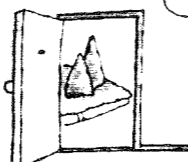

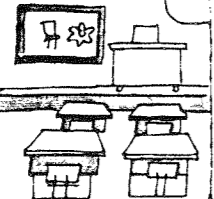
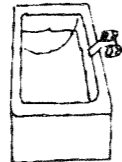

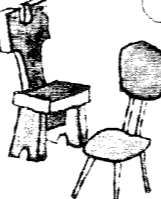
### 5.º EVALUACION

Nombre y apellidos: ..... Curso: .....  
 Colegio: ..... Aciertos: ..... Calif.: .....

#### PRONUNCIACION

Señala con una cruz sólo el dibujo que se te pronuncie:

<b>1</b>				
como «bridge»				
<b>2</b>				
con «ch»				
<b>3</b>				
como «cup»				
<b>4</b>				
con /a: /				

5				
/d/				
6				
/t/				
7				
/s/				
8				
/k/				
9				
/g/				
10				
«Zeta»				

**APENDICE II:**  
**MODELOS DE UNIDADES DIDACTICAS**  
**1º Y 2º EGB (6-7 AÑOS)**  
**3º EGB (8 AÑOS)**

## PROGRAMACION

## Lección 2

## 2.1. CONTENIDOS

## 2.1.1. CENTRO DE INTERES

## Mi casa

Palabras nuevas: house bed towel soap bath father table stairs mother sofa brother dog cat sister garden

## 2.1.2. ESTRUCTURAS

This is my...

What's this?  
It's a...

## 2.1.3. PRONUNCIACION

/a:/ garden park grass car class stars arm jar father bath carpet

## 2.1.4. DIALOGO

«Idioms»: Good afternoon See you!

## 2.1.5. CIVILIZACION

Las casas españolas y las inglesas: exterior e interior

## 2.2. OBJETIVOS

## Comprensión Oral

- 2.2.1. Asociar el significante y el significado del vocabulario referido a la casa ayudándose de las ilustraciones.
- 2.2.2. Comprender oralmente estructuras del tipo 2.1.2.
- 2.2.3. Identificar la pronunciación del vocabulario estudiado con /a:/ con las ilustraciones que lo representan.
- 2.2.4. Discriminar la pronunciación de las palabras estudiadas con /a:/ en contraste con otras pronunciadas con /d/ ayudándose de las ilustraciones correspondientes.
- 2.2.5. Comprender oralmente los «idioms» estudiados y relacionarlos con posibles equivalentes en español.

## Expresión Oral

- 2.2.6. Nombrar, de forma inteligible, las ilustraciones del vocabulario estudiado.
- 2.2.7. Usar oralmente estructuras del tipo 2.1.2.
- 2.2.8. Representar diálogos breves con «idioms» y estructuras conocidas.

## Civilización

- 2.2.9. Diferenciar algunos aspectos de las casas españolas e inglesas (puertas, ventanas, tejado, elementos del interior y alrededores).

## LECCION 2

## Mi casa

## Aprende

## Objetivos

- 2.2.1
- 2.2.2
- 2.2.6
- 2.2.7



Pag. 21

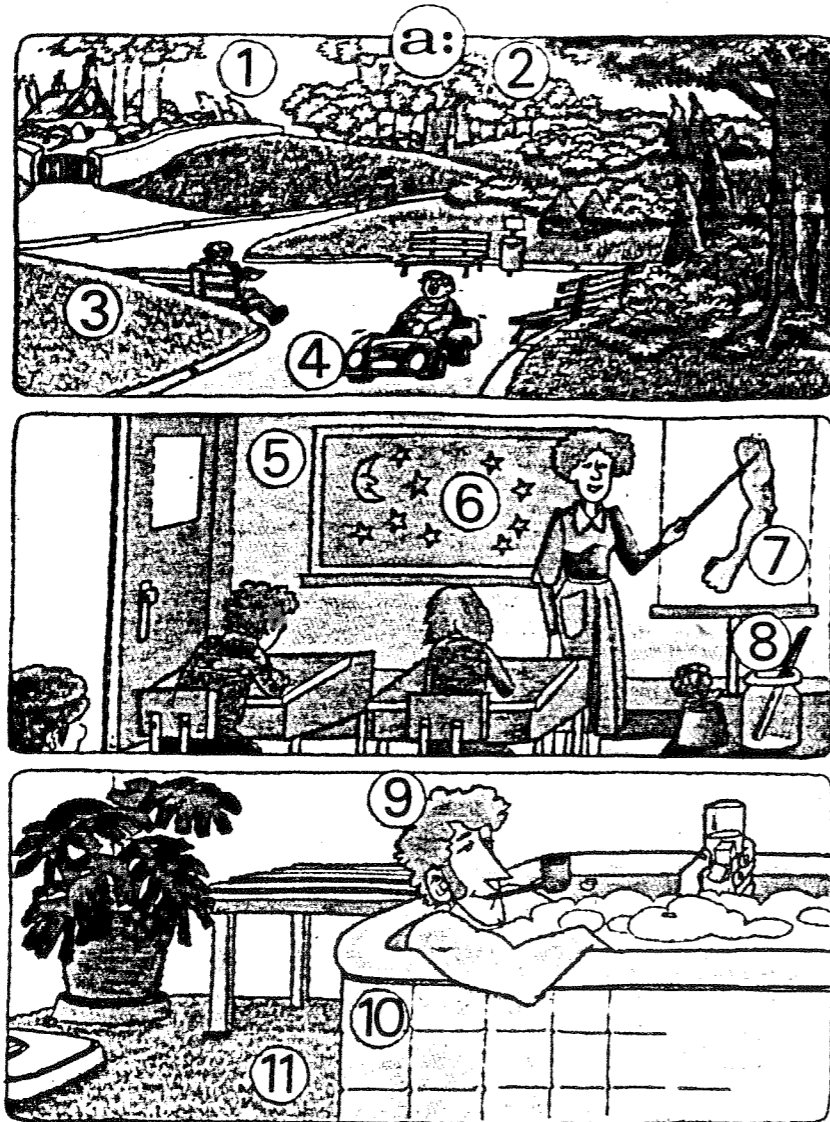
1.—This is my house /ðis iz mai haus/.—2. a window /ə 'windəʊ/.—3. a towel /ə 'taʊəl/.—4. This is soap /ðis iz sɒp/.—5. This is my bed /ðis iz mai bed/.—6. the bath /ðə bɑ:θ/.—7. the door /ðə dɔ:/.—8. the stairs /ðə steɪz/.—9. a table /ə 'teɪbl/.—10. What's this /wɒts ðis/ It's a chair /ɪts ə tʃeə/.—11. What's this? It's a sofa /ə 'sɒfə/.—12. my sister /mai 'sɪstə/.—13. Sammy, the cat /'sæmi ðə kæt/.—14. the garden /ðə 'gɑ:dn/.—15. my mother /mai 'mʌðə/.—16. my brother /mai 'brʌðə/.—17. my father /mai 'fa:ðə/.—18. Dylan, the dog /'di:lən ðə dɒg/

Las demás ilustraciones: chimney /'tʃɪmni/ chimenea.—mirror /'mɪrə/ espejo.—roof /ru:f/ tejado —fence /fens/ cerca.

PRONUNCIACION

Escucha y repite

Objetivos  
2.2.3  
2.2.6



Pag. 22

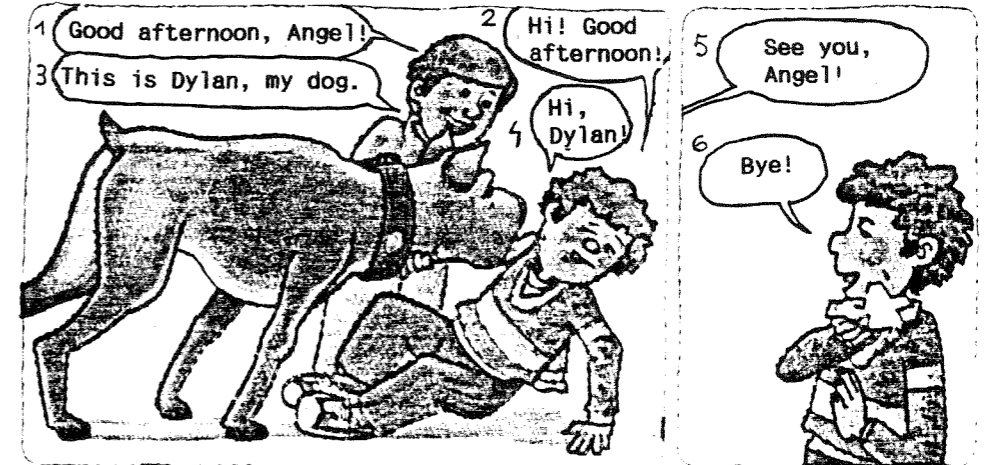
1. garden /'gɑ:dn/ jardín.—2. park /pa:k/ parque.—3. grass /grɑ:s/ hierba.—4. car /kɑ:/ coche.—5. class /kla:s/ clase.—6. stars /sta:z/ estrellas.—7. arm /ɑ:m/ brazo.—8. jar /dʒɑ:/ bote.—9. father /'fɑ:ðə/ padre.—10. bath /bɑ:θ/ baño.—11. carpet /'kɑ:pɪt/ alfombra.

Las demás ilustraciones: bench /benʃ/ banco.—litter bin /'lɪtə bɪn/ papelera.—pointer /'pɔɪntə/ puntero.—ice cube /'aɪs kju:b/ cubito.—scales /skeɪlz/ peso.

DIALOGO

Objetivos  
2.2.5  
2.2.8.

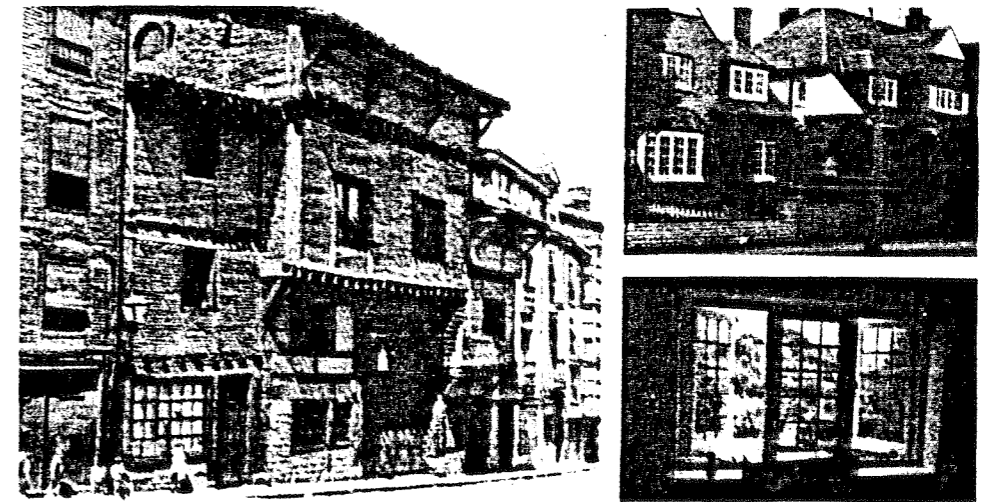
Escucha y aprende



Objetivo  
2.2.9

OBSERVA Y COMPARA

Las casas españolas e inglesas



¿Hacia dónde se abren las ventanas de las casas inglesas. hacia dentro o hacia fuera?

¿Existen persianas en las ventanas de las casas inglesas?

¿Qué otras diferencias observas?



**DIALOGO**

<b>Objetivos</b>	¡Buenas tardes, Angel!	Good afternoon, Angel!
2.2.5		
2.2.8.	¡Hola, buenas tardes!	Hello, good afternoon!
	Este es Dylan, mi perro.	This is Dylan, my dog.
	¡Hola, Dylan!	Hello, Dylan!
	¡Hasta luego, Angel!	See you, Angel!
	¡Adiós!	Goodbye!

**Explotación del diálogo**

1. De nuevo, sacar a grupos de alumnos para que se presenten.
2. Los alumnos saludarán a sus compañeros según el siguiente modelo:
  - a) Good morning, Angel! b) Good afternoon, Angel!
3. Representar escenas de despedida:
  - a) Goodbye, Carmen! b) See you, Carmen!
4. Jugar a «Los muñecos parlanchines» y al «¿Cómo se dice?».

**Objetivo**  
2.2.9.

**OBSERVA Y COMPARA**

**Las casas españolas e inglesas**

Tradicionalmente, la mayoría de los ingleses han preferido vivir en casas con jardines y no en pisos ni apartamentos.

Las casas suelen ser bastante uniformes, cada dos están unidas por un lateral formando largas hileras a lo largo de amplias y frondosas calles. También son muy frecuentes las construcciones de viviendas unidas unas con otras, pero con su jardín en la parte posterior.

El tejado tiene mucha pendiente porque llueve con frecuencia y a veces nieva. Está cubierto de placas negras o granate. Se suele utilizar la madera en la decoración exterior e interior. Los suelos son de madera para aislar y proteger la vivienda contra la humedad y suelen estar cubiertos con moqueta o alfombra.

En la mayoría de las casas inglesas existe jardín delante y detrás de la vivienda. Suelen tener dos plantas. Arriba encontramos los dormitorios y el cuarto de baño, y abajo está el salón de estar, el comedor, la cocina y el pasillo.

Casi todas las casas tienen chimenea. Sus ventanas abren hacia fuera y no suelen tener persianas.

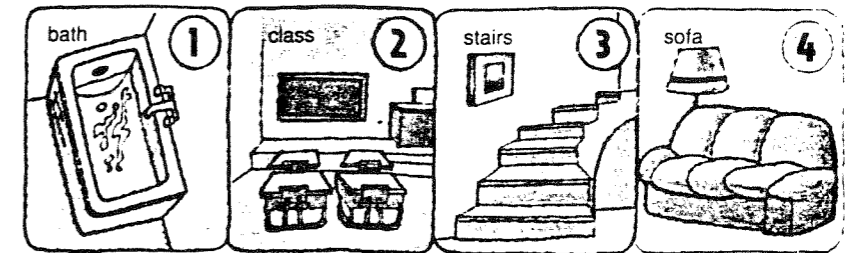
**Objetivos**

2.2.1  
2.2.3

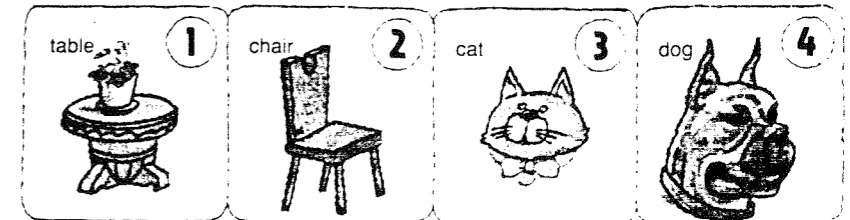
**EJERCICIOS**

Di el número que le corresponda al dibujo que pronuncie tu profesor/a en cada serie (Pronunciar varias veces las ilustraciones de cada serie alterando el orden):

**A**



**B**



**Objetivo**

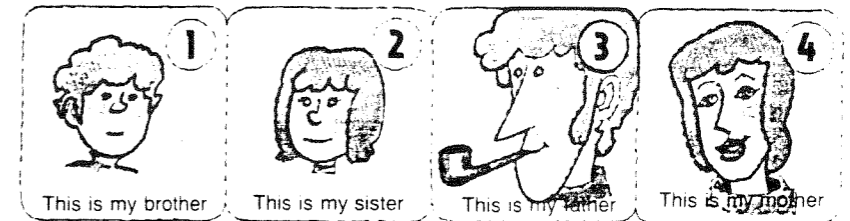
2.2.7

2.2.6

Pag. 24

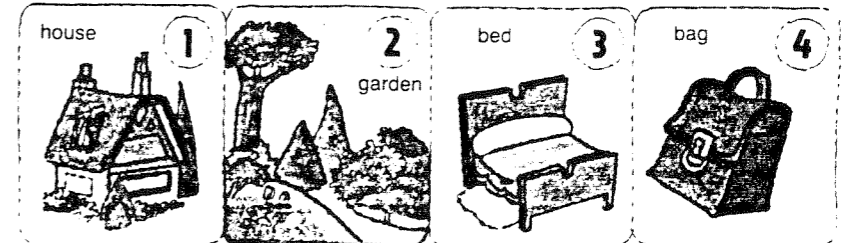
**C.**

Preséntanos a tu familia:



**D.**

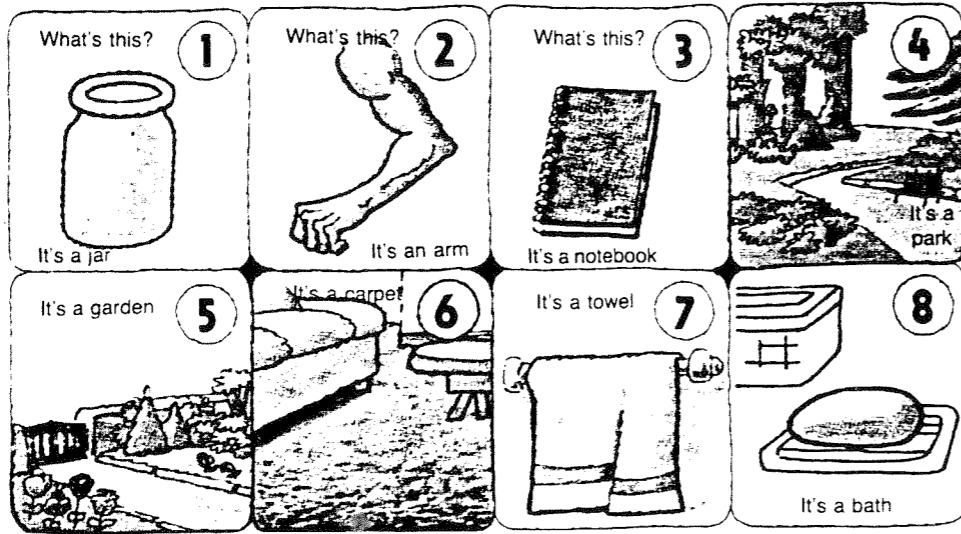
Nombra:



Objetivos

2.2.2

2.2.7 E. Responde: Prof.: What's this?  
Alumn: It's a...

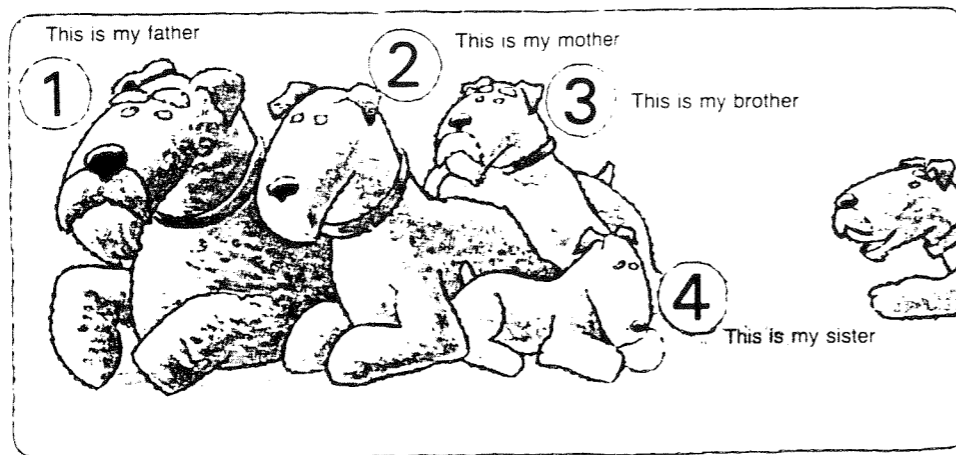


Pag. 25

2.2.7. F. Ve cogiendo objetos conocidos de clase y pregúntales a tus compañeros lo que son.

2.2.6. G. Abre el libro por la página de **Pronunciación**. Nombra lo que te numere tu profesor/a.

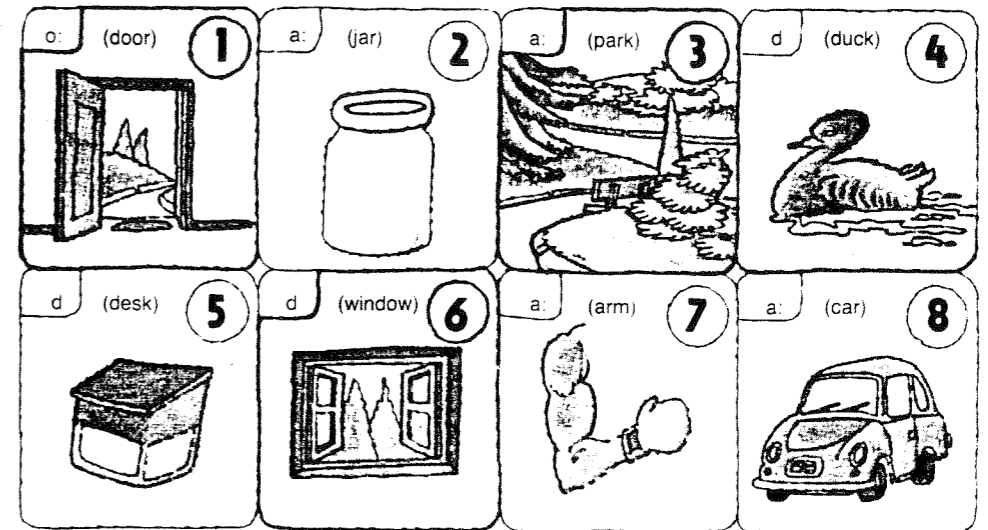
2.2.7. H. ¿Qué diría este animalito al presentarnos a su familia?



Objetivos

2.2.3

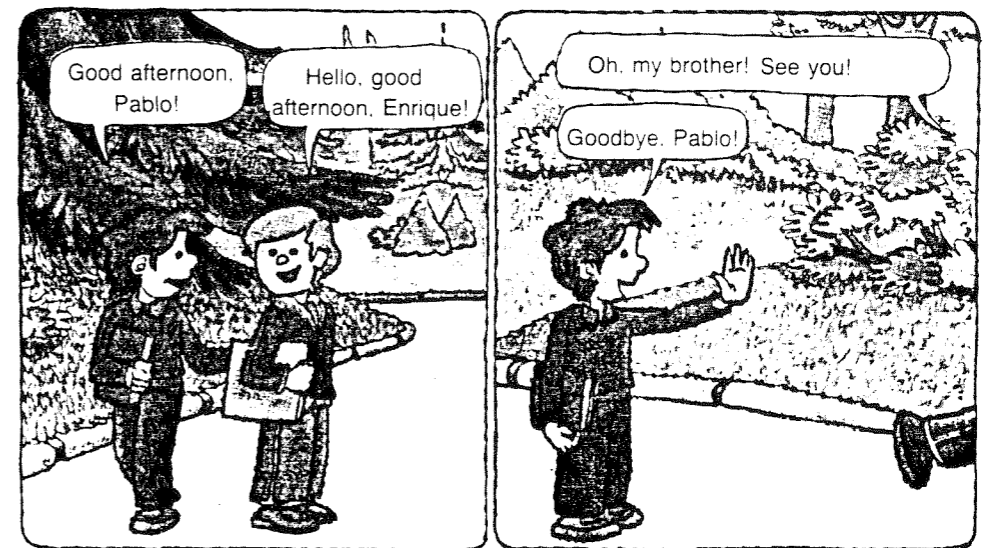
2.2.4 I. Escribe / a: / larga o / d /, según lo que pronuncie tu profesor / a:



2.2.6 J. Nombra los objetos que se pronuncian con / a: / larga.

K. Di los objetos que se nombran con / d /.

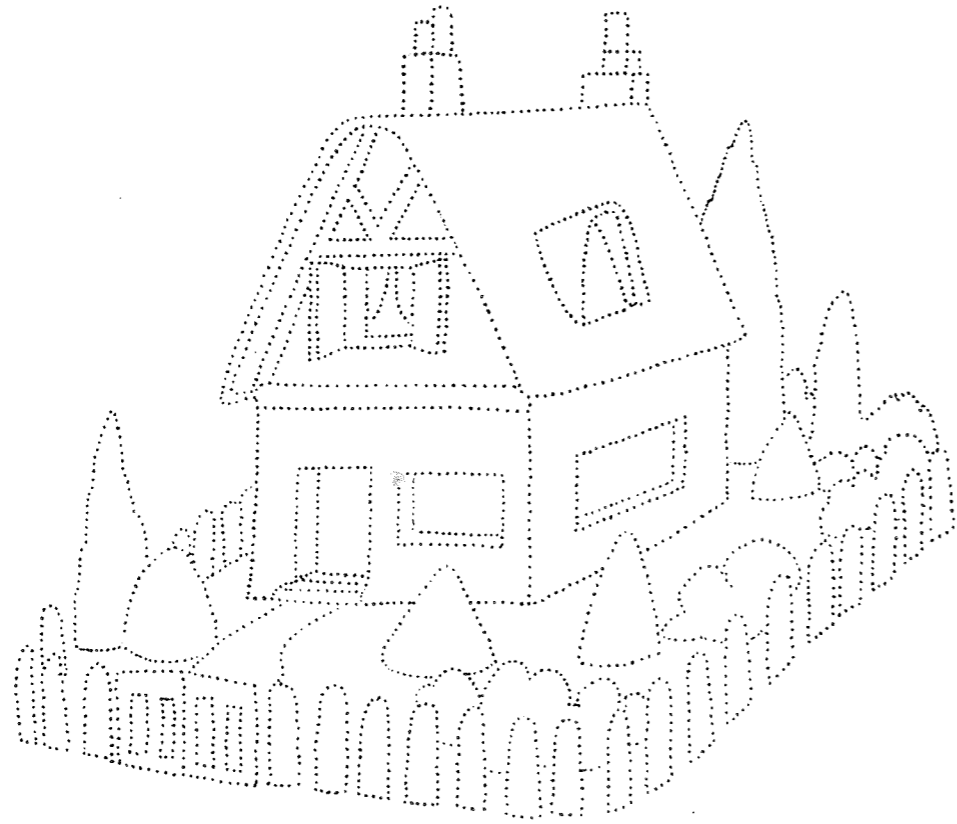
2.2.8 L. Representa en inglés este diálogo:



(Jugar a «Los Muñecos Parlanchines» y al «¿Como se dice?»)

Objetivos  
2.2.9

M. Une los puntitos y habrás dibujado una casa inglesa. Después píntala de color.

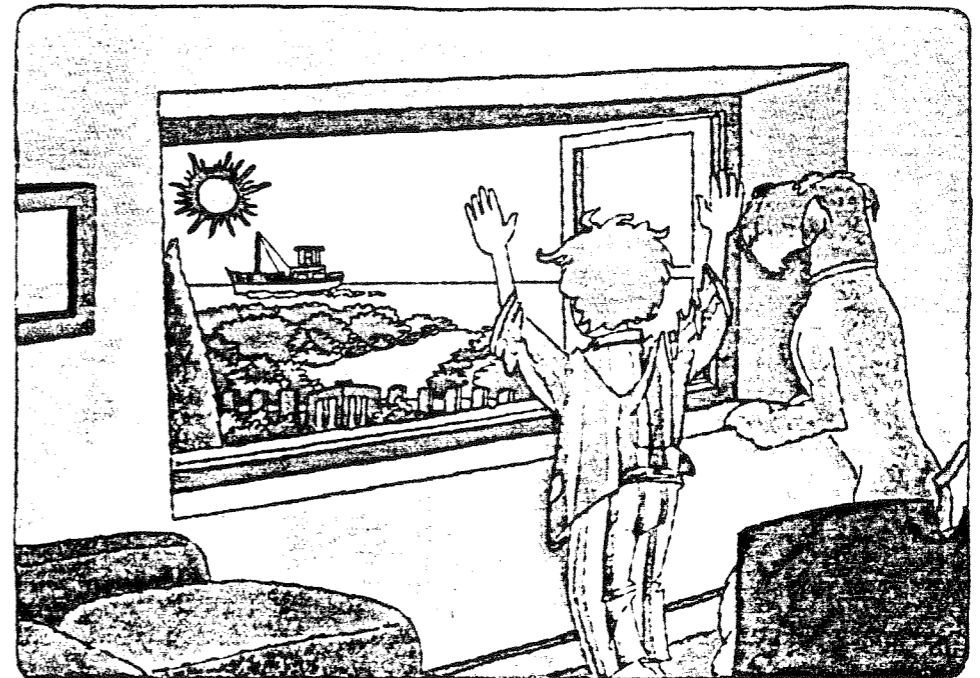


- ¿Cómo es la cerca?
- ¿De qué es?
- ¿Qué hay delante y detrás de la casa?
- ¿Qué otras diferencias ves entre esta casa y la tuya?

### «Good morning!»

Good mor - ning, sun! Good mor - ning sea! Good  
mor - ning sky! Good mor - ning to you! I'm ha - ppy to -  
day! I'm ha - ppy to - day!

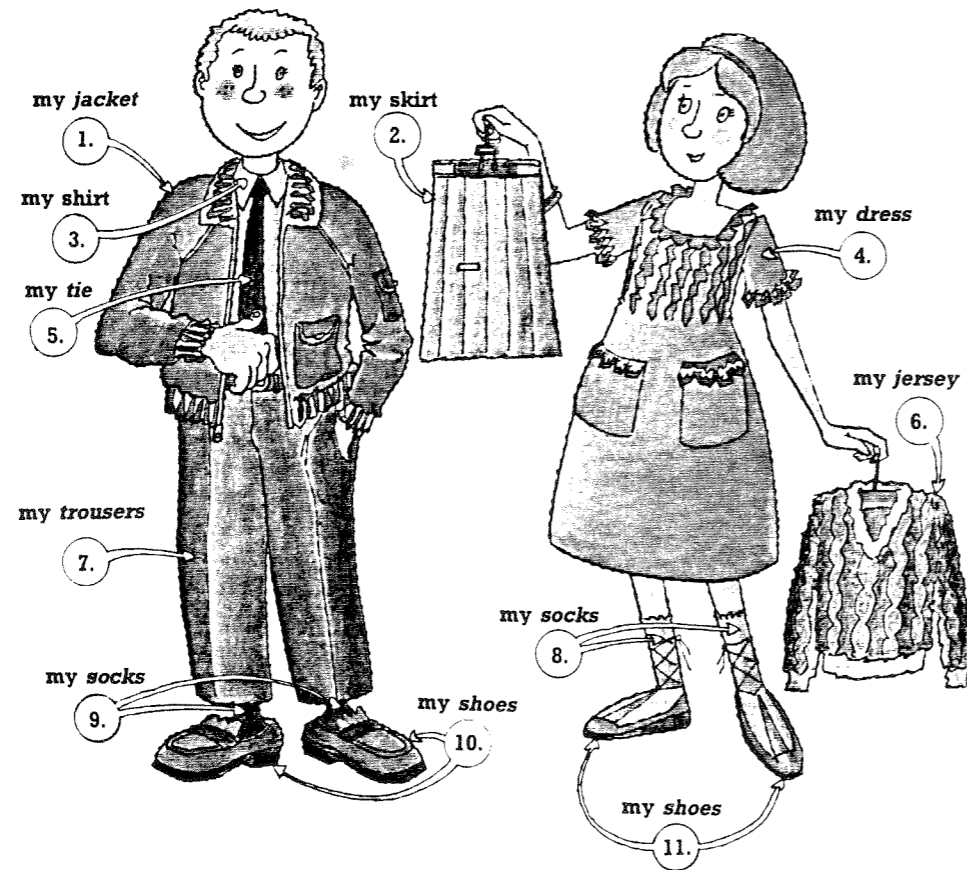
Pág. 28



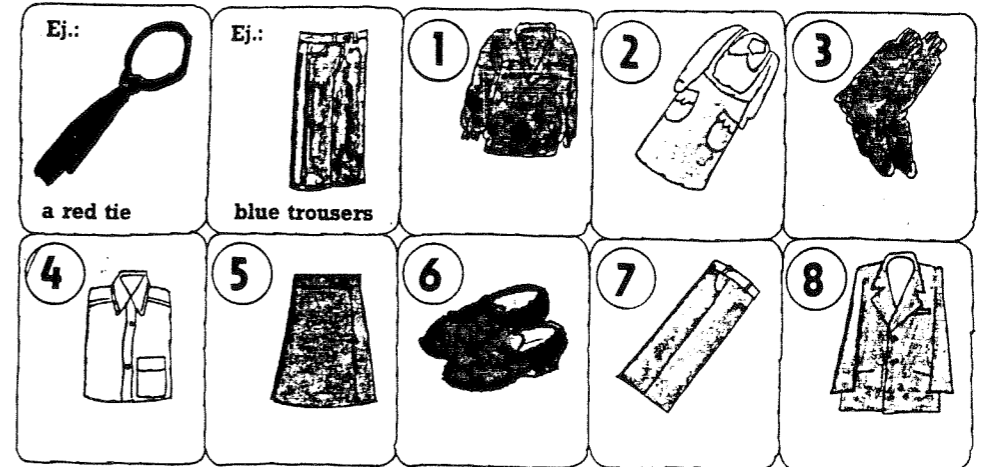
# LECCION 12

## Clothes

A. Aprende.

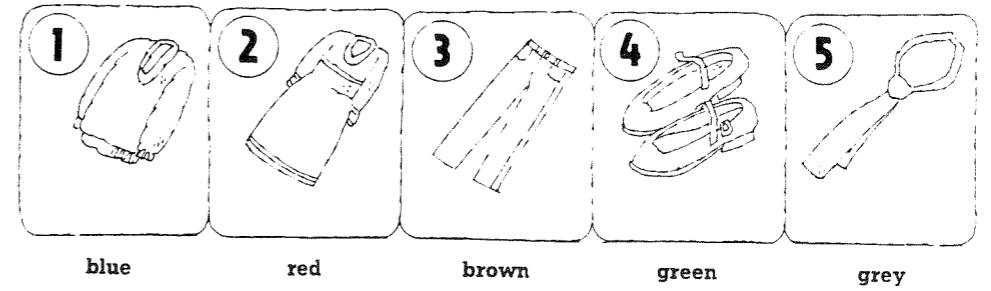


B. Ve nombrando cada prenda de vestir y su color. Fíjate en los ejemplos.

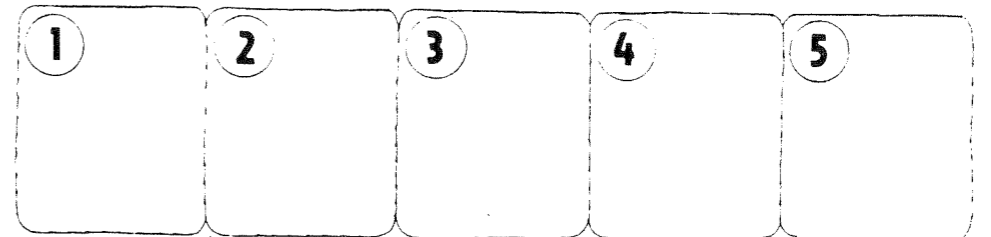


C. Levántate y ve diciendo el color y las prendas de vestir de tus compañeros de clase.

D. Colorea las siguientes prendas de vestir de acuerdo con el color que se te indica.



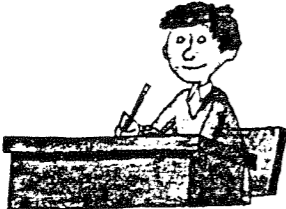



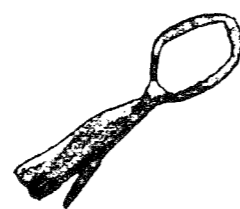

E. Dibuja:




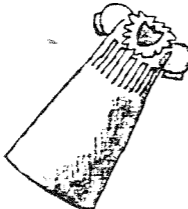






an orange jacket   a white shirt   grey socks   a yellow skirt   brown shoes



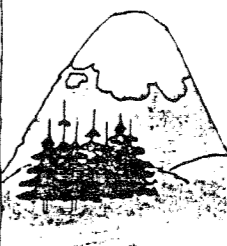

F. Nombra lo que has dibujado.

G. Aprende.

<p>1. Is <i>he</i> a student?</p>  <p>Yes, <i>he</i> is</p>	<p>2. Is <i>she</i> a woman?</p>  <p>Yes, <i>she</i> is</p>	<p>3. Is <i>it</i> a tie?</p>  <p>No, <i>it</i> isn't It's a sock</p>
<p>4. Is <i>she</i> a woman?</p>  <p>No, <i>she</i> isn't She's a girl</p>	<p>5. Is <i>it</i> a tie?</p>  <p>Yes, <i>it</i> is</p>	<p>6. Is <i>he</i> a man?</p>  <p>No, <i>he</i> isn't He's a boy</p>

H. Responde.

<p>1. Is <i>she</i> a girl?</p>  <p>.....</p>	<p>2. Is <i>it</i> a skirt?</p>  <p>.....</p>	<p>3. Is <i>he</i> a boy?</p>  <p>.....</p>	<p>4. Is <i>he</i> a man?</p>  <p>.....</p>
<p>5. Is <i>she</i> a woman?</p>  <p>.....</p>	<p>6. Is <i>it</i> a shirt?</p>  <p>.....</p>	<p>7. Is <i>it</i> a tie?</p>  <p>.....</p>	<p>8. Is <i>she</i> a teacher?</p>  <p>.....</p>

<p>Is <i>she</i> a woman?</p>  <p>9. ....</p>	<p>Is <i>he</i> your father?</p>  <p>10. ....</p>	<p>Is <i>it</i> a mountain?</p>  <p>11. ....</p>	<p>Is <i>he</i> your brother?</p>  <p>12. ....</p>
--	--	---	---





I. Contesta las preguntas que haga tu profesor sobre las niñas, los niños, las prendas de vestir, y los objetos de tu clase. Utiliza:

Yes, <i>he</i> is	(masculino)	No, <i>he</i> isn't	(masculino)
Yes, <i>she</i> is	(femenino)	No, <i>she</i> isn't	(femenino)
Yes, <i>it</i> is	(cosas)	No, <i>it</i> isn't	(cosas)

- Ej. 1. Profesor: Is *she* (Angeles)?  
Alumno: No, *she* isn't. *She's* (Maria)
- Ej. 2. Profesor: Is *he* (Antonio)?  
Alumno: Yes, *he* is.
- Ej. 3. Profesor: Is *it* a notebook?  
Alumno: No, *it* isn't. *It's* a book.

.....  
.....

J. Completa:

<p>1. Is ..... a girl?</p> 	<p>2. Is <i>it</i> a book?</p>  <p>No, ..... isn't ..... a pencil.</p>	<p>3. Is ..... a boy?</p> 	<p>4. Is <i>she</i> a girl?</p>  <p>No, ..... isn't. ..... a woman</p>
--	---	---	---

NAUGHTY DOG!

DIALOGO

K. Aprende de memoria y representa con los «muñecos parlanchines».



L. Representa el diálogo anterior cambiando de personajes.

Representa de memoria:

M.

Ej. Profesor: How are you?  
 Alumno: Fine, thanks. And you?  
 Profesor: Fine, thanks.

.....  
 .....  
 .....

N.

Prof.: What's your name?  
 A: I'm.....

Ñ.

Ej. Alumno 1: Look at my tie.  
 Alumno 2: Oh, it's very nice!  
 Alumno 1: Look at my shirt.  
 Alumno 2: Oh, .....!  
 Alumno 1: Look at my skirt.  
 Alumno 2: .....!  
 Alumno 1: Look at my dress.  
 Alumno 2: .....!

.....  
 .....

O.

1: Be quiet, please  
 2: O.K.  
 1: Thanks

1: .....  
 2: .....  
 1: .....

P.

Ej. Alumno 1: That's my jersey  
 Alumno 2: Sure?  
 Alumno 1: Of course it is  
 Alumno 1: That's my skirt.  
 Alumno 2: Sure?  
 Alumno 1: Of course it is

.....  
 .....  
 .....

Q.

1: Look, it's chocolate!  
 2: Oh, lovely!  
 1: Look, it's a cake!  
 2: Oh, lovely!

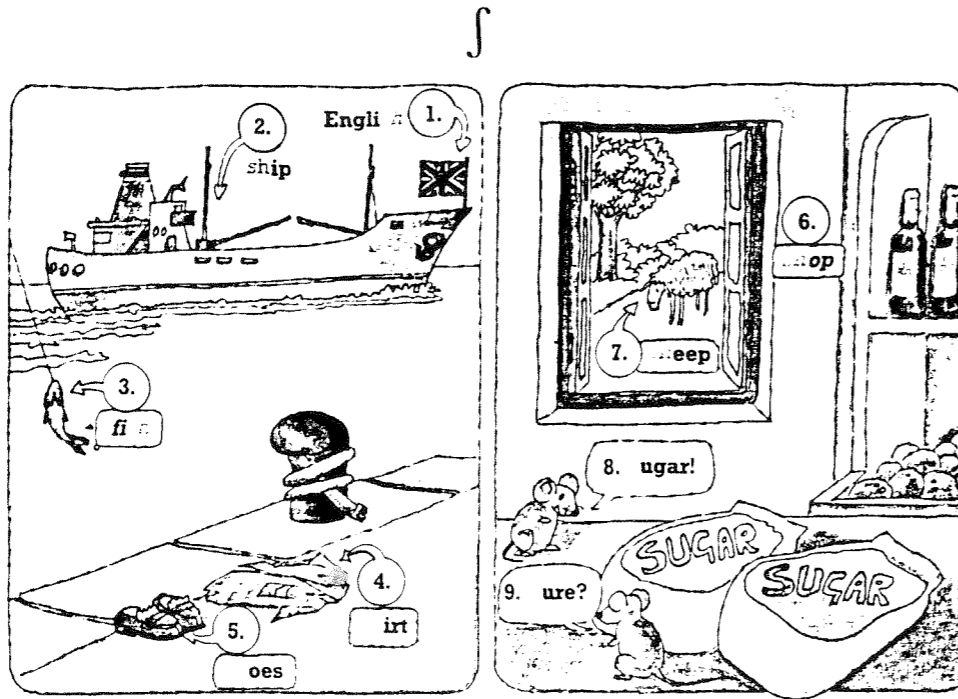
R.

Ej. Alumno 1: That's wrong!  
 Alumno 2: Sure?  
 Alumno 1: Oh, yes! Try again

S.

Alumno 1: What's that?  
 Alumno 2: I don't know!  
 .....  
 .....

PRONUNCIACION



T. Pronuncia después de tu profesor:

- a) 1. ip    2. fi    3. irt    4. op    5. oes    6. ure?
- b) 1. socks    2. pencil    3. sea    4. south    5. sun    6. yes
- c) 1. chair    2. picture    3. cheese    4. church    5. chocolate

U. Subraya la palabra que pronuncie tu profesor parecida a «shop»:

- 1. sea    2. sister    3. sugar    4. six

V. Lee y traduce, después juega al «¿Qué significa?» y «¿Cómo se dice?»

- 1. Listen                      6. Of course
- 2. Stay here                 7. Naughty boys!
- 3. How are you?            8. Look at my shirt
- 4. Fine, thanks.             9. It's very nice
- 5. Sure?                      10. Oh, sorry!

OBSERVA Y COMPARA

A Spanish Street



An English Street



W. ¿Qué diferencias encuentras entre las calles españolas e inglesas?

X. ¿Dónde hay más gente sentada en la puerta de las casas?

Y. ¿Por qué?

Z. ¿Dónde llueve más, en Inglaterra o en España?

## BIBLIOGRAFÍA

- Abbs, B. (1965): *Hallo*. London: Mary Glasgow and Baker Ltd.
- Abbs, B. y Worrall, A. (1979): *Jigsaw*. London: M.G.P.
- Alatis, J. (ed.) (1968): *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications*. Washington D. C.: Georgetown University.
- Alatis, J.E. (ed.) (1978): *International Dimensions of Bilingual Education*. Georgetown University Round Table. Washington D.C.: G.U.P.
- Alcaraz E. y Rico M. (1974): *English for Children*. Madrid: Mangold.
- Alcaraz Lledo, Mª J. (1967): "Evaluación de libros escolares", *Vida Escolar* 89-90, mayo-junio 1967.
- Alconis, N. y Brophy, M.A. (1961): *A Survey of FLES PRACTICES*. New York: MLAA.
- Allen, J. y Corder, S. (eds.) (1973, 1974, 1975, 1977): *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press. (vol I, II, III y IV).
- Allen, E. D. y Valette, R. M. (1972): *Classroom Techniques: Foreign Languages and English as Second Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Allen, J. y Widdowson, H. (1974): "Teaching the Communicative Use of English", *IRAL*, 12.
- Allen, E. (1961): "Foreign Languages in the Elementary School", *Education Research Bulletin* XL, April.
- Allwright, R. (1976): "Language Learning through Communication Practice", *ELT Documents* 3.
- Andersson, T. (1954): "Too Young to Learn a Foreign Language?" *Unesco Courier* I.
- Andersson, T. (1955): "The Teaching of Foreign Languages in the Primary Schools: Issues and Implications", *Education* 75, April.
- Andersson, T. (1973): "Children's learning of a Second Language: Another View", *Modern Language Journal* LVII: 5-6, sep-oct.
- Andersson, T. (1952): *The Teaching of Foreign Languages in the Elementary School*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Andersson, T. (1961): "After FLES what?" *The Educational Forum*. Nov.
- Andersson, T. (1960): "The Optimum Age for Beginning the Study of Modern Languages", *International Review of Education* VI. pp. 288-311.
- Andersson, T. (1966): "Foreign Languages in the Elementary School: a Struggle against Mediocrity" (mimeographed).
- Ausubel, D. (1964): "Adults versus Children in Second Language Learning: Psychological Considerations", *Modern Language Journal* XLVIII, Nov.
- Ausubel, D. (1976): *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1979): "Convergent and discriminant validation of oral language proficiency tests" en Silverstein (ed).
- Ball, S. (1977): *Motivation in Education*. New York. Academic Press.
- Bell, P.W. (1969): "Bilingual Education in an American Elementary School", en Stern (1969).
- Birkmaier, E.M. (1955): "Should Young Children Learn a Foreign Language?". *Family Circle Magazine*. Feb.
- Birkmaier, E.M. (1955): *Materials for Teaching German in the Elementary School*. Wabash College, Crawfordsville, Indiana.

- Birkmaier, E.M. (1960) "Modern Languages in the Elementary School Curriculum". *Encyclopedia of Educational Research*. 3rd edition, New York: MacMillan.
- Birkmaier, E. (1967): "Some psychological aspects of language learning" en Donoghue (ed.) (1967)
- Bloom, B. (1956 y 1964): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of educational Goals*. Handbook I: Cognitive Domain and Book II: The Affective Domain. Mckay Co., New York.
- Bloom, B. (1964): *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: John Wiley & Sons.
- Breuning, M. (1961): "Foreign Languages in the Elementary Schools of the United States", *Reports of Surveys and Studies in the Teaching of Modern Foreign Languages*. New York: MLAA.
- Brooks, N., Hockett, C. y O'Rourke, V. (1963): *Language Instruction: Perspective and Prospectus*. Sacramento, California: State Department of Education.
- Brooks, N. (1964): *Language and Language Learning*, 2nd, ed. New York: Harcourt Brace & World.
- Broughton, G. (1975): *Go*. London: Longman.
- Brown, R. (1973): *A First Language: The Early Stages*. Cambridge: Mass.: Harvard University Press.
- Brumfit, C. y Johnson, K. (eds.) 1979: *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- Bruno, J. y Simches, S. (1961): "A Psycholinguistic Rationale for FLES", *The French Review* XXV, May.
- Buj, A. (1967): "Estructura de los Manuales escolares". *Vida Escolar* 89-90, mayo-junio.
- Burstall, C. (1977): "Primary French in the balance", *Foreign Language Annals*, 10:3, May.
- Butzkamm, W. (1980): "Verbal play and pattern practice. The comparison of a L<sub>1</sub> learning strategy and a L<sub>2</sub> teaching technique" en Felix (1980) p. 233-48.
- Byrne, D. (1980): "Interaction activities for young learners" en Holden, S. (ed.)
- Carroll, J. y Sapon, S. (1967): *Modern Language Aptitude Test -Elementary (EMLAT)* Psychological Corporation.
- Carroll, J. y Sapon, S. (1959): *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York: Psychological Corporation.
- Carroll, J.B. (1963): "Research on Teaching Foreign Languages" en N.L. Gage: *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally & Co.
- Carroll, J.B. (1969): "Guide for the Collection of Data Pertaining to the Study of Foreign or Second Languages by Younger Children" en Stern, H.H. (1969).
- Carroll, J.B. (1969): "Psychological and Educational Research into Second Language Teaching to Young Children", en Stern, H.H. (1969).
- Carroll, J.B. (1975): "Aptitude in Second Language Learning" en Taggart (1975).
- Carroll, J.B. (1975b): *The teaching of English as a Foreign Language in eight countries*. New York.
- Carroll, J.B. (1966): "Psychology -Research in Foreign Language Teaching: The Last Five Years", *Language Teaching Broader Contexts*, Reports of the Working Committees, Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Robert G. Mead, Jr., ed. New York: MLA.
- Carroll, J.B. (1968): "Language Testing" en Davies (1968).
- Carroll, J.B. (1960): "Foreign Languages for Children: what Research Says". *The National Elementary Principal*. May.



- Carroll, J.B. (1961): *Research on Teaching Foreign Languages*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Clark, J. L.D. (1978): *Direct Testing of Speaking Proficiency: Theory and Application*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Clifford, R. T. (1978): "Reliability and validity of language aspects contributing to oral proficiency of prospective teachers of *Spanish*" en Clark (ed) 1978.
- Chastain, K. (1969): "The Audio-lingual Habit Theory versus the Cognitive-code Learning Theory: some Theoretical Considerations", *IRAL* 7.
- Chateau, J. (1973): *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapeluzs.
- Chomsky, N. (1972): *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Claparède, E. (1927): *Psychologie de l'enfant*, T.I.
- Cohen, R.C. (1964): "Practice with Children in the *Ecole Active Bilingue* and organizational Experiences", *International Conference Modern Foreign Language Teaching*.
- Corder, S. (1971): "Idiosyncratic dialects and error analysis". *International Review of Applied Linguistics IX*: 149-59.
- Corder, S. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth.
- Crittenden, J. (1978): *English with Solo*. O.U.P.
- Curran, C. 1976: *Counselling-Learning in Second Languages*. Apple River, Ill.: Apple River Press.
- Curry, A. (1977): "A Reason for Rhymes", *Forum XV-4*.
- Dato, D.P. (ed) (1975): *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Davies, A. (ed) (1968): *Language Testing Symposium: A Psycholinguistic Approach*. London: O.U.P.
- de Charms, R. (1976): *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Decroly, O. (1927): *La fontion de globalisation et l'enseignement*. Bruselas: Lamertin.
- Denemark, G. y Matson, W. (1960): "Why Teach Children Foreign Languages?" *The National Elementary Principal*. May.
- DiPietro, R. (1971): *Language structures in contact*. Rowley, Mass.
- Diller, K. (1978): *The Language Teaching Controversy*. Newbury House Publ.
- Donohue, M. (1968): *Foreign Languages and the Elementary School Child*. Dubuque, Ia: Wn C. Brown Co.
- Donohue, M. (1967): *Foreign Languages and the Schools: A Book of Readings*, Dubuque, Iowa: William C. Brown Co. Publishers.
- Dorry, G. (1966): *Games for Second Language Learning*. New York: McGraw Hill Book.
- Doyé, P. (conference paper) en Stern, H. (1967).
- Dunkel, H.B. y Pillet, R.A. (1962): *French in the Elementary School: Five Years' Experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Durette, R. (1966): "Training and Recruitment of FLES Teachers", *The French Review XXXIX*, April.
- Durette, R. (1972): "A Five Year FLES Report". *The Modern Language Journal LVI*: 1.
- Education Abstracts (1961): *Second Language Teaching in Primary and secondary Schools, XIII, 3*. New York: UNESCO Publications Center.
- El-Araby, S. A. (1974): *Audivisual aids for teaching English: an introduction to materials and methods*. Longman.
- Engels, L. (1979): "Pedagogical grammars", *Glottodidáctica 12*: 13-33.
- Erikson, M., Forest, I. y Mulhauser, R. (1964): *Foreign Languages in the Elementary School*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Feenstra, J. y Gardner, R. (1968): *Aptitude and Motivation in Second-language Acquisition*. Department of Psychology, The University of Western Ontario.
- Felix, S. (ed.) (1980): *Second Language Development. Trends and issues*. Tübingen.
- Féraud, P. 1962: "L'enseignement des langues vivantes dans les classes Primaires de la ville" en Stern, H (1967).
- Fillmore, L. W. (1979): "Individual differences in language ability and language behaviour" en Fillmore et. al. (eds).
- Fillmore, C., Templar, K. y Wang W. (1979): *Individual differences in Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Finocchiaro, M. (1964): *Teaching Children Foreign Languages*. New York: McGraw-Hill.
- Finocchiaro, M. (1978): "Developing Communicative Competence", *Forum 2*.
- Finocchiaro, M. (1955): *Foreign Language Programs in Elementary Grades*. National Education Association, Education Research Service Circular, Washington.
- Finocchiaro, M. (1950): *Foreign Languages in Elementary Schools: Some Questions and Answers*. MLA, New York.
- Flores, J.S., Johnson, C. y Ellison, P. (1963): "The Effect of Foreign Language Instruction on Basic Learning in Elementary Schools", *The Modern Language Journal*, Jan. XLVII.
- García Hoz, V. (1970): *Normas Elementales de Pedagogía Empírica*. Madrid: Escuela Española.
- Gardner, R. (1979): "Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition" en Giles y St. Clair (1979).
- Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House P., Inc.
- Garvey, C. (1978): *El juego infantil*. Madrid. Morata.
- Gattegno, C. (1972): *Teaching Foreign Languages in Schools: the Silent Way*. New York: Educational solutions, Inc.
- Gesell, A., Ilg, F. y Ames, L. (1972): *El niño de 5 a 10 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Giles, H. y St. Clair, R. (ed) (1979): *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Gingras, R.C., (ed.) (1978): *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- Glees, P. (1961): *Experimental Neurology*. Claredon Press.
- Glutton, P. (1976): *El juego de los niños*. Barcelona: Nova Terra.
- Gómez Dacal, G. (1975): "Apuntes para la evaluación de textos escolares". *Vida escolar*. 165-166.
- Greigle, R.C. (1957): "Foreign Languages and Basic Learnings". *The Elementary School Journal*, May, LVII.
- Guillén de Rezano, C. (1967): *Los centros de interés en la escuela*. Buenos Aires. Losada.
- Guiora, A.Z., Beit-Hallahami, Brannon, R. C. L., Dull, C. Y. y Scovel, T. 1972: "The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: an exploratory study". *Comprehensive Psychiatry*.
- Halliday, M.A.K. (1973): *Explorations in the Function of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1978): *Language as a Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hancock, C. (1972): "Student aptitude, attitude and motivation" en Lange, D. y James, C. (eds.) 1972.
- Harding, D.H. (1962): "Foreign Language Teaching in Primary Schools in Leeds" en Stern, H. (1967).

- Hatch, E.M. (ed.) (1978): *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hirschbold, K. (1966): "Preparatory English Teaching in Primary Schools in Vienna" en Stern, H. (1967).
- Holden, S. (1980): *Teaching Children*. Modern English Publications Ltd: John Corah & Son Ltd., Loughborough, Leicestershire.
- Howatt, A. (1974): "The background on course design" en Allen y Corder (1974), p. 1-23.
- Huebener, T. (1964): "Fifty Years of Foreign Languages in New York City", *Hispania*, XLVII, Dec.
- Hutchinson, J. C. (1967): "The language laboratory: How effective is it?" en Donoghue (ed) 1967.
- Hymes, D. (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.
- International Advisory Committee on School Curriculum (1958): *Foreign Language Teaching in the Primary School*. Paris: Unesco, Sep.
- Jakobovits, L. y Miron, M.(ed.) 1967: *Readings in the Psychology of language*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Jakobovits, L. (1970): *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Jefferson, T. (1955): *Notes on the State of Virginia*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Johnston, M. y Keese, E. (1964): *Modern Foreign Languages and your Child*. Washington D.C.: U.S. Office of Education.
- Joiner, E. (1977): "Communicative Activities for Beginning Language Students". *Forum* 2.
- Kellermann, M. (1964): *Two Experiments on Language Teaching in primary Schools in Leeds*. London: Nuffield Foundation.
- King, P. E. (1967): "Man and machines in language teaching" en Donoghue (ed) 1967.
- Kirsh, M.S. (1956): "At What Age Elementary School Language Teaching?". *Modern Language Journal*, 40.
- Konstantinovic, A. (1980): "More about Communication Songs". *Forum* XVIII-1.
- Krashen, S. (1973): "Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence". *Language Learning* 23: 63-74.
- Krashen, S. (1975): "The Development of Cerebral Dominance and Language Learning: More New Evidence" en Dato 1975.
- Lafourcade, P. (1972): *Evaluación de los Aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Landar, H. (1966): *Language and Culture*. New York: O.U.P.
- Lange, D. y James, C. (eds) (1972): *Foreign Language Education: a Reappraisal*. skokie, III, 127-55.
- Langer, S.K. (1960): "A Consideration of the Neurophysiological Mechanisms of Speech and Some Educational Consequences", *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, vol. 82.
- Larson, D.N. y Smalley, W.A. (1972): *Becoming Bilingual: A Guide to Language Learning*. New Canaan, conn.: Practical Anthropology.
- Lee, W. (1968): "Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching" in Alatis, J. (ed) (1968).
- Lee, W. (1979): *Language Teaching Games and Contests*. London: Oxford University Press.
- Leino, W. y Haak, L. (1963): *The Teaching of Spanish in the Elementary School and the Effect on Achievement in Other Selected Subject Areas*. U.S. Office of Education Contract SAE 9515, St. Paul, Minn.: Public Schools, Nov.
- Lenneberg, E. (1964): "A Biological Perspective of Language", *New Directions in the Study of Language*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- Lepper, M. R. y Greene, D. (1978): *The Hidden Cost of Reward*. Hillsdale, N. J.: C Earlbaum.
- Levenson, S. y Kendrick, W. (1967): *Readings in Foreign Languages for the Elementary Schools*. Waltham, Mass.: Blaisdell Publishing.
- Lopanto, E.W. (1963): "FLES and Academic Achievements", *The French Review*, April.
- Lottman, A. M. (1967): "Films in the modern language class" en Donoghue (ed) 1967.
- Macnamara, J.(1966): *Bilingualism and Primary Education: A Study of Irish Experience*. Edinburgh U.P.
- Macnamara, J. (1973): "Nurseries, streets and classrooms: some comparisons and deductions". *Modern Language Journal* 57.
- Macnamara, J. (1967): "The Bilingual' Linguistic Performance: A Psychological Overview" *Journal of Social Issues* 23.
- McAllister, J. (1965): *Hello Children!* Barcelona: Bergara.
- McAulay, J. (1961): "Interests of Elementary School Children", *Social Education*, XXV, December.
- McCready, H. (1976): "Creating and Using Communicative Songs". *Forum* XIV-4.
- McLaren, N. y Madrid, D. (1980): *Memoria del Proyecto de Investigación "Junior English 1976"*. Madrid: INCIE (no publicado).
- McLaren, N.Madrid, D. (1980): *Pictures ans Sounds*. (Guía del Profesor). Valladolid: Mifón.
- Medina, A. (1967): *La educación de párvulos*. Barcelona: Lábor, (3ª ed.) Modern Language Association of America: *Foreign Languages in the Elementary School: A Second Statement of Policy*. New York: MLA.
- Morow, K. (1979): "Communicative language testing" en Brumfit y Johnson (1979).
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. y Todesco, A. (1978): *The Good Language Learner*. Research in Education Series, no. 7. Toronto: Ontario. Institute for Studies in Education.
- Navarro, J. (1967): "La ilustración de los manuales escolares", *Vida Escolar* 89-90, Mayo-junio.
- Nemser, W. (1971): "Approximative Systems of Foreign Language Learner". *International Review of Applied linguistics* XVI: 15-26.
- Nuffield Foundation (1977): *The Early Teaching of Modern Languages: A Report on the Place of Language Teaching in primary Schools*. London: Nuffield Foundation.
- Osterrieth, P. (1974): *Psicología infantil (de la edad bebé a la madurez infantil)*. Madrid: Morata.
- Oyama, S. (1976): "A Sensitive Period in the Adquisition of a non-native Phonological System". *Journal of Psycholinguistic Research* 5.
- Paulston, C. y Bruder, M. (1976): *Teaching English as a Second Language. Techniques and Procedures*. Cambridge, Mass.
- Pilliner, A. E. G. (1968): "Subjective and objective testing" en Davies (ed) (1968) 19-35.
- Pond, K. S. (1967): "A language teacher tool: the overhead projector" en Donoghue (ed.) 1967.
- Penfield, W. y Roberts, L. (1959): *Speech and Brain Machanism*. Princeton, N.J. Princeton, N.J.
- Piaget, J. (1973): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1977): *The Origin of Intelligence in the Child*. Penguin Books: Harmondsworth, Middlesex, England.
- Pimsleur, P. (1964): *Language Aptitude Battery*. New York.
- Preissler, G. (conference paper) en Stern, H. (1967).

- Rico, L. y Sáenz, O. (1975-80): *Investigación "Granada Maths": Un Análisis del Programa Escolar Para el Area de Matemáticas*. ICE, Universidad de Granada.
- Ritchie, W. (ed) (1978): *Second Language Acquisition Research. Issues and Implications*. New York.
- Riddy, D.C. (1965): "The Teaching of Modern Languages in the Primary Schools", *Modern Languages*, vol. 46.
- Rivers, W. (1964): *The Psychology and Foreign Language Teacher*. University of Chicago Press.
- Rivers, W. (1968): *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago press.
- Rivers, W. (1972): "Talking off the top of the heads" *TESOL Quarterly* 6: 71-81.
- Rosansky, E. (1975): "The Critical Period for the Acquisition of Language: some Cognitive developmental Considerations" *Working Papers on Bilingualism*.
- Rosansky, E. (1976): "Methods and Morphemes in Second Language Acquisition Research". *Language Learning* 26.
- Sauer, H. (1971): "Sequencialität als Ursache für Minderleistungen im Fremdsprachen-unterricht", *Neusprachliche Mitteilungen* 24: 133-43.
- Savignon, S. (1972): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. (1978): "Teaching for Communication", *Forum* 2.
- Schuman, J. (1978): "The Acculturation Model for Second Language Acquisition" en Gingras 1978.
- Schumann, J. (1975): "Affective Factors and the Problem of Age in SLA", *Language Learning* 25.
- Scovel, T. (1969): "Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance", *Language Learning* 19: 245-54.
- Seliger, H. (1978): "Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning" en Ritchie (1978).
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* X: 209-30.
- Silverstein, R. (ed) (1979): *Proceedings of the 3rd International Conference on Frontiers in Language Proficiency and Dominance Testing*. Carbondale, Ill.: Dep. of Linguistics, Southern Illinois University.
- Shelton, L. R. (1967): "Shortwave, an untapped resource" en Donoghue (ed) 1967.
- Shuler, H. (1967): "Audiolingual aids to language teaching" en Donoghue (ed) 1967.
- Skinner, B. (1957): *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Snow, C.E. y Hoefnagel-Höhle, M. (1978): "Age Differences in Second Language Acquisition" en Hatch (1978).
- Stern, H. H. (1975): "What can we learn from the good language learner?" *Canadian Modern Language Review* 31: 304-18.
- Stern, H. H. (1978a): "Language Research and the Classroom Practitioner", *Canadian Modern Language Review* 34.
- Stern, H. H. (1966): "FLES: Achievement and Problems" en Valdman (1966).
- Stern, H. y Weinrib, A. (1977): "Foreign Languages for Younger Children: Trends and Assessment". *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 10.
- Stern, H. H. (1967): *Foreign Languages in Primary Education*. London: O.U.P.
- Stern, H. H. (1978): "Bilingual Schooling and Foreign language Education: some Implications of Canadian Experiments in French Immersion" in Alatis (1978).
- Stern, H. H. (1970): *Perspectives on Second Language Teaching*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Stern, H. H. (1969): "Languages for Young Children: an introductory survey of current practices and problems" en Stern, H. (1969).
- Stern, H. H. (1969): *Languages and the Young School Child*. London: O.U.P.
- Stern, H. y Weinrib, A. (1977): "Foreign languages for younger children: trends and assesment", *Language Teaching & linguistics: Abstracts* 10: 5-25.
- Stevick, L. W. (1979): *Memory, Meaning and Method*. Rowley, Mass: Newbury house.
- Swain, M. (1978): "What does research say about Immersion Education?", *So you Want your Child to learn French?* Ottawa, CCanadian Parents for French.
- Taylor, G. (1962): "La Langues Vivants in Leeds", *Education* 5, Jan.
- Tyson, I.M. (1961): "Foreign languages in the Elementary School". *Forum* 25.
- Valdman, A. (ed.) (1966): *Trends in Language Teaching*. London: Faber and Faber.
- Valette, R. y Disick, R. (1972): *Modern Language Performance Objectives and Individualization: A Handbook*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- van Buren, P. (1974): "Contrastive analysis" in Allen, J. y Corder, S. (eds.), vol 3.
- van Ek, J.A. (1975): *The Threshold Level in a European Unit/credit system for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Verdoodt, A. (ed.) 1974. *Applied Sociolinguistics*. Copenhagen, 1972. Heidelberg: Julius Gross.
- Vollmer, J.H. (1962) : *Evaluation of the Effect of Foreign Language Study in the Elementary School and the effect on Achievement in Other Selected Subject Areas*. .S. Office of Education Contract SAE 9515. St. Paul, Minn: Public Schools, Nov.
- Wallon, H. (1976): *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.
- Wardhaugh, R. (1970): "The contrastive analysis hypothesis". *TESOL Quarterly* 4: 123-30.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford. O.U.P.
- Wilkins, D.A. (1974): "Grammatical, situational and notional syllabuses" en Verdoodt (1974).

## INDICE ALFABETICO

Abbs 22  
 Abstracciones lingüísticas 75  
 ACCION EDUCATIVA DE L2 91  
 Acento extranjero 14  
 Aclaraciones terminológicas 5  
 Actividades motivadoras 23  
 Actividades musicales 85  
 Actividades de recitación 91  
 ACTIVIDADES LUDICAS 85  
 Adaptabilidad 15  
 ADQUISICION 75  
 Adquisición automática 75  
 Adquisición del lenguaje  
   adultos 11  
   niños 11  
 Adquisición del vocabulario 76  
 Afasia 12  
 AGRADECIMIENTOS 8  
 Alcaraz 22  
 Alemán 9  
 Alemania 9  
 ALEMANIA 18  
 Allen y Widdowson 77, 79  
 Allwright 77  
 ANALISIS DE DATOS 41  
 Análisis contrastivo 73  
 Analítica 73  
 Andersson 19  
 Andersson 12, 15  
 Annan Report 17  
 Aprendizaje conceptual 13  
 Aprendizaje "natural" 14  
 Aprendizaje de los idioms 80  
 Aprendizaje condicionado 13  
 Aprendizaje significativo 77  
 Aprendizaje por imitación 11  
 Aprendizaje natural 77  
 Aprendizaje de las estructuras 82  
 Aprendizaje automático 12  
 Aprendizaje de los adultos 75  
 Aprendizaje de la escritura 78  
 Aprendizaje de la lectura 78  
 APRENDIZAJE PRECOZ 9  
 Aptitud para las lenguas 15  
 Áreas curriculares 18  
 Argentina 13, 20  
 Asociación de imágenes 76  
 Asociaciones 75  
 Asonancia 80  
 Atención de los niños 75, 76  
 Australia 13  
 Austria, 20  
 Ausubel 75, 77

Bachman y Palmer 6  
 Ball 74  
 Beacon Reader 18  
 Bélgica 9, 10  
 Bengali 12  
 Birkmaier 76  
 Bloom 62, 76  
 Bosco 23  
 Boyle 17  
 Breuning 10  
 Brighter English 18  
 Brooks 10, 30  
 Broughton 22  
 Brown, 12  
 Brumfit 77  
 Buj 21  
 Bulgaria 20  
 Buren 23  
 Burstall 14, 15, 17  
 Butzkamm 76  
 Byrne 74  
 Campos semánticos 80  
 Canadá 9, 10, 13  
 Canciones 74, 76, 85  
 Capacidad de imitación 12, 15  
 Capacidad de abstracción 75  
 Capacidad multilingüe 12  
 Carroll 11, 14, 15, 30  
 Ceilán, 9  
 Censuras 74  
 Centro de interés 88  
 Centros mixtos 18  
   masculinos 18  
   femeninos 18  
 Centros de interés 30, 73, 79  
 Chastain 30  
 Cicerón 9  
 Claparade 85  
 Cleveland, 11  
 Clifford 6  
 Coeducación 18  
 Cohen 17  
 Colegios (Granada) 26  
 Colegios participantes 26  
 Commissioner of Education 19  
 Competencia transicional 76  
 Competencia comunicativa 77  
 Competencia lingüística 62, 77  
 Completar frases 82  
 Componentes lingüísticos 5, 79  
 Composición escrita 78  
 Comprehensive Schools 18  
 Comprensión oral 77

Comunicación oral 77  
 Comunidad Europea 10  
 Conciencia metalingüística 75  
 Congreso de Hamburgo 16  
 Congresos de Hamburgo 6  
 Connecticut 19  
 CONSIDERACIONES FINALES 92  
 Contigüedad 76  
 Contrastes 80  
 Contrastes de sonidos 31  
 Corder 23, 76  
 Crittenden 22  
 Crucigramas 80  
 Cuadro diagnóstico 41  
 Cuadros sinópticos 23  
 Cultura 32  
 Cultura británica 64  
 CULTURA EXTRANJERA 12, 88  
 Curiosidad por las gentes 15  
 Curran 15  
 DeCharms 74  
 Desarrollo de la expresión oral 78  
 Desarrollo de la comprensión oral 77  
 Desert Island 9  
 DESTREZAS lingüísticas 77  
 Desviación típica 41  
 Determinación de las variables 43  
 Dialectos idiosincráticos 76  
 Diálogos 32  
   seeded 32  
 conversation-facilitation 32  
   grammar/function demonst. 32  
 Diálogos mudos 78  
 Diálogos adecuados a IQ de EGB 50  
 Dictados 78  
 Diferencias de sexo 18  
 Dificultad 41  
 Dificultades graduación 74  
 Diller 15  
 Dinamarca 13  
 DiPietro 23  
 Direder 18  
 Discriminación fonética 82  
 Discriminación 41  
 Diseño curricular 5, 44, 92  
 Diseño experimental 42  
 Donoghue 9, 10, 11, 15, 19, 30, 74,  
   76  
 Doye 18  
 Drills 76  
 Dulay y Burt 73  
 Durette 15  
 Edad óptima 13, 15  
 Educación artística 91  
 Educación Secundaria 10  
 Education Abstracts 13

EE.UU. DE AMERICA 9, 19  
 Ejercicios de observa y compara 91  
 El Paso 11  
 El-Araby 74  
 Elementos discretos 5, 30, 77, 79  
 Ellison 10  
 Elogios 74  
 Enfoque comunicativo 30, 79, 92  
 Engel 22  
 English with Solo 22  
 English for Children 22  
 Enseñanza personalizada 77  
 ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN  
   IQ DE EGB 45  
   2Q EGB 55  
 Erikson, Forest y Mulhauser 76  
 Escala eval. libros de texto 22  
 Escocia 64  
 España 9  
 Español 9  
 Espontaneidad 15  
 Estructura cognoscitiva 75  
 Estructuras 31, 82  
 Evaluación de los alumnos 33  
 Explotación de los problemas  
   fonéticos 49  
 Expresión oral 78  
 Factores socio-económicos 18  
 Farad 16  
 Fase de presentación 73  
 Fatiga 75  
 Feraud 17  
 Fiabilidad 41  
 Fijación 76  
 Fillmore 74  
 Finocchiaro 15, 22, 30, 74, 90  
 FLES 9  
 Flores 10  
 Florida 9  
 Formación de hábitos 91  
 Formación cultural de las madres 28  
 Formato original 4  
 Fragmentación lingüística 19  
 Francés, 9  
 FRANCIA 9, 13, 16  
 Franciscanos 9  
 Fuentes 6  
 Funciones 31  
 Fundación Rockefeller 19  
 Gales 64  
 García Hoz 41  
 Gessell 79  
 Gessell 15  
 Glöes 12  
 Go 22  
 Gómez-Dacal 21

Grammar Schools 9, 18  
 GRAN BRETAÑA 17  
 Granada Mats 25  
 Greenfield y Smith 76  
 Greigle 10  
 Griego 9  
 Grupo Kassel 18  
 Guillén de Rezzano 30, 79  
 Guiora 15  
 Haak 10  
 Halliday 75, 77  
 Hallo! 22  
 Hamburgo 9  
 Hancock 74, 76  
 Harding 17  
 Hello Children! 22  
 Hindustaní 12  
 Hipótesis empírica 42  
 Hipótesis estadística 42  
 Hispanohablantes, 4  
 Hockett 10  
 Holanda, 20  
 Holandés 9  
 Homogeneidad 41  
 Howatt 23  
 Hungría, 20  
 Hutchinson 74  
 Hymes 77  
 Ilg 15  
 Ilustraciones 5  
 Imitación 15, 74  
 Improvisaciones 74  
 India 9, 13, 20  
 Indios americanos 9  
 Inglaterra, 9, 13, 64  
 Ingram 17  
 Iniciación temprana 5, 15  
 Iniciación precoz 5, 13  
 INTERDISCIPLINARIEDAD 22, 90  
 Interlengua 73, 76  
 Irlanda, 9  
 Israel, 9  
 Italia 13, 20  
 Items de estructuras 36  
 Items de vocabulario 34  
 Jakovobits 15  
 Jefferson 11  
 Jesuitas franceses 9  
 Jigsaw 22  
 Johnson 10  
 Jonhson 77  
 Juegos visuales 91  
 Juegos audimotors 91  
 Juegos lingüísticos 74  
 Juegos 85  
 Junior English 1976 21, 25

Justificación de la investigación 5  
 Kellerman 17  
 Kenia, 9, 13  
 King 74  
 Kirch 15  
 Krashen 14  
 Kuder y Richarson 41  
 Lafourcade 41  
 Langer 12  
 Laterización 14  
 Latin School 9  
 Latín 9  
 LE 5  
 Leandri 17  
 Lectura 78  
 Lee 23, 73  
 Leeds 17  
 Leesino 10  
 Leino y Haak 15  
 Lengua extranjera 5  
 Lenguaje "prefabricado" 74  
 Lenneberg 14  
 Lepper y Green 74  
 Lesiones cerebrales 12, 14  
 Ley Siman 19  
 Libro de texto 21  
 Lopanto 10, 15  
 Lottman 74  
 Luxemburgo 13  
 M.E.C. 24  
 Macnamara 15  
 Madagascar 13  
 Malaca. 20  
 Marruecos, 9, 13  
 Mary Glasgow 17  
 Material didáctico 29  
 MATERIALES 21  
 McAllister 22  
 McAulay 11, 15  
 McGrath 19  
 McLaren y Madrid 77, 80  
 Media 41  
 Medina 91  
 Memoria mecánica 77  
 Memoria sensorial 77  
 Memoria subjetiva 77  
 Memoria concreta 77  
 Memoria del niño 77  
 Memorización de textos 75  
 Método audiolingual 30, 79  
 Metodología integral 77  
 MLA 14, 19  
 MLA Proficiency Test 14  
 Morrow 77, 79  
 Motivación 24  
 Muestra 25

N.F.E.R. 14  
 Nebraska 19  
 Necesidad de expresarse 12  
 Necesidad de relacionarse 14  
 Nemser 76  
 Nigeria 13  
 Nivel socio-cult. de la muestra 26  
 Nociones 31  
 Nociones y funciones 31  
 Noruega 20  
 NUESTRO TRABAJO 24  
 Nueva Holanda 9  
 Nueva Inglaterra 9  
 Nuevas Orientaciones pedagógicas 24  
 Nuevo Méjico 19  
 Nuffield Foundation 17  
 Nuwara Eliya 9  
 O'Rourke 10  
 Objetivos específicos 29  
 Ohio 11  
 Operaciones formales 75  
 Orientación del "syllabus" 30  
 Osterrich 75  
 Oyama 15  
 Participación del alumno 74  
 PASATIEMPOS 23, 32, 88  
 Pastorius 9  
 Paulston y Binder 76  
 Penfield 12  
 Pensamiento intuitivo 75  
 Percepción en el niño 75  
 Periodo crítico 12, 14  
 Periodos críticos 14  
 Pictures and Sounds 77, 80  
 Pilliner 6  
 Pimsleur 74  
 Plasticidad del sistema nervioso 15  
 Plasticidad del cerebro 12  
 Poemas 76  
 Polonia 20  
 Pond 74  
 Preissler 18  
 Problemas fonéticos 23  
 Proceso de adquisición 76  
 Proceso de afianzamiento 76  
 Producción escrita 78  
 Profesorado colaborador 28  
 Programa de objetivos mínimos 24  
 Programa de contenidos 5  
 Programación cíclica 76  
 Programas de inmersión 15  
 PRONUNCIACION 31, 82  
 RAZONES PSICOLOGICAS 11  
 RAZONES SOCIALES 9  
 RAZONES PEDAGOGICAS 10  
 Recitaciones 74

Recuerdo por asociación 77  
 Recuerdo por contraste 77  
 Recursos didácticos 76  
 Recursos audiovisuales 74  
 Redes cognitivas 76  
 Referentes 79  
 Referentes concretos 76  
 Relacionar con flechas 82  
 Relaciones analógicas 80  
 Relaciones antonímicas 80  
 Relaciones sinonímicas 80  
 Repetición 74, 76  
 RESULTADOS Y CONCLUSIONES (1º EGB) 45  
 RESULTADOS Y CONCLUSIONES (2º EGB) 55  
 RESULTADOS Y CONCLUSIONES (3º EGB) 60  
 RETENCION 75, 76  
 Richards 76  
 Rico Vercher 22  
 Rico y Sáenz 24, 25, 92  
 Rima 76  
 RIMAS 85  
 Ritmo 76  
 Rivers 22, 30, 76  
 Roberts 12  
 Rosansky, 12, 15, 75  
 Rusia 9  
 S. Diego 11  
 Santali 12  
 Sapon 15  
 Sauer 74  
 Savignon 77, 79  
 Schueler 74  
 Scovel 14  
 Secondary Modern 18  
 Segunda lengua 5  
 Seliger 14  
 Selinker 73, 76  
 Semejanza 76  
 Seminario de Nuwara Eliya 9  
 Sentido del humor 74  
 Sesiones de repaso 75  
 Shelton 74  
 Sincrética 73  
 Síntesis 75  
 Sintética 73  
 Sistemas aproximativos 76  
 Situaciones concretas 76  
 Situaciones de comunicación 30  
 Situaciones 32  
 Stern 6, 9, 10, 14, 16, 17, 19  
 Suecia 20  
 Suiza 9, 10  
 Sustituir elementos 82

Swain	15	Uganda	9
Syllabus pluricomponencial	30	Unesco	9
Syllabus pluricomponencial	25, 92	Unidades didácticas	33
Syllabus	92	Unión Soviética	20
Syllabus máximo	24	Utilidad de la asignatura	74
Syllabus racional	24	Valdman	23
Tamaño de los centros	18	Valor educativo de la L <sub>2</sub>	15
Tareas atractivas	74	Van Ek	77, 79
Taxonomía de objetivos	29	Variable dependiente	25
Taylor	17	Variabes	25
Teorías cognitivas	30	Variabes independientes	25
Test de pronunciación	39	Valor comunicat. del vocabulario	79
Test de vocabulario	34	Vocabulario en 1º de EGB	48
Tests bimestrales	33	Vollmer	10
Tests de estructuras	36	Wallon	73
Tests de "idioms"	38	Wardhaugh	23, 73
The School Council	17	Washington	19
Tiempo dedicado a la L2	28	Widdowson	30, 77
Tomb	12	Wilkins	77
Trabajos de los alumnos	74	Worrall	22
Transformar	82		