



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

El aprendizaje del inglés en Primaria: una aportación personal desde la formación de base

Alumno/a: Pablo Andrés Valderas Montiel

Tutor/a: Prof. D. Jesús M. Nieto García

Profesor/a

Dpto.: Filología Inglesa

Junio, 2019

Índice

1.	<i>Introducción: el grado en Educación Primaria</i>	1
2.	<i>La enseñanza del segundo idioma</i>	2
2.1.	Macro contexto	2
2.2.	Micro contexto	2
3.	<i>Comprensión auditiva</i>	3
3.1.	Procedimiento	3
3.1.1.	<i>La señal: Características del habla</i> (The signal: characteristics of speech)	4
3.1.2.	<i>Recepción e interpretación: Dimensión Psicológica de la comprensión auditiva</i> (Reception and interpretation: Psychological dimension of Listening)	4
3.1.3.	<i>La respuesta: Dimensión sociolingüística de la comprensión auditiva</i> (The response: Sociolinguistic dimensions of Listening)	6
3.2.	<i>La enseñanza de la comprensión auditiva</i>	7
4.	<i>Expresión oral</i>	9
4.1.	Estrategias comunicativas	9
4.2.	Consideraciones metodológicas	10
4.3.	Relación con la comprensión auditiva	11
5.	<i>Comprensión de la lectura</i>	12
5.1.	Fases	12
5.2.	Procesos de arriba abajo y de abajo arriba	13
6.	<i>La gramática</i>	14
6.1.	Adquisición de la gramática en la clase	14
6.2.	Estructura de una clase de gramática	15
6.2.1.	PPP: Presentación, Práctica, Producción	15
6.2.2.	EEE: Examen, Enseñanza, Examen	15
6.2.3.	IEA: Implicar, Estudiar, Activar	16
6.2.4.	OCE: Observar, Conjeturar, Experimentar; III: Ilustrar, Interactuar, Inducir	16
6.2.5.	ABT: Aprendizaje Basado en Tareas	16
7.	<i>El vocabulario</i>	17
7.1.	Aprendizaje del vocabulario	17
7.2.	Enseñanza del vocabulario	19
8.	<i>Experiencia personal</i>	21
8.1.	Primeras prácticas	21
8.2.	Segundo periodo de prácticas	24
9.	<i>Conclusión final</i>	26
10.	<i>Bibliografía</i>	27

Resumen

Este proyecto pretende comparar la enseñanza del inglés de forma teórica con la enseñanza en clase y las soluciones que intentan buscar los profesores en la práctica. El comienzo del trabajo se basa en la fundamentación teórica de las destrezas básicas que he trabajado durante el periodo de prácticas (comprensión de la lectura, comprensión auditiva y expresión oral), además de otras micro destrezas (gramática y vocabulario), desarrollando las técnicas que se emplean de forma teórica. En la segunda parte de este proyecto comparo cada apartado con lo que he visto o he realizado en el periodo de prácticas.

Palabras clave: destrezas, estrategias, adquisición, actividades, enseñanza del inglés como lengua extranjera

Abstract

The main purpose of this project is to compare how English should be taught, from a theoretical point of view, and how it is actually taught in class and the solutions that the teachers find. This project begins with the theoretical foundation concerning the basic skills (reading, listening and speaking) and micro skills (grammar and vocabulary) that I practiced during my internship period in a primary school centre, developing the strategies that are used for every skill. After that, I compare this theory with what I did and what I saw in my internship.

Key words: skills, strategies, acquisition, activities, teaching English as a Foreign Language

1. Introducción: el grado en Educación Primaria

El inglés es un idioma globalizado, este idioma es hablado por millones de personas y dondequiera que estés, es fundamental para conversar con otras personas, además, es uno de los idiomas más hablados actualmente y de los que más se aprende como segundo idioma.

La asignatura de inglés con el paso del tiempo, por las razones mencionadas, se ha convertido en una materia fundamental en las escuelas en España. Su enseñanza, por lo general, es obligatoria en prácticamente todos los centros. En los estudios de grado en Educación Primaria tenemos también una asignatura de inglés, aparte de las asignaturas de la mención; todas ellas son fundamentales para poder enseñar correctamente la materia en las aulas.

Este TFG se basa en una investigación acerca de las destrezas básicas (comprensión auditiva, expresión oral y comprensión de la lectura) y sus estrategias y procedimientos que los profesores siguen durante las sesiones, y una comparación con mi propia experiencia acerca de las actividades y procedimientos que seguían los profesores durante el periodo que estuve de prácticas. En este caso no se ha investigado acerca de la destreza básica que no he mencionado, la expresión escrita, ya que no se ha trabajado en los centros en los que estuve, al ser en ambos casos alumnos de segundo curso de Educación Primaria.

Así mismo, en la conclusión final se tratan las diferencias de enseñanza que hay entre ambos centros y las actividades o estrategias que se llevaron a cabo para procurar una correcta adquisición de estas habilidades por parte de las y los alumnos.

2. La enseñanza del segundo idioma

La enseñanza de un segundo idioma se debe considerar como la enseñanza de una destreza como, por ejemplo, conducir un coche. Para ello se debe enseñar progresivamente y existen unas macro destrezas que permiten su desarrollo continuo; se llaman así porque cada destreza está compuesta por otras micro destrezas. El aprendizaje de las macro destrezas se desarrollará más adelante, son la comprensión auditiva, la comprensión de la lectura, la expresión oral y la expresión escrita. Además, también se tiene que tener en cuenta que es un proceso de creación y no es comparable con otra destreza, ya que no hay otra que se le parezca completamente. Para su desarrollo hay que considerar en primer lugar dos aspectos, el macro contexto y el micro contexto.

2.1. Macro contexto

Al aprender un idioma, dependemos de varios factores, ya que depende del país, puede ser un país en el que se hable ese idioma o uno en el que sea un segundo idioma o cumpla un papel social, como por ejemplo las personas que aprenden un idioma porque van a estar una larga temporada en un país extranjero. Aun así, hay casos en los que se aprende un idioma sin tener en cuenta lo mencionado anteriormente, ya que no se habla el idioma en el país o no es necesario para el día a día; esto ocurre por ejemplo cuando se enseña inglés en los colegios en España.

2.2. Micro contexto

Basándonos en lo dicho anteriormente para el macro contexto, imaginemos a alguien que va a estar en Inglaterra una temporada; habría dos medios distintos de aprender el idioma, o “micro contextos”: estando allí con una familia de acogida o aprendiendo inglés en el colegio. Cuando se interactúa con los hablantes nativos, el idioma se aprende de forma natural, mientras que en el colegio se aprende el idioma en un medio más formal y controlado, pedagógicamente hablando. Por norma general, se suele aprender de esta última forma, en el colegio y con contextos específicos.

3. Comprensión auditiva

Para comenzar debemos decir que la comprensión auditiva es una macro destreza de comprensión, que podemos considerar como el punto de partida del proceso de aprendizaje. En el día a día usamos todas las macro destrezas, pero no en el mismo porcentaje de tiempo. Haciendo una estimación se considera que la comprensión auditiva se usa un 40-50% del tiempo, la expresión oral un 25-30%, la comprensión de la lectura un 11-16% y la expresión escrita un 9% (Mendelsohn 1994: 9). La comprensión auditiva está íntegramente conectada con otra macro destreza, la expresión oral. Ambas destrezas corresponden a la escucha y el habla respectivamente, y ocurren al mismo tiempo, además de ser componentes fundamentales de una conversación, y para que ésta ocurra la comprensión auditiva es un factor necesario. Centrándonos en el inglés, que es un idioma globalizado, la importancia de la comprensión auditiva en inglés va a aumentar en el futuro para la supervivencia en el día a día, ya que se considera el inglés como la lengua vehicular del planeta (Carrier 1999: 65). A la hora de enseñar el idioma, se debe tener en cuenta que hay que aprender a escuchar, es decir, saber seccionar las partes importantes en una conversación y discernir el mensaje fundamental que se transmite, ya que esto es lo más importante a la hora de entender un idioma.

3.1. Procedimiento

Wolvin y Coakley (1985: 74) dividen el procedimiento de la comprensión auditiva en tres partes: recibir, atender y dar significado a los estímulos auditivos, además de considerar el procedimiento de la comprensión auditiva como un marco de referencia psicológico exclusivo. Algunos pedagogos como el citado anteriormente, Carrier, consideran que este método de enseñanza propuesto por Wolvin y Cloakley abandona los aspectos sociales de la comprensión auditiva y cómo afecta a la comprensión, otros, como Field (2003), dicen que el enfoque de arriba abajo “nos hace perder de vista el objetivo principal y necesitaríamos preocuparnos de lo que hacemos con el habla como un fenómeno físico”. Un entendimiento completo del proceso de escucha con un propósito pedagógico requiere una expansión de los modelos actuales. A partir de aquí se han propuesto tres: “La señal: Características del habla”, “Recepción e interpretación: Dimensión Psicológica de la comprensión auditiva” y “La respuesta: Dimensión sociolingüística de la comprensión auditiva”.

3.1.1. *La señal: Características del habla* (The signal: characteristics of speech)

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Council of Europe 2001) define y describe cinco destrezas lingüísticas (escuchar, leer, interacción oral, producción oral y escribir), que tendrán similitudes en algunos aspectos entre idiomas diferentes, pero también presentarán muchas diferencias. Aunque la comprensión auditiva y la comprensión de la lectura se consideren similares, al tratarse de destrezas relacionadas con la comprensión, no deben estudiarse como una sola.

La oratoria y el alfabetismo son macro destrezas que se desarrollan por dos medios de comunicación muy diferentes, el sonido y la escritura. Además, se puede decir que, en términos de comprensión, el sonido hace que la tarea de quien escucha se vea limitada si el hablante en circunstancias normales no puede entender una vez pronunciado, por eso la escucha es la destreza más complicada de aprender y enseñar.

3.1.2. *Recepción e interpretación: Dimensión Psicológica de la comprensión auditiva* (Reception and interpretation: Psychological dimension of Listening)

- Interacción cognitiva

La comprensión auditiva es un proceso interactivo que ocurre en presencia de otra persona y a menudo requiere de una respuesta. Lynch (1997: 385) indica que hay tres niveles de interacción: cognitiva, de comportamiento y social. Cada uno tiene un impacto diferente, dependiendo de cómo se ha enseñado en clase. En cuanto al social, depende del alumno, ya que se basa en la relación del hablante con las personas, al tratarse de una interacción cara a cara, el de comportamiento se basa en la interacción con el resto de las macro destrezas y el cognitivo ha tenido que romper la barrera que situaba la escucha como una destreza pasiva, ya que implica el conocimiento de las normas gramaticales y del léxico.

- Procedimiento de abajo arriba

Es un proceso imprescindible en la comprensión auditiva, trata de hacer que tengan sentido las señales acústicas usando el conocimiento del idioma. De acuerdo con este modelo, el sonido está decodificado en pequeñas partes (fonemas) para más tarde unirlos y formar producciones más complejas (palabras, frases, textos).

El sistema acentual del inglés es un problema para los españoles, ya que el sistema español usa un sistema de “silaba cronometrada” (las sílabas duran lo mismo), mientras

que en inglés se usa un sistema de “acento cronometrado”. Se puede apreciar la diferencia en la figura 1.

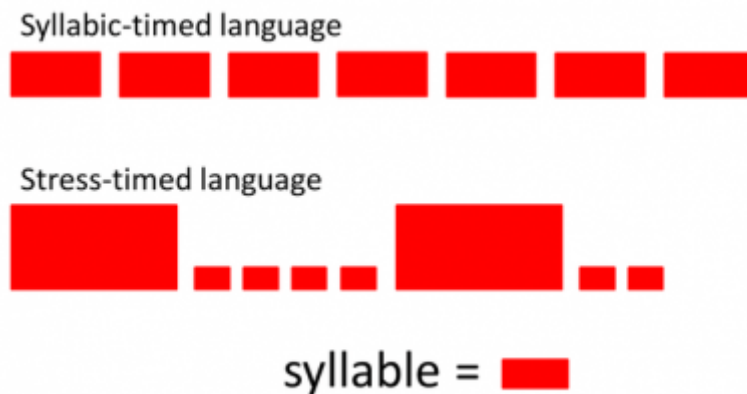


Figura 1. Representación gráfica de los dos tipos de sistema acentual. Recuperado de <https://www.rmittraining.com/blog/spoken-english>

Wilson (2003) clasificó los errores más comunes de la forma siguiente:

1. No puedo escuchar qué sonido era/No puedo separar los sonidos en palabras.
Error de percepción de sonido.
2. Escucho la palabra, pero no puedo recordar su significado suficientemente rápido/La palabra no la conocía. *Reconocimiento de palabras.*
3. Escucho y entiendo las palabras, pero no el significado de una parte de la oración.
Problemas de gramática y contextualización.
4. Otros problemas.

- Procedimiento de arriba abajo

El procedimiento de arriba abajo implica al oyente en un proceso de construcción de significado a partir del conocimiento de la lengua, basado en experiencias. Hedge (2000: 189) indica que “los errores de entendimiento ocurren incluso entre hablantes del mismo idioma”, aunque son más comunes entre personas de diferentes lugares —por ejemplo, español e inglés y la diferencia entre *morning* y *afternoon*—; estos errores suelen ocurrir debido a diferencias socioculturales. Este tipo de proceso es bueno en niveles bajos, los oyentes asimilan la información dependiendo del contexto/evento de que se trate, para gradualmente ir calibrando.

3.1.3. La respuesta: Dimensión sociolingüística de la comprensión auditiva (The response: Sociolinguistic dimensions of Listening)

La respuesta es una parte adicional del proceso de escucha completo. La respuesta ha sido creada a partir de experiencias previas además de la actitud, el idioma y los antecedentes culturales. La escucha es un proceso abierto en el que el oyente a menudo es “la figura clave en la creación de toda la interacción” (McDonough y Shaw 1993: 134).

Que el oyente pueda responder o no depende de una gran cantidad de factores psicológicos, cognitivos y sociológicos. McGregor (en Rost 1990: 5) muestra los diferentes roles de los oyentes en una conversación (véase figura 2):

- Partícipe (*Participant*): persona con quien se habla directamente o que se encuentra hablando (una conversación entre amigos)
- Destinatario (*Addressee*): Persona en un discurso a la que se le está hablando directamente (estudiante en una clase)
- Oyente (*Auditor*): Persona que es miembro de un público en concreto, al que se le dirige un mensaje concreto y que no responderá (las personas que viajan en un autobús y a las que el conductor informará de la siguiente parada)
- Oyente pasivo (*Overhearer*): Persona a la que no se está dirigiendo la conversación, pero que escucha la conversación al estar cerca (persona delante en la cola en un supermercado)
- Juez/Árbitro (*Judge*): Persona a la que no se le dirige la palabra, pero es necesaria para realizar una evaluación (jurado)

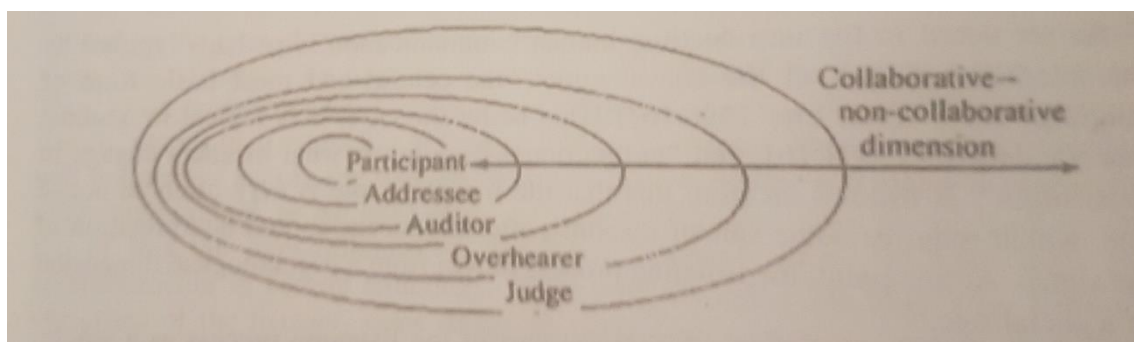


Figura 2. Roles en una conversación (Rost 1990: 5)

En este modelo se sitúa como el centro al partícipe y en el extrarradio al juez, dependiendo del grado de colaboración en una conversación, mayor en el centro y menor en el extremo. Una vez aclarados los roles del oyente, podemos centrarnos en sus características. Van Dijk (1981) expuso cuatro características que definen el contexto social y determinan la función comunicativa o propósito de una oración cuando se

articula, es decir, dependiendo de a qué tipo de persona se dirija la conversación se usarán unos términos o estructuras diferentes. Estas características son:

- Posición-> estatus social
- Características-> sexo, edad
- Relación-> autoridad
- Función->vendedor, juez

3.2. La enseñanza de la comprensión auditiva

Antes de empezar debemos diferenciar los tipos de escucha que hay. Field (2002: 242) distingue tres tipos de actividades asociadas a la escucha:

- Antes de la escucha

Los profesores debemos buscar la motivación a la hora de plantear una actividad de comprensión auditiva, basándonos en las características de van Dijk (1981) anteriormente mencionadas y teniendo en cuenta el contexto de la clase en la que nos encontremos.

Las actividades deben desarrollarse en un tiempo breve, aproximadamente unos 5 minutos, en el que se explique brevemente lo que se va a escuchar y no se revele la información importante.

- Durante la escucha

Lo esencial es programar preguntas que se centran en el proceso en vez de en el producto, es una manera útil de hacer que las y los estudiantes presten atención a la actividad de comprensión auditiva. Las actividades más usuales son las que se basan en una elección (correcto/incorrecto, elegir una imagen que se parezca, etc.) y las que se basan en conseguir información a partir del contexto que han escuchado. Las preguntas que se basen en conseguir información a partir del contexto serán óptimas en comparación a las de elección, aun así, hay una clara tendencia a evaluar la comprensión auditiva en lugar de enseñarla, por lo que las actividades o preguntas de elección son las más utilizadas.

Generalmente la prioridad no se centra en las preguntas de comprensión del texto, sino en preguntas de elección o transformar un mensaje en un mapa, estas actividades son las actividades que suelen elegirse en vez de actividades de responder preguntas sobre el texto o conversar con un compañero.

Un profesor debe incluir en estas actividades de comprensión auditiva situaciones reales o cercanas para que los alumnos estén familiarizados con ellas y puedan facilitarle las producciones que realicen.

- Después de la escucha

Las actividades de después de la escucha se dividen en dos:

1. Actividades que se centran en algo en particular dentro del audio.
2. Actividades que usan el audio como avanzadilla para otra actividad.

Según Field (2002: 245), el primer tipo de actividades se basarán en procedimientos de abajo arriba, donde el alumnado infiere la información del texto a través del contexto o lo que hayan entendido, mientras que el segundo tipo pueden ser unas actividades que den paso a actividades de comprensión lectora u oral y de escritura.

4. Expresión oral

La expresión oral es una de las destrezas más difíciles que tienen que afrontar las y los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula. Fuera de la clase la comprensión auditiva se usa dos veces más que la expresión oral, y esta a su vez se usa dos veces más que la comprensión lectora y la expresión escrita (Rivers 1981). Aun así, dentro de la clase la expresión escrita y la comprensión auditiva son las que más se usan (Brown 1994), pero no las que más se enseñan.

El profesorado admite que la expresión oral es una destreza con poco rango de tiempo en las clases, y a veces tiene que mejorar sus propias destrezas orales para ser mejores profesores (López de Blas 2000). Según Brown (1994), la comprensión oral es la destreza más difícil para el alumnado debido a las características del discurso oral:

- Contracción y cambios fonéticos
- Uso de la jerga y expresiones idiomáticas
- Acento, ritmo y entonación
- La necesidad de interactuar con otros hablantes

4.1. Estrategias comunicativas

A la hora de comunicarse en un segundo idioma, se deben seguir una serie de estrategias. No todo el mundo es capaz de usar las mismas estrategias y cada cual usa las que mejor les convienen. Oxford (1990) expone una serie de factores que afectan a la hora de elegir una estrategia para aprender un segundo idioma:

1. Motivación
2. Género
3. Trasfondo cultural
4. Actitud y creencias
5. Tema
6. Edad y fase de aprendizaje del segundo idioma (A1, A2, B1, etc.)
7. Estilo de aprendizaje
8. Tolerancia de la ambigüedad

Las estrategias de los alumnos son muy distintas unas de otras, buscan la forma de resolver los problemas que surjan en una comunicación. Bygate (1987/2000: 42-48) nos da un esquema aplicable a estas:

- Estrategias de consecución: el hablante trata de suplantar una palabra por otra similar porque no conoce el vocabulario.
- Estrategias de suposición: el hablante usa una palabra errónea, ya que se ha basado en su lengua materna o directamente se la ha inventado.
- Estrategias de parafraseo: el hablante intenta explicar la palabra que busca, usando sus propias palabras.
- Estrategias de cooperación: el hablante intenta usar gestos tales como señalar o la mímica para ayudarse, contando con la voluntad de comunicarse del oyente.
- Estrategias de reducción: el hablante trata de transmitir un mensaje, pero falla y lo intenta solucionar reduciendo ese mensaje o dejándolo pasar.
- Estrategias de evitación: el hablante cambia el mensaje para evitar el problema.
- Estrategias de compensación: el hablante encuentra algún problema con su discurso y cambia el orden de lo que quiere decir o repite el mensaje, para poder organizarse mentalmente.

4.2. Consideraciones metodológicas

Lo importante a la hora de enseñar es que los alumnos puedan transmitir un mensaje, por encima de la forma que tenga ese mensaje, es decir, lo importante es el qué, no el cómo. La capacidad que tenga de producir un mensaje dependerá en principio de la lengua materna del hablante y cómo esté estructurada, la tensión que sufre el hablante a la hora de comunicarse es uno de los mayores problemas y que más se agrava cuando lo que se quiere lograr por encima de todo es transmitir una información. Las funciones que debe asumir el profesor en clase son las siguientes (Ur 1996: 121-122):

1. Manejo de grupos: al haber grupos pequeños de 4-5 alumnos, se aumenta el tiempo en el que los alumnos están hablando entre ellos, además de que no tendrán tanta ansiedad o nervios en un grupo pequeño como ante toda la clase.
2. Actividades sencillas: para que todos participen debe usarse un nivel inferior al que se usa en el aprendizaje del resto de las destrezas.
3. Elegir un tema cuidadosamente: es una necesidad que los alumnos estén motivados para que trabajen correctamente, es conveniente usar un tema que les llame la atención.

4. Instrucciones de actuación: los alumnos deben tener una serie de instrucciones para saber cómo llevar a cabo la actividad, en orden y con el menor número de fallos posibles (que entre ellos intenten que todos participen).
5. Idioma específico solamente: supervisar cada grupo para que solamente se use el idioma que se va a enseñar y conseguir que no usen su idioma materno durante las actividades; esto puede hacerse nombrando a un miembro del grupo como supervisor.

4.3. Relación con la comprensión auditiva

A la hora de aprender una segunda lengua, la expresión oral y la comprensión auditiva son importantes para entenderse, y no puede haber una sin la otra. Ambas establecen las bases para una comunicación efectiva. Normalmente las actividades de ambas macro destrezas están planteadas basándose en estos aspectos, ya sea hablando y escuchando a sus compañeros o al profesor, escuchando lo que diga un CD y respondiendo, etc. Básicamente, no puede existir una comunicación si falta una de estas dos destrezas, ya que son esenciales juntas. Practicar una de estas destrezas solamente no es suficiente para una comunicación efectiva, además en una comunicación cara a cara también entra en juego la expresión corporal (los gestos, la expresión facial, etc.).

5. Comprensión de la lectura

Es una destreza activa y al igual que la expresión oral y la comprensión auditiva se relacionaban entre ellas, la comprensión lectora se relaciona con la expresión escrita. En la comprensión de la lectura se diferencian dos tipos, que están incluidos en la clase, la lectura intensiva y la lectura extensiva.

- Lectura intensiva: es la lectura que se realiza en clase en su mayoría para fines académicos, prestando atención al vocabulario, su significado y el contexto, ya que se basa en la búsqueda de información concreta.
- Lectura extensiva: lectura que se hace por placer generalmente y se realiza rápidamente, para obtener información general.

Estos dos tipos de lectura son dos tipos de micro destrezas, son estrategias que usamos a la hora de leer los textos, en el colegio normalmente se usa la lectura extensiva, ya que hay que conseguir la información del texto rápidamente, es importante para que los alumnos sean buenos lectores que lean libros o revistas. Además de esto, los alumnos deben hacer lecturas tanto extensivas como intensivas, aún más si cabe si el texto tiene alguna dificultad para ellos; por eso se recomienda que realicen una lectura intensiva, el desarrollo de la comprensión de la lectura viene dado a través del procedimiento establecido para esta destreza.

5.1. Fases

En el proceso de enseñanza de la comprensión de la lectura hay una serie de fases, las etapas son estas:

- Antes de la lectura:

Se centra en preparar al lector para el tema que se va a tratar, se puede estimular a los estudiantes por medio de actividades con las que puedan obtener información acerca del texto, con alguna pregunta acerca de lo que creen que ocurrirá o si conocen algo acerca del tema.

- Durante la lectura:

Estas actividades se centran en comprobar si están atentos a la lectura o a una información en concreto, también para evaluar sus hipótesis previas con las preguntas realizadas antes de la lectura o si desconocen alguna palabra, además de para mejorar su

comprensión del texto escrito. Una de las estrategias que pueden usar son las anotaciones, ya sea subrayando alguna palabra o frase del texto o escribiendo al lado de la palabra.

- Después de la lectura:

Estas actividades pueden centrarse en contenidos más allá del texto que se ha leído, se pueden basar en desarrollar tanto una opinión personal como si lo que pensaban antes de la lectura era acertado o no. Los alumnos expresan si les ha gustado o no, si les resulta útil, etc. Los alumnos desarrollan así destrezas como las siguientes (García Sánchez, Salaberri y Villoria 2005: 362):

- Usar información para un propósito futuro
- Transferir el conocimiento adquirido a lecturas similares
- Integrar destrezas de lectura con otras destrezas comunicativas
- Hacer un resumen de lo leído

5.2. Procesos de arriba abajo y de abajo arriba

Un discurso, tanto hablado como escrito, tiene características en común y otras totalmente diferentes con otros discursos, normalmente un discurso hablado tiene una elaboración más simple que uno escrito, por ejemplo, el otro interlocutor puede terminar una frase o simplemente se corta a mitad la conversación porque no se considera relevante lo que se quería decir, además de que el vocabulario de un texto escrito es normalmente más concreto que el de uno hablado.

En cuanto al aprendizaje de un segundo idioma, Rumelhart (1980) considera que las estrategias de abajo arriba y de arriba abajo ocurren al mismo tiempo durante una lectura. La lectura se considera una interacción entre el lector y la información, la cual se comprende a través de un proceso simultáneo de abajo arriba y de arriba abajo.

El modelo de abajo arriba tiene lugar en textos de un nivel conceptual asequible hasta textos de un nivel más avanzado, debido a que se va avanzando en dificultad. El modelo de arriba abajo hace hincapié en la influencia que tienen los textos de mayor dificultad en los de menor dificultad, como por ejemplo el conocimiento o los valores que el lector aporta a la lectura.

6. La gramática

Un profesor debe tener en cuenta tres tipos de gramática a la hora de enseñar un segundo idioma, que son la gramática en perspectiva, la descriptiva y la mental (Milroy 1998).

- Gramática en perspectiva: el objetivo de este tipo de gramática es establecer una versión del idioma estándar, que deba usar la población en su mayoría, sin vulgarismos y con unas reglas establecidas. Es el tipo de gramática predilecto de un profesor de segundo idioma.
- Gramática descriptiva: tradicionalmente la gramática es esencial tanto para el alumnado como para el profesorado, el profesorado quiere encontrar la manera de romper las barreras del idioma para que el alumnado tenga en cuenta las normas y pueda tanto producir como entender un idioma.
- Gramática mental: el profesorado debe tener en cuenta las teorías psicolingüísticas que describen el órgano del lenguaje, una parte del cerebro que está completamente dedicada al aprendizaje de los idiomas. Además, el conocimiento por medio de los órganos del cerebro —la cognición— es un factor muy importante a tener en cuenta cuando se enseña un segundo idioma.

6.1. Adquisición de la gramática en la clase

A la hora de enseñar un segundo idioma se debe de tener muy presente el proceso mental, tradicionalmente la gramática se ha aprendido debido a que en ella se basaba la parte fundamental de la enseñanza y la mayor parte se aprendía por accidente, es decir, se aprendía accidentalmente porque el aprendizaje de la gramática se basaba en los aspectos relacionados con el mensaje. Partiendo de esto los profesores deben considerar aspectos concretos, como la forma de enseñarla o la filosofía subyacente para hacer las clases más atractivas a las y los alumnos y que se sientan partícipes con clases dinámicas en las que puedan experimentar con el idioma.

Un profesor debe enseñar las estructuras de manera pausada, paso a paso, para que al alumno no le resulte incontrolable y en un futuro pueda hacer una elaboración con una forma y semántica correctas. El problema podría surgir si las estructuras se vuelven opacas o los cimientos no se consolidan, teniendo que reinventar las oraciones gramaticales y que no queden obsoletas.

Un estudio realizado a un grupo de estudiantes (Williams 1999) estableció que el alumno medio en clase es más sensible en cuanto al léxico que en cuanto a los aspectos gramaticales, ya que se tiende a corregir más los errores léxicos que los gramaticales

cuando realizan alguna actividad. Como conclusión podría decirse que el aprendizaje de un segundo idioma para las y los alumnos es implícito —los estudiantes no se explican totalmente cómo se ha alcanzado— e inductivo —se progresa en el conocimiento del idioma por exposición al mismo— (Lorenzo Bergillos y Moore 2005: 416).

6.2. Estructura de una clase de gramática

Las clases no son todas iguales y cada profesor tiene su manera de dar las clases y enseñar la gramática; teniendo en cuenta todos los factores que hay dentro de una clase, estas son las formas típicas de enseñar la gramática (Lorenzo Bergillos y Moore 2005: 423-427):

6.2.1. PPP: Presentación, Práctica, Producción

Es la forma tradicional de enseñar la gramática. Primeramente, el profesor introduce —o repasa— la parte que se va a tratar. La presentación se hace mediante una introducción, la cual se suele realizar con un texto, en el texto vendría el aspecto gramatical que se va a trabajar y tras leerlo o escucharlo analiza la forma. Tras esto, se procede a la parte de práctica, como algunos ejercicios sencillos que se revisan —transformación de una oración, completar una oración, etc. Para terminar, los alumnos realizan sus propias oraciones libremente, en lo que sería una transmisión efectiva de la información del profesor al alumno.

6.2.2. EEE: Examen, Enseñanza, Examen

En este tipo de enseñanza se realizaría una evaluación previa, para comprobar el nivel de los alumnos; el profesor realiza o elige una actividad relacionada con el tema, esto se puede hacer por grupos. Tras comprobar los resultados, se observa qué problemas tienen los alumnos y en qué se debería centrar la enseñanza, también puede pasar que los alumnos sepan usar el tema y simplemente el profesor debe centrarse en los que ofrezcan mayor dificultad. Una vez que se repasan estos aspectos y se ayuda a quienes tienen más dificultades, se realiza un segundo test, en el cual se hará hincapié en los aspectos básicos para estar seguros de que los alumnos han aprendido. Una de las ventajas de este tipo de enseñanza es que al hacerse en grupos los alumnos que dominan el tema pueden ayudar a los demás del grupo.

6.2.3. IEA: *Implicar, Estudiar, Activar*

Durante la primera fase el profesor debe centrarse en estimular la curiosidad del alumnado e inspirarlos; una vez estén motivados, las y los alumnos tendrán que buscar información acerca del tema, y exponerla de manera general en clase, por grupos en los que cada grupo trata un tema o bien individualmente. Cuando se vean dispuestos, se procede a la fase de activación, en la que pondrán en práctica lo que han aprendido. También puede alterarse el orden y que sea EAI, en el que las actividades sean las que hagan que estudien.

6.2.4. OCE: *Observar, Conjeturar, Experimentar; III: Ilustrar, Interactuar, Inducir*

Tanto el primero de estos dos modelos, desarrollado por Lewis (1986, 1993), como el segundo, de Carter y McCarthy (1995), tratan de desarrollar técnicas de descubrimiento. En ambos el primer paso es exponer a los alumnos a un ejemplo del idioma, puede ser tanto escrito como oral. Lewis hace que los alumnos creen hipótesis basándose en lo que han escuchado o leído y entonces experimentando con esas hipótesis.

Para Carter y McCarthy el texto inicial sirve para enseñar el uso del idioma, tras esto los alumnos discuten el ejemplo con ayuda de actividades de descubrimiento que llevan a un mejor entendimiento.

Ambos modelos tienen al alumno como un buscador activo de información, que establece sus propias premisas a través de lo que ellos mismos han entendido, por ello deben estar motivados e involucrados para que estas técnicas funcionen.

6.2.5. ABT: *Aprendizaje Basado en Tareas*

Se basa en un formato de arriba abajo en el que la actividad está por encima del idioma, que está en el punto central. El punto clave es que la enseñanza de la gramática debe venir a partir de las necesidades del alumno por expresar algo. Al tratarse de este modo, se enseñará al alumno a medida que lo necesite, a partir de las preguntas que surjan durante la presentación. Este formato también puede usarse en grupos.

7. El vocabulario

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje del vocabulario, es importante seccionar en dos partes, el primero basado en la relación del vocabulario y la gramática y el segundo basado en la relación entre vocabulario y lexemas.

El vocabulario expresa un significado concreto, mientras que la gramática expresa un significado más general. Widdowson (1988) ofrece una visión relativa al vocabulario y la gramática, asegurando que su relación se debe a que el léxico es aquello que tiene la información mientras que la gramática es lo que les da sentido a esas palabras.

Los lexemas son las partes mínimas con las que se conforma una palabra, por lo tanto, es obvio decir que el vocabulario viene a partir de los lexemas, además los lexemas pueden ser sinónimos entre ellos y relacionarse con otros del vocabulario.

7.1. Aprendizaje del vocabulario

Para aprender el vocabulario se han de tener en cuenta varios aspectos que están involucrados: la adquisición de la forma hablada y escrita de una palabra, la adquisición del conocimiento y significado gramatical y las palabras compuestas y su colocación.

Para el primero, se debe tener en cuenta que la pronunciación de una palabra es importante cuando se está aprendiendo un segundo idioma debido a cómo se combinan los sonidos en comparación con la lengua materna. En general, los sonidos que son parecidos a los que tenemos en la lengua materna son más difíciles de aprender que los que no existen o no son parecidos (Nation 2001: 40). En el caso de los alumnos españoles, las vocales son el mayor problema, ya que en inglés existen doce vocales diferentes y algunas de las palabras se distinguen por cómo se pronuncian esas vocales. Además, el acento es otro aspecto importante y que se debe tratar, ya que puede cambiar el significado de una palabra completamente.

En cuanto a la ortografía, es otro punto importante, el conocimiento del vocabulario puede hacer que se dé un mal entendimiento de las palabras, el hecho de que se escriban de forma similar ortográficamente (*prize/price*) puede ser un obstáculo considerable a la hora de entender un texto. El elemento grafo-fonológico en los alumnos españoles también es una causa de error en la que se debe poner énfasis, ya que en español las letras tienen un sonido concreto y se escribe la palabra en un texto tal cual se pronuncia fonológicamente, por eso los alumnos españoles suelen tener problemas con el vocabulario al usar las estrategias de su lengua materna en el aprendizaje del segundo idioma.

Seguidamente, en cuanto al conocimiento morfológico, lo primero que deben tener en cuenta los alumnos es poder identificar de qué tipo de palabra se trata, porque eso es lo que le va a dar el sentido gramatical, es decir, si una palabra es un verbo, adjetivo, nombre, etc. Al tener claro la clase de palabra que es, luego se debe enseñar las palabras derivadas; en un principio, se enseña la palabra base para más tarde poder añadirle los sufijos y prefijos para poder formar otro vocablo.

El significado de las palabras se descubre poco a poco, a veces se debe usar una palabra en diferentes contextos antes de poder dominarla por completo. Para definir una palabra nos podemos basar en el uso que tengan, por eso el número de palabras que se requieran al alumno no debe ser demasiado extenso. Un problema importante es, al igual que anteriormente he citado, la lengua materna y las similitudes de algunas de las palabras debido a su aspecto escrito, la estructura léxica, aunque esto no quiera decir que no signifiquen lo mismo en ambos idiomas. Por eso el cómo se escribe la palabra y cuándo se usa se debe enseñar primero, y más tarde ampliar a los sinónimos, antónimos y palabras derivadas, además de intentar que no se produzcan errores provenientes de cognados — palabras que se escriben de manera parecida pero que en otros idiomas tienen significados diferentes, como *político/polite*—.

Por último, están las palabras compuestas, son aquellas palabras que están formadas por dos o más lexemas y que pueden tener un significado diferente a alguna de las palabras sobre las que se forman, estas palabras se dividen en cinco tipos (Moon 1997):

- Compuestos: *long-haired*
- Verbos frasales: *give up*
- Expresiones idiomáticas: *spill the beans*
- Expresiones hechas: *of course*
- Expresiones prefabricadas: *that reminds me*

Los nativos ingleses conocen y hacen un uso fluido de estas expresiones, así que para los aprendices de inglés es necesario que se preste atención a estas palabras, ya que su uso es bastante importante en un inglés fluido con un nativo, y esto puede llegar a dificultar la comprensión. Los alumnos no deben centrarse en su significado, sino que deben centrarse en dónde se colocan y cuáles son, e intentar no traducir literalmente cuando vean alguna de estas palabras.

7.2. Enseñanza del vocabulario

El aprendizaje de las palabras podría decirse que es un aprendizaje “secundario”, es decir, va de la mano del resto de las destrezas, la expresión escrita, la comprensión de la lectura, la comprensión auditiva, la expresión oral y la gramática, su aprendizaje es complementario. Para presentar las palabras a los alumnos se puede recurrir a distintas estrategias (Gairns y Redman 1986):

- Técnicas visuales: es una técnica muy útil para los sustantivos, se usa todo tipo de material visual, como por ejemplo fotografías o dibujos, y la mímica también puede ser útil, sobre todo para los verbos. La ventaja de esta técnica es que los alumnos recuerdan las palabras al usarse ejemplos visuales que ellos mismos han visto.
- Técnicas verbales: esta técnica utiliza sinónimos, definiciones o ejemplos para explicar una palabra, cuanto más corta sea la definición más fácil será para los alumnos, especialmente si esa palabra tiene unas características concretas. Algunos ejemplos de palabras introducidas por medio de técnicas verbales son los siguientes (García López y Bruton 2005: 462):

-Representación: una imagen de un martillo.

-Definición: un armario es...

-Ilustración: si quieres cavar en la arena necesitas una...

-Ejemplificación: un ejemplo de ... puede ser el Mulhacén.

Usar ambas técnicas hará que el alumnado asimile mejor la información, al usar tanto técnicas visuales como verbales.

- Traducción: es el modo más sencillo y directo para transmitir la información, además de reducir la ansiedad de los alumnos si no consiguen acertar la palabra con las técnicas anteriormente mencionadas.

Las técnicas empleadas dependerán de la clase, dependiendo del nivel en el que estén o la edad que tengan, un aspecto importante es que el alumno tiene que considerar esa palabra necesaria, porque si no cree que será útil, su implicación se verá afectada, además de ser un esfuerzo inservible.

El vocabulario debe de revisarse poco a poco, y Newton (2001) habló de una serie de actividades con las que el profesorado puede comprobar si el alumnado está adquiriendo el vocabulario en cuestión, estas actividades se pueden realizar antes, durante o después de esa adquisición:

Antes

1. Predecir. Los alumnos trabajan en grupos para crear una lluvia de ideas acerca del tema.
2. Diccionario cooperativo. Cada alumno busca ciertas palabras acerca del tema.
3. Palabras y definiciones. En parejas, los alumnos encuentran la definición para cada palabra.

Durante

1. Glosario. Un glosario permite a los alumnos buscar una palabra cuando la necesiten.
2. Glosario interactivo. Las definiciones se dividen entre los alumnos de la clase boca abajo. Los alumnos tienen que encontrar una palabra basándose en preguntas y leyendo las definiciones.

Después

1. Registros de palabras. Los alumnos realizan una tabla con las palabras nuevas que han encontrado durante el tema.

Como profesores de idiomas debemos intentar que el vocabulario no sea un conocimiento efímero, es decir, que no quede en la memoria a corto plazo, sino que los alumnos sean capaces de retener la mayor cantidad de palabras que puedan. Para ello existen estas técnicas para aprender vocabulario, las técnicas se pueden enseñar en clase para que ellos mismos sean quienes elijan cómo quieren aprender en estudios superiores. Por ello se debe poner el énfasis en que los alumnos sean capaces de dividir las palabras por clases, pudiendo usar para ello diagramas o árboles de palabras.

8. Experiencia personal

En esta parte del trabajo me centraré en la experiencia que he tenido en ambos periodos de prácticas. Para no dar datos acerca de los centros los presentaré como centro “A” y centro “B”, siendo el primer y el segundo centro en los que estuve respectivamente.

En ambos casos estuve cursando las prácticas en segundo curso de Educación Primaria, la mecánica de evaluación era similar, no se realizaban exámenes para los alumnos, que eran evaluados mediante fichas y anotaciones con preguntas en clase. Además, en ninguno de los casos se trabajó la expresión escrita, sino simples frases cortas, las cuales entrarían dentro del apartado de la gramática. Tras esto ofreceré una conclusión final valorando todos los aspectos.

8.1. Primeras prácticas

Durante este periodo de prácticas en el centro A, he de decir que estuve con dos profesores, ya que uno de ellos se marchó a mitad de curso por motivos personales, cada uno trabajaba con una metodología diferente, aun así, hablaré de ambas como un conjunto.

- Comprensión auditiva:

El profesor hacía uso de los audios que aparecían en el CD que viene con el libro de texto, dejando a los alumnos que lo escucharan por completo, tras esto se les preguntaba a los alumnos qué habían entendido de todo el audio. Con las respuestas, se extraían sus propias conclusiones entre el conjunto de la clase para saber de qué iba el audio, este tipo de actividad corresponde a un procedimiento de arriba abajo.

Además, generalmente para las actividades de antes de la escucha, el profesor decía el tema sobre el que iba a tratar y pedía a los alumnos algunos ejemplos, si el tema era sobre animales se les pedía a los alumnos que dijeran algunos que conocieran. Durante la práctica de la comprensión auditiva se paraba el audio cuando se escuchaba algo relacionado con el tema; continuando con el ejemplo de los animales, si se escuchaba una palabra —*sheep*—, pausaba la reproducción y se preguntaba a los alumnos si sabían qué era, una vez se explicaba, los alumnos repetían la palabra para pronunciarla correctamente. El siguiente procedimiento se explica a continuación en la expresión oral, ya que las actividades iban conectadas.

- Expresión oral:

Una vez escuchado el audio, se proponían una serie de cuestiones para que las repitieran e intentaran responderlas correctamente; siguiendo con el ejemplo de los animales citado en el anterior apartado, se realizaban preguntas y respuestas como *What is your favorite animal / My favorite animal is...* Los alumnos contestaban las preguntas y una vez lo había hecho toda la clase, o gran parte de ella, se disponían en grupos de dos o más para hacerse esas preguntas entre ellos. Algún alumno usaba de vez en cuando el español y se le corregía cuando lo hacía, tanto el profesor como yo estábamos rondando los grupos por si surgía alguna duda y por ver cómo lo hacían.

- Comprensión de la lectura:

La comprensión de la lectura no era una destreza que se trabajara en exceso, más allá de la lectura de dos o tres frases cortas dentro de una misma conversación. En cuanto a las fases de la lectura, podría decirse que se trabajaban las tres, presentando el tema y dando una breve introducción, para trabajar antes de la lectura. Durante la lectura también se trabajaba la comprensión, preguntando cuando aparecía una palabra que pudiera ser nueva o una estructura que podrían no conocer, esto también se hacía con otras palabras y estructuras difíciles o recientes para repasarlas. También a la hora de realizar estas preguntas se tenían en cuenta los textos que habían leído antes o los alumnos que iban a clases particulares. El proceso más común era el de abajo arriba, los textos avanzaban en nivel y se utilizaban los conceptos previos para entender la lectura.

- La gramática:

Para tratar la gramática, el profesor usó la mezcla de dos estructuras, “PPP: Presentación, Práctica, Producción” e “IEA: Implicar, Estudiar, Aplicar”. La primera, “PPP”, se usó para presentar el tema, mientras que “IEA” se usó para trabajar. El profesor mostraba la estructura de la gramática, a modo de ejemplo, en uno de los casos se trabajó la diferencia entre *I / You / He / etc. am / are / is – I / You / He / etc. have / has*. Para empezar, se mostraba la estructura y las reglas gramaticales y se ponían actividades sencillas donde los alumnos vinculaban cada sujeto con su verbo correspondiente en ambas formas (*I – am / You – have / etc*). Una vez esto quedó claro, se dividió a los alumnos en grupos de cuatro alumnos y a cada uno se le asignó un animal al azar, con ese animal los alumnos tenían que crear oraciones usando las formas gramaticales que se habían trabajado (*I have a dog / She is white / etc.*), podían usar tanto las palabras que

supieran como otras que no supieran, buscando en el diccionario que había en clase o en el ordenador. En esta parte de la actividad se usaba la estructura de enseñanza “IEA”, en la que los alumnos previamente motivados buscan información para realizar su trabajo y ponen en práctica lo aprendido anteriormente.

- Vocabulario:

A partir de un tema en concreto —en este caso usaremos el ejemplo de las partes de la casa—, los alumnos decían las partes de la casa que conocían y las señalaban en un mural que se colocó en la pizarra, usando en su mayoría técnicas visuales y en una pequeña proporción las verbales. Las partes que no conocían eran mostradas por los profesores, tanto su pronunciación como su escritura. Para que los alumnos asimilaran los conceptos nuevos aprendidos, una vez se habían mostrado todos se hacía un juego con ellos, conocido como “El Ahorcado”, al que modificaron el nombre para que no fuera demasiado agresivo para los alumnos, usando en su lugar el nombre de “La Piraña”. La mecánica del juego era sencilla, un alumno salía a la pizarra y se le decía una palabra al oído, entonces escribía las letras de la palabra y preguntaba al resto de sus compañeros, de uno en uno, para que le dijeran una letra; si la letra estaba, la escribía encima de uno de los guiones, si no ese alumno era eliminado, cuando algún alumno supiera la palabra la decía y salía a la pizarra para hacer otra. Cuando ya se habían hecho todas las del tema, se ampliaba el abanico al resto de las palabras de los temas anteriores y posteriormente se hacían frases —ejemplo: “*I have two cars*”.

- Conclusión:

Durante este tiempo me di cuenta de que en lo que más se centraron ambos profesores fue en la gramática y el vocabulario, mientras que la comprensión de la lectura se enseñaba por encima, sin centrarse en ella, además tanto la comprensión auditiva como la expresión oral se trabajaban juntas siempre, no en sesiones diferentes, y eran las más usadas con diferencia. Queda añadir que el profesor usaba el inglés la mayor parte del tiempo para que los alumnos fueran acostumbrándose al idioma, haciéndolo más ameno para ellos, pausando en cada momento de duda o momento clave o si el profesor decía alguna palabra que los alumnos no conocieran.

8.2. Segundo periodo de prácticas

En esta ocasión sí que estuve con un solo profesor y pude hacerme cargo de la clase durante algunas sesiones. En este caso el profesor titular seguía un estilo muy tradicional y se basaba principalmente en lo que aparecía en el libro de texto. Dentro de los límites que me impuso el profesor, intenté modificar alguna mecánica durante el tiempo que actuaba yo en clase, además de agregar técnicas que había aprendido en el periodo anterior.

- Comprensión auditiva:

El modelo de comprensión auditiva era similar al citado anteriormente en el centro A, se procedía a escuchar un archivo de audio que contiene el CD del libro y se pausaba en las palabras o estructuras clave, además, los alumnos atendían al audio y repetían esas palabras o estructuras. En el caso de la comprensión auditiva no pude aportar mucho, lo único que pude hacer fue hablar en inglés lo máximo posible con estructuras sencillas para que los alumnos fueran acostumbrándose poco a poco.

- Expresión oral:

El estilo de enseñanza era igual al que mencioné anteriormente en el periodo de prácticas anterior, se hacían las preguntas predefinidas del libro entre ellos e intentaban mantener una conversación. En este caso, sí pude aportar algo, lo que hice fue una actividad con los alumnos, en la que ellos harían unas tarjetas con el vocabulario, en este caso enfermedades —*cold, cut, headache, etc.* Entonces ellos se pondrían uno frente a otro y jugarían a un juego parecido al “Quién es Quién”, en el que tendrían que adivinar qué enfermedad tenía el compañero, usando tanto la mímica como preguntas.

- Comprensión de la lectura:

En esta destreza su trabajo era prácticamente nulo, ya que no se centró su enseñanza en ningún momento, sin usar ningún texto de referencia o algo similar, por lo que no vi cómo se trabajaba la comprensión de la lectura. Cuando me tocó dar clase hice que los alumnos leyeran todo lo posible, aunque fuera sólo un poco.

- La gramática y el vocabulario:

En esta ocasión junté ambas destrezas porque se trabajaban mezcladas. El proceso se basaba en “EEE: Examen, Enseñanza, Examen”, los alumnos realizaban una prueba en la

que se comprobaba su conocimiento acerca del tema. Al realizar la prueba, el profesor comprobaba las palabras y estructuras que conocían los alumnos, las cuales no necesitan repaso o se repasarían poco y las palabras o estructuras que los alumnos no conocían o escribían correctamente, que eran las que se enfatizarían más. Se les mostraba a los alumnos cómo se escriben y se pronuncian las palabras y estructuras. Tras esta enseñanza o repaso hacían otra nueva prueba para comprobar si habían adquirido esos nuevos conocimientos. Las pruebas consistían en dibujos acerca del tema y los alumnos tenían que escribir de qué se trataba, en relación a las estructuras gramaticales tenían una oración de ejemplo y más oraciones para que ellos mismos las desarrollaran, tanto ejercicios con espacios en blanco como de ordenar palabras. Durante las sesiones en las que estuve, además de usar esta estrategia del profesor, también me permití usar el juego de “La Piraña” que vi en mi anterior periodo de prácticas, pues me di cuenta de que los alumnos aprendían las palabras para poder salir a la pizarra y se divertían, haciendo la clase más amena y motivacional.

- Conclusión:

Durante este periodo tuve la ocasión de comprobar que los alumnos, al tener un ambiente motivacional y de diversión en clase, parecía que aprendían más o se implicaban más en la clase. Con el profesor titular los alumnos simplemente estaban en su asiento esperando la hora de salir, ya que lo único que hacían era coger el libro y hacer lo que pusiera, habiendo alumnos que al saber esto empezaban a hacer las actividades sin hacer caso al profesor. Por lo tanto, este tiempo, más que para aprender técnicas nuevas, me sirvió para comprobar la diferencia entre un grupo con más motivación y uno que no esté tan motivado.

9. Conclusión final

Durante ambos periodos de prácticas trabajé de dos formas distintas, la primera más centrada en la motivación del alumnado a ser partícipe y la segunda centrada en una clase tradicional, en la que el profesor da la clase mientras los alumnos atienden y callan. Recordemos que estamos en segundo de Educación Primaria, en ambos casos comprobé que, a la hora de trabajar la comprensión auditiva y la expresión oral, se hace de forma conjunta, ayudando a los alumnos lo máximo posible y haciendo que entiendan el contexto del audio por las palabras y estructuras simples que conozcan. En cuanto a la comprensión de la lectura, no se trabaja en este ciclo, ya que en Lengua Castellana están perfeccionando su lectura, por lo tanto, hay alumnos que no leen perfectamente, su método de enseñanza en ambos lugares fue el mismo, los alumnos leen los pocos textos que aparecen en el libro de texto o las fichas, en cursos superiores, por lo que pregunté, los alumnos leen un libro infantil sencillo, en todo caso usando procesos de abajo arriba. El aprendizaje de la gramática y el vocabulario era muy diferente uno de otro, pero si tengo que elegir prefiero el que se empleó en el primer periodo, ya que permite una mayor inmersión del alumno en las palabras y estructuras, además de que el profesor debe tener en cuenta que quizá no todos los alumnos tengan conocimiento de alguna palabra o estructura y esto pueda causarles ansiedad o pérdida de motivación. Tengo que reconocer que el juego de “La Piraña” lo considero muy útil a la hora de que los alumnos aprendan el vocabulario y estructuras simples, obviamente a medida que pasen los años este juego es menos eficaz, pero a edades tempranas hace que incluso los alumnos que no se interesen por la asignatura la vean como algo interesante, al verlo como un juego más que como una asignatura más.

10. Bibliografía

- Brown, H. D. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bygate, M. (1987/2000): *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Carrier, K. (1999): "The social environment of second language listening: Does status play a role in comprehension?" *Modern Language Journal*, 83: 65-79.
- Carter, R. y McCarthy, M. (1995): "Grammar and the spoken language". *Applied Linguistics* 16, 2: 141-158.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. (2002): "The changing face of listening", en Richards, J. C. y Renandya, W. A. (eds.): *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 242-247.
- Field, J. (2003): "Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening". *ELT Journal*, 57, 4: 325-334.
- Gairns, R. y Redman, S. (1986): *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García López, M. y Bruton, A. (2005): "Vocabulary", en McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (eds.): *TEFL in Secondary Education*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada pp. 443-469.
- García Sánchez, E., Salaberri, S. y Villoria, J. (2005): "Reading", en McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (eds.): *TEFL in Secondary Education*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada, pp. 349-375.
- Hedge, T. (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, M. (1986): *The English Verb*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- López de Blas, M. (2000): "Changing perceptions". *English Teaching Professional*, 17: 59-60.
- Lorenzo Bergillos, F. y Moore, P. (2005): "The Teaching of Grammar", en McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (eds.): *TEFL in Secondary Education*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada, pp. 409-441.

- Lynch, T. (1997): "Life in the slow lane: Observations of a limited L2 learner". *System*, 25, 3: 385-398.
- McDonough, J. y Shaw, S. (1993): *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell.
- Mendelshon, D. J. (1994): *Learning to Listen: A Strategy-based Approach for the Second-language Learner*. San Diego: Dominie Press.
- Milroy, L. (1998): "Bad grammar is slovenly", en Bauer, L. y Trudgill, P. (eds.): *Language Myths*. Harmondsworth: Penguin, pp. 94-103.
- Moon, R. (1997): "Vocabulary connections: multi-word items in English", en Schmitt, N. y McCarthy, M. (eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 40-63.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newton, J. (2001): "Options for Vocabulary learning through communication tasks". *ELT Journal*, 55, 1: 30-37.
- Oxford, R. L. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
- Rivers, W. M. (1981): *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rost, M. (1990): *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- Rumelhart, D. E. (1980): "Schemata: The building blocks of cognition", en Spiro, R., Bruce, B. y Brewer, W. (eds.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 38-58.
- Ur, P. (1996): *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1981): *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague: Mouton.
- Widdowson, H. G. (1988): "Grammar, and nonsense, and learning", en Rutherford, W. y Sharwood Smith, M. (eds.): *Grammar and Second Language Teaching*. New York: Newbury House, pp. 146-155.
- Williams, J. N. (1999): "Memory, attention and inductive learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 1-48.
- Wilson, M. (2003): "Discovery listening – improving perceptual processing". *ELT Journal*, 57, 4: 335-343.
- Wolvin, A. D. y Coakley, C. G. (1985): *Listening*. Dubuque, IA: William C. Brown.