

Psicología evolutiva y aprendizaje del inglés en Primaria

Rosa María Jiménez Catalán

Departamento de Filologías Modernas
Universidad de La Rioja

RESUMEN: *En este artículo nos proponemos relacionar los estadios de desarrollo físico, psicológico e intelectual de los alumnos preadolescentes (8-12 años) con el aprendizaje del inglés en el segundo y tercer ciclo de educación primaria. Consideramos que este análisis puede ser de utilidad para entender al alumno preadolescente y, en consecuencia, para establecer los criterios de elección de temas y actividades adecuadas para esta etapa.*

PALABRAS-CLAVE: *Aprendizaje del inglés en Primaria; didáctica del inglés en Primaria.*

SUMMARY: *This paper aims at describing physical, psychological and cognitive stages of development of preteens (8-12 years old) and relating these stages to the learning of English in the Spanish primary school. We hope this analysis will improve our understanding of preadolescent student, and as a result, it will be useful for establishing the criteria in the selection of the most appropriate topics and activities for this educational stage.*

KEY-WORDS: *English language learning at the Primary school; English language teaching.*

INTRODUCCION

Mediante este trabajo pretendemos contribuir a llenar cierta laguna en la formación del profesor de inglés de educación primaria. Aunque los aspectos psicoevolutivos se trabajan en distintas asignaturas de psicología en la Diplomatura de Lengua Extranjera (Inglés) de las Escuelas de Formación de Profesorado, no es frecuente que se relacionen con el aprendizaje y enseñanza del inglés.

Estamos totalmente de acuerdo con Pozuelo y Rodríguez cuando señalan que a la hora de decidir los criterios básicos que deben orientar los contenidos de la asignatura de inglés en Educación Primaria hemos de:

“Saber lo que los alumnos son capaces de hacer. Para ello es preciso tener en cuenta sus características psicoevolutivas y así poder ajustar adecuadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje y armonizar la lógica de la disciplina con el nivel de desarrollo del alumno” (Pozuelo y Rodríguez, 1994:33).

Por esta razón (a partir de Piaget & Inhelder, 1969; Papalia & Wendkos, 1992; Craig, 1994; y Hayes, 1994), nos proponemos repasar las etapas evolutivas que atraviesan los alumnos de Primaria a fin de poder esbozar los criterios para la selección de los temas y las actividades más adecuados para esta fase. En primer lugar, describiremos brevemente las etapas evolutivas de los seis a los doce años. En segundo lugar, analizaremos los rasgos comunes del alumno preadolescente. Finalmente, valoraremos las implicaciones del conocimiento de la psicología evolutiva para el aprendizaje y enseñanza del inglés.

1. ETAPAS DE DESARROLLO

A la hora de explicar el desarrollo humano encontramos distintas teorías psicológicas: conductistas, teoría de aprendizaje social, teoría del procesamiento de información, teoría psicoanalista, teoría humanista y teorías cognitivas. Este apartado está planteado desde el punto de vista de estas últimas. Las restricciones de espacio imponen una selección, y en último término, nos adaptamos a las directrices marcadas en el Diseño Curricular Base (1988) donde se propone un enfoque cognitivo constructivista.

Dentro de las teorías cognitivas nos centraremos en la teoría de Piaget. En la misma se describe el desarrollo progresivo del intelecto humano desde las sensaciones al pensamiento abstracto. Este desarrollo del pensamiento se refleja en etapas evolutivas, siendo la primera la denominada sensoriomotor del nacimiento a los dos años. La segunda, etapa preoperacional desde los dos a los siete años. La tercera, etapa de las operaciones concretas de los siete a los once años; por último, la cuarta etapa que recibe el nombre de operaciones formales, de once en adelante.

Como es bien sabido la contribución de esta teoría al entendimiento del desarrollo cognitivo ha tenido gran repercusión en la enseñanza. No obstante, conviene precisar que para algunos psicólogos no está tan claro que el desarrollo mental del niño vaya unido a etapas fijas. Según Howe (1984:84), el adolescente de quince años ha tenido más tiempo que el niño pequeño para desarrollar sus destrezas mentales. Sin embargo, esto no significa que un niño de cinco no sería capaz de alcanzar la misma competencia de uno de quince si se le ayudase a desarrollar las destrezas mentales necesarias para asimilar el conocimiento.

2. CARACTERÍSTICAS DEL PRE-ADOLESCENTE

En el actual sistema educativo español los alumnos preadolescentes se agrupan en el segundo ciclo de primaria de (8-10) y tercer ciclo de primaria (10-12).

Por limitaciones de espacio, en nuestra exposición no distinguiremos entre estos dos ciclos si bien el lector deberá tener presente que las características que comentamos seguidamente se dan de forma más acusada hacia el final del segundo ciclo.

2.1. Desarrollo intelectual

En líneas generales, según la teoría de Piaget, los niños de (8-12) atraviesan la etapa cognitiva denominada operaciones concretas. Empieza alrededor de los siete años con el establecimiento de la conservación² y finaliza en torno a los doce con el desarrollo del pensamiento abstracto que marca la etapa de operaciones formales. Esta etapa se caracteriza por el encuentro del niño con la realidad del mundo que le rodea.

En el segundo período de educación primaria (8-10) y especialmente en el tercero (10-12), los niños ya son capaces de entender algunos conceptos abstractos tales como: reversibilidad, clasificar, ordenar y comparar. Igualmente pueden ya coordinar el espacio y el tiempo y discernir entre lo imaginado y lo real. No obstante, todavía están relativamente atados al mundo físico y a las acciones concretas.

El desarrollo cognitivo se refleja también en una mejora de la capacidad de la memoria y de la comunicación verbal; respecto a la primera, los alumnos del segundo ciclo de primaria (8-10 años) pueden retener una mayor cantidad de información debido a que a esta edad han desarrollado un conocimiento de cómo funcionan los procesos en los que se basa la memoria y son capaces de utilizar estrategias mnemotécnicas para fijar dicha información (Papalia y Wendkos, 1992: 276). En cuanto a la capacidad de comunicación, el alumno entiende y expresa sus ideas mejor que en la etapa anterior, aunque todavía no sea capaz de utilizar la voz pasiva y las frases compuestas en su lengua materna hasta el final del período.

2.2. Maduración física

El alumno preadolescente no es un niño pero tampoco un adulto. El rasgo más notorio es su rápido incremento en peso y estatura, acompañado de un desarrollo de los rasgos sexuales secundarios. Se dan otros cambios no menos importantes como la mejora de coordinación entre el tacto y la vista, resultado de la maduración de los pequeños músculos de manos y dedos.

Es interesante comentar la existencia de las diferencias madurativas que se dan en esta etapa entre alumnos y alumnas. Así, a los ocho años, los chicos son más altos que las chicas pero éstas son más maduras al final del período debido a que tienen un ritmo más rápido de maduración de los ocho a los doce años y crecen de manera brusca al llegar a la pubertad. Además de las diferencias señaladas para ambos grupos, se aprecia el hecho de que las chicas, comparadas con los chicos, poseen una capacidad mayor de organización y trabajan mejor las tareas abstractas y simbólicas (Lakoff, 1987; Wood, 1988).

Todos los aspectos de maduración física comentados requieren sensibilidad por parte del profesor. Sin embargo, quizá sea el problema de identificación sexual el que más delicadeza exige. Alrededor de los diez u once años se manifiesta una

acusada conciencia de la imagen personal que se refleja tanto en la preocupación por la apariencia física como en la identificación del yo como sexo masculino o femenino. Algunos alumnos son especialmente susceptibles a los aspectos físicos y viven como un verdadero drama el sobrepeso, el acné, la estatura. Otros alumnos de esta edad sufren las burlas de sus compañeros por su apariencia demasiado femenina; e igualmente, algunas alumnas no gozan de popularidad debido a su aspecto masculino. Identificación sexual y conciencia de la imagen externa van intrínsecamente unidas a la preocupación por la moda que se suele reflejar en dos tendencias extremas: o bien el desaliño en el vestir, o bien la obsesión por la ropa de marca.

2.3. Desarrollo de la socialización

A los siete años surge la conciencia de la propia identidad como persona y como miembro perteneciente a una comunidad. Este proceso se da paralelo al desarrollo de la conciencia moral. Reber (1985:450) define ésta como el proceso de internalización de las reglas que marcan lo que está bien y lo que está mal. Según Piaget y Inhelder (1969), se dan dos etapas básicas en el desarrollo de la conciencia: realismo moral y autonomía. La primera se caracteriza por la aceptación por parte del niño de la autoridad y de las normas. Los niños de esta fase son egocéntricos y no conciben que existan más puntos de vista que los suyos propios. Piensan que las leyes son inmutables, que el comportamiento es correcto o incorrecto y que el castigo es el resultado lógico de no haberse comportado bien. Por el contrario, en la fase de autonomía, el juicio moral del niño respecto a lo que está bien o mal se modifica para adecuarse a las circunstancias. Se da cuenta de que las reglas no son fijas y es capaz de distinguir entre intención y consecuencia de las acciones. Asimismo, piensa que el castigo debe guardar proporción con el grado de infracción de la ley que se ha vulnerado.

El desarrollo de la etapa de la autonomía coincide con la pérdida del egocentrismo. A partir de los ocho años, los niños muestran interés por sus semejantes, particularmente por aquellos próximos en edad. Les encanta estar con los demás, disfrutan de la vida social y por lo general son sociables y alegres.

2.4. Cambios de personalidad

La maduración física e intelectual puede alterar la personalidad del alumno. A los ocho años, éste suele ser bastante bullicioso pero al mismo tiempo fácil de llevar por el profesor. Sin embargo, casi de repente, a los diez u once, el alumno que antes se desvivía por agradar se puede convertir en un provocador nato y reticente a cualquier actividad que proponamos en el aula.

En la mayoría de los casos, este cambio de comportamiento tan desconcertante para el profesor, denota una pérdida de seguridad. Hay que comprender que cuando el alumno era más joven confiaba en el adulto y se sentía seguro. En esta etapa empieza a pensar y decidir por sí mismo y se elabora sus propios juicios. Muchas veces duda de estar en lo cierto; como resultado, puede perder seguridad y volverse agresivo. Esta conducta es sintomática de la pérdida de la niñez y anuncia la búsqueda de la identidad como ser adulto.

Tanto los alumnos como las alumnas del segundo y tercer ciclo de Primaria, en especial los de ocho a diez, se caracterizan por su gran energía física. Necesitan correr, saltar, manipular objetos, hacer dos cosas a la vez. Esta necesidad de movimiento va asociada a un período de concentración muy breve que dificulta el fijar la atención en una tarea durante mucho tiempo.

Otra característica del preadolescente es su tendencia a la ensoñación. Esta capacidad de soñar despierto no suele estar organizada. Debemos imaginarnos su mente en esos momentos como una sucesión rápida e inconexa de imágenes en la que predominan dos tipos de fantasías, una es la tecnológica, otra el misterio. Algunos alumnos pasan el tiempo pensando literalmente en el diseño que componen las manchas que puede haber en la pared de la clase, y en sus posibles combinaciones para formar dibujos de objetos reales o imaginados. Otros se imaginan situaciones de extrema violencia y destrucción. En general, estas fantasías reflejan las emociones que experimenta el alumno en su vida real.

En torno a los once años, el alumno modifica su valoración de los premios y castigos. En su etapa de primera infancia, el no hacer los trabajos encomendados era algo vergonzoso, por el contrario, realizarlos era motivo de satisfacción. A partir de esta edad, a menudo, se siente más orgulloso si consigue zafarse de las tareas y le incomoda en gran manera que el profesor le alabe públicamente. Teme que sus compañeros le puedan considerar un enchufado. Desde el comienzo de la educación primaria, el niño va tomando conciencia de la importancia de ser aceptado como miembro de su grupo. En la preadolescencia este sentimiento se agudiza. La familia y la escuela pasan a un segundo plano para ceder el puesto de importancia a los valores de su grupo. El código moral del grupo exige a sus miembros pruebas de fidelidad; algunas graves, como las demostraciones de hombría ante situaciones arriesgadas, el emborracharse, el probar drogas; otras menos graves como el gastar bromas pesadas a los adultos, sonarse la nariz de manera estruendosa en la clase, etc.

En general, en el segundo y tercer ciclo de Primaria chicos y chicas se consideran entre sí antagónicos y este aspecto se manifiesta en la tendencia a la interacción con los miembros de su propio sexo. Al respecto, Hurst (1991:135) menciona los resultados de un estudio en el que se observan distintos tipos de comportamiento y de lenguaje en la etapa preadolescente. Los chicos tienden a hablar de forma más directa, se mueven de manera más brusca, hacen más preguntas en clase que las chicas. Por su parte, éstas tienden a ayudarse más entre sí cuando existe un problema, leen más, no sólo revistas juveniles sino literatura en general.

3. IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

A lo largo de esta exposición hemos repasado algunos aspectos básicos de la psicología del preadolescente. A pesar de las controversias existentes entre las distintas corrientes en psicología, parece evidente que se dan etapas diferenciadas en la vida del hombre caracterizadas por cambios intelectuales, físicos y psicológicos. Su estudio es fundamental para el profesor de inglés, puesto que le ayuda a entender las modificaciones de comportamiento de sus alumnos e introducir las actividades más apropiadas en esta etapa.

Las implicaciones del desarrollo intelectual para la didáctica del inglés son obvias. En primer lugar, deducimos la necesidad de ser extremadamente cuidadosos a la hora de diseñar o elegir actividades y contenidos teniendo en cuenta los distintos niveles cognitivos de los alumnos. Tanto en el segundo como en el tercer ciclo de Primaria no se debe dar por hecho el que todos sean capaces de realizar en dicho idioma actividades de razonamiento formal como clasificar, ordenar, o resolver problemas lógicos. Puede suceder que más de uno no domine estas operaciones mentales en su lengua materna. Igualmente, en una clase encontraremos alumnos que todavía no dominan la expresión escrita en lengua materna, no pueden expresar ciertos conceptos hipotético-deductivos mediante el lenguaje oral ni mucho menos analizar éste metalingüísticamente.

Por lo que respecta a la maduración física, psicológica y social se deriva la conveniencia de insistir en integrar el movimiento en el aula, de forma que el alumno pueda canalizar su energía. Aprenderá mucho mejor, si le proponemos tareas que le exijan levantarse, sentarse, saltar, jugar, bailar, cantar, etc. Los juegos, la narración de historias, las canciones, el mimo, los roleplays, entre otras, ofrecen una buena alternativa para canalizar esta necesidad del alumno al mismo tiempo que estimulan su imaginación y su creatividad. No se trata de estar en movimiento todo el tiempo sino de ser realistas permitiendo al alumno liberar la energía física propia de su edad, intercalando tareas informales con otras más académicas⁴.

Relacionada con la necesidad de movimiento del alumno preadolescente encontramos la tendencia a la interacción social. Sin duda alguna, el profesor de inglés de Primaria puede sacar partido a estas características. Por un lado, seleccionando temas y actividades esencialmente comunicativas; por otro, utilizando el grupo y el trabajo en parejas como forma habitual de organización de la clase. Respecto a las primeras, los criterios que se han de tener en cuenta han de estar siempre marcados por los intereses de la edad concreta. No es lo mismo un alumno de ocho años que uno de doce. Sin embargo, existen temas que son apropiados para ambas edades como por ejemplo aquellos que se basan en su experiencia cotidiana: cultura juvenil, música, deportes, familia, televisión, vida escolar. Igualmente, los temas de cultura británica o norteamericana son atractivos por muy diversas razones; por un lado, como hemos visto en la descripción del desarrollo social de esta etapa, el alumno de ocho a doce años siente gran interés por los demás, en particular si éstos son diferentes a él. Por otro, estos temas le ayudan a descubrir otros mundos y otras gentes a la vez que sirven para contextualizar el idioma que está aprendiendo. En último término, cumplen uno de los objetivos generales del área de lenguas extranjera para la etapa de primaria, como es el “mostrar una actitud positiva de comprensión y de respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y su cultura” (Pozuelo y Rodríguez: *Ibid* 51). Igualmente, como observan Brewster y otros (1992:32), si no se convierten estos temas en clases de civilización sino que se deja al alumno que descubra por sí mismo las idiosincrasias de la otra cultura, estaremos ayudándole a poner en funcionamiento diversas estrategias cognitivas de aprendizaje muy útiles para su desarrollo intelectual y personal tales como la observación, la reflexión, la comparación y la memorización.

Respecto a la organización de la clase en parejas y grupos, la norma general a tener en cuenta es la existencia de variación individual entre los alumnos y la

conciencia de chicos y chicas como grupos separados que existe en esta etapa. Conviene utilizar actividades muy variadas a fin de que todos se sientan a gusto. Igualmente, es necesario respetar las elecciones personales de los propios alumnos de trabajar con aquellos compañeros con quienes se sienten más identificados.

En este trabajo hemos analizado únicamente los rasgos comunes de la etapa preadolescente. No obstante, es un hecho comprobado la influencia en el aprendizaje de las diferencias existentes tanto en lo que respecta al ritmo de desarrollo como a la distinta personalidad y estilo de aprendizaje. En el aula encontramos alumnos que les encanta participar en actividades orales y alumnos que pasan un mal rato cuando se les hace intervenir. Es una buena idea no forzar el proceso de maduración individual, permitiendo a cada alumno que utilice el idioma cuando se encuentre preparado para ello (Brewster y otros, *ibid*:39).

El conocimiento de los aspectos de desarrollo evolutivo sirve especialmente al profesor de inglés a la hora de entender los cambios de conducta y de carácter de sus alumnos. Los chicos de ocho a doce años al igual que los adolescentes, atraviesan momentos difíciles en sus vidas como resultado de los cambios que experimentan. Esto les hace muy sensibles a las emociones y las relaciones humanas. La información sobre el desarrollo evolutivo de segundo ciclo y tercer ciclo de Primaria disponible nos sugiere que la lectura de poemas sencillos en inglés, el intentar escribirlos, el dibujar, el confeccionar posters y grafitis, entre otras, pueden ser actividades asequibles e interesantes para llevar al aula. Brindan la oportunidad de ofrecer al alumno input auténtico, con temas que le llegan muy dentro porque están muy ligados al descubrimiento del mundo interior de cada persona.

4. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PARA PREADOLESCENTES

Como complemento de este trabajo queremos ofrecer una tipología de actividades para trabajar con alumnos preadolescentes en la clase de inglés. Muchos de los ejercicios que proponemos han sido recogidos de las fuentes que citamos al pie de cada uno de ellos; en algunos casos los presentamos tal y como aparecen en el original; en otros, los hemos adaptado o inventado para adecuarlos a los planteamientos de psicología evolutiva que hemos analizado en este trabajo.

Con la inclusión de estos ejemplos no pretendemos relacionar todos los aspectos evolutivos comentados con anterioridad, puesto que ello se saldría tanto de los objetivos como los límites de espacio de este trabajo; por la misma razón, no somos tampoco exhaustivos en cuanto a la tipología de ejercicios posibles. Únicamente, queremos concretizar la teoría, ofreciendo al profesor de primaria ejemplos de actividades que ayudan a desarrollar la memoria, la organización conceptual, el conocimiento de uno mismo y las relaciones personales. El lector interesado podrá encontrar otros ejemplos o podrá adaptar ideas a partir de las fuentes que citamos en cada ejercicio.

4.1. Tipología de ejercicios

Activity 1: "what will you do if?"

Objetivos: a) Ayudar a que el alumno desarrolle la capacidad lógica; b) Desarrollar la asociación de ideas mediante la técnica "brainstorming"; c) Practicar la condicional de primer tipo. 5

Fuente: Adaptado de Ur, 1988/1993:76

Instructions:

Complete the sentences using a first type conditional as in this example: If I go to France this summer I will visit the Eiffel Tower.

- a) If I go to France this summer, I will visit...
- b) If I feel very hungry this evening, I will eat
- c) If I have time next weekend, I will go to...
- d) If you come to my home, you will see...

Activity 2: "Mathematical Operations"

Objetivos: a) Memorizar términos de operaciones matemáticas básicas; b) Proporcionar al alumno contextos significativos en la lengua extranjera en los que pueda reforzar los conceptos matemáticos básicos adquiridos en su lengua materna; c) Proporcionar al alumno práctica comunicativa en la concordancia de sujeto y verbo así como también en la voz pasiva en la multiplicación (opcional) y en la división (obligatoria).6

Fuente: Adaptado de Celce-Murcia & Hilles, 1988

Instructions:

In pairs, ask answer about mathematical problems as in the following example:

Student A: (writes on a piece of paper) $8 + 2 = ?$

Student B: 8 plus 2 equals 10

Activity 3: "Brainstorming Comparisons"

Objetivos: a) Reforzar el concepto de comparación mediante la práctica oral de estructuras que permiten la relación; b) utilizar las estructuras comparativas inglesas as...as, not so...as.

Fuente: Adaptado de Ur, 1988/1993:64

Instructions

In three minutes, write as many comparisons as possible from the set of words provided.

e.g.: a garden rake, a ball, a pencil,

The pencil is smaller than the rake

The ball is the roundest

The pencil is more useful than the tall

- a) a pencil, a ball, a garden rake
- b) an elephant, a snake, a crocodile
- c) a television, a lamp, a chair
- d) a rock, a mountain, a river
- e) a car, an aeroplane, a bicycle

Activity 4: "Preferences"

Objetivos: a) Conocer cuáles son las preferencias de la mayoría de los compañeros de clase; b) Comparar nuestros propios gustos con los de los demás; c) Utilizar adjetivos y estructuras comparativas del tipo "as...as", "not so...as to" para expresar preferencias personales.

Fuente: Abreviado de Ur, 1988:72

Instructions:

What is your feeling for the following set of words ? Which word you prefer within each set ? Give reasons for your choice as in the following examples:

"I prefer snakes to spiders because they are more colourful and graceful"

"I prefer a lake to a waterfall because it is quieter"

Which do you prefer, and why ?

- 1 snake, crocodile, spider
- 2 dog, cat, canary
- 3 morning, afternoon, evening
- 4 summer, winter, (spring, autumn)
- 5 countryside, city, village
- 6 swimming, dancing, running

Activity 5: "Word Chains"

Objetivos: a) Familiarizar al alumno en el uso de técnicas para desarrollar la memoria mediante el aprendizaje de listas de palabras ordenadas.

Fuente: Jiménez, 1994:86

Instructions:

You have to learn the sets of words provided below. Try to memorize them writing sentences as in the chain in this example:

brick, roof, neighbourhood, umbrella, violet

e.g.”Nowadays there are a lot of bricks. Bricks are on the roofs. Roofs are in my neighbourhood. In my neighbourhood there are a lot of umbrellas. The umbrellas are violet. Violet is not my favourite colour. In fact, I hate it.

Activity 6: “Memory Game”

Objetivos: a) Ayudar al alumno a desarrollar estrategias para retener el máximo de información; b) Desarrollar la concentración auditiva; c) Proporcionar contextos significativos para la práctica oral.

Instructions:

Ask your students to form a chain and add a word to the sentence as in the example:

A: Yesterday, I went to EROSKI and bought some bread.

B: Yesterday, I went to EROSKI and bought some bread and butter”

Activity 7: “You are a poet”

Objetivos: a) Proporcionar contextos significativos en los que puedan aflorar las emociones y sentimientos; b) provocar la asociación de ideas y sentimientos; c) practicar el uso del artículo; d) practicar la composición libre.

Instructions:

You are a poet ! This is the title of your poem: “NIGHT”. In a minute, write as many words as possible about this word. Then, write short sentences for each word as in the following example:

HOME! sweet, family, security, cozy, dreams...

HOME! sweet home,

HOME! sweet family,

HOME! sweet dreams

HOME! where I feel secure

HOME! where I feel myself

HOME !

Activity 8: “ Analysis of feelings”

Objetivos: a) Ayudar al alumno a habituarse a hablar en inglés sobre sus sentimientos; b) Fomentar el interés por conocer cómo se sienten los demás; c) Desarrollar actitudes positivas hacia los otros.

Fuente: Adaptado de Puchta, H & M, Schratz,1993:80

Instructions:

a) Make a list of situations where you feel well or bad. b) In pairs, ask and answer questions about the situations in your list, follow the example:

A: How do you feel when you have problems with your parents ?

B: I feel bad

A: Why ?

B: Because they are angry

A: What do you do then ?

B: I go to my room

A: Why ?

B: I want to play my records

A: Do you feel good then ?

B: Yes

Activity 9

Objetivos: a) Fomentar la cooperación entre los sexos; b) Practicar la asociación de palabras; c) Ayudar al alumno a organizar secuencialmente la información; d) Practicar frases en imperativo; e) Practicar vocabulario de comida.

Fuente: Adaptado de Halliwell, 1992/1994:53

Instructions:

1) Brainstorming: In two minutes write as many words as possible related to the word "sandwich".

2) Arrange the following sentences in the logic order

"To make a ham and lettuce sandwich"

a) Eat it !

b) First cut the roll in half

c) Put the top of the roll on top and press it down

c) Butter the two pieces of roll

d) You need a slice of ham, a roll, some lettuce, some butter and some mayonnaise

e) Put the ham onto the bottom half of the roll

f) Spread a little mayonnaise onto the ham

Activity 10

Objetivos: a) Fomentar el conocimiento y el respeto hacia el otro sexo; b) Prácticar la asociación de palabras mediante la práctica del “torbellino de ideas” y la elaboración de una lista de actividades, deportes, profesiones habituales en el sexo masculino y en el sexo femenino; c) Favorecer el respeto por las funciones de las distintas personas que integran la familia y la aceptación del reparto adecuado de responsabilidades entre todos sus miembros sin discriminación por razón de sexo.

Fuente: Adaptado de Pozuelo & Rodríguez, 1994:110

Instructions

a) In two minutes, write words associated with sports, daily activities and professions; c) classify them into two lists: those which in your opinion are related to “men” and those related to “women”, e.g. nurse/woman

b) In pairs, ask your partner about who, in her/his family, does the routines contained in the list: e.g. Does your father cook daily meals ?

make the beds, cook meals, do the ironing, go shopping, wash the car, clean the bathroom, take care of the baby, works outside, do the washing up.

c) Say to your partner how often do you do each of the tasks listed in b). Use the following frequency adverbs: never, sometimes, everyday, often: e.g. I never make my bed.

5. CONCLUSION

Con este trabajo hemos pretendido llamar la atención sobre la utilidad de relacionar aspectos tradicionalmente desconectados en las escuelas de formación de profesorado: psicología evolutiva y enseñanza del inglés. La falta de coordinación entre estas disciplinas puede conducir a no entender la interacción en el aula y adoptar una dinámica de grupos negativa. No pocos profesores de Primaria intentan controlar las clases de preadolescentes por las bravas sin tener en cuenta la etapa en que vive el alumno. Esta actitud puede tener éxito a corto plazo pero nunca a largo plazo. En todo caso, consume mucha de nuestra energía inútilmente y en numerosas ocasiones, desemboca en frustración porque es imposible trabajar en contra de la naturaleza humana. Consideramos que una actitud más realista es aceptar al alumno como es, intentar ponernos en su lugar, comprender el momento de la vida en que se encuentra, y desarrollar estrategias docentes que nos lleven a sacar el máximo partido de la situación.

NOTAS

¹. Este trabajo se concentra en describir los rasgos psicológicos comunes al alumno de 8 a 12 años. Ha sido realizado gracias a la ayuda recibida de la Universidad de La Rioja Vicerrectorado de Investigación PY 94PYC15RJC.

2. Como es bien sabido, el término conservación implica que el niño ha alcanzado un punto en su desarrollo cognitivo que le permite entender los aspectos cuantitativos de las cosas. Por ejemplo, la cantidad de líquido no se ve alterada por verterlo en un recipiente de distinto tamaño; de la misma manera, el número de objetos no cambia al alterar la disposición espacial de los mismos.

3. Para el uso de estrategias mnemotécnicas en el aprendizaje del inglés véase Jiménez (1994).

4. Halliwell (1992:20) distingue entre tareas que exigen actividad tales como el trabajo oral, las competiciones, las dramatizaciones y tareas más tranquilas como copiar, colorear, audiciones, tests.

5. La clave del éxito del aprendizaje de las condicionales radica en proporcionar abundantes ejemplos basados en el conocimiento previo del alumno o en situaciones que le sean familiares. Así mismo, a fin de facilitar la asimilación del input, conveniente no mezclar los tipos de condicionales en una misma sesión.

6. Antes de llevar a cabo este tipo de ejercicio es necesario familiarizar al alumno con el vocabulario de los números y operaciones de aritmética. El vocabulario básico para este tipo de ejercicio será el siguiente: addition, subtraction, multiplication, division, plus, equals, minus, divided by, multiplied by. Igualmente será necesario proporcionar al alumno ejemplos de uso al estilo de: 2 plus 2 equals 4; 4 minus 2 equals 2; 2 times 2 equals 4; 4 divided by 2 equals 2.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BREWSTER, J. y otros (1992): *The Primary English Teacher's Guide*. Londres: Penguin.

CELCE-MURCIA, M & S. HILLES (1988): *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

CRAIG, G. (1989): *Human Development*. Nueva York: Prentice Hall.

HALLIWEL, S. (1992): *Teaching English in the Primary Classroom*. Londres: Longman.

HAYES, N. (1994): *Foundations of Psychology*. Londres: Routledge.

HOWE, M. (1984): *A Teacher's Guide to the Psychology of Learning*. Oxford: Blackwell.

HURST, R. (1991): "Teaching children adult language". En: Kennedy, Ch & J. Jarvis (eds.): *Ideas and Issues in Primary ELT*. Edimburgo: Nelson.

JIMENEZ CATALAN, R.M.(1994): "Estrategias mnemotécnicas para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario en inglés". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24: 79-88.

LAKOFF, G. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University Press.

PAPALIA, D & S. WENDKOS (1992): *Human Development*. Nueva York: McGraw Hill.

PHILLIPS, S. (1993): *Young Learners*. Oxford: OUP.

PIAGET, J. & B. INHELDER (1969): *La Psychologie de L' Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France. Colección "Que sais-je", núm. 369.

POZUELO, M.L. & M.A.RODRIGUEZ (1994): *Proyecto Curricular del Área de Inglés*. Educación Primaria. Madrid: Editorial Escuela Española.

PUCHTA, H. & M. SCHRATZ (1984/1993): *Teaching Teenagers*. Londres: Longman.

REVER, A.(1985): *The Penguin Dictionary of Psychology*. Londres: Penguin Books.

UR, P. (1994): *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

WOOD, D. (1988): *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell.

BIBLIOGRAFIA ADICIONAL

Además de las referencias citadas en el punto anterior, hemos creído oportuno incluir una breve bibliografía sobre enseñanza y aprendizaje del inglés a niños y preadolescentes. Es necesario precisar que existe una extensa bibliografía sobre didáctica de la lengua inglesa de carácter general, una bibliografía relativamente abundante sobre enseñanza del inglés a los niños, y una escasa bibliografía especializada en la enseñanza del inglés a preadolescentes y adolescentes. Esto implica que el profesor de inglés de los últimos ciclos de primaria tendrá que llevar a cabo su propia selección y adaptación de lo que puede ser interesante para la etapa preadolescente.

BRUMFIT,C.; MOON,J. & R. TONGUE (1991): *Teaching English to Children- from Practice to Principle*. Londres: Nelson.

CAMERON, L. (1994): "Children's concepts and categories and implications for the teaching of English". *ELT Journal*, 48/1:18-39.

DONALDSON, M. (1979): *Children's Minds*. Londres: Fontana

DUNN, O. (1985): *Developing English with Young Learners*. Londres: Macmillan.

ELLIS,G. & J. BREWSTER (1991): *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Londres: Penguin.

GARVIE,E. (1990): *Teaching English to Young Children*. Clevedon: Multilingual Matters.

HAWKES, N. (1981): "Primary Children". In: JOHNSON, K. & K. MORROW (eds.): *Communication in the Classroom*. Londres: Longman.

LAKOFF,G. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.

POLLARD, A. & S, TANN. (1987): *Reflective Teaching in the Primary Classroom*. Londres: Cassell.

VALE, D. & A. FEUNTEUN (1995): *Teaching Children English*. Cambridge: Cambridge University Press.