

Vocabulario y edad: pautas para su enseñanza en las clases de Inglés de Educación Primaria

Asunción Barreras Gómez
Universidad de La Rioja

Resumen

Conocer el vocabulario de un idioma permite una comunicación básica en el mismo. Por eso, su aprendizaje en las clases de inglés favorece el nivel de comprensión del alumno. Este estudio pretende mostrar las características del alumno de nueve a doce años y cómo éstas pueden afectar en el aprendizaje del vocabulario en ese tramo de edad. También ofreceremos unas orientaciones didácticas que ayuden a su enseñanza en el último curso de la segunda etapa y los cursos de la tercera etapa de educación primaria. Finalmente, también mostraremos cómo se puede trabajar el vocabulario en las clases de inglés de los cursos mencionados. Ciertamente es que hay una amplia literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario. Sin embargo, no se ha desarrollado tanto para el marco concreto que delimita este estudio en la educación primaria. Éste será, precisamente, el objeto de análisis en este artículo.

Abstract

Knowing the vocabulary of a language allows a basic kind of communication between two people. That is why learning vocabulary in English classes can improve the students' understanding of English. In this paper we will explore the students' characteristics as they are between nine and twelve years of age. Consequently, we will appreciate how these characteristics can affect the learning of vocabulary by students of that age. We will also provide some didactic guidelines to help schoolmasters to teach vocabulary in the English classes of the second and third stages in primary education. Finally, we will also give several examples of activities aimed at practicing vocabulary. There is much bibliography about teaching and learning vocabulary. However, there are not so many studies on teaching and vocabulary for nine to twelve years old children. That is precisely the aim of this study.

Introducción

Conocer el vocabulario de un idioma permite comunicarse en el mismo, al menos en un nivel básico. Por eso, su aprendizaje en las clases de inglés favorece el nivel de comprensión del alumno. Hay diversos factores que pueden influir en el aprendizaje del vocabulario en la clase de inglés, como el método, el material, el profesor o el alumno. Existen factores individuales en el aprendizaje, como la motivación o la edad, que pueden también influir. Este estudio¹ se centra en el factor edad y su relación con el aprendizaje del inglés y, en particular, su influencia en el aprendizaje del vocabulario. En primer lugar, pretendemos mostrar rasgos cognitivos relevantes que se pueden tener en cuenta a la hora de cómo enseñar el vocabulario en el último curso del segundo ciclo y en el tercer ciclo de educación primaria a niños y niñas de nueve, diez, once y doce años, teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo, psicológico y social de ese tramo de edad. Para ello esbozaremos los rasgos cognitivos, psicológicos y sociales de los alumnos a esa edad. En segundo lugar, pasaremos a desarrollar algunas pautas de cómo se debe abordar la didáctica del vocabulario en la asignatura de inglés en el segundo ciclo de primaria. En tercer lugar, propondremos una selección de actividades que nos parecen adecuadas para las características de esa edad, enfatizando aquellos aspectos que pueden fomentar no sólo el aprendizaje del vocabulario sino también el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños.

Características del alumno

Es importante conocer las características del alumno en esta etapa para saber qué se puede esperar de él y cómo aproximarnos a él. Los niños del último curso de la segunda etapa y los de la tercera etapa de educación primaria se caracterizan por una serie de rasgos que vamos a explicar a continuación.

Aunque es cierto que hay muchos factores que pueden influir en la madurez de los niños, como su cultura, ambiente, sexo (Philips, 1993, p. 5), experiencias, etc. En términos generales, estos niños de educación primaria se encuentran en el periodo de operaciones concretas, en el denominado pensamiento concreto (Mounoud, 2001, p. 62). Esto quiere decir que son capaces de conceptualizar cuestiones concretas y no abstractas. Williams y Burden lo explican en los siguientes términos:

A partir de los siete años aproximadamente se considera que el niño pasa al periodo de las operaciones concretas, cuando empieza a darse cuenta de que las operaciones pueden producirse de manera inversa, por ejemplo, que el hielo que se derrite en forma de agua puede volver a congelarse en forma de hielo. Esto permite a los niños trascender la información dada, pero todavía están sometidos a ejemplos concretos más que abstractos (Williams y Burden, 1999, p. 31).

Por tanto, para ellos aprender una lengua será comunicarse con otras personas. De hecho, se sienten muy motivados por aquellas actividades en las que tienen que comunicarse en inglés con sus compañeros. Zanón (1992, p. 99), en este sentido, comenta que los niños reconocen el valor del inglés como instrumento de comunicación “al contrastar los efectos de su uso en la actividad.” Así, aprender una lengua no será tanto comprender y aprender explicaciones gramaticales de términos abstractos, como objeto directo, sujeto, verbo principal o verbo auxiliar. Por tanto, los alumnos pueden comprender más fácilmente el significado de palabras con referentes de objetos concretos, como una mesa, un árbol, un perro. También les resulta más sencillo entender palabras cuyo significado lo pueden deducir de una acción, del lenguaje corporal, o del uso de *flashcards*, fotografías o dibujos² u otros objetos. Esto es así, porque su significado lo concretizan en una cosa, en una acción. Consecuentemente, palabras cuyo significado es abstracto, como es amor, justicia o esperanza, no tienen un referente concreto y esto les dificulta la comprensión del significado. Además, Phillips (1993) y Rondal (1999) argumentan que a los niños les resulta más sencillo aprender palabras que estructuras gramaticales

Desde el momento en que conoce algunas palabras, el niño se sirve de ellas no solamente para designar por su nombre tal cosa o tal persona, sino también para expresar en una sola palabra verdaderas frases (Rondal, 1999, p. 54).

This may be because words have tangible, immediate meanings whereas structures are less obviously useful -after all Pencil often obtains the same result as “Can I have a pencil?” (Phillips, 1993, p. 74).

De nuevo, este ejemplo nos lleva a objetos concretos que el alumno puede comprender. Además, como ya se ha comentado, la comprensión de la gramática puede conllevar explicaciones con términos abstractos que los alumnos no entiendan. De hecho, desde la posición que da la experiencia, López Rodríguez (2003, p. 27) critica el peso que se le da en educación pri-

maria a la gramática, que exige un nivel de abstracción, olvidándose que en este nivel la comprensión es semántica. Este aspecto confirma la idea de Bloor (1991, p. 129), cuando dice que los niños aprenden una lengua mejor en situaciones donde la atención se centra en el significado en vez de en el lenguaje en sí. También es importante destacar su idea sobre la introducción de nuevo vocabulario. Este autor comenta:

Unfamiliar vocabulary is more easily understood when the objects under discussion are present in the surroundings (Bloor, 1991, p. 129).

El autor destaca la importancia de la presencia de objetos concretos para poderles hacer deducir a los alumnos su significado. Por tanto, se vuelve a apuntar la relevancia del vocabulario cercano al alumno, cuyo referente no es abstracto sino concreto, y la facilidad de poderlo dar a entender sin traducciones a la lengua materna. Además, Halliwell (1994, p. 3) destaca que los alumnos de primaria son muy buenos al interpretar el significado general y que hay medios, que el profesor puede utilizar, que les facilitará su comprensión, como es la entonación, el gesto o la expresión.

García Arrezas y otros (1994, p. 22) destacan que los alumnos en este tramo de edad quieren resultados rápidos. Por ello justifican la conveniencia de cambiar de actividad frecuentemente a lo largo de la clase; lo que también supone otra manera de motivarles y mantenerles la concentración. Esta idea también tiene que ver con la expuesta por Broughton y otros (1980, p. 168), Scott y Ytreberg (1990, p. 5) y Brewster (1991, p. 7) para quienes la capacidad de concentración de estos alumnos no está muy desarrollada y, por tanto, hay que cambiarles de actividad para mantenerles la atención. En este sentido es interesante que interactúen con sus compañeros en las diferentes actividades y que poco a poco aprendan a desarrollar su concentración:

Vygotsky argued that mature mental activity involves adaptive self-regulation” which develops through social interaction. In this view, instruction and schooling play a central role in helping children to discover how to pay attention, concentrate, and learn effectively... activities and interactions are more likely to enable a child to memorise items since they are more meaningful to the child (Brewster, 1991, p. 8).

Ya se ha destacado la importancia de las características de los alumnos a estas edades para la enseñanza del inglés. Como resaltan Pozuelo y Rodríguez (1994, p. 25), ya existe una categorización del ciclo que los maestros deben conocer.

En la dimensión personal de esta categorización destacamos la importancia que dan a sus vivencias. Esto justifica la relevancia que tiene utilizar temas que les interesen para motivarlos. Además, dependiendo de estos temas, se estudiarán campos semánticos distintos. Por otro lado, esto justifica también la utilización del aprendizaje significativo, ya que se parte de los conocimientos previos para ampliarlos. Zanón explica el aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés de la siguiente manera:

El aprendizaje del inglés requerirá oportunidades de producir inglés significativamente. La creación de actividades donde los aprendices participen en inglés implicará la elaboración de un contexto compartido sobre el que anclar los significados de muestras en inglés que no se conocen pero que señalan aspectos de la actividad en curso (Zanón, 1992, p. 100).

Al crear un contexto de actividad reconocible por un alumno activamos sus esquemas de conocimiento de ese contexto. Si le hacemos trabajar en él en inglés significativamente, cuando la actividad se acabe, el esquema de conocimiento volverá a la memoria profunda del niño, pero regresará cargado con nuevo conocimiento, en este caso el inglés. Estas nuevas unidades de conocimiento se hallan ligadas al uso real del lenguaje ya que así ha sido conocido por primera vez, asegurando su dimensión instrumental (Zanón, 1992, p. 101).

Así, se ayuda a los alumnos en su proceso de aprendizaje, especialmente aquel relacionado con el aspecto léxico. Al utilizar el vocabulario de forma significativa éstos lo adquirirán más fácilmente que habiéndoles pedido que aprendan de memoria una lista de palabras en inglés con su significado en español. En este segundo caso, habrá probablemente muchos alumnos que no lo asimilarán en la memoria profunda.

Respecto a la dimensión social, destacamos que en esta etapa los niños se abren a la realidad que les rodea y empiezan a superar su etapa de egocentrismo. Este aspecto conlleva un interés por los otros y por relacionarse con los compañeros. Esto favorece al maestro al introducir juegos, que refuerzan el vocabulario, para cada dos alumnos, o más. Es importante que se cree en el aula un ambiente positivo y cómodo. Así, merece la pena destacar:

La creación de un motor afectivo para aprender lo que saben, lo hacemos si las actividades son divertidas y/o interesantes. El planteamiento en forma de juegos incita a los niños a resolverlos. Las reglas las conocen, la curiosidad por hacerlo bien les lleva a utilizar lo desconocido, el inglés, y a dominarlo (Zanón, 1992, p. 99).

Estas actividades mejoran el ambiente de la clase. En este sentido, también hay que destacar que en su hipótesis sobre el filtro afectivo, Stephen Krashen destacó que éste actuaba como una barrera para la adquisición de una lengua. De tal forma que, en circunstancias cómodas y de tranquilidad, éste estaba bajo y se favorecía la adquisición de la lengua. Por el contrario, en una situación tensa y de nerviosismo, donde el filtro afectivo estaba alto, no se favorecía la adquisición de la lengua (McLaughlin, 1987, p. 51). Así Vale y Feunteun (1995) argumentan al respecto:

It has been often demonstrated that a relaxed learning environment supports the learning process. Moreover, when learners feel relaxed and at ease with their classmates, it encourages a wider sharing and exchange of ideas. In this atmosphere, learners gain the confidence to lend and receive support from peers, to take risks with new language in front of the class, and to relate to the teacher without fear of possible ridicule and correction. Furthermore, a supportive atmosphere may lead towards more co-operative work among the pupils (Vale y Feunteun, 1995, p. 21).

En ese ambiente el filtro afectivo está bajo y se da la adquisición de la nueva lengua. Además, los alumnos se sienten involucrados y su trabajo valorado, lo que les hace sentirse cómodos. En este sentido, Brogton y otros (1980, p. 170) comentan que ningún alumno debe sentirse presionado para aprender. En una situación de presión se pueden sentir incómodos y bloquearse totalmente. Además, hay que recordar que los alumnos aprenderán más y mejor si éstos tienen una actitud positiva hacia lo que están haciendo y si, de verdad, ellos quieren hacerlo (Williams, 1991, p. 204). De acuerdo con Melanie Williams, en esta situación:

All learners are valued as individuals; challenges and risks are supported; topics are relevant and interesting; activities are meaningful and purposeful; praise is given where and when it is due; and discipline is firm, consistent and fair. As well as having a positive effect on the learning environment in the classroom, thi approach will also encourage learners to be more tolerant of each other and others they encounter outside the classroom (Williams, 1998, p. 7).

Por tanto, se apoya la autoestima del alumno y se le predispone positivamente hacia el aprendizaje del inglés.

Estos autores así como Dulay, Burt y Krashen (1982), Ellis (1985), Brown (1987), Lighbown y Spada (1993), también comentan las ventajas que posee un alumno que no ha cumplido los doce años con respecto al

aprendizaje de un idioma. Consideran que no existe gran interferencia de la lengua materna en la segunda antes de los doce años. Además, a la luz de las investigaciones neurofisiológicas el centro de aprendizaje del lenguaje en el cerebro está en su máxima capacidad hasta la adolescencia. De hecho, la lateralización del cerebro se viene a dar durante la adolescencia y la hipótesis del periodo crítico³ nos indica que resulta más complicado aprender un idioma una vez pasado el umbral de la adolescencia. Además, según García Arrezas y otros (1994, p. 23), el mecanismo de adquisición de la lengua (*Language Acquisition Device*) es operativo en este periodo del niño hasta que llega a los doce años. Esta característica facilita que en este periodo el alumno pueda interiorizar la lengua extranjera. Por tanto, la edad en la que los alumnos españoles estudian la segunda etapa de educación primaria es una buena edad para aprender una lengua extranjera.

Adaptación de los materiales a las características del alumno

Broughton y otros (1980) comentan el tipo de material, *realia*, con el que se puede trabajar con ellos para motivarles e involucrarles en las actividades. Como destacan Scott y Ytreberg (1990, p. 5), los niños de nueve a doce años son capaces de tomar sus propias decisiones sobre su aprendizaje y saben muy bien lo que les gusta y lo que no. Indican que a los alumnos de primaria les interesa lo que pueden hacer con un objeto, más que lo que en sí mismo es. Les atraen cosas de colores brillantes, de tamaños manejables y texturas agradables. Los primeros objetos que se les introduzcan a los alumnos serán aquellos que se pueden transportar o llevar, tales como carteras, pelotas, o que se pueden poner, como sombreros, zapatos o abrigos. Por tanto, estos objetos con los que ya están familiarizados, compondrán el vocabulario de los alumnos para luego expandirse en campos semánticos relacionados también con su entorno, como el de la familia, la casa, las tiendas y la calle, las partes del cuerpo, etc.⁴ (Broughton y otros, 1980, p. 171). De hecho, muchos libros de texto recogen estos temas para trabajar el vocabulario de estos campos semánticos. Además, las estructuras gramaticales suelen ser muy sencillas. Por ejemplo, *My nose is red, I put on my shoes, This is my mum y He is in the living-room* (ejemplos del libro de texto *Frisbee*). Aparece el verbo *to be*, importante en la gramática inglesa y básico en las descripciones. También aparecen verbos sencillos relacionados con el campo semántico que se estudie, en este ejemplo está relacionado con las prendas de vestir. Por otro lado, cabe decir que el trabajar con palabras que pertenecen al mismo campo semántico facilita al alumno su aprendizaje (Edge,

1994, p. 128). Aunque por experiencia podemos comentar que también se puede favorecer su aprendizaje remarcando palabras escritas igual, pero con significados distintos. Por ejemplo, *to see, saw, seen* con el significado de ver y *to saw, sawed, sawn*, con el de serrar. También se puede mencionar el caso de los falsos amigos, como librería y *library*, palabras de dos idiomas, escritas de forma parecida, pero con significados totalmente distintos.

Sin embargo, hay que destacar que las edades del último curso del segundo ciclo y de los cursos del tercer ciclo de educación primaria también se caracterizan por utilizar la memoria más que la inteligencia, por eso se indica que se les ofrezca situaciones en las que desarrollen su capacidad de razonar (Pozuelo y Rodríguez, 1994, p. 26). Este es el motivo por el que las actividades y el material que se les ofrece les permiten contextualizar el vocabulario y utilizarlo de forma creativa.

Probablemente lo más interesante y útil de conocer un idioma sea su vocabulario, porque cuantas más palabras se conozca más posibilidades se tiene de hacerse comprender (Edge, 1994, p. 27). Además, sabemos que los alumnos de nueve a doce años tienen un deseo natural por comunicarse. Hay que recordar que en las edades que comprenden el final del segundo ciclo y todo el tercer ciclo de educación primaria los alumnos empiezan a superar su etapa de egocentrismo y se muestran interesados por el grupo de compañeros (Pozuelo y Rodríguez, 1994, p. 27). Por tanto, tener una buena base de vocabulario les ayudará a comunicarse. También destacan los alumnos de esta edad por querer conocer la cultura asociada a la nueva lengua (Brewter, Ellis y Girard, 1992, p. 14). Esto incide positivamente en el aspecto de conocer vocabulario relacionado intrínsecamente con la cultura de la lengua extranjera, que les ayudará a comprenderla mejor.

Como hemos visto, conocer las características del alumno en este tramo de edad les lleva a los maestros a comprenderlo mejor y a poder enfocar mejor sus objetivos, a seleccionar temas para motivarles y, consecuentemente, a enseñarles mejor el vocabulario de esos temas⁵.

Orientaciones didácticas para la enseñanza del vocabulario en educación primaria

Abordamos este apartado utilizando un enfoque ecléctico que nos permita destacar aquellas consideraciones más oportunas. Pensamos que, de forma general, la enseñanza del inglés en educación primaria se da en el contexto formal del aula. Esta situación conlleva que se trabaje más el aprendi-

zaje del inglés que la adquisición del mismo. Sin embargo, como destaca Halliwell (1994),

at primary school level the children's capacity for conscious learning of forms and grammatical patterns is still relatively undeveloped. In contrast, all children, ...bring with them an enormous instinct for indirect learning (Halliwell, 1994: 5).

Es decir, los alumnos a esta edad son capaces de trabajar mejor con un aprendizaje situacional, por ejemplo, en un contexto lo más natural posible, que con un aprendizaje memorístico. Es positivo, por tanto, crear situaciones en las que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa. De esta forma, los alumnos demostrarán no sólo su conocimiento, sino también su capacidad de utilizar el inglés en un contexto dado. Bruner (1975) así como Galeote Moreno (2002) destacan que el niño encuentra el lenguaje dentro del contexto de la interacción social y que éste es de gran ayuda en su adquisición del lenguaje (Galeote Moreno, 2002, p. 82).

Como sabemos, en la competencia comunicativa, siguiendo a D. Hymes, hay cuatro subcompetencias. La primera es la competencia gramatical, es decir, la capacidad de crear enunciados gramaticalmente correctos. La segunda es la competencia sociolingüística, con ella se reproducen enunciados adecuados al contexto. La tercera es la competencia discursiva, capacidad que permite realizar distintas interacciones comunicativas. La cuarta es la competencia estratégica, con ella se utilizan los recursos pertinentes para transmitir mensajes cuando la competencia discursiva es ineficiente. A estas subcompetencias se les unió más adelante, la denominada, competencia sociocultural que tiene que ver con la cultura asociada con la lengua extranjera y cuyo conocimiento ayuda a comprender el significado completo de los mensajes (Echevarría Rosales, 1993, p. 193). Este aspecto es especialmente destacado para la educación primaria en España, así lo destaca Miquel Siguán en los siguientes términos:

La relación entre una lengua y la sociedad o el pueblo que la habla no se limitaba la literatura producida por esa sociedad; en realidad es toda la cultura de un pueblo la que de alguna manera se expresa verbalmente. Por tanto, adquirir una lengua extranjera y profundizar en ella implica familiarizarse con la cultura del pueblo que la habla (Siguán, 1996, p. 130).

Por esta razón, desde el Ministerio de Educación se nos indica la importancia de introducir a los estudiantes de idiomas las características más

importantes del contexto social y cultural del país donde se habla el idioma en cuestión. Esto ayuda a favorecer actitudes de mayor “comprensión y tolerancia” (Siguán, 1996, p. 131), como también destacan Brumfit, Moon y Tongue (1991, p. VI), “they grow up tolerant and sympathetic to others”. Este aspecto es muy valorado para el conocimiento y comprensión de las lenguas y culturas de la Unión europea que debemos construir entre todos. Además, conocer otra cultura les da también la oportunidad de superar su etapa de egocentrismo, antes citada, ya que comparan su cultura con otra y pueden entender que todas tienen aspectos buenos.

A pesar de que la adquisición de vocabulario favorece el desarrollo de las subcompetencias antes citadas, hay que destacar este aspecto en la competencia sociocultural. En otras culturas hay objetos, costumbres distintas, cuyo conocimiento ayuda a familiarizar al alumno con esas formas de vida y culturas. Así, palabras, como *pumpkin* o *witch*, dan la oportunidad de introducirles la fiesta de *Halloween*, o palabras, como *kilt* o *Highland games*, permite introducirles la cultura escocesa.

Por otro lado, García Arrezas y otros (1994, p. 38) destacan que al finalizar la educación de primaria se debe familiarizar al alumno con el lenguaje escrito, ya que han asentado las destrezas escritas en su lengua materna y han empezado a desarrollar las destrezas orales del inglés. Además, destacan de esta fase la importancia del vocabulario, las oraciones simples y el denominado “lenguaje prefabricado”, es decir, “estructuras más o menos complejas de eficacia funcional y que son asimiladas y reproducidas por el alumno a esa edad como si fueran elementos léxicos simples.” Por tanto, el aprendizaje de vocabulario en la segunda etapa de primaria es uno de los aspectos más relevantes de la misma. Sin embargo, hay que tener en cuenta otros aspectos importantes en la enseñanza de inglés en educación primaria y, en especial, en la tercera etapa para la secuenciación y temporalización de contenidos. En las orientaciones didácticas del ministerio de educación se destaca la utilización del aprendizaje significativo. De esta manera, la actividad constructiva se apoya en unos esquemas previos que va incorporando nuevos elementos y van modificando ese esquema, transformándolo y ampliándolo. Esto es así, ya que, como apunta Ausubel (Martos, 1988, p. 91), la información nueva no es asimilada por el alumno si no va acompañada de inclusores, es decir, elementos que sirven de puente entre la información conocida y la desconocida. Es decir, hay que partir de conocimientos previos del alumno e ir ampliándolos. Por tanto, se podrán utilizar temas con los que los alumnos de segunda etapa de educación primaria estén familiarizados para trabajarlos en inglés: la familia, la casa, una fiesta de cumpleaños, un día en la clase, etc. Así, el conocimiento

previo del vocabulario básico relacionado con las habitaciones de la casa y los alimentos puede desembocar en un *role-play* basado en una fiesta de cumpleaños. Por otro lado, también hay que tener en cuenta que los alumnos van madurando mientras prosiguen su curso y, en consecuencia, a medida que amplían su percepción y conocimiento de lo que les rodea, se les puede aumentar también su campo léxico para poder dar nombre a esos nuevos aspectos (García Arrezas y otros, 1994, p. 147).

Hay también otros criterios importantes para la secuenciación y temporalización de contenidos en esta etapa y que también tiene su consecuencia en la selección de vocabulario. Estos mismo autores (Gracia Arrezas y otros, 1994, p. 295) enfatizan la cooperación por la interacción con otras personas. Además, la posibilidad de poderse comunicar en contextos realistas motiva a los alumnos hacia el inglés. En este sentido cabe recordar las palabras de Halliday:

The child's task is to construct a system of meanings that represent his own model of social reality. This process takes place within his own head; it is a cognitive process. But it takes place in contexts of social interaction, and there is no way it can take place except in these contexts (Halliday, 1975, p. 139).

También es relevante el desarrollo de la memoria a corto plazo y la necesidad de volver a contenidos tratados previamente de manera sistemática y cíclica para incluirlos en la memoria a largo plazo. Por otro lado, la selección de temas y actividades dependerá de los alumnos. En consecuencia, los conceptos léxicos, funcionales y fonológicos vendrán determinados por los tópicos y actividades que se trabajen en el aula. No hay que olvidar que el acercamiento del alumno de esta edad al inglés debe ser positivo y agradable para predisponerle a seguir aprendiendo inglés en cursos posteriores.

Propuesta de actividades de vocabulario en la clase de inglés adecuadas a esta edad

En esta sección vamos a centrarnos en una serie de actividades que consideramos adecuadas para trabajarlas con niños del último curso de la segunda etapa y de la tercera etapa de educación primaria. Son actividades que pretenden principalmente el aprendizaje del vocabulario, aunque también se tiene en cuenta el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños en este tramo de edad.

Hay varios criterios principales para seleccionar el vocabulario que los alumnos deben estudiar. Según García Arrezas (1994, p. 147) hay básicamente dos. El primero se basa en la frecuencia de uso y el otro en la aparición de las palabras de los temas estudiados. Sin embargo, también puede haber otros, como la frecuencia de uso, las necesidades, el interés, etc. Pensamos que es importante saber cuáles son las necesidades de los alumnos y adecuar el tipo de vocabulario a los mismos. Además, hay que tener en cuenta temas que sean del interés del alumno (Edge, 1994, p. 28), por lo que el vocabulario relacionado con esos temas también se trabajará en la clase.

Hay tres etapas en la adquisición del vocabulario. La primera es la presentación, la segunda, la práctica y la tercera es la consolidación del vocabulario. En la primera etapa es importante familiarizar al alumno, primero con la pronunciación de las diferentes palabras, ya que en educación primaria hay que enfatizar las destrezas orales. Sin embargo, al alumno del último curso del segundo ciclo y de los cursos del tercer ciclo de primaria también se le puede aproximar a la escritura en inglés, puesto que ya conoce la lectura y la escritura en su lengua materna y se le puede acercar a la forma escrita inglesa.

Se puede presentar el vocabulario de manera que rime, por ejemplo, *pat, bat, rat* y *hat* (Brewster, Ellis y Girard, 1992, p. 90). Grupos de palabras de este tipo se caracterizan por la musicalidad y el ritmo. Esto facilita su aprendizaje “hasta el punto de que los niños son capaces de retener de memoria retahílas o estribillos carentes de significado, pero dotados de sonoridad y de ritmo” (Cervera, 1993, p. 172). En este sentido, también es interesante el uso de canciones, ya que también hay ritmo y rimas del tipo “*black, black is the colour of the cat/ blue, blue, blue is the colour of my room...*” o más tradicionales del tipo “*Jack and Jill went up the hill/to fetch a pail of water...*”. Además del hecho de que la repetición ayuda su aprendizaje, el uso de canciones, como sucede con los cuentos, relatos y tebeos, se ven contextualizados claramente y ayuda a la comprensión y adquisición de vocabulario⁶. Hay que tener en cuenta, como destaca Rondal (1999, p. 51) que “no será hasta relativamente tarde en el desarrollo cuando se podrá estar más o menos seguro de que el niño y el adulto que utilizan las mismas palabras les asocian exactamente las mismas significaciones”. Sin embargo, el niño ya se sabrá esas canciones y rimas de memoria y poco a poco les irá dando sentido e irá descubriendo su significado total. Por otro lado, su utilización supone un cambio en la estructura de la clase y un cambio motivador para los alumnos⁷.

García Arrezas y otros (1994, p. 242) nos recuerda que para Krashen “la repetición involuntaria que producen las canciones puede ser una manifestación de lo que Chomsky denomina ‘dispositivo de adquisición del lenguaje.’

por lo cual nuestros cerebros parecen tener una tendencia a repetir lo que oímos a nuestro alrededor a fin de hacerlo comprensible.” Esto nos permite la introducción del vocabulario de forma lúdica y su adquisición inconscientemente.

La utilización del cuento en clase puede tener muchas ventajas. Por ejemplo, se les proporciona a los niños una práctica auditiva al ofrecerles un *input* que, además, les puede servir de modelo. Se trata de una actividad ideal para el denominado periodo silencioso en el aprendizaje de un idioma, en el que éste recibe *input*, lo comprende, pero todavía no es capaz de expresarse correctamente en el idioma que está aprendiendo. Hay que destacar que escuchar cuentos desarrolla la destreza de la escucha y la capacidad de concentración para comprender en el nuevo idioma. Con respecto al vocabulario, los cuentos le permiten al profesor introducir y revisar nuevo vocabulario y estructuras gramaticales. El profesor puede ayudar a los niños a deducir el significado de las palabras con los dibujos del cuento, sus propios contextos o dibujando en la pizarra.

Illustrations are crucial to books for young learners, particularly for those for whom English is a second language... should support the text and stimulate the reader. Good illustrations will enhance children's understanding of the text, and promote lots of exciting discussions (Brumfit, Moon and Tongue, 1991, p. 185).

Además, los cuentos ayudan a hacer comprender el significado de las nuevas palabras en inglés de manera visual e independiente del profesor.

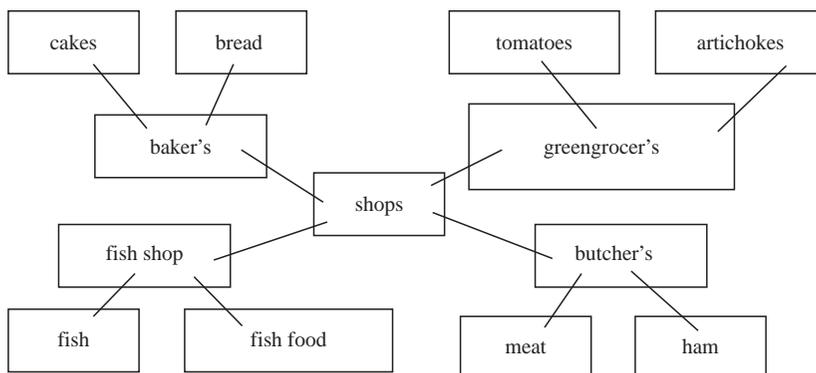
A esto se le añade que muchos niños pueden deducir el significado de vocabulario que aparece en los cuentos tradicionales de hadas que ya conoce en su lengua materna. Por otro lado, su lectura y relectura en varias sesiones ayuda a que los alumnos se aprendan el vocabulario y frases hechas.

El tebeo permite el desarrollo de la lectura en sus textos. Sin embargo, está formado por viñetas con dibujos que contextualizan las situaciones. Por tanto, les ayuda a los alumnos a descubrir el significado del nuevo vocabulario y pueden comprender la historia de forma autónoma (Barreras Gómez, 2003, pp. 87-88). Hay que tener presente que las viñetas contextualizan cada acción y esto les ayuda a los alumnos a descubrir el nuevo vocabulario. Además, el uso del tebeo proporciona esparcimiento y motivación a los alumnos; por lo que adquieren vocabulario de forma inconsciente.

En la enseñanza del vocabulario los profesores también pueden trabajar diagramas basados en el mismo campo semántico (Phillips, 1993, p. 75). De

esta forma, el vocabulario se aprecia de manera visual y lógica, porque se pueden entender la relación entre las palabras (Figura 1).

Figura 1. Diagrama basado en el campo semántico.



La utilización de estos diagramas incide positivamente en el alumno, además, el vocabulario se aprende mejor si pertenece al mismo campo semántico⁸.

Otra forma de introducir vocabulario es la utilización de grupos de objetos con el mismo color, por ejemplo, un guisante, una alubia verde o una hoja son verdes (Brewster, Ellis y Girard, 1992, p. 90). De nuevo, se vuelve a utilizar varios sentidos para introducir palabras y para facilitarles su adquisición.

Una vez trabajada la fase de presentación de vocabulario con actividades como las presentadas anteriormente, el profesor puede pasar a la siguiente etapa. La segunda fase consiste en la adquisición del vocabulario, que se consigue con la práctica del mismo. En esta etapa es interesante crear en los alumnos la motivación intrínseca e integradora⁹. Así el alumno se sentirá parte de las actividades y se le predispone positivamente. Por otro lado, el profesor escogerá el tipo de actividad, dependiendo del curso, de la etapa y del grupo al que imparta clases. Vamos a explicar algunas actividades que pretenden la práctica del vocabulario.

García Arrezas y otros (1994, p. 36) proponen utilizar temas que les interesen a los alumnos, que impliquen movimiento y la participación colectiva. Hay actividades muy variadas para este segundo paso en el aprendizaje de vocabulario. Se pueden utilizar adivinanzas, jugando con los sentidos y la rima como, por ejemplo, *I see with my little eye something benning with the letter*.

Se puede categorizar el vocabulario en campos semánticos. Se puede jugar al bingo, donde se practiquen dos campos semánticos distintos a los números y al abecedario, a juegos de memoria, *action games*, etc. Hay que destacar que actividades donde tengan que utilizar movimientos corporales, son motivadoras, ya que les gusta a su edad, puesto que, como ya se ha señalado en el epígrafe anterior, son físicamente activos (Broughton y otros, 1980, p. 169). Es necesario que los alumnos practiquen el nuevo vocabulario para familiarizarse con el mismo.

Se pueden distinguir varios tipos de actividades. Hay actividades cuyo objetivo es el reconocimiento de vocabulario, como la distinción de dos campos semánticos en un grupo de palabras. Otras tienen por meta el reconocimiento del significado, uniendo una fotografía y una palabra. Finalmente, hay actividades que persiguen la producción de palabras, pidiéndoles a los alumnos que dibujen el objeto al que alude la palabra (García Arrezas y otros, 1994, p. 40).

Por otro lado, también cabe destacar el hecho de que muchas de las actividades mencionadas dan cabida a la repetición, aspecto que les gusta a estas edades, porque les da la sensación de seguridad y consecución, como destacan Broughton y otros (1980, p. 169). Además, la repetición de ciertos diálogos o frases en determinadas situaciones les permite a los alumnos desarrollar el llamado "*formulaic speech*", perteneciente a esas situaciones. Es posible que al principio no comprendan el vocabulario o las estructuras que aparezcan en ese tipo de lenguaje, pero tras varias repeticiones contextualizadas acabarán por darle significado, comprenderlo y aprenderlo. En este sentido, un hecho a destacar es su papel central en el aprendizaje de una lengua a edades tempranas, como señala Tough (1991):

Formulaic language is central to the development of language in the early stages but once children move into creative production of language and intuitively recognise underlying rules they become less and less dependent for communication on the strategy of formulaic speech (Tough, 1991, p. 224).

La tercera etapa en la adquisición de vocabulario consiste en consolidar aquél trabajado en clase. Para ello se sugiere practicar ese vocabulario con frecuencia para reforzarlo. De nuevo, también se requerirá que el profesor seleccione aquellas actividades que mejor pueden desarrollar sus alumnos, atendiendo al curso y ciclo de primaria así como al grupo de alumnos en sí. García Arrezas (1994, p. 157), Brewster, Ellis y Girard (1992, p. 94) y Ellis y Brewster (1991, p. 37) sugieren diversas formas de consolidar el vocabu-

lario. El maestro puede hacer que los alumnos utilicen diccionarios y *pictionaries*. Los *pictionaries* son diccionarios cuya definición es una imagen. Estos *pictionaries* pueden ser creados por los propios alumnos con sus dibujos o con fotografías recortadas y pegadas por ellos mismos, lo que facilita una mayor involucración en estas etapas. Los niños pueden organizar los *pictionaries* por campos semánticos o por orden alfabético. Los *pictionaries* presentan más ventajas que los diccionarios. Estos *pictionaries* siempre son más populares que los diccionarios entre los alumnos. En sus casas o en clase cuentan con un diccionario que pueden utilizar cuando quieran. Sin embargo, su uso requiere un conocimiento previo de las destrezas escritas en inglés, con las que se están familiarizando en la segunda y tercera etapas de educación primaria, y un cierto entrenamiento, que dependerá de las actividades que proponga el maestro para que los alumnos utilicen el diccionario.

Otra actividad es la creación de un *collage*, donde los alumnos recogen fotografías (de objetos referentes al mismo campo semántico) para pegarlas en una cartulina y escribir en inglés el nombre de esos objetos. Es una forma de involucrarles en la actividad, de que investiguen para saber qué imagen pueden utilizar o no, de que practiquen las destrezas escritas y, sobre todo, de que consoliden el vocabulario. Además, los *collages* pueden servir para decorar la clase, lo que la hace más atractiva.

Otro ejemplo es el basado en tebeos o en relatos y cuentos en la forma que ofrece el tebeo. De esta forma, “el alumno de primaria puede utilizar los globos y *ballons* para escribir palabras puntuales que el profesor indique” (Barreras Gómez, 2003, p. 88). Como ya se ha comentado, en el segundo ciclo de primaria los alumnos ya se han familiarizado con las destrezas escritas en su lengua materna y han empezado a hacerlo en la lengua inglesa.

También son importantes las tareas para realizarlas en inglés. Pueden buscar objetos relacionados con los productos lácteos, como el yogurt, queso, requesón, etc. y llevarlos a clase. Esta actividad podría ser más rica si el maestro de inglés se pusiera de acuerdo con el maestro de conocimiento del medio y ambos trabajaran el tema de los productos lácteos desde ambas áreas de conocimiento. En este sentido, Widdowson (Brewster, Ellis y Girard, 1992, p. 36) comenta que una de las formas de más efectivas de enseñar una lengua extranjera es asociándola con otras asignaturas de los alumnos.

Finalmente, los juegos son también relevantes en esta fase de consolidación del vocabulario. El maestro puede contar, por ejemplo, con unas pequeñas tarjetas con los dibujos de objetos por un lado y su nombre escrito, por detrás. Estas tarjetas dan pie a diversos juegos, tanto en parejas como en grupos de alumnos, donde éstos refuercen el vocabulario. Otros juegos se

centran en el vocabulario, pero también pueden tener otros objetivos. Así, por ejemplo, con *The Hang Man*, crucigramas y sopas de letras el alumno refuerza el vocabulario y aprende a deletrearlo. En *action games* los alumnos trabajan, además, el lenguaje corporal, aspecto que se recoge como objetivo en la comunicación por parte de las autoridades educativas en educación primaria. Además, la propia actividad física que desarrollan les hace motivarse más por la actividad, ya que en educación primaria los niños se caracterizan por ser físicamente activos. También pueden utilizarse juegos de mesa, como sopas de letras o crucigramas sencillos, el alumno trabaja también las destrezas escritas.

Una actividad muy atractiva para estas edades es utilizar códigos secretos para mandarse mensajes en clave en inglés entre los alumnos. Aquí éstos trabajan el vocabulario, integrándolo con las estructuras gramaticales en un contexto significativo. Los alumnos tienen que descodificar y codificar mensajes en inglés. De esta forma e inconscientemente, los alumnos practican las destrezas escritas, aprenden vocabulario así como a deletrearlo. Ejemplos de esta actividad son abundantes, por ejemplo, en el libro de texto *Bingo*.

Por otro lado, se les podría ofrecer una serie de propuestas para ampliar su vocabulario con sufijos como *ness, less, ly, er*, etc. (García Hoz, 1993, p. 1778). Sin embargo, en educación primaria un niño difícilmente podría entender una explicación lingüística en la que un adjetivo o un adverbio con el sufijo *ness* pasa a sustantivo o que un adjetivo y un sustantivo pasa a adverbio con el sufijo *ly*. Consideramos que sería demasiado complicado para ellos, ya que para estos alumnos el inglés es más un medio que un fin en sí mismo. Por tanto, aun siendo beneficiosas estas estrategias para ampliar vocabulario, hay que tener en cuenta las características de los alumnos en este tramo de edad para comprender si lo podrían asimilar correctamente o no. En consecuencia, en cada una de las fases de la adquisición de vocabulario en educación primaria se tiene en cuenta las características de los alumnos para elegir el vocabulario que se les presenta, de acuerdo con temas atractivos, los recursos de los que se puede disponer, el libro de texto y el tamaño de la clase para proponer actividades que éstos hagan en grupo más o menos pequeños y, así, aprendan a colaborar.

Conclusión

Conocer el léxico de un idioma es esencial para la comunicación, porque se es capaz de conseguirla, incluso, a un nivel básico. Por ello, su ense-

ñanza es relevante en la clase de inglés. Sin embargo, hay que tener en cuenta a qué tipo de alumnado se va a dirigir el docente. El alumno entre nueve y doce años se encuentra en el pensamiento concreto. Por tanto, en líneas generales, no es capaz de conceptualizar conceptos abstractos, lo que hace aconsejable trabajar con un vocabulario cuyo referente sea concreto, de modo que se facilite su comprensión y adquisición. Además, ayudas visuales, como *flashcards*, lenguaje corporal u objetos les ayudará a deducir el significado del nuevo vocabulario. Por otro lado, estos alumnos dan mucha importancia a sus vivencias, por lo que hay que trabajar campos semánticos de temas que les interesen para motivarlos. También es un momento en el que empiezan a abandonar su egocentrismo, por lo que es importante utilizar actividades en las que tengan que interactuar con otros compañeros para trabajar y adquirir el vocabulario. También jugará un papel relevante el libro de texto o los materiales para predisponerles positivamente en la clase de inglés. De tal forma, que en su proceso de adquisición de vocabulario se familiaricen con otras culturas, se utilice el aprendizaje significativo, se trabajen las cuatro destrezas de forma integrada o se adquiera la competencia comunicativa. Por tanto, es básico tener en cuenta ciertas orientaciones didácticas en la enseñanza del vocabulario para obtener mejores resultados con los alumnos. Finalmente, a la hora de trabajar el vocabulario con estos alumnos hay que tener en cuenta que hay tres etapas: la presentación, la práctica y la consolidación del vocabulario. Hay que buscar estrategias, de acuerdo con su edad, que les ayuden a entender las nuevas palabras y que les ayuden a memorizarlas. Al respecto, hay que destacar que cuantos más sentidos impliquen los alumnos en la deducción de un significado mejor memorizarán la palabra y su significado. La práctica y la consolidación del mismo también les ayudarán a interiorizarlo. Sin embargo, hay que buscar actividades que nuestros alumnos, por sus características intelectuales, puedan desarrollar. De esta forma, aumentaremos su autoestima en lengua inglesa y les predisponemos positivamente para seguir aprendiendo inglés.

Notas

¹ Este estudio forma parte del proyecto BFF2003-04009-C02-02 titulado “El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del inglés en educación primaria,” financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología a quien agradecemos la ayuda recibida.

² Además, como destaca Edge (1994: 128), cuantos más sentidos se pongan en juego para comprender el significado de una palabra, más posibilidades tiene el alumno de recordarla más fácilmente. Así, aparte de utilizar el oído, tendrán que utilizar la vista para deducir

el significado. Si se llevan objetos se pondrán en juego también el olfato, el tacto o el gusto, comiendo un trozo de manzana, por ejemplo.

- ³ Algunos autores también lo denominan periodo sensible (Serra y otros 2000, p. 129).
- ⁴ Hay que destacar que Cameron (1994, p. 31) comenta que en la adquisición de palabras los niños adquieren ciertas categorías y las palabras que las describen antes que otras. Esta autora añade “Research has shown that many areas of knowledge are structured with universal basic levels: colours, emotions... and language... Such research can help in the design of textbooks and syllabuses and in the writing and the simplifying of texts” (Cameron 1994, p. 32).
- ⁵ Es interesante resaltar también la actitud de los padres, especialmente, y de la tutora del curso en la motivación y predisposición del niño hacia el aprendizaje del inglés, ya que se puede ver influido positiva o negativamente en su aprendizaje.
- ⁶ Hahn (1972) y Medina (1993) utilizaron canciones para medir la retención de vocabulario. Comprobaron que los alumnos varones que utilizaban canciones para estudiar vocabulario tuvieron mejores resultados en los tests de vocabulario que los alumnos varones que estudiaron vocabulario en los diálogos de los libros de texto. Sin embargo, las alumnas de ambos grupos no mostraron un resultado distinto significativo. Además, en el estudio de Medina los sujetos que utilizaban canciones obtuvieron unos resultados significativamente mejores en los tests de vocabulario que los alumnos que estudiaron vocabulario con lecturas dirigidas por el profesor (Grant y Clark 1996, p. 24).
- ⁷ Hay diversas obras que nos indican distintas formas de trabajar canciones, cuentos, relatos y tebeos, incluso según las edades. Entre ellos cabe destacar Romera Castillo (1979), Waters (1986), Angoloti (1990), Carter y Long (1991), Ellis y Brewster (1991), Wright (1996) y Barreras Gómez (2000) y (2003), entre otros.
- ⁸ Probablemente el estudio más completo sobre su utilización es el realizado por Buzan y Buzan (1996).
- ⁹ Hay autores que nos muestran sugerencias de actividades para estas edades interesantes, como French Allen (1983), Wright (1984), Maley (1986), Rudzca y otros (1986 y 1987), Morgan y Rinvolucrí (1989), Taylor (1990), Haycraft (1992), MacCarthy (1992), Gairns y Redman (1993), Case (1994), García Arrezas y otros (1994) y Lewis (1994).

Referencias

- Alcántara, F., Barreras, A., Jiménez, R. y Moreno, M.A. (2000). *Panorama actual de la lingüística Aplicada. Conocimiento, procesamiento y uso del lenguaje*. Logroño: Mugar Lynotype S.A.
- Angoloti, C. (1990). *Comics, títeres y teatro de sombras*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Barreras Gómez, A. (2000). Tales. Short Stories and their Use for Teaching English in Primary Education. En Alcántara y otros 2000: 1681-1689.
- Barreras Gómez, A. (2003). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente*. Logroño: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Blair, A., Cadwallader, J. y Forrest, J. (2000). *Frisbee*. Estella: Richmond.
- Bloor (1991). The Role of Informal Interaction in Teaching English to Young Learners. En Brumfit, Moon y Tongue 1991: 127-141.

- BOE (1991). *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria*. Madrid: Aranzadi Legislación.
- Brewster, J. (1991). What is Good Primary Practice? En Brumfit, Moon y Tongue 1991: 1-17.
- Brewster, J., Ellis, G. y Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. Harmondsworth: Penguin.
- Broughton, G., Brumfit, Ch., Flavell, R., Hill, P. y Pincas, A. (1980). *Teaching English as a Foreign Language*. London: Routledge.
- Brown, D.H. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brumfit, C., Moon, J. y Tongue, R. (1991). *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. London: Collins ELT.
- Buzman, T. y Buzman, B. (1996). *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximise Your Brain's Untapped potential*. Londres: Plume.
- Cameron (1994). Organizing the World: Children's Concepts and Categories, and Implications for the Teaching of English. *ELT Journal Volume* 48.1: 28-39.
- Carter, R. y Long, M.N. (1991). *The Web of Words. Exploring Literature through Language*. New York: Cambridge University Press.
- Case, D. (1994). *Heinemann Games series. English Puzzles*. Oxford: Heinemann.
- Cervera, J. (1993). *Literatura y lengua en la educación infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Dulay, H., Burt, M., y Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Echevarria Rosales, C. (1993). Desarrollo por tareas en el aprendizaje del inglés. En Garcia Hoz 1993: 198-206.
- Edge, J. (1994). *Essentials of English Language Teaching*. London: Longman.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford U.P.
- Ellis, G. y Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. New York: Penguin Books.
- French Allen, V. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. New York: Oxford University Press.
- Galeote Moreno, M. (2002). *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García Arrezas, M., Segura Baez, J.J. y Zamora López, M.D. (1994). *La lengua inglesa en educación primaria*. Málaga: Aljibe.
- Gairns, R. y Redman, S. (1993). *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Melbourne: Cambridge University Press.
- García Hoz, V. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp SA.
- Grant, P. y Clark, Ch. (1996). The Use of Songs in the English Language Classroom: A Comparison of Cloze and Questions Methods, *IATEFL Newsletter* 1996: 24-27.
- Halliday (1975). *Learning How to Mean*. Londres: Edward Arnold.
- Halliwell, S. (1994). *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman.
- Haycraft, J. (1992). *An Introduction to English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Lewis, M. (1994). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching publications.

- Lightbown y Spada (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- López Rodríguez, J. (2003). Inglés lúdico en Primaria. *Cuadernos de pedagogía* 323: 26-28.
- MacCarthy, M. (1992). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Maley, A. (1986). *Resource Books for Teachers: Vocabulary. Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Martos, E. (1988). *Métodos y diseños de investigación en didáctica de la literatura*. Madrid: MEC.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- Morgan, J. y Rinvolucrí, M. (1989). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos educativos* 4: 53-77.
- Phillips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pozuelo, M.L. y Rodríguez, M.A. (1994). *Proyecto curricular del área de inglés. Educación primaria*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Romera Castillo, J. (1979). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Ed. Playor.
- Rondal, J.A. (1999). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Isep Universidad Publicaciones del instituto superior de estudios Psicológicos.
- Rudzka, B., Channell, J., Putseys, Y. y Ostyn, P. (1986). *More Words You Need*. Hong-Kong: MacMillan Publishers.
- Rudzka, B., Channell, J., Putseys, Y. y Ostyn, P. (1987). *The Words You Need*. Hong-Kong: MacMillan Publishers.
- Scott, W. y Ytreberg, L. (1990). *Teaching English to Children*. Nueva York: Longman.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel S.A.
- Siguán, M. (1996). *La enseñanza precoz de la segunda lengua en la escuela*. Barcelona: ICE Horsori.
- Taylor, L. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Prentice Hall International.
- Tough, J. (1991). Young Children Learning Languages. En Brumfit, Moon y Tongue 1991: 213-227.
- Vale, D. y Feunteun, A. (1995). *Teaching Children English. A Training Course for Teachers of English to Children*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Villarroel, M. y Musiol, M. (1997). *Bingo*. Madrid: Longman.
- Waters, F. (1986). *Playtime Reading. Stories, Verse and Puzzles for the Young Reader*. London: Chancellor Press.
- Williams, M. (1991). A Framework for Teaching English to Young Learners. En Brumfit, Moon y Tongue 1991: 203-212.
- Williams, M. y Burden, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Williams, M. (1998). Ten principles for Teaching English to Young Learners. *IATEFL Newsletter* 142: 6-8.
- Wright, A., Betteridge, D. y Buckby, M. (1984). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge UP.
- Wright, A. 1996. *Cuenta cuentos*. Madrid: Oxford University Press.
- Zanón, J. (1992). Cómo no impedir que los niños aprendan inglés. *Conocimiento, lenguaje y educación* 16: 93-110.

