



# Desconexiones entre los programas de lenguas extranjeras de las escuelas de magisterio y los de primaria

■ María J. Bonachía Caballero & Julieta Ojeda Alba & M. Luz Oyón Bañales

## Resumen

Nuestra reflexión parte de una constatación: la desconexión existente entre los programas de Idioma de los nuevos Planes de Estudios de Magisterio y el contexto de la clase de Inglés/Francés de Primaria.

Teniendo en cuenta, por un lado, las orientaciones del M.E.C. en el ámbito de la Reforma de L.L.E.E., y por otro lado, los buenos resultados que supone la instrumentalización del idioma, pretendemos subsanar esta disociación con una propuesta de programación más acorde con el perfil profesional de nuestros alumnos.

## Palabras Clave

Disociación de contenidos, Instrumentalización del idioma, Aprendizaje significativo, Transacciones comunicativas.

## Abstract

This short paper discusses the lack of coordination that exists between the teaching syllabuses used in the Teacher Training Schools, «Escuelas de Formación del Profesorado», and the teaching syllabuses used in the primary schools.

In the area of second language teaching the Spanish Ministry of Education in its «Reforma» document recommends the implementation of new and more meaningful approaches and the maximum use of the target language as a tool. In view of the disparity found we suggest that the syllabuses at Teacher Training Schools be adapted to comply with these recommendations now affecting the primary schools.

## Keywords

Syllabus in Teacher Training Schools versus syllabus in Primary Schools, Using language as a tool, Meaningful learning, Communicative exchanges.

La presente reflexión sobre la situación de la enseñanza de Idioma extranjero (Francés/Inglés) parte esencialmente de nuestra experiencia docente a partir del momento en que la Escuela de Magisterio de la Universidad de la Rioja comenzó a hacer realidad sus nuevos planes de estudios de Maestro en Lengua Extranjera (Francés/Inglés) al principio del curso 1992-93.

Entre las materias que figuran en los citados planes se encuentran las troncales y obligatorias de universidad de Idioma I, II y III que pretenden dotar a los futuros maestros de un conocimiento de la lengua que les capacite para hacer frente con seguridad y dominio al contexto de la clase de Inglés/Francés de niños de Primaria.

A pesar de esta pretensión expresa, si analizamos los programas de Idioma, encontraremos diferentes temas en los que se proponen nociones y funciones muy amplias en torno a la descripción/narración y en torno a los distintos tipos de argumentación del discurso considerados a partir de dosieres temáticos concernientes a temas, bien de la actualidad o de la vida cotidiana. Estos temas proporcionan al futuro maestro de Idiomas contextos comunicativos muy generales que, suponemos, son de interés socio-cultural y personal para la media de edad de nuestros alumnos de Magisterio ya que, al menos los programas de idiomas, incluyen un cierto número de temas transversales negociados con los propios alumnos mediante encuestas y conversaciones en clase.

Sin embargo, esta participación de los alumnos en el diseño de su propio currículo, no ha evitado el hecho de que el programa en vigor apenas tenga relación con el contexto escolar del ciclo de Primaria. Esta desconexión que se da en nuestra área de la sección de Magisterio de la U.R. no es anecdótica, por el contrario, es sabido que «Despite the linguistic demands of the L2 teaching situation, foreign language graduates are seldom adequately prepared for the seemingly simple task of running a class in the L2» (HUGHES, 1981, 5). Para este mismo autor, como para muchos otros, la misma naturaleza de los temarios es a veces la que limita el tiempo que se debería dedicar a practicar las funciones clave para la correcta organización de un aula utilizando la lengua extranjera como medio de expresión; el resultado es que «the trainee teacher acquires a very limited repertoire of classroom phrases, or makes as little use of the L2 as possible» (HUGHES, 1981, 5). Estas limitaciones en lo que se llama «classroom English» empobrecen considerablemente el input y, consecuentemente, el adecuado avance de los aprendices.

Esta disociación resulta aún más evidente y sorprendente si tenemos en cuenta las orientaciones del M.E.C. en el ámbito de la reforma de L.L.E.E. En ellas se insta a que «los contenidos de Lengua Extranjera sean contextualizados en la experiencia del niño» (Libro Rojo M.E.C. 73). El M.E.C. insiste con razón, en que el maestro debe partir del conocimiento previo que el niño tiene del mundo a través de su propia experiencia para, desde allí, entrar en contacto con un input lingüístico que no le es familiar pero que es comprensible para él, en la medida en que éste se aproxima a sus vivencias. En definitiva, se pretende poner en práctica la idea de Krashen (Krashen, 1981) y tantos otros teóricos sobre la necesidad de facilitar el aprendizaje a partir de un input comprensible<sup>1</sup>.

Por otro lado, y desde distintos ámbitos (O'NEIL, 1983; WIDDOWSON, 1981 y ARTIGAL, 1990), se subrayan los buenos resultados que la instrumentalización del Idioma produce en el aprendizaje del mismo. En la medida en que se presenta la L.E. no como un fin en sí misma, sino como un medio con el que el niño realiza otras actividades escolares (plástica o expresión corporal, por ejemplo), se propicia en éste una implicación afectiva y cognitiva mayor, al desviar su atención del objetivo lingüístico, para concentrarse en el contenido semántico de la actividad. Instrumentalizar el idioma implica hacer cosas con el idioma, es decir, lograr que los niños participen activamente en el uso del lenguaje. Esto a su vez implica que, el maestro de Primaria debe diseñar actividades que permitan «usar el idioma con sinceridad en el aula, crear un contexto compartido (reconocido por todos), crear un motor afectivo para aprender lo que no saben» (ZANÓN, 1992).

Así pues, estas ideas básicas sobre el aprendizaje del idioma en Primaria: la necesidad de ahondar en un aprendizaje significativo a partir de la experiencia del niño y la instrumentalización del Idioma, han conducido a que su enseñanza/aprendizaje ofrezca, tanto para francés como para inglés, una amplia gama de actividades adaptadas a la experiencia del niño y a la posibilidad de utilizar el lenguaje como un medio.

Coherentes con estos planteamientos, la gran mayoría de los manuales de idioma inglés/francés de Primaria para niños de ocho

a doce años, que se utilizan hoy día en España, y que hemos analizado<sup>2</sup>, ofrecen una serie de propuestas tales como, juegos, trabajos de plástica, cuentos, canciones, comics y resolución de problemas (enigmas, adivinanzas, etc.); en su mayoría son propuestas en torno a un tipo de actividades muy relacionadas con el mundo de los niños, que responden al enfoque constructivista propuesto por el M.E.C. en el DCB. El problema surge y se evidencia en el intento de puesta en práctica de estas propuestas por profesores que no han sido formados para ello como más adelante intentamos demostrar.

Desde esta perspectiva, se comprende mal que los contenidos de las asignaturas de Idioma del Plan de estudios de Maestro en Lengua Extranjera aparezcan tan disociados del contexto escolar de Primaria, especialmente si tenemos en cuenta que, hace ya casi dos décadas que los especialistas ingleses y americanos de la enseñanza de idiomas extranjeros abordaron el problema publicando trabajos como el anteriormente citado cuyos objetivos intentaban paliar los efectos negativos de esta desconexión<sup>3</sup>.

Esta disociación se constata por una parte, a través de las prácticas escolares que muestran una serie de deficiencias, no tanto en los nuevos planteamientos metodológicos, (propuesta de secuenciación de unidades de Primaria) como en su puesta en práctica. Estas mismas deficiencias producen inquietud en los alumnos de prácticas de Magisterio en su actuación en el aula de Primaria. Este malestar se refleja fielmente en los resultados de la encuesta adjunta en anexo, que hemos realizado a los alumnos de Lengua Extranjera de tercer curso con el fin de sondear su opinión respecto a la pertinencia de los programas de Idioma y su relación con la docencia en Primaria.

Los resultados más significativos del cómputo de las encuestas fueron los que enumeramos a continuación:

El 100% de los alumnos encuestados considera necesarios los juegos y actividades de plástica para el aprendizaje del Idioma.

Un 70% no conoce ningún tipo de juego realizable en el ciclo de Primaria ni tampoco se considera capacitado para llevarlos a cabo en el aula utilizando la lengua extranjera como instrumento de comunicación.

El mismo porcentaje de encuestados confiesa desconocer el léxico necesario para realizar este tipo de actividades y cree carecer de recursos lingüísticos para comunicar reglas y consignas que faciliten su puesta en práctica.

Un 80% considera que no existe una adecuación entre los contenidos de los programas mencionados y las actividades que se desarrollan en el aula de Primaria.

Entre las sugerencias aportadas por los propios alumnos figuran un mayor contacto con los materiales de Primaria, así como la práctica de situaciones de comunicación utilizables en el aula.

Justamente, como profesores de L.E. en las Escuelas de Formación del Profesorado, nos concierne más que a ningún otro profesional de la educación evitar esta compartimentación y ser coherentes con el espíritu de la Reforma, adaptando los contenidos y la metodología de Idioma de nuestro Plan de Estudios al contexto

escolar del ciclo de Primaria y al perfil profesional que más adelante se exigirá de nuestros estudiantes<sup>4</sup> (CASTELLOTTI Y DE CARLO, 1995, 56-57).

Por lo tanto, nos parece imprescindible modificar nuestros programas incluyendo algunos bloques temáticos «*savoir*» coincidentes con la enseñanza/ aprendizaje de lengua extranjera en Primaria, así como «*les savoirs faire*» para su realización.

Parece evidente que las carencias fundamentales que se deben subsanar giran en torno a tres ejes: el primero de orden léxico, el segundo referido a los actos de habla que competen a la organización y realización de actividades pedagógicas y por último las transacciones comunicativas en el aula.

Respecto al primer punto, partimos de la base de que el maestro debe poseer una **competencia léxica específica** para el ciclo de Primaria, muy por encima de las posibles demandas de sus alumnos. No se trata evidentemente de saber discutir con conocimiento de causa, de una obra literaria como *Hamlet*, o de un tema científico como el problema de los residuos nucleares, sino de niveles tan distintos como el que se requiere para saber explicar como se juega a «*hide-and-seek*», «*pass the parcel*» o «*musical chairs*».

El resultado de las citadas encuestas y de abundantes visitas a alumnos en Prácticas, nos han demostrado también hasta qué punto los niños «*étaient friands de vocabulaire*». En este sentido, estamos de acuerdo con CHARMIAN O'NEIL en que los alumnos de Primaria son especialmente sensibles a la adquisición léxica. Del mismo modo, todos los estudios realizados sobre adquisición de lenguaje corroboran el hecho de que son las palabras léxicas las que se adquieren con mayor rapidez. Para KRASHEN, más vocabulario significa más comprensión del *input*, que a su vez conlleva más adquisición de la sintaxis de una forma casi inconsciente.

Así mismo, KLEIN (1989, 94-98) opina que aunque las palabras léxicas aparezcan con mucha menos frecuencia dentro del discurso, éstas se adquieren mucho antes que las gramaticales, debido a las transiciones en la entonación y a la información paralela que las acompaña. Por su parte, COURTILLON (1989) considera que, al ser las palabras léxicas aquellas que aportan una mayor cantidad de información, contribuyen en gran manera a facilitar la comunicación en los alumnos en los primeros estadios de aprendizaje.

Así pues, con el fin de facilitar el conocimiento del léxico necesario para realizar actividades en el aula de Primaria, el futuro maestro debe conocer una amplia variedad de documentos auténticos orales y escritos cercanos a la experiencia del niño: revistas infantiles como *Astrapi*, *Tobogan*, *Pomme d'Api*, *Charade*, etc.; juegos tradicionales, (*carte de visite*, *Jacques a dit*, *les chaises musicales*, *la marelle*, *l'aveuglette*, *jouer à chat*, *Simon says*, *Guess who? Twenty Questions*, *Hangman* etc.; cuentos populares (*Cendrillon*, *Le Chat Botté*, *Blancheneige*, *Les Fées*, *Goldie Locks*, *Jack and the Bean Stalk* etc.; películas infantiles (*Fantasia*, etc.; cassettes de canciones y «*comptines*» (*Les Petits Lascars*) y un largo etc.

El segundo punto se refiere a **los actos de habla** derivados de las distintas actividades específicas del aula en este ciclo

(manualizaciones, juegos, expresión corporal, etc.) que el alumno medio de Magisterio no posee.

Por último, la tercera carencia está relacionada con **las transacciones comunicativas** que se derivan de la actividad en el aula (pasar lista, dar instrucciones diversas, asignar tareas, informar sobre reglas de disciplina, etc.), numerosos autores coinciden en señalar que el contexto comunicativo que se deriva de este tipo de actividades es el que propicia un marco natural para la adquisición del idioma extranjero. Así, CLAIRE KRAMSCH señala que:

*«L'idée maîtresse en est que la classe de langue est l'endroit de recoupement de deux sortes de discours: le discours étranger qui forme le contenu de l'apprentissage et que les élèves s'efforcent d'acquérir - et le discours qui sert à ménager cet apprentissage, c'est-à-dire, le dialogue entre maître et élèves, didactique à certains moments, «naturel» à d'autres»*(1984, 8).

Para ejemplificar las limitaciones a las que nos hemos referido, proponemos dos sencillos juegos muy conocidos tradicionalmente entre los niños: la gallinita ciega (*l'aveuglette*) y la pesca (*fish*).

Comenzaremos por el juego en francés. Para realizarlo, y siguiendo las pautas anteriores, el maestro debe conocer en primer lugar un léxico específico: *jeux bandés*, *écharpe*, *dé*, *gobelet*, *tourner*, *tirer au sort*, *se mettre en rond*, *former un cercle*, *deviner*, *être le tour de*, *être à moi*, *à toi*, *à lui*, *c'est à toi de jouer*, etc.

En segundo lugar, para desarrollar el juego de la gallinita ciega propiamente dicho, el maestro, al transmitir las consignas necesarias para la puesta en práctica del juego, debe enunciar una serie de actos de habla tales como:

1. *Aujourd'hui nous allons jouer à l'aveuglette.*
2. *Maintenant vous allez vous mettre en cercle.*
3. *Nous allons tirer au sort qui va être le premier joueur.*
4. *Untel, donne-moi le gobelet et le dé.*
5. *Vous allez bander les yeux de Untel.*
6. *Untel va essayer de vous attrapper.*
7. *Quand il attrapera quelqu'un, il devra deviner de qui s'agit-il et dire comment est-il.*

Finalmente, para organizar tanto ésta como cualquier otra actividad, el maestro deberá practicar una serie de transacciones comunicativas tales como: *laissez libre le centre de la classe*, *séparez les pupitres*, *les chaises*, *mettez vos affaires ailleurs*, *venez ici*, etc.

Sin duda la puesta en práctica de este juego en francés evidenciará las dificultades de nuestros alumnos en los tres aspectos antes señalados. Las mismas insuficiencias se pondrán también de manifiesto en este mismo juego o en cualquier otro en inglés. Veamos qué ocurre si intentamos llevar a cabo, por ejemplo, el juego de cartas «*Fish*». Esta actividad es utilizable especialmente con niños entre ocho y diez años y sirve para aprender mientras se juega o para jugar sin ser conscientes de que se está aprendiendo.

Las instrucciones de este juego son las siguientes:

1. Se baraja el manojo de cartas.



2. Se reparten 7 cartas a cada jugador poniendo el resto boca abajo sobre la mesa.
3. Cada jugador muestra los pares que tiene y los pone boca abajo sobre la mesa.
4. El que tiene la mano, llamémosle Pedro, comienza intentando formar un par y pidiéndole a otro jugador una de las cartas que él mismo tiene, diciendo por ejemplo: «Juan por favor dame un cuatro».
5. Si Juan tiene el cuatro debe dárselo.
6. Pedro pone entonces el recién formado par sobre la mesa.
7. El mismo Pedro sigue pidiendo al mismo jugador, o bien a cualquier otro, las cartas que necesita para hacer pares.
8. Cuando un jugador no las tiene debe decir: «vete a pescar». Si «pescar» la carta que necesita, muestra el par y lo pone sobre la mesa boca abajo y se termina su turno.
9. Pasa el turno al jugador de su izquierda.
10. Si un jugador se queda sin cartas debe «pescar» una del manajo cuando sea su turno y si ya no quedan, debe esperar hasta que el juego comience de nuevo.
11. El ganador es el jugador que consiga más pares.

El juego no es difícil, sin embargo una lectura cuidadosa revelará las dificultades que sin duda tendría el mejor de nuestros diplomados para ponerlo en práctica. Nuestros estudiantes no dominan el léxico necesario para producir estos actos de habla. Por tanto ninguna de las siguientes expresiones serían producidas con naturalidad: «*shuffle a deck of cards; the dealer starts; deal out; place the deck facedown; it's his/her turn; give it up; go fish; to be out of cards*» etc. En esta situación es de entender que tampoco está en condiciones de propiciar las transacciones comunicativas necesarias y aceptables para este tipo de actividades que los programas y textos de Primaria contienen. Aceptamos como probable que si el nuevo profesor es imaginativo, pueda emplear estrategias de comunicación para paliar el desconocimiento de algunas expresiones y desenvolverse airoso ante los niños, sin embargo esto tiene consecuencias negativas.

Por ejemplo, un profesor que desconoce la expresión «*give it up*», utilizada cuando un jugador tiene que ceder su carta, podría enseñar a decir «*give it*» o una forma similar, pero este procedimiento que tal vez sea laudable en la fase de aprendizaje, no lo es tanto en la fase de enseñanza. Estas limitaciones e incorrecciones obviamente se multiplicarían por el número de alumnos que le están escuchando y el resultado sería/es nefasto.

La otra opción que se le presenta al profesor sin la adecuada formación, es simplemente no poner en práctica en la clase ningún juego u actividad para la que no está preparado, limitando necesariamente su metodología a la enseñanza formal de la lengua. En nuestra opinión esta situación es más frecuente de lo que sería conveniente en la enseñanza de idiomas precisamente por la concienciación de sus propias limitaciones que el profesor medio de Primaria tiene.

Por consiguiente, la necesidad de modificar esta situación es perentoria si queremos que mejore el nivel de competencia comunicativa en el aula, lo que redundaría en una mejora en la calidad del input comprensible y consecuentemente, en una mayor posibilidad de aprendizaje para los niños de Primaria.

Una posible puesta en práctica de los contenidos propuestos, se articularía en torno a «tareas» para cuya realización se podrían considerar las siguientes secuencias:

- 1) Negociación de juegos y actividades a realizar en el aula con los alumnos de Magisterio.
- 2) Secuenciación de los mismos según el grado de dificultad.
- 3) Recogida y toma de contacto con el material necesario.
- 4) Fase de tanteo y realización previa del juego o actividad en clase.
- 5) Realización de la tarea con alumnos de Primaria. Grabación de la misma y posterior sesión de observación y discusión.

Esta puesta en práctica ofrecería algunas ventajas; en primer lugar, la propuesta de un programa en la que contenidos y procesos formasen un continuum<sup>5</sup>; en segundo lugar, la coherencia del planteamiento con la reforma de la enseñanza de L.L. E.E., en la medida que posibilitaría un aprendizaje del inglés/francés realmente significativo para nuestros alumnos, y finalmente, una integración real de los contenidos de lengua y su didáctica.

Se podría objetar con razón que para que un profesor de Primaria pueda poner en práctica la enseñanza que propugnamos necesitaría un dominio lingüístico equivalente al de los licenciados. Tradicionalmente se ha asumido que el profesor de lengua extranjera de secundaria debe poseer más competencia lingüística y mayores destrezas que el de Primaria. Estamos totalmente en desacuerdo con esta presunción y nos atrevemos a sostener justamente lo contrario. Está claro que el léxico, las construcciones y fonemas que el maestro de Primaria emplee en la clase van a marcar más profundamente a su alumno que las que utiliza el profesor en secundaria. Entre los psicolingüistas está extendida y fundamentada la idea de que precisamente entre los ocho y los doce años disminuye la plasticidad del cerebro y la capacidad de adquirir una segunda lengua, como observan Heidi Dulay y otros «*Children under ten who experience enough natural communication in the target language nearly always succeed in attaining native-like proficiency, while those over fifteen rarely do*». (DULAY Y OTROS, 1982, 78) aceptada esta premisa cualquier explicación adicional de las razones por las que el profesor de básica debe poseer una competencia igual o superior que el de secundaria es superflua (PENFIELD Y ROBERTS, 1959).

En conclusión, nuestra propuesta es que nos corresponde a los profesores de Magisterio tomar conciencia clara de la desconexión existente entre nuestros programas y el aula de Primaria y adaptar los programas de lenguas extranjeras en las Escuelas de Magisterio ofreciendo a nuestros alumnos los instrumentos adecuados para realizar su trabajo debidamente. De esta manera, nos ajustaríamos tanto a las demandas sociales como a las del M.E.C.

## NOTAS

- 1 La idea en realidad no es nueva, Henry David Thoreau ya en el s. XIX observó en *Walden*: «*We only learn what we half know*».
- 2 Entre otros muchos manuales de inglés de primaria hemos analizado: *Fanfare*, *English Club*, *Boomerang*, *Big Red Bus* y *Road to English*; algunos de los manuales de Francés examinados han sido: *Abracadabra*, *Farandole*, *Kangourou* y *Trampoline*.
- 3 Otros trabajos sobre este tema son *Teaching English Through English* de Jane Willis, *Using English in the Classroom* de J. B. Heaton, etc.
- 4 Castelloti y De Carlo en *La formation des enseignants de langue*, hacen también alusión a la disociación y compartimentación del saber en los contenidos escolares.
- 5 Utilizamos continuum en el sentido de «dominio de los contenidos necesarios para la comunicación/desarrollo de los procesos subyacentes a las actividades de comunicación» según Zanón y otros.

## Referencias bibliográficas

- ARTIGAL, J. M., (1990). Uso/Adquisición del lenguaje como construcción de territorio compartido. En *Ponencias y Comunicaciones del XVI Congreso de AELFA* Madrid: Insero Ministerio de Asuntos Sociales.
- CASTELLOTTI Y DE CARLO (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris: Clé International.
- COURTILLON, J. (1989). *Lexique et apprentissage de la langue*. Paris: Hachette.
- DULAY, HEIDI (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- HEATON, J.B. (1981). *Using English in the Classroom: A Functional Approach for Teachers*. Burnt Mill, Essex Longman.
- HUGHES, S. GLYN (1981). *A Handbook of Classroom English*. Oxford: Oxford University Press.
- KLEIN, W., (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris A. Colin.
- KRAMSCH, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris: Hatier.
- KRASHEN, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- O'NEIL, CH. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris : LAL, Hatier.
- PENFIELD, V. Y ROBERTS, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms* Princetown, U.P., N.J.
- Primaria (Caja Roja)*(1992) Madrid: M.E.C
- WIDOWSON, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIS, JANE (1981). *Teaching English Through English*, Burnt Mill, Essex: Longman.
- ZANÓN, J. (1992). Cómo no impedir que los niños aprendan inglés. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16.

## ANEXO

### Encuesta para los alumnos de Magisterio (Lengua Extranjera)

1. ¿Consideras necesarios los juegos y actividades de plástica para el aprendizaje de idioma en el ciclo de Primaria? si—no
2. ¿Conoces juegos infantiles y/o actividades manuales realizables en el primer ciclo de Primaria? (8-10 años). si—no. Enuméralas:
  - a) desconocimiento de los juegos y actividades
  - b) desconocimiento del léxico referido a materiales y útiles para jugar
  - c) falta de recursos lingüísticos para comunicar reglas y consignas
  - d) falta de recursos lingüísticos para organizar la interacción verbal del grupo
5. ¿Qué soluciones aportarías para subsanar las posibles deficiencias lingüísticas?
  - a) mayor contacto en clase de lengua con materiales de primaria, tales como, canciones, juegos, videos, etc.?
  - b)¿practica en clase de lengua situaciones de comunicación para realizar este tipo de actividades?
6. Consideras que hay relación entre los contenidos de los programas de Idioma I, II, III de Magisterio y la práctica de las actividades arriba citadas?



**Dirección de las autoras:** \_\_\_\_\_

<b>M. JOSÉ BONACHÍA CABALLERO</b>	<b>JULIETA OJEDA ALBA</b>	<b>M. LUZ OYÓN BAÑALES</b>
Universidad de La Rioja	Universidad de La Rioja	Universidad de La Rioja
Escuela Universitaria de Magisterio	Escuela Universitaria de Magisterio	Escuela Universitaria de Magisterio
Departamento de Filologías Modernas	Departamento de Filologías Modernas	Departamento de Filologías Modernas
C/ Cigüeña, 60	C/ Cigüeña, 60	C/ Cigüeña, 60
26004 - Logroño	26004 - Logroño	26004 - Logroño
Tel: 941 - 299423	Tel: 941 - 299425	Tel: 941 - 299423
e-mail: maria-jose.bonachia@dfm.unirioja.es	e-mail: julieta.ojeda@dfm.unirioja.es	e-mail: mariluz.oyon@dfm.unirioja.es

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

BONACHÍA CABALLERO, María J. & OJEDA ALBA, Julieta & OYÓN BAÑALES, M. Luz(1997). Desconexiones entre los programas de lenguas extranjeras de las escuelas de magisterio y los de primaria.*Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/comextra.htm>].