

Universidad de Concepción del Uruguay
Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación.
Centro Regional Rosario
Profesorado de Enseñanza Superior – Cohorte 2015.

Tema

Secuencias didácticas en libros de texto de inglés

Título

Secuencias didácticas prevalientes en dos libros de texto
utilizados para la enseñanza del inglés en el ciclo básico de
la escuela secundaria

Autor: Daniel Sainz

Asesora: Lcda. Luisina Egidi

Rosario, diciembre de 2019

Índice

Resumen.....	3
Palabras clave	3
Introducción.....	4
Delimitación del Problema.....	6
Objetivos	6
Objetivo general.....	6
Objetivos específicos	6
Marco Teórico.....	7
Inglés como Lengua Extranjera	7
Secuencia didáctica	9
Modelos de secuenciación de actividades	10
Recursos didácticos y libros de texto	11
Marco metodológico	13
Análisis de datos	15
1. Descripción, tipos de actividades y patrones recurrentes de las secuencias didácticas de los libros de texto	16
1.1. Libro de Texto: <i>Champions Starter</i>	17
1.2 Libro de Texto: <i>What's up? Starter</i>	41
2. Semejanzas y diferencias entre las secuencias didácticas de los dos libros de texto analizados	63
Conclusiones.....	70
Referencias Bibliográficas	75
Anexos.....	77

Resumen

En este estudio nos interesó investigar el libro de texto para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, para lo cual seleccionamos dos propuestas editoriales y analizamos las actividades planteadas en términos de secuencias didácticas. El propósito de nuestra investigación fue, por lo tanto, hacer explícitas esas secuencias didácticas que subyacen en los libros de texto, analizando sus elementos y actividades, y comparándolas entre sí. Nos situamos en el paradigma hermenéutico-interpretativo y adoptamos un enfoque cualitativo, siguiendo un diseño descriptivo y un análisis documental.

Los libros de texto analizados fueron: *Champions Starter, Second Edition, Student's Book and Workbook*, editado por Oxford University Press (2018) y *What's Up Starter, Third Edition, Student's Pack*, editado por Pearson (2016). En estas propuestas editoriales seleccionadas abordamos más específicamente, el desarrollo del eje temático del tiempo verbal *Present Simple* (presente de indicativo) y vocabulario de *daily routines* (rutinas diarias), *adverbs of frequency* (expresiones adverbiales de frecuencia) y *prepositions of time* (preposiciones de tiempo). La elección de esta temática se debe a la importancia que reviste este tiempo verbal en la asignatura Lengua Extranjera (Inglés) en el ámbito de la educación media.

Dentro de las conclusiones se destaca que cada uno de los libros de texto elegidos presenta secuencias didácticas similares en términos de las funciones de las actividades propuestas, que podemos caracterizar como actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre. A su vez, ambos textos mantienen un patrón recurrente de secuencia didáctica en las diferentes unidades, en el que sobresale la versión contemporánea del modelo P-P-P, que contempla fases de contextualización, presentación, práctica y producción.

Palabras clave

Secuencia didáctica –libro de texto – inglés como lengua extranjera

Introducción

Los libros de texto son un recurso muchas veces central en el aprendizaje del inglés: sirven como base al docente para trabajar en clase y constituyen un material común entre los estudiantes. Sus propuestas trascienden, además, la dimensión de la lectura: incluyen una serie de imágenes (fotografías, emulaciones de páginas de internet, ilustraciones, gráficos), símbolos fonéticos, vínculos a páginas de internet e instrucciones para llevar a cabo actividades como escuchar una grabación, repetir, dialogar con un compañero, realizar ejercicios, etc. La centralidad de los libros de texto en el ámbito escolar ha llevado, incluso, a algunos autores a plantear que “[...] los libros de texto en muchas ocasiones se convierten en depositarios de la función docente, siendo determinantes en las decisiones sobre lo que se enseña y sobre cómo se enseña en la escuela” (P. Aran, citada en Reyes Montero, 2016). Cada uno contiene, implícitamente, modos particulares de organizar las actividades de aprendizaje a través de secuencias didácticas.

Con el propósito de conocer en mayor profundidad el libro de texto—potencialmente un recurso didáctico (Sanjurjo, 2008)— nos proponemos centrarnos en la descripción y análisis de las secuencias didácticas. Esta elección implica, desde luego, un recorte necesario, ya que nos resultaría imposible abordar los libros de texto en todas sus aristas. Sin embargo, hay también un motivo central por el que nos interesa estudiar las secuencias didácticas: tienen un efecto sobre el aprendizaje, en particular del inglés como lengua extranjera.

Al respecto, Criado Sánchez (2008) concluye en su tesis doctoral que la sola alteración del orden de las actividades incide en el aprendizaje. En particular, registró diferencias al comparar las puntuaciones de los exámenes internacionales *FCE* entre estudiantes con los que se había seguido el modelo de secuencia P-P-P (Presentación-Práctica-Producción) y aquellos con los que se había seguido el modelo de secuencia CPM (basado en el desarrollo de los procesos comunicativos). En su estudio, la autora utilizó el mismo libro de texto y solo alteró el orden de las actividades. Concluyó que el modelo CPM permitía alcanzar “mayores cotas de eficacia en el aprendizaje lingüístico del inglés como lengua extranjera” (Criado Sánchez, 2008, p. 29). Esto se debe, en parte, a la variedad de los modelos de secuenciación de actividades, la motivación que está derivada de esta variedad, y la conexión del modelo CPM con la vida real de los estudiantes.

En el transcurso del trabajo docente, hemos tomado contacto con diferentes libros de texto para la enseñanza del inglés de diversas editoriales. En particular, el ejercicio como docente suplente en el nivel secundario en la localidad de Rosario, Argentina, desde el año 2014 hasta el momento de realización de este estudio (2018-2019) nos ha permitido conocer elecciones de libros de texto diversas por parte de distintos docentes para el mismo ciclo de la enseñanza secundaria. En otras palabras, observamos que ante idénticas orientaciones curriculares se opta por diferentes libros de texto.

En este estudio nos interesa indagar la importancia del uso del libro de texto, para lo cual seleccionamos dos propuestas editoriales y de ellas analizamos las actividades planteadas en el formato de secuencias didácticas.

Analizar la secuencia didáctica implica detenernos en el orden de las actividades propuestas, en el diseño de ese orden. El propósito de nuestra investigación es, por lo tanto, hacer explícitas esas secuencias didácticas que subyacen en los libros de texto, analizando sus elementos y actividades, y comparándolas entre sí. Es nuestro supuesto que los libros de texto elegidos presentan secuencias didácticas similares y a su vez, mantienen un patrón recurrente de secuencia didáctica, tanto en la función como en el ordenamiento de las actividades propuestas.

Como parte del marco teórico, emplearemos los criterios de Díaz Barriga (2013) que presenta tipologías de actividades que pueden formar parte de una secuenciación didáctica; y de Criado Sánchez (2008) que presenta modelos de secuenciación de actividades.

A partir del conocimiento y análisis de las secuencias didácticas de dos propuestas editoriales, pretendemos que nuestra investigación sirva de base para que los docentes de inglés realicemos nuestras futuras elecciones del material didáctico conforme a fundamentos pedagógicos más sólidos. En otras palabras, esperamos poder mejorar nuestra práctica, evitando elecciones acríticas de los libros de texto, ya que, al decir de L. Sanjurjo (2008): “Las decisiones didácticas tienen siempre algún fundamento, provenga éste del conocimiento teórico, experiencial o tenga que ver con creencias internalizadas acríticamente” (p. 103).

Delimitación del Problema

¿Cuáles son las secuencias didácticas que prevalecen en dos libros de texto utilizados para la enseñanza del inglés en el ciclo básico de la escuela secundaria?

Objetivos

Objetivo general

Conocer las secuencias didácticas que prevalecen en dos libros de texto utilizados para la enseñanza del inglés en el ciclo básico de la escuela secundaria.

Objetivos específicos

- 1) Describir los tipos de actividades que conforman las secuencias didácticas de los libros de texto seleccionados.
- 2) Identificar la presencia de patrones recurrentes en las secuencias didácticas de cada libro de texto seleccionado.
- 3) Analizar las semejanzas y diferencias entre las secuencias didácticas de los dos libros de texto seleccionados.

Marco Teórico

Inglés como Lengua Extranjera

Respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés, Jeremy Harmer (2007) afirma que el inglés como lengua extranjera en el ámbito escolar se aprende de manera diferente a la experiencia que tendría una persona que está inmersa en la comunidad lingüística. Por eso, es importante que se habiliten las condiciones adecuadas para el aprendizaje: estar expuestos al idioma, entender su significado, entender su forma y practicarlo. De esta manera, se podrán desarrollar destrezas receptivas y productivas usando mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación, que constituyen la base de toda la interacción social y, por ende, de todo aprendizaje.

El Diseño Curricular de inglés como lengua extranjera de la Educación Secundaria Orientada del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) propone la asignatura Lengua Extranjera (Inglés) como un espacio que permita crear las condiciones para que los estudiantes puedan expandir su conciencia lingüística desarrollando la competencia plurilingüe y pluricultural, y así reconocer y valorar los entornos culturales de otras lenguas-culturas.

Asimismo, el Diseño Curricular promueve la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos pensando al lenguaje, su funcionamiento y uso en relación con la especificidad de cada lengua y en particular con el español, la lengua de escolarización.

En la misma dirección, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas Extranjeras (de ahora en más NAP) que constituyen una base común para la enseñanza en todo el país, privilegian tanto el saber de y sobre las lenguas y el lenguaje, como la formación de ciudadanos respetuosos de las diferencias lingüísticas y culturales, favoreciendo actitudes que promuevan nuevas formas de ser y estar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística. Los NAP se organizan en torno a seis ejes: lectura, comprensión oral, producción oral, escritura, reflexión sobre la lengua que se aprende y reflexión intercultural (NAP, Ministerio de Educación de la Nación, 2012)

De este modo, en el aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental que el estudiante pueda dominar las cuatro destrezas lingüísticas: leer, escuchar, hablar y escribir. Retomando a Harmer (2011), la lectura puede clasificarse en extensiva e intensiva. La primera no persigue objetivos lingüísticos específicos, sino que se realiza por placer. Un

ejemplo de este tipo de lectura es proponer al estudiante que elija libremente un libro de su preferencia. Por el contrario, la lectura intensiva aborda textos seleccionados por el docente con el fin de desarrollar ciertas capacidades lingüísticas relacionadas, por lo general, con las subdestrezas del área de la gramática, el vocabulario o la pronunciación.

En referencia a la escucha, Harmer (2011) puntualiza que para el desarrollo de esta destreza es importante que los estudiantes escuchen una variedad de voces distintas de las del docente. En este sentido, las grabaciones incluidas en los libros de texto analizados en este estudio cumplen con esta función. Esta destreza, conjuntamente con las prácticas referidas a la subdestreza de la pronunciación, preparará, además, al estudiante para hacer frente a la destreza productiva del habla.

El desarrollo de la destreza lingüística de escribir presenta características y dificultades particulares directamente relacionadas con el aprendizaje del idioma inglés. Por una parte, en el nivel ortográfico el estudiante debe hacerse consciente de que, a diferencia de lo que sucede en su lengua materna, en inglés no existe una relación directa entre un fonema y un grafema. Así, por ejemplo, al sonido “i” no siempre le corresponderá la escritura con la letra “i” (*these, bee, reach*). En el nivel de la producción escrita más extensa se suman, además, las particularidades lingüísticas relacionadas con la gramática y el vocabulario del idioma. En este sentido, Criado Sánchez (2008) puntualiza que la ubicación final típica de la fase de producción escrita en una secuencia didáctica no es arbitraria, ya que requiere del desarrollo previo de las subdestrezas de la gramática y el vocabulario. La misma relación se da entre la destreza del habla (producción oral) y la subdestreza de la pronunciación, aunque en este caso se involucran también las otras dos.

Respecto de la reflexión sobre la lengua que se aprende, esta implica “la reflexión sistemática, con la orientación docente, sobre algunos aspectos fundamentales del funcionamiento del lenguaje y el uso de la lengua extranjera que se aprende” (NAP, Ministerio de Educación de la Nación, 2012, p. 70). Entre los aspectos mencionados en el documento se incluyen, a modo de ejemplo, la entonación como portadora de sentidos, la relación entre grafía y pronunciación y el uso de expresiones que representen las diferencias de registro (familiaridad, informalidad, formalidad, entre otros). Se plantea, además reconocer similitudes y diferencias entre el inglés y el español tales como el orden de palabras, el uso de tiempos verbales y su morfología, los “falsos amigos”, las categorías de género y número, el uso de mayúsculas, los fonemas propios de la lengua extranjera que se aprende, y el uso de verbos auxiliares (NAP, Ministerio de Educación de la Nación, 2012).

La reflexión intercultural refiere a “la disposición para profundizar en el conocimiento de la(s) lengua(s) como medio para comprender mejor la realidad contemporánea” (NAP, Ministerio de Educación de la Nación, 2012, p. 71). Esta reflexión implicar, entre otras actividades, buscar información sobre las lenguas y las variedades habladas en la comunidad, valorar las lenguas como herramienta que posibilite la comprensión entre los pueblos y relativizar el punto de vista y el sistema de valores culturales propios (NAP, Ministerio de Educación de la Nación, 2012).

Secuencia didáctica

Una de las metas principales de nuestra investigación es describir las secuencias didácticas en libros de texto de inglés. Para Sanjurjo (2008), las secuencias didácticas son “una serie articulada de recursos, procedimientos y actividades que el docente propone a sus alumnos para concretar la transposición didáctica, la apropiación del contenido por parte del alumno” (p. 102). En la misma línea, Díaz Barriga (2013) resalta en su definición el concepto de actividades, y entiende que las secuencias didácticas “constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p. 9). El autor diferencia, dentro de este concepto, tres etapas principales: las actividades de apertura, las actividades de desarrollo y las actividades de cierre. Las actividades de apertura se relacionan con los conocimientos previos de los estudiantes y son las que permiten abrir el clima de aprendizaje. Corresponde una por tema, no por sesión de clase. Esta primera etapa de la secuencia, explica Díaz Barriga, (2013),

[...] no es necesario que se realice sólo en el salón de clase, se puede desarrollar a partir de una tarea que se les pida a los estudiantes, tales como: hacer entrevistas, buscar información en internet o en los periódicos, buscar contra ejemplos de un tema, buscar información sobre un problema establecido [...] Sin embargo, los resultados de estas u otras actividades tendrán que ser trabajadas entre los alumnos en alguna parte de la sesión de clase. (p. 6)

Las actividades de desarrollo implican la interacción de los estudiantes con información nueva. Al respecto, Díaz Barriga (2013) sostiene que “Para significar esa información se requiere lograr colocar en interacción: la información previa, la nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a darle sentido actual” (p. 9).

Dentro de esta etapa, el autor (2013) enfatiza la importancia de dos momentos: el del trabajo intelectual del estudiante con la información y el del empleo de esa información en alguna situación problema. Las actividades de cierre tienen el objetivo de “lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado” (Díaz Barriga, 2013, p. 11). Estas actividades pueden realizarse en forma individual o en pequeños grupos, de modo que los estudiantes encuentren una instancia de “acción intelectual y de comunicación y diálogo entre pares” (Díaz Barriga, 2013, p. 11).

En nuestra investigación, seguimos los lineamientos planteados arriba por Díaz Barriga (2013) y nos enfocamos en el concepto de secuencia didáctica como un ordenamiento o secuenciación de actividades.

Modelos de secuenciación de actividades

En relación con la pregunta que nos planteamos sobre los patrones recurrentes de secuencias didácticas en los libros de texto de inglés, rescatamos los conceptos de R. Criado Sánchez (2008a), quien entiende el término secuenciación como una “ordenación o disposición de las actividades dentro de una lección o unidad didáctica en un libro de texto determinado y elaborado para la enseñanza de una lengua extranjera específica” (p. 5). La autora utiliza los términos secuencia didáctica y secuenciación de actividades como equivalentes, pero prefiere el de secuenciación de actividades para referirse específicamente a los modelos.

Al respecto, señala que “la estructura de *secuenciación* más frecuentemente detectada en los materiales docentes y en el aula es el modelo Presentación-Práctica-Producción (P-P-P)” (Criado Sánchez, 2008, p. 3). Toma este modelo como base para su análisis y con él compara los otros modelos de secuenciación. La forma tradicional del modelo P-P-P contiene tres pasos, a saber: fase 1: presentación (P1); fase 2: práctica (P2); fase 3: producción (P3). La autora (2008) plantea que este modelo P-P-P se conoce también como “modelo escolar”, por ser el que prevalece en la enseñanza del inglés en el sistema escolar.

Siguiendo a Sánchez (2004), citado en Criado Sánchez (2008a), incluimos una descripción de los pasos y fases de la secuencia. En el paso 1 se da primero la presentación, en la que se expone al estudiante a nuevos recursos. Esta puede ser seguida de una subfase de explicación, donde se explicitan ciertas características de los recursos presentados. El paso 2 se subdivide en dos fases: una de prácticas expresamente

controladas y dirigidas, que consiste en una manipulación diversa de los recursos por parte de los estudiantes; la segunda subfase es de prácticas de repetición y consolidación, y puede incluir prácticas como la repetición, la sustitución, transformación y transferencia a contextos paralelos. El paso 3 se refiere a la etapa de producción, en la que se utilizan los conocimientos construidos en actividades que “exigen no solo la utilización de elementos aprendidos, sino también la *creación* de modelos nuevos que pueden lograrse mediante la interrelación de elementos ya conocidos, pero utilizados de manera parcialmente diferente, mediante la aplicación de reglas, etc.” (Sánchez, 2004, en Criado Sánchez, 2008a, pp. 11-12).

Otro de los modelos descritos es la llamada versión contemporánea del P-P-P, que es una versión basada en el modelo P-P-P “aunque con variantes más o menos significativas respecto del esquema canónico” (Criado Sánchez, 2008a, p. 10). Como plantea la autora, la versión contemporánea del P-P-P puede presentar algunas diferencias con el modelo P-P-P tradicional. Por ejemplo, puede producirse la ampliación de las fases P1 y P2 o la inserción de actividades introductorias y con rol contextualizador antes de P1. Para Criado Sánchez (2008), “la versión contemporánea del P-P-P admite estas y otras variantes y matices, lo que redundaría en su flexibilidad, si bien el esquema básico o esqueleto apenas si varía” (p. 13).

Además de las secuenciaciones citadas arriba, la autora destaca la propuesta de Brumfit, de 1979, basada en el modelo post-comunicativo, que presenta el orden P3-P1-P2. También subraya los aportes de Littlewood, de 1981, que distingue las etapas pre-comunicativa y comunicativa y equivaldría al modelo P2-P3 o P3-P2, ambos con ausencia de la etapa de presentación P1. Menciona, también, el modelo O-H-E de Lewis, de 1993, el modelo de las tres *Íes* (*Illustration, Interaction, Induction*) de McCarthy, de 1995, y diversas propuestas basadas en el enfoque TBLT (enseñanza del idioma basada en tareas). Rescata, además, las propuestas de “interacción estratégica” de Di Pietro, de 1987, que presenta el orden P3-P1-P2 y el modelo basado en procesos comunicativos (CPM) de Sánchez, de 1993, cuya secuenciación persigue la imitación del modelo comunicativo.

Recursos didácticos y libros de texto

Siguiendo a Sanjurjo (2008), entendemos como recursos didácticos “a las apoyaturas materiales de la enseñanza (pizarrón, películas, material de laboratorio, computadora, textos, entre otros)” (p. 101). Aunque coincidimos con la idea de que “la categoría de recurso didáctico no puede universalizarse porque se construye desde la

práctica” (Sanjurjo, 2008, p. 102) y que a un recurso didáctico “lo asigna [...] un docente particular para una clase específica” (Spiegel, citado en Sanjurjo, 2008, p. 102), entendemos que los libros de texto entran dentro de esta categoría de las apoyaturas materiales. En este sentido, los libros de texto tienen al menos la potencialidad de transformarse en recursos didácticos. Según plantea J. F. Reyes Montero (2016), el libro de texto “Es una herramienta que selecciona, secuencia y ordena en unidades los contenidos, objetivos, actividades, evaluación, etc. de un curso en una determinada materia” (p. 8). Para definir nuestro referente con mayor precisión, seguimos a J. Martínez Bonafe (2008), quien se refiere al libro de texto como a :

[...] ese artefacto o recurso material específico del trabajo de enseñanza en las situaciones de aula en los ámbitos institucionales de la escolarización, utilizado, por tanto, por un profesor en el proceso de organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un grupo o colectivo de estudiantes, y que ha sido pensado, diseñado, escrito, editado, vendido y comprado para esta finalidad de la educación institucionalizada. Suele caracterizar al objeto, igualmente, el responder a la organización de las propuestas didácticas de una asignatura o disciplina concreta de las prescritas en el currículum oficial. No es de los libros en general a lo que aquí nos referimos, ni del uso que de estos o de cualquier otra forma de presentación cultural pueda realizarse en las escuelas, sino de una específica y dominante forma de presentación y concreción del currículum conocida como libro de texto o manual escolar. (p. 62)

Marco metodológico

Para poder escoger la metodología más apropiada para este trabajo de investigación, consideramos necesario reconocer nuestra posición respecto del tipo de paradigma en el que nos ubicamos. Recurrimos a las palabras de T. Kuhn (2013), que define la noción de paradigma como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 13).

En el marco de la realización de nuestro trabajo de investigación, consideramos pertinentes los planteos de García de Ceretto y Giacobbe (2009), quienes mencionan que

El paradigma no solo nos guía en la selección de métodos, técnicas e instrumentos, sino que define el concepto de realidad y su modo de abordaje, conforma y valida conocimientos. No podemos olvidar que se cree ver los hechos objetivos tal cual; en realidad, solo se conoce lo que el paradigma permite advertir”. (p. 18)

En concordancia con el problema de nuestra investigación, nos situamos en el paradigma hermenéutico-interpretativo y adoptamos un enfoque cualitativo. Respecto del tipo de investigación, se sigue un diseño descriptivo, ya que "se centra en las características del objeto de estudio, produciendo como resultado un diagnóstico de él" (García de Ceretto, Giacobbe, 2009, p. 48). En este sentido, lo que pretendemos es describir dos libros de texto de inglés utilizados en el ciclo básico de la escuela secundaria, en especial las secuencias didácticas en ellos contenidas.

Debido a que el texto original de los materiales didácticos analizados está expresado en inglés, se incluyó en el análisis una descripción detallada del material para hacer posible la comprensión del lector hispanoparlante.

En cuanto al objeto de análisis, utilizamos los libros de texto *Champions Starter, Second Edition, Student's Book and Workbook*, editado por Oxford University Press en el año 2018 (2014 primera publicación) y *What's Up Starter, Third Edition, Student's Pack*, editado por Pearson en el año 2016 (primera publicación 2012). La selección de estos libros se basa en que son ejemplares que se utilizan habitualmente en el nivel medio del ámbito de práctica docente del tesista, que se contextualiza en la localidad de Rosario, en el período 2014-2019.

En estas propuestas editoriales seleccionadas abordamos más específicamente, el desarrollo del eje temático que gira en torno al tiempo verbal *Present Simple* (presente de indicativo) y que también aborda vocabulario de *daily routines* (rutinas diarias), *adverbs of frequency* (expresiones adverbiales de frecuencia) y *prepositions of time* (preposiciones de tiempo). La elección de esta temática se debe a la importancia que reviste este tiempo verbal en la asignatura Lengua Extranjera (Inglés) en el ámbito de la educación media.

Del libro de texto *Champions Starter* de la editorial Oxford University Press tomamos las unidades 3 y 4, y del libro de texto *What`s Up Starter* de la editorial Pearson tomamos las unidades 4 y 5. Incluimos los extractos correspondientes a las unidades mencionadas de cada libro en los Anexos I y II.

El Libro de Actividades (*Workbook*) que acompaña el libro de texto de cada editorial no fue sometido al análisis exhaustivo, ya que no fue considerado como parte del objeto de análisis de este estudio. Asimismo, la extensión del estudio no lo permitiría y el tipo de actividades que presenta es la misma que la de los libros de texto seleccionados.

Dado que nuestra problemática está centrada en ciertos aspectos de los libros de texto, adoptamos como técnica para nuestra investigación el análisis de documentos. Siguiendo a García de Ceretto y Giacobbe (2009), se considera que los documentos son “cualquier entidad que informa” (López Yepes, 1989, citado en Ceretto y Giacobbe, 2009 p. 90), se encuentran disponibles y son susceptibles a ser clasificados. De acuerdo a la clasificación de Del Rincón (1995, citado en Ceretto y Giacobbe, 2009) consideramos que los libros de texto seleccionados para este estudio, según su contenido informativo son un documento secundario; según la perspectiva de elaboración de la información cumplen criterios de contenido específico, elaborados y actuales; según el tipo de soporte son de papel; según el tipo de codificación de la información son analógicos y convencionales.

Análisis de datos

El análisis se organizó en tres ejes a partir de los objetivos planteados, los datos recogidos y los aportes de los autores que se desarrollaron en el marco teórico.

Los dos primeros ejes se abordan en el apartado 1 de este análisis. Allí se describe el material de modo exhaustivo, junto con los tipos de actividades que conforman las secuencias didácticas de los libros de texto seleccionados y se identifican los patrones recurrentes en las secuencias didácticas de cada libro.

Entre las conceptualizaciones de secuencia didáctica que nos van a servir para analizar los materiales didácticos seleccionados destacamos dos, ya desarrolladas en el marco teórico. Para el primer eje, relacionado con el objetivo “describir los tipos de actividades que conforman las secuencias didácticas de los libros de texto seleccionados”, tomamos la propuesta de Díaz Barriga (2013), quien clasifica las actividades de la secuencia didáctica según su función en A-D-C (son tres tipos de actividades: las actividades de apertura, las actividades de desarrollo y las actividades de cierre).

En el segundo eje, nos proponemos abordar el objetivo “identificar la presencia de patrones recurrentes en las secuencias didácticas de cada libro de texto seleccionado”. Para ello retomamos la propuesta de Criado Sánchez (2008) para identificar el modelo de secuencia didáctica prevaleciente en cada uno de los libros de textos analizados. La autora describe diversos patrones de secuenciación de actividades entre los que se destaca el modelo P-P-P (que contempla actividades de presentación, práctica y producción) y la versión contemporánea del modelo P-P-P. También incluye la propuesta de Brumfit, basada en el modelo post-comunicativo, los aportes de Littlewood, quien distingue las etapas pre-comunicativa y comunicativa, el modelo O-H-E de Lewis, el modelo de las tres Íes de McCarthy, diversas propuestas basadas en el enfoque TBLT y el modelo basado en procesos comunicativos (CPM) de Sánchez, sustentada en el enfoque comunicativo.

En este segundo eje de análisis tomamos además dos parámetros que la autora destaca de los aportes de Read (1985) para la descripción de un modelo: el grado de control de las actividades por parte del docente y las actividades típicas, en cada fase de la secuencia. Por último, también tendremos en cuenta el nivel de cohesión entre las secciones de la unidad y la relación de cada sección con el eje temático principal de la secuencia didáctica.

Observamos, además, que los aportes de Díaz Barriga (2013) no se refieren en particular a los libros de texto sino a las secuencias didácticas en general, a diferencia de Criado Sánchez (2008), cuya propuesta está orientada específicamente al análisis de libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el apartado 2 abordamos el tercer eje, vinculado al objetivo “analizar las semejanzas y diferencias entre las secuencias didácticas de los dos libros de texto seleccionados”. Así, en este apartado realizamos una comparación entre los dos libros de texto objeto de nuestro estudio para investigar las semejanzas y diferencias en las secuencias didácticas que encontramos entre ambos. Esta comparación se basa en buena medida en los dos ejes precedentes desarrollados en la primera parte del análisis.

1. Descripción, tipos de actividades y patrones recurrentes de las secuencias didácticas de los libros de texto

Retomando la definición de J. Martínez Bonafe (2008) abordada en el marco teórico, entendemos al libro de texto como un recurso didáctico material específico para la enseñanza en el aula en instituciones escolares, utilizado por un docente para organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un grupo de estudiantes, que fue diseñado y editado para este fin y que responde a la organización de propuestas didácticas de determinada asignatura incluida en un currículo oficial. En particular, consideramos que los dos libros de texto de inglés, objeto de nuestro análisis han sido diseñados con vistas a un público de estudiantes adolescentes o preadolescentes, ya que, por ejemplo, los personajes principales en toda la extensión de ambos libros son adolescentes y el vocabulario de rutina diaria incluido es de tipo escolar en vez de laboral, como podría serlo en un libro orientado a un público de estudiantes adultos. En este sentido, cabe mencionar que la diferenciación mencionada responde a características etarias, que no necesariamente se corresponden con determinado nivel en el estudio del idioma.

1.1. Libro de Texto: *Champions Starter*

Champions Starter organiza las actividades de cada unidad en 6 secciones que se presentan en el siguiente orden: Sección introductoria, *Vocabulary* (Vocabulario), *Grammar* (Gramática, 1º tema), *Communication* (Comunicación), *Grammar* (Gramática, 2º tema) y *Skills* (Destrezas).

Además, se incluyen dos secciones adicionales, cada dos unidades, que ocupan una página cada una: *Review* y *Culture Club*, ambas relacionadas con las diferentes secciones de las dos unidades precedentes. En la sección *Review* se repasa la gramática y el vocabulario desarrollado. En la sección *Culture Club* se propone un ejercicio de lectura y otro de escritura basado en el primero.

Luego de las 6 unidades del libro se presenta el *Workbook* (Libro de Actividades), que contiene actividades para las 6 unidades, organizado a su vez en *Grammar Rules*, donde se incluyen las reglas gramaticales en detalle, *Exercises*, que consiste en ejercicios de vocabulario y gramática, *Communication* y *Skills*. Observamos una clara correlación entre las secciones de este libro de actividades con el libro principal.

Al pie de cada página se expone el *website* donde los alumnos pueden realizar más ejercicios de tipo en línea. Sin embargo, en vistas del diseño y espacio que se le brinda, observamos que no se estimula mucho el espacio virtual, probablemente para dejar su utilización a criterio del docente. Además, aparece aquí una remisión a las páginas que contiene el Libro de Actividades, incluido al final del libro, con más ejercicios sobre cada tema.

Para este análisis, se toman las unidades 3 y 4 en las que se desarrolla el eje temático en torno al tiempo verbal *Present Simple*.

1.1.1 Unidad 3

1.1.1.1 Actividades de apertura y fase de contextualización (Fc)

Este tipo de actividades y fase de la secuencia didáctica abarca únicamente la *Sección Introductoria* de la unidad 3, y se compone de ejercicios relativamente breves, distribuidos en dos páginas enfrentadas. En estas páginas se conforma una imagen grande y colorida, atractiva visualmente, desplegada en toda la carilla izquierda y en parte de la carilla derecha, junto con dos imágenes más pequeñas muy similares a la anterior sobre la carilla derecha, configurando un formato de *photostory* (Anexo I, p. 78). La sección consta de 6 ejercicios en los que se utilizan los conocimientos previos de los estudiantes (los verbos *have got* y *to be*, el vocabulario de la actuación, lazos de parentesco, la hora,)

desarrollados en las unidades anteriores para, al decir de Díaz Barriga, (2013, p. 6). “abrir el clima de aprendizaje” y, por tanto, siguiendo a este autor, las clasificamos como actividades de apertura. Se considera que estos son recursos para ir entrando lentamente al tema con vocabulario simple. Como indica Díaz Barriga (2013) las actividades de apertura son variadas, abren el tema o arrojan interrogantes para que los alumnos se enfrenten al reto intelectual de incorporar información nueva o traer a su pensamiento informaciones que ya poseen, ya sea por su formación escolar previa o por su experiencia cotidiana. Corresponde una actividad de apertura por secuencia didáctica, no una por sesión de clase. Como parte de este tipo de actividades pueden instrumentarse ejercicios individuales o grupales.

Desde el punto de vista de Criado Sánchez (2008), encuadramos a esta primera sección dentro de las actividades de contextualización o introductorias (Fc), y forma parte del patrón de secuenciación de actividades denominado versión contemporánea del modelo P-P-P (Presentación-Práctica-Producción), del que esta fase previa a la presentación constituye una de sus características diferenciales respecto al modelo tradicional. El ejercicio 1 de la página 30 (Anexo I, p. 78) es de lectura y de escucha (Leer y escuchar para identificar quiénes son Clare y Jason) donde hay un presentador (Mr. Lane) que ya apareció en unidades, dos entrevistados (Clare y Jason) y un público de adolescentes actores (audio n.º 31). Mr. Lane presenta a los entrevistados comentando que son actores de un musical londinense que se llama *Splash*, que estos adolescentes harán en su escuela de comedia musical. Los adolescentes les piden que les narren su rutina diaria. De este modo se introduce el *Present Simple* en su forma afirmativa (en especial los verbos *go / get / have*), la tercera persona del singular, el vocabulario, los adverbios de frecuencia y las preposiciones de tiempo, que se desarrollarán luego de modo más formal y exhaustivo en el resto de la Unidad.

El ejercicio 2 se propone unir mitades de oraciones (sujeto con predicado) para comprobar la comprensión del texto en torno a los personajes.

El ejercicio 3 presenta diálogos breves en los que se repiten las preguntas principales sobre la rutina (fragmentos del texto principal de la actividad 1) pero con errores para que los alumnos puedan buscarlos, comparar los diálogos y corregir.

El ejercicio 4 es una actividad breve de escucha y de habla (audio n.º 32) que propone autocorregir con el audio el ejercicio anterior y después escuchar y repetir.

En el ejercicio 5 se pide completar 3 oraciones con los verbos principales de la actividad: *go / get / have*.

En el ejercicio 6 se propone trabajar con el compañero retomando las oraciones del ejercicio 5 y decirle si son verdaderas o falsas según su propia rutina diaria.

Recordemos que a pesar de lo que su nominación como “ejercicios” pudiera sugerir, las actividades de esta sección no pertenecen a la fase de práctica (P2) de la secuencia didáctica sino a la fase de contextualización arriba descrita, dado que son actividades sencillas y breves, típicas de esta fase, y al bajo nivel de control por parte del docente que también caracteriza esta etapa.

1.1.1.2 Actividades de desarrollo y fases de presentación y práctica (P1 y P2)

En el libro *Champions Starter* las actividades de desarrollo y las fases de presentación y práctica abarcan 4 secciones: *Vocabulary* (Vocabulario), *Grammar* (Gramática, 1º tema), *Communication* (Comunicación), *Grammar* (Gramática, 2º tema) y *Skills* (Destrezas, solo ejercicios 1 y 2).

Luego de las actividades de apertura, para Díaz Barriga (2013) siguen las actividades de desarrollo, que tienen la finalidad de que el estudiante interactúe con información nueva. Se recurre en estas actividades a los procesos introducidos en las de apertura (donde el estudiante recuperó sus conocimientos previos) para poner aquí en interacción la información previa con la nueva y, si es posible, con un referente contextual que ayude a darle sentido actual. Dos momentos son relevantes en las actividades de desarrollo: el trabajo intelectual con una información y el empleo de esa información en alguna situación-problema o en un proyecto más amplio del curso para que la información adquiera más relevancia para el alumno. Desde la perspectiva de Criado Sánchez, estas actividades suceden a las de contextualización o introductorias y se corresponden con las fases de presentación y práctica de la secuencia didáctica (P1 y P2), que se analizarán en mayor detalle a continuación. En referencia a la fase de presentación, Sánchez (2004) nos dice:

Exposición al alumno a nuevos materiales, sean estos de la naturaleza que sean (textos escritos, textos orales, reglas o cuestiones gramaticales, listas de vocabulario, etc.). Presentación de tales materiales (en la modalidad que fuere) para propiciar un marco de trabajo al cual se circunscribirán las actividades que siguen. (Sánchez, 2004, en Criado Sánchez, 2008a, p. 11)

Cabe resaltar que “a esta presentación de materiales puede seguirle la explicación o explicitación razonada de determinadas características que inciden en los objetivos hacia

los cuales se orientan dichos materiales. Esta subfase no se incluye siempre”. (Sánchez, 2004, en Criado Sánchez, 2008a, p. 11)

Recordemos, además, que la fase de práctica (P2) puede constar de dos subfases: un primer momento de práctica expresamente controlada y dirigida donde “la atención de los alumnos se atrae explícita o implícitamente hacia los objetivos pretendidos mediante actividades estrechamente controladas”; y un segundo momento de prácticas de repetición y consolidación que persigue la

[...] consolidación de conocimientos mediante prácticas diversas (repetición, sustitución, transformación o transferencia a contextos paralelos) que requieren la utilización de elementos estructuralmente similares a aquellos que se han practicado en la fase anterior, o la activación de lo que ya se ha aprendido anteriormente. (Criado Sánchez, 2008a, p. 11)

En la página 32 (Anexo I, p. 79) se presenta la sección *Vocabulary* con el vocabulario de la unidad relacionado con *Daily routines* (rutinas diarias), a través de 2 actividades. En la actividad principal se pide al estudiante que una 10 imágenes con 10 oraciones que las describen. El ejercicio termina con una actividad de escucha para autocorregirse (audio n.º 33). En la página se destaca el uso de uno de los tres verbos principales mencionados en la fase de contextualización: *have* y su uso para las comidas diarias (*have breakfast, have lunch, have dinner*). El ejercicio 2, *Pairwork*, plantea el trabajo de a pares entre compañeros. Se propone que un estudiante le cuente a otro de forma oral a qué hora hace las actividades planteadas en el ejercicio 1. Siguiendo a Sánchez (2004), citado en Criado Sánchez (2008a), en esta fase se produce la “Exposición al alumno a nuevos materiales, sean estos de la naturaleza que sean (textos escritos, orales, reglas o cuestiones gramaticales, listas de vocabulario, etc.) [...] para propiciar un marco de trabajo al cual se circunscribirán las actividades que siguen” (p. 11). En este caso, se proporciona en la fase de presentación (P1) una lista de vocabulario que el estudiante debe relacionar con las imágenes y autocorregir por medio de un audio en la fase de práctica (P2). Esta sección no incluye, dentro de la fase de presentación, la subfase de explicitación, por tratarse de vocabulario. Cabe resaltar que “[...] en el caso del vocabulario, al contrario que en la gramática, tal y como propone DeKeyser (1998), no son necesarias prácticas controladas para conseguir asentar el conocimiento declarativo en la memoria a largo plazo [...]” (Criado Sánchez, 2008a, p. 23), por lo que las actividades de práctica en esta sección

presentan un bajo grado de control por parte del docente. Observamos, además, que los ejercicios de unir imágenes con frases constituyen actividades típicas en las secciones dedicadas a la subdestreza de vocabulario.

La página 33 (Anexo I, p. 79) aborda la sección de Gramática (1º tema), a través de 6 ejercicios. Primero se desarrolla el tema principal de gramática de la unidad, que corresponde a la fase de presentación (P1): el tiempo verbal *Present Simple* en su forma afirmativa, para todas las personas gramaticales. La página comienza con un cuadro resumido, en el que se presenta sucintamente el subtema de la flexión verbal para la tercera persona del singular: se agrega *s* al verbo en infinitivo luego de *he/ she/ it*. Debajo de este pequeño cuadro, el libro remite a las reglas gramaticales extensas de la página 80, que pueden considerarse, junto a una posible intervención del docente como una subfase de explicitación, ya que “A la presentación de materiales puede seguirle la explicación o explicitación razonada de determinadas características que inciden en los objetivos hacia los cuales se orientan dichos materiales [...]” (Sánchez, 2004, citado en Criado Sánchez, 2008a, p. 11)

A continuación, comienza la fase de práctica (P2) correspondiente a esta primera presentación. El ejercicio 1 muestra seis oraciones en las que el estudiante debe elegir entre dos opciones la forma correcta del verbo, según corresponda o no la flexión verbal para la tercera persona del singular. Es un ejercicio de práctica expresamente controlada y dirigida.

Luego se presenta el subtema de las variaciones ortográficas de la tercera persona del singular, *Spelling Variations – 3rd person singular*. A tal fin se utiliza un cuadro de doble entrada que incluye únicamente ejemplos: siete verbos en infinitivo seguidos de sus versiones flexionadas. Debajo de este cuadro, el libro remite a las reglas gramaticales extensas de la página 80, que pueden consultarse para mayor detalle. Estas reglas extensas, juntamente con una explicación u otros recursos que el docente pudiera decidir utilizar constituyen la subfase de explicitación, típicamente presente en los temas de gramática. Sin embargo, dada la diagramación del libro de texto (las reglas gramaticales se encuentran en el libro de actividades) y las decisiones propias de cada docente, esta subfase puede excluirse de la secuencia didáctica

El ejercicio 2 propone completar seis oraciones con la forma correcta de los verbos del cuadro precedente. Todas deben completarse con la columna flexionada para ser correctas; el ejercicio es muy sencillo, por lo que se deduce que pretende que el estudiante desarrolle familiaridad con el tema gramatical y el lenguaje utilizado. En este sentido, lo clasificamos como una actividad de práctica expresamente dirigida y con un alto nivel de

control por parte del docente.

El ejercicio 3 (audio n.º 34) trabaja la subdestreza de la pronunciación. Es una actividad en la que el estudiante debe escuchar y repetir las tres formas posibles de pronunciación de las terminaciones del verbo flexionado, trabajados en los ejercicios 1 y 2 precedentes. El estudiante tiene a la vista tres palabras ejemplo, con sus correspondientes símbolos fonéticos, que escucha y repite. El ejercicio 4 pone en juego la destreza receptiva de la escucha. Consiste en escuchar seis palabras y completar un cuadro de tres columnas en forma escrita, según corresponda a cada una de las tres variantes fonéticas (audio n.º 35), para luego, en un segundo momento, escuchar y repetir las palabras. Siguiendo a Criado Sánchez (2008a), el tercero es un ejercicio de práctica expresamente controlada y dirigida que se corresponde con la primera parte de la fase de práctica en la que “la atención de los alumnos se atrae explícita o implícitamente hacia los objetivos pretendidos mediante actividades estrechamente controladas” (p. 11). La primera parte del ejercicio 4 opera en igual sentido, aunque entendemos que la segunda (en la que el estudiante debe escuchar y repetir, como en el ejercicio 3) da inicio a la subfase de consolidación, segunda parte de la fase de práctica, por vía de prácticas de repetición.

El ejercicio 5, ilustrado con dos adolescentes en su habitación, provee al estudiante de una serie limitada de 12 verbos para completar un texto con igual cantidad de espacios. Para resolverlo, se requiere integrar los temas de gramática practicados en los ejercicios 1 y 2 en esta misma página, y el vocabulario de la página anterior que, debido a la diagramación del libro, queda también a la vista del estudiante. En este sentido, lo enmarcamos dentro de las actividades de prácticas de repetición y consolidación, ya que se pone en juego la “transferencia a contextos paralelos que requieren la utilización de elementos estructuralmente similares a aquellos que se han practicado en la fase anterior, o la activación de lo que ya se ha aprendido anteriormente” (Criado Sánchez, 2008a, p. 11). En este caso, tanto los ejercicios de gramática precedentes de esta sección como el vocabulario que se ha trabajado en la sección previa se ponen en juego en la concreción de la actividad. Recordemos además que esta segunda clase de actividades de práctica “tienen como objetivo conseguir la precisión de las formas de modo que luego se pueda conseguir la fluidez en las actividades de producción” (Criado Sánchez, 2008b, p. 77). La actividad siguiente (*Finished?*) responde también a estas características por lo que la consideramos de repetición y consolidación.

Esta sección de gramática, distribuida en una sola carilla, culmina con el ejercicio recién mencionado, denominado *Finished?* Aquí se propone a los estudiantes que hayan

terminado los cinco ejercicios precedentes, reescribir algunas de las oraciones utilizadas en la sección de vocabulario de la página 32 en la forma correspondiente a la tercera persona del singular. De esto puede deducirse que el libro está planteado para ser utilizado con grupos numerosos, proponiendo una actividad extra para quienes hayan terminado las principales y contemplándolos diversos ritmos de los estudiantes de la clase.

La página 34 (Anexo I, p. 80) se dedica a la sección de Comunicación de la unidad, a través de 3 ejercicios. Tiene como objetivo que el estudiante hable de sus programas de televisión preferidos. Plantea una situación comunicativa muy específica con la que el estudiante podría encontrarse en la vida real y no guarda una relación estricta con el eje temático de la unidad. Aunque el tiempo verbal utilizado es *Present Simple*, solo aparece el verbo *to be (am/is/are)*, trabajado en la Unidad 1. Tampoco encontramos relación directa con el vocabulario precedente de la Unidad 3, ni con el que sigue en la Unidad 4. Desde el punto de vista de la práctica, consideramos que en esta sección prevalecen las actividades de consolidación, ya que tiene lugar la transferencia a contextos paralelos, y en este caso involucra las subdestrezas de la gramática y la pronunciación. Así, las mismas estructuras y preguntas trabajadas en unidades precedentes tienen lugar aquí, pero referidas a otro tópico.

Bajo el título “Hablar de programas de televisión”, el ejercicio 1 presenta el tema a través de un texto en forma de diálogo que el estudiante debe completar utilizando una ficha con datos. Al finalizar, se procede a un ejercicio de escucha en el que se corrige lo hecho por medio de una grabación (audio n.º 36). A continuación, bajo el título “¡Apréndelo y úsalo!” se presenta un cuadro con cuatro preguntas y sus respectivas respuestas, todas extraídas del diálogo precedente. Aunque no se explicita, se presume que el objetivo de este cuadro es facilitar un ejercicio oral en el que los estudiantes practiquen las preguntas y respuestas de a pares, bajo supervisión del docente.

El ejercicio 2 propone escuchar y repetir en forma oral las preguntas (audio n.º 37), prestando especial atención a la entonación.

Bajo el encabezado *Pairwork* (trabajo de a pares) el ejercicio 3 presenta un diálogo en forma escrita que solo contiene las preguntas y que el estudiante debe completar con información propia. En un segundo momento, se propone practicar el diálogo con un compañero, alternando los roles.

La página 35 (Anexo I, p. 80) retoma la subdestreza de Gramática (2º tema), esta vez dedicándose a los adverbios de frecuencia y a las preposiciones de tiempo. La mitad izquierda de la página se introduce bajo el título “Adverbios de frecuencia”. Aquí, la fase

de presentación (P1) se concreta a través de un pequeño cuadro con seis adverbios de frecuencia en orden decreciente, representados gráficamente en sus extremos con “100%” para “siempre” y “0%” para “nunca”. Encontramos, debajo, una actividad muy breve relacionada con la ubicación de estos adverbios en la oración, en la que los estudiantes deben leer dos oraciones de ejemplo y completar, siguiendo ese modelo, dos reglas de ubicación: una para *be* (ser) y otra para *all other verbs* (todos los otros verbos). Esta última actividad, corresponde a la subfase de práctica denominada explicitación, ya que aquí se explican de un modo directo y explícito las reglas gramaticales relacionadas con la posición de los adverbios. Debajo de este cuadro, el libro remite a las reglas gramaticales más extensas de la página 80, que en este caso no agregan mayores detalles a los presentados aquí.

El ejercicio 1 da inicio a la fase de actividades de práctica (P2) de los adverbios. Provee de cuatro series de palabras desordenadas, en las que se incluyen los adverbios de frecuencia, y propone reordenarlas para escribir cuatro oraciones con el orden correcto. Es un ejercicio con actividades de práctica expresamente controladas y dirigidas, es decir, corresponde a la primera subfase de la fase de práctica (P2)

El ejercicio 2 retoma la sección de vocabulario sobre las rutinas diarias y la sección de gramática en lo relativo a la tercera persona del singular y agrega el tema nuevo de los adverbios de frecuencia. Propone escribir cinco oraciones sobre la rutina de Danny, representado en una imagen. Para ello, solo provee al estudiante de las expresiones verbales en infinitivo seguidas de los adverbios de frecuencia. El estudiante debe incorporar el sujeto (*He/Danny*), conjugar el verbo y ubicar el adverbio de frecuencia en el lugar adecuado. Las actividades de este ejercicio funcionan como actividades expresamente controladas y dirigidas en relación con el tema nuevo de adverbios, pero podemos considerarlas como actividades de repetición y consolidación respecto de los temas involucrados que fueron ya trabajados en la sección de gramática anterior, si tenemos en cuenta que requiere poner en juego el proceso de transformación y transposición a un contexto paralelo.

La mitad derecha de la página comienza con la etapa de presentación (P1) relacionada con las preposiciones de tiempo a través de un cuadro que combina las preposiciones *on/ at/ in* con las diversas unidades de tiempo según corresponda (*on Firday, at night, in the morning, etc.*). No se contempla aquí una subfase de explicación o explicitación.

El ejercicio 3 corresponde a la fase de práctica (P2) del tema arriba presentado.

Propone elegir la preposición correcta en seis oraciones, subrayando la opción que corresponda. El ejercicio 4 se presenta como un ejercicio oral, de a pares, y se plantea como un juego, en el que el estudiante A elige uno de los verbos provistos en un recuadro y el estudiante B debe decir dos oraciones utilizando ese verbo: una referente a sí mismo y la otra a su mejor amigo, combinándola luego con una preposición y expresión de tiempo. Las actividades de ambos ejercicios son de tipo expresamente controladas y dirigidas, aunque las del ejercicio 3 en un grado mayor.

Esta sección destinada a la gramática, distribuida en una sola carilla, culmina con el ejercicio denominado *Finished?*, cuya función fue explicada anteriormente, aquí propone a los estudiantes que escriban oraciones sobre la propia rutina diaria, incluyendo alguno de los adverbios de frecuencia. Las actividades de los tres ejercicios son expresamente controladas y dirigidas, aunque las del ejercicio 3 en un grado mayor y las del ejercicio *Finished?* otorgan mayor libertad al estudiante, asemejándose en este punto a las actividades de producción (P3)

Al final de la secuencia didáctica nos encontramos con la sección *Skills* (Destrezas), que pone en juego las cuatro destrezas básicas planteadas por Harmer (2011): leer, escuchar, hablar y escribir. Está diagramada en dos carillas enfrentadas, entre las páginas 36 y 37 (Anexo I, p. 81). Consideramos que los dos primeros ejercicios de esta sección, dedicados a las destrezas de leer y escuchar, son actividades de desarrollo, corresponden a las fases de presentación y práctica de la secuencia didáctica (P1 y P2) y pertenecen, por tanto, a este apartado. En este sentido, la secuenciación se adecua al principio pedagógico postulado por Sánchez (2001), que indica que las destrezas receptivas (leer y escuchar) se ubican antes que las destrezas productivas (hablar y escribir).

Tampoco es arbitraria la posición final de esta sección en la secuencia, dado que, respetando la gradación, las subdestrezas (vocabulario, gramática y pronunciación) preceden a las destrezas y se trabajan en las secciones anteriores de la secuencia didáctica. Las subdestrezas son menos complejas y, en cierto sentido, sirven de preparación para las destrezas trabajadas aquí. La sección comienza con un texto breve sobre la vida de Phiona, una jugadora de ajedrez de Uganda. Se incluyen también fotografías de ella, que ocupan cerca de un tercio de la página 36, y un mapa ilustrativo de fondo. Propone cinco ejercicios de los que, como se anticipó arriba, analizaremos aquí los primeros.

El ejercicio 1 involucra la destreza de la lectura y plantea como actividades leer el texto mencionado y trabajar luego con seis oraciones que contienen información falsa. Los estudiantes deben identificar los datos erróneos y corregir las oraciones. El ejercicio 2 es

una actividad que involucra la destreza de la escucha y emula una entrevista radial a Phiona (audio n.º 38). Los estudiantes deben escuchar el audio y completar los espacios vacíos de seis oraciones extraídas de la entrevista con una palabra en cada uno.

Consideramos a ambos ejercicios como actividades plenamente de práctica. En este sentido, las fases de presentación de las secciones anteriores de gramática y vocabulario funcionan como presentación de los ejercicios aquí analizados. Encontramos, además, una correlación clara entre los temas: tanto el texto escrito como el audio de esta sección retoman el eje temático de las anteriores (*present simple, daily routines, etc.*).

En particular, ambos ejercicios corresponden a actividades de práctica de repetición y consolidación, ya que involucran la transferencia a contextos paralelos. Esta subclase de actividades de práctica “tienen como objetivo conseguir la precisión de las formas de modo que luego se pueda conseguir la fluidez en las actividades de producción” (Criado Sánchez, 2008b, p. 77) por lo que consideramos que su ubicación en la secuenciación (justo antes de las actividades de producción) es coherente con este criterio.

1.1.1.3 Actividades de cierre y fase de producción (P3)

Luego de las actividades de desarrollo, para Díaz Barriga (2013) siguen las actividades de cierre, que tienen como objetivo “lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado” (p. 11) A través de ellas se busca que el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con los nuevos interrogantes y la información a la que tuvo acceso. Es entendido también como el momento o espacio de socialización de las evidencias y producciones que los estudiantes han obtenido en su trabajo. Desde la perspectiva del análisis del patrón de secuenciación de actividades y siguiendo a Criado Sánchez (2008), encontramos que la fase de producción (P3) se corresponde con las últimas actividades de la secuencia didáctica referidas especialmente a las destrezas de hablar y escribir

En el libro *Champions Starter* las actividades de cierre, coincidentes con la fase de producción (P3) de la secuencia didáctica, se encuentran en la última sección de la unidad, bajo el encabezado *Skills*. Incluyen los tres últimos ejercicios de esta sección (3,4 y 5), en la página 37 (Anexo I, p. 81), y ponen en juego dos de las cuatro destrezas básicas planteadas por Harmer (2011): hablar y escribir. La etapa de producción (P3) tiene como objetivo la

utilización autónoma de los conocimientos construidos mediante actividades que exigen no solo la utilización de elementos aprendidos, sino también la *creación* de modelos nuevos que pueden lograrse mediante la interrelación de elementos ya conocidos, pero utilizados de manera parcialmente diferente, mediante la aplicación de reglas, etc. (Criado Sánchez, 2008a, p. 12)

El ejercicio 3 propone que los estudiantes hablen sobre sus propias rutinas diarias. Para ello, indica un paso previo individual de escritura de esa rutina, con ayuda de un cuadro provisto debajo, y luego, en un segundo momento, el trabajo de a pares en el que cada estudiante cuenta en forma oral su rutina al otro.

Los ejercicios 4 y 5 tienen como objetivo la escritura. El ejercicio 4 se plantea como un paso previo y de preparación para el ejercicio 5, que es específicamente de escritura. Así, en el ejercicio 4 el estudiante debe completar un texto que simula un correo electrónico utilizando la información provista al lado, representadas gráficamente como anotaciones rápidas en un papel borrador. El tema del correo electrónico es el día preferido de la semana.

En el ejercicio 5 se pide a los estudiantes que escriban un texto sobre su propio día preferido de la semana. Cada uno de los apartados referidos a las cuatro destrezas presentados en esta sección pone en juego el desarrollo temático previo, tanto en la sección de gramática como la de vocabulario: en el ejercicio de lectura se plantea un texto escrito en el tiempo verbal *Present Simple*, en su forma afirmativa, y utilizando la tercera persona del singular y sus variaciones ortográficas. El ejercicio de escucha pone en juego, además, el vocabulario de las rutinas diarias y, parcialmente, el de las preposiciones de tiempo. En el ejercicio oral, se agrega a lo anterior el subtema de gramática referido a los adverbios de frecuencia y todas las preposiciones de tiempo, aunque no se trata la tercera persona del singular. Por último, en los ejercicios de escritura se ponen en juego todos los temas de gramática y vocabulario descritos para los ejercicios de escucha, solo que de modo escrito y siguiendo el tipo textual de una carta o mensaje electrónico.

Entendemos que en estas dos actividades de producción tienen lugar el trabajo autónomo y la utilización de gran parte de los elementos aprendidos, aunque la creación de modelos nuevos, que caracteriza a esta etapa, no se produce. La actividad de descripción de la propia rutina diaria aparece ya en un ejercicio de práctica de la sección de Vocabulario, aunque descontextualizada y solo de forma escrita. La dificultad que implica el desarrollo de la pronunciación y del habla en la lengua inglesa explica parcialmente esta

carencia. Además, recordemos con Criado Sánchez (2008b, p. 73) que la creatividad y longitud de las emisiones varía con el nivel de los estudiantes, ya que en el nivel de principiante se torna borrosa la frontera entre P2 y P3 (práctica y producción) debido a los recursos más limitados de los estudiantes. Esta dificultad de los estudiantes principiantes para hablar y escribir se conoce como periodo de silencio (Duran y Ramaut, 2006, en Criado Sánchez, 2008b) y los autores plantean lo contraproducente que resultaría constreñirlos a hacerlo. Así, “como propone Tomlinson, en lugar de plantearnos como objetivo de esta fase una producción fluida y libre de errores, podríamos pensarla como un apoyo que será seguido por más exposición y práctica”. (Criado Sánchez, 2008b, p. 95).

1.1.2 Unidad 4

1.1.2.1 Actividades de apertura y fase de contextualización (Fc)

Al igual que en la Unidad 3, las actividades de apertura (Díaz Barriga, 2013) y la fase de contextualización (Criado Sánchez, 2008) de la secuencia didáctica abarcan únicamente la *Sección Introdutoria* de la unidad 4. Aquí se proponen ejercicios relativamente breves, distribuidos en dos carillas enfrentadas, en las páginas. 38 y 39 (Anexo I, p. 82). Se muestra una imagen grande y colorida, atractiva visualmente, desplegada en toda la carilla izquierda y en parte de la carilla derecha, y dos imágenes más pequeñas muy similares sobre la carilla derecha, en un formato de *photostory*. La diagramación y aspecto general de esta *Sección Introdutoria* en las dos unidades es también muy similar.

Se incluyen 6 ejercicios en los que se apela a los conocimientos previos de los estudiantes (la forma afirmativa del *Present Simple*, las preposiciones de tiempo, el verbo *to be*, el vocabulario referido a la escuela), desarrollados en las unidades anteriores. Ese conocimiento previo permite al estudiante entrar lentamente al tema con un lenguaje familiar, a la vez que un acercamiento a todos los temas novedosos, introducidos brevemente en especial en las actividades de los ejercicios 3, 4, 5 y 6.

Desde el punto de vista de Criado Sánchez (2008), encuadramos a esta primera sección dentro de las actividades de contextualización o introductorias (Fc), y forma parte del patrón de secuenciación de actividades denominado versión contemporánea del modelo P-P-P (Presentación-Práctica-Producción). El ejercicio 1 es de lectura y de escucha. Aquí reaparece la figura de Holly, presente en la misma sección correspondiente a la unidad 3, esta vez como protagonista y sola junto a su padre. El ejercicio propone leer y escuchar un

diálogo entre ellos para determinar de qué están hablando, eligiendo entre tres opciones (audio n.º 39). En el primer intercambio, el padre pregunta a Holly si le agrada su nueva escuela a lo que ella contesta que sí. El resto del diálogo se desarrolla principalmente en forma de preguntas y respuestas cortas (*Interrogative and short answers*). Se introduce así uno de los temas de gramática centrales de la unidad: el tiempo verbal *Present Simple* en su forma interrogativa (preguntas polares) y de respuestas cortas. Se hace uso, además, de algunas expresiones de frecuencia, a desarrollarse luego junto con la pregunta por la frecuencia (*How often...?*) y de una de las palabras utilizadas en las preguntas con cláusula (*Who...?*) El ejercicio 2 presenta cuatro oraciones en las que el estudiante debe elegir entre dos palabras en cada una, basándose en el texto del ejercicio 1. Aparece aquí por primera vez, el uso del *Present Simple* en su forma negativa.

En el ejercicio 3, se toman tres extractos textuales del diálogo anterior y se pide al estudiante que los complete. Debido a que la parte a completar es en los tres casos la de la pregunta, se focaliza la atención en la forma interrogativa. El ejercicio 4 es una actividad breve de escucha y de habla (audio n.º 40), que propone la autocorrección del ejercicio precedente a través de un audio, y luego escuchar y repetir.

En el ejercicio 5 se hace hincapié nuevamente en la forma interrogativa y de respuestas cortas y se solicita al estudiante que reordene tres series de palabras para completar el diálogo. El ejercicio 6 retoma el diálogo del ejercicio 5, en este caso utilizado exclusivamente como un ejercicio de habla a realizar de a pares y alternando roles entre quien pregunta y contesta.

Cabe resaltar que la brevedad y sencillez de las actividades de esta sección junto con el bajo nivel de control por parte del docente caracterizan también a esta fase de contextualización, que no debe confundirse con la fase de práctica (P2) de la secuencia didáctica.

1.1.2.2 Actividades de desarrollo y fases de presentación y práctica (P1 y P2)

Al igual que en la Unidad 3, las actividades de desarrollo y las fases de presentación y práctica (P1 y P2) del libro *Champions Starter* abarcan 4 secciones: *Vocabulary* (Vocabulario), *Grammar* (Gramática, 1º tema), *Communication* (Comunicación), *Grammar* (Gramática, 2º tema) y *Skills* (Destrezas, solo ejercicios 1,2 y 3).

Siguiendo a Díaz Barriga (2013) las actividades de desarrollo persiguen que el estudiante interactúe con información nueva. Se involucran aquí los conocimientos

introducidos en las actividades de apertura para poner aquí en interacción la información previa con la nueva. El trabajo intelectual con tal información y el empleo de esa información en alguna situación-problema o en un proyecto más amplio constituyen dos momentos relevantes de este tipo de actividades. Para Criado Sánchez (2008), estas actividades siguen a las de contextualización o introductorias y se corresponden con las fases de presentación y práctica de la secuencia didáctica (P1 y P2). La fase de presentación (P1) puede incluir, además, una segunda subfase de explicación o explicitación, en la que a través del docente o por medio del material didáctico se describe de forma directa algún tema referente a la presentación que antecede. Por ejemplo, en la fase de presentación pueden mostrarse diversas oraciones de ejemplo con adverbios, algunas con el verbo *to be* y otras con los otros verbos, y en la subfase de explicitación puede aparecer directamente la regla que indica que si el verbo es *to be* el adverbio va después del verbo y que si se trata de otros verbos va antes. Recordemos, sin embargo, que esta subfase de explicación no siempre tiene lugar y que, siguiendo a Sánchez (2004), el objetivo primordial de esta etapa es exponer a los estudiantes a nuevos materiales que enmarquen el trabajo de las actividades siguientes

A su vez, la fase de práctica (P2) puede también tener dos etapas. En un primer momento, las actividades de práctica son expresamente controladas y dirigidas, de modo que “la atención de los alumnos se atrae explícita o implícitamente hacia los objetivos pretendidos mediante actividades estrechamente controladas” (Sánchez, 2004). En un segundo momento de actividades de repetición y consolidación, se involucran prácticas relacionadas con la repetición, sustitución, transformación o transferencia a contextos paralelos.

En la sección *Vocabulary* de la página 40 (Anexo I, p. 83) se presenta el vocabulario y los verbos relativos a *Sports*, los deportes. Las actividades planteadas aquí se distribuyen en tres ejercicios. En la actividad principal de la sección, el ejercicio 1 propone utilizar siete palabras contenidas en un recuadro para completar los espacios debajo de siete imágenes que representan a un deporte cada una. Cada espacio es precedido por uno de los tres verbos que se utilizan para describir la actividad deportiva: *play/ go/ do*. En un segundo momento, se plantea la autocorrección con un ejercicio de escucha (audio n.º 41).

El ejercicio 2 presenta un cuadro de tres columnas, con los verbos *play/ go/ do* encabezando cada una. Aquí se solicita a los estudiantes que ubiquen cada deporte del ejercicio 1 debajo de la columna que corresponda. La información nueva requerida para cumplimentar esta actividad, se provee en el ejercicio 1, ya que recordemos que debajo de

cada imagen y previo a cada deporte, el libro trae impresos los verbos que anteceden a cada uno. El ejercicio requiere, así, únicamente la transcripción de cada deporte en las columnas, respetando la clasificación provista.

El ejercicio 3 es una actividad oral a realizar de a pares y propone hablar de los deportes que cada estudiante practica y no practica. Se provee de tres oraciones de ejemplo, todas ellas con adverbios de frecuencia, trabajados en la unidad 3.

Al igual que en la sección análoga de la Unidad 3, tiene lugar aquí la “exposición al alumno a nuevos materiales, sean estos de la naturaleza que sean (textos escritos, orales, reglas o cuestiones gramaticales, listas de vocabulario, etc.) [...] para propiciar un marco de trabajo al cual se circunscribirán las actividades que siguen” (Sánchez, 2004, citado en Criado Sánchez, 2008a, p. 11). En la fase de presentación (P1), se muestra una lista de vocabulario con los diferentes deportes que el estudiante debe unir con las imágenes y autocorregir por medio de un audio en la fase de práctica (P2). Como es característico de actividades relacionadas a la subdestreza del vocabulario, no se incluye la subfase de explicación o explicitación. Recordemos, junto a Criado Sánchez (2008), la distinción de DeKeyser en relación a las prácticas de vocabulario y gramática, quien señala que en las primeras las prácticas controladas no son necesarias. Al igual que en la Unidad 3, advertimos que esta clase de práctica que consiste en relacionar imágenes con frases constituyen actividades típicas de la subdestreza de vocabulario.

La página 41 (Anexo I, p. 83) aborda la sección de Gramática (1º tema) a través de 5 ejercicios. En ella se desarrollan los temas principales de gramática de la unidad: el tiempo verbal *Present Simple* en sus formas negativa e interrogativa polar con respuestas cortas, para todas las personas gramaticales. La sección comienza con un cuadro resumido, en el que aparece formalmente por primera vez el uso de los auxiliares *do/ does*, en este caso combinados con *not*, para realizar la negación. Se da inicio, así, a la fase de presentación de la secuencia didáctica. Se incluye tanto la forma completa *do not/ does not* como la abreviada *don't/ doesn't*. Debajo de este pequeño cuadro, el libro remite a las reglas gramaticales extensas de la página 85, que al igual que en la sección análoga de la Unidad 3, consideramos, junto a una posible intervención del docente, como una subfase de explicación. Como plantea Sánchez (2004), esta subfase de explicación razonada de ciertos aspectos suele ser necesaria e incidir en el logro de los objetivos del material presentado

Luego de esta fase de presentación, tiene lugar la fase de práctica (P2) correspondiente. El ejercicio 1 muestra seis oraciones con un espacio cada una, que el

estudiante debe completar con el auxiliar correcto: *don't* o *doesn't*. El ejercicio 2 propone cinco oraciones afirmativas, que el estudiante debe negar escribiendo una oración completa en su forma negativa primero, y luego reescribir debajo otra oración afirmativa que corrija a la original, utilizando la palabra provista entre paréntesis. Se ponen aquí de relieve las diferencias gramaticales de ambas formas, ya que para la tercera persona del singular de las afirmativas se requiere utilizar el verbo flexionado (agregar *s* o alguna de sus variantes) y para su forma negativa es necesario utilizar el auxiliar *doesn't* seguido del verbo no flexionado (en infinitivo, es decir sin, *s*).

Previo al ejercicio 3, encontramos dos pequeños cuadros, que corresponden a la fase de presentación (P1). El primero presenta la sintaxis de las preguntas polares y se subdivide en dos, según corresponda comenzar la pregunta con el auxiliar *do* o *does*, este último reservado para la tercera persona del singular. A continuación, aparece otro cuadro con las respuestas cortas (sí/no) y todas sus variantes: respuestas con *do/don't* (forma afirmativa y negativa) y respuestas con *does/ doesn't* (forma afirmativa y negativa), utilizados para la tercera persona del singular. Debajo de este último cuadro, el libro remite a las reglas gramaticales extensas de la página 85, que corresponden a la subfase de explicitación o explicación, junto con otros recursos que el docente considere pertinentes. Esta subfase, ausente en la sección de vocabulario, suele tener lugar en los temas de gramática. Al igual que en la sección homónima de la Unidad 3, por la diagramación del libro de texto (las reglas gramaticales se encuentran en el libro de actividades) y las decisiones propias de cada docente, esta subfase puede excluirse de la secuencia didáctica sin que esto implique un cambio sustancial en el modelo de secuenciación de actividades ni en el desarrollo de las mismas.

Las actividades del ejercicio 3 consisten en completar seis pares de preguntas duales y respuestas cortas utilizando exclusivamente los auxiliares *do/ does/ don't/ doesn't*.

El ejercicio 4 requiere que el estudiante escriba cuatro series de preguntas polares y respuestas cortas. A tal fin, se provee en cada serie, para la parte de la pregunta, un sujeto separado con barra de un verbo principal y un dibujo que representa una actividad determinada. A continuación, un tic o una cruz entre paréntesis indican si debe contestarse por la respuesta afirmativa o negativa, respectivamente. El estudiante debe entonces, para generar una pregunta completa, incorporar el auxiliar que corresponda al comienzo de la oración, reescribir el sujeto provisto, reemplazar el dibujo por una palabra o sintagma y agregar el signo de pregunta de cierre. Para la respuesta corta, debe respetar la forma pedida (afirmativa o negativa) y guiarse por el cuadro precedente, utilizando una de las

variantes provistas. Para ello, en algunos casos, debe ser capaz de establecer la equivalencia del sujeto provisto en la pregunta (por ejemplo, *John*) con alguno de los pronombres personales subjetivos que aparecen en el cuadro de respuestas (siguiendo el ejemplo, *he*), ya que la forma pronominal en la respuesta corta es la única aceptada como válida.

Esta sección de gramática, distribuida en una sola carilla, culmina con un ejercicio denominado *Finished?*, que propone a los estudiantes que hayan concluido los cuatro ejercicios precedentes, un ejercicio de a pares en el que deben escribir una cantidad no explicitada de preguntas polares y respuestas cortas derivadas de la interacción con el par.

Consideramos, siguiendo a Criado Sánchez (2008a), que, a excepción de la actividad final, la totalidad de las actividades planteadas en la fase de práctica de esta sección son de tipo expresamente controlada y dirigida. Las actividades de esta primera subfase cumplen la función de atraer la atención de los estudiantes específicamente hacia los objetivos fijados. Respecto de la última actividad, denominada *Finished?*, consideramos que forma parte de las prácticas de consolidación, ya que involucra la transferencia a contextos paralelos, dado que el estudiante debe ahora referirse a su propia persona, utilizando las formas gramaticales practicadas en la fase precedente y activando aprendizajes anteriores (adverbios de frecuencia, días de la semana, etc.) (Criado Sánchez, 2008a).

La página 42 (Anexo I, p. 84) se dedica a la sección de Comunicación de la unidad por medio de 3 ejercicios. Plantea una situación comunicativa con la que el estudiante podría encontrarse en su vida cotidiana y, a diferencia de la misma sección de la Unidad 3, parece guardar una relación estrecha tanto con el eje temático de la unidad como con las secciones de gramática anterior y siguiente: las preguntas polares y respuestas cortas que acaban de tratarse se utilizan en reiteradas oportunidades, aunque combinadas con expresiones coloquiales. A su vez, se presentan algunas oraciones interrogativas pronominales combinadas con el tiempo verbal desarrollado en la unidad (*question words + Present Simple*), tema de la próxima sección de gramática.

Entendemos que en esta sección prevalecen las actividades de consolidación, ya que tiene lugar la repetición y la transferencia a contextos paralelos. Las estructuras gramaticales practicadas en la sección precedente se consolidan mediante prácticas de repetición, mientras que las preguntas pronominales trabajadas con otras formas verbales en unidades anteriores se transfieren aquí al contexto del *Present Simple*. Las subdestrezas de la gramática y la pronunciación se involucran en estas actividades de práctica.

Bajo el título “Hablar de lo que nos agrada y de lo que nos desagrada”, el ejercicio 1 presenta el tema a través de un diálogo entre Max y Sarah. El estudiante debe completarlo valiéndose de un cuadro que expresa, por medio de emoticones, el grado de agrado o desagrado que ambas personas experimentan en relación a tres tópicos: la cantante Katy Perry, las asignaturas de ciencias y las arañas. Al finalizar, se procede a un ejercicio de escucha en el que se corrige lo hecho por medio de una grabación (audio n.º 42). Luego, en una segunda instancia, los estudiantes deben escuchar y repetir el diálogo.

El ejercicio 2 es exclusivamente de pronunciación, y hace hincapié en la diferencia de entonación entre las preguntas de sí o no y las preguntas pronominales (audio n.º 43). Se apoya en un cuadro de doble entrada, una para cada clase de preguntas.

Bajo el encabezado *Pairwork* (trabajo de a pares) el ejercicio 3 presenta un recuadro con seis tópicos (cosas y personas) y propone que los estudiantes dialoguen sobre ellos, expresando si les agradan o desagradan y en qué medida.

La página 43 (Anexo I, p. 84) retoma la sección de Gramática (2º tema). La mitad izquierda superior de la página presenta las oraciones interrogativas pronominales combinadas con *Present Simple*. A tal fin, y con idéntica diagramación a la utilizada anteriormente con otros tipos de oraciones, se muestra un cuadro resumido con cuatro preguntas encabezadas por cuatro pronombres diferentes (*question words*). Dos de ellas se combinan con el auxiliar *do* y las dos restantes con *does*. Este recuadro constituye la fase inicial de presentación de esta sección (P1). Debajo de este pequeño cuadro, el libro remite a las reglas gramaticales más extensas de la página 85, que se corresponde con la subfase de explicitación.

Tras la presentación, comienza la fase de práctica (P2) con el ejercicio 1. Este propone al estudiante generar 4 preguntas pronominales sobre Holly con sus respectivas respuestas. A tal fin, en este ejercicio inicial, se provee al estudiante de tres series de palabras separadas por barras en cada apartado, que el estudiante debe reescribir debajo para formar la pregunta. Es de destacar que el estudiante puede inferir que cada serie de palabras está en el orden correcto: la primera palabra que aparece en la oración (siempre un pronombre o *question Word*) está impresa con inicial mayúscula y la última seguida de signo interrogativo de cierre. De este modo, no hay manera de alterar el orden de la serie sin incurrir en un error más que evidente. La única operación que el estudiante debe realizar para generar la oración bien formada es, además de reescribir todo tal como está, incorporar uno de los auxiliares *do* o *does* entre el pronombre y el sujeto. Para la parte de la respuesta, el libro provee únicamente una actividad, hora o lugar escrito entre paréntesis.

Es un ejercicio con actividades de práctica expresamente controladas y dirigidas, es decir, corresponde a la primera subfase de la práctica (P2)

En el cuarto izquierdo inferior de la página, bajo el subtítulo *How often...?* comienza la etapa de presentación (P1) relacionada con la pregunta por la frecuencia. Nuevamente, el tema se introduce con un breve cuadro de dos columnas. En la primera se sitúa la pregunta por la frecuencia: *How often...?* Desde el punto de vista gramatical, esta pregunta por la frecuencia forma parte de las oraciones interrogativas pronominales, recién descritas. La segunda columna tiene por fin introducir las expresiones de frecuencia, necesarias para responder la pregunta y que complementa a los adverbios de frecuencia tratados en la unidad 3 que pueden formar parte de estas oraciones afirmativas. No parece casual, por tanto, que ambos temas se retomen juntos en esta sección de Gramática (oraciones afirmativas en *Present Simple* junto con los adverbios y expresiones de frecuencia), ni que el orden haya sido este, respetando así la gradación. Se remite, nuevamente, a la sección de gramática de la página 85 para mayor detalle, correspondiente a la subfase de explicitación.

El ejercicio 2 se corresponde con la fase de práctica (P1) y propone tres apartados con dos pasos cada uno en los que el estudiante debe primero formular preguntas utilizando *How often...?* y una actividad determinada provista por el libro, para lo que debe tener en cuenta la sintaxis propia de las oraciones interrogativas pronominales, trabajadas en el apartado anterior. En segundo término, se le solicita que responda según su propia realidad, para lo que será necesario recurrir a la información recién tratada de las expresiones de frecuencia o a los adverbios de frecuencias ya trabajados en la unidad 3, conjuntamente con la estructura propia del *Present Simple* en su forma afirmativa. Son actividades expresamente controladas y dirigidas.

Sobre la mitad derecha de la página se presenta, primero, un subtema de gramática, no estrictamente relacionado con los ejes centrales de las unidades 3 y 4: los *Object Pronouns*, es decir, la forma que adoptan los pronombres subjetivos ya conocidos por el estudiante cuando aparecen dentro del predicado de la oración. En un cuadro de dos columnas, se presentan en primer término, todos los pronombres subjetivos, ordenados según sean primera, segunda o tercera persona, primero en su versión singular y debajo en el plural. La columna de al lado, encabezada por el título *Object Pronouns*, muestra la variante correspondiente de cada palabra de la primera columna. Este cuadro se corresponde con el primer paso de la fase de presentación (P1). Se remite, nuevamente, a la sección de gramática de la página 85 para mayor detalle, lo que, según nuestro criterio, se

corresponde con la subfase de explicitación, de inclusión no obligatoria en la secuencia.

El ejercicio 3 provee de dos oraciones en cada uno de sus seis apartados. La primera oración presenta un sujeto que en casi todos los casos no es pronominal. La segunda oración guarda relación semántica con la primera y presenta un espacio en blanco en el predicado. Para rellenarlo, se requiere que el estudiante refiera a los sujetos de la oración precedente utilizando el pronombre objetivo que concuerde con tal sujeto. Estas actividades pertenecen a la primera subfase de la práctica (P1) y son actividades expresamente controladas y dirigidas.

El ejercicio 4 se presenta como un juego bajo el encabezado *Game!* No aparece ninguna indicación de trabajar grupalmente ni de a pares. Se pide al estudiante que forme tantas preguntas como le sea posible, utilizando los verbos que aparecen en cada uno de los gajos de una pelota de fútbol, representada en un dibujo. Se presentan, abajo, dos oraciones de ejemplo, ambas en su forma de interrogativa de sí o no, lo que sugiere que el estudiante debe formular esa clase de preguntas, hecho curioso en esta sección, que presenta las oraciones interrogativas pronominales.

Esta sección de Gramática culmina, como es habitual, con un ejercicio destinado a aquellos estudiantes que hayan terminado los ejercicios anteriores, bajo el encabezado *Finished?* Aquí se propone escribir una serie no determinada de preguntas que el estudiante haría a su deportista favorito. Se provee de dos oraciones interrogativas pronominales como ejemplo, lo que remite, esta vez sí, al subtema principal de la sección.

Consideramos que estos dos ejercicios finales representan prácticas de repetición y consolidación, actividades pertenecientes a la segunda subfase de la práctica, ya que involucran tanto la repetición como la transferencia a contextos paralelos

Tal y como ocurre en la Unidad 3, al final de la secuencia didáctica aparece la sección *Skills* (Destrezas), que trabaja las cuatro destrezas básicas (Harmer, 2011): leer, escuchar, hablar y escribir. Está diagramada en dos carillas enfrentadas, entre las páginas 44 y 45 (Anexo I, p. 85). Los dos primeros ejercicios de esta sección, dedicados a las destrezas receptivas de leer y escuchar, son actividades de desarrollo. Corresponden, por tanto, a las fases de presentación y práctica de la secuencia didáctica (P1 y P2) por lo que las incluimos en este apartado, coherente con el principio pedagógico postulado por Sánchez (2001), que indica que las destrezas receptivas (leer y escuchar) se ubican antes que las destrezas productivas (hablar y escribir) en la secuencia didáctica.

A su vez, no es casual la posición final de esta sección en la secuencia ya que las subdestrezas (vocabulario, gramática y pronunciación) preceden a las destrezas y se

trabajan en las secciones anteriores de la secuencia didáctica, contemplando el criterio de la gradación. Las subdestrezas son menos complejas y, en cierto sentido, sirven de preparación para las destrezas trabajadas aquí

La sección comienza con un texto breve sobre la vida de Francisco, un adolescente argentino campeón de windsurf. El texto se acompaña de dos fotografías del joven practicando la actividad. La sección se organiza en actividades distribuidas en seis ejercicios, de los cuales analizaremos en este apartado los tres primeros.

El ejercicio 1 plantea la lectura del texto mencionado, tras lo cual el estudiante debe elegir entre dos opciones la que mejor represente el tema general del texto. A continuación, en el ejercicio 2, se propone volver a leer el texto para poder, así, contestar seis preguntas, todas ellas en la forma de oraciones interrogativas pronominales.

El ejercicio 2 es de escucha (audio n.º 44) y plantea escuchar a Mark hablar sobre la escuela y elegir, según lo escuchado, una de las tres opciones presentadas como respuestas a cada una de las seis preguntas. Nuevamente, todas las preguntas son de tipo pronominal. Las opciones presentadas como respuestas posibles son, en su totalidad, vocabulario trabajado tanto en la unidad actual como en las precedentes del libro: días de la semana, materias escolares, actividades generales, deportes.

Respecto de la destreza relacionada con la escucha (audio Nº44), el ejercicio 3 propone escuchar a Mark hablando de la escuela. Se presentan cinco preguntas pronominales, y el estudiante debe elegir en cada una de ellas entre diferentes opciones de respuesta, según lo que diga Mark.

Consideramos que los tres ejercicios son actividades plenamente de práctica. En este sentido, las fases de presentación de las secciones anteriores de gramática y vocabulario funcionan como presentación de los ejercicios aquí analizados. Encontramos, además, una correlación clara entre los temas: tanto el texto escrito como el audio de esta sección retoman el eje temático de las anteriores (*present simple*, preguntas pronominales, pregunta por la frecuencia, etc.).

Al igual que en la sección homónima de la Unidad 3, los ejercicios analizados aquí corresponden a actividades de práctica de repetición y consolidación (P2, segunda subfase), ya que involucran la transferencia a contextos paralelos. Recordemos que estas actividades de práctica “tienen como objetivo conseguir la precisión de las formas de modo que luego se pueda conseguir la fluidez en las actividades de producción” (Criado Sánchez, 2008b, p. 77) y no es arbitrario que se las ubique antes de las actividades de producción, que se analizan en el próximo apartado.

1.1.2.3 Actividades de cierre y fase de producción (P3)

Con el objetivo de “lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, [...] realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado” (Díaz Barriga, 2013, p. 11) se introduce el último tipo de actividades de la secuencia didáctica: las actividades de cierre. A su vez, en nuestro análisis de los patrones de secuenciación de actividades (Criado Sánchez, 2008), encontramos que estas actividades de cierre se corresponden con la fase de producción (P3) de la secuencia didáctica referidas especialmente a las destrezas productivas de hablar y escribir.

Como se mencionó arriba, en el libro *Champions Starter* estas actividades se encuentran en la última sección de la unidad, bajo el encabezado *Skills*(Destrezas) y abarcan los tres últimos ejercicios de esta sección (4,5 y 6), en la página 45 (Anexo I, p. 85).

El ejercicio 4 se dedica a la destreza de la escucha y presenta una actividad de a pares. En ella cada estudiante debe preguntar a su par sobre diversos aspectos relacionados con los deportes. Para ello, y a modo de ayuda, se proponen primero los temas sobre los que se podría preguntar y al lado de cada uno el modo en que la pregunta debiera comenzar.

El ejercicio 5 tiene como objetivo practicar la escritura: escribir acerca de un compañero. En él se provee un modelo de escrito breve con espacios en blanco y opciones que el estudiante debe resolver utilizando la información obtenida en el ejercicio 4. El ejercicio reutiliza, así, la información del ejercicio precedente, esta vez en función de practicar otra de las destrezas básicas. Finalmente, el ejercicio 6, también de escritura, retoma los tópicos de los ejercicios precedentes de la sección y propone, como producción final, que cada estudiante escriba sobre su día preferido en la escuela y su deporte preferido.

Estas tres actividades de producción incentivan el trabajo autónomo y la utilización de gran parte de los elementos aprendidos. Sin embargo, la creación de modelos (Criado Sánchez, 2008), elemento típico de esta etapa, está ausente. Recordemos con Criado Sánchez (2008b, p. 73) que la creatividad y longitud de las emisiones varía con el nivel de los estudiantes, ya que en el nivel de principiante se torna borrosa la frontera entre P2 y P3 (práctica y producción) debido a los recursos más limitados de los estudiantes. Esta dificultad de los estudiantes principiantes para hablar y escribir se conoce como periodo de silencio (Duran y Ramaut, 2006, en Criado Sánchez, 2008b) y los autores plantean lo

contraproducente que resultaría constreñirlos a hacerlo. Así, “[...] como propone Tomlinson, en lugar de plantearnos como objetivo de esta fase una producción fluida y libre de errores, podríamos pensarla como un apoyo que será seguido por más exposición y práctica”. (Criado Sánchez, 2008b, p. 95). En este sentido, destaca el carácter breve de la actividad de escritura, coherente con los criterios recién expresados.

1.1.3. A modo de conclusiones parciales

A modo de conclusiones parciales, podemos indicar que los tipos de actividades que conforman las secuencias didácticas de las dos unidades del libro de texto *Champions Starter* responden a la descripción de Díaz Barriga, quien las clasifica según su función en actividades de apertura, desarrollo y cierre. En relación al modelo de secuencia didáctica, entendemos con Criado Sánchez, que se trata de la versión contemporánea del modelo P-P-P (presentación, práctica, producción), en el que se incluye una fase previa a la presentación, ausente en la versión tradicional.

Retomando a Díaz Barriga, entendemos también que cada unidad analizada del libro constituye una secuencia didáctica completa, con un eje central relacionado con el tiempo verbal presente de indicativo (subdestreza gramatical) y con las actividades cotidianas (subdestreza de vocabulario).

Las actividades de apertura de las dos unidades analizadas se ubican, naturalmente, al comienzo de cada secuencia didáctica. Recurren a los conocimientos previos de los estudiantes a la vez que anticipan la información nueva que se les presentará más adelante en la unidad. Son actividades sencillas acompañadas de gran cantidad de imágenes.

En este sentido, las imágenes cumplen una función contextualizadora. Desde la perspectiva del modelo de secuencia didáctica, decimos junto a Criado Sánchez, que estas actividades iniciales corresponden a la fase de contextualización o introductoria, previa a las actividades de presentación y característica de la versión contemporánea del modelo P-P-P.

Las actividades de apertura postuladas por Díaz Barriga coinciden, así, con la fase de contextualización o introductoria que tomamos de Criado Sánchez. En el libro, ocupan las dos primeras páginas de cada unidad y se trabajan en la *Sección Introductoria*.

Notamos además que las actividades de desarrollo están relacionadas, por lo general, con las subdestrezas del vocabulario, la gramática y la pronunciación, y con las destrezas receptivas de la escucha y la lectura. Siguiendo a Criado Sánchez, observamos que en la fase de presentación suele estar ausente la segunda subfase de explicitación o

explicación y que en la fase de práctica las actividades suelen ser expresamente controladas y dirigidas con escasa ocurrencia de las actividades de repetición y consolidación. Se puede apreciar, también, que cada tema de gramática consta de su fase de presentación y práctica.

Las actividades caracterizadas por Díaz Barriga como de desarrollo, se corresponden con las fases de presentación y práctica de la secuencia didáctica postulada por Criado Sánchez. En ambas unidades, abarcan desde la segunda página hasta parte de la octava, poseen idéntica diagramación, y se trabajan en las secciones de Vocabulario, Gramática (1º tema), Comunicación, Gramática (2º tema) y parte de la sección dedicada a las Destrezas.

En ambas unidades, las actividades de cierre de Díaz Barriga coinciden, en general, con la fase de producción de la secuencia postulada por Criado Sánchez y se corresponde con las destrezas productivas de hablar y escribir. Observamos que la fase de producción es muy breve en ambas unidades, a la vez que se amplía la fase previa de práctica, hecho que se condice con la dificultad para producir o “periodo de silencio”, característico en estudiantes principiantes. Notamos que en las dos unidades analizadas las actividades de cierre (Díaz Barriga) coinciden en buena medida con la fase de producción (Criado Sánchez). Se despliegan en la parte final de la octava página y en la novena y décima página de cada unidad.

1.2 Libro de Texto: *What's up? Starter*

What's up? Starter organiza las actividades de cada unidad en 8 secciones que presentan el siguiente orden: *Pre-Reading* (Preparación para la lectura), *Vocabulary* (Vocabulario), *Reading* (Lectura), *Grammar* (Gramática), *Listening* (Escucha), *Speaking* (Habla), *Writing* (Escritura) y *Project* (Proyecto).

Respecto a este último, en algunas secciones encontramos un pequeño recuadro denominado *Project*, con indicaciones para que cada estudiante vaya elaborando un pequeño proyecto personal alusivo a las temáticas abordadas y que terminará de concretar en la última sección de cada unidad.

Luego de las 6 unidades del libro, se presenta un *Workbook* (Libro de actividades), que contiene actividades para las 6 unidades, organizadas a su vez en *Vocabulary* (Vocabulario), *Grammar* (Gramática), *Reading* (Lectura), *Writing* (Escritura), *Listening* (Escucha), y una página final de autoevaluación (*Self-check*) que evalúa los aspectos recién reabajados de la unidad. En un cuadernillo separado, se incluyen dos secciones adicionales: una denominada *Extra Practice* (Práctica Extra), que contiene las reglas gramaticales junto con ejercitación adicional, y una sección denominada *Fast Finishers Activities*, destinada a aquellos estudiantes que ya hayan completado todas las actividades planteadas en las secciones anteriores. Se contemplan así los distintos ritmos de trabajo de los estudiantes, aspecto de especial utilidad en grupos numerosos.

En este estudio se analizan las unidades 4 y 5 en las que se desarrolla el eje temático en torno al tiempo verbal *Present Simple*.

1.2.1 Unidad 4

1.2.1.1 Actividades de apertura y fase de contextualización (Fc).

La Unidad 4 se presenta bajo el título *What's your choice?* y se desarrolla entre las páginas 38 y 47 (Anexo II, pp. 87-91). Debajo del título principal y con el rótulo *Unit Goals* (Objetivos de la unidad) se muestra un pequeño recuadro con seis frases que resumen lo que se aprenderá en la Unidad 4. La secuencia didáctica comienza con la sección *Pre-Reading* (Preparación para la lectura) con actividades de apertura (Díaz Barriga, 2013) que cumplen la función de abrir el tema recurriendo a los conocimientos previos, de modo que los estudiantes se preparen para el desafío de enfrentarse con información nueva. Esta sección ocupa dos carillas enfrentadas, en las páginas 38 y 39 (Anexo II, p. 87).

Incluidas por Criado Sánchez (2008) como un posible paso adicional en la versión

contemporánea del modelo P-P-P (Presentación-Práctica-Producción), ubicamos a esta primera sección dentro de las actividades de contextualización o introductorias (Fc). La presencia de esta fase previa diferencia a este patrón de secuenciación de actividades del “modelo escolar” (Sánchez, 2004), equivalente al modelo tradicional de P-P-P. Estas actividades tienen la relevante función de atraer la atención y generar motivación en los estudiantes (Criado Sánchez, 2008b, p. 76)

En la página 38 (Anexo II, p. 87) se muestran, en una diagramación que simula una página de internet, avisos con imágenes que promocionan nueve actividades recreativas: un espectáculo de capoeira, una clase de zumba, un partido de fútbol, una clase de cocina, etc. En la página siguiente se incluye, a modo de título de la sección, el encabezado *Pre-reading*, lo que da a entender que los tres ejercicios de esta sección tienen como objetivo introducir una lectura ulterior.

El ejercicio 1 de la página 39 (Anexo II, p. 87) presenta ocho recuadros, cada uno encabezado por un verbo diferente, dentro de los cuales se encuentran escritas diferentes actividades. El estudiante debe revisar en forma individual los avisos de la página anterior y marcar solo las actividades que aparecen promocionadas en ellos.

El ejercicio 2 pregunta al estudiante qué actividades realiza con su familia en casa. Debe responder en forma escrita utilizando los dos renglones dispuestos debajo de la pregunta. El ejercicio 3 interroga sobre cuáles son las actividades que se realizan al aire libre y contiene cuatro renglones vacíos para que el estudiante realice una lista en forma escrita. Al pie de la página 39 encontramos un pequeño recuadro denominado *Project*, en el que se introduce el proyecto de hacer una encuesta sobre las actividades de tiempo libre utilizando una plataforma en línea. Se le avisa, además, de que encontrará ayuda para realizar el proyecto en la página 45 y que terminará de concretarlo en la sección final de la unidad de la página 47.

Como se mencionó arriba, estas actividades de apertura cumplen con la función de, al decir de Díaz Barriga (2013, p. 6) “abrir el clima de aprendizaje”. Son recursos para ir entrando lentamente al tema con vocabulario simple, que también arrojan interrogantes para que los alumnos se enfrenten al reto intelectual de incorporar información nueva o traer a su pensamiento informaciones que ya poseen. En este sentido, el tema de las actividades de tiempo libre presentado actúa como apertura para las actividades de desarrollo de las próximas secciones.

Notamos, así, que esta sección guarda relación con la siguiente, dedicada al Vocabulario, ya que esta última versa en torno al tema de las comidas y bebidas, tema

introducido sucintamente en uno de los avisos relacionado con la cocina. La sección de Lectura retoma, también, las actividades de apertura, ya que el texto está relacionado con las actividades de tiempo libre abordadas en la sección *Pre-reading* recién descrita. Respecto de la sección de Gramática, desarrollada en páginas posteriores, las actividades de tiempo libre se utilizan como apertura al tema del tiempo verbal *Present Simple*, ya que, al ser susceptibles de representar acciones habituales o repetidas, característica central de este tiempo verbal, resulta inevitable y hasta natural combinar las actividades de tiempo libre con el *Present Simple*.

1.2.1.2 Actividades de desarrollo y fases de presentación y práctica (P1 y P2)

En la página 40 (Anexo II, p. 88) comienzan las actividades de desarrollo de esta secuencia didáctica. Siguiendo a Díaz Barriga (2013), estas tienen la función de generar la interacción del estudiante con información nueva, haciendo uso de los procesos que tuvieron lugar en las actividades de apertura. Allí, el estudiante recuperó sus conocimientos previos de modo que puede ponerlos aquí en interacción con la información nueva y, hasta donde sea posible, con un referente contextual que ayude a darle sentido actual. El autor menciona dos momentos relevantes en las actividades de desarrollo: el trabajo intelectual con la información y el uso de esa información en alguna situación-problema o en un proyecto más amplio del curso, de modo que adquiera más relevancia para el alumno.

En la página 40 se aborda la sección de Vocabulario relacionada con comidas y bebidas y las comidas del día (desayuno, almuerzo y cena). Sobresale una imagen que representa al menú de un bar y ocupa casi la mitad superior de la página. En ella se proporciona una lista de vocabulario al respecto, constituyéndose, así como la etapa de presentación (P1) de la sección, dentro de la secuencia didáctica denominada versión contemporánea del modelo P-P-P (Criado Sánchez, 2008). Recordemos que en la etapa de presentación de la subdestreza de vocabulario suele estar ausente la subfase de explicitación, como sucede en este caso, por lo que solo tiene lugar la exposición del estudiante a nuevos materiales (Sánchez, 2004).

Debajo de esta imagen encontramos dos ejercicios, que corresponden a la fase de práctica de la secuencia (P2). El ejercicio 1a propone un trabajo oral de a pares, en el que un estudiante debe contarle al otro qué comidas y bebidas del menú consume y con qué frecuencia: siempre, a veces o nunca. El ejercicio 1b es una actividad escrita e individual en la que el estudiante debe completar los espacios vacíos de cinco oraciones utilizando la información del menú. El ejercicio 2a repasa las comidas del día (desayuno, almuerzo y

cena) y consta de tres imágenes que representan a esas comidas que el estudiante debe unir con cada una de las tres palabras correspondientes.

El ejercicio 2b consiste en un breve texto en el que una persona describe dónde y a qué hora realiza las tres comidas del día. El estudiante debe completar los espacios vacíos que corresponden a las tres comidas diarias según la hora mencionada y el orden en que aparecen.

Consideramos que los ejercicios 1 y 2 constituyen actividades de práctica expresamente controlada y dirigida

Al pie de la página se indica con un signo de admiración y en colores llamativos que debe agregarse *have* antes de *breakfast*, *lunch* y *dinner* para formar la acción (desayunar, almorzar, cenar), probablemente para remarcar la necesidad de usar dos palabras para formar cada acción en inglés, a diferencia del español que utiliza una sola.

La página 41 (Anexo II, p. 88) se dedica a la sección de Lectura. Presenta seis ejercicios relacionados con el texto principal “*Lark Or Owl?*”, una entrevista extraída de una página de internet sobre el tiempo libre y la necesidad de la actividad física en la adolescencia. El ejercicio 1 consta de tres preguntas generales sobre las respuestas de Stephen, el entrevistado. Retoma parcialmente las preguntas pronominales de las actividades de apertura en la sección *Pre-Reading*, solo que ahora dirigidas a contestarlas según lo que expresa el entrevistado. Se produce así la relación entre las actividades de apertura con las de desarrollo.

El ejercicio 2 presenta un cuadro para completar relacionado con las actividades que realiza Stephen en su tiempo libre y la frecuencia con que las realiza. El cuadro muestra cinco actividades mencionadas en la entrevista y tres adverbios de frecuencia: siempre, a veces y nunca. El estudiante debe marcar el casillero que corresponda, según lo expresado en el texto. El texto funciona aquí como una fase de presentación (P1) de los adverbios de frecuencia (sin subfase de explicitación) de la que el estudiante se valdrá para realizar las actividades de práctica expresamente dirigidas y controladas (P2) planteadas en el ejercicio.

El ejercicio 3 presenta nueve verbos seguidos de espacios que el estudiante debe completar con las expresiones mencionadas en el texto. De un modo indirecto, se retoma el tema de las actividades de tiempo libre planteadas en sección *Pre-Reading* de la fase introductoria.

Los ejercicios 4, 5 y 6 se presentan en un recuadro en rojo bajo la pregunta general *What about you?* (¿Y vos?). Consisten en tres preguntas, muy similares a las del ejercicio

1, pero esta vez dirigidas a que cada estudiante hable sobre sí mismo: 4-¿Sos un arrendajo o un búho?; 5-¿Practicás algún deporte? ¿Con que frecuencia?; y 6-¿Qué te gusta hacer? No se provee de indicaciones adicionales respecto de si la actividad debe realizarse en forma oral o escrita, individual o en grupos, etc. Constituyen la segunda subfase de actividades de práctica (P2), que son por tanto de consolidación, ya que requieren del proceso de transferencia a contextos paralelos: del entrevistado a su propia realidad.

Las páginas 42 y 43 (Anexo II, p. 89) se dedican por completo a la sección de Gramática. La sección carece de imágenes, a excepción de dos fotografías muy pequeñas, una de una adolescente recostada leyendo, en la página 42, y otra de una hamburguesa, en la página 43.

La página 42 (Anexo II, p. 89) se introduce bajo el subtítulo *Present Simple: affirmative and negative*. Se presentan, así, las oraciones afirmativas y negativas de este tiempo verbal para todas las personas gramaticales, a excepción de la tercera persona del singular (*he, she, it*) que conlleva la dificultad de la flexión verbal y se trabajará en la unidad siguiente.

La primera actividad propone completar un cuadro conformado por dos columnas. En la izquierda se muestra la forma afirmativa para las personas gramaticales correspondientes a los pronombres *I, you, we, they* (primera y segunda persona del singular; primera, segunda y tercera persona del plural) y sobre la derecha la forma negativa de oraciones que utilizan los mismos verbos. Hay espacios vacíos que el estudiante debe completar con un verbo o un auxiliar. Tal como lo indica una pequeña leyenda al pie del cuadro, puede valerse a tal fin del cuadernillo separado *Extra Practice*, que contiene las reglas gramaticales (*Grammar Reference*).

Debe tenerse en cuenta que el apartado *Grammar Reference* incluye un cuadro complementario, también con espacios a completar, de modo que valiéndose de ambas secciones el estudiante podrá disponer de las reglas completas. Consideramos que esta primera actividad es de presentación (P1). La información gramatical se presenta a través de oraciones ejemplo y que toda la información referente a este tema está disponible. Es de destacar, sin embargo, que el estudiante debe adquirir un rol activo en esta fase de presentación, completando él mismo el recuadro. La subfase de explicitación se concreta parcialmente en la mencionada sección *Grammar Reference*. Además, en el rincón inferior derecho del cuadro, se utilizan colores llamativos y un signo de admiración para explicitar la equivalencia entre *don't* y *do not*,

El ejercicio 1a propone escribir cinco oraciones. Para ello el estudiante debe valerse

de tres sintagmas separados por barra provistos para cada una y respetar, también, la indicación de formar una oración afirmativa (+) o negativa (-) que aparece al comienzo de cada apartado. El ejercicio 1b propone al estudiante escribir sobre dos cosas que sean de su agrado utilizando el verbo *like*.

El ejercicio 2 es un texto con nueve espacios para completar con los verbos provistos en un recuadro. La inclusión de la palabra *not* junto a algunos de estos verbos indica que el estudiante debe escribir la forma negativa, para lo que deberá recuperar la información provista en la etapa de presentación. En el relato, una adolescente, representada en una pequeña foto, se presenta y cuenta qué le gusta y qué le desagrada.

En el ejercicio 3, se presentan cinco oraciones en las que el estudiante debe elegir la expresión más adecuada entre dos opciones posibles. Son todas oraciones afirmativas en la primera persona del singular, y para realizar la elección el estudiante debe basarse en la coocurrencia típica de las palabras que conforman las expresiones (*collocation*). Por ejemplo, el verbo *go* antecede a *online* pero no a *Internet*.

Las actividades de estos tres ejercicios corresponden a la fase de práctica (P2), en este caso expresamente controlada y dirigida. Deducimos que el grado de control por parte del docente es elevado, en especial en el ejercicio 1, y los tres ejercicios constituyen actividades típicas para esta fase de práctica de la secuencia didáctica.

El cuarto inferior de la página 42 se presenta bajo el título *Adverbs of frequency* (adverbios de frecuencia). Aquí se realiza la fase de presentación (P1) de este subtema por medio de un cuadro que contiene tres adverbios: *always*, *sometimes* y *never* (siempre, a veces y nunca). Se remite, nuevamente, al cuadernillo *Extra Practice* para mayor detalle, en donde se realiza la subfase de explicitación, incluyendo la regla que indica la posición de los adverbios en la oración.

El ejercicio 4 da comienzo a las actividades de práctica correspondiente (P2) y consiste en ordenar dos series de palabras para generar dos oraciones bien formadas. El ejercicio 5 propone que el estudiante escriba dos cosas que haga siempre, a veces o nunca. El ejercicio 6 se encabeza con la leyenda *Work in Pairs*, y propone un ejercicio de diálogo con un compañero en el que los estudiantes deben hablar sobre tres preguntas presentadas como disparadores: ¿qué deportes te gustan?, ¿qué tipo de música escuchás? y ¿con qué frecuencia mirás televisión? Todos los ejercicios corresponden a la fase de actividades de práctica (P2). Dado que dirigen la atención del estudiante hacia objetivos muy precisos (los adverbios de frecuencia y su posición en la oración) entendemos que son prácticas expresamente controladas y dirigidas.

La página 43 (Anexo II, p. 89) se encabeza con el título *Present simple: yes/ no questions and short answers*. Se dedica, por tanto, a las preguntas polares y las respuestas por sí o por no, para todas las personas gramaticales, a excepción de la tercera persona del singular (*he, she, it*).

Debajo del título, aparece un cuadro que presenta las preguntas en la columna izquierda y sus respectivas respuestas afirmativas y negativas en la columna de la derecha. El estudiante debe completar este cuadro valiéndose, de ser necesario, de la sección de gramática del *Extra Practice Book*, tal como lo sugiere una pequeña leyenda. Se concreta así la fase de presentación (P1) correspondiente a este tema, con ausencia de la subfase de explicitación.

El ejercicio 7 propone leer un diálogo y completar cuatro preguntas utilizando los verbos provistos entre paréntesis. El diálogo trata sobre qué comidas y bebidas pedir y está ilustrado por una pequeña foto de una hamburguesa. El ejercicio 8 ofrece un diálogo muy similar al del ejercicio 7 y se pide al estudiante que escriba dos preguntas completas infiriéndolas de las respuestas. El ejercicio 9 pide al estudiante que ordene dos series de sintagmas para generar dos preguntas bien formadas. El ejercicio 10 se dedica a las respuestas por sí o por no. Pide al estudiante que responda con información propia a tres preguntas relacionadas con las comidas.

En conjunto, los ejercicios 7, 8, 9 y 10 conforman la fase de práctica (P2) de este subtema. Se trata de actividades típicas de la fase de práctica expresamente controlada y dirigida: completar oraciones, escribir oraciones, ordenar los sintagmas para formar oraciones y contestar preguntas polares. Se destaca el carácter repetitivo y estructurado de esta fase de práctica, principalmente dirigida al orden de los elementos oracionales y al uso del auxiliar *do*.

El ejercicio 11 presenta un texto con seis espacios que el estudiante debe completar con seis palabras provistas en un recuadro: los tres adverbios ya vistos en la página anterior y las conjunciones *and, but* y *because* (y, pero, y porque). En este sentido, entendemos que constituye una segunda subfase de repetición y consolidación respecto de los adverbios de frecuencia. Sin embargo, la inclusión aquí de las conjunciones *and, but* y *because*, ausentes como tema en el resto de la secuencia, parece pertenecer al proceso denominado *recycling* (reciclado) teniendo en cuenta que “[...] reciclar elementos dentro de la misma unidad e incluso de unidades previas [...] tiene el efecto de fortalecer el conocimiento declarativo de tales elementos” (Criado Sánchez, 2008b, p. 304).

El ejercicio 12 muestra una tabla con cuatro preguntas, las respuestas que dieron

Joe y Sue, y un espacio para que el estudiante escriba sus propias respuestas. Las dos primeras preguntas están encabezadas por *How often...?* y se contestan con un adverbio de frecuencia. Las dos últimas son preguntas polares. Tras completar la tabla con sus respuestas, el estudiante debe primero completar cuatro oraciones relacionadas sobre Joe y Sue, y luego generar cuatro oraciones completas sobre sus propias respuestas. En cierta medida, este último ejercicio requiere poner en juego todas las formas correspondientes a la subdestreza gramatical trabajada en esta sección: comprensión de la forma interrogativa y producción de respuestas cortas, oraciones afirmativas y negativas con adverbios incluidos. Por tal motivo lo incluimos dentro de las prácticas de consolidación, segundo paso de la fase de práctica (P2). Recordamos que esta subclase de actividades de práctica “tienen como objetivo conseguir la precisión de las formas de modo que luego se pueda conseguir la fluidez en las actividades de producción” (Criado Sánchez, 2008b, p. 77), por lo que no parece arbitraria su posición final en la sección de gramática y muy próximas a la fase final de producción (P3).

Las actividades de desarrollo de la secuencia didáctica culminan en la siguiente sección del libro dedicada a la destreza receptiva de la escucha. Esta se despliega en las páginas 44 y 45 (Anexo II, p. 90) donde también se trabaja la destreza productiva del habla, que incluimos entre las actividades de cierre y producción y por tanto analizaremos en el apartado siguiente. La mencionamos aquí porque hallamos una relación entre ambas en la diagramación del libro y por la coincidencia temática entre ellas. Además, recordemos que según el principio pedagógico postulado por Sánchez (2001), las destrezas receptivas (en este caso, escuchar) se ubican antes que las destrezas productivas (en este caso, hablar) ya que las primeras sirven en cierta medida de preparación para estas últimas. Agregamos, además, que estas actividades de escucha carecen del carácter sintético, distintivo de las actividades de cierre.

La sección está diagramada en páginas enfrentadas, de modo que se aprecia una clara continuidad entre ambas. Se observa una imagen de gran tamaño que ocupa aproximadamente dos tercios de la página 44 y un cuarto de la 45. Esta ilustración representa a Chloe y James, dos adolescentes en un parque que se encuentran mirando una página con actividades al aire libre en una tableta. Al fondo, se ve una panadería y una persona saliendo del local con una torta.

Los ejercicios 1 a 4 se dedican a la destreza de la escucha. En la página 44, debajo del título *Talk about free time activities* (Hablar sobre actividades de tiempo libre), el ejercicio 1 propone, a modo de introducción, mirar la imagen y decir dónde están las

personas que aparecen en ella, para luego describir lo que se observa.

El ejercicio 2 presenta cuatro oraciones que el estudiante debe completar con una de las tres opciones provistas para cada una. Para ello, deberá escuchar un diálogo entre Chloe y James. El ejercicio 3 propone escuchar otra conversación de los adolescentes y encerrar en un círculo solo los temas de los que hablan de los diez provistos en el libro (audio n.º 20).

El ejercicio 4, plantea escuchar nuevamente el diálogo entre ellos y completar un cuadro que contiene los tres adverbios de frecuencia trabajados ya en la unidad y los nombres de Chloe y James (audio n.º 21). El estudiante debe tomar nota de las actividades que cada uno realiza con la frecuencia indicada para completar el cuadro. Dentro del modelo de secuencia didáctica que identificamos (versión contemporánea del modelo P-P-P), consideramos que estas cuatro actividades son prácticas expresamente controladas y dirigidas, en donde se retoman los temas trabajados en las secciones anteriores para centrar aquí la atención del estudiante en la destreza de la escucha.

Bajo el título *Order food or drinks* (pedir comidas o bebidas), el ejercicio 5a de la página 45 propone leer, escuchar y repetir un diálogo sobre alguien que compra un trozo de torta y el vendedor del negocio (audio n.º 22). El ejercicio 5b muestra un diálogo similar, en el que el estudiante debe completar los espacios vacíos valiéndose del ejercicio anterior. Con idéntica caracterización que los ejercicios anteriores, estas últimas actividades actúan además de nexo con las actividades de producción, fase final de la secuencia, ya que involucra la subdestreza de la pronunciación. Se practica aquí la pronunciación de expresiones que serán utilizadas en la fase siguiente.

1.2.1.3 Actividades de cierre y fase de producción (P3)

En la página 45 comienzan las actividades de cierre, que se extienden hasta la página 47 (Anexo II, pp. 90-91). Estas tienen el objetivo de “lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, [...] realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado” (Díaz Barriga, 2013). Las actividades de cierre pueden realizarse en forma individual o en pequeños grupos, de modo que los estudiantes encuentren una instancia de “acción intelectual y de comunicación y diálogo entre pares” (Díaz Barriga, 2013).

Observamos que, una vez desarrollado el eje temático principal de la unidad en las secciones dedicadas a las subdestrezas de vocabulario y gramática, las últimas páginas revisten este carácter de síntesis e integración descritas por el autor, tanto en las secciones

dedicadas a las destrezas de hablar y escribir como en la elaboración y presentación del Proyecto de la página 47 (Anexo II, p. 91).

En esta unidad del libro *What's Up Starter* las actividades de cierre, coincidentes con la fase de producción (P3) de la secuencia didáctica, abarcan las últimas tres secciones de la unidad: *Speaking*, *Writing* y *Project*. Se ponen aquí en juego dos de las cuatro destrezas básicas planteadas por Harmer (2011): las destrezas productivas de hablar y escribir.

Recordemos que la etapa de producción (P3) tiene como objetivo que el estudiante pueda hacer uso de forma autónoma de los conocimientos que construyó a través de actividades que también revisten un carácter creativo, en las que logre interrelacionar elementos conocidos para usarlos de un modo en parte diferente (Criado Sánchez, 2008a). Este carácter creativo se aprecia particularmente en la actividad final de elaboración del Proyecto.

El ejercicio 6a se presenta bajo la leyenda *Work in Pairs* (trabajar de a pares) y pide que los estudiantes se valgan de la conversación del ejercicio 5 y actúen cinco situaciones provistas a continuación, relacionadas con comprar comidas y bebidas. En un segundo momento, los estudiantes alternarán los roles, de modo que el que era el comprador pasa a ser el vendedor y viceversa.

El ejercicio 6b plantea cinco preguntas como disparadores para que las parejas de estudiantes hablen sobre esos tópicos. Debajo, se remite a la sección *Pairwork Activities*. Allí nos encontramos con un ejercicio de habla para cada una de las seis unidades del libro, que ocupan un total de dos páginas. El ejercicio correspondiente a la unidad 4, presenta frases concisas que los estudiantes pueden utilizar para realizar los ejercicios 6a y 6b. En ambos ejercicios se pone en juego la destreza productiva del habla que, tras las fases previas de la secuencia, tiene como fin la producción del lenguaje fluido.

Sobre el margen inferior derecho de la página 45 (Anexo II, p. 91), encontramos un recuadro que, bajo el título *Project*, retoma el proyecto de hacer una encuesta, que el estudiante culminará pronto en la actividad final de la unidad. Se exponen tres consejos: que utilice una plataforma en línea para crear la encuesta, que haga una lista de las cinco actividades de tiempo libre sobre las que le interesa investigar, y que utilice lo aprendido sobre adverbios de frecuencia para hacer las preguntas.

La página 46 (Anexo II, p. 91) se dedica a la destreza productiva de la escritura y es presentada bajo el subtítulo “Escribe sobre tus actividades de tiempo libre”. Debajo, se muestra en colores llamativos y característicos un recuadro encabezado por la leyenda

“Regla de escritura”, que llama la atención sobre el uso de la conjunción *or* (o) para conectar dos opciones posibles.

El ejercicio 1 propone leer un texto sobre las gemelas Katie y Lucy y sus actividades de tiempo libre. El texto se presenta en una imagen que simula la hoja de un cuaderno, y es acompañado al pie por una foto de las gemelas. El ejercicio 2 consiste en una guía de seis preguntas referidas al texto, que el estudiante debe contestar en forma escrita utilizando el espacio de línea de puntos destinado a tal fin. Debajo del ejercicio nos encontramos con un recuadro en colores llamativos encabezado por la palabra “¡Recuerda!”, que explicita con oraciones de ejemplo el uso correcto de las conjunciones *and*, *but* y *because* (y, pero, porque), trabajados en fases previas de la secuencia.

El ejercicio 3a solicita al estudiante que complete un cuadro de doble entrada con cinco actividades que realiza semanalmente y el tiempo que dedica a cada una de esas actividades. El ejercicio 3b plantea la actividad final de escritura y solicita al estudiante que escriba un párrafo completo sobre lo que hace en su tiempo libre. Aconseja, además, que utilice las conjunciones *and*, *or*, *but* y *because* para unir las ideas.

Recordamos que en el nivel de principiante, como en el libro analizado, se torna borrosa la frontera entre P2 y P3 (práctica y producción) debido a los recursos más limitados de los estudiantes. Esta dificultad de los estudiantes principiantes para hablar y escribir se conoce como periodo de silencio (Duran y Ramaut, 2006, en Criado Sánchez, 2008b). En este sentido, observamos que tanto en la actividad de producción relacionada con el habla como en la de escritura las actividades de producción propiamente dichas son relativamente breve y vienen precedidas de actividades que son en verdad de práctica. El límite difuso entre ambas fases recién mencionado puede apreciarse aquí.

La página 47 (Anexo II, p. 91) se presenta bajo el título *End of Project- Survey*. Se dedica a la sección *Project* y propone completar el proyecto de realizar una encuesta sobre las actividades de tiempo libre. Presenta una imagen colorida que ocupa un tercio de la página y que simula el gráfico de la encuesta en línea en una tableta, con los resultados por actividad y frecuencia expresados en porcentajes y en un gráfico de torta. Para completar el proyecto, se plantean cuatro apartados. En el primero, se insta al estudiante a realizar la encuesta y para lo que sugiere pedir a familiares y amigos que la contesten en línea. También sugiere enviar el link de la encuesta por mensaje de texto. En el segundo, se le sugiere que, una vez obtenidas las respuestas, cree el gráfico de torta y un informe para poder mostrar y describir los resultados. El apartado 3 pide al estudiante que no olvide añadir títulos y etiquetas al gráfico. El apartado 4 recuerda al estudiante que lleve su

computadora a la escuela y que se asegure que todos puedan ver los resultados.

Esta actividad final del Proyecto reviste el carácter creativo antes mencionado, esperable en la fase de producción de la secuencia didáctica. A su vez, tal como plantea Díaz Barriga para las actividades de cierre, posee la cualidad de lo sintético (involucra gran parte de los conocimientos de la unidad) e incluye un momento de socializar lo aprendido.

Sobre la base de la página, se presenta un recuadro bajo el título *I can...* que hace un recuento de lo aprendido en la unidad. El contenido es casi idéntico al planteado en la apertura de la unidad cuando se exponen sus objetivos (*Unit Goals*).

1.2.2 Unidad 5

1.2.2.1 Actividades de apertura y fase de contextualización (Fc)

Debajo del título de la Unidad 5, *A positive routine*, se presenta bajo el nombre *Unit Goals* (Objetivos de la unidad) un pequeño recuadro que contiene seis frases que sintetizan lo que se aprenderá en la unidad.

Sobre la página 51 (Anexo II, p. 92) se incluye, a modo de título de la sección, el encabezado *Pre-reading*, (Preparación para la lectura), que da a entender que los ejercicios de esta sección se orientan a la preparación para una lectura posterior. Sin embargo, este supuesto no se corrobora en lo referente al vocabulario: la lectura versa en torno a otro tema central (la limpieza de la escuela,) y en ella se utiliza muy poco del vocabulario presentado aquí.

La secuencia didáctica comienza con actividades de apertura relativamente breves y simples que cumplen la función de abrir el tema recurriendo a los conocimientos previos de los estudiantes (Díaz Barriga, 2013). Estas actividades ocupan dos páginas enfrentadas en las que se distribuyen doce imágenes separadas, que representan acciones cotidianas

El ejercicio 1 de la página 50 propone mirar las imágenes que representan actividades habituales. En el apartado a), se pregunta si las imágenes representan días de semana o fines de semana. En el apartado b), se pide a los estudiantes que hagan una marca en aquellas imágenes que representen el fin de semana. El ejercicio 2 muestra doce frases que representan a cada una de las doce imágenes ya trabajadas en el ejercicio 1. Se solicita al estudiante que asigne una letra a cada frase para relacionarla con una imagen. Al pie de la página 51 encontramos un pequeño recuadro denominado *Project*, en el que se introduce el proyecto de crear un rap. Se aclara aquí que el estudiante encontrará consejos para hacerlo en la página 57 y que terminará de concretarlo en la sección de la página 59, al final de la unidad.

El igual que en la Unidad 4 de este mismo libro, las actividades de apertura de esta sección cumplen con su función de abrir el clima de aprendizaje e ir haciendo entrar al estudiante lentamente en el tema con vocabulario simple, a la vez que le dejan planteados interrogantes (Díaz Barriga, 2013). En este sentido, el tema de las rutinas diarias presentado sirve de apertura para las actividades de desarrollo de las próximas secciones. Se hace alusión además tanto a los días de la semana como a la hora. Estos temas se desarrollan a continuación en la sección Vocabulario. Respecto de la sección de gramática, trabajada más adelante, el tema de las rutinas diarias sirve como apertura al tiempo verbal *Present Simple*, ya que su función principal es la de describir acciones habituales o repetidas como las aquí presentadas.

En lo referente al modelo de secuencia didáctica, observamos que se incluye este paso previo adicional, correspondiente a la versión contemporánea del modelo P-P-P (Presentación-Práctica-Producción). Así, la secuencia didáctica se inicia con actividades de contextualización o introductorias (Fc) que, entre otras, tienen la relevante función de atraer la atención y generar motivación en los estudiantes (Criado Sánchez, 2008)

1.2.2.2 Actividades de desarrollo y fases de presentación y práctica (P1 y P2)

La página 52 (Anexo II, p. 93) da inicio a las actividades de desarrollo de la secuencia didáctica, cuyo objetivo es producir la interacción del estudiante con información nueva, relacionando sus conocimientos previos con esta información (Díaz Barriga, 2013). En estas actividades de desarrollo se produce el trabajo intelectual del estudiante y el empleo de esa información novedosa en alguna situación-problema.

Esta sección dedicada a la subdestreza del vocabulario consta de seis ejercicios. El ejercicio 1 repasa los meses del año. Se los presenta (P1) ordenados, de enero a diciembre, en una diagramación colorida que ocupa casi un cuarto de la página. Propone como actividad de práctica (P2), un ejercicio de escucha (audio n.º 23) en el que el estudiante debe redondear la sílaba acentuada de cada mes. Es una actividad de práctica de tipo expresamente controlada y dirigida.

El ejercicio 2 repasa el clima y muestra cuatro imágenes que el estudiante debe unir con cuatro estados del tiempo: soleado, lluvioso, frío y caluroso. Es una actividad de práctica expresamente controlada y dirigida (P2). El ejercicio 3 pone en juego la subdestreza de la pronunciación y consiste en escuchar y repetir los siete días de la semana (audio n.º 24), en una fase de práctica controlada (P2).

El ejercicio 4 se introduce bajo la etiqueta *Work in pairs* (Trabajar de a pares) y es

un ejercicio de habla en el que un estudiante debe decir un día de la semana a su elección y el otro debe decir el día que le sigue, luego alternando los roles. Esta actividad involucra tanto la repetición como la transferencia a un contexto paralelo, por lo que la consideramos como de consolidación, segunda subfase de la práctica.

El ejercicio 5 presenta (P1) en el apartado a) el tema de la hora a través de dos relojes de esfera, solo en sus variantes de hora entera, *o'clock*, y hora y media, *half past.../...thirty*, y solo propone leer las dos horas representadas. En el apartado b), se pide al estudiante completar las frases que expresan la hora de 4 relojes en formato digital. Consideramos que se trata de una actividad de práctica (P2) expresamente controlada y dirigida.

El ejercicio 6 presenta un párrafo con ocho espacios que relata un día de escuela, desde levantarse hasta irse a dormir, con sus acciones típicas. Se realiza así la fase de presentación del vocabulario relacionado con las acciones cotidianas (P1). En los espacios, el estudiante debe escribir la hora a la que él mismo realiza cada una de esas acciones. Se retoma aquí parte del vocabulario tratado en las páginas 50 y 51 (Anexo II, p. 92) en la fase de contextualización. Entendemos que este ejercicio constituye una actividad expresamente controlada y dirigida.

En cada tema de vocabulario se proporciona una lista de palabras y frases relacionadas con cada tema, lo que conforma, así, la fase de presentación (P1) de la secuencia didáctica denominada versión contemporánea del modelo P-P-P (Criado Sánchez, 2008). En este sentido, en la fase de presentación (P1) de vocabulario, es común la ausencia de la subfase de explicitación, ya que no se considera necesaria (Sánchez, 2004), tal como sucede en esta sección, donde la exposición a la información nueva no es seguida de explicación alguna.

La página 53 (Anexo II, p. 93) se dedica a la sección de Lectura. Se pone en juego, así una de las destrezas receptivas postuladas por Harmer (2011): se trata de una actividad de lectura intensiva que aborda textos seleccionados con el objetivo de desarrollar ciertas capacidades lingüísticas vinculadas, por lo general, con las subdestrezas del área de la gramática, el vocabulario o la pronunciación.

La sección consta de seis ejercicios, todos relacionados con el texto principal, un artículo sobre las escuelas en Japón y su limpieza que ocupa la mitad de la página. El ejercicio 1 propone leer el título del texto, mirar las dos pequeñas fotografías que acompañan y responder a la pregunta “¿Quién está encargado de la limpieza de la escuela?”. En el ejercicio 2 se presentan tres fragmentos del texto con espacios, que el

estudiante debe completar luego de leer el texto principal. En estos dos primeros ejercicios se proponen generar cierta familiaridad con el texto, a la vez que corroborar la comprensión general. El ejercicio 3 presenta diez frases con acciones. El estudiante debe subrayar únicamente aquellas que realizan los estudiantes japoneses. El ejercicio 4 propone releer el texto y provee al estudiante de cuatro horas precisas. Se le pide que escriba qué sucede a esas horas. Estas dos actividades constituyen un estadio avanzado de la fase de práctica (P2), en referencia al tema de las rutinas diarias y la hora, ya practicados en la sección anterior. Se constituye así, la segunda subfase de práctica de repetición y consolidación, en donde el estudiante debe transferir sus conocimientos del vocabulario ya trabajado al contexto del artículo leído. Por otra parte, aunque no esté expresamente indicado en el libro, entendemos que esta actividad de lectura es susceptible de ser abordada desde el eje de la reflexión intercultural planteado en los NAP (Ministerio de Educación de la Nación, 2012), dado que el tema principal de la lectura se relaciona a la escuela en otras culturas, específicamente a quién se encarga de su limpieza en Japón.

Los ejercicios 5 y 6 se presentan bajo un recuadro en rojo bajo la pregunta general *What about you?* (¿Y vos?). El ejercicio 5 es solo una pregunta: “Vos y tus compañeros, ¿ayudan con la limpieza de la escuela?”. El ejercicio 6 presenta dos preguntas relacionadas a la anterior, y pide al estudiante que especifique qué tareas realiza para mantener la escuela limpia y qué más podría hacer al respecto. Se propicia aquí la mirada y reflexión intercultural, uno de los ejes de los NAP (Ministerio de Educación de la Nación, 2012) a la vez que una actividad de práctica de consolidación (P2), en la que el estudiante debe generar a partir del texto-modelo sus propios enunciados.

Las páginas 54 y 55 (Anexo II, p. 94) se dedican por completo a la sección de Gramática. Esta carece de toda imagen, a excepción de una pequeña fotografía de una familia que ocupa cerca de un octavo de la página 54. La sección está organizada en tres temas, presentados por un cuadro cada uno, y siete ejercicios en total.

La página 54 se introduce bajo el subtítulo *Present Simple: affirmative and negative*. Se realiza, así, la fase de presentación (P1) de las oraciones afirmativas y negativas de este tiempo verbal en todas las personas gramaticales.

La primera actividad propone estudiar y completar el cuadro que sigue. Este se compone de dos columnas: sobre la izquierda se presenta la forma afirmativa para todas las personas gramaticales y sobre la derecha la forma negativa de esas mismas oraciones. Hay espacios vacíos que el estudiante debe completar con un verbo o un auxiliar. Para ello, puede remitirse al cuadernillo separado *Extra Practice*, que contiene las reglas

gramaticales (*Grammar Reference*), tal como lo indica una pequeña leyenda al pie del cuadro. Al igual que en la Unidad 4, *Grammar Reference* incluye un cuadro complementario, también con espacios a completar, con el que el estudiante podrá disponer de las reglas completas. Consideramos que esta primera actividad es de presentación (P1) ya que la información gramatical se muestra a través de oraciones de ejemplo y toda la información referente a este tema está disponible. Resaltamos, sin embargo, que el estudiante toma un rol activo en esta fase de presentación, completando él mismo el recuadro. La subfase de explicitación se realiza, solo para algunos temas, en la mencionada sección *Grammar Reference*, donde se provee de explicaciones parciales en especial referidas a la flexión verbal que sigue a *he/she/it*.

El ejercicio 1 presenta un párrafo que habla sobre las actividades rutinarias de una familia, representada en una pequeña fotografía. Propone completar 12 espacios vacíos con la forma correcta del verbo provisto entre paréntesis a continuación del espacio. El estudiante debe utilizar la forma negativa si este verbo es precedido por *not*. En caso contrario, debe escribir la forma afirmativa.

El ejercicio 2a propone encerrar en un círculo la información que sea verdadera para el estudiante. Presenta cinco oraciones, cada una con opciones separadas por una barra y todas ellas relacionadas con su rutina diaria. En el ejercicio 2b, se pide al estudiante que escriba sobre su propia familia, valiéndose de las oraciones del apartado anterior. Debajo de la consigna de este apartado, se provee de una oración de ejemplo, que utiliza el verbo *have* flexionado para la tercera persona del singular: *has*. Esta oración de ejemplo se sigue de un pequeño recuadro resaltado en color, con cuatro verbos de uso frecuente de flexión irregular o que presenta alguna de las variantes ortográficas, como agregar *-es* en vez de *-s*.

En el ejercicio 3a, se presentan ocho oraciones en las que el estudiante debe elegir la forma correcta del verbo entre dos opciones posibles. Son todas oraciones afirmativas. El apartado b) solicita al estudiante que transforme todas las oraciones del ejercicio anterior en negativas.

Estos tres ejercicios corresponden a la fase de práctica (P2) expresamente controlada y dirigida. Se hace especial énfasis en dirigir la atención hacia la flexión verbal correspondiente a la tercera persona del singular, tema introducido en esta unidad. Entendemos que el grado de control por parte del docente es elevado y los tres ejercicios constituyen actividades típicas para esta fase de práctica de la secuencia didáctica.

La mitad izquierda de la página 55 (Anexo II, p. 94) se presenta bajo el subtítulo

Present Simple: yes /no questions and short answers (Preguntas polares y respuestas por sí o por no). Nuevamente, se muestra un cuadro con espacios vacíos de todo el paradigma verbal de este tipo de oraciones, para que el estudiante repase y complete remitiéndose a las reglas gramaticales del cuadernillo citado arriba. Se produce así la fase de presentación (P1) relacionado con las preguntas polares, sin subfase de explicitación o explicación.

El ejercicio 4a, propone completar dos oraciones interrogativas polares, para lo que el estudiante debe utilizar el sujeto y el verbo provistos entre paréntesis y agregar el auxiliar correcto: *do/ does*. El ejercicio 4b, requiere que el estudiante responda esas preguntas según su propia realidad, para lo que deberá utilizar las respuestas cortas (*Short answers*). El ejercicio 5 presenta cinco series de palabras que el estudiante debe ordenar para formar preguntas polares. Ambos ejercicios conforman la fase de práctica (P2) de este subtema. Se trata de actividades típicas de la fase de práctica expresamente controlada y dirigida: completar oraciones, escribir oraciones y ordenar los sintagmas para formar oraciones. Se destaca el carácter repetitivo y estructurado de esta fase de práctica, principalmente dirigida al orden de los elementos oracionales y al uso diferencial de los auxiliares *do* y *does*.

Sobre la mitad derecha de esta página se presenta (P1) el tercer tema de gramática de la sección, bajo el subtítulo *Prepositions of time* (Preposiciones de tiempo). Una vez más, se provee de un pequeño cuadro incompleto, que el estudiante debe rellenar con las preposiciones *on/ at/ in*, para lo que debe revisar las reglas gramaticales del cuadernillo ya citado. A esta breve fase de presentación le sigue el ejercicio 6, que consta de cinco oraciones que el estudiante debe completar con información propia, utilizando la oración provista y las indicaciones, por ejemplo “Me levanto _____ (preposición+hora)”.

El ejercicio 7 presenta siete preguntas polares con dos espacios vacíos cada una, que el estudiante debe completar con los verbos presentes en un recuadro en su forma correcta (siempre en infinitivo, idénticos a los del recuadro) y el auxiliar adecuado. Constituye una actividad de repetición y consolidación, segunda subfase de práctica, que retoma la ejercitación sobre preguntas polares.

En esta secuencia didáctica, las actividades de desarrollo finalizan en la siguiente sección del libro, que trabaja la destreza receptiva de la escucha. La sección ocupa las páginas 56 y 57 (Anexo II, p. 95) y allí también se trabaja la destreza productiva del habla, que analizaremos en el apartado siguiente en términos de actividades de cierre y de producción. La mencionamos aquí dado que presentan una relación temática y aparecen juntas en la diagramación del libro. Estas actividades de escucha carecen del carácter

sintético, distintivo de las actividades de cierre y, desde luego, no son actividades de producción, por lo que las incluimos en este apartado.

La sección muestra una imagen de gran tamaño que ocupa aproximadamente dos tercios de la página 56 y un tercio de la 57. Esta ilustración representa a un adolescente, Matthew, que se encuentra en Argentina en su habitación utilizando su computadora para comunicarse con otra persona que se ve en la pantalla, a modo de videollamada. Los cuatro primeros ejercicios están dedicados a la destreza receptiva de escuchar y se encabezan con el subtítulo “Habla sobre las rutinas escolares en diferentes culturas”.

El ejercicio 1 propone, a modo de introducción, mirar la imagen y describir qué están haciendo las personas que aparecen en ella. El ejercicio 2 presenta siete tópicos e indica escuchar y hacer una marca al lado de aquellos de los que habla Matthew en la conversación (audio n.º 25). En el ejercicio 3 se plantea volver a escuchar el audio, que en verdad es ligeramente diferente al anterior, y elegir una de las dos opciones que presenta cada uno de los cinco apartados, según lo escuchado (audio n.º 26). El ejercicio 4 propone una tercera instancia de escucha con el fin de que el estudiante responda en forma escrita seis preguntas (audio n.º 27).

Entendemos que estas cuatro actividades son prácticas expresamente controladas y dirigidas. Se retoman los temas anteriores para focalizar la atención del estudiante en la destreza de la escucha, tras ser trabajadas en términos de subdestrezas de vocabulario, gramática y pronunciación. Consideramos que, con este ordenamiento, se respeta la gradación de las actividades en tanto las subdestrezas preceden a la destreza de la escucha.

1.2.2.3 Actividades de cierre y fase de producción (P3)

En la página 57 (Anexo II, p. 95) comienzan las actividades de cierre, que cumplen la función de “lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, [...] realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado” (Díaz Barriga, 2013). Éstas pueden realizarse en forma individual o en pequeños grupos, de modo que los estudiantes encuentren una instancia de “acción intelectual y de comunicación y diálogo entre pares” (Díaz Barriga, 2013) y, en este sentido, observamos que predominan las actividades de carácter grupal.

A su vez, entendemos que, tras trabajarse el eje temático principal de la unidad en las secciones precedentes dedicadas a las subdestrezas de vocabulario, gramática y pronunciación, las últimas páginas revisten el carácter de sintético e integrador descritas por el autor, tanto en las secciones dedicadas a las destrezas de hablar y escribir como en la

elaboración y presentación del Proyecto de la página 59 (Anexo II, p. 96).

Al igual que en la unidad anterior, en la Unidad 5 del libro *What's Up Starter* las actividades de cierre, coincidentes con la fase de producción (P3) de la secuencia didáctica, ocupan las últimas tres secciones de la unidad: *Speaking*, *Writing* y *Project*. Se ponen aquí en juego dos de las cuatro destrezas básicas planteadas por Harmer (2011): las destrezas productivas de hablar y escribir.

El objetivo principal de la fase de producción (P3) es que el estudiante utilice de forma autónoma los conocimientos que construyó en las fases previas a través de actividades en las que interrelacione elementos conocidos para usarlos de un modo en parte diferente (Criado Sánchez, 2008a). Este carácter creativo se aprecia particularmente en la actividad final de elaboración del Proyecto.

La sección dedicada a la destreza del habla de la página 57 (Anexo II, p. 95) consta de dos ejercicios encabezados por el subtítulo “Pregunta la hora”. El ejercicio 5a propone escuchar mientras se lee un pequeño diálogo impreso. El apartado b de este ejercicio propone completar un diálogo similar al anterior (audio n.º 28). El ejercicio 6 se presenta bajo la leyenda *Work in pairs* (trabajar de a pares) y muestra seis horas diferentes, todas horas enteras u horas y media. Propone representar una conversación imitando el diálogo de 5b y alternar los roles de quien pregunta y quien responde. Debajo, se remite a la sección *Pairwork Activities*. Allí nos encontramos con un ejercicio de habla para cada una de las seis unidades del libro, que ocupan un total de dos páginas. El ejercicio correspondiente a la unidad analizada aquí, propone un juego en el que un estudiante elige un miembro de su familia y el otro debe descubrir de quién se trata, utilizando siete preguntas polares provistas en el libro.

Sobre el margen inferior izquierdo encontramos un breve recuadro que retoma el Proyecto de crear un rap, presentado en las primeras páginas. Propone, a modo de consejo, que el estudiante piense en sus actividades diarias y cuáles quiere incluir en el rap. Sugiere buscar palabras que rimen y, además, incluir la hora a la que se realizan esas actividades, utilizando como modelo los ejercicios 5 y 6 precedentes.

La página 58 (Anexo II, p. 96) se destina a la destreza productiva de la escritura y se presenta bajo el subtítulo “Escribir y enviar un correo electrónico”. Sobre el tercio superior de la página, encontramos una imagen que representa una ventana de un navegador de internet abierta en la página de un proveedor de servicio de correo electrónico. En ella vemos también el cuerpo de una carta ya redactada, el destinatario y el asunto.

El ejercicio 1 propone leer el correo electrónico y contestar dos preguntas: para quién es el correo y de qué se trata. El ejercicio 2 presenta siete elementos propios de un correo electrónico y propone unir la palabra con la definición. El ejercicio 3 plantea siete oraciones que el estudiante debe completar con información propia.

En el ejercicio 4 se pide finalmente que el estudiante escriba un correo electrónico en el que le cuente a un amigo su rutina en la escuela. Propone valerse de las respuestas dadas en el ejercicio 3 y presenta una imagen similar a la descrita arriba, solo que con todos los campos vacíos.

Debemos tener en cuenta que el libro de texto analizado aquí está destinado a estudiantes que se encuentran en los primeros estadios del aprendizaje del idioma. En el nivel de principiante, la fase productiva suele representar un reto para el que el estudiante no se encuentra preparado. Así, se torna borrosa la frontera entre P2 y P3 (práctica y producción), ampliándose la fase de práctica de la secuencia didáctica y reduciéndose la de producción. Esta dificultad de los estudiantes principiantes para hablar y escribir se conoce como periodo de silencio (Duran y Ramaut, 2006, en Criado Sánchez, 2008b). Al respecto, notamos que tanto en la actividad de producción relacionada con el habla como en la de escritura las actividades de producción propiamente dichas son breves y vienen precedidas de actividades de práctica. Se observa en esta sección del material didáctico analizado ese límite borroso entre ambas fases recién mencionado.

La página 59 (Anexo II, p. 96) se presenta bajo el título *End of Project-Rap* y propone completar el proyecto de escribir un rap sobre las rutinas diarias. Muestra la imagen de un cantante de rap adolescente que ocupa un tercio de la página y seis consejos o instrucciones a modo de apartados. En el primero se pide escribir el rap sobre las rutinas diarias. En el segundo se plantea crear un póster para publicitar la presentación con imágenes ilustrativas. El tercer apartado aconseja practicar el rap con un familiar o amigo. En el cuarto, pegar el póster en el salón de clases para promocionar el evento. En quinto lugar, se invita a cantar y bailar el rap en la clase. Finalmente, el sexto consejo es el de recordar llevar música en el celular y parlantes ese día.

Al igual que en la unidad anterior, el carácter creativo que puede aparecer en las actividades de producción de la secuencia didáctica se aprecia en esta actividad final del Proyecto. El aspecto sintético y social que postula Díaz Barriga para las actividades de cierre se observa también aquí.

Sobre la base de la página, se presenta un recuadro que hace un recuento de lo aprendido en la unidad. El contenido es casi idéntico al planteado en la apertura de la

unidad cuando se exponen sus objetivos (*Unit Goals*).

1.2.3. A modo de conclusiones parciales

Como conclusiones parciales, notamos que los tipos de actividades que conforman las secuencias didácticas de las dos unidades analizadas del libro de texto *What's Up Starter* responden a la clasificación en actividades de apertura, desarrollo y cierre de Díaz Barriga. En cuanto a los aportes de Criado Sánchez, encuadramos el modelo de secuencia didáctica subyacente a ambas unidades en lo que la autora denomina versión contemporánea del modelo P-P-P (presentación, práctica, producción), con una fase introductoria o de contextualización previa a la de presentación que la distingue de la versión tradicional.

Cada unidad completa analizada del libro conforma una secuencia didáctica que gira en torno al tiempo verbal presente de indicativo (subdestreza gramatical) y a las actividades cotidianas (subdestreza de vocabulario).

Notamos, además, que las actividades de apertura de ambas unidades se ubican al comienzo de cada secuencia didáctica y recurren a los saberes previos de los estudiantes a la vez que anticipan la información nueva que se les presentará más adelante en la unidad. Destaca, en esta sección, la simpleza y brevedad de las actividades y la gran superficie destinada a las imágenes.

La función contextualizadora de estas imágenes se nos torna evidente y no consideramos arbitraria su presencia destacada en esta ubicación de la secuencia didáctica. Como se dijo antes y siguiendo a Criado Sánchez, estas actividades iniciales corresponden a la fase de contextualización o introductoria, fase previa a las actividades de presentación, característica de la versión contemporánea del modelo P-P-P.

Entendemos, también, que las actividades de apertura (Díaz Barriga) se corresponden con la fase de contextualización o introductoria (Criado Sánchez). En el libro *What's Up Starter*, ocupan las dos primeras páginas de cada unidad y se trabajan en la sección *Pre-Reading*.

En referencia a las actividades de desarrollo, observamos una relación directa entre ellas y las subdestrezas del vocabulario, la gramática y la pronunciación, y con las destrezas receptivas de la escucha y la lectura. Se destaca, sin embargo, la posición de las actividades de lectura, separada de las otras destrezas y ubicada tempranamente en la secuencia didáctica, como tercera sección.

Basándonos en los lineamientos de Criado Sánchez, se aprecia que la fase de

presentación carece, por lo general, de una segunda subfase de explicitación o explicación. Este hecho se observa en especial en la sección de Vocabulario. La fase de práctica, por otra parte, suele consistir en actividades de tipo expresamente controladas y dirigidas, aunque detectamos algunos ejercicios destinados a actividades de práctica de repetición y consolidación, segundo paso de esta fase que apunta a la producción del lenguaje fluido. Notamos, también, que cada tema de gramática posee su propia fase de presentación y práctica.

Podemos apreciar, además, que las actividades de desarrollo de Díaz Barriga coinciden en buena medida con las fases de presentación y práctica de la secuencia didáctica que plantea Criado Sánchez. Las dos unidades analizadas, distribuyen estas actividades entre la tercera página y parte de la octava. Notamos una diagramación muy similar de ambas unidades, de modo que estas actividades se corresponden con las secciones de Vocabulario, Lectura, Gramática y Escucha. Estas secciones coinciden, a su vez, con las dos subdestrezas principales (vocabulario y gramática) y con las dos destrezas receptivas (leer y escuchar).

Las actividades de cierre de Díaz Barriga coinciden, en términos generales, con la fase de producción de la secuencia postulada por Criado Sánchez y se corresponden con las destrezas productivas de hablar y escribir. La fase de producción es muy breve en ambas unidades, mientras que se amplía la fase previa de práctica. Esta situación está relacionada con la dificultad para producir en estudiantes principiantes, también conocida como “periodo de silencio”. En ambas unidades las actividades de cierre (Díaz Barriga) coinciden en buena medida con la fase de producción (Criado Sánchez). Se distribuyen en la parte final de la octava página y en la novena y décima página de cada unidad, esta última destinada a la culminación del proyecto.

2. Semejanzas y diferencias entre las secuencias didácticas de los dos libros de texto analizados

En este segundo apartado, nos proponemos abordar el eje relacionado con el objetivo “analizar las semejanzas y diferencias entre las secuencias didácticas de los dos libros de texto seleccionados”. Para ello, retomaremos en parte los conceptos utilizados en los dos primeros ejes. Al igual que en el apartado precedente, nos abocaremos al análisis de las unidades 3 y 4 del libro *Champions Starter* y de las unidades 4 y 5 del libro *What's Up Starter*.

La comparación se centrará, así, por una parte, en la clasificación de las actividades de la secuencia didáctica en actividades de apertura, desarrollo y cierre de Díaz Barriga (2013). Pretendemos determinar en qué medida las distintas secciones de cada libro incluidas en cada tipo de actividad se asemejan o diferencian entre sí, teniendo en cuenta además las puntualizaciones que tomamos de Harmer (2011) respecto de si se trata de subdestrezas lingüísticas (vocabulario, gramática y pronunciación) o destrezas lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir).

Las destrezas lingüísticas recién mencionadas junto con la reflexión intercultural y la reflexión sobre la lengua que se aprende constituyen los seis ejes planteados en los NAP del Ministerio de Educación de la Nación (2012). En referencia a la reflexión sobre la lengua que se aprende y a la reflexión intercultural, entendemos que se trata de ejes susceptibles de ser abordados a lo largo de las diversas secciones de los materiales didácticos o unidades conceptuales, sin que ello requiera la inclusión de una sección específica como ocurre con las cuatro destrezas.

Además, realizaremos la comparación entre los libros de textos en términos de modelos de secuencias didácticas. Pretendemos con ello definir si ambos libros responden, en términos generales, a un mismo patrón de secuenciación de las actividades y en qué medida se distancian o asemejan entre sí en este aspecto. Para ello, retomaremos el recorrido planteado por Criado Sánchez (2008) e incluiremos además criterios relacionados con el nivel de cohesión de las distintas fases de la secuencia didáctica, el grado de control por parte del docente y las actividades típicas para cada fase.

En términos generales, observamos que el libro *Champions Starter* destina ocho páginas a cada unidad temática mientras que *What's Up Starter* desarrolla cada unidad en diez páginas. Recordemos, además, que en nuestro análisis cada secuencia didáctica abarca una unidad completa. La clasificación de las actividades en tanto subdestrezas lingüísticas

(vocabulario, gramática y pronunciación) y destrezas lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir) es una característica común a ambas propuestas editoriales. Sin embargo, la ubicación de las secciones destinadas a estas actividades en la secuencia didáctica presenta variaciones.

Respecto de las actividades de apertura, coincidentes con la fase introductoria o de contextualización, encontramos similitudes en ambos libros de texto. En primer término, tanto *Champions Starter* como *What's Up Starter* incluyen este tipo de actividades en su secuencia didáctica. Los dos libros las ubican al comienzo de la secuencia, y se extienden en las dos primeras páginas, en carillas enfrentadas, de modo que se genera una continuidad entre ambas páginas a nivel visual. Las dos propuestas editoriales dan lugar preponderante a las imágenes en esta fase y proponen ejercicios variados, aunque simples y breves. Entendemos que en ambas propuestas se cumplen las funciones de abrir el clima de aprendizaje y presentar sucintamente los temas a desarrollar luego, postuladas por Díaz Barriga (2013) para las actividades de apertura.

En lo que refiere al modelo de secuenciación de actividades, encontramos que ambos libros de texto siguen la versión contemporánea del modelo P-P-P. En este modelo, las fases de presentación, práctica y producción son precedidas por una fase introductoria o contextualizadora, cuyo rol es, entre otros, generar motivación en los estudiantes (Criado Sánchez, 2018). Esta fase ocupa el lugar inicial en la secuenciación.

En ambos libros cada secuencia didáctica se presenta con un título relacionado con el eje temático principal de cada unidad. Sin embargo, encontramos que en esta sección introductoria *What's Up Starter* incluye el subtítulo *Pre-Reading* (preparación para la lectura), ausente en la otra propuesta editorial, que no nomina la sección. Como se verá, esto obedece a un ordenamiento diferente de las secciones en los dos materiales, dado que la destreza receptiva de la lectura relacionada con esta sección en *What's Up Starter* se encuentra próxima en la secuenciación (dos páginas adelante). Por el contrario, en *Champions Starter* esta destreza se aborda en las fases finales de cada secuencia, junto con las tres destrezas restantes.

Tanto en *Champions Starter* como en *What's Up Starter* las actividades de desarrollo, coincidentes con las fases de presentación y práctica, se inician con la subdestreza de vocabulario, una de las subdestrezas lingüísticas planteadas por Harmer (2011). Ambas propuestas dedican la tercera página de cada unidad a esta sección y la nominan como *Vocabulary*.

Dentro de esta sección, notamos diferencias sustanciales entre las dos propuestas,

en particular referidas con el modelo de secuencia didáctica. Mientras que en *Champions Starter* se trabaja solo el tema principal de vocabulario en esta sección, y por tanto encontramos una fase de presentación (P1) y una de práctica (P2), en el libro de texto *What's Up Starter* se abordan varios temas muy breves junto al principal, lo que implica a su vez varias fases de presentación y práctica, una por cada tema. Por ejemplo, en la secuencia didáctica de la Unidad 5 de *What's Up Starter* (Anexo II, p. 93), se abordan tres temas breves de vocabulario (los meses, el clima y los días de la semana) y solo en el cuarto y quinto tema se trabajan las rutinas diarias junto con la hora, tema principal de la secuencia. En este último tema de la sección, se plantea un ejercicio que demanda completar un texto que describe las rutinas diarias con la hora a la que el estudiante realiza estas actividades. En contraste, en la Unidad 3 de *Champions Starter* (Anexo I, p. 79) se presentan únicamente las rutinas diarias como tema de vocabulario a través de una lista de oraciones que incluyen la actividad seguida de la hora a la que se la realiza. Entendemos que en ambos casos el eje principal apunta a las actividades cotidianas y la hora a la que se las realiza.

En este sentido, observamos que los temas restantes abordados en esta sección presentan en *What's Up Starter* menor cohesión tanto con el tema principal de la sección como con el resto de la secuencia didáctica. *Champions Starter*, en contraste, presenta únicamente las rutinas diarias y la hora, por lo que tanto la cohesión entre los elementos de la sección Vocabulario como la de esta sección con las otras fases de la secuencia es mayor.

En términos generales, ambas propuestas editoriales realizan la fase de presentación (P1) de esta sección a través de listas de vocabulario acompañadas de imágenes y en las dos esta fase es muy breve, con ausencia del segundo paso de explicación o explicitación. Según Criado Sánchez, esta ausencia del segundo paso es característico en el abordaje de la subdestreza de vocabulario, que por lo general no lo requiere.

Respecto de la fase de práctica (P2) de esta sección de vocabulario, ambos libros de texto presentan actividades típicas, entre las que se destaca unir imágenes con frases o palabras. Son prácticas expresamente controladas y dirigidas, correspondientes al primer paso de la fase. Sin embargo, el grado de control por parte del docente de las prácticas de vocabulario es menor que en otras subdestrezas. Las dos propuestas incluyen aquí también ejercicios relacionados con la subdestreza de la pronunciación, en los que el estudiante debe escuchar y repetir el vocabulario en cuestión.

Prosiguiendo con las actividades de desarrollo, la secuencia didáctica continúa de modo disímil en ambos libros. La tercera sección de *Champions Starter*, que ocupa la

cuarta página de cada unidad, se dedica a la subdestreza gramatical. Por el contrario, *What's Up Starter* dedica la tercera sección (también en la cuarta página de cada unidad) a la destreza receptiva de la lectura y aborda la subdestreza gramatical en la cuarta sección. En *Champions Starter*, las cuatro destrezas lingüísticas se trabajan seguidas, hacia el final de la secuencia.

A pesar de las diferencias marcadas, en ambos libros de texto las secciones dedicadas a la lectura se encuentran dentro de las actividades de desarrollo o fase de presentación y práctica (P1 y P2). Destacamos, además que, aunque en *What's Up Starter* no son secciones contiguas, en ambas propuestas se sigue idéntico ordenamiento en la presentación de las destrezas receptivas: primero se trabaja la lectura y luego la escucha.

Ambas propuestas dedican dos páginas por unidad a la subdestreza gramatical. Encontramos, sin embargo, una diferencia en el ordenamiento de las secciones: luego de la lectura, *What's Up Starter* destina dos páginas seguidas a la presentación y práctica (quinta y sexta página), mientras que *Champions Starter* intercala una sección denominada *Communication*, destinando la tercera y quinta página. Así, mientras que en *What's Up Starter* se antepone una lectura para luego tratar los temas de gramática de continuo, en *Champions Starter* se intercala la sección *Communication*, ausente en la otra propuesta, entre los dos temas de gramática y se aborda la sección de lectura al final de la secuencia.

De este modo, la sección *Reading* en uno y la sección *Communication* en otro producen un quiebre en el desarrollo de la secuencia en términos de subdestrezas y destrezas. Cabe señalar, sin embargo, que este quiebre no debe entenderse en términos negativos. Por el contrario, como plantea Criado Sánchez (2008a), las variaciones en la secuenciación de actividades pueden también representar una ventaja para el aprendizaje, en tanto rompen la monotonía, generan motivación y atraen la atención del estudiante. Resaltamos, por último, que la sección de lectura de *What's Up Starter* intercalada entre las subdestrezas muestra un alto grado de cohesión en la secuencia didáctica, tanto con el tema precedente de vocabulario como con el que sigue de gramática. En contraste, la sección *Communication* de *Champions Starter* muestra un grado de cohesión mucho menor con la secuencia didáctica, dejando la impresión de que su ubicación en la secuencia bien podría ser otra. Sin embargo, al ubicarla entre las dos secciones de gramática cumple con la función de romper la monotonía antes mencionada, evitando fases de presentación y práctica de gramática demasiado extensas.

En relación a las secciones de gramática en sí, encontramos una organización temática claramente distinta entre las dos propuestas editoriales. Aunque ambas abordan

idéntico tema central (el tiempo verbal presente de indicativo o *present simple*), e idénticos temas secundarios (los adverbios de frecuencia y las preposiciones de tiempo), la distribución de los temas varía notablemente. En particular, es notable la diferencia con respecto al tema central (el tiempo verbal *present simple*). En *Champions Starter* se optó por distribuir los temas en las unidades según los tipos de oraciones, de modo que en la Unidad 3 se tratan las oraciones afirmativas y en la Unidad 4 las oraciones negativas e interrogativas polares, en ambas unidades para todas las personas gramaticales. Por el contrario, el libro de texto *What's Up Starter* utiliza un criterio de distribución de los temas basado en las personas gramaticales. Así, en la Unidad 4 trabaja todos los tipos de oraciones en todas las personas gramaticales a excepción de la tercera persona del singular, y en la Unidad 5 incorpora la tercera persona del singular, que implica la problemática de la flexión verbal ausente en todas las otras personas gramaticales.

Entendemos que ambas propuestas presentan un alto grado de cohesión en la sección de gramática y que, a su vez, esta sección se encuentra estrechamente vinculada con las demás secciones de cada una de las unidades. El tema principal de gramática es probablemente el que más cohesión presenta con todas las fases de la secuencia didáctica y opera, sin dudas, como hilo conductor.

En referencia a las fases de presentación (P1) de la sección de gramática, en términos generales los dos libros de texto realizan esta fase de modo similar: en un primer paso presentan el tema por medio de un cuadro con oraciones de ejemplo y dan la opción de remitirse a un cuadernillo de reglas gramaticales, en el que se daría el segundo paso de explicación o explicitación. Notamos, sin embargo, que el libro *What's Up Starter* requiere de un rol más activo por parte del estudiante en el primer paso, ya que debe completar el cuadro con información provista en el libro.

La fase de práctica (P2) correspondiente a la sección de gramática sigue a cada fase de presentación en ambos libros de texto y son, en su gran mayoría, actividades de práctica expresamente controladas y dirigidas. Sin embargo, notamos que el libro *What's Up Starter* incluye en más oportunidades ejercicios de repetición y consolidación, segundo paso de la fase de práctica.

Hacia el final de las actividades de desarrollo nos encontramos en ambas propuestas editoriales con secciones dedicadas a las destrezas receptivas. Sin embargo, recordemos que en *What's Up Starter* ya fue trabajada la lectura en el comienzo de cada secuencia didáctica. Aunque en ubicaciones diversas, ambos libros destinan una carilla completa a la lectura intensiva e incluyen textos de longitudes similares con ejercitación también

parecida y típica (guías de pregunta, verdadero/falso, etc.). De este modo, *What's Up Starter* en esta parte final solo incluye la escucha, a la que dedica la séptima página y parte de la octava de cada secuencia, longitud visiblemente mayor que en *Champions Starter*, que solo destina un cuarto de la octava página a esta destreza.

Las actividades de cierre coinciden con la fase final de producción (P3) de la secuencia didáctica. En ambos libros de texto se trabajan en esta fase las destrezas productivas de hablar y escribir, en idéntico orden. Como actividades típicas referentes al habla, destacamos que ambas propuestas coinciden en un trabajo de a pares, en el que se proporciona un diálogo o enunciado escrito a modo de ejemplo, junto con expresiones que el estudiante puede utilizar para introducir variaciones en ese modelo. Respecto de la destreza productiva de la escritura, encontramos pequeñas variaciones en las actividades preparatorias para la actividad. Sin embargo, los dos libros de texto coinciden en gran medida tanto en el ordenamiento como en las actividades principales: ambos proveen de un modelo al principio de la sección y proponen la escritura de un texto similar como actividad final. Por ejemplo, en la página 37 de la Unidad 3 de *Champions Starter* (Anexo I, p. 81) y en la página 46 de la Unidad 4 de *What's Up Starter* (Anexo II, p. 91), se provee de un texto modelo relacionado con las actividades cotidianas al comienzo y se propone que el estudiante escriba un texto similar sobre sí mismo en torno al mismo tema como actividad de producción escrita final.

Entendemos, como plantea Criado Sánchez (2008a), que esta fase de producción apunta a que el estudiante pueda usar los conocimientos que construyó en las fases anteriores de una manera autónoma y que estas actividades también revisten un carácter creativo. El objetivo es que el estudiante logre interrelacionar elementos conocidos y usarlos de una manera en parte diferente. Este carácter creativo se aprecia particularmente en la elaboración del Proyecto que plantea únicamente *What's Up Starter* como actividad final de cada secuencia. De este modo, observamos que esta sección final requiere que el estudiante ponga en juego lo aprendido en la unidad y haga uso de esos conocimientos en una situación inédita, que poco se asemeja a los ejercicios ya presentados, tal como la elaboración y presentación de un rap, planteada como actividad de producción y cierre de la Unidad 5 (Anexo II, p. 96).

En tanto la creatividad, longitud y fluidez de las producciones de los estudiantes varía según el nivel. Como plantea Criado Sánchez (2008b, p. 73), en los estadios iniciales del aprendizaje de un idioma se torna borrosa la frontera entre P2 y P3 (práctica y producción) debido a los recursos más limitados de los estudiantes. Por ello, “en lugar de

plantearnos como objetivo de esta fase una producción fluida y libre de errores, podríamos pensarla como un apoyo que será seguido por más exposición y práctica” (Criado Sánchez, 2008b, p. 95). Advertimos que ambos libros analizados, destinados a los niveles iniciales del aprendizaje, responden en cierto modo a estos señalamientos, aunque observamos que en *What’s Up Starter* se proponen actividades de producción más extensas y diferenciadas de la fase de práctica que en *Champions Starter*.

Por último, entendemos que la cohesión de esta fase de producción con el resto de la secuencia didáctica es evidente en ambos libros, de modo que se ponen en juego los conocimientos desarrollados en todas las secciones anteriores, en especial en las relacionadas con las subdestrezas de vocabulario, gramática y pronunciación.

Conclusiones

En este estudio nos interesó indagar en la importancia del uso del libro de texto para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, utilizados en el ciclo básico de la escuela secundaria. Para ello, seleccionamos dos propuestas editoriales y analizamos las actividades planteadas en términos de secuencias didácticas. Nos situamos en el paradigma hermenéutico-interpretativo y adoptamos un enfoque cualitativo, siguiendo un diseño descriptivo. Los libros seleccionados fueron: *Champions Starter, Second Edition, Student's Book and Workbook* de la editorial Oxford University Press y *What's Up Starter, Third Edition, Student's Pack* de la editorial Pearson. De ambas propuestas editoriales abordamos específicamente el desarrollo del eje temático que gira en torno al tiempo verbal *Present Simple* (presente de indicativo) debido a su importancia en el ámbito de la educación media. En torno a este tiempo verbal, también se aborda vocabulario de *daily routines* (rutinas diarias), *adverbs of frequency* (expresiones adverbiales de frecuencia) y *prepositions of time* (preposiciones de tiempo).

A partir de estos planteos se llevó adelante un trabajo de análisis documental que intentó responder al interrogante-problema de cuáles son las secuencias didácticas que prevalecen en dos libros de texto utilizados para la enseñanza del inglés en el ciclo básico de la escuela secundaria.

Con respecto al objetivo específico “Describir los tipos de actividades que conforman las secuencias didácticas de los libros de texto seleccionados” podemos mencionar que ambos libros de texto responden a la clasificación según su función en actividades de apertura, desarrollo y cierre. Cada unidad analizada de cada libro constituye una secuencia didáctica completa, con un eje central relacionado con el tiempo verbal presente de indicativo (subdestreza gramatical) y con las actividades cotidianas (subdestreza de vocabulario).

Las actividades de apertura de las secuencias didácticas analizadas se ubican, naturalmente, al comienzo de cada secuencia didáctica y se presentan acompañadas de una gran cantidad de imágenes. Entendemos que en los libros analizados estas actividades cumplen sus funciones de apelar a los conocimientos previos de los estudiantes y abrir el clima de la clase, a la vez que anticipan la información nueva que se presentará en la unidad.

Las actividades de desarrollo aparecen, en términos generales, en secciones específicas dedicadas a las subdestrezas lingüísticas del vocabulario y la gramática y a las

destrezas receptivas de lectura y escucha. En el material didáctico analizado, observamos que cumplen la función específica de confrontar al estudiante con información nueva. La subdestreza de la pronunciación se trabaja distribuida en pequeños ejercicios en las secciones mencionadas de las actividades de desarrollo.

En las actividades de cierre se incluyen, por lo general, las destrezas lingüísticas productivas de hablar y escribir. Entendemos que en las diferentes unidades de los libros de texto analizados se presentan como actividades finales, y que responden a la función de generar una síntesis de las tareas y los aprendizajes realizados. Estas actividades incluyen por lo general una instancia de socialización de estos aprendizajes, casi siempre en un trabajo de a pares.

En torno al objetivo específico “Identificar la presencia de patrones recurrentes en las secuencias didácticas de los libros de texto seleccionados” encontramos que el patrón de secuencia didáctica predominante en las unidades analizadas de ambos libros es la versión contemporánea del modelo P-P-P (presentación, práctica, producción), en el que se incluye una fase previa a la presentación, ausente en la versión tradicional. Tras analizar las secuencias de cada libro, encontramos que este patrón se repite de manera casi idéntica en cada una de las propuestas.

La secuencia comienza siempre con la fase introductoria o de contextualización (Fc), donde detectamos la presencia destacada de imágenes, que colabora con este rol contextualizador. Cada secuencia didáctica incluye una sola fase de este tipo.

La secuencia sigue con la fase de presentación (P1), y observamos que es recurrente la ausencia de la segunda subfase de explicitación o explicación en la sección de vocabulario. A su vez, en la fase de práctica (P2) predominan las actividades expresamente controladas y dirigidas con escasa ocurrencia de las actividades de repetición y consolidación. Se puede apreciar, también, que cada sección de vocabulario y gramática consta de su fase individual de presentación y práctica, de modo que el patrón recurrente es la repetición de las fases P1 y P2 varias veces en cada secuencia didáctica. En los materiales analizados, estas actividades intermedias de presentación y práctica abarcan la gran mayoría de la secuencia didáctica.

Cada secuencia culmina con la fase de producción (P3), ubicada siempre como fase final y respondiendo a un ordenamiento interno que ubica siempre primero las actividades de habla y luego las de escritura.

Respecto al objetivo “Analizar las semejanzas y diferencias que aparecen en las secuencias didácticas de los dos libros de texto seleccionados”, encontramos que tanto *Champions Starter* como *What’s Up Starter* responden a la clasificación general de las actividades según sus funciones en actividades de apertura, desarrollo y cierre. Respecto del modelo de secuenciación de actividades prevaleciente, observamos que ambos libros de texto siguen la versión contemporánea del modelo P-P-P, que incluyen una fase introductoria o de contextualización (Fc), seguida de las fases de presentación (P1), práctica (P2) y producción (P3).

Hallamos, además, que la clasificación de las actividades en tanto subdestrezas lingüísticas (vocabulario, gramática y pronunciación) y destrezas lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir) es una característica común a ambas propuestas editoriales. Sin embargo, la ubicación de las secciones destinadas a estas actividades en la secuencia didáctica presenta variaciones.

En ambas propuestas las actividades de apertura coinciden con la fase introductoria o de contextualización, y presentan grandes similitudes en términos de actividades típicas, cohesión con el resto de la secuencia y función. Observamos, además, que coinciden en dar un lugar preponderante a las imágenes en esta fase y proponen ejercicios variados, aunque simples y breves.

Tanto en *Champions Starter* como en *What’s Up Starter* las actividades de desarrollo, coincidentes con las fases de presentación y práctica, se inician con la subdestreza de vocabulario. Las dos propuestas difieren aquí en la secuenciación de las actividades: *Champions Starter* se circunscribe al tema principal, incluyendo una fase de presentación (P1) y una de práctica (P2), mientras que *What’s Up Starter* aborda varios temas secundarios junto al principal, organizados por tanto en varias fases de presentación y práctica. Esta sección en *What’s Up Starter* muestra un menor grado de cohesión tanto con el tema principal de la sección como con el resto de la secuencia didáctica de *Champions Starter*.

La secuencia didáctica continúa de modo disímil en ambos libros. *Champions Starter* prosigue con la subdestreza gramatical, mientras que *What’s Up Starter* aborda la destreza receptiva de la lectura, que *Champions Starter* tratará hacia el final.

Luego de la lectura, *What’s Up Starter* destina dos secciones seguidas a la presentación y práctica de gramática, mientras que *Champions Starter* introduce entre ellas una sección denominada *Communication*. Esta última sección muestra un grado de cohesión muy limitado con la secuencia didáctica, presentando contenido con poca

relación temática con el eje principal de la secuencia (presente de indicativo/ actividades cotidianas) y con las actividades que la anteceden y siguen.

En la sección de gramática, entendemos que ambos libros muestran un alto grado de cohesión tanto interna como con las demás secciones de cada una de las secuencias. Observamos que el tema principal de gramática (presente de indicativo) actúa como hilo conductor. La fase de práctica (P2) en cada sección de gramática sigue a cada fase de presentación en ambos libros de texto. Se trata, en su gran mayoría, de actividades de práctica expresamente controladas y dirigidas. Percibimos que *What's Up Starter* incluye, sin embargo, mayor cantidad de ejercicios de repetición y consolidación.

Las actividades de desarrollo en ambas propuestas editoriales incluyen las destrezas receptivas, aunque en *What's Up Starter* ya fue trabajada la lectura en el comienzo de cada secuencia didáctica, por lo que en esta parte final solo incluye la escucha. Esta sección de escucha es ostensiblemente mayor que en *Champions Starter*, que solo destina un ejercicio por secuencia a esta destreza.

En ambos libros de texto la secuencia didáctica culmina con las actividades de cierre, coincidentes con la fase final de producción (P3), donde se trabajan las destrezas productivas de hablar y escribir, en idéntico orden. Coinciden además en las actividades típicas referentes al habla: un trabajo de a pares, con un enunciado escrito a modo de ejemplo, junto con expresiones adicionales para introducir variaciones en ese modelo. Respecto de la destreza productiva de la escritura, ambos libros de texto coinciden en gran medida, tanto en las actividades típicas como en su ordenamiento: proveen de un modelo al principio de la sección y proponen la escritura de un texto similar como actividad final. En *Champions Starter*, esta actividad es la última de cada secuencia didáctica.

Una diferencia notable entre las dos propuestas, es que *What's Up Starter* propone la elaboración de un Proyecto como actividad final de la fase de producción en cada secuencia didáctica. Esta actividad requiere que el estudiante ponga en juego lo aprendido en la unidad y haga uso de esos conocimientos de un modo creativo en una situación inédita. Implica además una instancia de socialización, característico en las actividades de cierre.

La cohesión de toda la fase de producción (P3) con el resto de la secuencia didáctica es clara en ambos libros, en tanto implica poner en juego los conocimientos desarrollados en todas las secciones anteriores.

A partir de lo expuesto, puede indicarse que se alcanzó el objetivo general de “Conocer las secuencias didácticas que prevalecen en dos libros de texto utilizados para la enseñanza del inglés en el ciclo básico de la escuela secundaria”.

Entendemos que este estudio puede actuar como disparador para investigaciones futuras relacionadas con las secuencias didácticas presentes en los libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas secundarias argentinas. A su vez, proporciona una base para que los profesores de inglés incorporem una postura crítica en la elección de los libros de texto a utilizar en las clases, con fundamentos pedagógicos más sólidos. Por último, consideramos que nuestro estudio puede generar también una reflexión sobre nuestras prácticas docentes, de modo que nos permita comprender y modificar las secuencias didácticas que subyacen en los libros de textos.

Referencias Bibliográficas

- Aebli, H. (2000). *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. España: Ediciones Narcea.
- Bowen, P. y Delaney, D. (2014). *Champions Starter, Second Edition, Student's Book and Workbook*. Argentina: Oxford University Press.
- Criado Sánchez, R. (2008a). *Patrones de secuenciación de actividades en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y su incidencia en el aprendizaje: estudio cuasi-experimental*. Tesis doctoral (resumen español). España. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://docplayer.es/13276943-Resumen-espanol-1-raquel-criado-sanchez-universidad-de-murcia-resumen-de-la-tesis-espanol.html>
- Criado Sánchez, R. (2008b). *Patterns of Activity Sequencing in the Teaching of English as a Foreign Language and their Effects on Learning: A Quasi-Experimental Study*. Tesis doctoral. España. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/10817;jsessionid=65E2D3E5211A2BD18FA7FD8C2D08DE22>
- García de Ceretto, J., y Giacobbe, S. (2009). *Nuevos desafíos en la Investigación: teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Dignen, S. y de la Mare, C. (2014). *Champions Starter, Second Edition, Teacher's Book*. Argentina: Oxford University Press.
- Díaz Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM. México.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. [Cómo enseñar inglés]. Londres: Longman
- Harmer, J. (2011). *The practice of English Language Teaching* [La práctica de la enseñanza del idioma inglés]. Londres: Longman.
- Kuhn, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE. [1º ed. 1962]

- López Noguero, F. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. XXI, Revista de Educación, 4:167-179. España. Universidad de Huelva. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequen>
- Maldonado, M. A. (2016). *What's Up Starter Third Edition, Teacher's Book*. Argentina: Pearson.
- Martínez Bonafe, J. (2008). *Los libros de texto como práctica discursiva*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 1: 62-73. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8537/8080>
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Núcleos de aprendizajes prioritarios de lenguas extranjeras*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/132577/nap-lenguas-extranjeras-educacion-primaria-y-secundaria>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014). *Diseño Curricular de Inglés como lengua extranjera de la Educación Secundaria Orientada*, Santa Fe. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/113517/0/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>
- Reyes Montero, J. F. (2016). *Diseño de una secuencia didáctica sobre los textos explicativos*. España: UCA. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/18463>
- Sánchez, A. (2001). Sequencing of Activities and Motivation. In V. Codina Espurz and E. Alcón soler (Eds), *Language Learning in the Foreign Language Classroom* (pp. 116-132). Castellón, Universidad Jaume I
- Sanjurjo, L. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Argentina: Homo Sapiens.
- Tiberio, S.C. y Maldonado, M. A. (2016). *What's Up Starter Third Edition, Student's Book and Workbook*. Argentina: Pearson.
- Trillo Alonso F., y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Argentina: Homo Sapiens.

Anexos

Anexo I

Libro de texto: *Champions Starter*

He never goes to the gym!



Language focus

3 Dialogue focus Read the dialogues. Find and correct five mistakes.

1 Alex Jason, what's your typical day like?
Jason I usually get up at half past ten in the morning.

2 Jason Then, I sometimes have breakfast and I sometimes go to the gym.
Claire He always has breakfast and he usually goes to the gym!

3 Holly Have you got a big part in the film?
Claire Yes, I have. I'm Suzannah. She isn't an important character.

Check it out!
 No way! That isn't true!

2 Comprehension Match the sentence halves.
 1 Splash a want to be Suzannah.
 2 Suzannah b is the school musical.
 3 Holly and Ruby c is an important character in the musical.

1 31 Read and listen. Who are Jason and Claire?
 a students b teachers c actors

Mr Lane Claire and Jason are actors. They're in the London production of *Splash*.
 Welcome to Star Academy.

Claire & Jason Thank you, Mr Lane.

Mr Lane *Splash* is our school musical this year, and the students have got some questions for you.

Claire Great.
Mr Lane OK, um ...
Alex Oh, oh, me, me!
Mr Lane Alex, what's your question?
Alex Jason, what's your typical day like?
Jason I usually get up at half past eleven in the morning.
Alex No way! We get up at seven o'clock!
Jazz We get up at seven. Alex gets up at eight o'clock!
Alex That isn't true!
Jason Then I sometimes have breakfast and I always go to the gym.
Claire He always has breakfast and he never goes to the gym!
Holly Have you got a big part in the musical?
Claire Yes, I have. I'm Suzannah. She's an important character.
Holly Oh, I want to be Suzannah in our school musical!
Ruby Hah! I'm the perfect Suzannah. Ask my uncle!

3 Vocabulary

Daily routines

1 33 Match the sentences with the pictures. Then listen and check.



Look!

- have breakfast
- have lunch
- have dinner

- a I have lunch at one o'clock.
- b I watch TV at eight o'clock.
- c I do my homework at quarter past seven.
- d I get up at seven o'clock.
- e I go to school at twenty past eight.
- f I have dinner at six o'clock.
- g I get home at four o'clock.
- h I go to bed at ten o'clock.
- i I have breakfast at half past seven.
- j I finish school at half past three.

2 Pairwork When do you do the activities in exercise 1? Tell your partner:

I get up at quarter past seven.

Grammar 3

3 34 Pronunciation Listen and repeat.

/s/	/z/	/ɪz/
writes	goes	watches

4 35 Listen and write the verbs in the correct column. Then listen and repeat.

/s/	/z/	/ɪz/
writes	goes	watches
_____	_____	_____

5 Complete the text with the correct form of the verbs in the box.



do get get-up get up go go go
go have listen play read watch

My brother and I are very different! I get up at seven o'clock. He ¹ _____ at half past seven. I ² _____ breakfast in the kitchen. He ³ _____ TV in the living room. I ⁴ _____ to school at quarter to eight. He ⁵ _____ to school at quarter past eight. When we ⁶ _____ home at four o'clock, I ⁷ _____ my homework and he ⁸ _____ to music. After dinner, I ⁹ _____ a book and he ¹⁰ _____ computer games. I ¹¹ _____ to bed at ten o'clock, and he ¹² _____ to bed at half past eleven!

Finished!

Look at page 32. Write sentences about the boy's day on page 32.

He gets up at seven o'clock...

go	→	goes
do	→	does
watch	→	watches
finish	→	finishes
study	→	studies
cry	→	cries
have	→	has

Rules p.80

2 Complete the sentences with the present simple form of the verbs.

My sister does (do) her homework in her bedroom.

- 1 My dad _____ (finish) work at six o'clock.
- 2 Grandma _____ (have) dinner at eight o'clock.
- 3 Dave _____ (watch) TV in the kitchen.
- 4 The baby _____ (cry) at night.
- 5 My brother _____ (study) French and Italian.
- 6 Maria _____ (go) to the cinema with her friends.

Talking about TV programmes

- 1 36 Complete the dialogue with the information in the factfile. Listen and check. Then listen and repeat.

Factfile	
Name	David
Favourite programme	The Simpsons
Day	Tuesdays and Fridays
Time	6 p.m.
Channel	Channel 4



- Jane What's your favourite TV programme, David?
 David My favourite TV programme is _____.
 Jane What day is it on?
 David It's on _____ and _____. It's fantastic!
 Jane What time is it on?
 David It's on at _____.
 Jane What channel is it on?
 David It's on _____.

Learn it, use it!

You ask	You answer
What's your favourite TV programme?	My favourite TV programme is <i>The Wizards of Waverly Place</i> .
What day is it on?	It's on Fridays.
What time is it on?	It's on at 7 p.m.
What channel is it on?	It's on the Disney Channel.

2 37 Pronunciation Listen and repeat.

- What day is it on? → What time is it on? → What channel is it on?

3 Pairwork Complete the dialogue with information about you.

Then practise the dialogue with your partner.

- A What's your favourite TV programme?
 B _____
 A What day is it on?
 B _____
 A What time is it on?
 B _____
 A What channel is it on?
 B _____

Prepositions of time

on	on Sunday(s)
at	at three o'clock
	at night
	at the weekend / at weekends
	in the morning
	in the afternoon
	in the evening

Rules p.80

3 Choose the correct word.

- School starts at on eight o'clock.
 1 We never watch TV at in the morning.
 2 I rarely go out at in night.
 3 I have dance lessons on / in Tuesdays and Thursdays.
 4 I usually do my homework in / on the afternoon.
 5 They often visit friends at / in weekends.
 6 We always get up late on / at Sundays.

Game!

- 4 A Say a verb from the list below.
 B Make a sentence about you and your best friend using the verb.

do get up go have play
 read speak study watch write

- A get up
 B I usually get up at nine o'clock on Saturdays. My best friend Natalia never gets up before ten o'clock.

Finished?

Write true sentences about you. Use *always*, *often*, *usually*, *sometimes*, *rarely*, and *never*.

I always have breakfast in the kitchen.
 I never go ...

Adverbs of frequency

100% ← always usually often sometimes rarely never → 0%

Read the sentences. Then choose the correct word in the rules.

- I am always happy.
 He usually gets up at eleven o'clock.
 1 Adverbs of frequency go before / after be.
 2 Adverbs of frequency go before / after all other verbs.

Rules p.80

1 Write the sentences in the correct order.

- I / letters / write / never
Never write letters.
 1 he / gets / up / usually / at eight o'clock
 2 interesting / always / are / English lessons / our
 3 play / often / in the park / we / football
 4 emails / she / reads / never / her

2 Write about Danny. Use adverbs of frequency.



get up early / never

He never gets up early.

- 1 go to the cinema / sometimes
 2 be happy / usually
 3 have lunch at school / always
 4 read books / never
 5 tidy his room / rarely

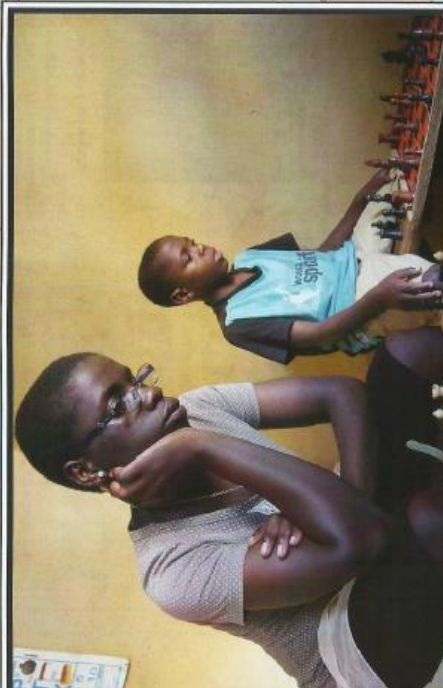
A Chess Sensation

Phiona Mutesi is 15. She is from Uganda in Africa and she is an international chess star!

Phiona lives in Kampala and she is from a very poor family. She lives in a one-room house with her mother, her two brothers and her niece. Her home is in the poor neighbourhood of Katwe.

Her life is difficult but Phiona is a very special girl. She is Uganda's chess champion. She plays chess all around the world. She flies in planes to countries like Russia and Turkey. It's amazing. Usually, only boys play chess in Uganda because people think chess isn't for girls. No great chess players come from Katwe – except Phiona!

Now there is a book about her life. It's called *The Queen of Katwe*. There are also plans for a Disney film too. Suddenly everyone is interested in this teenage chess champion.



Reading

1 Read the text about Phiona. Correct the false information in the sentences.

- 1 Phiona is from Asia.
- 2 Phiona lives in a very big house.
- 3 Phiona has three brothers.
- 4 Phiona only plays chess in Uganda.
- 5 In Uganda, people think chess is a game for girls.
- 6 There is a song about Phiona's life.

Listening

2 Listen to a radio show about Phiona. Complete the sentences with one word.

- 1 Phiona gets up at five o'clock every day.
- 2 She goes to get _____ for her family.
- 3 She gets home at _____ o'clock.
- 4 At school, she has lessons in _____ and writing.
- 5 She walks _____ and a half kilometres to her chess club.
- 6 There are no _____ at her chess club.

Speaking

3 Pairwork Write sentences about your daily routine. Use the box below for ideas. Then describe your daily routine to your partner.

I always have breakfast in the morning.

always usually often sometimes rarely never	get up do my homework go to bed have breakfast have dinner have lunch listen to music play computer games watch TV	in the morning in the afternoon in the evening at the weekend / at weekends at one o'clock, at three o'clock on Monday (s), on Tuesday (s)
--	--	---

Writing

4 Read the notes. Then complete Josie's message.

Messages

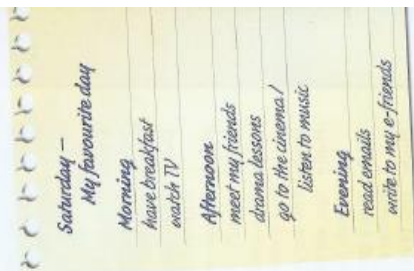
At 7.15 p.m. today, Josie writes:

Hi Emma,

How are you? Thanks for your message. It's Saturday today, and I'm very happy! Saturday's my favourite day of the week. From Monday to Friday I usually get up at seven o'clock, but on Saturday I never get up before half past nine! I _____ and then I _____. Saturday morning programmes are fun! After lunch I usually _____ Hannah and Jasmine. We have _____ on Saturday afternoon. It's cool. We act and sing and dance. After our lesson we sometimes go _____ or we go back to my house and _____ music. After dinner I _____ and I _____ I always write to you first because you're my favourite e-friend!

Love,
Josie

Reply



5 Write about your favourite day of the week.

My favourite day of the week is ...

Sports

1 41 Complete the activities with the words in the box. Then listen and check.

- athletics basketball cycling football gymnastics
karate skiing swimming tennis



play football



1 do _____



2 go _____



3 do _____



4 go _____



5 play _____



6 play _____



7 go _____



8 do _____

2 Write the sports in exercise 1 in the correct column.

play	go	do
football	3 _____	6 _____
1 _____	4 _____	7 _____
2 _____	5 _____	8 _____

3 Pairwork Talk about the sports you play and don't play.

I often play football, and I sometimes go swimming. I never do karate.

Present simple

Negative

I / you / we / you / they do not / don't play
he / she / it does not / doesn't play

Rules p.85

1 Complete the sentences. Use don't or doesn't.

- I don't get up at seven o'clock.
- My brother _____ like football.
- I _____ watch TV in the afternoon.
- My friends _____ have lunch at school.
- She _____ go to bed at ten o'clock.
- Mr Thompson _____ teach maths.
- You _____ like classical music.

2 Correct the sentences. Use don't or doesn't.

- We play tennis every week. (football)
 We don't play tennis every week.
 We play football every week.
 1 He goes swimming on Saturday. (Sunday)

2 They get home at half past three. (half past four)

3 You do karate with my cousin. (brother)

4 My dad speaks French. (German)

5 My mum works in a sports centre. (school)

Interrogative and short answers

Interrogative
 Do I / you / we / you / they play?
 Does he / she / it play?

Short answer
 Yes, I / you / we / you / they do.
 No, I / you / we / you / they don't.
 Yes, he / she / it does.
 No, he / she / it doesn't.

Rules p.85

3 Complete the questions and short answers. Use do, does, don't, or doesn't.

Do _____ you play basketball at school?

Yes, I do.

1 _____ they watch TV at home?

No, they _____.

2 _____ you play tennis?

Yes, I _____.

3 _____ she do sport after school?

Yes, she _____.

4 _____ your cousin work in London?

No, he _____.

5 _____ you go home for lunch?

No, I _____.

6 _____ they study English at school?

Yes, they _____.

4 Write questions and short answers.

she / play (✓)

Does she play tennis? Yes, she does.

1 you / like (X)

2 Pablo / study (✓)

3 your mum / get up at (X)

4 Anna / go (✓)

Finished!

Write a dialogue between you and your partner.

You Do you watch TV every day?

Partner No, I don't.

4 Communication

Talking about likes and dislikes

1 Complete the dialogue with the information about Max and Sarah. Listen and check. Then listen and repeat.

Katy Perry	Max	Sarah
science	😊 😊	😊 😊
spiders	😞 😞	😞 😞

Max Do you like **Katy Perry**?

Sarah Yes, I do. I love her. What about you?

Max I really like her, but I prefer Beyoncé.

Sarah What do you think of _____?

Max I quite like it. And you?

Sarah I don't like it very much.

Max And, do you like _____?

Sarah No, I don't. I don't like them at all. What about you?

Max I hate them!

Learn it, use it!

You ask	You answer
Do you like football?	Yes, I do. I love it.
Do you like Shakira?	Yes, I do. I really like her.
What do you think of Milka?	I quite like him.
Do you like maths?	No; I don't. I don't like it.
Do you like musicals?	No; I don't. I don't like them at all.
What do you think of exams?	I hate them.

2 **Pronunciation Listen and repeat.**

Yes / No questions	Wh- questions
Do you like sport?	What do you think of sport?
Do you like spiders?	What do you think of spiders?
Do you like Madonna?	What do you think of Madonna?

3 **Pairwork Discuss the people and things in the box.**

Beyoncé English Harry Potter books
Justin Timberlake pizza tennis

- A Do you like tennis?
B No, I don't. What about you?

4 Grammar

Object pronouns

Subject pronoun	Object pronoun
I	me
you	you
he	him
she	her
it	it
we	us
you	you
they	them

Rules p.85

3 Complete the sentences with an object pronoun.

- Pink is a great singer. I like her.
- 1 Maths and English are very important. We study _____ every day.
- 2 Who is that girl? I don't know _____.
- 3 Do you like Robbie Williams? Yes, I love _____.
- 4 I don't do my homework in the evening, I do _____ in the afternoon.
- 5 We like Mrs Brown. She teaches _____ English.
- 6 I like Jane, but she doesn't like _____.

Game!

4 How many questions can you make? Use the verbs on the football. (You can use the words more than once!)



Do you play football?
Do you study German?

Finished!

Write questions for your favourite sports star.

What do you eat? What time do you ...?

Question words + present simple

When	do	you	play tennis?
Where	do	you	live?
What time	does	he	go to bed?
What	does	she	teach?

Rules p.85

1 Write the questions about Holly's day. Then answer the questions.

What time / Holly / get up? (7:00 a.m.)

She gets up at seven o'clock.

She gets up at seven o'clock.

- 1 What time / she / start school? (9:00 a.m.) _____
- 2 Where / she / have lunch? (at school) _____
- 3 When / she / finish / school? (3:30 p.m.) _____
- 4 What / she / do / after school? (do homework) _____

How often ...?

Question word Expression of frequency

How often ...? every morning/day/month
once a day/week/month
twice a day/week/month
three times a day/week/month

Rules p.85

2 Write questions with How often ...? Then answer the questions with information about you.

- go swimming?
How often do you go swimming? I go swimming once a week. / I never go swimming.
1 study Japanese at school? _____

2 have pizza for dinner? _____

3 play sports? _____

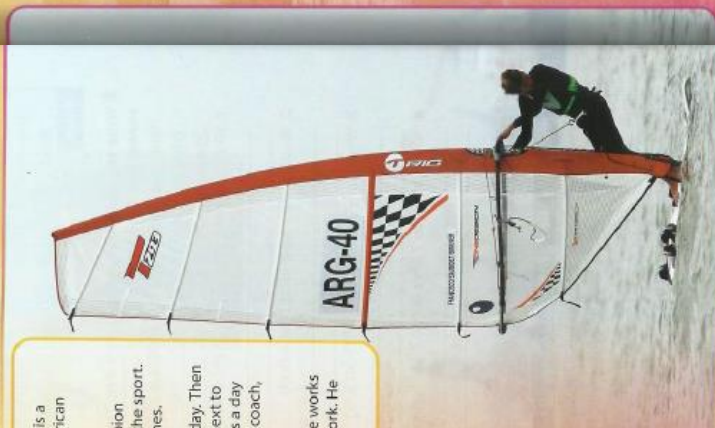
Francisco surfs a wave of success

Fourteen-year-old Francisco Saubidet Birkner from Argentina is a champion windsurfer with a gold medal from the South American Youth Games.

That's no surprise because Francisco is from a family of champion windsurfers. His sister, Celina and his brother, Bautista also do the sport. Bautista's dream is to represent Argentina at the Olympic Games.

Francisco goes to school like a normal kid from Monday to Friday. Then he goes windsurfing at the weekend. The family have a river next to their house. They go windsurfing there. He spends three hours a day in the water on Saturday and on Sunday. He also lives with his coach, because his coach is his dad, Raúl.

His life is difficult because he doesn't have a lot of free time. He works hard in school because he doesn't have time for extra homework. He needs his free time for one thing: windsurfing!



Reading

1 Read the text quickly. What is it about?

- a A successful sports person b The Olympic Games

2 Read the text again. Answer the questions.

- How old is Francisco?
- What does he do from Monday to Friday?
- What does he do at the weekend?
- Who is his coach?
- Where does he go windsurfing?
- Why is his life difficult?

Listening

3 Listen to Mark talking about school. Choose the correct answers.

What's Mark's favourite school day?

- Monday
- Wednesday
- Friday



1 What does Mark do at school on Monday?

- science
- art
- maths

2 What does he do after school on Monday?

- his homework
- photography
- sport

3 What sport does he do at school?

- football
- volleyball
- basketball

4 How often does he do it?

- once a week
- twice a week
- three times a week

5 What school day does he hate?

- Tuesday
- Thursday
- Friday

Speaking

4 Pairwork Ask your partner about sports. Find out about ...

- his / her favourite school day What's your favourite ...?
- what he / she likes about that day What do you like about ...?
- if he / she likes sport Do you like ...?
- if he / she does sport after school Do you do ...?
- what sport he / she does What sport ...?

Writing

5 Write about your partner. Use the information from exercise 4.

1 _____'s favourite school day is _____.

He / She likes _____ because _____.

In general, he / she _____ sport. He / She _____ after school.

6 Write about your favourite school day and sports.

Anexo II

Libro de texto: *What's Up Starter*

4

What's your choice?

- > Talk about free time activities
- > Say what you like or don't like doing
- > Talk about frequency
- > Write about free time activities
- > Talk about food and drinks
- > Order food or drinks

Unit Goals

CHART

Teen Week End Fun

Bedrock Bowling
FRIDAY

Bowling Time!
17:00 - 19:30

Youth Club
Football competition

LAST TWO MATCHES
Don't miss them!

CINEMA PLACE

14:00 The heroes come back 3D
16:00 The planet collapses
18:00 The Big Puppets' Show

The Attic
Bestseller

Last best-sellers of the year
30% OFF
Read all day!

Best-sellers of all times
50% OFF

Fit-fit Sports Centre

- Swimming
- Aerobics
- Body shape

Dancing Club

Zumba classes!

Origami

Be creative!

Saturdays and Sundays

Capoeira Show
At Planetarium, Palermo.

4

PRE-READING

1 Look at the online weekly chart and tick (✓) the activities that it offers.

<p>DO</p> <p>aerobics <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>yoga <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>stretching <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>modern dance <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>PLAY</p> <p>tennis <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>waterpolo <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>video games <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>cards <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>football <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>PRACTISE</p> <p>waterpolo <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>swimming <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>jogging <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>READ</p> <p>a novel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>a / the newspaper <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>TAKE</p> <p>dancing lessons <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>origami lessons <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>cooking lessons <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>GO</p> <p>shopping for a burger <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>WATCH</p> <p>television <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>a film <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>LISTEN TO</p> <p>the radio <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>music <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	

2 What activities do you and your family do at home?

3 Which activities do people practise in the open air?

PROJECT

Let's create a survey!

You will be creating a survey about your spare time activities using an online survey platform. Look for tips on how to build your project on p. 45. You will complete the project on p. 47.

Preview

Food

	Small	Large
Chicken sandwich	\$5.50	\$7.90
Hamburger	\$4.70	\$6.90
Cheeseburger	\$5.70	\$7.90
Fish fingers	\$5.40	\$7.50
Pizza	\$5.50	\$7.90
Chips	\$3.50	\$4.50
Salad	\$5.50	\$7.50

Drinks

	Small	Large
Orange juice	\$5.50	\$7.90
Soda	\$4.70	\$6.90
Mineral water (bottle)	\$5.70	\$7.90
Chocolate cake	\$5.40	\$7.50
Ice cream cone	\$5.50	\$7.90
Fruit salad	\$3.50	\$4.50

Food and drinks

1. Look at the menu. Tell a classmate what you always, sometimes and never eat or drink.

I never eat chicken sandwiches.

b. Look at the menu again and complete the sentences.

- There are three types of sandwiches: chicken sandwich and _____ are \$5.40.
- You can order a large _____ of mineral _____. It is \$7.90.
- Fruit salads are in the _____ menu.
- There are _____ dishes in the food menu.

Lark or Owl?



Teens using physical activity options: martial arts, walking, cycling ...

www.urock.co.uk

Are you energetic? Always active? OR Are you passive? Always tired?

Today's interview: Stephen Howard, an exchange student from New Zealand. He is in year 1 in our school.

Q: Hi, Stephen. Just to start. Where are you from?
S: I'm from Christchurch, a big city on the east of the South Island.

Q: OK ... Are you a lark or an owl?

S: Ha ha! I don't know ... Let's see ...

Q: Do you like sports?

S: Yes! Here in Argentina, I'm a football fan. I always watch the matches on TV. And, I sometimes watch rugby too.

Lark Or Owl? 19

Q: Have you got a computer?
S: Oh yes! It's one of my favourite things! I sometimes go online to do my homework, and I always download music and chat with my friends. And, I upload photos on Instagram!

Q: Do you practise any sports?

S: At school, we have PE lessons twice a week. We play volleyball and basketball. But I don't like it very much. I never play volleyball or basketball out of school.

Q: Do you jog or walk?

S: I always walk to school. When I am at home, I always listen to music on my iPod. I sometimes read. I like sports magazines and sci-fi stories. And, sometimes I watch comedies on TV.

Q: Do you go to the park at the weekends?

S: Yes, I love picnics under the trees! I take some sandwiches, fizzy drinks, crisps and some sweet too.

Q: Thanks, Stephen. Now we have some idea about what you do in your free time. This is our tenth interview. Six out of the ten students are owls. They don't practise sports or exercise. Be careful! Teens need physical activity!

Options? Martial arts, walking, cycling ... There are many. You choose!



1 Read and answer.

- Is Stephen a lark or an owl?
- How often does he do sports?
- What does he do at the weekends?

2 Complete the chart. Tick (✓).

	Stephen's free time		
	Always	Sometimes	Never
Practise sports			
Watch TV			
Walk			
Do martial arts			
Use his computer			

Go to CLIL AND CULTURE, page 48.

3 Complete the verb expressions. Watch out, some words may be used more than once!

- practise sports
- watch
- play
- listen
- download
- upload
- read
- chat
- go

What about you?

- Are you a lark or an owl?
- Do you do any sports? If so, how often?
- What do you like doing?

Present simple - affirmative and negative

Study and complete the table.

Affirmative	Negative
I like rugby. You read sport magazines. We comedies. They listen to pop music.	I don't like picnics in the park. You don't watch too much TV. They listen to reggaeton.

> See Grammar Reference 4, Extra Practice Book, p. 14.

1. Write sentences.

- (+) / read / magazines
I read magazines.
- (+) we / watch / TV
I read magazines.
- (-) you / play / computer games
- (+) they / listen to / classical music
- (-) I / read / the newspaper

b. Write about two things you like.

I like action films. My favourite action film is Fast and Furious.

2. Put the verbs from the box in the correct form and in the correct place.

- be (x2)
- live
- not like
- do
- be not
- have
- read
- love

My name is Celeste. I live in Vicente López, Argentina. I'm doing a lot of sports, but I'm not doing gymnastics at school. I love reading books, especially love stories. I'm going to the park with my friends. Picnics are all!



Present simple - yes / no questions and short answers

Study and complete the table.

Questions	Short answers
Do you like chips?	Yes, I do. / No, I don't.
Do you like salad?	Yes, you do. / No, you don't.
Do we like pizza?	Yes, we do. / No, we don't.
Do they like fruit salad?	Yes, they do. / No, they don't.

> See Grammar Reference 4, Extra Practice Book, p. 14.

7. Read the conversations and complete the questions.

- A: I do you want (want) a hamburger and chips?
B: No, thanks. I don't like hamburgers.
A: I like chicken?
B: Yes, I do.
A: I want a chicken sandwich?
B: Yes, please.
A: And I want a small orange juice?
B: No, thanks. I'm OK.



8. Read the answers and write the questions.

- A: I do you like chocolate ice cream?
B: No, we don't like chocolate ice cream. We like vanilla ice cream.
A: I want a hamburger?
B: No, they don't want a hamburger. They want a chicken sandwich.
A: I eat fish?
B: No, I don't eat chicken, but I eat fish.

9. Order the questions.

- parents / Do / your / ? / ? / cheeseburgers / like
Do your parents like cheeseburgers?
- Tom / Do / and / Lily / horror / love / ? / stories
- you / classroom / your / ? / like / Do

10. Answer with true information.

- Do you eat salad?
- Do you like fish fingers?
- Do you eat a lot of hamburgers?

11. Complete the text with words from the box.

- and
- because
- but
- always
- never
- sometimes

I go to the club on Saturdays.
I play tennis with my friends.
They don't go to my school. We meet on weekdays. We all love rugby. We miss a match on TV.

12. Complete the column about you and then complete the sentences.

	Joe and Sue	You
How often do you watch TV?	sometimes	
How often do you read in bed?	always	
Do you cook?	no	
Do you use the computer?	yes	

Joe and Sue

- Joe and Sue watch TV in bed.
 - They read in bed.
 - They cook.
 - They use the computer.
- You
- -
 -
 -

4 LISTENING



Talk about free time activities

- Look at the pictures. Where are they? Describe what you see.
- Listen to the conversation between Chloe and James. Choose the correct option.
 - They are a. in a park b. at school c. in a house
 - It is a a. windy day. b. cloudy c. nice
 - They are reading about outdoor activities in a. a magazine b. Facebook c. a forum
 - James' grandparents have a dog. a. Trumpet b. Thomas c. Thunder
- Listen again and circle the things James and Chloe talk about.
 - the weather
 - social network
 - homework
 - outdoor activities
 - football
 - bike riding
 - walking
 - books
 - newspapers
 - video games
- Listen one more time and complete the table.

	James	Chloe
Always		
Never		
Sometimes		

4 SPEAKING

b. Complete the conversation.

- A: ' _____ you?
 B: Yes, please. ' _____ a small orange juice?
 A: That's £3.50.
 B: Here you ' _____.
 A: ' _____ you.

WORK in PAIRS

- Use the conversation from Exercise 5 as a guide to act out the following situations with your classmate. Switch turns!
 - Order chicken nuggets and a glass of soda. It's \$12.
 - Order a small pizza and bottle of mineral water. It's \$10.
 - Order a salad and an ice cream cone. It's \$11.
 - Order a cheeseburger, some chips and some orange juice. It's \$15.
- Discuss with your classmate.
 - What is your favourite food?
 - What is your favourite drink?
 - Do you like eating in a restaurant?
 - Do you like take away food?



Order food or drinks

- Listen and read.

Can I help you?

Yes, can I have a piece of chocolate cake, please?

That's £4.50.

Thanks.

Here you are.

PROJECT

Survey

- You can use online survey platforms like Survey Monkey or Google Docs.
- Make a list of 5 free time activities you want to ask about.
- Use what you learnt about adverbs of frequency to ask questions, such as *How often do you play online games?*

Tip

WRITING

Write about your free time activities

Writing rule

Use **or** to connect two choices.

I listen to music **or** watch TV.
I read books **or** magazines.

1 Read about Katie and Lucy's free time activities.

Katie and Lucy are twins. They are 12 years old. They are very active. They always do their homework very fast so they can play and enjoy the rest of the day. They usually listen to music or to the radio when they do homework. They do that because it is more entertaining. They love pop music. The Vamps is their favourite band. They also like One Direction, but not that much. They sing their songs when they ride their bikes. They want to make their own band or take singing lessons. At the weekends, they take dancing lessons and they sometimes play tennis with their parents in the club. Before bed time, they read a book in bed or watch TV. These two girls are always ready for the action. They are far from being bored!



2 Answer the questions.

1. What do they usually do?
2. Which bands do they like?
3. Which outdoor activities do they do?
4. What do they do at the weekends?
5. When do they read in bed?
6. Are they ovals? Why?

Remember!

I play football and I do karate. I go to fast food restaurants but I don't like chips. I don't listen to classical music because I don't like it.

3 a. Write five activities that you do every week and the amount of time you dedicate to each one of them.

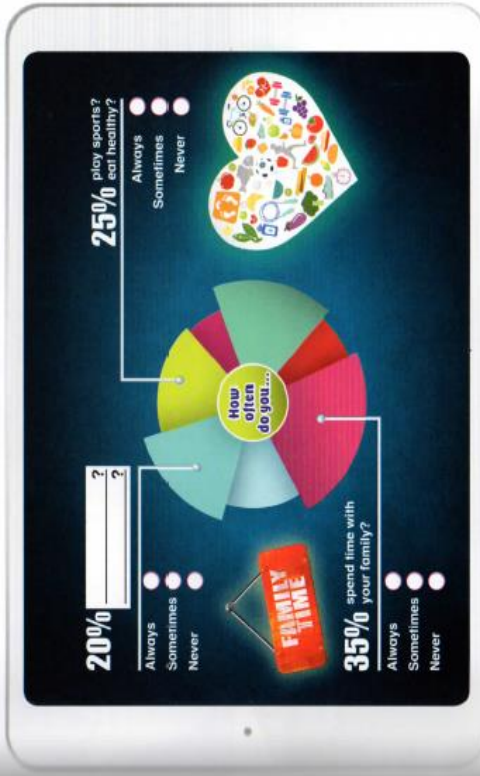
Activity	Hours per week
Watch TV	

b. Write a paragraph about what you do in your free time. Use **and**, **or**, **but** or **because** to join ideas.

END of PROJECT Survey

Let's complete the Project task!

- 1 Now that you have the five questions, let's create the survey! Ask your family and friends to go online and answer it. You can send your survey's link by message or chat.
- 2 After they have done it, create a pie chart and a report to show and explain the results. Use different colours so that everyone can see the results easily.
- 3 Don't forget to label the chart.
- 4 Bring your computer or tablet! Make sure that everybody can have a look at it.



I can ...

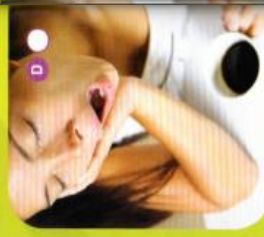
- talk about free time activities.
- talk about what my friends and I like or don't like doing.
- talk about how often we do things.
- understand the importance of physical activity.
- read menus and order drinks or food.
- do a survey and describe results.

5 A positive routine

- > Talk about daily routines
- > Ask about daily routines
- > Compare school routines of different cultures
- > Ask and tell the time
- > Describe the weather
- > Send an email

Unit Goals

- 1 Look at the pictures of usual activities.**
- Are there pictures representing weekdays and weekends?
 - Tick (✓) the pictures representing the weekend.



5

PRE-READING

2 Match the following expressions with the pictures.

- | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 1. have lunch with my grandparents | <input type="checkbox"/> | 7. wake up early | <input type="checkbox"/> |
| 2. have a quick shower | <input type="checkbox"/> | 8. brush my teeth | <input type="checkbox"/> |
| 3. have coffee for breakfast | <input type="checkbox"/> | 9. wake up late | <input type="checkbox"/> |
| 4. make the beds | <input type="checkbox"/> | 10. have a long bath | <input type="checkbox"/> |
| 5. go to bed early | <input type="checkbox"/> | 11. hang out with friends | <input type="checkbox"/> |
| 6. have lunch at the school canteen | <input type="checkbox"/> | 12. have a big breakfast | <input type="checkbox"/> |



PROJECT

Let's write a rap!

You will be creating a rap about your daily routines.

Look for tips on how to build your project on p. 55. You can complete the project on p. 59.

Preview

5 VOCABULARY

Months

1 Listen. Circle the stressed syllable on each month.



The weather

2 Match. Use a dictionary if necessary.

- a 2 It's sunny.
 b 1 It's rainy.
 c 4 It's cold.
 d 3 It's hot.

Days of the week

3 Listen and repeat.



WORK in PAIRS

4 Take turns.

A: Say a day of the week.

B: Say the next day.

Wednesday

Thursday

The time

5 a. Look and read.



It's four o'clock.



It's half past four.
It's four thirty.

b. Complete.

1. **2:00** It's two _____ six. =
 2. **6:30** It's half _____ six. =
 It's six _____
 3. **7:00** It's _____
 4. **1:30** It's _____ one. =
 It's _____

6 Complete the paragraph with the time that you do these school day activities.

On a normal school day I wake up at ¹ _____
 I have a quick shower, brush my teeth and have
 breakfast at ² _____. I start classes at
³ _____. Then I have lunch in the school
 canteen at ⁴ _____. I have afternoon classes
 until ⁵ _____. I go home at ⁶ _____
 and watch some programmes on TV. At
⁷ _____ I do my homework and after that
 I have a nice dinner with my family. Finally, I go to
 bed at ⁸ _____.

5 READING

1 Read the title and look at the pictures. Who is responsible for a clean school?

Right or duty?

Research shows that clean schools help students to learn. Japanese schools believe this is very important.

Elementary and middle schools begin at 8.30.

On Mondays, all students participate in a 15-minute assembly and the headteacher talks to them. On other days, the tutors check attendance or make announcements. Then, students go to their classrooms.

In the morning, there are four 40-minute lessons with a 5 to 10 minute break between them.

Lunch time is from 12.30 to 1.10. At public schools, students carry the meals to their classrooms, they eat there and they clean up afterwards.



After lunch, there is a 20 minute break. Students clean the classrooms. They move the desks and chairs. Then, they sweep the floor, clean the blackboard and throw away the rubbish.

Afternoon classes begin in clean classrooms. Elementary students choose from a variety of after-school clubs. They meet once a week. There are sports clubs and clubs to study different subjects. Students go home at 3.00.

For students at middle school activities finish at 5.00. Extracurricular activities are very important. The clubs meet several times a week or every day.

For Japanese teachers, cleaning is an important issue in education. Students learn the importance of being tidy and they also learn to care for their school. Cleaning in groups teaches them the importance of working together and being responsible.

Schools around the world36

2 Read the article and complete.

1. Cleaning helps _____ 3. 12.30?
 At 8.30, school begins. 4. 1:10?
 2. 8.45? 5. 5.00?

3 Cleaning in groups teaches students the importance of _____ and _____

1. study _____
 2. have lunch _____
 3. attend extracurricular _____
 4. lessons _____
 5. practise sports _____
 6. participate in student centres _____

4 Read again. What happens at ...

1. 8.30? 3. 12.30?
 At 8.30, school begins. 4. 1:10?
 2. 8.45? 5. 5.00?

5 Do you and your classmates help with the cleaning at school?

6 What things do you do to keep the school clean? What other things could you do?

What about you?

5 GRAMMAR

Present simple - affirmative and negative

Study and complete the table.

Affirmative	Negative
I make my bed.	I don't make my lunch.
You make your bed.	You don't make your lunch.
He makes his bed.	He doesn't make his lunch.
She _____ her bed.	She doesn't make her lunch.
It makes its bed.	It doesn't _____ its lunch.
We make our bed.	We don't _____ our lunch.
They _____ their bed.	They don't make their lunch.

> See Grammar Reference 5, Extra Practice Book, p. 18

1 Complete with the present simple form of the verbs.

- I **don't get** (not get) up early.
- I _____ (get) up late. My sister _____ (get) up late.
- My parents ⁴ _____ (get) up early.
- I _____ (not have) coffee for breakfast. I ⁶ _____ (have) tea.
- My father ⁷ _____ (have) coffee and my sister ⁸ _____ (have) chocolate milk. I sometimes ⁹ _____ (make) my bed and my mother always ¹⁰ _____ (make) her bed. My brother ¹¹ _____ (not make) his bed, but he sometimes ¹² _____ (make) his breakfast.

My mother has a small breakfast.

go - goes	have - has
do - does	watch - watches

3 a. Choose the correct option.

- My mum *gets up / get up* at 6 o'clock.
- She *have / has* breakfast in the kitchen.
- She *take / takes* me to school.
- Then, she *goes / go* to work.
- We *do / does* homework together.
- I *has / have* a shower.
- Mum *prepares / prepare* dinner with dad.
- We *has / have* dinner at 9.

b. Turn the sentences in Exercise 3a into negative.



5 GRAMMAR

Prepositions of time

Study and complete the box.

at six o'clock	in January
half past six	May
on Mondays	on sunny days
_____ Thursdays	_____ cold days

> See Grammar Reference 5, Extra Practice Book, p. 18

6 Complete the sentences with true information.

- I get up late **on** Sundays.
[preposition + day of the week]
- I play sport _____.
[preposition + day of the week]
- I start school _____.
[preposition + time]
- My birthday is _____.
[preposition + month]
- I don't go out _____ days.
[preposition + weather]

7 Complete the questions with the verbs from the box. Put them in the correct form.

have breakfast play work (v2)
help love go

- _____ you usually _____ in bed?
- _____ your mum _____ having hot chocolate for breakfast?
- _____ you _____ to school in the afternoon?
- _____ you _____ when you're at home?
- _____ mum and dad _____?
- _____ your dad _____ in an office?
- _____ your grandma _____ you with the school homework?

Present simple - yes / no questions and short answers

Study and complete the table.

Questions	Short answers
Do I like Mondays? you like Mondays?	Yes, I do . / No, I don't .
Does he like Mondays? Does she _____ Mondays?	Yes, you do . / No, you don't .
Do we like Mondays? Do they _____ Mondays?	Yes, he does . / No, he doesn't .
	Yes, she _____ / No, she doesn't .
	Yes, it does . / No, it _____.
	Yes, we _____ / No, we don't .
	Yes, they do . / No, they don't .

> See Grammar Reference 5, Extra Practice Book, p. 18

4 a. Complete the questions.

- Do you like _____ (you / like) Sundays?
- _____ (your father / work) on Sundays?
- _____ (you / like) Fridays?

b. Answer the questions in Exercise 4a with true information.

5 Order the questions.

- English / do / like / ? / you
Do you like English?
- your / reading / does / like / ? / friend
- your / do / classmate / fish / ? / like
- do / ? / teachers / have / your / with / you / fun
- do / with / grandfather / play / your / you / ?

5 LISTENING



Talk about school routines of different cultures

1 Look at the picture. What are they doing? Describe what you see.

2 Listen. Tick (✓) the things Matthew talks about.

- 1. coffee
- 2. dinner
- 3. time
- 4. weather
- 5. clothes
- 6. school day
- 7. homework

56

5 SPEAKING

5. Why does Matthew finish the call?
6. How does she call him at the end of the call?

Ask the time

5 a Listen and read.

A: What time is it, please?

B: It's half past two.

A: Thank you very much.

b. Complete the conversation.

- A: What time ¹ _____ please?
- B: It's three o' ² _____.
- A: Thank ³ _____.

WORK in PAIRS

6 Look at the times below and act out the conversation in Exercise 5b with your classmate. Take turns!

1. 3:30
2. 5:00
3. 7:00
4. 8:30
5. 9:30
6. 11:00

Go to PAIRWORK ACTIVITIES.

4 Listen one more time. Answer the questions.

1. Which is the Argentinians favourite drink?
What does Matthew compare it to?
2. What is the weather like in Brighton?
3. What time do school classes start in Argentina?
4. Where does Matthew have lunch?

PROJECT

Rap

- Think about your daily routines. Make a list of activities to include in your rap. Look for rhyming words!
- Express the time correctly. You can use the examples in exercises 5 and 6.

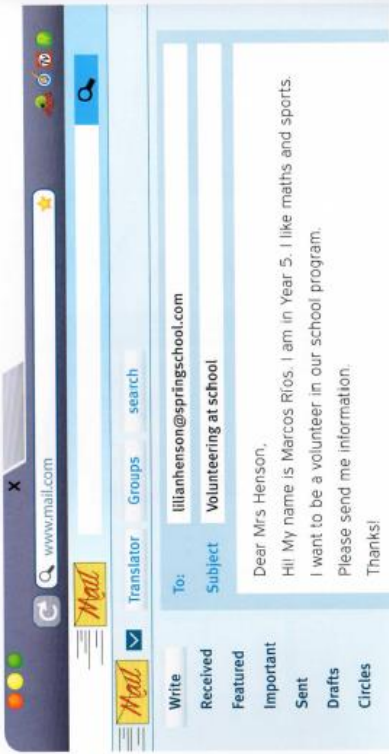
Tip

57

5

WRITING

Write and send an email



1 Look at the email and answer.

- Who is the email to? Lilian Henson
- Who is the email from? _____
- What is it about? _____

2 Match the parts of an email to their descriptions or examples.

- from C a. the content of the email
- to b. the topic
- subject c. the sender
- greeting d. goodbye and name
- body e. the recipient
- attachment f. Hello / Dear
- closing g. the documents

3 Complete these sentences with true information.

- I'm _____ years old.
- I go to school in _____.
- I like _____.
- I don't like _____.
- I want to get information about your school. I'm interested in _____.
- In my school, every day we _____.
- I think your school is _____.

5

END of PROJECT Rap

Let's complete the Project task!

- Write your rap on daily routines.
- Create an advertisement announcing your show. Use some pictures or images to represent your rap performance and design a mini poster!
- Practise your rap song with a member of your family or a friend.
- Post the advertisement in your classroom.
- Once you are ready, sing the rap with your group. If you dare, dance it too!
- Don't forget to bring your music on your phone, tablet or laptop and a good pair of loudspeakers.



I can ...

- talk about daily routines.
- compare school routines in different countries.
- understand how I can help to keep my school clean.
- ask and tell the time.
- describe the weather.
- create a rap with rhythm about my routines.

