



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN DEL URUGUAY

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN

CENTRO REGIONAL ROSARIO

CARRERA: PROFESORADO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

Título

La secuenciación didáctica propuesta para la enseñanza de la gramática de la lengua inglesa. El caso del *teacher's book* (libro para el docente) de Cutting Edge, de nivel elemental.

Autora

Julieta Knobel

Asesora

Prof. Romina Couceiro

Mes y año

Junio de 2018

Índice de Contenidos

Resumen y Palabras Clave.....	3
Introducción	3
Delimitación del Problema	4
Objetivos	5
Marco Teórico.....	5
La Enseñanza.....	6
Comenio.....	6
Desde el Punto de Partida.....	7
¿Binomio Enseñanza-Aprendizaje?	8
Los Participantes.	9
Planificando el Contenido.....	10
La Secuenciación Didáctica	11
Ordenando el Contenido.	11
Secuenciaciones Lineales y no Lineales.....	12
Concéntricas y Espiraladas.....	13
La Enseñanza Técnica y la Programación Lineal, ¿Juntas?	14
Los Recursos Didácticos.....	15
Recursos para los docentes.....	15
Estrategias	16
¿Pasos fijos a seguir?	16
La Gramática	18
¿Qué Lugar Ocupa?	18
Métodos.....	19
Metodología	21
Nuestra Mirada	21
Análisis de Datos.....	23
Reflexiones Finales.....	48
Bibliografía	53
Anexo	54

Resumen y Palabras Clave

Realizamos una investigación con el objetivo de conocer la secuenciación didáctica para la enseñanza del conocimiento gramatical de la lengua inglesa en el *teacher's book* del libro Cutting Edge de nivel elemental, de Pearson Longman. Asimismo, surgieron otros interrogantes que nos ayudaron a llevar a cabo este trabajo, entre ellos, el lugar que ocupa la gramática, los recursos didácticos que se proponen y las estrategias de enseñanza presentes en esta propuesta editorial. Nuestra investigación fue de tipo cualitativa y con una mirada interpretativo-crítica, para la cual adoptamos un papel personal y flexible como investigadores, realizándonos preguntas abiertas y disparadoras. El instrumento que utilizamos fue el análisis documental y nos enfocamos exclusivamente en las dos primeras unidades del *teacher's book* seleccionado, ya que priorizamos la calidad del material por sobre la cantidad. Gracias a los datos recolectados, arribamos a resultados que indican que la secuenciación didáctica analizada fue mayormente lineal con instancias de concéntrica.

Palabras clave: enseñanza -secuenciación didáctica – gramática.

Introducción

Como docentes de inglés como lengua extranjera, hemos observado que el material didáctico mayormente empleado en las clases de inglés es el libro, que se compone del *teacher's book* (libro para el docente), el *student's book* (libro del estudiante) y el *workbook* (libro de ejercicios). El *teacher's book* es la base de la propuesta de las editoriales, presentado como una especie de guía que los docentes pueden utilizar al momento de planificar o dar una clase, resolver imprevistos, prevenir errores, entre otros. Contiene asimismo recursos didácticos, detalles de cada unidad, ejercicios y tareas, recomendaciones, respuestas y explicaciones gramaticales. A su vez, ofrece indicaciones sobre cómo trabajar con los otros dos libros.

Nuestro interés en esta temática surgió a partir de haber observado repetidamente en libros destinados a la enseñanza del inglés como segunda lengua, propuestas con

estructuras semejantes a lo largo de todas las unidades que las componen. Por eso, el sentido de nuestra investigación radicó en la búsqueda de conocimiento acerca de la secuenciación didáctica propuesta por el *teacher's book* de Cutting Edge, de nivel elemental. Elegimos este libro debido a la trayectoria y presencia de su editorial, Pearson Longman, en el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa. También nos interesó describir los recursos didácticos y las actividades que se proponen.

Sabemos que en las últimas décadas han surgido numerosos enfoques, métodos y estrategias para enseñar y aprender una lengua extranjera, algunos centrados en la enseñanza de la gramática de dicha lengua, otros que la desplazan totalmente y propuestas intermedias. Consideramos que fue enriquecedor comprender en mayor profundidad las estrategias de enseñanza que propone Pearson Longman en el *teacher's book* de Cutting Edge, de nivel elemental, para la enseñanza de la gramática.

La realización de este proyecto fue viable por dos razones. En primer lugar, nuestro recorrido por la práctica docente nos permitió contar con una amplia variedad de libros de inglés, y por lo tanto tuvimos acceso a la bibliografía que mencionamos para llevar adelante esta investigación. Y en segundo lugar, tuvimos el tiempo necesario para poder concluirla. Consideramos que este proyecto de investigación nos ayudó a comprender la dinámica de la propuesta de la editorial Pearson Longman para la enseñanza de la gramática de la lengua inglesa.

Delimitación del Problema

Tema

La secuenciación didáctica para la enseñanza de la gramática de la lengua inglesa en una propuesta editorial.

Problema

¿Qué secuenciación didáctica propone el *teacher's book* (libro para el docente) de *Cutting Edge*, de nivel elemental, para la enseñanza del conocimiento gramatical de la lengua inglesa?

Preguntas desagregadas

¿Qué lugar ocupa la enseñanza del conocimiento gramatical de la lengua inglesa en el desarrollo de los contenidos conceptuales?

¿Qué recursos didácticos se proponen?

¿Qué estrategias de enseñanza se sugieren?

Objetivos

Objetivo general

Conocer la secuenciación didáctica propuesta por el *teacher's book* (libro para el docente) de Cutting Edge, de nivel elemental para la enseñanza del conocimiento gramatical de la lengua inglesa.

Objetivos específicos

Indagar sobre el lugar que ocupa la enseñanza del conocimiento gramatical en el libro seleccionado.

Describir los recursos didácticos que se proponen.

Identificar las estrategias de enseñanza que sugiere esta propuesta editorial.

Analizar la secuenciación didáctica propuesta.

Marco Teórico

Dado que nuestra investigación tuvo un carácter interpretativo y el objetivo propuesto fue conocer la secuenciación didáctica propuesta para la enseñanza del conocimiento gramatical de nivel elemental de la lengua inglesa, hemos desarrollado tres ejes conceptuales: la enseñanza, la secuenciación didáctica y la gramática, entrelazados entre sí a lo largo de este trabajo

La Enseñanza

Comenio. Comenzamos por encuadrar el concepto de enseñanza, aclarando que no hemos sido los primeros –ni tampoco seremos los últimos- en preocuparnos por la misma. Edith Litwin (2000) aclara que ya en el siglo XVII, un pastor protestante llamado Juan Amós Comenio, escribió su libro llamado “Didáctica Magna”, donde mostró un claro interés por la enseñanza, enfatizando la importancia del orden de los contenidos. Asimismo, Litwin argumenta que Comenio desarrolló ciertos criterios a seguir para lograr “enseñar de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos de obtenerse resultado” (p.35).

También, siguiendo el pensamiento de Comenio, Litwin (2000) explica que se debía “enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña y para el que aprende, antes por el contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos” (p.35). Esta idea que plantea Comenio, de que siguiendo estos criterios la enseñanza no puede menos que lograr los resultados deseados, nos hizo reflexionar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tema que desarrollamos más adelante.

Daniel Feldman (2010) nos llevó a cuestionar estos criterios al asegurar que:

la confianza y el optimismo de Comenio, como puede verse, eran muy grandes. Entre otras cosas, porque creía que podía deducir su afirmación de una base muy sólida. Esta base era ‘la propia e inmutable naturaleza de las cosas’. Evidentemente, aquél que lograra conocerla poseería el conocimiento fundamental para desarrollar un artificio universal para enseñar. (pág. 14).

Coincidimos entonces con Feldman ya que tampoco consideramos que exista una única forma universal y efectiva para la enseñanza, y que los contextos, situaciones, participantes, políticas, entre otros, no pueden ser inmutables, sino que cambian constantemente. En el caso de nuestra investigación, en la que trabajamos con el *teacher’s book*, observamos el tipo de propuesta que se ofrece, las opciones para estudiantes más avanzados, la flexibilidad de los temas dependiendo del tipo de curso que sea, de las edades de los estudiantes, y la adaptabilidad del material a diferentes contextos y situaciones, entre otros.

Desde el Punto de Partida. Así como Comenio había delimitado criterios acerca de la enseñanza, no han sido pocos los pensadores, psicólogos, sociólogos, docentes y pedagogos, entre otros, que también se han preocupado y aún se preocupan por este tema. A la hora de delimitar la palabra *enseñar*, Cols y Basabe (2007) nos muestran la dificultad de dicha tarea, al asegurar que “como cualquier término de uso frecuente en el lenguaje cotidiano, el término «enseñanza» es de difícil definición por la diversidad de situaciones a las que se aplica y, consecuentemente, la variedad de sentidos que asume” (p.8).

El siguiente significado inicial que mencionan dichas autoras nos sirvió como punto de partida: “un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona” (p.8). Y nos llevó así a realizarnos algunos interrogantes disparadores: ¿Quiénes son los participantes del proceso de enseñanza?, ¿Cuál es la relación entre los participantes?, ¿Existe un solo orden para enseñar?, ¿Cómo se enseña? y ¿La enseñanza siempre produce aprendizaje? Con respecto a los participantes del proceso de enseñanza, nos servimos del concepto de *tríada didáctica* que Sanjurjo (2003) define como una “relación mediada por el contenido, que adquiere sentido si y sólo si existe un sujeto que posee un saber y que es capaz de hacerlo comprensible para que otro sujeto se apropie significativamente de él” (p.25). Por lo tanto, los participantes son el docente, el alumno y el contenido.

Gvartz y Palamidessi (2006) aportan otra definición de enseñanza más completa al asegurar que la misma es:

una actividad en la que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee un conocimiento o una habilidad que la otra no posee; la primera intenta transmitir esos conocimientos o habilidades a la segunda, estableciéndose entre ambas una cierta relación a fin de que la segunda los adquiera. (pág. 133)

Ya nos hemos referido a la intención de Comenio de encontrar un método, una receta única, verdadera y efectiva, mediante la cual lograr el éxito en la enseñanza y también hemos ofrecido nuestro punto de vista sobre el tema. Gvartz y Palamidessi (2006) tampoco piensan que sea posible encontrar un único método que sea cien por ciento

efectivo y aplicable a cada situación de enseñanza, ya que:

al tratarse de una relación entre personas no es posible asegurar que aquello que se debe o quiere comunicar sea efectivamente transmitido y adquirido. Para decirlo en un lenguaje más usual: el hecho de que el docente enseñe no significa que el alumno aprenda o que aprenda lo que se pretende enseñarle. (pág. 134)

¿Binomio Enseñanza-Aprendizaje? Ya que nos hemos preguntado si la enseñanza siempre produce aprendizaje, podemos decir que si bien la enseñanza y el aprendizaje están relacionados entre sí, dicha relación suele prestar confusiones. Es usual que se llegue a inferir que ambos conceptos conformen un solo proceso, y se usen en forma de binomio. Es claro que los seres humanos podemos aprender ciertas cosas solos, sin ayuda de otro, pero hemos argumentado que el proceso de enseñanza necesita de dos actores como mínimo, mediando a través de un contenido. Por ende, consideramos a la enseñanza y al aprendizaje como dos procesos diferentes.

Si nos posicionáramos en la idea de que la enseñanza y el aprendizaje fueran un proceso de causa-consecuencia, deberíamos suponer que todo acto de enseñanza generaría aprendizaje. Ya expusimos previamente lo que Sanjurjo, Gvirtz y Palamidessi opinaban al respecto. Contreras (1994) aclara que el término *aprendizaje* "(...) vale tanto para expresar una tarea como el resultado de la misma" (p.22), por lo cual es habitual que se los confunda y se crea erróneamente que la enseñanza debe lograr como resultado, el aprendizaje.

Asimismo, dicho autor recalca que en realidad el objetivo de la enseñanza debe ser facilitar intencionalmente que el alumno tenga un papel activo y llegue a realizar las tareas del aprendizaje, transmitiéndole contenidos y guiándolo para que realice dichas tareas (dentro de un marco institucional). Para Contreras (1994), el aprendizaje no es necesariamente la consecuencia de la enseñanza, sino que el proceso de enseñanza y de aprendizaje es "el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje." (p.23).

Gvirtz y Palamidessi (2006) coinciden con lo expuesto por Contreras al argumentar que cuando el docente ayuda al estudiante generando un andamiaje, facilita así el aprendizaje. Los autores realizan dos comparaciones visuales y diarias para justificar esta visión de la enseñanza como andamio, como guía. En primer lugar, la comparan con los andamios de un edificio en obra, que se van retirando a medida que se progresa en la construcción. Y, en segundo lugar, la comparan con la relación entre los padres y los hijos, ya que "(...) a medida que el pequeño aprendiz domina ciertas operaciones o tareas, el adulto-enseñante empieza a retirar su apoyo, dejándole al niño la ejecución de lo que antes realizaba." (p.135).

Los Participantes. Como nos hemos preguntado sobre los participantes del proceso de enseñanza y la relación entre los mismos, volvemos entonces a referirnos al concepto de tríada didáctica de Sanjurjo para detenernos, en primer lugar, en la figura del docente, ese sujeto que posee un saber y se coloca, por lo tanto, en una posición distinta de aquel sujeto que se apropiará de dicho saber, o sea, el estudiante. Al comienzo, la relación no será simétrica ya que el sentido de la enseñanza está en que haya un otro que aprenda algo que aún no sabe, que participe de un proceso de "traspaso" de información o habilidades.

La tarea del docente es entonces participar de ese "traspaso", más específicamente, su labor es lograr que un conocimiento sea comprensible para los estudiantes, creando los medios y las condiciones necesarias. Ahora, si bien la enseñanza se puede llevar a cabo mediante diferentes formas, siempre tendrá que ser una labor intencional y específica de ordenar las actividades y propiciar el ambiente necesario para promover experiencias y aprendizajes en los estudiantes. (Feldman, 2010).

Pero no nos olvidemos del contenido, el tercer actor. Según Gvirtz y Palamidessi (2006) el contenido es aquello a comunicar, el mensaje de la transmisión pedagógica, pero "(...) en la comunicación que se realiza en la escuela, el creador del mensaje no es en la mayor parte de las veces-el propio docente, sino alguien que no está presente en el momento de enseñar." (p.18), en nuestra investigación en particular, la editorial Pearson Longman. El *teacher's book*, el *student's book* y el *workbook*, han sido previamente

planificados, pensándose detalles, recursos, propuestas, entre otros, para que luego cada docente pueda hacer uso en el aula.

Planificando el Contenido. Con respecto a la planificación, Feldman (2010) argumenta que algunos enfoques la ven como una forma efectiva de generar aprendizaje, mientras que a su vez también hay otros enfoques que no descansan en una actividad regulada de forma previsible, sino que se basan:

en la interacción y funcionan a la usanza de un enfoque clínico: una situación en la cual el profesor controla la situación inicial, pero su intervención abre eventos o respuestas que no son previsible por el propio dispositivo. En buena medida, la capacidad de enseñanza reside en la capacidad del que enseña para responder en esa situación. Hay otras que descansan más en la planificación y la relación del alumno con el contenido está más mediada por una tarea pautada. Por eso, tienen menos exigencias en la interacción. (pág. 21)

Gvirtz y Palamidessi (2006) aseguran que “en todo tipo de prácticas donde se buscan finalidades se realizan planes, diseños, planificaciones” (p.177). Y ambos autores dicen que la planificación y el diseño, términos que utilizan indistintamente, sirven para guiar la práctica docente, “(...) que intenta representar la complejidad de los elementos que intervienen en la situación y que toma esta acción como una práctica condicionada por diversas restricciones. El docente no es completamente autónomo o libre en las decisiones que puede tomar”. (p.179). Uno de esos condicionantes, según los autores, es el contexto de la situación de enseñanza, ya que no ocurre en el vacío y de forma atemporal, algo que no se considera en los modelos tecnicistas de enseñanza, que desarrollamos más adelante.

Entendemos que la tarea de la enseñanza se lleva a cabo en forma sistemática y con una orientación hacia un sentido determinado, por ende es necesario ordenar los contenidos, ya que, según Gvirtz y Palamidessi (2006):

en medio de la complejidad de la tarea de enseñanza, es

preciso tener objetos identificados y ordenados por medio de algún tipo de clasificación (por ejemplo: conocimientos, actitudes, habilidades o procedimientos) y agrupamiento (por ejemplo: contenidos de Química, contenidos para el primer año). (pág.18)

De todos modos, Feldman (2010) aclara que no todos los planes son iguales, ya que algunos tienden a ser muy generales y otros, con mucho detalle en lo que respecta a los procesos de selección, organización y secuenciación de los contenidos. Por lo tanto, asegura que a medida que se incorpore una mayor organización y secuenciación a un currículum, más condicionada va a estar la planificación. Como mencionamos previamente, para nuestra investigación utilizamos como instrumento el análisis documental del *teacher's book* de nivel elemental de Cutting Edge que ya cuenta con una propuesta de organización y secuenciación de contenidos.

La Secuenciación Didáctica

Ordenando el Contenido. Ya que nuestro objetivo general era conocer la secuenciación didáctica que se sugiere en esta propuesta editorial, uno de los interrogantes disparadores que habíamos presentado anteriormente era cómo se organizaban los contenidos. Le dedicamos los siguientes párrafos a la secuenciación didáctica, desde el punto de vista de autores diferentes y hemos entendido a la misma como la progresión o el orden en el desarrollo de la clase, que utiliza cada docente con el objetivo de lograr procesos de construcción del conocimiento.

Sobre el orden pensado por Comenio, Litwin (2000) asegura que la progresión y la secuencia:

dan cuenta de los criterios con los que se organizó el tratamiento del contenido. Tanto en la tradición clásica como en los trabajos acerca del currículum de la década de 1950 de Hilda Taba, se proponen secuencias que se organizan a partir de criterios tales como de simple a complejo, de cercano a lejano, de fácil a difícil, etcétera. (pág. 46)

En una mirada opuesta, otros autores han considerado que estos criterios son reduccionistas, y han sostenido que hasta pueden causar aburrimiento, desgano o desinterés en los estudiantes, ya que no todas las materias pueden tratarse con el mismo orden. (Litwin, 2000).

Secuenciaci3nes Lineales y no Lineales. Ahora, si bien Comenio se refería a un único orden en el cual enseñar los contenidos de la clase, Litwin no habla solo de una única secuenciación, sino que menciona la palabra en plural, habla de *secuenciaciones*, entre las cuales destacamos especialmente, para el objetivo de nuestro trabajo, las progresivas lineales y las progresivas no lineales. (Litwin, 2000). Consideramos a la secuenciación progresiva lineal como lo hace dicha autora, es decir “una estructura en la que la progresión temática es el eje estructurante de la clase y se establece en una sola direcci3n” (...), donde se observa “un desarrollo gradual y continuo de un tema o problema a lo largo de una clase” (p.109).

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, la autora no distingue un sólo tipo de secuenciación, ya que también menciona a las progresivas no lineales, al aclarar que “esto es, sin una secuencia progresiva unidireccional” (p.111). Cabe mencionar que en materia de secuenciaciones, no es a simple vista que se distingue una de otra, sino que se requiere de una investigaci3n y compresi3n profunda.

Feldman (2010) define a una secuenciación didáctica como un recorrido entre unidades, y de este modo, se podría diferenciar a las secuenciaciones dependiendo del valor que se le otorgue a cada unidad, siendo una secuencia lineal cuando el valor de las unidades es el mismo. Asegura, que en las secuencias lineales:

una unidad continúa a la otra siguiendo un orden necesario por las posibilidades de enseñaanza y de aprendizaje. Cada unidad solo se diferencia por la informaci3n que ofrece. Esto sucede, por ejemplo, cuando se ordena el contenido siguiendo un orden cronológico. En estas secuencias, que se denominan lineales, los contenidos se incorporan sucesivamente sin variar, necesariamente, en el nivel conceptual o de complejidad. (pág. 54).

Queremos recalcar que un *teacher's book* no es sólo una guía para aprender a

enseñar ni se encuentra fuera de un contexto, sino que les ofrece a los docentes de inglés herramientas y recursos para su trabajo en el aula, con toda su complejidad. Al respecto, Souto (1998) menciona que “la impredecibilidad, la inmediatez, la simultaneidad de micro-sucesos, los cambios azarosos, los niveles diversos en que se producen esos sucesos muestran con claridad la complejidad (p. 132).

Nuestra investigación consistió de un análisis bibliográfico, y por ende no trabajamos con la observación de clases ni incluimos lo que según Souto (1998) son muchas de las variables cruciales:

a la hora de comprender la enseñanza, tales como las relaciones docente-alumno, el clima de la clase, los estilos de aprendizaje individuales y grupales, las múltiples determinaciones del ser docente, las luchas de poder ocultas tras la transmisión del saber, etcétera, etcétera (p. 118).

Concéntricas y Espiraladas. Feldman (2010) asegura que cuando el valor de cada unidad no es el mismo, sino que se observa mayor complejidad y profundización conceptual o densidad de la información, se reconocen dos tipos de secuenciaciones: las concéntricas y las espiraladas. Las concéntricas (visualmente se verían como círculos que se expanden sobre un tema, a modo de zoom, por lo tanto su nombre) cuentan con un aumento en progresión de la información sobre una base temática. Se caracterizan por presentar un tema general al principio y después retomar ciertos aspectos detallados, de forma sucesiva, para trabajarlos en mayor profundidad y ampliar el campo informativo o de aplicación. De este modo, cada unidad tiene distinto valor, algunas preparan al estudiante para la llegada de otra más compleja, y así se avanza hasta llegar hasta las versiones más completas, cuando el estudiante esté más avanzado en el tema.

Las espiraladas retoman el avance concéntrico previamente mencionado pero con un detalle más, ya que no solamente avanzan en el grado de detalle o en la de cantidad información, sino que también aumentan progresivamente el valor conceptual, teórico o de formalización. Reciben su nombre ya que se trata de visualizar un recorrido que se retoma, que vuelve, como una espiral, pero si bien se revisan los elementos ya presentados, intentan ofrecer versiones conceptuales más complejas o abstractas. Por ende, incluyen una hipótesis o teoría como caso en nuevos marcos teóricos, para lograr mayor profundidad en el tratamiento de los contenidos.

El autor asegura que se pueden combinar ambas secuenciaciones de acuerdo a los distintos temas a trabajar, pero asegura que los tiempos que se manejan en el aula a menudo pueden imposibilitar la variación. Asimismo, asegura que la elección de la secuencia dependerá de los objetivos del docente, si extender el contenido o dirigirlo hacia una mayor profundidad.

La Enseñanza Técnica y la Programación Lineal, ¿Juntas? Según Gvartz y Palamidessi (2006) hay dos posturas comunes sobre la enseñanza: una que la ve como una actividad técnica, una ciencia aplicada, y otra que la ve como arte y política. La primera postura le otorga a la práctica de la enseñanza el carácter riguroso y el fundamento de una ciencia aplicada, al mismo tiempo que se espera eficacia en la actuación del docente para llegar a los resultados esperados. La práctica es regulada mediante modelos tecnológicos fundamentados en el conocimiento y la investigación científica. Se descarta entonces el criterio propio del docente y su capacidad de improvisación y de lidiar con la complejidad de la clase. En estos casos es necesario un currículum eficaz y organizado con objetivos precisos y la formación científica del docente.

Se desprende la idea, desde esta postura, que para que la enseñanza sea eficaz debe estar basada en conocimiento científico y llevada a cabo por expertos y especialistas en cada campo. Nos preguntamos, entonces, sobre el lugar del docente bajo esta postura. Gvartz y Palamidessi (2006) argumentan que sería la de un técnico resolviendo los problemas de una práctica compleja, mediante una perspectiva puramente instrumental, aplicando lo propuesto por los especialistas. Se considera entonces que mientras más siga el docente las instrucciones designadas por los expertos, más objetivos se cumplirán de forma eficiente.

Dichos autores dicen que esta postura pone todo el énfasis en el rol del docente y solo presta atención al comportamiento observable y medible de tanto docentes como estudiantes, y se considera a la práctica como algo aislado, atemporal, descontextualizado y ahistórico. La programación lineal, según dichos autores, es otra filosofía que concibe a la enseñanza como una actividad técnica. Asimismo, aclaran que: "(...) la programación lineal se basa en la teoría del condicionamiento operante que provenía del campo de la psicología conductista." (p.155). Y que para preparar un

programa instructivo, se necesita una visión clara sobre las destrezas y conocimientos que se deben tener al comienzo y al final del cursado. El programa sería entonces una ruta desde el comienzo hasta el final, dividida en pequeñas etapas, cada una conectada con la anterior y la posterior.

Según los autores, en la programación lineal, los estudiantes deben proporcionarle al docente una respuesta correcta para recibir aprobación y continuar con las actividades, y si se equivocan, se les corrigen los errores y se intenta evitarlos en el futuro. De todos modos, los autores aclaran que los ejercicios son generalmente fáciles para evitar la aparición de errores. Ya que cada programa tiene una secuencia y una secuenciación fija, que se basa en investigaciones minuciosas del tema a enseñar, realizadas por expertos. Por ende, para poder enseñar los contenidos, el docente debe ser un especialista también en el tema.

Recursos para los docentes. Según Alejandro Spiegel (2006), una vez que el docente planificó las actividades que llevara a cabo en la clase, se preguntará cómo y con qué recursos didácticos, es decir, con qué herramientas apoyará su tarea. Agrega, asimismo, que para seleccionar y elaborar los recursos didácticos se deberá tener en cuenta la secuencia didáctica con la cual se trabajará en la clase. De todos modos, aclara que no hay un recurso único que lleve siempre a los mismos resultados o funcione en todas las clases por igual, sino que se deberán tener en cuenta las capacidades a desarrollar en cada caso, la secuencia didáctica propuesta y el contexto de la clase.

Dicho autor (2006) argumenta que los recursos didácticos son entonces herramientas para el docente, con las que encontrará soluciones para resolver problemas o para mejorar la calidad de su tarea por varias razones. Los recursos didácticos pueden ayudar a promover la autonomía de los estudiantes siendo que cada uno, o cada grupo tiene su propia consigna. Con respecto al error, ofrecen oportunidades para que los estudiantes puedan confrontarse con sus propios errores o los de los compañeros, analizarlos y corregirlos. Además, al permitir diversificar y multiplicar tareas, se puede optimizar el tiempo de la clase. Y también los recursos didácticos pueden contener información actualizada y organizada, que respalde y acompañe las explicaciones del docente en la clase.

Ya que, según Spiegel (2006) el desafío está en encontrar la variedad y

combinación de recursos para generar condiciones óptimas para enseñar y aprender, veamos algunos de los recursos didácticos que el docente puede utilizar: textos, imágenes, fotografías, gráficos, videos, audios, manuales, producciones escritas que traigan los estudiantes, producciones escritas por el docente, juegos de rol, dramatizaciones, filmas, páginas web, la pizarra, entre otros.

Estrategias

¿Pasos fijos a seguir? Ya que otro de nuestros objetivos era identificar las estrategias de enseñanza que sugiere esta propuesta editorial en su *teacher's book*, nos concentramos en el concepto de estrategias de enseñanza, sobre el cual Feldman (2010) explica que existen distintos tipos:

que valoran algunos propósitos educativos por sobre otros, enfatizan ciertas dimensiones del aprendizaje, poseen su propia fundamentación, una secuencia específica de actividades, una forma particular de intervención del docente, una estructuración definida del ambiente de la clase, principios acordes para regular la comunicación, etc. Dentro de su campo de aplicación conforman una metodología completa. (pág. 36).

A través del concepto de estrategias de enseñanza, podemos dejar de lado la idea de una serie de pasos fijos a seguir, de este modo, podemos pasar a ver la compleja práctica docente como un procedimiento mucho más amplio, y no solo como una actividad técnica. Abandonamos definitivamente así la noción de una “receta mágica”, de verdades universalmente aceptadas para, según Gvirtz y Palamidessi (2006), dejarle lugar al docente a que utilice su propio juicio, su propia experiencia y sus decisiones políticas, ya que la práctica docente nunca está exenta de ellas.

Algunas estrategias de enseñanza generales que podemos nombrar son la enseñanza por descubrimiento, la enseñanza directa, la investigación científica, la instrucción programada, la simulación, el trabajo por proyectos y la enseñanza inductiva, entre otras. Según Feldman (2010), estas estrategias muestran un principio general de la actividad y no una actividad específica, ya que constituyen más bien una forma de enseñar de acuerdo a la manera en la que se considere a los contenidos. De todos modos,

no se encuentran aisladas una de las otras, sino que se entremezclan y complementan. Al respecto, el autor agrega que:

las distintas estrategias pueden encuadrarse en tres maneras generales de enseñar que son, según David Perkins: la instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza socrática. No son “métodos” o “actividades” en sentido propiamente dicho. Son, más bien, maneras generales de enfocar la enseñanza y cada una de ellas puede expresarse en distintas metodologías, enfoques o tipos de actividades”. (pág. 37).

La forma de instrucción didáctica, tiene que ver con una enseñanza directa, mediante el uso de textos y explicaciones por parte del docente. En esta forma, el estudiante es receptor y se satisface una necesidad que aparece en el marco de la enseñanza: la de expandir el abanico de conocimientos del mismo. (Feldman, 2010).

La forma del entrenamiento consta de llevar a cabo actividades guiadas por un instructor, para que el estudiante aprenda, especialmente, por medio de la imitación, y luego se le realizan correcciones mediante la interacción con el modelo, que puede ser una persona o puede ser literatura. Esta sería la forma de aprendizaje de los niños pequeños. Pero, si bien se suele relacionar a la forma del entrenamiento con habilidades sencillas, hay quienes sostienen que la lengua se adquiere mediante este tipo de proceso. No mediante la reproducción directa, sino por algún tipo de proceso constructivo en el cual el niño imita el modelo dado por el lenguaje adulto. (Feldman, 2010). Consideramos a este punto como clave para nuestra investigación, ya que hemos trabajado con la enseñanza del conocimiento gramatical del inglés como lengua extranjera.

Feldman (2010) asegura que, ya que, como mencionamos anteriormente, esta forma no sólo sirve para habilidades simples, “(...) sino que algunas habilidades de alto nivel también se aprenden así: confrontando la propia acción con alguien que la realiza de manera experta o con sus producciones.” (p.22). El aprendizaje de una lengua extranjera es una habilidad compleja, que se termina incorporando mediante el uso y la práctica, siempre con un modelo, y como asegura Feldman (2010) cuando se refiere a las habilidades complejas: “(...) la ejecución mejora imitando a un buen modelo.” (p. 22).

La forma de enseñanza socrática, consta de la propia exploración y el descubrimiento personal del estudiante. De este modo, se considera a los estudiantes como pensadores críticos y activos, arquitectos de sus propios modelos mentales del mundo que los rodea. Esto se logra mediante su experiencia a través de la interacción y la comunicación con otros y con el conocimiento. Feldman (2010) asegura que "(...) la imagen corresponde a la de alguien que construye sus hipótesis, dialoga, ajusta y negocia su modelo."(p.23). Y sostiene que, ya que esta forma se basa en resolver problemas y enigmas usando preguntas instigadoras, de este modo, el modelo mental personal del estudiante se torna más adecuado y más completo.

La Gramática

¿Qué Lugar Ocupa? Según el Centro Virtual Cervantes, cada lengua, sea cual sea, está formada por ciertos elementos de diverso orden. En un principio podríamos identificar a los sonidos, que al juntarse forman los morfemas, que luego se combinan para formar las palabras. Las palabras luego se articulan en sintagmas, que al combinarse forman las oraciones. Estas combinaciones de unidades lingüísticas no son del todo libres y arbitrarias, sino que hay reglas, que constituyen la gramática de una lengua. Esta gramática está naturalizada por los hablantes de cada lengua, y no pretendemos entrar en la forma de adquisición de la lengua madre, ya que dicho tema podría fácilmente constituir otra tesina.

Desde antaño, quizás desde la bíblica Torre de Babel, los seres humanos hemos estado interesados en las lenguas. En la lingüística moderna, la gramática ha sido, durante años el foco de atención de varios modelos teóricos, que han sostenido que una lengua es un sistema mediante el cual combinamos palabras para formar oraciones. A partir del surgimiento del análisis del discurso, que dejó de enfocarse en oraciones sueltas para empezar a enfocarse en textos, la gramática pasó a ser parte del conjunto de conocimientos y competencias fundamentales, para comunicarse efectivamente en una lengua, o sea, poseer competencia comunicativa.

Como hemos mencionado en párrafos anteriores, se han formulado teorías, ideas y concepciones sobre la enseñanza. Lo mismo ocurre con la enseñanza de las lenguas extranjeras. A través de la historia, también han existido numerosos psicólogos, docentes,

investigadores, filósofos, lingüistas, entre otros, preocupados por encontrar formas de enseñanza de una lengua extranjera. Cabe mencionar que dichas formas se han utilizado y se siguen utilizando en la actualidad para la mayoría de las lenguas y no sólo para la lengua inglesa.

Hay entonces, un recorrido histórico de métodos y enfoques que bien podría constituir, nuevamente, por su extensión y riqueza, el trabajo de otra tesina. De todos modos, hemos realizado un pequeño recorte de los principales y su relación con la gramática, ya que uno de nuestros objetivos específicos era indagar sobre el lugar que ocupa la enseñanza del conocimiento gramatical en el *teacher's book* que elegimos.

Métodos. El método de gramática-traducción también recibe el nombre de “tradicional”, ya que era el utilizado para aprender las clásicas, y fue el primero que se usó para enseñar lenguas extranjeras. Surgió en Prusia a finales del siglo 18 y consistía en aprender y memorizar las reglas gramaticales y las excepciones de la segunda lengua, comparando y traduciendo oraciones aisladas y textos literarios a la lengua madre y viceversa, sin prestársele atención a los usos del idioma o a la oralidad. El rol del estudiante es pasivo en este método: solo debe leer, memorizar y traducir, sin embargo, el rol del docente es fundamental ya que es la autoridad máxima, proporcionando los conocimientos lingüísticos y corrigiendo los errores de la traducción.

Como reacción al método gramática-traducción, y ante la búsqueda de nuevos métodos, surgió el método natural, basándose en la premisa de que el proceso de adquisición de la lengua madre y el proceso de aprendizaje de una segunda lengua eran similares. El método de enseñanza es la interacción oral intensiva en la segunda lengua, mediante el uso del diálogo y quienes adhieren a este método defienden la idea de que una segunda lengua se puede aprender mejor si se la usa directamente, sin tener que prestarle atención a la lengua madre si se utilizan gestos, ejemplos de acciones y se presentan los objetos mediante dibujos. En este caso, el rol de los estudiantes es el de inferir las reglas gramaticales de la segunda lengua, memorizarlas y repetirlas.

Por causa de la Segunda Guerra Mundial, y ya que se debía entrenar a los soldados a hablar en varios idiomas, surgió el método audiolingüe en Estados Unidos. Se envió a los soldados a clases intensivas de idiomas y a tener contacto con nativos

de las lenguas a aprender. El método en sí mismo está basado en programas de entrenamiento militar. Las características de este método son: un carácter conductista (ya que se considera a una lengua como un conjunto de hábitos a seguir y se basa en la relación estímulo-respuesta), la comparación entre las lenguas, la repetición y la memorización, el énfasis en la pronunciación y la entonación, la oralidad como objetivo y un aprendizaje automático, sin recurrir a la lengua madre.

El método de enseñanza situacional se creó como la evolución del enfoque audiolingüe y tuvo sus orígenes en Gran Bretaña. Al igual que el audiolingüe, le otorga gran importancia a la oralidad, con la diferencia de que hay contextos situacionales para que los estudiantes entiendan, de forma gradual, las estructuras y el vocabulario nuevo (para el vocabulario se usan objetos, dibujos, gestos y material didáctico). Este tipo de enseñanza también tiene un carácter conductivo e inductivo (los estudiantes deben partir de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta poder formular la regla gramatical). El rol del docente es el de corregir y prevenir errores de pronunciación y de gramática.

El método cognitivo surge en Estados Unidos a partir de mediados de 1960, en parte, como reacción al método audiolingüe. Se propone una práctica consciente de la segunda lengua en contextos significativos, y el centro es la gramática, junto con el vocabulario y la pronunciación. Este método utiliza la formulación de hipótesis sobre las reglas, la práctica significativa y fomenta la creatividad. La oralidad y la escritura cuentan con gran importancia en este método. La enseñanza de la gramática es explícita, y se refuerzan las reglas con numerosos ejercicios. El rol del alumno ya no es pasivo y adquiere una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje: debe formular sus propias hipótesis relativas a las reglas de la segunda lengua, practicar las reglas y generar aprendizaje a partir de sus errores (que se aceptan en el proceso de aprendizaje). El rol del profesor es el de crear situaciones para el aprendizaje en las que los alumnos puedan relacionar sus conocimientos nuevos con los previos. El docente es un guía y el protagonista es el estudiante.

El enfoque comunicativo busca preparar al estudiante para una comunicación de la vida real, enfatizando tanto la oralidad como la escritura. La comunicación se concibe como un proceso, no un producto, y tiene un objetivo específico, entre unos interlocutores específicos, en una situación específica. Por lo tanto el fin no es la lengua en sí misma, sino lograr un objetivo mediante la lengua. El estudiante es protagonista, y tiene que

aprender el vocabulario, las reglas y las funciones de la lengua para ponerla en práctica y poder negociar significados, generalmente con otros compañeros, mediante juegos de rol. Los resultados de estas interacciones miden el éxito en la tarea y se intenta también, a través de ellas, lograr la motivación de los estudiantes.

Bajo este enfoque la gramática se trabaja de forma inductiva, pero se explican breves cuestiones gramaticales si es necesario. Más allá de las frases, lo que se evalúa es la coherencia y cohesión del discurso. El libro de texto no es eje de la enseñanza, pero constituye un apoyo material valioso, junto con otros tipos de materiales didácticos (como revistas, folletos y objetos de la vida cotidiana, entre otros). El rol del docente es amplio: asesora, elabora material, organiza actividades en base a las necesidades de los estudiantes, crea entornos de comunicación, fomenta la cooperación entre los estudiantes y a veces participa como un compañero más. Generalmente se lo contrasta con los otros métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática. (Centro Virtual Cervantes, 2016).

Metodología

Nuestra Mirada. Para poder conocer la secuenciación didáctica que propone el *teacher's book* de Cutting Edge, de nivel elemental, para la enseñanza de la gramática de la lengua inglesa, el carácter de nuestra investigación fue cualitativo, con una mirada interpretativa. Elegimos este paradigma de investigación ya que nos permitió proporcionar profundidad a los datos, riqueza interpretativa, detalles únicos y por sobre todo, flexibilidad (Sampieri, Hernández-Collado & Lucio, 2006).

A diferencia de aquellos investigadores posicionados dentro del paradigma cuantitativo, cuya intención es construir y demostrar teorías partiendo desde planteos delimitados y estructurados desde el inicio (Sampieri, Hernández-Collado & Lucio, 2006), pretendimos comprender una realidad que existe dentro de un marco y un contexto determinados.

En el paradigma cualitativo no se busca generalizar los resultados encontrados de manera probabilística, (Sampieri, Hernández-Collado & Lucio, 2006), por ende, no pretendimos llevarlos a todos los libros para la enseñanza del idioma inglés, sino buscar la comprensión profunda de la propuesta editorial de Cutting Edge, de nivel elemental, de Pearson Longman, entendiendo que cada caso es único y complejo.

Ya que, como mencionamos anteriormente, nuestra investigación tuvo un carácter interpretativo y, estamos implicados en la práctica docente, no pudimos posicionarnos como investigadores en un lugar impersonal y neutro, tan solo recolectando datos para luego analizarlos, sino todo lo contrario. Es por eso que adoptamos un papel personal estando en contacto directo con nuestro objeto de investigación, utilizando preguntas abiertas y descartando preconcepciones o actitudes defensivas, para así lograr una comprensión profunda. Para la realización de esta investigación tomamos los recaudos metodológicos correspondientes, teniendo en cuenta la triangulación del análisis y trabajando sistemáticamente con nuestra asesora.

El instrumento que utilizamos para la recolección de datos fue el análisis documental, entendiendo por documento a una entidad que informa, según Josefa García de Ceretto y Mirta Susana Giacobbe (2013). El objetivo de este instrumento es obtener información a partir de documentos (que pueden estar escritos o no), y usarla para una investigación (García de Ceretto & Giacobbe, 2009). En nuestro caso el documento que usamos fue el *teacher's book* de Cutting Edge, y ya que tuvimos que ser selectivos con la recopilación de la literatura para encontrar aquello de mayor utilidad, seleccionamos las unidades 1 y 2, priorizando la calidad ante la cantidad y por sobre todo, la posibilidad de realizar esta tesina en tiempo y forma. Realizamos una tabla, o cuestionario, sobre cada unidad, que aparece en el anexo, y que nos sirvió como estructura para la recolección y el análisis de los datos de cada unidad.

Por último, ya que nuestro objetivo fue construir conocimiento, y no el descubrimiento del mismo, nuestra investigación tuvo, como mencionamos al comienzo, un diseño flexible y dinámico y nos dispusimos a adaptarla cuando surgió la necesidad ya que, como aclara Morales (2003), “el proceso de investigación no se produce de modo lineal, sino circular, se reformula constantemente al dictado de las nuevas aportaciones que surgen como resultado de la interacción con la realidad” (p.5).

Análisis de Datos

UNIDAD 1

Los objetivos de la comunicación a desarrollar son hablar sobre uno mismo y

sobre terceros (nombre, edad, nacionalidad y trabajo), presentar a terceros, realizar búsquedas en internet en inglés y comprender la idea general de un texto.

EJEMPLO 1

Esta actividad ayuda a que los estudiantes puedan personalizar el lenguaje. Escriba los dos ejemplos en la pizarra y hágalos con un estudiante frente al resto de la clase. Antes de que los estudiantes hagan el ejercicio, asegúrese que conocen las siguientes palabras: escuela, aula, pequeño, la noche, en el trabajo. Deje que los estudiantes lean las oraciones y reescriban las incorrectas. Circule por el aula y ayude cuando sea necesario.

2a This activity helps students to personalise the language. Write the two examples on the board and do them with one of the students in front of the class. Before students do the exercise, check the following: *school, classroom, small, the evening, at work*. Give students a few minutes to go through the sentences and rewrite the false ones. Circulate and help as necessary.

Para un mayor entendimiento del lector, decidimos incluir el ejercicio en sí mismo, que se encuentra en el *students' book*:

Coloque un tilde al lado de las oraciones que son verdaderas para usted. Corrija las falsas.

Ud. está en una clase de inglés.

Ud. es de Corea. No soy de Corea. Soy de...


- 1) *Usted es italiano/a.*
- 2) *Su escuela está en Los Ángeles.*
- 3) *Su aula es muy pequeña.*
- 4) *Su docente es de Irlanda.*
- 5) *Su docente está casado/a.*
- 6) *Su madre es empresaria.*
- 7) *Sus padres están de vacaciones.*
- 8) *Sus clases de inglés son a la noche.*
- 9) *Ud. tiene 35 años.*
- 10) *Ud. está en el trabajo.*

2a Tick the sentences that are true for you. Correct the false sentences.

- You're in an English lesson. ✓
 You're from Korea. I'm not from Korea. I'm from ...
- 1 You're Italian.
 - 2 Your school's in Los Angeles.
 - 3 Your classroom's very small.
 - 4 Your teacher's from Ireland.
 - 5 Your teacher's married.
 - 6 Your mother's a businesswoman.
 - 7 Your parents are on holiday.
 - 8 Your English lessons are in the evening.
 - 9 You're 35 years old.
 - 10 You're at work.

EJEMPLO 2

A modo de introducción, pregúnteles a los estudiantes sobre las imágenes, por ejemplo, “¿Quiénes son? ¿Dónde están? ¿Qué están haciendo?” Aliéntelos lo más posible y no se preocupe por errores que puedan aparecer en esta etapa. Los estudiantes luego ordenan la conversación. Ponga el audio para que los estudiantes revisen sus respuestas.

1a  **1.1** As an introduction, ask students questions about the pictures, e.g. *Who are they? Where are they? What are they doing?* Encourage students as much as possible and don't worry about mistakes at this stage. Students then order the conversation. Play the recording for students to check their answers.

EJEMPLO 3

Ejemplifique escribiendo algunas oraciones verdaderas y otras falsas en la pizarra, por ejemplo: “Su nombre es Hanna. Ella es de Argentina.” Léalas en voz alta y pregúnteles a los estudiantes si son verdaderas o falsas y que corrijan aquellas que sean falsas. Los estudiantes escriben las oraciones correctas de forma individual.

1a Demonstrate by writing some true and false sentences on the board, e.g. *Her name's Hanna. She's from Argentina.* Read them aloud and ask students if they are true or false and to correct the sentences if false. Students work individually to write their own sentences.

EJEMPLO 4

Ofrezca un ejemplo con uno de los estudiantes. La clase luego se divide de a pares para hablar sobre las personas de las que hablaron en el ejercicio previo. Asegúrese de que estén presentando a las personas de este modo: “Este/esta es...” y no “Él/ella es”... en la primera oración. Durante la corrección, pídale a cada estudiante que les cuente a los demás sobre algún compañero.¹

b Give an example in an open pair with one of the students. Students then work in pairs to talk about the people they spoke to in the previous exercise. Monitor to make sure students use *This is ...* instead of *He/She is ...* in the first sentence. In feedback, ask each student to tell the class about one of their classmates.

EJEMPLO 5

Ejemplifique la actividad colocando un tilde al lado de una o dos oraciones que sean verdaderas sobre su país. Los estudiantes leen el resto de las oraciones individualmente y tildan las que correspondan a sus países.

4a Demonstrate the activity by ticking one or two statements that you think are true for your country. Students work individually to read through the rest of the sentences and tick the ones that apply to their country.

¹Si bien en español la forma correcta para presentar a alguien es con el artículo definido: él/ella es..., en inglés la forma correcta es con demostrativos: este/a es...

EJEMPLO 6

Si la escuela tiene acceso a internet, de a pares los estudiantes investigan los tres grupos de pueblos indígenas. Enfoque la atención de los estudiantes hacia los términos de búsqueda que incluir. Circule y ayude con vocabulario nuevo si es necesario y aliente a los estudiantes a que usen sitios en inglés.

If you have access to the internet at school, students work in pairs to research the three groups of indigenous people. Focus students' attention on the search terms that they should use. Circulate and help with new vocabulary as necessary and encourage students to use English language websites.

EJEMPLO 7

Muéstreles a los estudiantes el texto sobre los Inuitas. Aliéntelos a que usen este modelo para escribir la información que encontraron en el ejercicio 5b sobre los pueblos indígenas. Si no tiene tiempo para realizar esta actividad en clase, puede quedar de tarea.

Notas culturales

Los Inuitas son un grupo de diferentes pueblos indígenas que viven en Canadá, Alaska, Groenlandia y Rusia. Si bien hay varias diferencias marcadas entre cada grupo, las similitudes son más importantes, especialmente en su lenguaje.

El estilo de vida del pueblo Inuit enfrenta muchos desafíos. El calentamiento global ha cambiado los patrones climáticos del Ártico, lo cual ha tenido efectos dramáticos en su forma de cazar. Un efecto secundario del calentamiento global también ha sido abrir el Ártico al desarrollo de recursos. Esta "invasión" representa una amenaza para los Inuitas ya que los países y las empresas compiten en ver quiénes serán los primeros en extraer metales preciosos y petróleo de la región.

Otro problema potencial es que los jóvenes se encuentran atrapados entre un estilo de vida tradicional y la posibilidad de tener una vida más occidental, con todos los lujos y problemas que conlleva. Otro indicador de estos problemas es el aumento de la miopía en los jóvenes Inuitas, que era prácticamente inexistente dentro de estas comunidades hasta hace poco tiempo. Una alimentación diferente o la educación occidental se consideran dos posibles razones para explicar esta enfermedad.

Culture notes

The Inuit are a group of different indigenous peoples who live in Canada, Alaska, Greenland and Russia. While there are some marked differences between each group, the similarities, especially in their languages, are more important.

The Inuit people face a number of challenges to their way of life. Global warming has led to changes in the weather patterns in the Arctic which have had dramatic effects on how and when they can hunt. A side effect of global warming has also been to open up the Arctic to resource development. This 'invasion' poses a threat to the Inuit as countries and companies race to be the first to extract precious metals and oil from the region.

Another potential problem is that young people are caught between a traditional lifestyle and the possibility of a more Western way of life with all the luxuries and problems that entails. One indicator of these problems is the rise of myopia, or short-sightedness, in young Inuit. Myopia was virtually unheard of in the Inuit community until fairly recently. A different diet or western education are seen as two of the possible reasons for its appearance.

- 6 Show your students the example text about the Inuit. Encourage your students to use this as a model to write up the information they found in exercise 5b about the indigenous people. If you don't have time to do this in class, it can be done as homework.

El vocabulario que se presenta es sobre países, nacionalidades y profesiones.

EJEMPLO 8

Los estudiantes unen los países con las nacionalidades. Luego, escuchan y corrigen.

Respuestas

<i>País</i>	<i>Nacionalidad</i>
<i>España</i>	<i>español/a</i>
<i>China</i>	<i>chino/a</i>
<i>Estados Unidos</i>	<i>estadounidense</i>
<i>Brasil</i>	<i>brasileño/a</i>
<i>Italia</i>	<i>italiano/a</i>
<i>Gran Bretaña</i>	<i>británico/a</i>
<i>Polonia</i>	<i>polaco/a</i>
<i>Australia</i>	<i>australiano/a</i>
<i>Japón</i>	<i>japonés/esa</i>
<i>Vietnam</i>	<i>vietnamita</i>
<i>Irlanda</i>	<i>irlandés/esa</i>
<i>Rusia</i>	<i>ruso/a</i>

1a Students match the countries to the nationalities.

b  1.3 Students listen and check.

ANSWERS:

Country	Nationality
Spain	Spanish
China	Chinese
the USA	American
Brazil	Brazilian
Italy	Italian
Great Britain	British
Poland	Polish
Australia	Australian
Japan	Japanese
Vietnam	Vietnamese
Ireland	Irish
Russia	Russian

EJEMPLO 9

Los estudiantes unen las imágenes con las palabras en el cuadro.

Respuestas:

A futbolista B doctor/a C ingeniero/a D camarero E policía

F empresaria G vendedor/a H músico/a I actor/actriz

J abogado/a K empresario L cantante

1 Students match the pictures to the words in the box.

ANSWERS:

A footballer B doctor C engineer D waiter

E police officer F businesswoman G shop assistant

H musician I actor J lawyer K businessman L singer

Los focos gramaticales en esta unidad son: el verbo “to be” -ser / estar- , en su respectivas formas, afirmativa, negativa e interrogativa, junto con contracciones y respuestas cortas, las palabras interrogativas “where” y “what” - dónde y qué/cuál-, el artículo indefinido “a/an”- un / una- y el pronombre demostrativo “this” - esto/e/a.

EJEMPLO 10

Escriba en la pizarra: Soy de (*nombre de la ciudad*). Guíe a los estudiantes a través de preguntas para que deduzcan que la contracción ‘m es lo mismo que el verbo am. Dibuje un hombre y escriba: Él es de Roma. Dibuje una mujer y escriba: Ella es de Roma. Guíe a los estudiantes mediante preguntas a que deduzcan que la contracción ‘s es lo mismo que el verbo is. Dibuje una flecha hacia ambos y escriba: Ellos son de Roma. Guíe a los estudiantes mediante preguntas a que deduzcan que la contracción ‘re es lo mismo que el verbo are. Los estudiantes luego completan los espacios en blanco en las oraciones

mirando la pizarra y usando las conversaciones anteriores. Durante la devolución, enfatice que en preguntas el verbo *to be* va enfrente del sujeto y el uso de los apóstrofes en las contracciones.

Si lo considera pertinente, puede dirigir a los estudiantes a la sección “Study 1” en la página 138 para encontrar una explicación más detallada de las formas afirmativas del verbo “*to be*”.

1 Write on the board: *I'm from (name of city)*. Elicit from students that *'m = am*. Draw a stick picture of a man and write: *He's from Rome*. Draw a stick picture of a woman and write: *She's from Rome*. Elicit that *'s = is*. Draw an arrow to both the man and the woman and write: *They're from Rome*. Elicit that *'re = are*. Students complete the gaps in the sentences using the board and the previous conversations to help them. During feedback, highlight:

- the change in word order, e.g. *you are → are you ... ?*
- the use of apostrophes for contracted forms.

You may want to ask students to read Study 1 on page 138 for a more detailed explanation of the positive forms of *be*.

EJEMPLO 11

Palabras interrogativas: qué/cuál y dónde

Guíe a los estudiantes mediante preguntas a que deduzcan que “*qué/cuál*” se usan para preguntar en general, y que “*dónde*” se usa para preguntar sobre lugares. Los estudiantes completan los espacios en blanco. Haga énfasis en que pronuncien la contracción del verbo para que no digan: “¿De dónde él?”.

Question words: what/where

2 Elicit the difference between *what*, used to ask for general information, and *where*, used to ask for information about places. Students complete the gaps. Highlight:

- the pronunciation of the *s* so students are not saying *Where he from?*

Consideramos necesario, para los ejercicios 10 y 11, incluir el equivalente que se encuentra en el *students' book*, para utilizarlo más adelante.

Gramática

Be: formas afirmativas

1. Complete los espacios en blanco con las conjugaciones del verbo *to be*

1 Yo _____ bien

2 ¿_____ tú de Méjico?

3 Él _____ de Irlanda

4 Carla _____ de Italia

5 Ben y Emily _____ de Australia

Palabras interrogativas: qué / dónde

2. Complete los espacios en blanco con *qué/cuál* o *dónde*

1 ¿_____ es tu nombre? (cuál es)

2 ¿De _____ eres?

GRAMMAR

be: positive forms

1 Complete the gaps with are, am or is.

- 1 I _____ fine.
- 2 _____ you from Mexico?
- 3 He _____ from Ireland.
- 4 Carla _____ from Italy.
- 5 Ben and Emily _____ from Australia.

Question words: what/where

2 Complete the gaps with what or where.

- 1 _____ 's your name? (= what is)
- 2 _____ are you from?

EJEMPLO 12

Los estudiantes se mezclan, haciéndose las preguntas²
Students mingle, asking each other the questions.

EJEMPLO 13

Foco gramatical 2, ejercicio 1b: Actividad adicional

Quizás quiera aprovechar la oportunidad de mostrarles a los estudiantes las transcripciones en la parte final del libro. Diríjalos a la transcripción 1.7 en la página 166. Pídales que vuelvan a escuchar el audio y subrayen todos los ejemplos del verbo “to be”. De ser necesario, recuérdelos las diferentes formas del verbo en el presente. Esta actividad hará que sepan encontrar las transcripciones y que le presten atención al verbo “to be” para utilizarlo en la actividad que sigue.

Grammar focus 2, exercise 1b: Additional activity

You might like to take this opportunity to show students the audio scripts at the back of the book. Direct students to audio script 1.7 on page 166. Ask students to listen again and underline all of the examples of the verb *to be*. If necessary, remind students of the different forms of the verb in the present. This activity will make students aware that they have the audio script at the back of the book and it will also help raise awareness of the verb *to be* for the next activity.

EJEMPLO 14

Be: contracciones afirmativas y negativas.

Guíe a los estudiantes mediante preguntas a que deduzcan que en el primer espacio en blanco la respuesta es: “I’m” (yo soy). Luego los estudiantes pueden completan los otros espacios en blanco de manera individual usando el ejercicio anterior como soporte. La revisión se hace de a pares. Circule por el salón para ayudar y asegurarse de que estén colocando los apóstrofes donde correspondan.

²Las últimas del cuadro (EJERCICIO 11)

Si lo considera pertinente, puede dirigir a los estudiantes a la sección “Study 2” en la página 138 para encontrar una explicación más detallada de las contracciones afirmativas y negativas del verbo “to be”.

be: positive and negative short forms

- 1 Elicit the answer for the first gap, *I'm*. Students complete the other gaps individually using the previous exercise to help. Students check in pairs. Circulate to help and make sure students are putting the apostrophe in the correct place.

You may want to ask students to read Study 2 on page 138 for a more detailed explanation of positive and negative short forms of the verb *to be*.

EJEMPLO 15

Gramática

Preguntas y respuestas cortas con “to be”

Haga una revisión de las reglas en el cuadro gramatical. Asegúrese de enfatizar:

*el orden de las palabras en las preguntas, usando flechas mostrando la inversión entre el sujeto y el verbo

*las respuestas cortas negativas, que a este punto los estudiantes deberían poder responder por sí mismos.

*que se utilizan estas formas cortas en vez de repetir toda la información en la respuesta.

*que no se puede contraer una respuesta corta afirmativa.

Si lo considera pertinente, puede dirigir a los estudiantes a la sección “Study 4” en la página 138 para encontrar más información sobre las preguntas y las respuestas cortas con el verbo “to be”.

GRAMMAR

Questions and short answers with *be*

1 Work through the rules in the Grammar box. Make sure to highlight the following:

- the word order in the questions, using arrows to show the inversion of the subject and verb *you are* → *are you ... ?*
- the negative short answers: *No, I'm not.* and *No, she isn't.* The students should be able to give you these.
- that we use short forms rather than repeating the full information in the question, for example *Yes, I am.* NOT *Yes, I am married.*
- that we don't contract the positive short forms, for example *Yes, she is.* NOT *Yes, she's.*

You may want to ask students to read Study 4 on page 138 for more information about questions and short answers with *be*.

EJEMPLO 16

Escriba en la pizarra: “Él es _ músico. Ella es _ ingeniera”. Guíe a los estudiantes

mediante preguntas a que deduzcan con qué artículo completar cada espacio en blanco. Enseñe la regla usando el cuadro en el libro. Asegúrese de que los estudiantes conozcan la palabra “vocal”.

Si lo considera pertinente, puede dirigir a los estudiantes a la sección “Study 3” en la página 138 para encontrar una explicación más detallada de artículos con profesiones.³

1 Write on the board: *He's ___ musician. and She's ___ engineer.*
Elicit the article to complete each gap. Teach the rule using the box in the book. Check students understand vowel.
You may want to ask students to read Study 3 on page 138 for a more detailed explanation of articles with jobs.

Observamos que la gramática en esta unidad se trabaja de modo inductivo, ya que primero se desarrolla el objetivo de la comunicación a través de ejemplos y actividades y luego se explicita la regla, de hecho, el EJEMPLO 2 es la primera actividad de la unidad, y aún no se ha desarrollado el foco gramatical. Es por eso que se le recomienda al docente no prestarle demasiada atención a los posibles errores y alentar la comunicación por sobre la estructura. Cronológicamente en el *teacher's book*, le sigue el EJEMPLO 10, donde a través de dibujos por parte del docente, los estudiantes pueden deducir las contracciones afirmativas del verbo “to be” y luego completar oraciones usando la pizarra y ejemplos anteriores.

Los focos gramaticales se encuentran integrados en las actividades propuestas junto con los objetivos de la comunicación a desarrollar y el vocabulario de la unidad. Solo se ven de forma aislada cuando se lee o se completa la regla en los cuadros del *students' book*. El verbo “to be”, foco gramatical principal de la unidad, atraviesa prácticamente todas las actividades, por ejemplo: en oraciones con vocabulario de nacionalidades, profesiones y edad (EJEMPLOS 1 y 3), en preguntas (EJEMPLO 2), hablando sobre terceros con “this” (EJEMPLO 4), con el artículo “a/an” y “this” (EJEMPLO 7), en un ejercicio para completar espacios en blanco (EJEMPLO 10), en un audio y su transcripción (EJEMPLO 13), con palabras interrogativas y países (EJEMPLO 11) con el artículo “a/an” (EJEMPLO 16), y en una mayor integración de lo comprendido en la unidad, vocabulario, focos, y objetivos de la comunicación (EJEMPLO 17) .

³Si bien en español no se dice “un músico” o “una ingeniera”, esta sí es la forma correcta en inglés al hablar sobre profesiones en modo singular.

EJEMPLO 17

Coloque a los estudiantes de a pares, uno es A y el otro es B. Asegúrese de que entiendan la tarea a realizar y recuérdelos que utilicen el cuadro de vocabulario útil. Pídales a dos estudiantes más avanzados que comiencen a hacer preguntas sobre Tom y las respondan frente a la clase. Dígales a los estudiantes que no les muestren la información que posean a sus compañeros y que escriban las nuevas respuestas en la tarjeta de perfil relevante. Circule por el aula ayudándolos cuando sea necesario y junte ejemplos de problemas que surjan para trabajar más tarde en corrección de errores.

Los estudiantes se hacen preguntas de a pares. Esta actividad va a ayudarlos a personalizar el lenguaje y también a cambiar los pronombres, de “su” femenino y “su” masculino, a “tu”.

Respuestas:

Tom

Nombre completo: Thomas J. Briggs

Edad: 22 (al momento de la impresión- nació en 1991)

Dirección: Preston 44, Brighton, BN1 2PR

Profesión: estudiante universitario

¿De dónde? Gran Bretaña

Correo electrónico: thomasb@yahoo.co.uk

Teléfono: 07744 345332

Put students into A/B pairs. Check that they understand the task and remind them to look back at the Useful language box. Ask two stronger students to start asking and answering questions about Tom in front of the class. Tell the students to keep their written information 'secret' from their partner and to write down the new answers in the relevant profile card. Circulate, helping as necessary and collecting examples of any problems for error correction work later.

Students work in pairs to ask each other questions. This activity will help students to personalise the language and also change the pronouns from *his/her* to *your*.

ANSWERS:

Tom

Full name: Thomas J. Briggs

Age: 22 (at time of going to print – he was born in 1991)

Address: 44 Preston Road, Brighton, BN1 2PR

Job: university student

Where from?: Great Britain

Email address: thomasb@yahoo.co.uk

Telephone: 07744 345332

Retomando el tema de los focos gramaticales, los mismos se encuentran de forma explícita en cuadros en el *students' book* para que los estudiantes completen las reglas (EJEMPLO 14), o tan solo las lean (EJEMPLO 16). En los casos donde la intención es la de trabajar puramente la regla, el docente tiene la opción de dirigir a los estudiantes, si lo considera pertinente, a una sección del *students' book* llamada “Study”, donde se encuentran cuadros gramaticales completos, junto con material complementario para

trabajar con las reglas de cada unidad (EJEMPLOS 14, 15 y 16). Los recursos que se proponen para trabajar la gramática son el interrogatorio didáctico (EJEMPLOS 10, 11 y 14), la ejercitación (EJEMPLOS 1 y 11), ejemplos por parte del docente (EJEMPLOS 3 y 16), audios y transcripciones (EJEMPLO 14), trabajo oral (EJEMPLO 4), la pizarra (EJEMPLOS 10 y 16) y cuadros gramaticales (EJEMPLOS 15 y 16).

A medida que avanza la unidad, la complejidad de los focos gramaticales crece en dificultad de forma progresiva. Por ejemplo, el verbo “*to be*” se desarrolla primero en su forma afirmativa (EJEMPLO 10), donde se enseñan las tres conjugaciones del verbo con sus respectivas contracciones, luego la negativa (EJEMPLO 14), donde se agrega la palabra “*not*” al verbo formándose las contracciones negativas “*isn’t*” y “*aren’t*”, (y se debe aprender que no existe “*amn’t*”). Más adelante en la unidad, se desarrollan la forma interrogativa y las respuestas cortas (EJEMPLO 15), donde la complejidad vuelve a aumentar ya que ahora los estudiantes se enfrentan a la inversión SUJETO-VERBO para formar preguntas, al mismo tiempo que colocan las palabras interrogativas al frente de la oración.

Para las respuestas cortas, deben saber las contracciones afirmativas y negativas, reconocer el sujeto correcto, y recordar que no se pueden contraer las respuestas afirmativas, o sea, no es posible responder “*Yes, I’m*”. Una vez que se desarrollan las formas afirmativas y negativas del verbo “*to be*” en la unidad, se introduce el artículo indefinido para profesiones, un caso que en español no se usa, de ahí su complejidad (EJEMPLO 16).

Además de aumentar la complejidad de los focos de forma progresiva, al mismo tiempo aparecen estructuras gramaticales que no se desarrollan en esta unidad, tal es el caso del uso del presente continuo⁴ en la pregunta “¿Qué están haciendo?” (EJEMPLO 2), cuando aún no se ha siquiera desarrollado el presente simple del verbo “*to be*”, necesario para la formación de dicho tiempo. Tampoco se desarrollan los pronombres posesivos en esta unidad, sin embargo aparecen en los EJEMPLOS 3 y 17. El texto sobre los Inuitas (EJEMPLO 7) tiene los siguientes tiempos verbales además del presente del verbo “*to be*”: presente simple, “*present perfect*”⁵, verbos modales⁶ y el pasado simple del verbo “*to be*”.

⁴ Que se forma con el presente del verbo “*to be*”, más la terminación de gerundio “*-ing*”

⁵ Que equivale al pretérito perfecto compuesto en español.

El vocabulario en este texto tiene una dificultad alta en comparación al resto de la unidad, ya que contiene una gran cantidad de palabras nuevas, así como también estructuras que no se han desarrollado aún, como por ejemplo pronombres relativos, conectores, adverbios, estructuras comparativas y voz pasiva.

UNIDAD 2

Los objetivos de la comunicación a desarrollar son: Identificar y preguntar sobre objetos cotidianos, tanto lejos como cerca, indicando posesión. También hablar sobre ídolos y la familia.

EJEMPLO 1

Precalementamiento

Dentro de lo posible, lleve a la clase algunos de los objetos que aparecen en las fotos, además de otros que considere que a los estudiantes les interesen o necesiten saber decir en inglés. Pídales que los identifiquen y pongan en categorías de acuerdo a si los tienen, los quieren o no los necesitan.

1 Enfoque la atención de la clase hacia las imágenes y el vocabulario del cuadro. Los estudiantes unen las palabras con las imágenes de forma individual y luego revisan de a pares. Aliéntelos a usar artículos enfrente de los sustantivos que sean singulares.

2 Ejemplifique la actividad con cosas suyas. Los estudiantes se muestran aquello que traen en sus mochilas. Circule por el salón y ofrezca ayuda cuando sea necesario y no se olvide de recordarles el uso de artículos frente a sustantivos singulares.

WARM UP

If possible, bring in realia of some of the items in the photos, plus other items that you think your students would like to know or need to know. Ask students to identify what the items are and categorise them according to whether they have them, want them or don't need them.

- 1** Focus students' attention on the photos and the vocabulary in the box. Students match the words to the pictures individually then check in pairs. Encourage students to use articles in front of the singular nouns.
- 2** Demonstrate the activity with things from your bag. Students then show each other things in their bags. Circulate and offer help as necessary, always remembering to encourage students to use articles.

EJEMPLO 2

Gramática: Sugerencia alternativa

Si bien los dibujos del libro son claros para la gran mayoría de la gente, sería útil si actuara lo siguiente de forma exagerada: ponga algunos objetos, por ejemplo un libro y

⁶Son verbos auxiliares que no funcionan como un verbo principal.

unas llaves en un escritorio cerca suyo y diga “este libro” y “estas llaves”. Luego, aléjese un metro del escritorio y diga “ese libro” y “esas llaves”. Aléjese lo más posible del escritorio y repita lo mismo. Si es posible, pídale a algunos de sus estudiantes que actúen lo mismo.

Grammar: Alternative suggestion

While the drawings in the book will be clear to most people, it would be helpful if you provided an exaggerated demonstration. Use some realia, for example a book and some keys, and put them on a desk near you and say *this book* and *these keys*. Then move away from the desk so there is about a metre between you and the items. Say *that book* and *those keys*. Then move as far away as you can from the desk and repeat *that book* and *those keys*. If possible, ask some of your students to then copy you.

EJEMPLO 3

1. Los estudiantes trabajan de forma individual para elegir la respuesta correcta. Luego revisan de a pares antes de revisar entre todos juntos.

Respuestas:

1. Esto
2. De Paola
3. Eso
4. John
5. Estos
6. De un amigo
7. Esos
8. De mi hermana

1 Students work individually to choose the appropriate answer then check in pairs before checking answers as a class.

ANSWERS:

1 this 2 Paola's 3 that 4 John 5 these 6 friend's
7 those 8 sister's

EJEMPLO 4

Práctica, ejercicio 2: Sugerencia alternativa

Si sus estudiantes son de nivel elemental inicial, pueden sentirse intimidados por todo el vocabulario dentro y fuera del aula. Para ayudarlos, escriba los nombres de los objetos en el aula en tarjetas. Distribúyalas al azar y pídale a los estudiantes que las coloquen sobre o al lado de los objetos. Si no están seguros, aliéntelos a ayudarse entre sí. Una vez que todas las tarjetas están con los objetos, revise la pronunciación y haga que los estudiantes practiquen preguntas y respuestas sobre los mismos de a pares.

EJEMPLO 5

1 Realice el primero de ejemplo. Los estudiantes trabajan de forma individual para completar las oraciones y luego revisan de a pares. Durante la corrección, asegúrese que hayan usado las formas cortas.

Practice, exercise 2: Alternative suggestion

If you have students who are lower elementary, they might be intimidated by all of the potential vocabulary in and around the classroom. To help with this, prepare some flashcards with the names of objects in the classroom on them. Distribute the flashcards randomly to students and ask them to put them on or next to the appropriate objects in the classroom. If students are not sure, encourage them to ask other students to help. Once all of the flashcards have been matched to the objects, check the pronunciation and then get students to ask and answer questions about the objects in pairs.

- 1 Do the first one as an example. Students work individually to complete the sentences and then check in pairs. During feedback, make sure students have used the short forms.

Consideramos que el ejercicio del *students' book* podrá complementar al lector de qué se trata el EJEMPLO 5 y a su vez, ayudarnos para nuestro análisis.

Complete las oraciones con la forma correcta de "have got". Use las formas corta cuando sea posible.

- 1 Yo _____ un teléfono nuevo. Está genial!
- 2 Perdón, yo no _____ las fotos conmigo.
- 3 Pregúntale a Pedro qué hora es. Él _____ reloj.
- 4 Nosotros _____ un perro. Se llama Amber.
- 5 ¿_____ vos un diccionario?
- 6 Ella _____ una identificación. El número es NA342115.
- 7 Creo que sus padres son muy ricos. Ellos _____ cuatro autos.
- 8 ¿Tu hermano _____ las llaves?

Complete the sentences with the correct form of have got. Use short forms where possible.

- 1 I _____ a new phone. It's really good!
- 2 Sorry, I _____ the photos with me.
- 3 Ask Pedro for the time. He _____ a watch.
- 4 We _____ a dog. Her name is Amber.
- 5 _____ you _____ a dictionary?
- 6 She _____ an identity card. It's number NA342115.
- 7 I think her parents are very rich. They _____ four cars.
- 8 _____ your brother _____ the keys?

EJEMPLO 6

Ponga a los estudiantes en grupos y pídeles que realicen una encuesta sobre algunos de los objetos del cuadro. En la corrección, cada grupo puede presentarle lo que han encontrado a la clase. Por ejemplo, "Dos personas tienen un gato" o "Una persona tiene un diccionario".

Put students into groups and ask them to carry out a survey about some of the items from the box. In feedback, each group could present their findings to the class e.g. *Two people have got a cat. or One person's got a dictionary.*

EJEMPLO 7

Enfoque la atención de los estudiantes hacia la foto. Pregunte lo siguiente: “¿La reconoces?”, “¿Qué trabajo te parece que hace?”. Enfóquese en el árbol genealógico y asegúrese que los estudiantes vean los espacios a completar en el mismo. Pídales que lean el texto para completar dichos espacios. Hay vocabulario nuevo en este texto, pero trate de no enseñarlo de antemano, sino que aliente a los estudiantes a que completen lo más que puedan a pesar de no conocer todas las palabras. La mayoría de las palabras aparecerán en el ejercicio 2.

Focus students' attention on the photo. Ask these questions: *Do you recognise her? What job do you think she does?* Focus on the family tree and make sure students are aware that there are a number of gaps in the tree. Then ask your students to read the article to complete the missing information. There is some unknown language in this text, but try not to pre-teach it. Instead, encourage students to complete as much of the task as possible despite not knowing some of the vocabulary. Most of the new words will be covered in exercise 2.

Incluimos el texto con el que los estudiantes deberán trabajar en el *students' book* ya que luego lo hemos usado para nuestro análisis.

Lectura y vocabulario

La familia

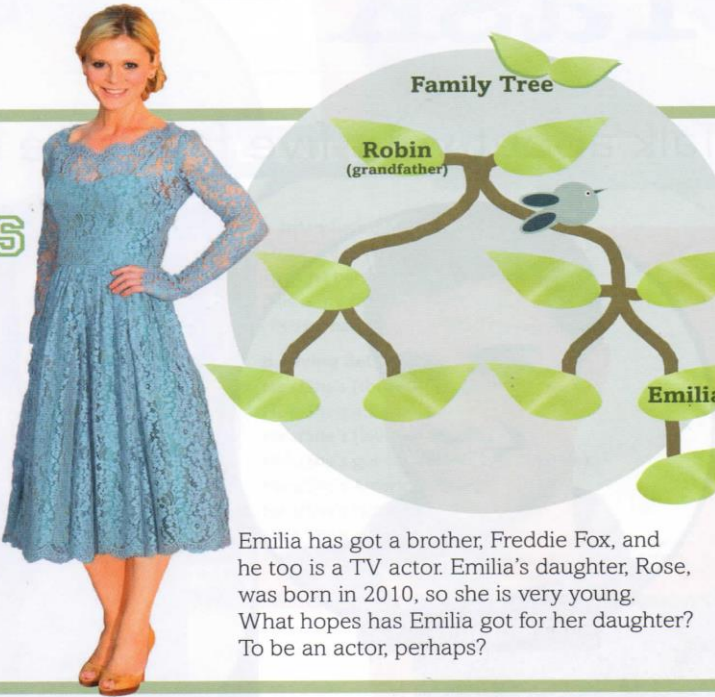
Conexiones familiares

Emilia Fox es de Inglaterra y es actriz (en cine y en televisión). Muchos miembros de su familia también son actores. Sus dos padres son actores: su padre es Edward Fox (actor de cine) y su madre es Joanna David (actriz de televisión). Su abuela, Angela Worthington era actriz y su tío, James Fox, es actor y trabajó en muchas películas. En WE, hizo del rey George V. El hijo de James, Laurence Fox, actuó en la misma película, como el hijo del rey George. La hija de James, Lydia Fox, también actúa en la televisión. Emilia tiene un hermano, Freddie Fox y él también es actor de televisión. La hija de Emilia, Rose, nació en el 2010, entonces es muy joven. ¿Qué esperanzas tiene Emilia para su hija. ¿Quizás ser actriz?

Reading and vocabulary
Family

FAMILY CONNECTIONS

Emilia Fox is from England and she is an actor (in films and on TV). Many people in her family are also actors. Both her parents are actors: her father is Edward Fox (a film actor) and her mother is Joanna David (a TV actor). Her grandmother, Angela Worthington, was an actor and her uncle, James Fox, is an actor. James Fox is in many films. In *WE*, he plays King George V. James's son, Laurence Fox, is in the same film – as King George's son! James's daughter, Lydia Fox, is also a TV actor.



Family Tree

Robin (grandfather)

Emilia

Emilia has got a brother, Freddie Fox, and he too is a TV actor. Emilia's daughter, Rose, was born in 2010, so she is very young. What hopes has Emilia got for her daughter? To be an actor, perhaps?

EJEMPLO 8

3 Los estudiantes responden las preguntas teniendo en cuenta el árbol genealógico y el texto.

- 3 Students answer the questions referring to the family tree and the article.

Incluimos las preguntas que se encuentran en el *students' book* para nuestro análisis posterior.

- 1 ¿Cuántos hermanos tiene ella?
- 2 ¿Cuántos primos tiene ella?
- 3 ¿Cuál es el nombre de su abuela?
- 4 ¿Cuál es el nombre de su tío?
- 5 ¿Qué hace su tío?
- 6 ¿Quién es el sobrino de Edward Fox?
- 7 ¿Quién es su sobrina?
- 8 ¿Quiénes son los tíos de Laurence Fox?

- 1 How many brothers has she got?
- 2 How many cousins has she got?
- 3 What is her grandmother's name?
- 4 What is her uncle's name?
- 5 What job does her uncle do?
- 6 Who is Edward Fox's nephew?
- 7 Who is his niece?
- 8 Who are Laurence Fox's uncle and aunt?

EJEMPLO 9

Pídales a los estudiantes que escriban un párrafo sobre sus familias. Pueden usar el texto del ejercicio 1a de modelo o, usted podría darles un modelo suyo. Lo beneficioso de darles un modelo suyo es que a menudo la clase quiere aprender algo de su docente y también podrá adecuar el texto a las necesidades específicas de los estudiantes. Si es posible, imprima su texto para que puedan llevárselo a sus casas. Este ejercicio de escritura se puede hacer en clase o de tarea.

Modelo:

Mi nombre es Thomas. Provengo de Birmingham, Inglaterra. El nombre de mi padre es Stan y es chofer de autobús. El nombre de mi madre es Kath y es enfermera. Tengo un hermano y una hermana. El nombre de mi hermano es Noel y es doctor. El nombre de mi hermana es Elizabeth y es profesora de matemática. El nombre de mi esposa es Helena y es abogada.

Ask your students to write a paragraph describing their own family. You could ask them to use the text from exercise 1a as a model or, alternatively, you could provide them with a model of your own. The advantage of providing your own model is that students often like to learn something about their teacher and you can tailor it to meet the specific needs of your students. If possible, print out your description so students can take it home. This writing could be done in class or as homework.

Model answer:

My name's Thomas. I come from Birmingham in England. My father's name is Stan and he's a bus driver. My mother's name is Kath and she's a nurse. I've got one brother and one sister. My brother's name is Noel and he's a doctor. My sister's name is Elizabeth and she's a maths teacher. My wife's name is Helena and she's a lawyer.

EJEMPLO 10

Escriba los nombres de cinco de sus personas preferidas en la pizarra y muestre las fotos que traiga consigo. Pregúnteles a los estudiantes sobre cuál persona querrían saber más. Dígales que tendrán que escuchar y responder las preguntas del ejercicio 1b. Esto les dará algo en lo cual enfocarse mientras escuchan y un modelo adicional para su práctica oral. Guíelos en sus respuestas y luego pregúnteles si tienen más dudas sobre la persona de la cual usted habló. Dígales que ellos harán lo mismo y sigan los pasos propuestos por el libro.

Write the names of your five favourite people on the board and show photographs of them if you have them available. Ask students which one they would like to hear about. Tell the students they have to listen to you and answer the questions from exercise 1b. This will give students something to focus on when they listen to you and provide an extra model for their speaking practice. Elicit the answers, and then ask if students have any questions about the person you spoke about. Tell students they are going to do the same thing and then follow the steps in the book.

El vocabulario que se presenta es sobre objetos cotidianos, profesiones y la familia.

EJEMPLO 11*Precaentamiento*

Revise el lenguaje de la clase anterior señalando cosas dentro del aula y preguntando “¿Qué es eso?” y “¿Qué son esas cosas?”. Luego coloque a los estudiantes de a pares y aliéntelos a hacerse las mismas preguntas. Deje que se paren y caminen por el aula si así lo desean.

WARM UP

Revise the language covered in the last class by pointing to things around the classroom and asking the questions *What's that?* and *What are those?* Then put students into pairs and encourage them to ask each other. Allow them to get up and move around the class if they want to.

EJEMPLO 12

1. Ejemplifique la actividad señalando un objeto lejos suyo, preguntando “¿Qué es eso?” y asegurándose si los estudiantes conocen la palabra en inglés. Haga que se lo pregunten a usted para ver si pueden reproducir la pregunta correctamente. Revise los plurales de la misma manera. Los estudiantes trabajan de a pares. Algunos objetos pueden ser un reproductor de cds, un DVD, un proyector, una pizarra, lápices, tiza, una computadora, una luz, abrigos, bufandas, un tablero de noticias, una imagen, un registro, una puerta, un techo, una pared, ventanas o cualquier cosa que se pueda ver afuera. Circule por el salón y dígales la palabra que no sepan. Forme una lista de aquellas palabras que tanto usted como un estudiante puedan escribir en la pizarra.


- 2 Demonstrate the activity by pointing to an object across the room and asking *What's that?* and seeing if students know the word in English. Then get them to ask you, to see if they can accurately reproduce the question. Check the plural form in the same way. Students work in pairs. Likely objects could include a CD player, a DVD player, an overhead projector, a white/blackboard, pens, chalk, a computer, a light, coats, scarves, chairs, a noticeboard, a picture, a register, a door, a ceiling, a wall, windows and anything that can be seen outside the windows. Circulate and provide the word if the students don't know it. Collect a list of the words, which you or the students could write on the board.

EJEMPLO 13

1 Asegúrese que los estudiantes comprendan las palabras “repcionista” (la persona que trabaja en el consultorio de un doctor, da turnos y recibe a los pacientes), “doctor/a” y “paciente” (la persona enferma que visita a un doctor). Los estudiantes miran el DVD y enumeran a las personas en el orden en el cual hablan.

Respuestas:

1 La recepcionista 2 El paciente 3 El doctor 4 La paciente

- 1  Check that students understand the words *receptionist* (the person who works in a doctor's surgery and makes appointments and welcomes people), *doctor* and *patient* (the person who visits a doctor because he or she is ill). Students watch the DVD and number the people in the order they hear them speak.

ANSWERS:

- 1 the receptionist 2 the male patient 3 the doctor
4 the female patient

Los focos gramaticales en esta unidad son: Los pronombres demostrativos “*this*” (este/o/a), “*that*” (ese/o/a), “*these*” (estos/as) y “*those*” (esos/as), la ‘s posesiva y el verbo “*have got*” (afirmativo, negativo, preguntas, respuestas y contracciones).

EJEMPLO 14

1a Enfoque la atención de la clase en las dos viñetas. Pídale a los estudiantes que describan algunos de los objetos en las imágenes. Los estudiantes trabajan de forma individual para elegir la palabra correcta y revisan de a pares.

b 2.2 Los estudiantes escuchan y revisan.

Respuestas:

- 1. Esta 2. Estos 3. De tina 4. Ese es 5. Esos 6. De Bono*

- 1a** Focus students' attention on the two cartoons. Elicit a description of some of the things in the pictures. Students work individually to choose the correct word then check in pairs.

- b**  **2.2** Students listen and check.

ANSWERS:

- 1 This 2 these 3 Tina's 4 that's 5 those 6 Bono's**

Incluimos el ejercicio del *students' book* para ilustrar mejor esta actividad:

1a Lea sobre Ed Turner y elija las respuestas correctas

Hola, mi nombre es Ed Turner. Esta/Esta es mi esposa Thelma... y estos/esos son mis hermosos hijos, Ike y Tina, y el gato Tina/ de Tina, Buddy.

Y ese/este es nuestro perro Bono por allí. Esa es su casita y estos/esos son los amigos Bono/ de Bono.

1a Read about Ed Turner and choose the correct answers.



Hi, my name's Ed Turner. ¹**That / This** is my wife Thelma ... and ²**these / those** are my beautiful children, Ike and Tina, and ³**Tina / Tina's** cat, Buddy.



And ⁴**that's / this is** our dog Bono over there. That's his little house and ⁵**these / those** are ⁶**Bono / Bono's** friends!

EJEMPLO 15

GRAMÁTICA

Esto/e/a- Eso/e/a, Estos/as- Esos/as; "s" posesiva

Escriba "aquí" y "allí" en dos columnas e la pizarra y pregúnteles a los estudiantes dónde colocar "este" (libro) y "ese" (libro). Luego guíelos mediante preguntas a que coloquen las formas plurales en las columnas correctas:

	<i>Aquí</i>	<i>Allí</i>
<i>Singular</i>	<i>esto/e/a</i>	<i>ese/o/a</i>
<i>Plural</i>	<i>estos/as</i>	<i>esos/as</i>

Lea los ejemplos del libro con la clase. Use algunos objetos suyos y otros de los estudiantes como ejemplo. Si lo considera pertinente puede pedirles a los estudiantes que lean la sección "Study 1" en la página 140 para una explicación más detallada de los

demostrativos y de la 's posesiva.

GRAMMAR

this/that, these/those; Possessive 's

Write *here* and *there* in two columns on the board and ask students where to put *this (book)* and *that (book)*. Then elicit the plural forms in the correct columns:

	here	there
singular	this	that
plural	these	those

Read through the examples in the book with your students. Give some examples using realia from your bag, and from students' bags.

You may want to ask students to read Study 1 on page 140 for a more detailed explanation of *this/that, these/those* and possessive 's.

Incluimos los ejemplos del *students' book* para ilustrar más claramente la propuesta y para nuestro análisis.

Gramática

Este/o/a , ese/o/a , estos/as, esos/as

Esta llave Estas llaves Esa llave Esas llaves

's posesiva

El gato de Tina

NO "*The cat of Tina*"⁷


Los amigos de Bono

NO "*The friends of Bono*"⁸

GRAMMAR

this/that, these/those

this key these keys that key those keys



Possessive 's

Tina's cat
NOT *the cat of Tina*


Bono's friends
NOT *the friends of Bono*

⁷ Si bien en español "El gato de Tina", o su traducción literal "The cat of Tina" es correcto, en inglés se debe usar la 's posesiva.

⁸ Si bien en español "Los amigos de Bono", o su traducción literal "The friends of Bono" es correcto, en inglés se debe usar la 's posesiva.

EJEMPLO 16

1. 2.5 Dirija la atención de los estudiantes hacia la foto y la conversación. Luego completan la conversación con el audio.
 - a. Presente la estructura mostrándoles a los estudiantes lo que trae consigo. Saque uno a uno los objetos y diga “yo tengo...”. Asegúrese de incluir algunos ejemplos del vocabulario de la clase pasada, pero no tema incluir palabras nuevas.
 - b. Si tiene una clase más avanzada, podría pedirles a los estudiantes que completen la conversación antes de escuchar el audio. Esto les presentará un desafío mayor y usted podrá ver sus conocimientos previos.

- 1  2.5 Focus students' attention on the photo and the conversation. Students listen and complete the conversation.

ANSWERS:

1 I haven't got 2 Have you got 3 I've got

- a Introduce the structure by showing students what you have in your bag. Take out the items one by one and say *I've got ...*. Make sure you have included some examples of the vocabulary from the last class, but don't be afraid to include new things as well.
- b If you have a strong class, you could ask students to complete the conversation before they listen to the recording. This will help to challenge them more and you can check to see what they already know.

EJEMPLO 17

Gramática
“Tener”

1 Escriba los ejemplos en la pizarra o pídale a los estudiantes que vean el ejercicio en el libro y que completen los espacios en blanco. Aliéntelos a revisar el ejercicio anterior para encontrar las respuestas.


2 2.6 Los estudiantes escuchan el audio y revisan. Durante la corrección, enfatice:

*el uso de la contracción 's para la tercera persona del singular.

*las contracciones “'ve” y “haven't”.

*el orden de las palabras en las preguntas

GRAMMAR**have got**

- 1 Write the examples on the board or ask students to look at the exercise in the book. Ask students to complete the gaps. Encourage them to look back at the previous exercise to find the answers.
- 2  2.6 Students listen and check. During feedback, highlight:
 - the use of 's or has for the *he/she* forms.
 - the short forms of *have* ('ve) and *have not* (haven't).
 - the word order in the questions.

EJEMPLO 18

3 Escriba en la pizarra: “Él es japonés” y “Él tiene un auto japonés” y pregúnteles a los estudiantes que significa cada oración.⁹ Si lo considera pertinente, revise respuestas cortas en este punto. Guíe a los estudiantes mediante preguntas a que respondan a la pregunta “¿Tienes un diccionario?”. Escriba las respuestas cortas “Sí, sí tengo” y “No, no tengo” y revise las respuestas cortas afirmativas y negativas para la tercera forma del singular. Si lo considera pertinente, pídale a los estudiantes que lean la sección “Study 2” en la página 140 para encontrar una explicación más detallada del verbo “have got”.

3 Write on the board: *He’s Japanese.* and *He’s got a Japanese car.* and ask students what ‘s means in each case.

You may also want to check short answer forms at this point. Elicit the short answer to the question *Have you got a dictionary?* Write up the short answers *Yes, I have.* and *No, I haven’t.* and check the third person short answer forms *Yes, he/she has.* and *No, he/she hasn’t.*

You may want to ask students to read Study 2 on page 140 for a more detailed explanation of *have got*.

En esta unidad, la gramática también se desarrolla de modo inductivo, es decir que primero se desarrolla el objetivo de la comunicación a través de ejemplos y actividades y luego se explicita la regla, de hecho, el EJEMPLO 14 se propone antes de desarrollar las reglas de dos de los focos gramaticales centrales: los pronombres demostrativos y la ‘s posesiva. El EJEMPLO 2 también es un caso de una actividad oral que combina objetos cotidianos con el objetivo de la comunicación a desarrollar, antes de explicitar la regla. Cronológicamente, se explicitan los demostrativos mediante ejemplos y un interrogatorio didáctico (EJEMPLO 15). En el *students’ book* hay un cuadro con ejemplos visuales para ilustrar la diferencia entre los demostrativos así como también dos ejemplos usando la ‘s posesiva con sus respectivos errores comunes (EJEMPLO 15).

El EJEMPLO 16 es el primero, cronológicamente, que aparece incluyendo el foco gramatical “have got”, pero no se explicita la regla antes ni en ese entonces, sino que es un ejercicio de completar los espacios en blanco con las tres formas del verbo (afirmativa, negativa e interrogativa) y se corrige con un audio. Posteriormente, se completa la regla llenando los espacios en blanco en el *students’ book*, y la propuesta es que el docente aliente a los estudiantes a usar el ejercicio anterior para guiarse y poder completar ellos

⁹Lo que se intenta en este ejercicio es diferenciar la ‘s contraída del verbo “to be”: “is”, de la ‘s posesiva del verbo “has got”. Dicha diferencia se pierde en la traducción.

mismos los espacios.

En esta unidad, y al igual que en la anterior, los focos gramaticales se encuentran integrados en las actividades junto con los objetivos de la comunicación a desarrollar y el vocabulario propuesto. Solo se ven de forma aislada cuando se lee o se completa la regla en los cuadros del *students' book* (EJEMPLOS 15 y 17). El verbo “*have got*”, uno de los focos gramaticales principales de la unidad, se encuentra incluido en las siguientes actividades: para hacer una encuesta sobre objetos cotidianos (EJEMPLO 6), para escribir un texto sobre la familia (EJEMPLO 9), para indicar la posesión de objetos cotidianos (EJEMPLO 16) y para preguntar y responder sobre posesiones (EJEMPLO 18).

Al igual que en la unidad anterior, los focos gramaticales se hallan de forma explícita en cuadros en el *students' book* para que los estudiantes completen las reglas (EJEMPLO 17) o las observen (EJEMPLO 15). En los casos donde la intención es ejercitar en mayor medida la regla, como mencionamos anteriormente y como se ve también en la unidad anterior, el docente tiene la opción de dirigir a los estudiantes, si lo considera pertinente, a una sección del *students' book* llamada “*Study*”, donde se pueden encontrar cuadros gramaticales completos, junto con material complementario.

Los recursos que se proponen para trabajar la gramática son interrogatorio didáctico (EJEMPLOS 7, 11, 12, 15 y 18),ejercitación (EJEMPLOS 3, 5, 13, 14 y 17), uso de objetos reales ((EJEMPLOS 1, 2, 4, 10, 12 y 16), trabajo oral (EJEMPLOS 2, 4, 6, 10, 11, 12 y 18), la pizarra (EJEMPLOS 10, 12, 15, 17 y 18), texto (EJEMPLO 7), audio (EJEMPLO 16), tarjetas (EJEMPLO 4)y cuadros gramaticales (EJEMPLOS 15 y 17).

A medida que avanza la unidad, la complejidad de los focos gramaticales también crece. En esta unidad se desarrollan todos los pronombres demostrativos. En la unidad anterior se había desarrollado el pronombre demostrativo “*this*” para presentar a personas y ahora se incluyen las formas “*that*” (eso/e/a), “*these*” (estos/as) y “*those*” (esos/as) (EJEMPLO 14). Se incorpora la estructura de la ‘s posesiva, concepto que fácilmente puede confundirse con la conjugación del verbo “*to be*” en las personas “*he/she/it*”, lo que podría representar una dificultad.

Otro foco gramatical principal de la unidad 2 es el verbo “*have got*”, que se

desarrolla primero en su forma afirmativa contraída, luego la negativa con sus respectivas contracciones y finalmente la pregunta, colocando el sujeto en el medio del verbo (EJEMPLO 15). Esto aumenta la dificultad de la unidad ya que los estudiantes solo han trabajado con la estructura del verbo “*to be*”, que no tiene nada que ver en forma con la estructura del verbo “*have got*” así que no se dan herramientas para relacionar ambos conceptos. Además de esto, cabe mencionar que el verbo “*have got*” es una excepción del idioma inglés, siendo el único con dos partes: “*have*” (que sirve de auxiliar) y “*got*” (que sirve de verbo).

Los verbos que se utilizaron en la unidad anterior, si bien podían ser difíciles para los estudiantes, al ser nuevos para muchos de ellos, consistían de una sola palabra, y en ningún caso se había presentado el verbo “*have got*”, que consta de dos. Al mismo tiempo, otro punto a resaltar que trae dificultad al haber presentado el verbo “*to be*” y “*have got*”, es que para el último, la contracción de la tercera persona del singular “*he/she/it*” lleva la contracción ‘s, que fácilmente puede confundirse con la contracción del verbo “*to be*” en las mismas personas o con el otro foco gramatical de la unidad, la ‘s posesiva.

Al mismo tiempo que aumenta la complejidad de los focos de forma progresiva, se observan estructuras gramaticales que no se desarrollaron en la unidad pasada ni en esta, y que también aparecieron brevemente en la unidad anterior, como por ejemplo afirmaciones en presente simple: “*Creo que sus padres son muy ricos*” (EJEMPLO 5) y “*Provengo de Birmingham*”¹⁰ (EJEMPLO 9), preguntas en presente simple¹¹ “*¿La reconoces?*” y “*¿Qué trabajo te parece que hace?*”¹²(EJEMPLO 7), o “*¿Qué hace su tío?*” (EJEMPLO 8). En el texto sobre Emilia Fox (EJEMPLO 7), hay instancias de un tiempo que apareció brevemente en la unidad anterior, en el texto sobre los Inuitas: el pasado simple del verbo “*to be*”¹³. Una estructura que no se desarrolló hasta ahora, y que aparece por primera vez, es la formación del verbo “*nacer*”¹⁴. De todos modos, a diferencia del texto sobre los Inuitas de la unidad 1, el texto de la unidad, sobre Emilia Fox, contiene el vocabulario dado y el nivel de dificultad es relativamente bajo y consistente con lo

¹⁰El verbo “*come*” (provenir/venir) es intercambiable con el verbo “*to be*” para hablar de nacionalidad.

¹¹En el presente simple de los verbos la estructura de pregunta es auxiliar-sujeto-verbo

¹²Esta pregunta, que consta de una pregunta adentro de la misma pregunta se llama “*embedded questions*” y no se enseña en el nivel elemental.

¹³El pasado del verbo “*to be*” tiene dos conjugaciones: “*was*” y “*were*”

¹⁴El verbo “*nacer*” en español se forma con el verbo “*to be*” y el participio “*born*”.

desarrollado en esta unidad.

Reflexiones Finales

A partir de nuestro análisis hemos sacado varias conclusiones con respecto a nuestro problema de investigación y las preguntas que se desprendían del mismo. Hemos observado que, en esta propuesta editorial, la gramática no ocupa un lugar primario ya que la misma se desarrolla de modo predominantemente inductivo. Los estudiantes son expuestos a ejemplos y a la práctica antes de ver las reglas de forma explícita, para llegar luego, a formularlas, o a observarlas, pero siempre con la ayuda del docente y el material propuesto. Esto nos ha llevado al concepto de estrategias de enseñanza, que según Feldman (2010), se pueden encuadrar en tres maneras generales de enseñar: la instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza socrática, que desarrollamos previamente en nuestro marco teórico.

Hemos llegado a concluir que esta propuesta editorial coincide con la estrategia del entrenamiento, consistente con la enseñanza inductiva de la gramática, mencionada en el párrafo anterior. Cabe mencionar que en la enseñanza inductiva, y de forma consistente con lo observado, primero se hace uso del lenguaje para luego llegar a deducir la regla o a desarrollarla junto con un guía. Este es un aprendizaje que puede tomar más tiempo que el deductivo (en el cual se explicita la regla primero para luego practicarla), pero requiere de una participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Hemos evidenciado esta participación activa mediante los verbos propuestos para los estudiantes. Algunos de la unidad 1 son: leer y reescribir (EJEMPLO 1), contarles a los compañeros (EJEMPLO 4), usar sitios en inglés (EJEMPLO 6), escribir información (EJEMPLO 7), escuchar y corregir (EJEMPLO 8), deducir (EJEMPLOS 10, 11, 14 y 16), mezclarse y preguntar (EJEMPLO 12), revisar (EJEMPLOS 2 y 14) y hacer preguntas de a pares (EJEMPLO 17). Algunos de la unidad 2 son: identificar, poner en categorías y mostrar (EJEMPLO 1), revisar de a pares (EJEMPLOS 1, 3, 5 y 14), actuar (EJEMPLO 2), trabajar de forma individual (EJEMPLOS 3 y 5), ayudarse entre sí (EJEMPLO 4), realizar una encuesta (EJEMPLO 6), pararse y caminar por el aula (EJEMPLO 11) y responder (EJEMPLOS 7 y 18).

Feldman (2010) asegura que mediante esta estrategia de enseñanza, se realizan actividades guiadas por un instructor, en este caso el docente, que actúa de guía, del andamiaje que argumentan Gvirtz y Palamidessi (2006), facilitando el aprendizaje. Este andamiaje que mencionan los autores, se va retirando poco a poco como en un edificio, y podemos verlo cuando el docente incentiva a los estudiantes a practicar con ejemplos, preguntas y respuestas, ejercitación, trabajo de a pares, por ejemplo, una vez que se han visto ejemplos, para que puedan personalizar e interiorizar de a poco el lenguaje. También observamos que en repetidos casos las revisiones se proponen de a pares, llevando cada vez más a los estudiantes a ser partícipes de su propio proceso de aprendizaje y quitando poco a poco la necesidad de contar con el andamiaje que constituye el docente.

Hemos observado esta función de guía y andamiaje a través de los verbos propuestos para el docente. Algunos de la unidad 1 son: escribir, circular y ayudar (EJEMPLO 1), preguntar, alentar y poner un audio (EJEMPLO 2), ejemplificar y leer (EJEMPLO 3), pedir (EJEMPLO 4), enfocar la atención de los estudiantes y ayudar (EJEMPLO 6), mostrar (EJEMPLO 7), guiar a los estudiantes a que deduzcan, dibujar, enfatizar y dirigir (EJEMPLO 10) y colocar a los estudiantes de a pares y juntar ejemplos (EJEMPLO 17). Algunos de la unidad 2 son: repetir y pedir que actúen (EJEMPLO 2), hacer que practiquen (EJEMPLO 4), poner en grupo y pedir que realicen una encuesta (EJEMPLO 6), pedir que escriban, imprimir un texto y dar ejemplos propios (EJEMPLO 9), guiar (EJEMPLOS 10, 15 y 18), dejar que se paren (EJEMPLO 10), formar una lista (EJEMPLO 12), presentar la estructura (EJEMPLO 16), revisar (EJEMPLOS 4, 10 y 18), escribir (EJEMPLOS 4, 10, 15, 17 y 18), dirigir/enfocar la atención (EJEMPLOS 7, 14 y 16) y alentar (EJEMPLOS 4 y 17).

Feldman (2010) comenta que el objetivo de las actividades guiadas es que el estudiante aprenda en especial por medio de la imitación, recibiendo una retroalimentación o correcciones por parte del modelo a imitar. El modelo a imitar en esta propuesta no es solamente el docente, sino que hay otros recursos con los que los estudiantes van a trabajar y les servirán de modelo (los ejemplos, los audios, los textos, la pizarra, los cuadros gramaticales, entre otros). Las correcciones están presentes en las actividades propuestas, y generalmente son en grupo o de a pares, si bien el docente circula por el salón ofreciendo ayuda.

Hay también recomendaciones en algunos ejercicios específicos donde al docente se le sugiere no enfocarse en la corrección de errores y priorizar el uso del lenguaje. Según Feldman (2010), el lenguaje se adquiere con este tipo de enseñanza cuando somos niños, no por reproducción directa sino imitando al adulto, y en este caso, estamos ante el aprendizaje de un lenguaje, solo que como segunda lengua, además de la lengua materna ya adquirida. Sin entrar en las teorías de adquisición de la lengua materna, que podría consistir el trabajo de otra tesina, se puede relacionar la forma de enseñanza inductiva de la gramática con la forma de adquirir el lenguaje cuando somos pequeños: primero con los modelos recibimos información, los imitamos, nos corrigen, nos sumergimos en el uso, el vocabulario, las funciones del lenguaje, estamos absolutamente inmersos en él, y sin proponérselo, en algún momento sabemos hablar naturalmente sin que nos hayan enseñado las reglas antes.

Este tipo de enseñanza inductiva en lenguas extranjeras propone un tipo de aprendizaje similar, donde a través de la experimentación y la inmersión en el lenguaje los estudiantes poco a poco incorporan reglas y vocabulario. La inmersión total en el lenguaje es de gran importancia en la adquisición de una lengua extranjera, y en esta propuesta todo el material está en inglés, al docente en ningún momento se le propone que hable en la lengua materna de los estudiantes, sino que use ejemplos, que actúe, que lleve objetos, para poder hacerse entender y propiciar un ambiente donde se practique, en efecto, la lengua que se está enseñando.

Y ahora llegamos a la pregunta de nuestro problema de investigación: la secuenciación didáctica propuesta para la enseñanza de la gramática. Pudimos observar una secuenciación mayormente lineal por dos motivos. Por un lado, desde el punto de vista de Litwin (2010), hemos visto que se progresa por tema y se desarrolla gradual y continuamente la gramática a lo largo de las dos unidades. Notamos que los focos gramaticales van creciendo en complejidad y se van desarrollando progresivamente. En el caso de los verbos, se ve primero la forma afirmativa, luego las contracciones, la forma negativa y la pregunta, con sus respectivas respuestas cortas. Con respecto a los pronombres demostrativos, en la unidad 1 se presenta solo uno, el necesario para cumplir la función de presentar a terceros, y en la unidad 2 se presentan todos los demás, en coherencia con este aumento de la dificultad y de la densidad temática.

Por otro lado, notamos en esta propuesta la conexión que Gvirtz y Palamidessi

(2006) hacen entre la enseñanza como una actividad técnica o ciencia aplicada y la secuenciación lineal. Viendo a la enseñanza de este modo, la misma tiene un carácter riguroso y el fundamento de una ciencia aplicada, esperándose eficacia y ciertos resultados por parte del docente. Bajo este tipo de enseñanza, la práctica se encuentra regulada y fundamentada mediante el conocimiento y la investigación científica. El docente relegaría entonces, bajo esta forma de enseñanza, su criterio propio y su capacidad de improvisación ante un currículum eficaz y organizado con objetivos precisos. Su perspectiva sería instrumental, siguiendo las instrucciones de los especialistas, y mientras más se apege a lo propuesto, mayor éxito tendría en su tarea (Gvirtz y Palamidessi, 2006).

El *teacher's book* es una guía con objetivos precisos y realizado por especialistas, y, si bien en esta propuesta hay instancias en donde se le proponen al docente actividades alternativas, también se especifica qué hay que hacer en cada actividad y la capacidad de improvisar es casi inexistente. La concepción de la enseñanza como actividad técnica le presta atención a los resultados observables y medibles de docentes y estudiantes, teniendo la planificación una ruta dividida en etapas conectadas entre sí y pensada de principio a fin. (Gvirtz y Palamidessi, 2006). Pudimos observar la conexión entre las unidades 1 y 2, y como cada una está planificada para comenzar en un punto y terminar en otro.

En la secuenciación lineal, se necesita obtener respuestas correctas de parte de los estudiantes para continuar con las actividades, caso contrario se corrigen los errores y se los trata de evitar en el futuro. Este es el caso de cada actividad propuesta, en donde se corrigen los errores, tanto de forma individual como de a pares o grupos. Hay indicaciones hacia al docente de qué tiene que resaltar, adonde tiene que dirigir la atención de los estudiantes, y qué temas o posibles errores pueden surgir. Por todo lo argumentado hasta el momento, decimos que la secuencia es mayormente lineal.

Ahora, ¿por qué decimos “mayormente”? Feldman (2010) argumenta que cuando los conceptos aumentan en complejidad y profundización, se reconocen dos tipos de secuenciaciones: las concéntricas y las espiraladas. Las concéntricas son aquellas en donde hay una progresión de la información sobre una base temática y después se retoman ciertos aspectos para desarrollarlos en mayor profundidad. Y es aquí donde

encaja la progresión en dificultad o densidad temática en aumento que observamos en las unidades. También sería el caso de aquellas estructuras nuevas para los estudiantes que no se desarrollan en ninguna de las dos unidades pero que es muy probable que vayan apareciendo y se retomen en las próximas.

Hemos observado esta especie de zoom, donde se presenta información que aumenta en dificultad o densidad pero que a su vez se retoma para seguir desarrollando, también en estructuras o vocabulario de la unidad 1 que vuelve a aparecer en la unidad 2. Por ejemplo, los artículos indefinidos (desarrollados en la unidad 1) aparecen en la unidad 2, relacionados con el vocabulario de la unidad 2: objetos cotidianos. También se usa la forma de presentar a terceros “*this is*”, (desarrollado en la unidad 1), con el vocabulario de la unidad 2: la familia. El verbo “*to be*”, foco gramatical de la unidad 1, atraviesa la mayoría de los ejercicios de ambas unidades (cuando el foco no es “*have got*”, en la unidad 2). El vocabulario sobre profesiones, trabajado en la unidad anterior, también se retoma en la unidad 2.

Por eso, hemos concluido que la secuenciación didáctica de la propuesta del *teacher's book* de Cutting Edge, de nivel elemental, para la enseñanza del conocimiento gramatical de la lengua inglesa es mayormente lineal con instancias de concéntrica. Si bien el rol del docente es el de facilitador, de guía o modelo a seguir y de “andamiaje”, y el rol del estudiante es activo en su proceso, no podemos dejar de observar la relación tan cercana que tiene esta propuesta con la enseñanza técnica, y a su vez, la enseñanza técnica con la secuenciación lineal. Cada unidad analizada tiene un principio y un fin, objetivos claros y específicos a lograr por parte del docente y de los estudiantes y recursos detallados. La corrección del error, si bien es de a pares o en grupos tiene un lugar clave en las actividades ya que al final de estas hay revisiones, por ende, los resultados son medibles y se busca la prevención del mismo. Por otro lado, hay instancias de secuenciación concéntrica, al desarrollarse en mayor profundidad los contenidos tanto en la misma unidad como en las siguientes.

Bibliografía

Centro Virtual Cervantes. (2017). *Diccionario de términos clave de ELE. Macrorreglas textuales*.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm

Cols, E. & Basabe, L. (2007). *El saber didáctico. La enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Contreras, D. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado, introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Feldman, D. (2010). *Didáctica General (Aportes para el desarrollo curricular)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

García de Ceretto, J., & Giacobbe, M. S. (2009). *Nuevos desafíos en Investigación: Teorías, Métodos, Técnicas e Instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens.

González Morales, A. (2003). *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. Cap. 1*. S.L. Islas.

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente*. Buenos Aires: Aique.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Iztapalapa: Intagon Web, SA.

Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Sanjurjo, L. & Rodríguez X. (2003). *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens.

Spiegel, A. (2006). *Recursos didácticos y formación profesional por competencias. Orientaciones metodológicas para su selección y diseño*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.

Anexo

Grilla/cuestionario (realización propia) utilizado:

UNIDAD 1
¿Cuáles son los objetivos de la comunicación a desarrollar? Hablar sobre uno mismo y sobre terceros, presentar a terceros, realizar búsquedas en internet en inglés y comprender la idea general de un texto.
¿Cuál es el vocabulario de la unidad? Países, nacionalidades y profesiones.
¿Cuál es el foco gramatical de la unidad? Verbo “to be” (afirmativo, negativo, contracciones, preguntas y respuestas cortas), el artículo indefinido “a/an”, palabras interrogativas: “where” y “what” y la forma de presentar a otro con “this”.
¿Se desarrolla la gramática de modo inductivo o deductivo? Inductivo. Primero se presenta el objetivo de la comunicación a través de ejemplos y actividades y luego el docente explica la regla.
¿Se ve la gramática de forma aislada o integrada? Integrada en actividades primero, luego se ve la regla.
¿Hay material complementario para trabajar con las reglas gramaticales? Opción de dirigir a los estudiantes al “Study” en el <i>students’ book</i>
¿A través de cuales recursos se trabaja la gramática? Interrogatorio didáctico, ejercitación, ejemplos por parte del docente, audios y transcripciones, <i>listening</i> y <i>speaking</i> , la pizarra, cuadros gramaticales.
¿Se relaciona la gramática con el vocabulario de la unidad? Sí. Solo se ven los cuadros de forma aislada.
¿Se aumenta la complejidad de las estructuras dadas? Sí. (verbo “to be” en afirmativo, negativo y preguntas. Contracciones y respuestas cortas.
¿Aparecen estructuras más avanzadas que aún no se han enseñado? Sí, presente continuo, <i>present perfect</i> , verbos modales, voz pasiva, posesivos.
¿Los estudiantes reciben información en inglés? Sí, los audios, los textos, las páginas que visiten (que deben estar en inglés).
¿Hay material audiovisual? Audios, fotos, dibujos, internet.
¿Qué recursos se proponen? Audios con transcripciones, juegos de rol, interrogatorio didáctico, ejemplos, ejercicios, texto, pizarrón, cuadernos, internet.
¿Cuál es el rol del docente? Guía, modelo a imitar, a veces como un estudiante más.
¿Qué verbos se usan en la propuesta al docente? Preguntar, alentar, motivar, enfocar la atención de los estudiantes hacia..., ofrecer ayuda, circular por el salón, escribir, dibujar, resaltar, ejemplificar, revisar, actuar, mostrar, monitorear, dividir en grupos.
¿Cuál es el rol de los estudiantes y que verbos se usan en la propuesta? Rol activo, ordenar, revisar, trabajar con un compañero, practicar, completar, actuar, unir, corregir, escribir, comparar, leer, elegir, mirar, tildar, escribir.
¿Cómo se corrige el error? Los estudiantes se corrigen entre sí y también comparando sus respuestas con el audio. Se le pide al docente que revise o les recuerde a los estudiantes las reglas gramaticales (si es necesario) y ofrezca ayuda mientras circula por el salón.
UNIDAD 2

¿Cuáles son los objetivos de la comunicación a desarrollar? Identificar y preguntar sobre objetos cotidianos y personas. Hablar sobre posesiones, ídolos y la familia.
¿Cuál es el vocabulario de la unidad? Objetos cotidianos, la familia y profesiones.
¿Cuál es el foco gramatical de la unidad? Pronombres demostrativos “ <i>this</i> ”, “ <i>that</i> ”, “ <i>these</i> ” y “ <i>those</i> ”. Verbo “ <i>have got</i> ” (afirmativo, negativo, preguntas, respuestas y contracciones).
¿Se desarrolla la gramática de modo inductivo o deductivo? Inductivo. Primero se presenta la función a través de ejemplos y actividades y luego el docente explica la regla.
¿Se ve la gramática de forma aislada o integrada? Integrada en actividades primero, ej. la familia. Docente sobre su familia .luego se ve la regla. Ejemplos con “ <i>this</i> ” y “ <i>that</i> ” usando objetos reales. Demostración. Hablar sobre árbol genealógico del libro
¿A través de cuales recursos se trabaja la gramática? Interrogatorio didáctico, ejercitación (unir, completar espacios en blanco), explicación, objetos cotidianos, texto escrito por el docente, ejemplos por parte del docente o audios, actividades de <i>listening</i> y <i>speaking</i> , fotos, caricaturas
¿Se relaciona la gramática con el vocabulario de la unidad? Sí. Hablar de la familia mencionando los trabajos
¿Se aumenta la complejidad de las estructuras dadas? Sí, se desarrollan <i>this, that, these</i> y <i>those</i> usando lo aprendido en la unidad anterior (<i>what is</i>). Se introduce por primera vez un verbo que tiene una estructura diferente del verbo “ <i>to be</i> ”. <i>Possessive s</i>
¿Aparecen estructuras más avanzadas que aún no se han enseñado? Sí, se usan verbos no dados y objetos directos. Se ven conjugaciones en presente simple y continuo que aún no se han dado.
¿Los estudiantes reciben información en inglés? Sí.
¿Hay material audiovisual? Dvd, audios, fotos, caricaturas.
¿Qué recursos se utilizan? Apoyaturas audiovisuales (Dvd, audios, fotos, caricaturas), explicación, juegos de rol, ejemplos, ejercicios, pizarrón, cuadernos, texto. Objetos reales, dramatizaciones.
¿Cuál es el rol del docente? Guía, modelo a imitar, actor, a veces como un estudiante más.
¿Qué verbos se usan en la propuesta al docente? Preguntar, alentar, motivar, leer, enfocar la atención de los estudiantes hacia..., ayudar, circular por el salón, hacer recordar, escribir, dibujar, resaltar, ejemplificar, revisar, actuar, mostrar, monitorear, resaltar, dividir en grupos, poner un audio, introducir vocabulario nuevo.
¿Cuál es el rol de los estudiantes y que verbos se usan en la propuesta? Rol activo, ordenar, revisar, trabajar con un compañero, practicar, completar, actuar, unir, corregir, escribir, comparar, leer, elegir, mirar, tildar, escribir.
¿Cómo se corrige el error? Los estudiantes se corrigen entre sí y también comparando sus respuestas con el audio. Se le pide al docente que revise o les recuerde a los estudiantes las reglas gramaticales (si es necesario) y ofrezca ayuda mientras circula por el salón.