

Trabajo de Fin de Máster

**Máster universitario en Formación de Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas.**

Especialidad Lengua Inglesa

Presentado por: Belén Pitarque Lacueva

ANÁLISIS DE CONTENIDOS:

**LA INCLUSIÓN DE TÉCNICAS DE APRENDIZAJE
COOPERATIVO EN LOS LIBROS DE TEXTO PARA EL
APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA COMO
LENGUA EXTRANJERA.**

Dirigido por: Dra. Doña Ana Ibáñez Moreno

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Año académico 2010/2011

CONTENIDOS

1. RESUMEN.....	3
2. INTRODUCCIÓN	
2.1 OBJETIVOS.....	4
2.2 MARCO TEÓRICO.....	5
2.3 METODOLOGÍA ESPECÍFICA.....	10
3. APORTACIONES DEL TRABAJO.....	12
3.1 ANÁLISIS DE LOS TEXTOS	
3.1.1 FIRST ENGLISH STEPS.....	12
3.1.2 FIRST ENGLISH THINGS.....	15
3.1.3 IN FOCUS.....	18
3.1.4 CHALLENGE.....	21
3.2 ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LOS TEXTOS EN CLASE	25
3.2.1 FIRST ENGLISH STEPS & FIRST ENGLISH THINGS.....	26
3.2.2 IN FOCUS & CHALLENGE.....	27
4. DISCUSIÓN.....	29
5. CONCLUSIÓN.....	31
BIBLIOGRAFÍA.....	32
ANEXOS.....	34

1. RESUMEN

Este trabajo ofrece una reflexión en torno al papel del aprendizaje cooperativo en los libros de texto para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, mediante el análisis de contenidos de algunos ejemplares publicados en España durante los últimos cuarenta años. Para ello, se presentan tanto la definición de aprendizaje cooperativo, como los modelos y técnicas más relevantes, realizando por último un análisis de cuatro manuales utilizados en España, y comprobando la existencia o inexistencia de actividades encaminadas al aprendizaje cooperativo dentro de los mismos.

Este trabajo revela que los libros que hemos analizado no reflejan la metodología cooperativa vigente en la época, puesto que las actividades que proponen son mayoritariamente, de tipo individual, recayendo en el profesor la responsabilidad de organizar su aula utilizando una metodología cooperativa.

2. OBJETIVOS, MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA ESPECÍFICA

2.1 OBJETIVOS

El principal objetivo de esta investigación es el estudio de la aplicación de técnicas para el aprendizaje cooperativo en los libros de texto destinados a la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera (de ahora en adelante LE). De este análisis deriva a su vez el estudio de la evolución de los libros de texto en sí, que nos lleva desde la aplicación de la metodología gramática-traducción utilizada hasta mediados del siglo XX, hasta la actual metodología, en la que se tiende a conseguir una competencia comunicativa, de acuerdo con los marcados del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER en adelante).

En este trabajo pretendemos mostrar la inclusión real de técnicas de aprendizaje cooperativo en los libros de texto actuales, en comparación con los publicados hace cuarenta años.

Los objetivos específicos que derivan de este objetivo principal son los que se enumeran en (1):

(1)

- ✓ El primer objetivo específico es el análisis de la metodología aplicada en cada uno de los libros de texto objeto del trabajo, atendiendo a las diversas actividades encaminadas a la consecución por parte del alumno de las cuatro destrezas, comprensión oral y escrita y producción oral y escrita.
- ✓ El segundo objetivo específico es la inclusión de cada uno de estos libros de texto dentro de una metodología concreta.
- ✓ El siguiente objetivo específico es el análisis del papel asignado, tanto al profesor como al alumno, según el tipo de actividades planteadas por el libro de texto, con el fin de comprobar el nivel de participación de cada uno de ellos en las mismas, pues, como es bien sabido, el aprendizaje cooperativo promueve la participación del alumno en clase y su interacción con el profesor y sobre todo con otros alumnos.
- ✓ El último objetivo específico es la comprobación de la existencia o inexistencia de actividades encaminadas a la aplicación del aprendizaje cooperativo en cada uno de los libros de texto.

Tras la obtención de las respuestas que derivan de las preguntas de investigación contenidas en estos objetivos, pretendemos obtener datos sobre la aplicación real del aprendizaje cooperativo en el aula. Es decir, comprobar si los libros de texto han evolucionado realmente hacia la mayor promoción del aprendizaje cooperativo tal y como marcan las teorías actuales y las programaciones curriculares.

2.2 MARCO TEÓRICO

El enfoque de enseñanza de lenguas en el que este trabajo se enmarca es el aprendizaje cooperativo, una metodología educativa que surgió en los Estados Unidos durante los años ochenta y cuyos máximos exponentes son Kagan (1985), Slavin (1985) o Johnson (1999).

El aprendizaje cooperativo es un modo de enseñanza-aprendizaje mediante el cual los alumnos trabajan en pequeños grupos estructurados con el propósito de promover la cooperación entre ellos.

Una definición muy directa del aprendizaje cooperativo es la propuesta por Barkley (2007:17):

(...) los estudiantes trabajan por parejas o en pequeños grupos para lograr unos objetivos de aprendizajes comunes. Es aprender mediante el trabajo en grupo, en vez de hacerlo trabajando solo.”

Según esta autora (2007), en un aula donde se aplican técnicas para el aprendizaje cooperativo, los alumnos son agrupados bien en parejas, o bien en pequeños grupos, de tal modo que colaboran entre ellos en el aprendizaje de unos objetivos comunes.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1999a:65), el método de trabajo utilizado por el aprendizaje cooperativo supone, pues, la organización de los alumnos en pequeños grupos de tal modo que trabajan juntos, cooperan entre ellos, para obtener un mejor rendimiento, tal como ellos explican, “cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other’s learning”.

Por su parte, anteriormente Kagan (1985:67), ya describe los métodos de aprendizaje cooperativo contraponiéndolos a los métodos de la escuela tradicional, esto es, la separación de la clase en pequeños grupos de trabajo, que trabajan juntos en estructuras de trabajo, con una recompensa común, en contraste con un único grupo en clase, trabajando de modo individual y competitivo:

The methods of cooperative Learning have certain elements in common that distinguish them from traditional instructional formats, such as the division of the whole class into small teams of students who are made positively interdependent by the systematic application of principles of reward and/or task structure.

De acuerdo con Pujolás (1999:138), los dos presupuestos básicos del aprendizaje cooperativo son el protagonismo de los estudiantes y su participación activa por una parte, y por otra parte, la responsabilidad compartida a la hora de enseñar, entre el profesor y los alumnos más aventajados, ya que el trabajo cooperativo consiste

precisamente en eso, en una cooperación dentro de los grupos entre los alumnos más aventajados y los que más necesitan ayuda:

El protagonismo de los estudiantes y su participación activa, por una parte, y la responsabilidad compartida a la hora de enseñar así como la cooperación y la ayuda mutua, por otra, son, precisamente, los dos presupuestos básicos del aprendizaje cooperativo.

Kagan (1985:67) reseña, además, una serie de objetivos conseguidos mediante el aprendizaje cooperativo. Dentro de estos objetivos podemos señalar la consecución de una mejora académica de los alumnos más desaventajados o pertenecientes a minorías, la mejora de las relaciones entre diferentes etnias o la ayuda a estudiantes discapacitados. También contribuye al mantenimiento de culturas minoritarias, promueve relaciones sociales más positivas, e incrementa el interés entre los estudiantes por la clase, el colegio, el aprendizaje, y por consiguiente, por su propia autoestima. Todo esto viene dado en la cita que sigue:

The case for cooperative learning has been made on many grounds; it usually (1) enhances student achievement, especially the achievement of minority and low-achieving students; (2) improves cross-ethnic relations; (3) aids in the successful mainstreaming of handicapped students; (4) facilitates the maintenance of minority cultural values; (5) promotes positive social relations and prosocial development; and (6) increases the linking among students for class, school, learning, and self.

Así pues, según este autor (1985), el aprendizaje cooperativo, además de llevar consigo una gran mejora en lo que se refiere al desempeño académico del alumno, promueve unas mejores relaciones entre los estudiantes, desarrolla la tolerancia, la flexibilidad y la apertura hacia los demás, aprendiendo a valorar las diferencias de raza, religión u opinión, y aumenta la motivación y la autoestima del alumno.

Slavin (1985:9) también estudia los efectos positivos que produce la utilización en las clases del aprendizaje cooperativo, diferenciándolos en dos grandes áreas: relaciones sociales y adquisición de conocimientos. Los estudiantes están más dispuestos a motivarse y a ayudarse los unos a los otros a estudiar, y por otra parte, sus relaciones sociales mejoran ostensiblemente, tanto entre alumnos de diferentes etnias, como entre alumnos más y menos aventajados:

What happens when we change from the traditional classroom to cooperative methods? The effects of cooperative methods have been studied in two principal areas: student achievement and student social relationships. Positive effects on achievement have been anticipated because in a cooperative group, students are likely to encourage and help one another to learn. (...) Positive effects on social relationships, such as

improved race relations and attitudes toward academically handicapped classmates, are also expected because cooperative learning creates the conditions of non superficial, cooperative contact long believed to improve relationships across such boundaries as race or ethnicity.

Estos efectos positivos se deben a la formación de los grupos de un modo completamente heterogéneo, ya que se mezclan criterios sociales, como raza, cultura, sexo, nivel socioeconómico o criterios académicos, como nivel de conocimientos o habilidades, o formación.

Así pues, en la realización de actividades académicas cooperativas, los alumnos establecen metas que son beneficiosas para sí mismos y para los demás miembros del grupo, buscando así maximizar tanto su aprendizaje como el de los otros compañeros. El equipo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo han entendido y completado la actividad con éxito.

Casal (2002a:109) describe detalladamente una metodología específica que se puede llevar a cabo para aplicar el aprendizaje cooperativo en la clase de lenguaje inglesa.

En ella describe tres modos distintos de constitución de grupos para trabajo. En el primer modo, son los alumnos los que deciden con quiénes van a trabajar, con el consiguiente riesgo de formación de grupos de amigos o aislamiento de algunos niños. También se pueden formar grupos al azar, dependiendo de la elección de letras o números. O bien, un tercer modo, en el que es el profesor el que organiza la clase según criterios específicos, como nivel de conocimientos, preferencias, sexo, raza, etcétera, en un intento de formar grupos verdaderamente heterogéneos que realmente puedan llegar a apoyarse y motivarse entre ellos.

Posteriormente describe distintas actividades concretas que se pueden llevar a cabo en el aula trabajando cooperativamente dentro de esos grupos. Dentro de estas actividades, relaciona el *"Jigsaw reading"*, en la que fragmentos de un texto son repartidos entre los alumnos que deben entender la lectura y reunificar el texto, la *"Jigsaw comics"*, actividad similar a la anterior en la que tienen que completar una tira de cómic de cierto número de viñetas, *"Numbered Heads"*, actividad en la que, después de debatir en grupo, el profesor elige un alumno, designado por un número, que ha de exponer la conclusión a la que han llegado juntos, o la *"Roundtable"*, en la que se escribe una historia rotando el papel entre todos los miembros del grupo. Cada una de estas actividades fomenta el aprendizaje cooperativo, puesto que todos los alumnos deben trabajar y responsabilizarse del trabajo realizado en el grupo.

Yang y Cheung (1995:16) son conscientes de la dificultad de llevar a cabo una clase de enseñanza y aprendizaje de lenguaje inglesa, siguiendo un método de aprendizaje cooperativo, debido a estructuración de los libros de texto:

One obstacle that most schools cannot overcome is the extensive language syllabus prescribed by the textbook. Actually, each level of a textbook is often a set of texts, which may include an all-in-one textbook, listening tape, a grammar book, and a short story book. In theory, teachers have to follow the rationale and sequence of each chapter; but in reality, for a variety of reasons, teachers skip items in the textbooks.

Los profesores deben seguir un libro de texto con un temario demasiado estricto y extenso, y no tienen flexibilidad para poder llevar a cabo experiencias encaminadas al aprendizaje cooperativo. Existen diversos condicionantes que hacen que el profesor dude a la hora de utilizar este tipo de aprendizaje, y uno de ellos es el propio libro de texto.

En este artículo, describen cómo se pueden adaptar los libros de texto de tal modo que las clases incluyan más actividades relacionadas con el aprendizaje cooperativo. Proponen dos modificaciones concretas, una relacionada con una actividad de escucha "*listening*" y la segunda, relacionada con una actividad gramatical.

Partiendo de la base de que la temática de las situaciones propuestas son irrelevantes para los alumnos, propone una modificación de las características de las actividades, de tal modo que utilizan actividades como "*Think-pair-write*", actividad en la que los alumnos trabajan en pareja, escribiendo la solución juntos, o "*Round Robin*", en la que los alumnos, después de debatir brevemente la solución, bien en pareja o bien en grupos, se turnan para contestar oralmente, o "*Numbered heads*", actividad descrita previamente.

Casal (2002b:165) desarrolla diversas actividades diseñadas según el modelo cooperativo, como "*Group formation*", "*Talking chips*" o "*Roundtable*", todas ellas desarrolladas en el contexto de una clase de lengua inglesa.

En el primero de ellos, "*Group formation*" utiliza diferentes partes de fotografías para que los alumnos formen los grupos, utilizando la lengua inglesa para encontrar a sus compañeros de grupo, mediante preguntas sobre los fragmentos de las fotografías. En el segundo, "*Team Name*", los componentes eligen el nombre para el grupo, eligiéndolo de entre una lista de topics, debiéndose poner de acuerdo entre ellos utilizando el idioma inglés. "*Talking chips*" es una actividad encaminada a desarrollar estrategias de comunicación, mientras "*Roundtable*" está encaminada hacia la mejora de la práctica escrita mediante el trabajo cooperativo, y en último lugar "*Jigsaw Reading*" utiliza estrategias cooperativas para la comprensión y exposición de lecturas.

Si revisamos el MCER (2002:141), en el capítulo sexto, "El aprendizaje y la Enseñanza de las Lenguas", se especifica la necesidad de elección de los métodos que se empleen

de acuerdo con su eficacia para alcanzar los objetivos, en función de las características particulares de los alumnos:

Los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego.

Así pues, el MCER no propone ningún método específico considerado ideal para el aprendizaje-enseñanza de las lenguas, sino que se tiene que elegir el que el docente considere más eficaz en función de las características especiales de su alumnado.

Especifica diversos enfoques generales que el docente debe tener en cuenta en el momento de elegir el tipo de metodología que quiere utilizar, mediante la exposición directa a un uso auténtico, o exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos especialmente elegidos en L2, o presentaciones y ejercicios con L1 o mediante diversas combinaciones de todas ellas. También propone la reflexión sobre papel del profesor en cuanto a la metodología que decide poner en práctica, trabajo individual, en parejas, en grupos, o bien que el profesor intente que los alumnos participen activamente en el proceso de aprendizaje en colaboración con el profesor y otros alumnos, enseñando a otros compañeros, o que trabajen independientemente.

En este trabajo proponemos que, después de esta reflexión propuesta por el MCER, consideramos que el aprendizaje cooperativo proporciona unos beneficiosos efectos en el alumno, tanto a nivel social como académico, de tal modo que creemos que se debe intentar utilizar este tipo de metodología en el aula, para llegar a conseguir una competencia comunicativa real entre los alumnos.

Lo que pretendemos aportar con este trabajo es el estudio específico del uso de las metodologías cooperativas en diversos libros de texto de lengua inglesa, comparando libros utilizados en España en un periodo de cuarenta años, y comprobar cómo pueden influir positivamente en el logro del desarrollo de la competencia comunicativa por parte del alumno.¹

¹ Dadas las limitaciones del presente trabajo, no ahondamos en la definición de competencia comunicativa. Para profundizar en este concepto básico y primigenio, remitimos al lector a Halliday (1975), Wilkins (1976), Canale y Swain (1980), Tarone (1980), Canale (1983) o Kagan (1985).

2.3 METODOLOGÍA ESPECÍFICA

Una vez establecido el objetivo principal de este estudio, presentamos en lo que sigue el método a seguir durante la investigación. De acuerdo con Searle (1999:15) existen tres grandes grupos de métodos, dados en (2):

(2)

- ✓ Métodos experimentales
- ✓ Métodos naturales o cuasi-experimentales
- ✓ Métodos no experimentales

Las características más importantes de los métodos experimentales son la alteración de una variable (independiente) para la comprobación de su efecto en la otra variable (dependiente), así como la asignación de los participantes al azar en ambos grupos. Los métodos experimentales pueden dividirse en dos tipos claramente diferenciados. En el primero de ellos, experimentos de laboratorio, la investigación se lleva a cabo en un escenario en el que el investigador puede controlar todas las variables. En el otro tipo, experimentos de campo, las características de la investigación son las mismas, pero el escenario es el entorno natural de los participantes, lo que implica una mayor validez ecológica.

En cuanto a los métodos naturales se caracterizan por el cambio de una variable y el estudio de su efecto en otras variables, mientras que los cuasi-experimentos se caracterizan por la imposibilidad de colocación de participantes al azar, ya que no podemos variar el contexto o las condiciones, únicamente podemos estudiar los efectos en la variable dependiente.

Por último, los métodos no experimentales, que aparecen como métodos alternativos al experimento, ya que nos permiten obtener información sin alterar ni manipular variables. Los principales métodos no experimentales son la observación, el análisis de contenido, el estudio de casos y las entrevistas y correlaciones.

Para realizar el estudio objeto de este trabajo hemos aplicado un método no experimental, ya que no hemos manipulado ninguna variable. El estudio se ha llevado a cabo sobre el análisis de los contenidos de libros de texto en relación con el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo detalladas en ellos. Así, pues, hemos llevado a cabo un análisis de contenidos.

Como complemento a este análisis de contenidos, hemos utilizado otros métodos, como la observación auto directa o la entrevista, para determinar en qué modo y medida se han llevado a cabo en el aula las actividades encaminadas al aprendizaje cooperativo reflejadas en los libros de texto.

En el caso de los dos primeros libros de textos, los especificados en (3), nos hemos referido a la propia experiencia de la autora de este trabajo, puesto que son los libros utilizados por ella en octavo curso de Educación General Básica y primer curso de Bachillerato Unificado Polivalente, respectivamente.

En el caso del último libro de texto analizado, especificado en (4), hemos realizado una entrevista a la hija de la autora, quien ha utilizado este libro de texto durante el presente curso escolar, en el nivel de primero de Educación Secundaria Obligatoria (de ahora en adelante ESO).

Para poder acotar el campo de análisis y homogeneizar nuestros datos, nos hemos centrado en el estudio de la evolución, dentro de los mismos, de un tema concreto de estudio, la enseñanza y el aprendizaje del presente simple. Los libros analizados van desde 1967 hasta la actualidad (2011), esto es, un periodo de evolución de aproximadamente cuarenta años.

Los libros estudiados correspondientes a la etapa de los años 70 y 80 son los especificados en (3):

(3)

- ✓ Sáenz de la Calzada, A., Rodríguez Artigas, A., et Rodríguez Artigas, M.E., (1981) *First English Steps*. Madrid: SM.
- ✓ Alexander, L.G. (1967) *First things first*. London: Longman Group Limited.

En segundo lugar, los libros utilizados actualmente (2011), correspondientes al primer y segundo curso de la ESO son los dados en (4):

(4)

- ✓ Abbs, B., Barker, C., et Freebairn, I. (2002) *In Focus*. London: Longman.
- ✓ Addison, Ch., Field, P. (2006) *Challenge 1*. Limassol: Burlington Books.

Así pues, el objetivo de este trabajo es realizar un estudio de la evolución en la enseñanza y por ende en el aprendizaje del presente simple en inglés, en un periodo de tiempo de cuarenta años y observar de qué modo y en qué medida ha cambiado el tratamiento de los contenidos, analizándolo desde el punto de vista de las técnicas propuestas por el aprendizaje cooperativo.

3. APORTACIONES DEL TRABAJO

Dado el carácter analítico de este trabajo, en primer lugar presentamos el material sobre el que se ha realizado el análisis objeto de este trabajo.

Como hemos mencionado anteriormente, hemos seleccionado un tema concreto para estudiar cómo se plantea su aprendizaje en cada uno de los textos analizados. El tema que hemos analizado es el estudio-aprendizaje del presente simple en inglés, en un nivel aproximado de primero o segundo de la ESO.

Hemos intentado analizar la existencia o inexistencia, en los libros de textos seleccionados, de actividades encaminadas al aprendizaje cooperativo, y por ende, la metodología utilizada en cada uno ellos, y en qué forma refleja esta metodología la teoría lingüística existente en el momento.

3.1. ESTUDIO DE LOS LIBROS DE TEXTO

3.1.1. First English Steps

El primero de los libros de texto analizados ha sido el relacionado en (5):

(5)

- ✓ Sáenz de la Calzada, A., Rodríguez Artigas, A., et Rodríguez Artigas, M.E., (1981)
First English Steps. Madrid: SM (anexo 1)

Este libro fue utilizado como libro de texto para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en la década de los ochenta en España.

Cada una de las unidades estudia un tema concreto de la lengua inglesa, observando una inexistencia de relación entre todas las unidades. El presente simple se estudia en la unidad número 4 (anexos 1a-1d). En primer lugar, hemos constatado que éste es un texto en el que se utiliza el idioma español para explicar los usos gramaticales, así como traducciones directas del inglés, puesto que contiene un diccionario traducido al español, una lista de expresiones idiomáticas traducidas y una lista de verbos irregulares.

Hemos realizado el análisis de la unidad atendiendo, en primer lugar, a las cuatro destrezas básicas para el aprendizaje de un idioma, esto es, comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral y comunicación oral.

En primer lugar, atendiendo a las destrezas de la comprensión lectora y oral, el texto nos presenta una serie de viñetas con un texto indicativo en el que se explica, en lengua inglesa, el contenido de la viñeta (anexos 1a-1b); en ellas, los personajes protagonistas relatan sus hábitos diarios utilizando el presente simple. Nos hemos

encontrado ante textos diseñados específicamente para el aprendizaje de la lengua, una mera reproducción de estructuras gramaticales. Respecto a la destreza de la expresión escrita, nos hemos encontrado en el texto con un apartado específico para el aprendizaje de la gramática (anexo 1c). En él, se describe pormenorizadamente la gramática correspondiente al presente simple, utilizando el idioma español para la explicación.

Como apoyo a la gramática estudiada, el libro de texto propone una serie de ejercicios para realizar (anexo 1d). En ellos, nos hemos encontrado de nuevo el enunciado en español, y los ejercicios propuestos consisten en transformaciones de oraciones de afirmativa a negativa o interrogativa, contestaciones a preguntas utilizando la estructura gramatical dada y ejercicios similares.

Respecto a la destreza de comunicación oral, no hemos encontrado ningún ejercicio referido específicamente a la práctica oral del lenguaje inglés dentro de la unidad.

Tras analizar las principales características de este libro de texto, hemos intentado encuadrarlo en una corriente de enseñanza de idiomas. De acuerdo con Van Els (1984:147), en su estudio de evolución histórica de la enseñanza de idiomas, podríamos encuadrar este libro dentro del método gramática-traducción. Según este autor, las principales características de este método son:

(...) this method has as its objective to help learners acquire the L2 deductively, i.e. through the learning of explicitly formulated grammatical rules and paradigms. (...) Words are initially not presented in context, but in bilingual lists which have to be learned by heart. The exercise sentences are very often (extremely) artificial. (...) Oral skills are clearly neglected and little or no attention is paid to pronunciation practice. In addition, translation exercises are, as a rule, characterized by a predominant use of the L1 by teacher and pupils alike.

Podemos constatar que el libro de texto estudiado contiene casi todas las características enumeradas por Van Els (1984), por lo que el libro de texto quedaría encuadrado dentro del método gramática-traducción. Se define por una serie de características dadas en (6):

(6)

- a) Método deductivo para la adquisición de la gramática, utilizando reglas gramaticales explícitas, como se ve en el anexo 1c.
- b) Uso de lengua española en enunciados y por ende en el desarrollo habitual de la clase (anexos 1c-1d).
- c) Listas traducidas de vocabulario y expresiones idiomáticas (anexo 1e).

- d) Oraciones diseñadas específicamente como expresión de la forma gramatical estudiada (ver anexo 1a-1b)
- e) Inexistencia de ejercicios orales o actividades encaminadas a promover una comunicación entre los alumnos.
- f) No hemos encontrado ejercicios de traducción exclusiva, pero el método que se desprende del texto implica la traducción de todas las oraciones utilizadas.

Respecto al uso de técnicas de aprendizaje cooperativo, no hemos encontrado ningún tipo de referencia en el texto. El modo de proceder en esta metodología es profesor-alumnos, sin ningún tipo de cooperación entre ellos. El énfasis recae en el trabajo individual de cada alumno de aprendizaje de reglas gramaticales (ver anexo 1c) y listas de vocabulario y expresiones idiomáticas (anexo 1e). Cada alumno debe aprender individualmente, y en ningún momento se ve reflejado en el libro de texto ninguna actividad que conlleve el trabajo en grupo, ni siquiera en parejas.

Esta inexistencia de actividades encaminadas al aprendizaje cooperativo viene determinada por la propia organización de la clase, por el papel del profesor y el alumno en el aula, dentro del método gramática-traducción. Bernaus y Escobar (2002:64) apuntan las características de ambos:

La instrucción está centrada en el profesor, que es la autoridad máxima en el aula. Puesto que la exactitud gramatical y léxica son esenciales en este método, el profesor corrige todos los errores producidos por los alumnos.

El papel del profesor es, pues, el de corrección de todos los errores gramaticales cometidos por los alumnos, puesto que es éste el único objetivo: la corrección gramatical.

El alumno no puede tomar decisiones en el aula, se limita a seguir las instrucciones del profesor; a leer un texto imitando al profesor, a traducirlo de forma literal para pasar luego a una versión más libre; a memorizar reglas gramaticales y vocabulario (...).

El papel del alumno es, según las autoras (2002), el de memorizar reglas gramaticales y vocabulario que le capacitarán para la comprensión de la lengua escrita. En ningún momento se produce ningún tipo de comunicación oral, ya que no es ése el objetivo de este método.

Una de las características propias del aprendizaje cooperativo es la interacción entre los alumnos para conseguir unos objetivos de aprendizaje comunes. Obviamente, esta interacción supone el uso de la lengua meta dentro de las actividades de la clase. Pero, como hemos comprobado, el libro de texto que hemos analizado en ningún momento propone actividades encaminadas al uso de la expresión oral, tan sólo propone

actividades escritas, con las que conseguir una perfección gramatical, no una competencia comunicativa.

El propósito del aprendizaje cooperativo es promover la participación colaborativa entre los estudiantes, y de este modo, conseguir que los estudiantes se ayuden mutuamente para alcanzar sus objetivos. Pero como hemos comprobado, todas las actividades propuestas por el libro de texto (ver anexo 1d) consisten en ejercicios cuya realización individual nos alejan del concepto de cooperación y ayuda mutua característico del aprendizaje cooperativo.

La fecha de publicación de este libro de texto, como hemos podido comprobar anteriormente, corresponde a la década de los ochenta, época en la que la metodología que se proponía era el Método Directo. Sin embargo, la metodología seguida por este libro es el Método Gramática- traducción en vez de Método Directo, lo que nos hace reflexionar, por tanto, cómo los libros van siempre por detrás de las teorías, al igual que el lenguaje va por detrás del habla.

3.1.2. First things first

El segundo de los libros de texto estudiados ha sido el libro especificado en (7):

(7)

- ✓ Alexander, L.G. (1967) *First things first*. London: Longman Group Limited, (anexo 2)

Este libro de texto fue editado por primera vez en 1967, aunque siguió utilizándose como libro de texto para el aprendizaje de lengua inglesa en España hasta los años ochenta.

Este libro de texto comienza desde un estadio inicial básico, con las primeras palabras aprendidas en un lenguaje, expresiones tipo saludos y presentaciones.

El presente simple es objeto de estudio en las unidades 55 al 58 (Anexos 2a-2d). Todas las unidades pertenecientes a este libro son unidades muy breves, con una estructura muy similar. Lo primero que nos llama la atención es que en ningún momento se utiliza el idioma español, siendo el idioma inglés el único utilizado en todo el texto.

En este caso, también hemos realizado el análisis de la unidad atendiendo, en primer lugar, a las cuatro destrezas básicas para el aprendizaje de un idioma.

Dado que la unidad 55 consta de una serie de viñetas, con un texto explicativo de lo que está sucediendo en la viñeta, hemos supuesto que la metodología utilizada por el profesor sería la escucha de grabaciones y la lectura por parte de los alumnos del texto escuchado. El alumno es expuesto al lenguaje inglés, sin realizar ningún tipo de

traducción, intentando de este modo que mejore sus destrezas tanto de lectura como de comprensión oral.

En cuanto a la gramática, hemos analizado la unidad 56 (anexo 2b) y hemos comprobado que el alumno adquiere la gramática correspondiente mediante un método inductivo, puesto que en ningún momento se nos ofrece una descripción detallada de la formación del presente simple en inglés. Cada una de las viñetas está referida a un verbo diferente, y el alumno debe inferir la formación de la tercera persona del singular en el presente simple. Por otra parte, en ningún momento nos hemos encontrado con listas de verbos y su significado traducido. El alumno está expuesto a la lengua extranjera, y de este modo debe inferir reglas gramaticales y significados.

Nos hemos encontrado con un único ejercicio gramatical, consistente en un ejercicio de rellenar los huecos con la forma gramatical correspondiente, diferenciando entre tercera persona del singular y las demás personas verbales. Es el único ejercicio de refuerzo gramatical, encaminado a un perfeccionamiento de la destreza de la escritura, que nos hemos encontrado en la unidad.

Respecto a la destreza de la expresión oral, no hemos hallado ninguna referencia específica a la realización de ningún ejercicio conducente a la práctica hablada del idioma inglés dentro de la unidad.

En las unidades 57-58 (anexos 2c y 2d) la dinámica utilizada es exactamente la misma a la seguida en las unidades precedentes: exposición al texto en inglés, inferencia de la gramática por parte de los alumnos, y mínimo refuerzo gramatical mediante actividades escritas.

Como en el libro de texto anterior y tras analizar sus principales características, hemos intentado encuadrarlo dentro de un método concreto de enseñanza de idiomas. Está, en principio, claramente diferenciado del método gramática traducción vigente en años anteriores.

De acuerdo con Van Els (1984:148), en su estudio de evolución histórica de la enseñanza de idiomas, podríamos encuadrar este libro dentro del método directo. Según este autor, las principales características de este método son:

With respect to objectives, oral skills are generally much emphasized. With respect to classroom methodology, the reactions have as their important common characteristic that a learning process is advocated where L2 utterances are directly associated with the denoted objects and actions, since the use of L1 by teachers and/or learners is considered to be a detour which should be avoided. Listening is best learned through listening practice, speaking is best learned through speaking practice.

Grammatical rules are not explicitly formulated, or at least not explicitly taught.

Como este autor define, el principal objetivo es el desarrollo de la comunicación oral, con la utilización por parte del profesor de una metodología caracterizada por un uso exclusivo de la L2 para la descripción de objetos y acciones, evitando el uso de la L1 en todo momento. Como hemos podido comprobar en el texto, el vocabulario enseñado es un vocabulario muy concreto, explicitado a través de dibujos, evitando así la traducción al español. Así mismo, y como hemos podido observar en el texto, las reglas gramaticales no se formulan ni se enseñan explícitamente, deben ser aprendidas de manera inductiva.

Como conclusión, las características expuestas en (8) las vemos claramente reflejadas en el libro de texto analizado:

(8)

- a) Uso de la lengua meta, evitando completamente el uso de la lengua materna.
- b) Énfasis en las destrezas orales, más que en otro tipo de destrezas.
- c) Enseñanza del vocabulario concreto a través de dibujos y explicaciones del profesor en lengua meta exclusivamente.
- d) Enseñanza de la gramática de un modo inductivo.

Tras el estudio inicial, hemos analizado el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo reflejadas en el libro de texto. La importancia dada al profesor dentro del método directo, hace que el libro de texto pierda gran parte de su protagonismo. El énfasis dentro de las clases recae en la comunicación oral y en la existencia de una gran cantidad de input en la lengua meta, de tal modo que el libro de texto pasa a un segundo plano. Así pues, no hemos encontrado reflejado en el libro de texto ningún tipo de actividad encaminada al aprendizaje cooperativo. Las únicas actividades relacionadas en el texto (ver anexos 2c y 2e) están diseñadas para ser realizadas de modo individual por cada alumno.

Esta inexistencia de técnicas de aprendizaje cooperativo viene también determinada por el papel desempeñado por el profesor y los alumnos dentro del aula. Bernaus y Escobar (2002:66) apuntan las características de ambos.

El alumno adquiere un papel más relevante en el método directo que en el método tradicional de gramática-traducción. (...) El alumno debe ser capaz de inferir las reglas gramaticales. Como aspecto positivo, cabe destacar que el método directo constituye el primer intento de hacer de la situación de aprendizaje de la lengua una situación de uso lingüístico.

Así pues, el alumno tiene un papel más activo, implicándose en el aprendizaje, puesto que tiene que ser capaz de inferir las reglas gramaticales, situación completamente distinta a la que hemos observado en el método anterior, puesto que las reglas vienen dadas. Pero tampoco encontramos ninguna indicación de que esta inferencia sea realizada utilizando métodos de cooperativo, sino también de un modo individual.

El profesor dirige, aportando input y transmitiendo el significado a través de la mímica y las ayudas visuales. El papel del profesor es esencial porque el método se basa más en la destreza del profesor que en el libro de texto. Los profesores no pueden usar la lengua materna del alumno bajo ningún concepto.

El papel del profesor es, pues, esencial en la aplicación del método directo. Él es quien guía la clase, él es la esencia del aula, puesto que es quien va proporcionando el input y transmitiendo el significado. Como las autoras apuntan, es más importante en este método directo la destreza del profesor que el libro de texto. En el caso de la utilización de actividades encaminadas a fomentar el aprendizaje cooperativo, éstas no están reflejadas en el libro, dada la poca importancia asignada al libro de texto, en contraposición con la importancia del input proporcionado por el profesor.

Así pues, en este libro se ve reflejada la metodología vigente en esa época, aunque no sea aún una metodología de aprendizaje cooperativo.

3.1.3. In focus

El tercero de los libros de texto analizados ha sido el especificado en (9):

(9)

- ✓ Abbs, B., Barker, C., y Freebairn, I. (2002) *In Focus*. London: Longman (anexo 3)

Hemos encontrado en este libro de texto un enfoque completamente distinto a los estudiados anteriormente, ya que la estructuración de las unidades es completamente distinta. De igual modo que el método directo, y en contraposición al método gramática-traducción, el texto utiliza únicamente el inglés como lengua utilizada en el aula. Pero se diferencia de los métodos anteriores en el tipo de input que nos presenta. En los dos casos anteriores, hemos encontrado series de oraciones, ilustradas con dibujos, y diseñadas específicamente para el aprendizaje de la lengua inglesa. En este caso, nos hemos encontrado textos más cercanos al contexto del estudiante.

Masats (2001:247) ha realizado una descripción de los tipos de documentos utilizados en los libros de texto, de acuerdo con su procedencia y objetivos:

Existen dos tipos de documentos fabricados, los creados para emular un activo comunicativo o para proporcionar un modelo veraz de un texto privado y los creados para ilustrar el uso de una estructura sintáctica o de un léxico determinado. Al primer grupo de documentos se les denominará documentos adaptados y, al segundo, documentos no auténticos.

Según su descripción, los documentos adaptados reproducen el máximo número de características del documento auténtico, pero se han adaptado de algún modo para facilitar la comprensión por parte del estudiante. Por otro lado, los documentos no auténticos son los creados para ilustrar el uso de una estructura sintáctica. En este caso, nos hemos encontrado con un ejemplo claro de documento no auténtico, ya que la entrevista titulada "*Back home in Canada*" (anexo 3a) está diseñado para ilustrar el uso del presente simple, y todo el vocabulario relacionado con el aprendizaje de esta forma verbal. A continuación, hemos encontrado ejercicios de comprensión (anexo 3b) sobre la lectura realizada, de modo que el alumno refuerza el vocabulario y la gramática.

Hemos estudiado la unidad, como en los casos anteriores, atendiendo a la consecución que realiza el texto en cada una de las destrezas. En primer lugar, al principio de la unidad, nos encontramos con la relación de "*Learning goals*", objetivos de enseñanza dentro de esa unidad, lo que ayuda al alumno a controlar su propio aprendizaje.

Nos hemos encontrado dentro de este texto una referencia a la pronunciación, estudiando tres sonidos concretos utilizados en la formación del presente simple, enfatizando la importancia de una correcta pronunciación para conseguir una competencia comunicativa real.

Respecto a la escritura, nos hemos encontrado por primera vez con una actividad encaminada a mejorar la expresión escrita del alumno, dentro del contexto del presente simple, utilizando el vocabulario y los conectores estudiados en la unidad (anexo 3c). Hemos encontrado referencias gramaticales (anexo 3d), aunque no tan precisas como en el método gramática-traducción, y específicamente referentes a los adverbios de frecuencia relacionados con el presente simple. Respecto a la comprensión oral, sí hemos encontrado actividades encaminadas a mejorar esta destreza (anexo 3f), así como ejercicios destinados a que el alumno practique, dentro del aula, la expresión oral (anexo 3e).

Tras analizar las principales características de este libro de texto, hemos intentado encuadrarlo en una corriente de enseñanza de idiomas. De acuerdo con Bernaus y Escobar (2002:69), en su estudio de evolución histórica de la enseñanza de idiomas, podríamos encuadrar este libro dentro de un método de enfoque comunicativo. Según estas autoras, las principales características de este método son:

En este enfoque se asume que para que el aprendizaje tenga lugar la lengua debe ser utilizada en tareas significativas, las actividades deben promover la comunicación real y la lengua debe ser también significativa.

Como hemos comprobado, este libro de texto utiliza lecturas (anexos 3a y 3e) y audiciones (anexo 3f) en las que la lengua inglesa es utilizada en tareas significativas y refleja situaciones de la vida real. En un intento de mejorar la comprensión oral el libro de texto selecciona una canción (anexo 3g), para que el alumno conozca distintos tipos de textos orales, no únicamente documentos no auténticos, que es lo que hemos encontrado en la unidad hasta ahora. Con la audición de esta canción, el alumno está expuesto a documentos reales, acostumbrándose de este modo a la escucha de diferentes registros.

Tras analizar el libro, hemos observado las actividades propuestas por el libro de texto para lograr una competencia comunicativa a través del aprendizaje cooperativo. En principio, la mayor parte de las actividades proponen la realización de ejercicios de forma individual, tanto de comprensión oral y escrita, en la que los alumnos escuchan y leen el artículo "*Back home in Canada*" (anexo 3a) y el diálogo "*On the Palace Pier*" (anexo 3f), como de comprensión de la lectura (anexo 3b), de aprendizaje de vocabulario y *linkers* (anexo 3c) o el de lectura y expresión oral (anexo 3e), "*Wake up! Turn on! Tune in!*". En ningún momento, en la explicación de cómo llevar a cabo estos ejercicios, encontramos ninguna referencia a actividades cooperativas, sino a actividades individuales.

La única referencia a aprendizaje cooperativo que hemos encontrado en el libro de texto es un pequeño intento en el ejercicio 7 "*Practice*" (anexo 3d), en el que promueve la comunicación en parejas. La actividad, consiste en realizar una entrevista al compañero sobre hábitos personales, y tras escribir las respuestas en la libreta, explicarlas a toda la clase, transformando la oración en tercera persona del singular. Pero, aunque la pauta del ejercicio sea un trabajo en pareja, ésta no es realmente una actividad de aprendizaje cooperativo. En ningún momento hablamos de realizar un trabajo cooperando y ayudándose mutuamente, sino que en el fondo es una actividad individual realizada a través de una entrevista al compañero de mesa.

Como hemos comprobado, el papel del alumno y del profesor dentro del aula, determina el tipo de actividades que se van a llevar a cabo. Si atendemos Bernaus y Escobar (2002:71), apuntan las siguientes características propias del enfoque comunicativo:

(el profesor) Debe actuar también como orientador y animador cuando los alumnos trabajan en grupo o como asesor lingüístico, en algunos casos (...). El alumno adquiere gran protagonismo, puesto que se convierte en el

ejecutor de su propio proceso de aprendizaje, mediante la interacción con los compañeros de clase y con el docente.

Según las autoras (2002), el alumno tiene más protagonismo en este método que en los anteriores, en los cuales el profesor tenía todo el protagonismo de la clase. Ahora nos hemos encontrado con un texto que deriva el protagonismo y la responsabilidad del aprendizaje hacia los propios alumnos y, por otra parte, el papel del profesor pasa a ser de “orientador y animador”, y en algunos casos “asesor lingüístico”.

La teoría habla de orientador y animador de actividades realizadas en grupo, pero las actividades que encontramos en el libro de texto siguen siendo, mayoritariamente, actividades encaminadas a una realización individual. De todos modos, el libro propone alguna actividad para ser realizada en pareja, como es el caso de la entrevista, en la que se ven los primeros vestigios de cooperación, puesto que la comunicación es una forma muy primaria de cooperación. Esta misma idea es apuntada por Brophy (1997:172):

Pairs/partners. Some cooperative learning formats call for pairs of students to work together as partners. (...) Many language arts programs, for example, call for pairs of students to listen to each other read or spell and provide corrective feedback, or to read and respond to each other's written compositions.

De acuerdo con Brophy (1997), las parejas de estudiantes pueden ser consideradas como una forma de aprendizaje cooperativo, puesto que los estudiantes se escuchan entre sí, y se proporcionan *feedback* mutuamente.

De todos modos, este libro corresponde a una época en la que la metodología cooperativa ya estaba vigente, lo que nos ha llevado a reafirmarnos en la idea de que los libros de texto van, la mayor parte de las veces, por detrás de las teorías metodológicas vigentes.

3.1.4. Challenge

El último de los libros de texto analizados ha sido el especificado en (10):

(10)

- ✓ Addison, Ch., Field, P. (2006) *Challenge 1*. Limassol: Burlington Books (anexo 4)

Este último libro que hemos analizado se encuentra muy cercano en el tiempo al analizado en tercer lugar, puesto que ambos corresponden ya a principios del siglo veintiuno, y por lo tanto, nos encontramos características muy similares en ambos.

En primer lugar, encontramos el mismo tipo de textos no auténticos descritos por Masats (2001:247). Nos encontramos con documentos no auténticos creados para ilustrar una determinada estructura gramatical (anexos 4b). Nos hemos encontrado un documento no auténtico encaminado a ejemplarizar el uso del presente simple y el imperativo, que son las dos formas gramaticales estudiadas en la unidad.

Aunque esta misma autora (2001:234) defiende que “los enfoques comunicativos destacan la importancia de usar materiales auténticos para la realización de actividades (...)”, realmente también es consciente de que conllevan algunos problemas relacionadas con su dificultad, puesto que su contenido léxico y gramatical es difícilmente alcanzable por un alumno, con un nivel medio, de primero de la ESO. En el caso de la actividad de lectura propuesta en esta unidad (anexo 4f) nos encontramos ante un documento adaptado, en el que se intenta reproducir el contenido original, y cumplir los requisitos dados por la autora: ser creados teniendo en cuenta modelos reales, tener calidad como texto y por último, ser verosímiles y ofrecer al alumno la posibilidad de ir más allá del texto.

También hemos estudiado esta última unidad, como en los otros tres textos, atendiendo a la consecución que se realiza en cada una de las destrezas. Respecto a la destreza de la escritura, hemos encontrado numerosos ejercicios encaminados a conseguir una gran corrección gramatical, así como una referencia específica a la formación del presente simple en inglés (anexo 4d) y al uso de imperativos (anexo 4e). Pero estos ejercicios, aunque tienden a conseguir una corrección gramatical como en el método gramática-traducción, no son el mismo tipo de ejercicios repetitivos que encontrábamos en ese método. Los ejercicios gramaticales que hemos encontrado en este texto están encaminados a conseguir un aprendizaje significativo, no son sólo listas de oraciones que hemos de reescribir en forma interrogativa o negativa.

Hemos encontrado múltiples actividades encaminadas a desarrollar la comprensión y la comunicación oral, tanto en el estudio de vocabulario (anexo 4a y 4e), como en el uso de imperativos en el ejercicio “*Getting Directions*” y en el ejercicio de escucha (anexo 4c) o en diversas actividades en las que se pone en práctica oral los conocimientos adquiridos (anexo 4h).

De acuerdo con el MCER (2002:267) la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Las competencias lingüísticas, que incluyen conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, están claramente reflejadas en el libro de texto, y son las destrezas que habitualmente se han tenido en cuenta en el aprendizaje de una LE. Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Los textos recogidos en esta unidad intentan desarrollar estas competencias sociolingüísticas en el alumno, exponiéndole a textos en los que se describen ciertos

aspectos de la cultura anglosajona, como en contenido de la lectura “*London Horror Tour*” (ver anexo 4b), el aprendizaje del vocabulario del transporte en Gran Bretaña (ver anexo 4a) o la lectura “*A Town Crier*” (ver anexo 4f).

Tras haber estudiado todas sus características, podemos concluir que nos encontramos, igual que en el texto estudiado previamente, con un libro encuadrado dentro del enfoque comunicativo. De acuerdo con Vila (1997:20):

(...) el lenguaje no es sólo un conjunto de reglas fonológicas, sintácticas, morfológicas y semánticas, sino también pragmáticas. En otras palabras, el habla presupone intenciones y, por tanto, la selección de las reglas más eficaces para que el interlocutor las reconozca. No basta únicamente con conocer las reglas también se ha de saber cómo utilizarlas.

Según este autor, el alumno debe aprender el lenguaje para hablar, y para hablarlo correctamente en distintas situaciones en las que el alumno se va a encontrar en una comunicación real, y ha de saber adecuar su producción oral a la situación de comunicación en la que se encuentre. El alumno ha de conocer las reglas y ha de saber cómo ha de utilizarlas correctamente, para conseguir una competencia comunicativa real.

Tras analizar las principales características de este libro de texto, hemos intentado encuadrarlo en una corriente de enseñanza de idiomas. De acuerdo con Bernaus y Escobar (2002:69), en su estudio de evolución histórica de la enseñanza de idiomas, podríamos encuadrar este libro dentro de un método de enfoque comunicativo. Según estas autoras, las principales características de este método son:

En este enfoque se asume que para que el aprendizaje tenga lugar la lengua debe ser utilizada en tareas significativas, las actividades deben promover la comunicación real y la lengua debe ser también significativa.

Así pues, según estas autoras, para que exista un aprendizaje real de la LE, el alumno debe realizar tareas significativas, y realizar prácticas de expresión oral y escrita en actividades que estén encaminadas a reproducir episodios de la vida real. Tenemos que situar al alumno en situaciones que recreen la vida real.

Respecto al tipo de actividades propuestas para conseguir ese aprendizaje, no hemos encontrado en la unidad referencias específicas a tareas que promuevan un aprendizaje cooperativo. Hemos encontrado dos actividades que deben llevarse a cabo en pareja; la primera, una actividad orientada a la expresión oral, a través de un diálogo con un compañero (anexo 4c, actividad 8), y la segunda, otra actividad en la que se plantean preguntas sobre hábitos a un compañero (anexo 4g, actividad 7).

Pero ambas referencias a trabajo en parejas, necesarias para realizar interacciones entre los alumnos, no se refieren específicamente a aprendizaje cooperativo.

Puesto que el aprendizaje cooperativo promueve la participación del alumno en clase y su interacción con el profesor, y específicamente, con otros alumnos, hemos considerado importante el análisis del papel del profesor y del alumno, y aunque ya han sido analizados en el apartado anterior (ver 5.3 *In Focus*), puesto que el libro de texto anterior ha sido encuadrado dentro de la misma corriente metodológica, hemos hecho hincapié en algunos aspectos. Según Bernaus y Escobar (2002:71):

El docente debe responder a las necesidades de cada uno de los alumnos; procurar que las actividades sean variadas para que cubran los distintos estilos y estrategias de aprendizaje.

El papel del docente es, pues, atender a la diversidad que nos encontramos en las aulas, y organizar las actividades de la clase de tal modo que puedan responder a los distintos estilos de aprendizaje de cada alumno. El protagonismo del aula va desplazándose del docente, como era característico en el método gramático-traducción, hasta el alumno, que pasa a ser el protagonista del aula de acuerdo con este método, y como hemos podido comprobar según la cita de las mismas autoras (2002:71):

(...) un enfoque comunicativo supone respeto por los ritmos y estrategias de aprendizaje del alumno. El aprendizaje se realiza mediante la interacción y la cooperación de las que son responsables cada uno de los componentes del grupo clase. En definitiva, el papel del alumno es eminentemente activo.

Las autoras hacen hincapié en el papel protagonista del alumno, alrededor del cual se estructura toda la organización de la clase. El aprendizaje se realiza mediante interacciones entre los alumnos, utilizando la lengua de forma activa, intentando realizar un aprendizaje significativo. Las autoras hacen referencia también a “la cooperación de las que son responsables cada uno de los componentes del grupo clase”, cooperación entre los alumnos que resulta imprescindible para realizar las interacciones necesarias para realizar este aprendizaje cooperativo.

Pero realmente, no hemos encontrado en la unidad referencias específicas a tareas que promuevan un aprendizaje cooperativo, tan sólo hemos encontrado las referencias a trabajo en parejas señaladas anteriormente, necesarias para realizar interacciones entre los alumnos, pero no se refieren específicamente a aprendizaje cooperativo.

Como explica Casal (2002a:105) “(...) es importante distinguir el Aprendizaje Cooperativo del trabajo en grupos concebido tradicionalmente. Aunque parten de la

misma base (trabajar juntos en un proyecto común) el Aprendizaje cooperativo aporta una serie de características que le son específicas.” Realmente las técnicas de aprendizaje no dependen exclusivamente del libro de texto, sino de la metodología particular utilizada por el docente dentro de la organización de la clase. El libro de texto no plantea actividades cooperativas específicas, sino que es el docente el que debe adecuar el aula y las actividades que quiere realizar, en suma, el desarrollo de la clase en general, a las características específicas de un aprendizaje cooperativo.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1999a:65), el docente puede organizar el aprendizaje dentro del aula de tres formas diferentes: competitivo, individualista o cooperativo:

Cooperation is working together to accomplish shared goals. Within cooperative situations, individuals seek outcomes that are beneficial to themselves and beneficial to all other group members. Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning. It may be contrasted with competitive (students work against each other to achieve an academic goal such as a grade of "A" that only one or a few students can attain) and individualistic (students work by themselves to accomplish learning goals unrelated to those of the other students) learning.

Aprendizaje cooperativo, como ya hemos visto, supone la organización de la clase en pequeños grupos, que trabajan juntos, de tal modo que mejoran su propio aprendizaje y el de sus compañeros. En contraste, podemos encontrar aulas con una organización competitiva, en la que los estudiantes trabajan en contra de sus compañeros para conseguir metas individuales, que sólo unos pocos alcanzarán, u otras aulas con una organización del aprendizaje de modo individualista, en el que cada alumno trabaja solo, para alcanzar objetivos personales, con una escasa relación con los de sus compañeros.

Pero estos modos de organización no están implícitos en los libros de texto. Estos modos de organización dependen, en gran medida, del docente. Tal y como hemos comprobado, lo único que los libros de texto sugieren es el trabajo en pareja, pero en ningún momento, ninguno de los libros de texto que hemos analizado, especifica actividades encaminadas a un aprendizaje cooperativo.

3.2. APLICACIÓN EN EL AULA

El siguiente paso en este análisis, y tras haber constatado la inexistencia de actividades relacionadas con el aprendizaje cooperativo en los libros de texto, ha sido el estudio de su utilización en el aula, y la metodología seguida por los docentes.

3.2.1 First English Steps & First Things First

En el caso de los dos primeros libros de texto analizados, especificados en (11), la autora de este trabajo utilizó estos libros de texto en las clases de lengua inglesa como LE durante octavo de EGB y primero de BUP, respectivamente:

(11)

- ✓ Sáenz de la Calzada, A., Rodríguez Artigas, A., y Rodríguez Artigas, M.E., (1981) *First English Steps*. Madrid: SM (anexo 1)
- ✓ Alexander, L.G. (1967) *First things first*. London: Longman Group Limited, (anexo 2)

Dada esta situación, hemos decidido plasmar los resultados de mi propia auto observación, y hemos descrito en qué modo el docente utilizaba métodos de aprendizaje cooperativo en el aula.

En primer lugar, puesto que el método utilizado mayoritariamente en la década de los ochenta en España era el método gramática-traducción, y el primer libro, *First English Steps*, refleja fielmente esta metodología, la organización de la clase se centraba alrededor del docente. Él era el encargado de la corrección de los errores cometidos por los alumnos, y las actividades propuestas por él siempre eran para realización individual por parte de los alumnos. En ningún momento se preparó ni realizó ningún tipo de actividad encaminada al aprendizaje cooperativo entre los alumnos.

En el caso del segundo libro, *First things first*, aunque el libro estaba diseñado según las teorías del método directo, la metodología seguida por el profesor fue la de gramática-traducción. El libro estaba diseñado para la utilización por parte del profesor, preferentemente nativo, como un mínimo soporte a una gran cantidad de input proporcionado por él al alumno. Pero realmente, la metodología seguida por el docente fue similar a la metodología gramática-traducción, y centrada en un aprendizaje individual por parte del alumno. No se realizaron actividades relacionadas con el aprendizaje cooperativo, ni siquiera se fomentó el trabajo en parejas o en grupos.

En cuanto a la organización física de la clase, y dada la importancia asignada por Kagan (2010:1) a este aspecto para la realización de actividades de aprendizaje cooperativo, especifica cómo deben de situarse los alumnos:

We provide teachers with many management techniques that make a great deal of difference. For example, arranging the room in teams of four is very powerful. Groups of four allow the teacher to sometimes have the students act as a team, and sometimes as two pairs with no one

left out. The teacher may sometimes call for students to turn to their shoulder partner, and at other times interact with their face partner.

Según el autor (2010), la clase debe estar organizada en grupos de aproximadamente cuatro personas, de tal modo que pueden trabajar bien en grupo, o bien en parejas, con el compañero sentado al lado o al frente.

En el periodo académico que he analizado, en ningún momento se organizó la clase de la forma descrita por Kagan (2010), ya que como hemos descrito, el trabajo siempre era realizado por los alumnos de modo individual, imposibilitando cualquier tipo de interacción entre ellos. Esta situación está reflejada por Kagan (2010):

In traditional classrooms, teachers have students work alone. They don't have the chance to learn to work well with others and to manage their own emotions while in interaction with others.

Dado el objetivo único de alcanzar la perfección gramatical, la organización de la clase en filas, separados los alumnos individualmente, y enfrentados al profesor que preside la clase era la idónea, aunque de este modo se imposibilitaba el trabajo en grupo o en parejas, imprescindible en una clase de aprendizaje de lengua extranjera.

3.2.2 In Focus & Challenge

Respecto al tercer libro, *In Focus*, no ha sido posible realizar ningún tipo de investigación referente a la metodología utilizada con este libro en el aula.

Y por último, en el caso del cuarto libro, *Challenge*, hemos seguido el procedimiento de una entrevista a una alumna, que en el presente curso académico ha utilizado este libro de texto en su clase de lengua inglesa de primero de la ESO.

La entrevista realizada se encuentra transcrita por completo en el anexo (5). Esta entrevista nos ha permitido analizar la aplicación real de este libro de texto en el aula.

La entrevista ha sido realizada a una alumna que cursa primero de la ESO en un instituto público (pregunta 1), utilizando como libro de texto el libro analizado en cuarto lugar, *Challenge*.

En primer lugar, se ha preguntado a la alumna por la disposición de las mesas en la clase, para comprobar si estaban organizados formando grupos o parejas, o por el contrario, estaban dispuestos individualmente frente a la pizarra, informándonos ella de la disposición individual (pregunta 2). Como hemos comprobado hasta este momento, el trabajo en equipo exige que los alumnos estén colocados permanentemente en disposición de realizar un trabajo cooperativo.

Respecto a la organización del trabajo (preguntas 3-4-5), la alumna ha asegurado que nunca forman grupos de trabajo, ni siquiera de trabajo en pareja, y que siempre trabajan individualmente.

La alumna ha explicado cómo se llevan a cabo los ejercicios escritos (preguntas 6-7), relatando que bien se realizan como deberes, o en clase, ambos de modo individual, y recibiendo la ayuda puntual de la profesora mientras están realizándolos. El modo de corrección de los deberes es también individual, según la lista alfabética de la clase.

Dado que ya hemos comprobado, según investigaciones realizadas por Yang y Cheung (1995:16), que muchas veces el libro de texto supone un obstáculo para la realización de actividades de encaminadas a un aprendizaje cooperativo, hemos indagado por la preparación de actividades o fichas distintas al libro, para comprobar si éstas se habían realizado utilizando métodos cooperativos (pregunta 8). La respuesta de la alumna indica que esporádicamente han realizado fichas, pero el método de trabajo es también de tipo individual.

Al final de la entrevista (pregunta 9), hemos solicitado información a la alumna sobre el método de trabajo que se utilizó para la realización de los dos únicos ejercicios orales, que según indica el libro, deben ser realizados en parejas, puesto que son ejercicios encaminados a desarrollar una competencia oral. Estos ejercicios consistían en una actividad orientada a la expresión oral, a través de un diálogo con un compañero (anexo 4c, actividad 8), una segunda actividad en la que se plantean preguntas sobre hábitos a un compañero (anexo 4g, actividad 7). La respuesta de la alumna ha indicado que estas actividades fueron transformadas por la profesora en ejercicios escritos, corregidos posteriormente en la pizarra.

Así pues, después de analizar las características metodológicas utilizadas por el profesor con este último libro de texto, hemos podido observar que en ningún momento se realiza ningún tipo de actividad ni en pareja, ni en grupo, ni obviamente, utilizando ningún tipo de estrategia de aprendizaje cooperativo, sino que la clase se desarrolla a nivel individual, sin promover ninguna interacción entre los alumnos.

4. DISCUSIÓN

Después de haber analizado todos los aspectos referentes a la utilización de estrategias encimadas a un aprendizaje cooperativo en los libros de texto utilizados para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa como LE, utilizando como ejemplo cuatro libros publicados en España en los últimos cuarenta años, hemos concretado nuestros estudios en los siguientes conceptos relevantes:

Los dos primeros libros estudiados, *First English steps* (anexo 1) y *First things first* (anexo 2), han quedado enmarcados dentro de una metodología gramática-traducción y método directo, respectivamente. En ninguno de los dos libros de texto hemos encontrado ningún tipo de referencia a la realización en clase de actividades referidas a un aprendizaje cooperativo. De todos modos, tenemos que ser conscientes de la fecha de publicación de ambos libros de texto. En el primer caso, *First English Steps*, fue publicado en España en el año 1981, mientras que en el segundo caso, *First things first*, fue publicado en Londres en 1967. El movimiento que promovía la utilización de un aprendizaje cooperativo tuvo su germen en Estados Unidos, en la década de los ochenta. El segundo libro es muy anterior en su fecha de publicación, y el primer libro, aunque pertenece a la década de los ochenta, fue publicado en España, donde todavía no encontrábamos referentes importantes.

Así pues, no encontramos referencias a aprendizaje cooperativo en los libros utilizados en España en la época de los ochenta.

En cuanto a la aplicación de estos libros de texto en el aula, y de acuerdo con la propia auto observación de la autora, ha quedado demostrado que no se utilizaban técnicas de aprendizaje cooperativo, y la metodología utilizada por los docentes en esa época era el fomento del trabajo individual, y en muchas ocasiones, competitivo.

Los siguientes libros analizados, *In Focus* (anexo 3) y *Challenge* (anexo 4), son libros publicados a principios del siglo XXI, concretamente en los años 2002 y 2006.

Ambos han sido encuadrados en nuestro análisis dentro de la metodología denominada enfoque comunicativo, que promueve un aprendizaje mucho más activo por parte del alumno, realizando actividades que impulsen una comunicación real. Por ello, hemos encontramos en estos libros de texto actividades encaminadas al fomento de la interacción entre alumnos, proponiendo actividades para ser realizada en parejas.

De todos modos, tras el análisis de la entrevista a una alumna que ha utilizado este segundo libro de texto, *Challenge*, en este año académico, hemos comprobado que, independientemente de las actividades propuestas por el texto, el propio docente las adecuaba según la metodología que quiere seguir en el aula.

Ninguno de los libros analizados contenía actividades de aprendizaje cooperativo, ya que el aprendizaje cooperativo es mucho más que la interacción en parejas, es un mecanismo de colaboración que intenta que los alumnos desarrollen el trabajo en equipos, apoyándose los unos en los otros, promoviendo la solidaridad entre ellos y potenciando las relaciones positivas en el aula.

Después de haber analizado la aplicación de los libros de texto en el aula, hemos llegado a la conclusión de que la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo no depende tanto del libro de texto utilizado, sino de la metodología que el docente quiere aplicar en su aula. El alumno es el protagonista del aprendizaje, pero es el profesor el que planifica la actividad, interviene según se desarrolla la actividad, y propone nuevas actividades para lograr este aprendizaje cooperativo.

La utilización de un libro de texto es, muchas veces, un factor en contra del aprendizaje cooperativo, puesto que esta metodología propone actividades cooperativas muchas más abiertas, que pueden ser incompatibles con el seguimiento del currículo a través de un libro de texto.

Esta misma idea es apuntada por Abad (2009), que nos muestra la experiencia llevada a cabo en una gran cantidad de centros en Aragón, donde se ha puesto en marcha el aprendizaje cooperativo, realizando con los alumnos actividades cooperativas en las que en ningún momento se hace referencia a la utilización de libros de texto, consiguiendo aparte de un éxito académico, una gran mejora en las habilidades sociales de los alumnos y las relaciones entre ellos.

5. CONCLUSIÓN

A la luz de los datos analizados en este trabajo, podemos concluir que, la inclusión de técnicas de aprendizaje cooperativo en los libros de texto, tanto actuales como en los publicados hace cuarenta años, es, según los ejemplos analizados, inexistente.

Así pues, este trabajo ha intentado mostrar la escasez de actividades encaminadas al aprendizaje cooperativo, lo que supone una falta de adecuación de los libros de texto a los enfoques metodológicos vigentes.

Hemos analizado cada uno de los libros propuestos y hemos comprobado que no contienen ningún tipo de actividad de aprendizaje cooperativo. Si atendemos a los libros publicados actualmente, se tiende a conseguir una competencia comunicativa fomentando la interacción entre los alumnos, pero el trabajo de aprendizaje, según las actividades propuestas por los libros de texto, es, en todos ellos, mayoritariamente de tipo individual.

Después de todo el estudio realizado, podemos concluir que, dado que los libros de texto no han evolucionado realmente hacia la mayor promoción del aprendizaje cooperativo, es el docente el que tiene la responsabilidad de orientar su clase hacia un concepto de aprendizaje cooperativo.

Esta idea está presente en León *et al.* (2011:725), quienes exponen la importancia del compromiso del docente con la práctica de la metodología cooperativa:

“(...) el profesor entienda la educación como formación integral y aprenda metodologías alternativas que como el aprendizaje cooperativo fomente el desarrollo de competencias intelectuales y profesionales, el desarrollo de estrategias de comunicación y el crecimiento personal del alumno.”

Así pues, como conclusión, y dado que los libros de texto no fomentan realmente el aprendizaje cooperativo, es el profesor el que tiene que entender el aprendizaje cooperativo como el método idóneo para lograr formación integral del alumno.

Una buena línea de futura investigación sería la de proponer, partiendo del concepto del aprendizaje cooperativo, y utilizando como referencia los libros analizados correspondientes al enfoque comunicativo, actividades que puedan realizarse en clase, es decir, transformar las actividades propuestas por el libro en actividades integradas dentro del aprendizaje cooperativo. Sería muy interesante investigar cómo se podrían obtener las herramientas necesarias para implementar la cooperación en las aulas, utilizando herramientas, como las TIC's, para conseguir una cooperación real entre los alumnos de las aulas del siglo veintiuno.

BIBLIOGRAFÍA

Abad Calvo, M. (2007): *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva*. Zaragoza: Egido.

Barkley, E., Cross, K. y Howell Major, C. (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata y Secretaría General Técnica del MEC.

Bernaus, M. y Escobar, C. (2001): "El Aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar". En Nussbaum y Bernaus (ed.) *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.

Brophy, J. (1997): *Motivating students to learn*. Londres: Routledge.

Canale, M. y Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". En *Applied Linguistics*, nº1. 1-47.

Canale, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en Richards, J. y Schmidt, R. (eds.) *Language Communication*. Nueva York: Longman.

Casal Madinabeitia, S. (2002a): "El Aprendizaje Cooperativo en el Aula de Lengua Extranjera". En López Tellez, G. (ed.) *Lenguas Extranjeras: Hacia un Nuevo Marco de Referencia en su Aprendizaje*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 103-115.

Casal Madinabeitia, S. (2002b): "El desarrollo de la inteligencia interpersonal mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo". En Fonseca Mora, M.C. (ed.) *Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar Inglés*. Sevilla: Mergablum. 157-176.

Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya.

Halliday, M. (1975): "Aprendiendo a conferir significado". En E.H. Lenneberg y E. Lenneberg (ed.). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999a): *An Overview of Cooperative Learning*. Cooperative Learning Institute and Interaction Book Company.

Johnson, D., Johnson, R. et al. (1999b): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Kagan, S. (1985): "Dimensions of Cooperative Classroom Structures". En Slavin, R. *et al.* (ed.) *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.

Kagan, S. (2010): "Dr. Spencer Kagan's interview for Humana Editorial". En *Kagan Online Magazine*, vol. 2010 Fall Winter. Tomado de la página web: www.kaganonline.com

Landone, E. (2004): "El Aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas". En *Revista redELE*, nº0. 3-4

León y *al.* (2011): "El aprendizaje cooperativo en la formación inicial de profesorado de Educación Secundaria". En *Revista de Educación*, nº 354. 715-729.

Masats, D. (2001): "Materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras". En Nussbaum y Bernaus (ed.) *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.

Pujolàs Maset, P. (1999): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.

Searle, A. (1999): *Introducing Research and Data in Psychology*. London: Routledge.

Slavin, R. (1985): "An Introduction to Cooperative Learning Research". En Slavin, R. *et al.* (ed.) *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.

Tarone, E. (1980): "Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage." *Language Learning*, nº 30. 417-431

Úriz Bidegáin, N. (1999): *El aprendizaje cooperativo*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. En línea: http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/apr_coop.pdf (última visita: 15/06/2011)

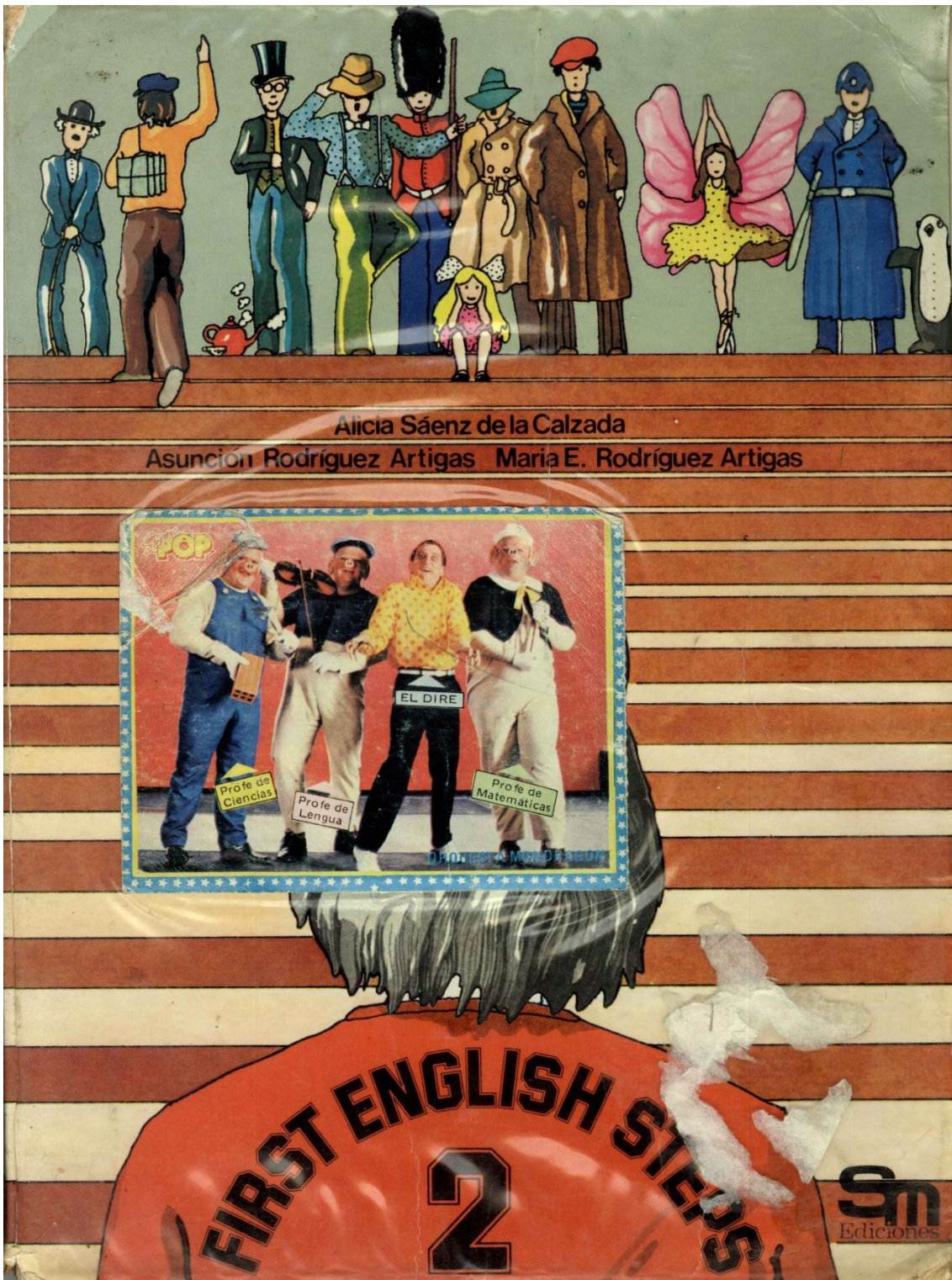
Van Els, Th. *et al.* (1984): *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. Londres: Edward Arnold.

Vila, I. (1997): "Psicología y enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera". En Pla, L. y Vila, I. *Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*. Esplugues de Llobregat: Horsori.

Wilkins, D. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Yang, A. y Cheung, C. (1995): "Adapting textbook activities for communicative teaching and cooperative learning". En *English Teaching Forum Online*, vol.41, nº3. 16-17. Tomado de la página web: <http://eca.state.gov/forum/vols/vol41/no3/p16.htm>

ANEXO 1 -First English Steps



UNIT FOUR

SIMPLE PRESENT TENSE



Fred gets up at 8.30.



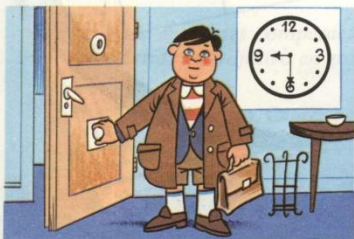
He goes to the bathroom at 9.00.



Then he puts on his clothes.



Does he have breakfast at 9.10?
Yes, he has breakfast at 9.10.



At 9.30 he is ready for school.



He is early for school.

ANEXO 1b – First English Steps - Presente simple - Textos



He has breakfast very quickly.



He is not ready for school at 9.30.



He is late for school.



Does he miss his bus?
Yes, he misses his bus
and he walks to school.



He doesn't work hard.



Does he pass his exams?
No, he doesn't.
He fails his exams.
His marks are very bad.

ANEXO 1c – First English Steps - Presente simple – Gramática explícita

RECUERDA

– Usamos el presente simple para expresar acciones que realizamos normalmente de forma habitual.

– Aquí tienes la conjugación completa del verbo **to come**:

AFIRMATIVA		NEGATIVA			INTERROGATIVA		
I You We They	come	I You We They	do not (don't)	come	Do	I you we they	come?
He She It	comes	He She It	does not (doesn't)		Does	he she it	

– Para las respuestas breves, utilizamos **yes** o **no** + sujeto + el verbo **to do**:

Do you play football? **Yes, I do.**

Does your mother speak English? **No, she doesn't.**

– Recuerda estas reglas ortográficas:

a) Los verbos terminados en **-ss**, **-sh**, **-ch**, **-x** y **-o** añaden **-es** para formar la 3.^a persona del singular:

to kiss – he kisses

to brush – he brushes

to watch – he watches

to box – he boxes

to do – he does

b) Los verbos terminados en **-y** precedida de consonante, cambian esta **-y** por **-i** y añaden **es**:

to study – he studies



ANEXO 1d – First English Steps - Present simple - Exercises

X Pon estas frases en presente negativo. Deberán contener la contracción **don't** o **doesn't**:

1. I eat a sandwich at school.
2. He has breakfast quickly.
3. We go to the bathroom.
4. She likes her house.
5. We go to school at 9.00.
6. They like milk.
7. You live in America.
8. They come at 10.00.
9. We speak English at school.
10. We put a book on the table.

X Contesta afirmativa o negativamente a las siguientes preguntas:

1. Do you like coffee?
2. Do you go to school at 9.00 in the morning?
3. Do you come to school early?
4. Do you get up at 8.30?
5. Do you have lunch at 9.00?
6. Do you like school?
7. Does your family live in a small house?
8. Does your father get up early?
9. Does your father have breakfast at 9.00?
10. Does your mother have breakfast with you?

X Indica si las siguientes afirmaciones son ciertas (**true**) o no lo son (**untrue**):

1. Cats drink milk.
2. Monkeys have two legs.
3. Milk is black.
4. Sugar is white.
5. Elephants are small animals.
6. Bread is very expensive.
7. Houses are very cheap.
8. Potatoes are flowers.
9. Lemon is sweet.
10. You buy meat in a library.

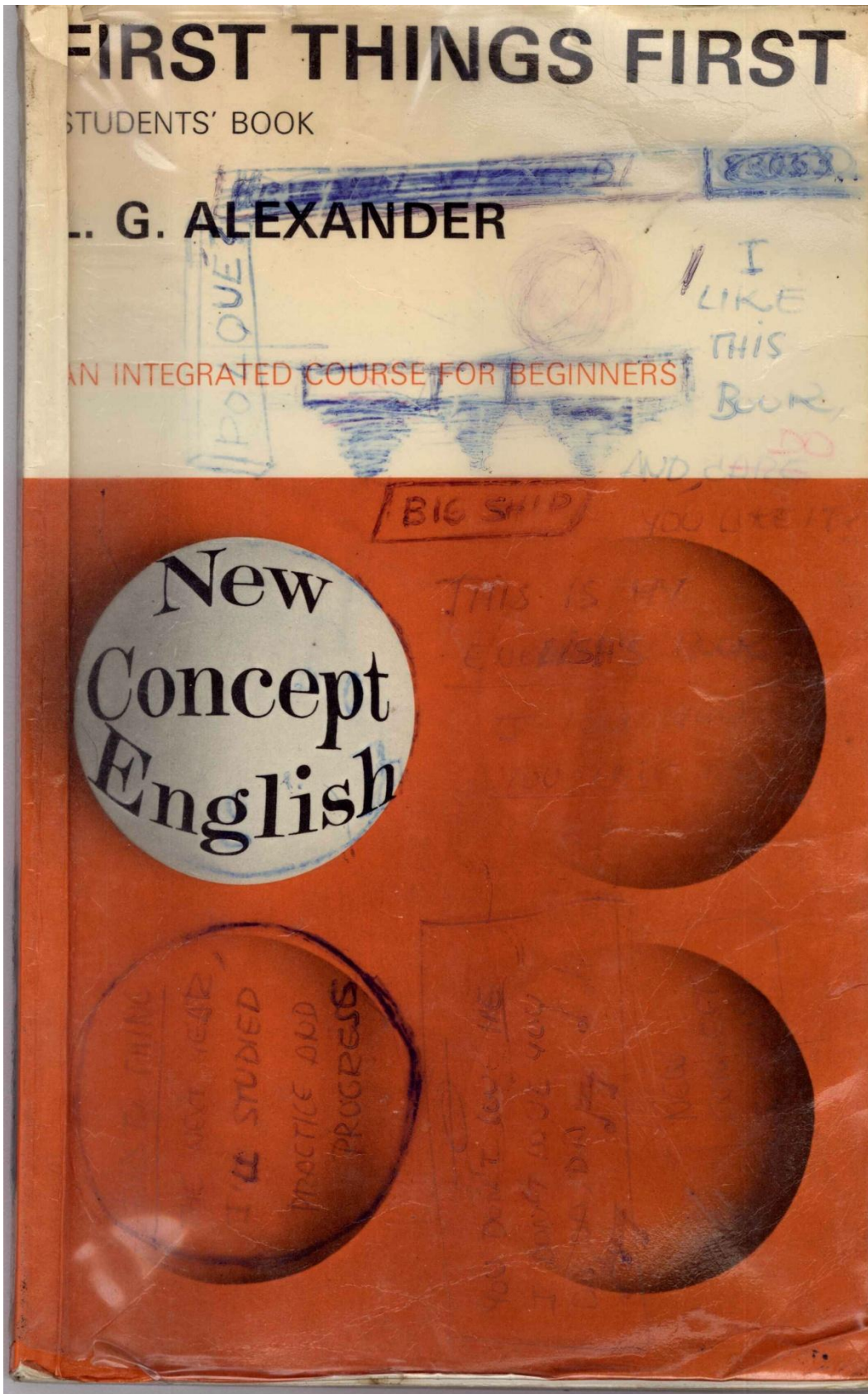
E. Escribe 5 frases que empiecen con **I like** (me gusta), y otras 5 que empiecen con **I don't like** (no me gusta).

F. Escribe la primera parte de la lección "Fred ..." en primera persona del singular, comenzando "I ...".

ANEXO 1e – First English Steps - Expresiones idiomáticas

EXPRESIONES IDIOMATICAS

All over the world (15) – *De todo el mundo*
Anything but that (19) – *Todo menos eso*
As well (16) – *También*
Be quick! (16) – *¡Date prisa!*
Both of us (19) – *Nosotros dos*
By the way (1) – *A propósito*
Don't you think so? (19) – *¿No crees eso?*
Enjoy yourself! (8) – *¡Diviértete!*
First of all (16) – *Lo primero de todo*
Good for you! (13) – *¡Bien hecho!*
Good evening (12) – *Buenas noches*
Hey! (10) – *¡Eh!*
How lucky you are! (8) – *¡Qué suerte tienes!*
How sweet! (17) – *¡Qué dulzura!*
Hurry up! (5) – *¡Date prisa!*
I'm afraid! (3) – *Lo siento*
Is that all? (16) – *¿Es eso todo?*
It makes me angry! (4) – *¡Eso hace que me enfade!*
Just a minute! (16) – *¡Un momento!*
Later on (12) – *Después*
Of course not (19) – *Por supuesto que no*
On the phone (5) – *Al teléfono*
On your way (16) – *De camino*
Quite a few (12) – *Bastantes*
Right! (3) – *De acuerdo*
Thanks a lot (14) – *Muchísimas gracias*
That is enough (4) – *Es suficiente*
That is why (1) – *Eso es por lo que . . .*
That sounds interesting (2) – *Parece interesante*
That's great! (12) – *¡Estupendo!*
Wait a minute! (4) – *Un momento*
What about . . . ? (4) – *¿Qué hay acerca de . . . ?*
What's on television? (4) – *¿Qué ponen en la televisión?*
What's the matter? (11) – *¿Qué pasa?*
You're welcome (14) – *De nada.*



Lesson 55

The Sávyers líve at 87 Kíng Stréet.



In the mórning, Mr Sávyer góes to wórk
and the children go to schóol.
Their fáther tákes them to schóol évery dáy.



Mrs Sávyer stáys at hóme évery dáy.
She dóes the hóusework.



She álways éats her lúunch at nóon.



In the afternóon,
she úsually sées her friends.
They óften drínk téa togéther.



In the évening,
the children cóme hóme from schóol.
They arríve hóme éarly.



Mr Sávyer cómes hóme from wórk.
He arríves hóme láte.



At night,
the children álways dó their hómevork.
Thén they gó to béd.
Mr Sávyer úsually réads his néwspaper,
but sómetimes hé and his wífe wátxh télevíshn.



ANEXO 2b - Present Simple – Inferencia gramatical

Lesson 56 What do they usually do?

every day in the morning at noon
 in the afternoon at night
 in the evening

1st



dusts

2nd



makes

3rd



shaves

4th



listen

21st



cleans

22nd



go

23rd



washes

24th



type

31st



drinks

32nd



watch

33rd



eats

34th



reads

Exercise

Look at this:

She wash . . . the dishes every day.
 She washes the dishes every day

Copy this. Add s or es where necessary:

The children go . . . to school in the morning.

Their father take . . . them to school.

Mrs Sawyer stay . . . at home.

She do . . . the housework.

She always eat . . . her lunch at noon.

Lesson 57

It is éight o'clock.
The children gó to schóol by cár
évery dáy,
but todáy,
they are góing to schóol on fòot.



It is tén o'clock.
Mfs Sáywer úsually stáys at hóme
in the mórning,
but this mórning,
she is góing to the shóps.



It is fóur o'clock.
Ín the áfternoon,
Mrs Sáywer úsually drínks téa
in the líving-róom.
But this áfternoon,
she is drínking téa in the gárden.



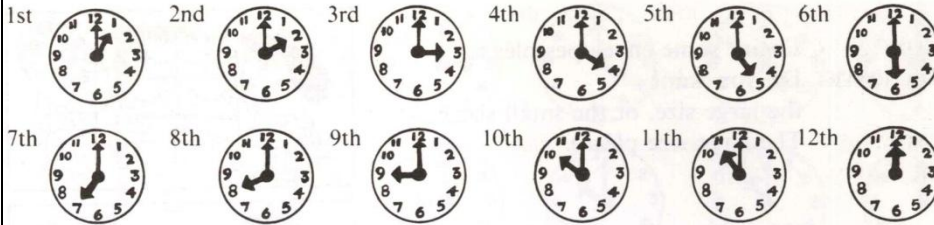
It is six o'clock.
Ín the évening,
the children úsually dó their hómework,
but this évening,
they are nót dóing their hómework.
At the móment,
they are pláying in the gárden.



It is nine o'clock.
Mr Sáywer úsually réads his n éwspaper
at night.
But he's nót réading his n éwspaper tonight.
At the móment,
he's réading an interesting bók.



Lesson 58 What's the time?



They usually . . . but today, they are . . .



He usually shaves at 7.0 o'clock every day,



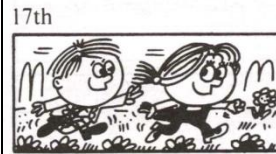
but today, he . . .



She usually drinks tea in the morning,



but this morning, she . . .



They usually play in the garden in the afternoon,



but this afternoon, they . . .



I usually cook a meal in the evening,



but this evening, I . . .



We usually watch television at night,



but tonight, we . . .

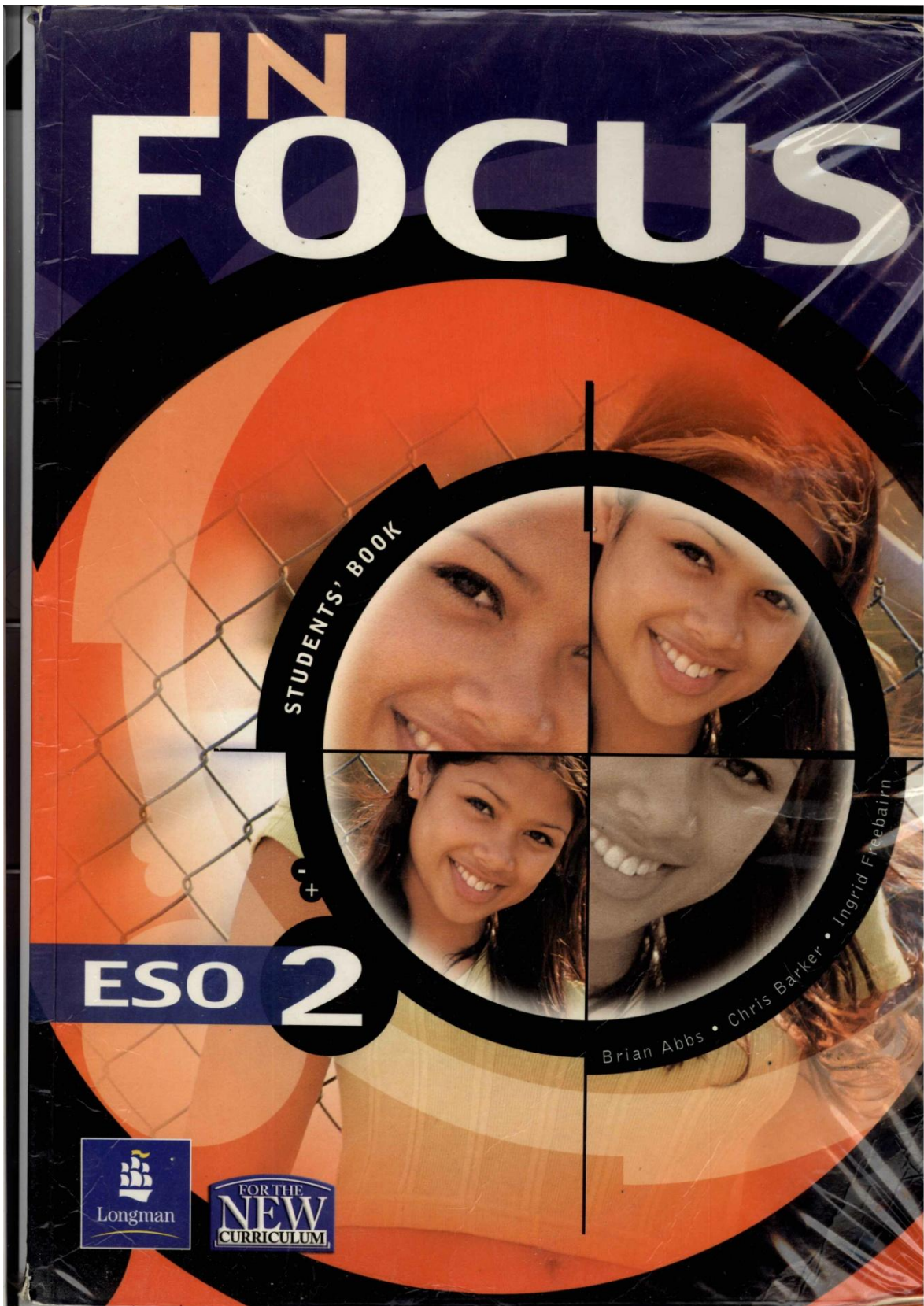
Exercise

Look at this:

He usually shaves at 7.0, but today, he . . . at 8.0.	<i>He usually shaves at 7.0, but today, he is shaving at 8.0.</i>
--	---

Do these in the same way:

She usually drinks tea in the morning, but this morning, she . . . coffee.
They usually play in the garden in the afternoon, but this afternoon, they . . . in the park.
She usually washes the dishes at night, but tonight she . . . clothes.



3 I always get up at 6.30.

1 Listen and read

Learning goals

Communication

Ask and talk about daily routines

Grammar

Present simple for routines
Linkers: *first, then, after that*
Adverbs of frequency: *always, usually, often, sometimes, never*

Vocabulary

Daily activities

Brighton High School Magazine

Back home in Canada

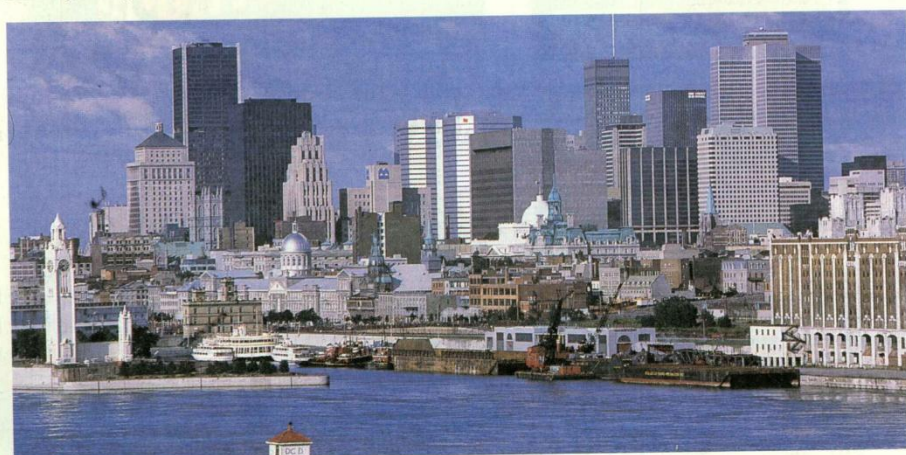


Daniel Cresson, one of this year's exchange students, tells us about his life back home in Montreal in Canada.

My school day in Canada is quite different from my school day here. School in Montreal starts early – at 8 o'clock. I always get up at 6.30 on weekdays and I leave home at 7.15. I live in the old part of Montreal, near the port. I go to school by metro (that's the city underground) and then walk. The whole journey is about forty-five minutes.

We finish school at 2.45. I suppose that's quite early but I never go straight home. I stay late at school on Monday and Wednesday because I do weight training. I stay late on Friday too because I'm in the (ice) hockey team, and there's usually a match on Friday. After the match, I go to a restaurant with my school friends and have a pizza.

I'm usually tired on Saturday so I sleep late, and then I help my parents round the house. After that I'm free. In the evening I often go to a movie or to a club. On Sunday I relax and of course, I do my homework!



My favourite view of Montreal

2 Comprehension

a) Answer the questions.

- 1 Where does Daniel live?
(He lives in ...)
- 2 When does Daniel start and finish school?
- 3 How long is Daniel's journey to school?
- 4 Why does he stay late on Friday?
- 5 How does he relax after a match on Friday?
- 6 How is Saturday different?
- 7 What does he do on Sunday?

b) Match the sentences (a-f) with the pictures (1-6).

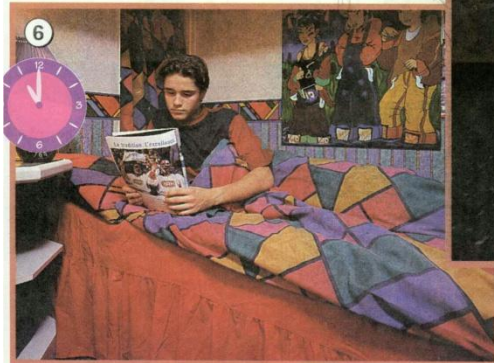
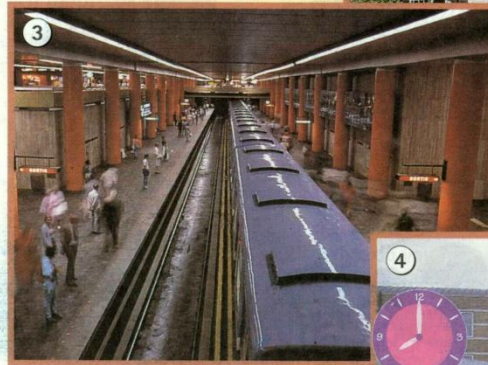
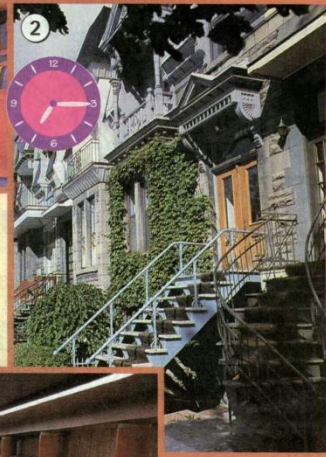
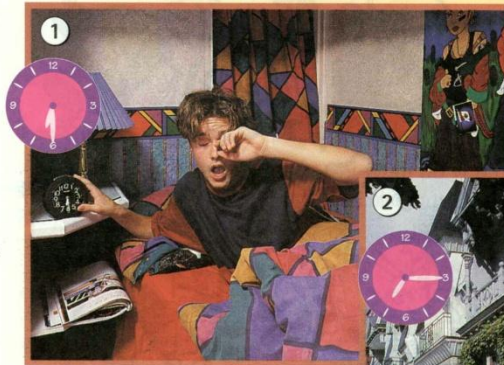
- 1e) He gets up at 6.30.
- a) He has lunch in the school canteen.
 - b) He goes to school by underground.
 - c) He leaves home at 7.15.
 - d) He goes to bed at 11 o'clock.
 - e) He gets up at 6.30.
 - f) He starts school at 8 o'clock.

3 Pronunciation

The sounds /s/, /z/ and /ɪz/

walks goes watches

(Look at page 95.)





do your homework



go to bed



wake up



have dinner



have breakfast



clean your teeth



go to school



have lunch



leave home



have a shower



watch TV



get up



get to school*



finish school



start school



get home from school



meet my friends after school



make a sandwich

4 Vocabulary

Daily routine

Order the pictures on the left

1 wake up 2 get up

Note.

* get to = travel to and arrive at

Grammar flash

Linkers: **first, then, after that**

First I clean my teeth, then I have a shower. After that I have breakfast.

Find two examples of linkers in the text in Exercise 1.

5 Write

Write a paragraph about your routine:

- in the morning.
- at school.
- after school.
- before you go to bed.

(First I ... , then I
After that I)

6 Grammar

Read the grammar box.

Adverbs of frequency

Adverb	Percentage
always	100%
usually	~80%
often	~60%
sometimes	~30%
never	0%

I **always** walk to school.
 I **usually** stay late at school on Monday.
 I am **often** late for school.
 I **sometimes** go out with my friends.
 I **never** go to bed before ten o'clock.

Now copy and complete the rules with *before* or *after*.

- 1 Adverbs of frequency come ... the main verb.
- 2 Adverbs of frequency come ... the verb *to be*.

7 Practice

a) Look at the questionnaire below and interview your partner.

A: *What do you have for breakfast?*

B: *I always have a glass of milk. I often have cereal and I sometimes have bread and butter.*

b) Write the answers in your notebook.

c) Tell the class about your partner.

Carla always has a glass of milk for breakfast. She often has cereal and she sometimes has bread and butter.

Your Daily Routine

	always	usually	often	sometimes	never
What do you have for breakfast?					
• tea					
• coffee					
• a glass of milk	✓				
• cereal			✓		
• bread and butter				✓	
How do you go to school?					
• by underground					
• by car					
• by bus					
• by train					
• cycle					
• walk	✓				
How often are you late for school?					
• by underground					
• by car					
• by bus					
• by train					
• cycle					
• walk					
What do you do after school?					
• meet friends					
• play a sport					
• go straight home					
What do you do in the evening?					
• listen to music					
• do homework					
• watch TV					

3 Skills work

WAKE UP! TURN ON! TUNE IN!

DESPIERTA ENCUENDE sintoniza
 What's it like in a busy radio studio? Let's find out ...
 comienza un programa



It's early in the morning.
 Chris Tarrant, a popular disc jockey, arrives at the studio at 6.50. He looks at the schedule, has a cup of coffee then ... 9 8 7 6 5 4 3 2 1 ...



The programme starts.
 The green light goes on and Chris starts his programme. He plays a selection of the latest hit singles from the charts.



It's time for the morning news.
 The news reporter, Howard Hughes, reads the eight o'clock news.



The birthday phone-in starts.
 Chris sings *Happy Birthday to you* to a listener and then says 'Happy Birthday' to three other listeners and talks to them.



It's time for The Million Dollar Quiz.
 The *Million Dollar Quiz* game starts. Chris asks 'Where do you use a rupee? In which country is the money in lire?'



The programme finishes.
 Chris says goodbye to all the listeners and leaves the studio.

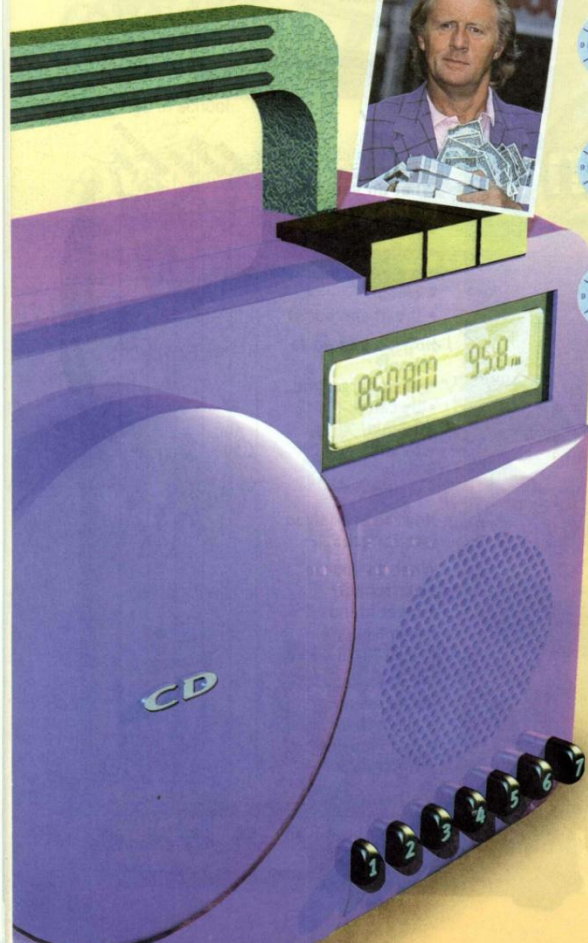
8 Read

Read the text and copy and complete the programme notes.

	1	2	3
Programme starts: ...			
Programme finishes: ...			
Features:	News	Chris +	birthdays
Start time:	8.00 a.m.	6.50	8.25

9 Speak

Talk about radio programmes.
 What's your favourite radio programme?
 Who's your favourite disc jockey?
 Why do you like him/her?



ANEXO 3f - IN FOCUS – Presente Simple - Diálogo

On the Palace Pier

Read the story and guess the missing words. Then listen and check.

1 Look, there's Chilli! Hi, Chilli!
Hi, guys! ____ ?
OK, thanks.

2 ____ Spike, by the way.
I'm their ____ .
Hi, there, Spike!

3 ____ rollerblade everywhere, Chilli?
No, not always but most of the time. ____ way to travel!

4 Well, I must go. It's time for ____ .
Breakfast! But it's twelve o'clock!
____ late on Saturday. Friday night is ____ a late night for me.

5 What do you do on a Friday night then?

6 I always play with the band. We do a gig every Friday night and I ____ bed before about two or three in the ____ .

7 ____! That's late!

8 No, it ____ . I ____ read until three o'clock in the morning. ____ need a lot of sleep.
No wonder you're so pale!

9 Shut up, you two!

31

Song 2

Queen

Brian May (guitar), Roger Taylor (drums), John Deacon (bass) and Freddie Mercury (vocals) formed Queen in 1971. Their combination of hard rock, strong melodies and spectacular stage shows was very successful. The band were in the UK and US charts throughout the 1970s and 80s. The original version of *I want to break free* was on their album *The Works* (1984).





I want to break free

I want to break free,
I want to break free,
1.....
You're so self-satisfied, 2.....
I've got to break free.
God knows, God knows, I want to break free.
3.....
I've fallen in love for the first time
And this time I know it's for real.
I've fallen in love, yeah,
God knows, God knows, I've fallen in love.
4.....
I can't get over the way you love me like you do,
But 5.....
When I walk out that door,
Oh, how I want to be free, baby,
Oh, how I want to be free,
Oh, how I want to break free.
But 6.....
7..... living without living without
Living without you by my side.
I don't want to live alone,
Hey, God knows, got to make it on my own.
So baby can't you see
I've got to break free.
I've got to break free,
I want to break free, yeah.
I want, I want, I want to break free.

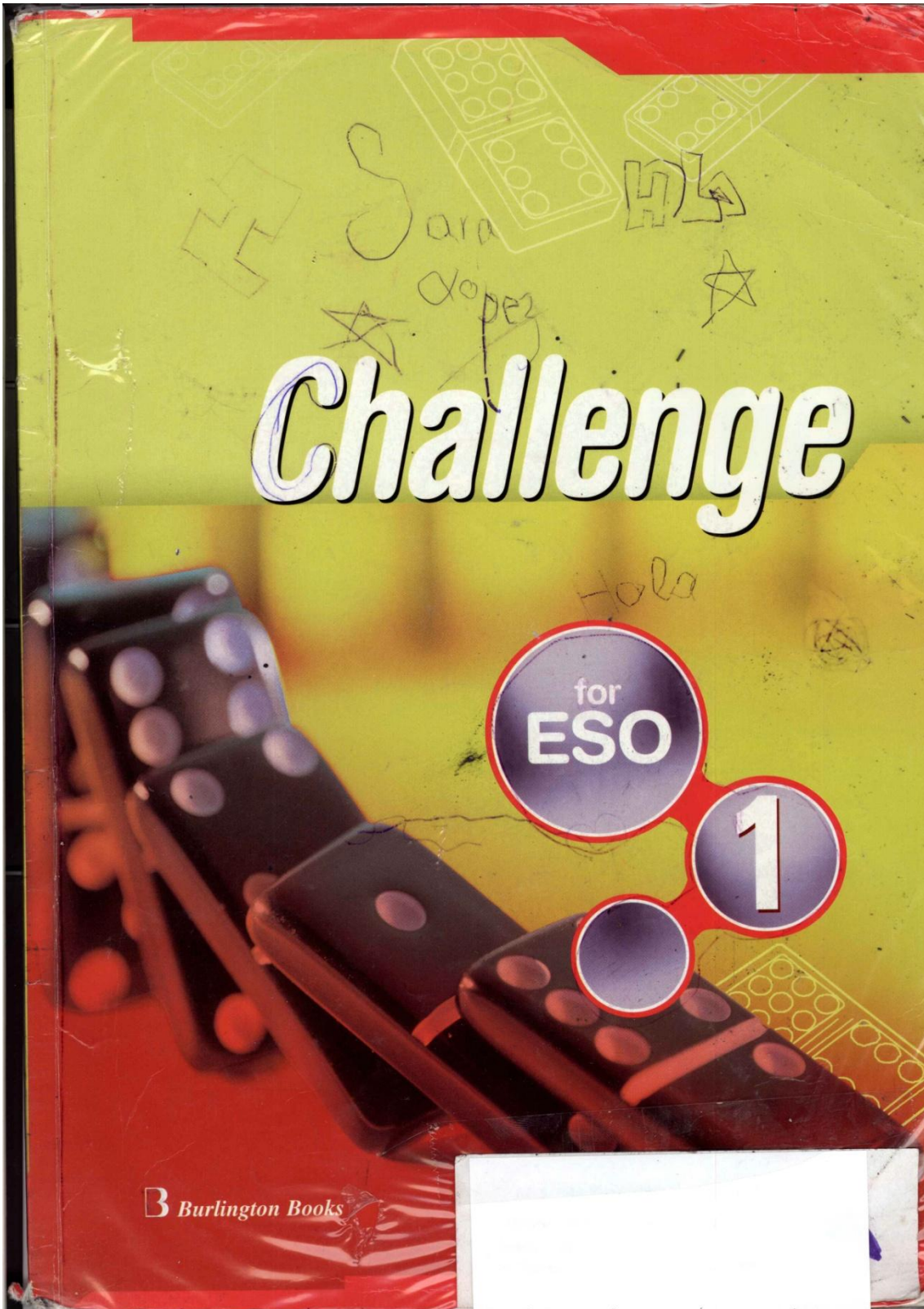
1 Write down these phrases with their translations.

- a) I've fallen in love
- b) I don't need you
- c) I have to be sure
- d) I want to break free from your lies
- e) It's strange but it's true
- f) I can't get used to ...
- g) Life still goes on

2  Now listen to the song and write down where each phrase goes.

3  Listen again. Which of these statements about the singer do you think is true?

- 1 He is going to leave.
- 2 He's in love with someone else.



4

AROUND LONDON

Answer the questions.

QUIZ

1. What is the underground train in London called?
2. How many airports has London got?

VOCABULARY

Transport

- 1 Listen and repeat.
Which of these can you find in the pictures?

bus • lorry • horse
taxi • underground train
motorbike • aeroplane
helicopter • bicycle • ship
tram • car • boat

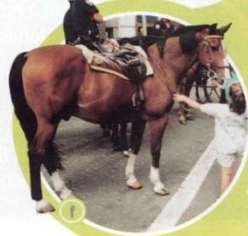
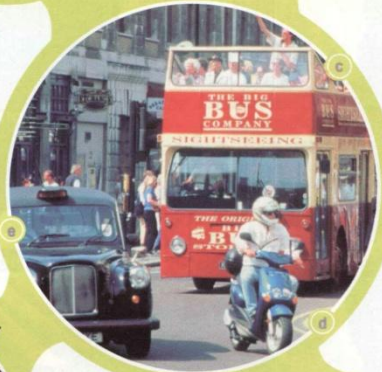
- 2 Which word doesn't belong?
Explain your answers.

1. car • taxi • boat
• lorry
2. bus • aeroplane
• helicopter
3. train • tram
• helicopter
4. horse • bicycle
• ship

WORD CHALLENGE!

Copy the chart into your notebook. Then complete it with the words in Exercise 1.

Land	Air	Water



4

READING 1

1 Read and find out about a special tour in London. How many types of transport does it include?



What is there to see in London?
There are the usual tourist sites, but there is also a special tour of the city. Let's go on the London Horror Tour!

- 9.30 am ▶ A bus brings you to the Chamber of Horrors at Madame Tussaud's Wax Museum. The Chamber of Horrors has got wax statues of some famous murders. You see Jack the Ripper, Dracula and even the French guillotine in action.
- 12.30 pm ▶ We ride bicycles to a pub and have lunch with some friendly ghosts. Many pubs in London have got ghosts. Do you usually have dessert after lunch? Let's eat some apple pie and cream with the friendly ghosts! It's a popular dessert in London.
- 1.30 pm ▶ London's famous black taxis drive us to the prison on Clink Street. Don't leave the group. Clink Prison is not a nice place to be alone. There are many horror stories about this prison.
- 4.00 pm ▶ We take the Tube – London's underground train – to our last stop: The Egyptian Mummy Collection at the British Museum. The museum has got 78 human mummies and 80 animal mummies. Be quiet – don't wake them up!

WORKING WITH THE TEXT

2 Where can you see the following?



38

ANEXO 4c - Challenge

4 AROUND LONDON

- 3 True or false? Correct the false sentences.
1. There is a wax statue of Dracula in the Chamber of Horrors.
 2. Only one pub in London has got ghosts in it.
 3. The tour of Clink Prison begins at 1.30pm.
 4. The mummy collection at the British Museum is from Egypt.
 5. The London Horror Tour includes a boat ride.

- 4 Complete the sentences with the words below. There are two extra words.

horror • ghosts • murders
wake me up • city • tour • special

1. It's my birthday today. It's a day for me.
2. I don't believe in Do you?
3. Let's go on a of Paris. It's a beautiful!
4. Don't I want to sleep!

WRITING CHALLENGE!

Write at least 4 sentences about interesting tourist sites in your country.

LISTENING

- 5 Label the signs with the expressions below. Then listen to the directions and number the signs in the correct order.

go straight • turn left
turn right • cross the street



PRONUNCIATION

- 6 Listen and repeat.
1. eats 3. watches 5. crosses 7. sees
 2. goes 4. visits 6. turns 8. walks
- 7 Listen again and write each word in the correct column in your notebook.

/s/	/z/	/vz/
eats	goes	watches

SPEAKING

Getting Directions

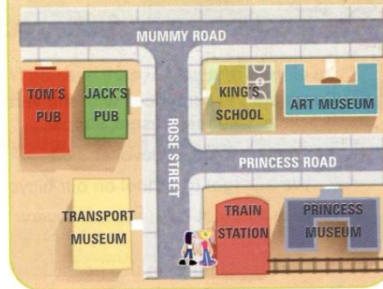
- 8 Listen and repeat.

CINDY Excuse me, do you know where 28 Mummy Road is? I want to go to the **Art Museum**.

ARNOLD Of course. **Go straight**. At the end of the street, **turn right**. The **Art Museum** is on the right. It's a big blue building.

CINDY Thank you. Can you also tell me where **Jack's Pub** is?

ARNOLD Yes. Look! It's over there. **Cross the street**. It's opposite King's School.



- 9 Change the words in colour to make a new dialogue. Practise the dialogue with your partner.

4

GRAMMAR

Present Simple

We use the Present Simple to talk about general facts and things that happen regularly.

Affirmative	Negative	Interrogative
I walk	I don't walk	Do I walk?
You walk	You don't walk	Do you walk?
He walks	He doesn't walk	Does he walk?
She walks	She doesn't walk	Does she walk?
It walks	It doesn't walk	Does it walk?
We walk	We don't walk	Do we walk?
You walk	You don't walk	Do you walk?
They walk	They don't walk	Do they walk?

SHORT ANSWERS

Yes, I do. / No, I don't.
Yes, she does. / No, she doesn't.

TIME EXPRESSIONS

in the morning / at night / in the summer / once a day / twice a month
Time expressions usually come at the beginning or end of a sentence.

ADVERBS OF FREQUENCY

always / usually / often / sometimes / rarely / never
Adverbs of frequency come before the main verb or after the verb to be.



- Complete the sentences with the verbs in brackets. Use the Present Simple.
 - The bus **leaves** (leave) at 3.00.
 - We (go) to school on our bicycles.
 - Kate (not take) the train every morning.
 - Ghosts (live) in this house.
 - John (not drive) a red car.
 - Sam and Paul (not visit) London in the winter.

- Complete the text with the verbs in brackets. Use the Present Simple. Then find the answer to the question in the text.

How many types of transport 1. ~~do~~ my family ~~use~~ (use)? I 2. (not know). Let's see. My dad 3. (be) a policeman. He 4. (ride) a motorbike in the city, but he usually 5. (take) the train to work. My mum 6. (not drive) a car. She 7. (ride) a bicycle, but she 8. (wash) our family car, and she even 9. (fix) it! My brother Rob 10. (fly) an aeroplane. That's his job. I 11. (walk) to school, of course. So, how many types of transport 12. we (use)?

ANSWER:

- Write the questions. Use the Present Simple. Then answer the questions.
 - ride / in London / people / donkeys
 - British taxi drivers / uniforms / wear
 - to London / fly / aeroplanes
 - take / the train / the Queen
 - cars / Britain / make

1. **Do people ride donkeys in London? No, they don't.**
- Listen and check your answers to Exercise 3.
- Add a time expression or an adverb of frequency to each sentence. Make the sentences true for you.
 - My friend goes to museums.
 - I sail on a boat.
 - My family eats fish.
 - My friends do their homework.
 - I visit London.
 - My mum wears trainers.

1. **My friend rarely goes to museums.**

GRAMMAR CHALLENGE!

Choose three time expressions and three adverbs of frequency. Then use them to write sentences about yourself.

Imperatives and Let's

Look at me!

Don't cross the street!

Let's visit the Tower of London.

Grammar Appendix p.112

6 Where are the people? Match the people's words in A to the places in B.

- A**
- "Let's sit on the grass." *d*
 - "Taste my soup."
 - "Let's do our homework."
 - "Don't talk."

- B**
- at a restaurant
 - in your room
 - in the classroom
 - in a park

7 You are at a museum. Write at least four rules. Use imperatives.

Be quiet.

8 Plan a day with your friends. Look at the signs and make at least four suggestions.

Let's visit the British Museum.



Workbook ▶ page 34

VOCABULARY

Jobs

9 Listen and repeat the words below. Then match the words to the pictures.

- pilot • museum guard • police officer
news presenter • doctor • vet
bus driver • teacher • waiter



10 Who says these? Match to people in Exercise 9.

1. Stop the car!

2. We don't serve fish every day.

3. Open your dictionaries!

4. Don't eat unhealthy food.

WORD CHALLENGE!

What do the people in Exercise 9 say when they are at work? Say sentences and ask your partner to match them to the people.

4

READING 2 1 What does a Town Crier do? Read about the historical job of a Town Crier and find out.

A Town Crier

Some people work as teachers, doctors or bus drivers. But some people, like Peter Moore, have got more unusual jobs. Peter is a London Town Crier.

What is a Town Crier? A Town Crier is a traditional news presenter in Britain – from the days before TV and radio! Peter Moore wears the traditional uniform of a Town Crier: a red and gold coat, white trousers, black boots and a special hat. He goes to central places in London and calls “Oyez, oyez” – that means “Listen, listen.” He also rings a bell to get people’s attention. Then he tells everyone important news, like a prince’s birthday or a special celebration. When he finishes telling the news, he always says “God Save the Queen”.

Do you want to be a Town Crier? Contact London’s Official Town Crier, Peter Moore. He wants to teach young people to be Town Criers. Now’s your chance!



WORKING WITH THE TEXT

2 Complete the fact file in your notebook.

FACT FILE	
Name:	Peter Moore
Job:	Town Crier
Uniform:	red and gold coat white trousers and black boots
Place of Work:	central places in London

3 Copy sentences or phrases from the text to show that these sentences are true.

- The job of the Town Crier isn't a new job. ✓
- The Town Crier doesn't work in one place.
He goes to central places in London.

4 Answer the questions.

- Which two things does the Town Crier do to get people's attention? *Rings a bell.*
- What does the Town Crier always say after he tells the news?
He says: God Save the Queen!

42

LISTENING

- 5 Listen to a conversation with Alan – a modern-day news presenter. Does Alan like his job?
 6 Listen again. Complete Alan's timetable.

Alan's Timetable

5.00 am	gets up
6.00 am	goes to TV studios
7.00 am	presents news on TV
8.00 am	has breakfast
12.00	presents news on TV
1.30 pm	lunch
4.00 pm	presents news on TV
.....	finishes work

SPEAKING

Describing Your Timetable

- 7 In pairs, ask and answer at least four questions about your daily timetables.

When do you get up?

I get up at 7 o'clock in the morning.

Do you do your homework at 5 o'clock?

No, I don't. I do my homework from 7 o'clock to ...



WRITING

CAPITAL LETTERS 1

Match the rules about capital letters in A to the examples in B.

A

B

We use capital letters at the beginning of:

- | | |
|---------------------|-------------------------|
| 1. names of people | a. Scottish / French |
| 2. names of places | b. Italy / Clink Prison |
| 3. nationalities | c. April / May |
| 4. days of the week | d. Come here! |
| 5. months | e. Laura Link |
| 6. sentences | f. Sunday / Friday |

Writing Guide ▶ page 120

- 8 In your notebook, add another example for each rule about capital letters above.
 1. names of people – John Smith
- 9 Correct the sentences. Add capital letters.
 1. my name is toni bronson.
 2. i live in liverpool, but i'm scottish.
 3. my birthday is on 9th may.
 4. it's on wednesday this year.
 5. i want to visit london on my birthday.
 6. i want to see the tower of london and madame tussaud's wax museum.
- 10 Write a few sentences about yourself and places you want to visit. Use the model in Exercise 9 to help you. Pay attention to the use of capital letters.

TIP!

We write dates in different ways:
 9th May, May 9th, May 9, 9/5.
 We say the date the ninth of May or May the ninth.

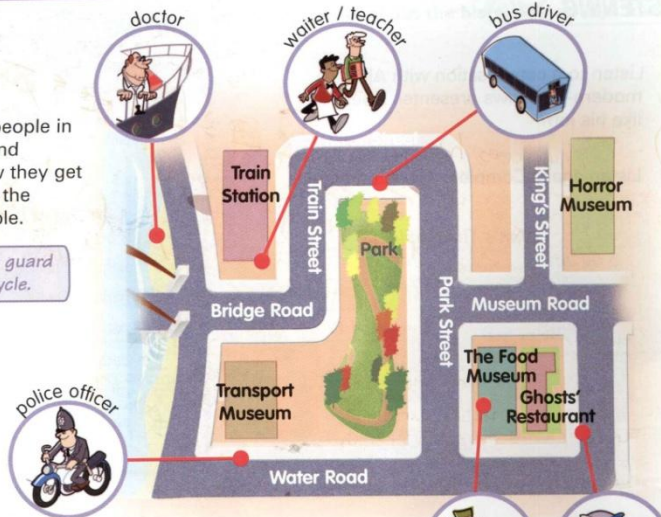
ANEXO 4h - Challenge

PUTTING IT TOGETHER

SPEAKING

- 1 Look at the people in the picture and describe how they get to work. Use the Present Simple.

The museum guard rides his bicycle.



WRITING

- 2 A woman asked the guard at the Food Museum for directions to the Horror Museum. Complete their dialogue.
- Ms Phillips: Excuse me, do you know where the 1. is?
 Museum guard: Of course. Go straight, then 2. at Museum Road.
 Ms Phillips: OK.
 Museum guard: Then turn 3. at 4. Street. It's a big green building.
- 3 Look at the picture again. Imagine you ask one of the other people for directions to the Horror Museum. Write the dialogue. Use imperatives.

LEARNING TIP

Writing a Story

- 1 Look at the ten words below for one minute. Then close your book and write the words. How many words do you remember?
- bicycle • bus driver • train • pilot • helicopter • vet • ship • doctor • waiter • motorbike
- 2 Look at the words again. Try to write a "story" using as many of the words as you can.
The doctor works on a big ship. He rides his bicycle on the ship.
- 3 Now close your book and write the words you remember. How many do you remember this time?

ANEXO 5

Entrevista realizada a alumna de primer curso de la ESO.

Entrevistadora: Hola Sara. A ver, te quería hacer unas preguntas respecto al instituto, ¿vale? En primer lugar, ¿qué nivel estás cursando?

Alumna: Primero de la ESO.

E.: Respecto a la asignatura de inglés, ¿cómo está agrupada la clase? Quiero decir, ¿estáis dispuestos en grupos de alumnos, o en filas frente a la pizarra?

A.: Estamos...enfrente de la pizarra.

E.: ¿Trabajáis alguna vez en la clase de inglés organizados por grupos?

A.: No, siempre individualmente.

E.: ¿En parejas tampoco?

A.: No...

E.: ¿Sólo individualmente?

A.: Sí.

E.: Vale, y en clase, ¿realizáis las actividades escritas que están propuestas por el libro?

A.: Sí, todas las que están escritas... a veces las realizamos en clase, y a veces de deberes.

E.: Vale, cuando las realizáis en clase, ¿la profesora se pasea por el aula mientras las estáis realizando, resolviendo dudas, o permanece sentada en su mesa?

A.: Bueno, pasa para resolver dudas o mirar qué tal vamos.

E.: Y en el caso de que sean los deberes, ¿cómo los corregís al día siguiente?

A.: Nos va preguntando por orden de lista, y pues tú le contestas.

E.: De acuerdo. ¿Realizáis algún otro tipo de ejercicios aparte de los que están propuestos por el libro?

A.: A veces pone fichas, pero pocas.

E.: Y cuando realizáis las fichas, ¿también las realizáis individualmente?

A.: Sí...

E.: De acuerdo. Dentro del tema que estábamos mirando antes, que es el presente simple, hay dos ejercicios orales, en los que teníais que trabajar en parejas. ¿Cómo realizasteis estos ejercicios en clase?

A.: Pues.... Los hicimos escritos, individualmente, y luego ella los hizo bien en la pizarra, para corregirlos.

E.: Vale, eso es todo, muchas gracias Sara.