

Tesis de Máster



El método deductivo e inductivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto escolar. Estudio comparativo

Samuel Gracia Mayor

Máster en Lengua y Lingüística Inglesas:
Aplicaciones Académicas y Profesionales
Departamento de Filología Inglesa
Universidad de Murcia

Director: Aquilino Sánchez
Murcia, Febrero 2010

ÍNDICE

PARTE I: CONTEXTUALIZACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO

I. INTRODUCCIÓN	6
I.1. Desarrollo del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras	6
I.1.1. Historia y clasificación de los diferentes métodos de enseñanza de idiomas	8
I.1.2. Estudios sobre la aplicación de métodos deductivos e inductivos en el aprendizaje de una L2	9
I.1.2.1. Aplicación de métodos deductivos: autores y estudios	9
I.1.2.2. Aplicación de métodos inductivos: autores y estudios	12
I.1.2.3. Estudios no concluyentes: autores y estudios	13
I.2. Aprendizaje y adquisición de lenguas no maternas	19
I.2.1. Aclaraciones terminológicas	19
I.2.2. Aprendizaje deductivo e inductivo	22
I.2.2.1. Metodología deductiva	23
1. <i>Proceso de enseñanza en el aula</i>	25
2. <i>Roles de los implicados en el proceso deductivo de enseñanza y aprendizaje</i>	26
I.2.2.2. Metodología inductiva	26
1. <i>Modalidad B: inducción consciente como guía de descubrimiento</i>	28
2. <i>Modalidad C: inducción dirigida a un resumen explícito</i>	28
3. <i>Modalidad D: inducción subconsciente mediante materiales estructurados</i>	29
4. <i>Modalidad E: inducción subconsciente mediante materiales no estructurados</i>	29
5. <i>Proceso de enseñanza en el aula</i>	30
6. <i>Roles de los implicados en el proceso inductivo de enseñanza y aprendizaje</i>	32
I.3. Resumen	33

PARTE II. EL PRESENTE ESTUDIO	36
II.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	36
II.2. METODOLOGÍA	36
II.2.1. Participantes	36
II.2.2. Tareas y procedimientos	37
II.2.2.1. Grupo de control (Grupo 1)	38
II.2.2.2. Grupo experimental (Grupo 2)	41
II.2.3. Análisis de los datos	43
II.3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	45
II.4. LIMITACIONES	52
II.5. CONCLUSIONES	54
BIBLIOGRAFÍA	56
APÉNDICE 1. Test Inicial	59
APÉNDICE 2. Test Final	61
APÉNDICE 3. Grupo 1 – de control (G1): notas tomadas en clase	63
APÉNDICE 4. Unidad didáctica extraída del libro de texto utilizado en el colegio	70
APÉNDICE 5. Grupo 2 – experimental (G2): notas tomadas en clase	78

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Elección de una metodología inductiva o deductiva dependiendo del principio de transferencia en el proceso de enseñanza	15
TABLA 2. Resumen de las posturas presentadas por distintos autores a favor de uno u otra metodología	35
TABLA 3. Participantes en el presente estudio	37
TABLA 4. Ejemplo de presentación en una clase deductiva	41
TABLA 5. Ejemplo de presentación en una clase inductiva	42
TABLA 6. Resultados obtenidos de los tests iniciales y finales de los Grupos 1 y 2	45
TABLA 7. Media, moda, mediana y desviación estándar de los resultados obtenidos de los tests iniciales y finales de los Grupos 1 y 2	46
TABLA 8. Comparativas realizadas en el presente estudio	46
TABLA 9. Muestras pareadas G1	47
TABLA 10. Muestras pareadas G2	47
TABLA 11. Estadística de grupo test inicial	48
TABLA 12. Estadística de grupo test final	49

PARTE I: CONTEXTUALIZACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO

Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo.

Ludwig Wittgenstein

I. INTRODUCCIÓN

I.1. Desarrollo del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras

A lo largo de la historia, los métodos diseñados para enseñar y adquirir una lengua extranjera o segunda lengua han sido diferentes. Sin embargo, no es nuestra tarea en este documento describir todos los métodos que el ser humano ha utilizado para llevar a cabo semejante tarea. Aún así, podríamos hacer una clasificación muy general de las metodologías utilizadas por el hombre a la hora de enseñar y adquirir otros idiomas. Esta clasificación podría realizarse en dos grandes grupos. Por un lado, aquellas disciplinas que siguen una doctrina gramatical, también conocida como tradicional, y que, por tanto, se centran en la forma; y, por otro lado, aquellos sistemas que siguen un modelo más comunicativo, y que, por tanto, se centran más en el contenido y uso de la lengua. Nuestra intención en este trabajo es explicitar las diferencias entre estas dos formas de enseñar y aprender una L2, y para ello, utilizaremos la dicotomía existente entre los métodos deductivos y los métodos inductivos. Cuál es la mejor forma de enseñar un idioma a quienes por motivos diversos desean aprender otra lengua diferente de la materna es una cuestión que será desarrollada a lo largo de la presente tesis de máster poniendo de manifiesto las diferencias existentes entre los enfoques deductivos e inductivos.

I.1.1. Historia y clasificación de los diferentes métodos de enseñanza de idiomas

Como Sánchez explica en su libro *“Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas”* (1997), la preocupación y el interés por aprender y adquirir otras lenguas ajenas a la materna ha sido una constante en el ser humano y sus sociedades. Este interés se manifiesta en culturas y sociedades tan antiguas como la de los acadios, sumerios y egipcios. Otras culturas antiguas pero más próximas a nosotros debido a su influencia histórica y cultural,

como la romana o la griega, también mostraban un gran interés por dominar el arte de aprender, adquirir y manejar otros idiomas. Este es el caso de la sociedad romana, en la cual el griego tenía gran importancia, pues éste era aprendido por los hijos de las clases más acomodadas de la sociedad romana.

Durante la Edad Media el idioma que debía ser enseñado y aprendido era el latín. Éste, al ser una lengua muerta y por tanto no usada en el día a día por los habitantes de lo que había sido el Imperio Romano, se enseñaba de una forma muy teórica y gramatical. Lo importante no era el uso, pues no había hablantes que la usaran como instrumento de comunicación en la vida diaria, sino la forma, pues el latín todavía seguía siendo lengua de culto, ley y cultura, y por tanto, era imprescindible hacer guardar y proteger sus formas más correctas. A partir del Renacimiento surgen las llamadas gramáticas nacionales, las cuales otorgan el estatus de lengua propiamente dicho a lo que anteriormente era considerado como lenguas vernáculas procedentes del latín, o en otras palabras, dialectos del latín. Ejemplos de estas nuevas gramáticas nacionales son la gramática de Palsgrave describiendo el francés o la gramática de Nebrija (*Gramática de la Lengua Castellana*. Sánchez, 1997). Dichas gramáticas serán enseñadas siguiendo el modelo tradicional de la escuela “latina”. Sin embargo, y como Hammerly (1975) resume en su artículo, en el siglo XVI surgen críticas sobre este sistema tradicional de enseñar un idioma (deductivo), ya que los alumnos aprendían “sobre” la lengua y no eran capaces de hablarla (Hammerly, 1975). En el siglo XVII, Comenius defendía que la mejor manera de enseñar y aprender una lengua era mediante una metodología inductiva monolingüe (Hammerly, 1975).

Durante el siglo de la Ilustración y la Revolución Industrial, nuevas metodologías nacen para satisfacer las necesidades del comercio, la industria, y las relaciones internacionales entre las potencias europeas. Surgen nuevas disciplinas no encaminadas sólo a la enseñanza y aprendizaje de las formas correctas de las lenguas, sino también encaminadas a enseñar cómo se usa la lengua y cuál es su contenido. Por tanto, se prioriza el cómo se usa un idioma concreto en diferentes situaciones y el para qué se usa la lengua que se enseña y aprende. No obstante, cabría destacar aquí que los métodos tradicionales, que se centran en la forma, no caen en desuso, sino que nacen otros nuevos paralelamente a los ya existentes. Así lo señala Hammerly (1975), quien explica que durante los siglos XVIII y XIX, algunos teóricos se posicionaron claramente en contra de los métodos tradicionales y deductivos, surgiendo así corrientes contrarias al método gramatical que se expandieron a lo largo del siglo XX (Hammerly, 1975). No obstante, y

especialmente en el siglo XIX, la metodología deductiva tradicional alcanzó su clímax de la mano de autores como Ollendorff y Plötz. “El método tradicional era entonces casi una religión entre los profesores de segundas lenguas” (Hammerly, 1975: 15). Sánchez (1997) también señala que “el método de gramática y traducción dominó la enseñanza de idiomas en Europa desde 1840 hasta 1940” (Richards y Rogers, 1986: 3 – 4, traducción y citas extraídas de Sánchez, 1997: 43). Sin embargo, Sánchez posiciona a Ollendorff y sus trabajos como contrarios al método tradicional: “a Ollendorff se le ha presentado como uno de los más preclaros representantes del método tradicional [...] Sin embargo, [...] Ollendorff constituy[e] una importante reacción frente a la enseñanza tradicionalmente considerada como gramatical [...]” (Sánchez, 1997: 102).

Durante el siglo XX, los sistemas desarrollados para aprender y adquirir una segunda lengua fueron numerosos y diversos. Algunos de los métodos existentes nacieron debido a la necesidad de unos objetivos concretos, como el Método Audiolingual, desarrollado en los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial debido a la necesidad de tener especialistas que dominaran los idiomas de las potencias beligerantes contra EE.UU de forma oral y auditiva (Richards y Roger, 1986). Otras disciplinas se proponen objetivos claros sobre lo que los estudiantes deben aprender en el estudio de una L2 y se centran más en el contenido y en el uso. En esta dimensión prospera tanto el Método Directo como el Método Comunicativo. Si la corriente deductiva era casi una religión en el siglo XIX, en el siglo XX es la corriente inductiva la que toma la alternativa. Ello no quiere decir que se dejaran de emplear otros métodos con rasgos más tradicionales o que incluso se utilizaran métodos eclécticos que combinaran lo deductivo con lo inductivo.

Así pues, nuestra intención en estos primeros párrafos es dejar clara la idea de que a lo largo de la historia de las lenguas, las metodologías para aprenderlas han sido diferentes. La elección de una metodología u otra, cuando nos referimos a un método deductivo o inductivo, parece haber sido a veces más una cuestión de moda que de lógica (Hammerly, 1975). De la existencia de estos métodos, podemos diferenciar entre aquellos que intentan formar al estudiante en la forma de la lengua (los métodos tradicionales o gramaticales), y aquellos otros que tratan de enseñar a los estudiantes una lengua determinada centrándose en el uso y contenido. *Grosso modo*, y como pequeña introducción de lo que esta tesis de máster pretende desarrollar, la división de estas dos vertientes metodológicas, gramatical frente a comunicativa, se puede ver reflejada en la dicotomía existente entre metodologías deductivas y metodologías inductivas, estando

asociadas las primeras a la tradición gramatical y las segundas al desarrollo comunicativo de un idioma.

I.1.2. Estudios sobre la aplicación de métodos deductivos e inductivos en el aprendizaje de L2

Una vez vista la evolución histórica de ambas metodologías y comprobado que el cambio entre una y otra ha sido una constante, la pregunta que nos formulamos es qué método es el mejor para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, no es fácil dar respuesta a esta cuestión a pesar de los muchos estudios que se han llevado a cabo en las últimas décadas. Dependiendo de la corriente metodológica, de la escuela a la que pertenezcan los autores y las experiencias que los mismos autores tengan, encontraremos opiniones diferentes o incluso encontradas. En esta sección intentaremos comentar y explicar posiciones y enfoques diferentes, así como explicar los resultados obtenidos en los estudios cuyo objetivo ha sido dilucidar cuál es el método más eficaz.

I.1.2.1. Aplicación de métodos deductivos: autores y estudios

Ausubel (1963) y Carroll (1964) mantienen la hipótesis de que los adultos, al estar provistos de un sistema cognitivo mediante el cual son capaces de entender conceptos abstractos, deben ser instruidos bajo una metodología deductiva. Por tanto, los profesores de lenguas extranjeras deben exprimir al máximo esta capacidad e instruir a sus alumnos sobre las reglas de una L2 explícitamente y de forma deductiva. Un proceso inductivo, de acuerdo con Ausubel y Carroll, es demasiado difícil para aquellos alumnos que procesen la información más lentamente, mientras que, por el contrario, sólo aquéllos más brillantes serían capaces de descubrir las reglas y patrones que articulan una L2 (Ausubel, 1963 y Carroll, 1964, en Shaffer, 1989).

En las décadas de los 70 y 80 autores como Politzer (1972), Seliger (1975), Smith (1980) y Scott (1989) mantienen posiciones a favor de una metodología deductiva. El primero de ellos sostiene que un profesor debe seguir dos pasos fundamentales a la hora de enseñar una lengua: “a) enseñar la regla y b) hacer ejercicios cuya finalidad sea mostrar al alumno que él ha entendido la regla” (Politzer, 1972 en Hammerly, 1975: 17).

Seliger (1975) demostró con los experimentos realizados a estudiantes universitarios que una metodología deductiva es mejor que una inductiva en lo que a la retención de información a largo plazo se refiere (Seliger, 1975 en Fischer, 1979). Smith (1980) mantiene que una instrucción explícita puede llevar a un mejor aprendizaje de una L2 que un método que abogue por una adquisición más natural (Smith, 1980 en Pajunen, 2007). Finalmente, Scott (1989) dirigió un estudio en el que se ponía de manifiesto la comparación de una instrucción explícita y deductiva con una instrucción implícita e inductiva. Los resultados obtenidos fueron que los alumnos sometidos al primer tipo de instrucción obtuvieron mejores resultados que los sometidos al segundo (Scott, 1989 en Decoo, 1996).

Robinson (1996) sugiere que proporcionar *reglas pedagógicas* facilita de una forma u otra que los educandos puedan percatarse de algunos aspectos de la lengua que pueden pasar desapercibidos si no se hace una mención explícita a tal respecto. Además, proporcionar a los estudiantes las reglas y ejemplos de la L2 puede dar lugar a un mejor entendimiento de las regularidades estructurales en las que una regla está basada. Robinson desarrolló un estudio en el que se investigó la efectividad de una instrucción deductiva e inductiva a estudiantes adultos de inglés como L2. Para ello midió la relación existente entre el tipo de instrucción (deductiva o inductiva) con la estructura gramatical que se explicaría. Así, eligió dos reglas gramaticales para realizar el experimento. Por un lado una regla más difícil: formación de estructuras enfáticas de relativo u oraciones de relativo, o como Robinson las llama, *pseudoclefts*, y, por otro lado, una regla más sencilla: inversión del sujeto – verbo en oraciones donde se introducen adverbios en posición inicial. Aunque Robinson no encontró un efecto directo entre la relación de la metodología empleada y la complejidad de la estructura gramatical de la L2, sí que midió la velocidad de respuesta en un test final sobre juicios gramaticales. Así, en este estudio, el método deductivo arrojaba mejores resultados que el inductivo (Robinson, 1996 en Erlam, 2003b).

En la investigación realizada por Erlam (2003a), la autora menciona los resultados obtenidos en estudios contrastivos que comparan una instrucción deductiva con una inductiva. El estudio pretende “comparar una instrucción deductiva en la que una explicación del contenido gramatical tiene lugar con una instrucción inductiva donde el educando tiene un papel activo a la hora de formular y testar sus propias hipótesis pero sin buscar ninguna regla que le haga averiguar los patrones que existen en la L2” (Erlam, 2003a: 244). El aspecto gramatical que se toma como punto de referencia es el

aprendizaje de los pronombres personales del acusativo en francés. El estudio se hizo en un instituto de Nueva Zelanda con 69 alumnos de 14 años divididos en tres grupos: deductivo, inductivo y controlado. En cada uno de estos tres grupos, había algunos alumnos que no tenían el inglés como lengua materna, aunque todos habían vivido en Nueva Zelanda durante al menos dos años. Erlam explica que dichos alumnos no habían recibido previamente clases teóricas en las que se trataran los aspectos que iban a ser testados: los pronombres personales del acusativo en francés. Los resultados obtenidos en este estudio demuestran que educandos de 14 años aprenden mejor los pronombres en francés bajo una instrucción deductiva en un entorno escolar. Así lo manifiesta Erlam cuando comenta que el grupo deductivo consiguió mejores resultados que los del grupo inductivo; los del grupo deductivo respondieron significativamente mejor que el grupo inductivo y que el grupo de control en el test final (Erlam, 2003a). Sin embargo, Erlam advierte que el grupo inductivo, aunque haya tenido peores resultados, mantiene lo aprendido durante más tiempo que el grupo deductivo. En otras palabras, los alumnos del grupo deductivo aprenden más que los del grupo inductivo, pero los conocimientos adquiridos se diluyen más rápidamente en el tiempo que los del grupo inductivo (Erlam, 2003a). Ciñéndonos a los resultados de Erlam, nos vemos en la obligación de colocar este estudio en la presente sección, ya que como ella misma termina explicando, “los resultados obtenidos [...] proporcionan datos evidentes para apoyar la efectividad de una instrucción deductiva en una clase de aprendizaje de lenguas con aprendices en edad escolar” (Erlam, 2003a: 257).

Thornbury (2004) sostiene que una metodología inductiva puede consumir demasiado tiempo, ya que el profesor debe crear demasiados ejemplos para hacer llegar a los alumnos las reglas de una forma indirecta y puede que también los aprendices necesiten demasiado tiempo para descubrir tales reglas. Además, los educandos pueden formular hipótesis erróneas a cerca de las reglas que rigen una L2 y por tanto, transmitir dichos errores al uso de la L2 siendo difícil una corrección a posteriori. Con una instrucción deductiva los alumnos alcanzan niveles más elevados en cuanto a precisión gramatical se refiere. Thornbury también argumenta que muchos estudiantes prefieren recibir una instrucción deductiva ya que prefieren que las reglas gramaticales les sean explicadas (Thornbury, 2004, en Pajunen, 2007).

I.1.2.2. Aplicación de métodos inductivos: autores y estudios

MacNamara (1973) pone en tela de juicio la eficacia de un método completamente deductivo en tanto en cuanto el estudiante debe aprender lo antes posible cómo funciona una lengua sin recurrir a explicaciones explícitas de las reglas de la lengua meta (MacNamara, 1973 en Fischer, 1979).

Hammerly (1975) defiende la idea de que la finalidad de realizar ejercicios sobre gramática no es la de que el alumno sepa cómo funciona tal regla, sino de que sea capaz de aplicar dicha regla de forma que pueda interiorizarla en su mente para después aplicarla en procesos discursivos que puedan tener lugar en una situación real (Hammerly, 1975). Tras comprobar las ideas expuestas por Hammerly, cabe afirmar que este autor está a favor de los procesos en los que el aprendizaje tiene lugar de forma inductiva, pues, como él mismo explica desde su propia experiencia con el español y el francés, “el 80% de los puntos gramaticales de una lengua pueden ser aprendidos sin ningún tipo de explicación directa. Por el contrario, el 20% restante precisa ser enseñado de forma deductiva por su complejidad ya que rara vez se puede aprender sin explicaciones” (Hammerly, 1975: 18).

Autores como Herron y Tomasello (1992) realizaron un estudio con participantes adultos a los que enseñaron con actividades orales contextualizadas para que practicasen y reprodujeran estructuras de la L2 (francés). Tan pronto como los participantes completaron los ejercicios, Herron y Tomasello proporcionaron retroalimentación (*feedback*) inmediata. Lo que ambos autores pretendían era que los participantes desarrollaran la práctica de 10 estructuras gramaticales, 5 de las cuales se enseñaban con un método deductivo y las otras 5 con uno inductivo. Los datos obtenidos señalaban que una metodología inductiva era mejor que una deductiva (Herron y Tomasello, 1992 en Erlam, R. 2003b).

Brown (1994) sostiene que una metodología inductiva es mejor porque es un proceso subconsciente muy cercano a la forma natural en la que los individuos adquieren una lengua materna. También, a través de una disciplina inductiva, se desarrolla la teoría de la interlengua donde los alumnos progresan gracias a unas etapas de adquisición bien definidas que ponen de relieve aspectos comunicativos para conseguir precisión lingüística sin recurrir a extensas explicaciones gramaticales. Con ello se estimula la autonomía de los alumnos para que éstos descubran las reglas por ellos mismos. No obstante, Brown no desecha por completo las teorías deductivas y señala que la

combinación de ambas, es decir, deductiva e inductiva, puede ser la mejor opción en algunas situaciones (Brown, 1994, en Moumene, 2007).

Ellis (2002) aboga por una perspectiva inductiva a la hora de desarrollar una metodología amparándose en varios aspectos. Así, Ellis sostiene que una perspectiva inductiva es más motivadora que una deductiva ya que para el educando puede ser más motivador el hecho de descubrir reglas y patrones por sí mismo que recibirlos de antemano. Ellis incluso defiende la idea de que “las actividades inductivas pueden ayudar al aprendiz a desarrollar su capacidad analítica, capacidad que permitirá examinar e interpretar la lengua por su propia cuenta, incluso fuera del aula, fomentando a la vez su mayor corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje” (Ellis, 2002, en Ambjoern, 2009). En contraposición, Ellis mantiene que el desarrollo de actividades deductivas puede ralentizar el desarrollo autónomo del educando así como frenar su papel activo a la hora aprender una L2 (Ellis, 2002 en Ambjoern, 2009).

Un estudio llevado a cabo en Taiwán por Sun Yu-Chih y Wang Li-Yuch (2003) trata de contrastar ambos métodos (deductivo e inductivo) a la hora de enseñar colocaciones lingüísticas por medio de un programa de concordancias. El experimento tuvo lugar en un instituto taiwanés. Los participantes fueron 81 alumnos que llevaban una media de cuatro años aprendiendo inglés. Estos 81 alumnos fueron divididos en dos grupos (uno de 41 y otro de 40) a los que se instruyó con una metodología diferente: uno deductivo y otro inductivo. Los resultados reflejan que los individuos que fueron enseñados con enfoques inductivos obtuvieron mejores resultados (significativamente hablando) que aquéllos que lo fueron con un método deductivo (Yu-Chih y Liz-Yuch, 2003).

I.1.2.3. Estudios no concluyentes: autores y estudios

“El Proyecto Pensilvania” (the Pennsylvania Project) es un buen ejemplo de estudios que no arrojan luz clarificadora sobre la cuestión de qué método es mejor para abordar la enseñanza y aprendizaje de una L2. Los resultados de este proyecto no fueron concluyentes ni mostraron diferencias significativas en cuanto al aprendizaje basado en una metodología deductiva o inductiva (Hammerly, 1975).

Rivers (1975) sostiene también que la elección de un método u otro debería depender de la edad de los alumnos. De esta forma, será mejor elegir una metodología

deductiva si los alumnos son adultos, si son alumnos con una motivación alta o si son alumnos que deseen realizar cursos intensivos. Por otro lado, será más eficaz y apropiado desarrollar un método inductivo para alumnos jóvenes. Sin embargo, y como Decoo (1996) explica, Rivers no especifica la edad de estos alumnos, aunque Decoo maneja la hipótesis de que Rivers se refiere a niños mayores de 10 años (Rivers, 1975 en Decoo, 1996).

Krashen (1975) explica que el éxito de un método u otro, de acuerdo con los tests y pruebas llevados a cabo por autores como Hartnett (1974), dependerá de las aptitudes cognitivas de los individuos que estén aprendiendo una lengua extranjera. Como él mismo expone, “se ha demostrado que los alumnos que tienen éxito en el aprendizaje de lenguas de forma deductiva es porque emplean diferentes estilos cognitivos y pueden usar diferentes mecanismos neurológicos en comparación con aquéllos que tienen mayor éxito en una clase bajo un método inductivo” (Krashen, 1975: 440). De esta forma, el éxito del aprendizaje no recae directamente en el método empleado por el profesor, sino que se asienta en la competencia intelectual de cada alumno. Por tanto, dependiendo de las aptitudes de un alumno u otro, un método será mejor que otro. Krashen afirma, pues, que en la dicotomía entre deductivo e inductivo, y de acuerdo con Hammerly (1975), Hartnett (1974) y Seliger (1975) respectivamente, deben tenerse en cuenta tres áreas: “1) la naturaleza de la regla que se va a enseñar, 2) la naturaleza del alumno, esto es, el estilo cognitivo del alumno, y 3) el efecto del tiempo” (Krashen, 1975: 441).

La posición de Fischer (1979) no depende de un método u otro, sino del grado de diferencia o similitud entre la lengua materna y la lengua meta. Para diferenciar este grado de diferencia o similitud, y por tanto, de mayor o menor dificultad, Fischer explica la Hipótesis del Análisis Contrastivo. En términos generales, esta hipótesis sostiene que para clasificar el grado de dificultad de una lengua meta frente a una L1, debemos comparar las diferencias y similitudes entre una L1 y una L2. Cuanto mayor sea el grado de similitud entre ambas lenguas, más fácil será para un alumno el adquirir el sistema por el que se rige la lengua meta. Por el contrario, cuanto mayor sea el grado de diferencia entre las lenguas, más difícil será para el alumno el aprendizaje de la lengua meta. Por tanto, y recurriendo al Principio de Transferencia en el Proceso de Enseñanza (Learning Transfer Principle), Fischer mantiene que cuanto mayor sea el grado de similitud, el Principio de Transferencia puede ayudar en el proceso de aprendizaje, puesto que lo que es correcto en la L1 será, por tanto, correcto en la L2. Por el contrario, cuanto mayor sea el grado diferencial, menor será la ayuda que pueda prestar el Principio de Transferencia

ya que las estructuras y patrones de la L1 no se corresponden con la lengua meta. En cuanto a utilizar un método deductivo o inductivo, Fischer señala que cuanto mayor sea el grado de similitud, el método a utilizar deberá ser inductivo, puesto que los alumnos no necesitan conocer de forma explícita las reglas que rigen la lengua meta puesto que ésta es similar a la lengua materna. Por el contrario, se tendrá que recurrir a un método deductivo cuando el grado de diferencia sea mayor al grado de similitud (Fischer, 1979). Todos estos postulados se resumen en la Tabla 1:

Estructura Lingüística	La regla de la L2 es similar a la regla de la L1	La regla de la L2 es diferente pero más fácil que la regla de la L1	La regla de la L2 es diferente pero más compleja que la regla de la L1
Estrategia de Aprendizaje	Una metodología inductiva en la que se hace una comparación estructural para apoyar una transferencia positiva		Una metodología en la que no se hace mención a la estructura de la L1 para prevenir una transferencia negativa

Tabla 1. Elección de una Metodología Inductiva o Deductiva dependiendo del Principio de Transferencia en el Proceso de Enseñanza (Determination of Inductive or Deductive Approach by Means of the Learning Transfer Principle. Fischer, 1979: 101)

Omaggio (1986) coincide con algunas de las ideas de Fischer que anteriormente hemos comentado. La elección de un método u otro dependerá de la complejidad de las estructuras gramaticales de la L2. Así, Omaggio estipula que aquellas estructuras gramaticales que sean más fáciles deberían enseñarse mediante acercamientos inductivos, mientras que, por el contrario, aquellas estructuras más complejas deberían enseñarse con metodologías deductivas (Omaggio, 1986, citado en Yu-Chih y Li-Yuch, 2003). Sin embargo, en la bibliografía consultada no se hace mención expresa a la similitud entre estructuras de la L1 y L2 como así se expresa en la teoría de Fischer.

Corder (1988) mantiene una posición intermedia en cuanto a la preferencia de uno u otro método. Según Corder, ambas disciplinas tienen aspectos positivos para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Con una metodología deductiva la atención del alumno se dirige hacia el “problema planteado” dando en primer lugar las reglas mediante las cuales tal problema puede resolverse. Con una metodología inductiva se fomenta que sea el aprendiz quien mediante sus propias intuiciones y observaciones descubra la forma en la que la L2 se articula. Así pues, la mejor forma de proceder con una clase de lengua extranjera es usando ambas metodologías, alternando una u otra

dependiendo de la dificultad de lo que se intenta enseñar y del nivel del alumno (Corder, 1988 en Pajunen, 2007).

Shaffer (1989) argumenta que Ausubel y Carroll no presentan datos empíricos que corroboren sus teorías a favor de la deducción (Shaffer, 1989). En contraposición con sus postulados, Shaffer afirma que “no hay bases suficientes para afirmar que cuanto mayor sea el grado de inteligencia de un individuo, mayor será la habilidad inductiva” (Shaffer, 1989: 396). Así pues, el propósito del estudio realizado por él trata de comparar si existe diferencia alguna entre explicar ciertos puntos gramaticales con una metodología deductiva o inductiva a alumnos de instituto. Para ello, 319 alumnos de español y francés como lenguas extranjeras de tres centros docentes diferentes participaron en el estudio. A los profesores de cada grupo se les pidió que separaran a sus alumnos en dos grupos, intentando hacer la separación lo más homogénea posible ya que estos dos grupos fueron divididos de acuerdo con su capacidad cognitiva: “flojos, medios y buenos”. A cada grupo pues, se le instruyó bajo un método diferente. Las estructuras de instrucción eran 1) el imperativo en español y francés; 2) el subjuntivo en español y francés; 3) *connaître/savoir* en francés y *conocer/saber/* en español; y finalmente 4) *ser/estar* en español. Sin embargo, los resultados obtenidos no arrojaron luz sobre qué método era el mejor. Como Shaffer indica, “no se obtuvieron diferencias significativas entre los resultados obtenidos de la comparación de las dos metodologías para explicar las cuatro estructuras [anteriormente mencionadas]” (Shaffer, 1989: 399). No obstante, de estas conclusiones Shaffer señala que al no haber resultados que indiquen que un método es mejor que otro, la teoría que explicaba que un método inductivo es mejor para los alumnos más capaces tampoco se sostiene, ya que tanto los “flojos”, como los “medios” y los “buenos” arrojaron resultados no significativos cuando fueron instruidos con métodos diferentes (Shaffer, 1989). La conclusión que Shaffer extrae del estudio realizado es “que un proceso inductivo es posible en un ambiente cognitivo [como lo es la enseñanza en una clase de L2], y que puede ser tan efectivo como un proceso deductivo para desarrollar estructuras gramaticales sin tener en cuenta las habilidades lingüísticas” (Shaffer, 1989: 401).

DeKeyser (1994) lleva a cabo un estudio piloto en el que, bajo condiciones de laboratorio, trata de explorar el papel que juega el aprendizaje explícito e implícito dependiendo de los tipos de reglas gramaticales. Para tal fin, DeKeyser diseña un sistema lingüístico para su experimento llamado *Implexan*. Éste es una lengua aglutinativa que consta de número (categoría) y caso (prototipo). DeKeyser plantea dos hipótesis en las

que, por un lado, trata de testar que un aprendizaje explícito, y por ende, deductivo, es mejor que uno implícito para las reglas categoriales, y que, por otro lado, un aprendizaje implícito es igualmente bueno o incluso mejor que uno explícito cuando se trata de aprender prototipos. Los participantes en dicho estudio fueron seis estudiantes universitarios con experiencias muy similares en cuanto al aprendizaje de L2. Tres de ellos se sometieron al proceso implícito mientras que los otros tres lo hicieron con el explícito. El proceso duró veinte sesiones de veinticinco minutos cada una. De acuerdo con los resultados obtenidos, la primera hipótesis se confirma ya que los tres individuos del grupo explícito aprendieron las reglas categoriales mientras que ninguno del grupo implícito lo hizo. En cuanto a la segunda hipótesis, ésta también se confirma ya que todos los participantes tuvieron mal los ejercicios. Por tanto, y de acuerdo con el estudio realizado por DeKeyser, la enseñanza, ya sea ésta explícita (deducción) o implícita (inducción), deberá aplicarse de acuerdo con la naturaleza de la regla que debe ser aprendida.

Felder y Henriques (1995) defienden la idea de que el estilo de aprendizaje de un individuo (esto es “la manera característica de un individuo de adquirir, retener y recuperar información”, Felder y Henriques en Ambjoern, 2009: 17) jugará un papel importante a la hora de que un estudiante aprenda mejor una L2 con uno u otro método. No obstante, ambos autores no abogan por el uso exclusivo de un enfoque u otro dependiendo del estilo de aprendizaje que mejor se acomode a un aprendiz sino que apuestan por una combinación de ambos métodos, esto es, y como Ambjoern expone, “aspirar a un estilo de enseñanza equilibrado donde ambas modalidades estén representadas, puesto que se presume que así se obtendrán los mejores resultados” Felder y Henriques, 1995 en Ambjoern, 2009: 17 y 18).

Spada (1997), también citado por Moumene, realizó estudios comparativos entre métodos deductivos e inductivos en los que no encontró diferencias significativas entre ambos métodos (Spada, 1997 en Moumene, 2007).

Simensen (1998), muy en la línea de Rivers (1975), opina que:

La elección entre el enfoque deductivo e inductivo debe tomarse en función de la edad del grupo de aprendices [...] Los aprendices más jóvenes se benefician en menor grado de la deducción que los mayores y adultos, además de que, en este último grupo, es necesario tener en cuenta el estilo de aprendizaje individual (Simensen, 1998 en Ambjoern, 2009: 17).

Una posición intermedia en la que no se encuentran ventajas sustanciales para preferir una metodología u otra es presentada por Rosa y O'Neill (1999). En el estudio llevado a cabo por ambos se comparan dos grupos, uno bajo enseñanza inductiva y otro bajo enseñanza deductiva. Con respecto al primero, los participantes debían averiguar las reglas por las que se rige la L2 (español). Para dicha tarea se diseñó un rompecabezas que los educandos debían hacer correctamente una vez inferidas las reglas. La retroalimentación recibida era intrínseca a la propia tarea. En cuanto al segundo grupo, los participantes debían realizar el mismo rompecabezas, sólo que en este caso las explicaciones gramaticales se dieron antes de realizar la tarea. A los participantes se les exigió realizar la tarea dentro de un tiempo previamente determinado por los teóricos. Dichos estudiosos no encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, y por tanto, entre los dos métodos de enseñanza (Rosa y O'Neill, 1999 en Erlam, 2003b).

Moumene (2007) señala que los estudios en los que se comparaban procesos explícitos frente a implícitos llevados a cabo en la década de los sesenta y los setenta no demostraron que un proceso fuera mejor que otro (Moumene, 2007). En el estudio llevado a cabo por Alcón y Martínez (2007), ambas autoras trataban de averiguar, entre otros aspectos, qué tipo de enseñanza (explícita o implícita) es más eficaz a la hora de desarrollar sugerencias en la conciencia pragmática de los estudiantes (Alcón y Martínez, 2007: 51). El estudio se realizó en la Universidad Jaime I de Castellón contando con la participación de 81 estudiantes de entre 19 y 25 años de edad distribuidos en tres clases de inglés como lengua extranjera. Aunque tal estudio compara a tres grupos recibiendo instrucción explícita, implícita y ningún tipo de instrucción, nosotros prestaremos especial atención a los datos descritos por las autoras en relación a los grupos de instrucción explícita e implícita. Bajo una enseñanza explícita, las autoras proveyeron a los estudiantes con información metalingüística a la hora de abordar la teoría de la formulación de sugerencias en la conciencia pragmática. En cuanto al grupo de enseñanza implícita, las autoras proveyeron a los estudiantes con más *input* y con una práctica de intercambio de roles entre los alumnos. Los resultados indican que “no existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos [(explícito e implícito)] ni en los tests iniciales ni en los tests finales” (Alcón y Martínez, 2007: 63).

El experimento hecho por Pajunen (2007) investiga cuál de ambos métodos es mejor para aprender sustantivos singulares y plurales en relación con el tiempo de instrucción al que los alumnos son sometidos y a la capacidad individual de cada alumno. Los participantes fueron 32 alumnos de segundo curso de secundaria en Finlandia que

llevaban aprendiendo inglés desde hacía siete años. Estos 32 participantes fueron divididos en dos grupos (uno de 17 y otro de 15 alumnos). Cada grupo fue instruido bajo métodos diferentes: uno deductivo y otro inductivo. A pesar de todo, los resultados de este estudio no muestran que existan diferencias significativas entre los dos métodos (Pajunen, 2007).

Ambjoern (2009) señala “la falta de un consenso absoluto en la investigación especializada sobre la relación deducción e inducción” (Ambjoern, 2009: 18). Así pues, Ambjoern defiende que la elección de un acercamiento metodológico u otro dependerá del grado de complejidad gramatical de los patrones de la L2 que se enseñen. Como dicho autor sostiene, “la inducción, más directa y de mayor procesamiento, tiene su justificación desde un punto de vista educativo en temas gramaticales complejos” (Ambjoern, 2009: 18). En contraposición, un acercamiento deductivo estará justificado cuando los patrones gramaticales sean menos complejos, puesto que “un enfoque deductivo [es] más directo y de menor procesamiento” (Ambjoern, 2009: 18). Estas ideas nos recuerdan las ya expuestas de Fischer (1979), sólo que Fisher mantenía unos postulados completamente contrarios a los de Ambjoern. Por tanto, la comparativa realizada en este párrafo entre las teorías de Fischer y Ambjoern es un pequeño ejemplo de las divergencias existentes que han tenido lugar en las últimas décadas en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras y adquisición de segundas lenguas. No obstante, Ambjoern concluye exponiendo que una metodología inductiva puede llevar a que el educando consolide de forma más eficaz los patrones y conocimiento de una L2.

I.2. Aprendizaje y adquisición de lenguas no maternas

I.2.1. Aclaraciones terminológicas

Antes de continuar, conviene dejar claros ciertos conceptos que pueden llevar a confusión por el uso sinónimo que de ellos se hace. En primer lugar, los conceptos de “extranjera” y “segunda lengua” son usados en muchas ocasiones como sinónimos. Esto se debe a que una lengua extranjera se aprende después de la lengua materna, y en este caso es, de facto, la segunda lengua que un individuo puede utilizar. De ahí su uso como términos sinónimos. Manchón y Murphy describen así el concepto de segunda lengua: “Cualquier lengua adquirida después de la lengua nativa” (Manchón y Murphy, 2002: 18). Por otro

lado, ambas autoras definen el término de lengua extranjera como “cualquier lengua aprendida después de que la lengua nativa haya sido adquirida” (Manchón y Murphy, 2002: 18). No obstante, vuelve a aparecer una dicotomía entre dos términos mencionados en ambas definiciones: “adquirir” y “aprender”. Sobre esta dicotomía volveremos más adelante. Además, como lengua extranjera se entiende aquélla que no es hablada de forma natural en el territorio donde pretende ser aprendida. Por poner ejemplos y para tratar de clarificar las ideas a nuestros lectores, el inglés sería en España un idioma extranjero, puesto que no hay lugares en el territorio español donde el inglés se use tradicionalmente como elemento de comunicación entre los españoles. Por el contrario, una segunda lengua sería aquélla que sí es utilizada como medio de comunicación por miembros de una comunidad lingüística, pero que, a su vez, tienen otra como lengua materna. Como ejemplo podríamos mencionar el caso del español en Cataluña, siendo el catalán el idioma autóctono y el español la segunda lengua. Un 35’6 % de los catalanes utilizan el catalán como lengua habitual (“vehicular” sería el término que nosotros acuñaríamos para hablar de una lengua usada en los actos de comunicación en el día a día), un 50’7% usan el español como idioma habitual o vehicular y un 12% son bilingües (Wikipedia, artículos contrastados con Idescat, 2008). Volviendo a la distinción previamente mencionada entre adquirir y aprender, el término “segunda lengua” suele ir precedido del término “adquisición” y, paralelamente, el término “lengua extranjera” suele acompañar al término “aprendizaje”.

Krashen (1981, 1982) distingue de una forma muy sencilla lo que es “adquisición” (*acquisition*) y lo que es “aprendizaje” (*learning*). Por adquisición y aprendizaje, Krashen se refiere a dos formas diferentes e independientes a través de las cuales los adultos desarrollan su competencia comunicativa en una segunda lengua (Krashen, 1982: 10). Por adquisición Krashen entiende un proceso mediante el cual un adulto desarrolla sus conocimientos de la lengua meta como un niño desarrolla sus conocimientos a la hora de aprender su lengua materna (Krashen, 1982: 10). Así pues, el proceso que surge de la adquisición es subconsciente. El alumno, por tanto, no es consciente de tal proceso, pero sí es consciente de que está utilizando la lengua para comunicarse. El resultado de la adquisición de una lengua, es decir, el conocimiento de poder decir que una estructura de la lengua meta está correctamente formulada o no, también se remite al campo del subconsciente. En otras palabras, un hablante sabe que una estructura está formalmente bien construida, pero no es consciente del porqué, ya que no ha adquirido de forma consciente la regla gramatical. Como Krashen explica en este punto, el alumno “siente” o

“le suena bien” qué es lo correcto, pero no tiene los conocimientos gramaticales explícitos que acompañan a un proceso consciente (Krashen, 1982: 10). Este sistema adquirido “[es] producto de la aplicación por [parte de] los alumnos de las mismas capacidades de aprendizaje lingüístico que las usadas para su primera lengua, y consistente en el conocimiento inconsciente de la gramática de L2” (Cifuentes, 1994: 80). La segunda forma de desarrollar una competencia comunicativa en la lengua meta es a través del aprendizaje de tal lengua. Por aprendizaje, Krashen entiende “el conocimiento consciente de una segunda lengua. Esto es, saber sus reglas y ser consciente de ellas así como ser capaz de hablar de ellas” (conocimiento metalingüístico) (Krashen, 1982: 10). Este conocimiento es entendido como el “sistema aprendido, producto de la instrucción formal [que tiene lugar en clase]” (Cifuentes, 1994: 80).

El estudio que hemos llevado a cabo se realiza en un entorno en el que la lengua meta es considerada como extranjera. En cuanto a los términos adquisición y aprendizaje, creemos que el término apropiado que deberíamos utilizar con respecto al presente estudio es el de aprendizaje por diversos motivos. Primero, porque el aprendizaje se desarrolla en contextos académicos (Manchón y Murphy, 2002); y segundo, porque, como veremos más adelante, en la teoría de Decoo (1996) las dos metodologías empleadas en el estudio podrían ser consideradas como “conscientes” aunque se emplee un método deductivo y otro inductivo.

Otro término que deberíamos mencionar en esta sección es el de *método*. A este término nos remitiremos en numerosas ocasiones para comentar aspectos del presente trabajo. Así pues, conviene ofrecer una definición clara sobre qué entendemos por método. Martín Sánchez (2009) entiende *método* como:

El camino para llegar a un resultado determinado. Así, el método que utilizemos nos facilitará el camino, nos pondrá más dificultades, o nos desviará definitivamente de nuestro destino inicial. El método es parte fundamental en cualquier trabajo que se precie de ser llamado científico, y asimismo de cualquier actividad educativa. Con una buena aplicación del método o métodos más correctos, se conseguirán resultados educativos serios, rigurosos y formales (Martín Sánchez, 2009: 61).

Richards y Rogers (1986) también dan una definición del término *método*. Basándose en las ideas de Anthony (1963), ellos definen el concepto de *método* dentro de lo que ellos denominan “niveles de conceptualización y organización”. Estos niveles son

*enfoque*¹, *método* y *técnica*². Por método ellos entienden “el nivel en el que la teoría se pone en práctica y en el que se realizan las elecciones sobre las destrezas particulares que van a ser enseñadas, el contenido que pretende ser enseñado y el orden en el que dicho contenido va a presentarse” (Richards y Rogers, 1986: 15). Debemos dejar claro que para Richards y Rogers los términos enfoque, método y técnica no son sinónimos, sino complementarios entre sí, ya que a pesar de las diferencias especificadas entre los tres, éstos toman parte en el proceso de enseñanza de una L2.

Sánchez (1997) también explica que un *método* “puede entenderse como un todo coherente” en el que diversos aspectos, como el componente teórico, el contenido y la puesta en práctica, deben ser tenidos en consideración a la hora de enseñar un idioma extranjero (Sánchez, 1997: 17). A su vez, Sánchez señala que el componente teórico está compuesto por distintas teorías. Estas teorías son la teoría lingüística, entendida ésta como la naturaleza de la lengua; la teoría psicológica; la teoría pedagógica; la teoría sociológica; y la gestión del procedimiento de enseñanza en la clase. En cuanto al contenido, éste hace referencia a qué es lo que va a ser expuesto y enseñado de una determinada L2. En otras palabras, qué puntos y aspectos del componente gramatical y no gramatical de una lengua extranjera pretenden ser enseñados. Por último, un método también debe abordar la puesta en práctica de actividades mediante las cuales tal contenido y teoría (componente teórico) sean expuestos a los aprendices (Sánchez, 1996; 1997). Como Sánchez sostiene; “a través de las actividades el profesor hace llegar al alumno el contenido” (Sánchez, 1997: 21).

Así, nosotros definiríamos el concepto de *método* como la forma mediante la cual los educandos reciben y procesan información de una determinada materia para conseguir unos objetivos planteados con anterioridad al desarrollo del propio proceso en sí.

I.2.2. Aprendizaje deductivo e inductivo

Lo que pretendemos con esta breve explicación de la dicotomía entre ambos conceptos (aprendizaje y adquisición) es dejar claro el uso de nuestra terminología a lo largo del presente trabajo. Así pues, y como el presente estudio se ha realizado en la ciudad de

¹ Por *enfoque* Richards y Rogers entienden el nivel en el que supuestos y creencias sobre un idioma y el aprendizaje de una lengua se especifican (Richards y Rogers, 1986: 15).

² Por *técnica* Richards y Rogers entienden el nivel en el que se describen los procedimientos en una clase (Richards y Rogers, 1986: 15).

Murcia, en un colegio concertado, y por los motivos expuesto en los párrafos anteriores, nos referiremos en este trabajo al estudio del inglés como “aprendizaje de una lengua extranjera”, ya que ha sido llevado a cabo en un contexto en el que el inglés no es usado por los alumnos como instrumento de comunicación fuera de las horas lectivas del centro. Por tanto, lo que trataremos de explicar en esta tesis de máster será qué método, inductivo o deductivo, es mejor a la hora de aprender una lengua extranjera, en este caso, el inglés.

Con carácter general, el aprendizaje deductivo de lenguas extranjeras está estrechamente relacionado con un aprendizaje explícito, consistiendo éste en presentar directamente al alumno las reglas de cómo una lengua funciona. Por el contrario, un aprendizaje inductivo está estrechamente relacionado con un aprendizaje implícito, consistiendo éste en presentar un idioma como instrumento de comunicación, el cual ya contiene las reglas de funcionamiento que el alumno debe aprender inductiva e implícitamente, sin explicaciones previas cuyo objetivo sea el hacerle consciente de lo que aprende. Partiendo de ambas perspectivas metodológicas, nos preguntamos cuál de ellos sería mejor para desarrollar el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés.

1.2.2.1. Metodología deductiva

Por deductivo, si nos remitimos a una definición enciclopédica, entendemos “que obra o procede por deducción” (Enciclopedia Salvat, 1997: 1139), y a su vez, deducción es definido como un “proceso según el cual a partir de ciertos enunciados (premisas) se derivan otros (conclusiones)” (Enciclopedia Salvat, 1997: 1139). Salvando esta definición técnica del término en cuestión, proseguiremos mencionando que una metodología deductiva es aquella en la que se presenta una teoría, se formula una hipótesis de acuerdo con la teoría planteada, se lleva a cabo una observación partiendo de la hipótesis planteada, para finalmente confirmar mediante la observación realizada lo que en la hipótesis se propone. Si trasladamos los principios aquí expuestos a una metodología deductiva en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere, podríamos decir que un método deductivo presenta las formas de una determinada lengua de manera explícita. Como Decoo afirma (1996), un método deductivo es aquél en el que el proceso de aprendizaje se mueve de lo más general a lo más específico, de las reglas que articulan la lengua meta a la aplicación de tales reglas en el uso cotidiano de tal

lengua. Este es un proceso consciente para el alumno, pues es instruido para que estudie tales reglas de forma que sea capaz de ponerlas en práctica. Así pues, un desarrollo deductivo del aprendizaje de una lengua extranjera implicaría poner en práctica métodos gramaticales y cognitivos (Decoo, 1996: 96). Aunque Decoo hace una división más extensa de la dicotomía entre deductivo e inductivo, ya que distingue cinco modalidades diferentes en los procesos educativos en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere. Para él, el método deductivo sólo se da de una forma determinada, llamada Modo A, Deducción de Facto (Modality A – Actual Deduction) frente a las cuatro modalidades existentes en los métodos inductivos (que explicaremos más adelante). Así pues, Decoo señala que la Modalidad A – Deducción de Facto, es la manera mediante la cual la “regla gramatical o patrón de la lengua meta se expone a los estudiantes de manera explícita al comienzo del proceso de aprendizaje para que ellos apliquen la gramática explicada mediante ejemplos y ejercicios” (Decoo, 1996: 96). Por tanto, la metodología deductiva es comparada muy a menudo con los métodos gramaticales más tradicionales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Según Moumene:

Por deducción se entiende un método de razonamiento que va de lo general a lo específico, que va, por ejemplo, de las reglas generales explícitamente formuladas, a ejemplos concretos o casos particulares. Un aprendizaje deductivo proporciona a los estudiantes las reglas e información necesarias sobre las estructuras lingüísticas para que ellos proporcionen a su vez los correspondientes ejemplos que cumplan con las reglas expuestas (Moumene, 2007: 7).

En esta misma línea, Felder y Henriques definen la deducción como:

Una progresión de razonamiento que va de lo general (reglas, leyes, teorías) a lo particular (observaciones, medidas, datos) [...] La presentación deductiva se inicia con axiomas, principios o reglas, se deducen las consecuencias y se formulan sus aplicaciones (Felder y Henriques, 1995: 26, traducción y cita extraída de Ambjoern, L. , 2009: 5 y 6).

Por último, y de forma muy resumida, Robert DeKeyser (1994) afirma que “un método deductivo es aquél en el que las reglas se dan antes de ver cualquier ejemplo” (DeKeyser, 1994: 188).

Como hemos ido comentando, el término “explícito” aparece bastante a menudo ligado al concepto de “deductivo”. A nuestro entender, ambos conceptos, cuando se trata del proceso de enseñanza, van unidos. DeKeyser, junto con el concepto de deductivo,

explica que “explícito significa que las reglas se dan a conocer” (DeKeyser, 1994: 85). Martínez (2004), en su tesis doctoral, señala, basándose en las ideas de DeKeyser, que “enseñar explícitamente implica dirigir la atención de los alumnos hacia las formas de la lengua meta con el objetivo de que ellos razonen sobre las formas presentadas” (Martínez, 2004: 103). Como anteriormente señalaba Decoo (1996), cuando los alumnos razonan sobre las formas presentadas es para que estos apliquen tales reglas en el uso cotidiano, siendo éste un proceso consciente para el aprendiz. De esta forma, los alumnos aprenden una lengua de manera consciente. Como Schmidt (1994) admite, aprender de forma explícita las reglas de la lengua meta es un proceso en el que el educando es consciente de los nuevos conceptos que le son presentados (Schmidt, 1994). Por tanto, un método deductivo proporciona al alumno información metalingüística de la lengua meta antes de que éste tenga acceso a ejemplos reales de tal lengua, siendo este un proceso consciente para el educando. Así mismo, el aprendiz debe estudiar y aprender las reglas de la lengua meta para luego aplicarlas en el uso. Así pues, creemos que bajo esta metodología los conceptos de “deducción”, “explícito” y “consciencia” están estrechamente unidos. El conocimiento que de este método deriva es un conocimiento explícito de la lengua meta, entendiendo que el “conocimiento lingüístico explícito contiene todos los factores conscientes que el alumno posee acerca de la lengua y el criterio para la admisión en esta categoría es la capacidad para articular estos hechos...” (Bialystok, en Muñoz Liceras, 1991: 180).

1. Proceso de enseñanza en el aula

El proceso de enseñanza que sigue una metodología deductiva, de acuerdo con lo mencionado en los párrafos anteriores, será un proceso basado en una forma tradicional de enseñar y aprender una lengua. Sánchez (1997) describe que en tal proceso deductivo “primero se explican los temas; luego se memorizan las reglas a que puede reducirse el uso. La consolidación se lleva a cabo, finalmente, mediante la práctica (Sánchez, 1997: 140). Esta lengua extranjera será por tanto enseñada y aprendida siguiendo el modelo tradicional de presentación de contenidos descrito por Criado (2008). Si tenemos en cuenta lo señalado anteriormente, y consideramos que un método deductivo va de la teoría a la práctica, y por tanto, presenta primero las reglas, contenidos y formas de las estructuras del lenguaje para que después sea al alumno quien aprenda y ponga en práctica dichas reglas, formas y estructuras, el proceso de enseñanza desarrollará un tipo

de actividades basadas en lo que Criado describe como el modelo de las 3Ps: P1.P2.P3., Presentación, Práctica y Producción. Con esta secuenciación, se cumplen los preceptos de una disciplina deductiva: primero se presentan a los educandos las reglas gramaticales explícitamente; después estas reglas se ponen en práctica mediante ejemplos que deben realizar los estudiantes para, finalmente, llegar a la fase de producción en la que los aprendices deberán producir estructuras gramaticalmente correctas de acuerdo con las reglas presentadas y practicadas. Este modelo de enseñanza es lo que se conoce como el modelo tradicional, o, como Sánchez sostiene, el modelo escolar (*school model*) (Criado, 2008). En dicho modelo, la gramática, y por ende, el intento de dominarla de forma perfecta, tienen un lugar preferente a la hora de desarrollar el conocimiento de la lengua objeto en el educando.

2. Roles de los implicados en el proceso deductivo de enseñanza y aprendizaje

Distintos son los roles que juegan los participantes en un método deductivo si lo comparamos con un método inductivo, como veremos más adelante. Así pues, cuando hablamos de participantes, nos referimos a alumno y profesor. Teniendo en cuenta al primero y siguiendo las palabras de Shaffer (1989), un método deductivo emplazará al educando a una participación pasiva (Shaffer, 1989). Sánchez (1997) también especifica las características de un método deductivo cuando menciona cómo es la clase bajo una instrucción tradicional. Sánchez describe al profesor como una figura “dominante y protagonista” (Sánchez, 1997: 139). Es el profesor quien domina la fase de aprendizaje posicionándose por encima del aprendiz. La opinión de éste no cuenta, pues la enseñanza es unidireccional y unilateral: el profesor explica, y el alumno aprende lo explicado. El aprendizaje que de aquí nace, de acuerdo con Sánchez, es “cuantitativo y no crítico” (Sánchez, 1997: 139) ya que no se espera que el alumno se cuestione lo que el profesor le proporciona, sino que tiene que asumir que lo que el profesor explica es irrefutable.

I.2.2.2. Metodología inductiva

Para describir este tipo de metodología seguiremos los mismos pasos que hemos seguido con la metodología deductiva. Por inductivo se entiende “que obra o procede por inducción” (Enciclopedia Salvat, 1997: 2057). A su vez, inducción se define como

“argumentación que, partiendo de proposiciones particulares, infiere una afirmación de extensión universal. Se considera un tipo de razonamiento opuesto a la deducción” (Enciclopedia Salvat, 1997: 2056). Así pues, y centrándonos más en el sentido por el que hemos traído a cuestión el término inductivo, podríamos explicar que, al contrario que el método deductivo, el inductivo se mueve de lo particular a lo general. Como Decoo (1996) explica, “por inducción se entiende aquel proceso que va de lo específico a lo general, dando a conocer primero el uso real de la lengua del cual surgirán los patrones y generalizaciones” (Decoo, 1996: 96). Este es un método que está estrechamente relacionado con la forma natural de aprender una lengua y con los diversos métodos directos ya existentes (Decoo, 1996). Por tanto, estamos ante una teoría disciplinar en la que se pretende que los estudiantes sean expuestos a la lengua meta y que mediante la observación de los patrones específicos de la L2 interioricen cómo funciona dicha lengua. Felder y Henriques (1995), muy en la línea de Decoo, definen inducción como “una progresión que va de lo particular (observaciones, medidas, datos) a lo general (reglas, leyes, teorías) [...] En la presentación inductiva del material didáctico, se hacen observaciones y se infieren principios directivos de actuación o correlacionados” (Felder y Henriques, 1995: 26, traducción y cita extraídas de Ambjoern, L., 2009: 5 y 6).

Según DeKeyser (1994), por *inductivo* se entiende “que las reglas son inferidas de los ejemplos dados al alumno” (DeKeyser, 1994: 188). De igual forma que un método deductivo está estrechamente relacionado con un proceso explícito, uno inductivo se relaciona con un proceso implícito, que incluye las formas de una lengua y su gramática pero sin explicitarlas. De esta forma, para DeKeyser “*implícito* significa que ninguna regla es formulada” (DeKeyser, 1994: 188). Además, y como Martínez (2004) afirma basándose en las ideas de Reber y Winter (1989-94), “un proceso de aprendizaje implícito tiene lugar de forma no-consciente, sin que el alumno se dé cuenta de lo que está aprendiendo” (Reber y Winter, 1989-94, en Martínez, 2004: 103). Citando a Ellis (1994), Martínez expone que un aprendizaje implícito es un proceso mediante el cual el alumno procesa la información de las estructuras presentadas de forma natural y sencilla sin recurrir a la consciencia (Ellis, 1994 en Martínez, 2004: 103). Moumene (2007) define inducción como:

Un método de razonamiento que va de lo particular a lo general; es decir, de ejemplos particulares a reglas generales. En un aprendizaje inductivo, los alumnos no reciben instrucción específica de las reglas gramaticales, sino que son guiados para que descubran tales reglas por

ellos mismos partiendo de un número de ejemplos dados de antemano (Moumene, 2007: 7).

Por tanto, un método inductivo, a priori, no proporciona al alumno información metalingüística de la lengua meta, siendo el alumno, mediante procesos no conscientes, quien tiene que inferir el funcionamiento que rige la L2. De acuerdo con Bialystok, un conocimiento lingüístico implícito “es la información intuitiva sobre la que opera el que aprende la lengua para producir respuestas en la lengua objeto” (Bialystok en Muñoz Lucera, 1991: 180 & 181). Así pues, creemos que bajo esta metodología los conceptos de “inducción”, “implícito” y “subconsciente” están estrechamente unidos, aunque como veremos más adelante, ciertas matizaciones son necesarias.

Como Decoo (1996) señala, hay varios tipos de metodologías inductivas en las que el proceso de enseñanza no se desarrolla de una forma tan clara y evidente como en la metodología deductiva descrita en la sección anterior. Para Decoo, son cuatro los tipos de acercamientos inductivos en los procesos de enseñanza de una L2. Comenzaremos pues con la Modalidad B ya que la Modalidad A – Deducción de Facto- fue mencionada y descrita en la sección I.1.3.1. Así, Decoo expone:

1. Modalidad B: Inducción consciente como guía de descubrimiento (Conscious Induction as Guided Discovery).

Bajo esta modalidad, los alumnos deberán encontrar los ejemplos en textos originales en los que después se basarán para intuir las reglas gramaticales, y por tanto formular las reglas pertinentes que se infieren de los ejemplos.

2. Modalidad C: Inducción dirigida a un resumen explícito (Induction leading to an Explicit “Summary of Behaviour”).

Esta modalidad presenta rasgos propios de la teoría del conductismo. El alumno practica una estructura determinada de la lengua meta de forma intensiva. A través de esta práctica intensiva, la regla a la que ha sido expuesto el alumno es de alguna manera inducida y por tanto, interiorizada. Es al final de este proceso de aprendizaje cuando el profesor hace referencia explícitamente a la regla practicada por el alumno. De esta forma, “quienes defienden esta modalidad argumentan que al explicarse la regla en

cuestión de forma muy breve al final de la lección, al alumno se le trata de dar la impresión de que esta regla no es importante” (Decoo, 1996: 97).

3. Modalidad D: Inducción subconsciente mediante materiales estructurados (Subconscious Induction on Structured Material)

Por inducción subconsciente se entiende el proceso de aprendizaje que no recurre explícitamente a ningún tipo de explicación gramatical. Las teorías abstractas y generalizaciones sobre las reglas de la lengua meta son procesadas de forma subconsciente por el alumno. En la presente modalidad, los alumnos son expuestos a una serie de materiales didácticos estructurados de una forma determinada para guiar el proceso inductivo. Así pues, mediante una repetición sistemática del mismo patrón de la lengua meta, y variando el grado de dificultad (de lo más fácil a lo más difícil), el alumno podría obtener un dominio integral de la regla a través de la práctica y actividades sin necesidad de realizar un análisis consciente de las reglas que articulan la lengua meta (Decoo, 1996).

4. Modalidad E: Inducción subconsciente mediante materiales no estructurados (Subconscious Induction on Unstructured Material)³

Esta modalidad de aprendizaje es la más parecida a un proceso natural de adquisición de una segunda lengua. Como Decoo explica, bajo esta modalidad sólo se da una práctica intensiva de la lengua basada en una exposición directa a la lengua meta sin que haya ningún tipo de estructuración lingüística o manipulación. Las generalizaciones de las estructuras de la lengua meta aparecerán de forma natural, como así ocurre cuando se adquiere la lengua materna (Decoo, 1996: 97).

No pretendemos llevar a cabo un estudio de las distintas modalidades aquí presentadas, pero sí nos parece interesante mencionar la teoría de Decoo en tanto en cuanto presentar una metodología inductiva no es solo presentar el contenido y uso de la lengua meta. Según este autor, la fase inductiva puede ir complementada con una ulterior

³ Las cinco modalidades de Decoo (1996) mencionadas en el presente trabajo son traducidas por Ambjoern (2009) como: Modalidad A: Deducción pura; Modalidad B: Inducción consciente por descubrimiento guiado; Modalidad C: Inducción conducente a un resumen breve de la regla; Modalidad D: Inducción subconsciente de material estructurado; y finalmente, Modalidad E: Inducción subconsciente de material no estructurado.

fase deductiva que incluya la explicación de lo que primero se presentó de manera exclusivamente inductiva. En lo expuesto anteriormente observamos que las implicaciones de una metodología inductiva están estrechamente readicionadas con un aprendizaje puramente implícito, aunque puede complementarse con la fase deductiva a la que se hace referencia en las modalidades B y C.

5. Proceso de enseñanza en el aula

Los procesos desarrollados para poner en práctica un método inductivo pueden ser diferentes. Si, como vimos en el punto I.3.1.1 el proceso llevado a cabo para un método deductivo era el tradicional, entendiendo este como el modelo de las 3Ps, son numerosos los desarrollados para los enfoques inductivos. Si entendemos que una disciplina deductiva sigue el proceso P1, P2, y P3, y de lo general a lo específico, podríamos considerar que un método inductivo seguirá un proceso inverso, esto es P3, P2 y P1, es decir, de la producción, pasando por la práctica para terminar en la teoría o presentación correcta de la regla, ya que éste va de lo específico a lo general. No obstante, este proceso es más complicado de lo que a primera vista parece. Para empezar, y muy en la línea de las actividades presentadas bajo el modelo P.P.P., tenemos un desarrollo de actividades en las que los contenidos se exponen ante los alumnos para que ellos, mediante la observación, averigüen cuáles son los patrones que rigen el funcionamiento de la lengua meta. Después de comprobar que las generalizaciones de los alumnos en cuanto a las reglas de la lengua meta son las correctas, estos pasarían a producir la lengua meta para interiorizar su funcionamiento correcto. Sin embargo, encontramos otras formas de secuenciación de actividades para desarrollar una metodología inductiva.

El aprendizaje mediante Ciclos de Instrucción es descrito por Prince y Felder (2006). Bajo esta forma de enseñanza, los estudiantes desarrollan una serie de actividades cíclicas para aprender los contenidos de una lengua meta inductivamente. Así, estos Ciclos de Instrucción presentan en primer lugar un “reto” o actividad para que el alumno la lleve a cabo. Después, el alumno presenta sus “pensamientos iniciales” acerca del reto presentado, pudiendo reflejar en este proceso conocimientos previos. Después de que el aprendiz plantee sus propias teorías, a éste se le proporcionan distintas fuentes de conocimiento con las que el educando puede contrastar lo que ha realizado y pensado para comprobar si lo que él mismo ha hecho es correcto o no. Finalmente, el profesor corregirá el proceso llevado a cabo por el alumno y dará el visto bueno a la tarea

realizada (Prince, M. y Felder, R., 2006). Otra forma de desarrollar un método inductivo es mediante el procedimiento de “Aprender a Descubrir” (Discovery Learning). Con este proceso, se empuja al estudiante a que, mediante preguntas y ejemplos tomados de la realidad, observaciones, etc., descubra las reglas por las que se rige la L2 sin que ninguna explicación gramatical haya sido expuesta de antemano (Prince, M. y Felder, R., 2006).

Como ya explicamos en la sección I.1., los métodos comunicativos suelen asociarse con planteamientos inductivos del aprendizaje lingüístico. Basándonos en las ideas señaladas por Richards (2005) (<http://www.cambridge.com.mx/site/EXTRAS/jack-CD.pdf>), el proceso en el aula se llevará a cabo haciendo que la comunicación real sea el centro de atención del proceso de aprendizaje; proveyendo a los estudiantes de oportunidades de experimentar con lo que ya saben y usarlo: siendo tolerantes con los errores de los alumnos cuando emiten mensajes en la L2, pues esto es indicativo de que ellos mismos están construyendo internamente su competencia comunicativa; proveyendo a los educandos con oportunidades para que desarrollen actividades que propicien tanto la fluidez como la precisión gramatical; uniendo las diferentes habilidades de una lengua como son “hablar”, “leer”, “escuchar” y “escribir”; y permitiendo que los alumnos induzcan o descubran por sí mismos cómo se articulan las reglas de una L2. Así pues, en una clase bajo esta metodología comunicativa, y por tanto, inductiva, deberíamos prestar atención tanto a la fluidez como a la precisión. Teniendo en cuenta la fluidez, las actividades y tareas deben reflejar un uso natural de la lengua; centrarse en conseguir que los alumnos se comuniquen mediante el uso del idioma extranjero; recurrir a un uso de la lengua meta en el que se ponga énfasis en el significado; recurrir a las diferentes estrategias comunicativas (competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica); producir mensajes en la L2 que sean predecibles de antemano; y buscar el nexo de unión entre la lengua extranjera y el contexto de uso. En cuanto a la precisión, Richards expone que las actividades y tareas de clase deben centrarse en la correcta formación de ejemplos; practicar la L2 fuera de contexto; practicar con pequeños ejemplos de la L2; no es necesario recurrir a una comunicación centrada en el significado; y utilizar ejemplos del idioma extranjero escogidos de antemano con unos propósitos concretos (por ejemplo, si estamos enseñando la estructura sujeto + verbo “to be” + edad”, lo que pretendemos es que los alumnos utilicen esa estructura y respondan con la estructura de “sujeto” + verbo “to be” + la edad). Como podemos comprobar, las actividades en las que nos centramos en la fluidez parecen oponerse a las actividades cuyo fin es instruir a los alumnos en la

precisión. Relacionando todo esto con la teoría de Sánchez (1996), éste señala que la competencia comunicativa se divide en dos grandes grupos: el componente lingüístico o gramatical y el componente no gramatical. Paralelamente a la teoría presentada por Richards, el componente gramatical de Sánchez estará ligado a la precisión mientras que el componente no gramatical estará relacionado con la fluidez, y por tanto, con la competencia sociolingüística, discursiva y estratégica. Así, en una clase donde se desarrolle un sistema de aprendizaje comunicativo, será necesario que ambos componentes (el gramatical – precisión y no gramatical – fluidez) se desarrollen a la par para lograr un desarrollo integral de la competencia comunicativa.

6. Roles de los implicados en el proceso inductivo de enseñanza y aprendizaje

Si comparamos los roles de los implicados en un método deductivo e inductivo, comprobaremos que tales roles cambian sustancialmente. Con una metodología inductiva, el papel del alumno es más activo en el procedimiento de aprendizaje de una lengua extranjera. Este método provoca una participación más activa de los educandos, pues son estos quienes tienen que formular los patrones que rigen una lengua dada (Shaffer, 1989). De esta forma, y como señala Sánchez (1997), en los métodos en que se incluyen acercamientos inductivos, los educandos son “receptores activos [...] y todos se ven obligados a participar” (Sánchez, 1997: 164). Por otro lado, el papel del profesor también cambia de forma considerable. Éste ya no es la fuente única e incuestionable de conocimiento dentro de la clase, y por tanto, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su papel, aunque sigue siendo protagonista, se ve igualado al de los aprendices. Como Sánchez describe, el profesor es un “mediador” entre los alumnos y el material que éstos deben desarrollar (Sánchez, 1997: 165). Otros autores describen el rol del profesor como mero guía en tal proceso de aprendizaje y enseñanza. Es el profesor quien guía a los alumnos por el buen camino para aprender la lengua meta (Richards y Rogers, 1986). Sin embargo, no todos los métodos inductivos presentan la figura del profesor como intermediario o guía. Aunque algunos métodos, como el Método Directo, describe al profesor como único protagonista, pues es éste quien organiza y dirige el proceso de aprendizaje (Sánchez, 1997), podríamos definir el rol del profesor como “ayudante” para que los alumnos consigan aprender una lengua extranjera.

I.3. Resumen

Como hemos visto en los párrafos anteriores, el cambio de método en la enseñanza de lenguas extranjeras, sea éste deductivo o inductivo, ha sido una constante a lo largo de la historia. El desarrollo de uno u otro dependía en gran medida de las modas del momento o de las corrientes metodológicas dominantes de cada época. Por metodología deductiva entendemos aquel proceso que va de lo más general a lo más específico. En otras palabras, las reglas se dan a conocer de antemano para después proveer a los individuos con ejemplos particulares de la L2. Una enseñanza explícita de los contenidos estará, pues, muy ligada al método deductivo. Por otro lado, por inductivo entendemos un proceso que se desarrolla de forma inversa, de lo específico a lo general. Con esta metodología primero se provee a los individuos con ejemplos de la lengua meta para que ellos formulen sus propias hipótesis sobre las reglas que rigen la L2. Una enseñanza implícita estará estrechamente relacionada con el desarrollo de una metodología inductiva, ya que son los alumnos quienes tienen que inferir los patrones por los que la L2 se rige mediante la exposición a ejemplos (de la L2) tomados de la realidad.

No obstante, las posturas a favor de un método u otro varían dependiendo del estudioso al que nos refiramos; unos abogan por un método deductivo, mientras que otros lo hacen por un método inductivo. Sus posturas dependerán de sus propias experiencias en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Así pues, autores como Ausubel (1963), Carroll (1964) y Rivers (1975) apuestan por una metodología deductiva siempre que los alumnos sean adultos. En contraposición, autores como Hammerly (1975) o Brown (1994) sostienen que un método inductivo es mejor, ya que se fomenta, entre otros, la autonomía del individuo. Una tercera postura es la que mantienen autores como Fischer (1979) o DeKeyser (1994), quienes argumentan que la utilización de un método u otro podría depender de aspectos externos al propio método en sí, como por ejemplo el de la naturaleza de la regla que se pretende enseñar (DeKeyser).

En la Tabla 2 (pág. 34) se identifican los autores y sus posiciones con respecto a las teorías expuestas en la revisión bibliográfica. Sin embargo, esta clasificación no es categórica, pues se ha realizado partiendo de los estudios consultados. En otras palabras, la clasificación expuesta no significa que el autor defienda única y exclusivamente el método que hemos señalado, sino que el estudio comentado arrojaba dichos resultados. Por ejemplo, DeKeyser o Ellis podrían haber llevado a cabo otros estudios que

concluyeran que un acercamiento u otro fuera mejor a la hora de abordar un sistema metodológico en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para concluir con esta última sección de la primera parte, nos gustaría terminar diciendo que diseñar y/o aplicar un método u otro para desarrollar una clase de lengua extranjera no es una tarea sencilla. Pensamos que no sólo deberían tomarse en cuenta todos los aspectos mencionados anteriormente, sino que deberíamos contar con otros aspectos a la hora de aplicar una metodología. En otras palabras, no basta con asumir la idoneidad de uno u otro método, sino que hay que contar con las características propias de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2 (Krashen, 1975). Krashen (1981) y Arnold (1999) enumeran una serie de factores que pueden afectar al proceso de aprendizaje de una L2. Estos factores son la influencia del afecto, la ansiedad, la inhibición, la extroversión o introversión, la autoestima, la motivación, los estilos de aprendizaje, la empatía, los aspectos sociales y culturales, etc. Dichos aspectos se encuentran “dentro” del educando, pero también hay otros externos a éste, como son el profesor o maestro, el curriculum que se va a desarrollar en la clase de lengua extranjera, o los entornos sociales, culturales y económicos. Por tanto, el éxito o no de un método no es intrínsecamente relacionable al método *per se*, sino que habría que tener en cuenta también todos estos factores a la hora de diseñar una aproximación metodológica para un grupo de alumnos. Autores como Frazee y Rudnitski (1995) hacen una enumeración de todos los aspectos y puntos que deben tenerse en cuenta a la hora de proseguir con los procesos formativos en nuestras sociedades. Dichos aspectos y puntos podrían extrapolarse al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. De este modo, ellos señalan que deben tenerse en cuenta todos los elementos sociales que toman parte en la educación, como son el curriculum (integración, evaluación, objetivos, métodos de aprendizaje, etc); la comunidad educativa; los estudiantes, muy en la línea de Arnold (estilos de aprendizaje, intereses, diferencias intelectuales, experiencias personales, etc.); los profesores y maestros, los contextos políticos, sociales, culturales, étnicos, económicos, necesidades globales, etc. (Frazee y Rudnitsky, 1995).

Autor	Año	Pro Deductivo	Pro Inductivo	Depende
Ausubel y Carrol	1964	✓		
Politzer	1972	✓		
MacNamara	1973		✓	
Hammerly	1975		✓	
Seliger	1975	✓		
Rivers	1975			✓
Krashen	1975			✓
Fischer	1979			✓
Smith	1980	✓		✓
Omaggio	1986			✓
Corder	1988			✓
Scott	1989	✓		✓
Shaffer	1989			✓
Herron y Tomasello	1992		✓	
Brown	1994		✓	
DeKeyser	1994			✓
Felder y Henriques	1995			✓
Robinson	1996	✓		
Spada	1997			✓
Simensen	1998			✓
Rosa y O'Neill	1999			✓
Ellis	2002		✓	
Sun Yu-Chih y Wang Li-Yuch	2003		✓	
Erlam	2003a	✓		
Thornbury	2004	✓		
Alcón y Martínez	2007			✓
Moumene	2007			✓
Pajunen	2007			✓
Ambjoern	2009			✓

Tabla 2. Resumen de las Posturas Presentadas por Distintos Autores a Favor de uno u otra Metodología.

PARTE II

II.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta todo lo expuesto en la sección anterior y habiendo comprobado que el cambio de lo deductivo a lo inductivo y viceversa ha sido una constante en la historia, con el presente estudio pretendemos averiguar qué método dará mejores resultados en la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el inglés, ya que, como explica Martín Sánchez (2009):

La elección de un método apropiado para la enseñanza [...] [de una] lengua extranjera es una de las cuestiones básicas que todo profesor debe plantearse. La elección por uno u otro método, determinará sustancialmente el resultado del proceso educativo. En la correcta elección del método a seguir, se basa el éxito del proceso didáctico. La elección de un método inadecuado redundará en una serie de dificultades de aprendizaje que terminará con la consecuencia de un ineficaz aprendizaje (Martín Sánchez, 2009: 61).

Así, la pregunta de investigación que presentamos es la siguiente:

PI1: ¿Cuál es la mejor forma de enseñar y aprender una lengua extranjera: una instrucción deductiva o inductiva?

II.2. METODOLOGÍA

II.2.1. Participantes

El presente estudio está basado en los resultados extraídos de cuarenta y cinco participantes del colegio concertado “El Buen Pastor” sito en la ciudad de Murcia. Los participantes eran alumnos del cuarto curso de primaria con edades comprendidas entre los diez y once años. Todos ellos tienen el español como lengua materna. Estos cuarenta y cinco participantes estaban divididos en dos clases: 4º A y 4º B. A dichos grupos nos referiremos en el presente estudio como Grupo 1 (G1) y Grupo 2 (G2) respectivamente. Así, el Grupo 1, con 21 aprendices, es el grupo de control mientras que el Grupo 2, con 24 niños, es el experimental. El Grupo 1 es el que recibe una instrucción inductiva basada

en principios comunicativos en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. Por el contrario, el Grupo 2, que es el grupo experimental, recibe una instrucción deductiva. La recogida de datos en el centro escolar comienza el 16 de febrero de 2009 para concluir el 13 de marzo del mismo año. Cada grupo tenía tres lecciones de inglés a la semana con una duración de cincuenta minutos cada una.

Grupo	Edad	Alumnos	L1	L2	Metodología
1	10/11	21	Español	Inglés	Inductiva
2	10/11	24	Español	Inglés	Deductiva

Tabla 3. Participantes en el Presente Estudio.

II.2.2. Tareas y procedimientos

Distintos fueron los pasos seguidos para reunir los datos que se necesitaban para desarrollar el presente estudio. De esta forma, identificamos cinco etapas que mencionamos a continuación:

Etapas 1. Se necesitaban dos grupos de alumnos con características similares para proceder con la comparación entre ambas metodologías. Así pues, contactamos con el jefe de estudios del centro anteriormente mencionado quien a su vez, nos presentó al director del colegio. Una vez explicados los puntos que debíamos seguir para desarrollar el estudio y habiendo solicitado los pertinentes permisos a quien correspondía, el director dio luz verde a la recogida de datos.

Etapas 2. Después de la entrevista con el director, nos presentaron a los maestros de inglés de los dos grupos (4º A y 4º B), a quienes les explicamos cuál era el objetivo del presente trabajo académico: necesitábamos dos grupos de alumnos con un nivel similar de inglés. Cada grupo recibiría un tipo de instrucción diferente, uno de ellos inductiva y el otro deductiva. En el primer grupo (G1), la maestra no tendría que hacer ningún tipo de modificación en cuanto a la forma de presentar los contenidos de la L2 ya que el curriculum de dicha asignatura está diseñado para desarrollar un tipo de aprendizaje en el que se presenten los diferentes aspectos de una L2 de forma comunicativa, y por tanto, con una metodología inductiva. Sin embargo, la maestra del grupo experimental (G2) debería introducir en la secuenciación y presentación del material didáctico una serie de

modificaciones que se aproximaran a lo que una metodología deductiva pretende. En cualquier caso, nos gustaría dejar claro que no hay modificación alguna en cuanto a los materiales didácticos del curriculum se refiere, sino un cambio de metodología entre ambos grupos. Por tanto, no se cambian los contenidos, sino el orden de presentación de los mismos y la presentación explícita de la gramática.

Etapas 3. Diseñamos un test inicial de acuerdo con las ideas de las dos maestras del centro que fuera igual para ambos grupos. Dicho test incluía todos los contenidos gramaticales y comunicativos que iban a ser puestos en práctica durante la instrucción de una unidad didáctica. El examen inicial incluía cincuenta preguntas con un valor de 0.2 puntos por cada pregunta correctamente contestada y estructuradas en nueve secciones. Las preguntas planteadas trataban sobre aspectos gramaticales como el presente simple, reestructuración de oraciones afirmativas en oraciones negativas, o cómo se forman, a partir de oraciones enunciativas, oraciones interrogativas. Se incluye un modelo del test en el apéndice 1.

Etapas 4. Una vez que los alumnos realizaron los tests iniciales, la maestra del Grupo 2 diseñó las actividades correspondientes siguiendo los preceptos de una metodología deductiva. Así, asistimos a las sesiones de clase como meros observadores. Dividiremos esta etapa en dos sub-secciones para describir con detalle los diferentes pasos seguidos por ambas maestras en los dos grupos.

II.2.2.1. Grupo de control (Grupo 1)⁴

En la primera sesión a la que asistimos, la docente pidió a los aprendices que realizaran el test que les había repartido. Una vez finalizado, la maestra prosiguió con la unidad número cuatro del libro de texto con el que los alumnos trabajaban, denominado “*Storytellers 4*”⁵

En la segunda sesión a la que asistimos, la maestra interactuaba oralmente en inglés con los educandos. Para introducirles el presente simple, ella les describió lo que hacía normalmente en un día. Una vez concluidas las explicaciones del día a día de la educadora, ésta preguntaba a los aprendices lo que hacían en su día a día. En todo momento la lengua empleada era la L2, en este caso, el inglés. Las cuestiones

⁴ Esta sección es un resumen extraído del apéndice 3 y 4.

⁵ La unidad completa se muestra en el apéndice 4.

formuladas, entre otras, fueron *“How do you go to school?”*, *“Where do you have lunch?”*, *“What do you play?”*, etc. Los alumnos replicaban con repuestas tales como *“By car”*, *“In my house”*, *“I play tennis”*, etc. Una vez realizadas todas las cuestiones y obtenidas las pertinentes respuestas, la educadora reformula la pregunta para introducir la tercera persona singular del presente de indicativo: *“Who play-s football?”*, *“Who go-es to school by car?”*, *“Who plays basketball?”*, etc. En ningún momento de la presente sesión la maestra aborda la conjugación del presente de indicativo de forma explícita. Por tanto, la presentación de los contenidos didácticos se realiza de forma inductiva. En otras palabras, la educadora introduce esta “s” de tercera persona del singular del presente de indicativo pero en la lengua hablada. Esto es, sin explicarles a los alumnos qué función tiene tal “s”. Después de estos ejercicios, la enseñante continúa con la formación de las respuestas que deben darse en inglés después de que una pregunta haya sido formulada. Ejemplos expuestos en clase son: *“Do you watch T.V. in the afternoon?”* para que la respuesta dada sea *“Yes, I do”*. Después y de forma oral, los educandos debían contestar a las cuestiones formuladas del modo en el que previamente hemos señalado: *“Do you study in the morning?”* *“No, I don’t”*. Después de practicar en voz alta, la maestra escribió en la pizarra las preguntas y contestaciones dadas por los alumnos para que éstos tomaran notas. Finalmente, son los aprendices quienes formulan las preguntas para que sea la educadora quien replique. Si las preguntas son formuladas de forma incorrecta, la maestra, dirigiéndose al niño en cuestión, reformula la cuestión correctamente: *“What time do you gets up?”* *“Do you mean, what time do you get up?”*. Como pudimos constatar in situ durante la segunda sesión, en este Grupo 1 no se hizo explicitación alguna de las reglas que regían los puntos gramaticales expuestos en el presente párrafo durante esta sesión.

En la tercera sesión, la maestra empezó apuntando en la pizarra ejemplos de las estructuras que los alumnos deberían utilizar en la práctica oral que a continuación tuvo lugar. Por ejemplo, la enseñante pregunta *“What time do you get up?”* y señalando al educando número 3, éste debía responder a la pregunta siguiendo el modelo expuesto en la pizarra: *“I get up... at eight o’clock”*. Otras cuestiones formuladas para este ejercicio fueron: *“What time do you have breakfast?”*, *“What time do you go to school?”* o *“What time do you have lunch?”*. Una vez finalizada la interacción entre instructor y educandos, éstos debían practicar en parejas lo anteriormente realizado. Finalizada esta actividad en parejas, la docente describió lo que una tercera persona, en este caso su madre, realizaba a lo largo de un día para volver a introducir la tercera persona del singular del presente de

indicativo: *“My mother gets up at seven o’clock. She has breakfast at half past seven. But she doesn’t play tennis”*. Después de llevar a cabo dicha descripción, la maestra escribió en la pizarra todas las oraciones subrayando en color diferente los cambios que debían realizarse cuando hablamos de una tercera persona. No obstante, y como una metodología inductiva pretende, no se realizó explicación gramatical alguna a cerca de dichos cambios. Así, los educandos debían realizar una descripción similar del día a día de uno de sus compañeros.

En la sesión número cuatro, los alumnos practicaron cómo formular preguntas oralmente, como por ejemplo: *“Do you get up at eight o’clock?” “Yes I do”*. Después, la clase se dividió en dos equipos: equipo A y B. Un aprendiz del equipo A debía formular una cuestión que a su vez fuera respondida por un miembro del equipo B. Si la pregunta formulada o la respuesta eran construidas de forma errónea, ninguno de los dos equipos conseguiría puntuación positiva alguna. Una vez finalizada dicha actividad, los alumnos de cada equipo tenían que preguntar a la maestra preguntas sobre la madre de ésta: *“Does your mother get up at seven o’clock?”*, etc. De tal forma, hasta que los educandos no formularan la pregunta con la que la educadora contestara de forma positiva, no se anotarían punto alguno a su favor.

En la última clase tuvo lugar el test final para evaluar a los alumnos. Una copia de dicho examen se adjunta en el apéndice número 2.

Como podemos comprobar, el proceso seguido bajo esta instrucción inductiva sigue los preceptos de un acercamiento comunicativo en el que lo que prima es que los educandos sean capaces de reconocer las estructuras funcionales y patrones de la L2 presentadas por el docente y que aquéllos sean capaces de integrar dichas estructuras y patrones en sus conocimientos del idioma objeto con el propósito de usar y por tanto, comunicarse, en un idioma extranjero. Aquí, y como Rodríguez Abella y Valero Gisbert (1998) sostienen, no pretendemos en este grupo “un análisis de la lengua objeto [...], sino presentarla de manera que el aprendizaje se produzca gracias a su uso, a la observación, a la reflexión consciente y a la posterior formulación de la regla, es decir, de manera inductiva” (Rodríguez Abella y Valero Gisbert, 1998: 436).

II.2.2.2. Grupo experimental (Grupo 2)⁶

El proceso seguido durante la primera sesión a la que asistimos con el grupo experimental fue similar a la seguida con el Grupo 1. La docente procedió con la realización del test inicial (adjunto en apéndice 1).

En la segunda sesión a la que tuvimos oportunidad de asistir, la maestra comenzó la unidad con la introducción de la teoría sobre el presente simple. Como una metodología deductiva pretende, las explicaciones gramaticales sobre el presente simple se hacen explícitas y se dan a conocer previamente para que después los alumnos pongan en práctica la teoría presentada. Así, como se muestra en la Tabla 4, la educadora escribió en la pizarra toda la conjugación y su traducción correspondiente al español:

Simple Present - Presente Simple			
Vbo. To Play		Interrogative	Negative
I play	Yo juego	Do I play?	I don't play
You play	Tú juegas	Do you play?	You don't play
He play- s	Él juega	Does he play?	He doesn't play
She play- s	Ella juega	Does she play?	She doesn't play
It play- s	Esto juega	Does it play?	It doesn't play
We play	Nosotros jugamos	Do we play?	We don't play
You play	Vosotros jugáis	Do you play?	You don't play
They play	Ellos juegan	Do they play?	They don't play

Tabla 4. Ejemplo de Presentación en una Clase Deductiva.

Después de escribir la conjugación completa del verbo *to play* en la pizarra en oraciones afirmativas, interrogativas y negativas, la maestra explicó que debía prestarse especial atención a las formas correspondientes de la tercera persona del singular. Para ello, escribió en rojo los cambios que debían realizarse en tales casos. Además, ella también explicó los cambios que deben hacerse cuando se construyen oraciones interrogativas y negativas, como por ejemplo la introducción del verbo auxiliar *do*, o los cambios sintácticos que conlleva reconstruir una oración afirmativa a una interrogativa. También se escribió en la pizarra los verbos que serían utilizados (Tabla 5) durante la presente clase para realizar las tareas preparadas con su correspondiente traducción:

⁶ Esta sección es un resumen extraído del apéndice 5.

To get up: levantarse
To have breakfast: desayunar
To go to school: ir al cole
To have lunch: comer
To read: leer
To study: estudiar
To have dinner: cenar
To go to bed: ir a la cama

Tabla 5: Ejemplo de Presentación en una Clase Deductiva

Una vez expuestos en la pizarra, los niños debían copiarlos en su cuaderno de notas y escribir su conjugación completa de forma afirmativa.

En la tercera sesión, la docente comenzó recordando lo que previamente había sido explicado escribiendo en la pizarra frases como *“I go to school”*, *“You go to school”*, *“She goes to school”*, etc. Después la educadora seleccionó a cinco educandos para que conjugaran el verbo *to play* de forma que cada uno ellos conjugara una persona distinta: el alumno 1 dijo *“I play”*, el alumno 2 *“You play”*, el alumno 3 *“He plays”* y así sucesivamente hasta terminar con la conjugación completa. Una vez concluido este ejercicio, la maestra continuó con la misma actividad pero involucrando a toda la clase. Los educandos que se equivocaran en la conjugación debían permanecer en pie para que una vez terminada la ronda, éstos volvieran a comenzar con la conjugación. Después de esta actividad oral, los alumnos tenían que escribir en sus cuadernos y de forma individual la forma interrogativa de un número de verbos establecidos de antemano por la maestra.

La cuarta sesión fue similar a la lección previa, pero en esta ocasión en el ejercicio oral los escolares debían formular preguntas. Cuando los educandos hubieron acabado con la actividad, éstos debían ahora escribir en su cuaderno la forma negativa de una lista de verbos dados.

Finalmente, en la última sesión a la que asistimos, la educadora procedió con el test final.

Como hemos descrito en esta sub-sección, la maestra del Grupo 2 ha presentado las reglas y patrones que los alumnos debían aprender en la unidad didáctica pertinente. La presentación pues, del contenido didáctico, ha seguido los preceptos de una metodología deductiva: “mediante la presentación analítica de las reglas, el profesor explica los contenidos gramaticales que el alumno aplica posteriormente” (Rodríguez Abella y Valero Gisbert, 1998: 436)

Etapa 5. Diseñamos un test final similar al test inicial para medir la evolución de los alumnos. Dicho test consta de 50 preguntas divididas en nueve secciones. En cuanto al contenido gramatical se refiere, éste es el mismo que incluimos en el test inicial. Los puntos modificados son el vocabulario empleado y las cuestiones que han sido planteadas. Tanto el test inicial como el test final fueron diseñados teniendo en cuenta las indicaciones del director de la presente tesis de máster así como las indicaciones de las maestras del centro en el que realizamos el presente estudio. Un ejemplo de dicho test final se incluye en el apéndice número 2.

II.2.3. Análisis de los datos

Los datos del presente estudio se obtuvieron de los tests iniciales y finales realizados al Grupo 1 y Grupo 2. Con el test inicial podríamos comparar si ambos grupos procesaban los mismos conocimientos de inglés. Por otro lado, con el test final podríamos comparar qué método había sido más fructífero e idóneo a la hora de enseñar una L2 y, por tanto, dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en la presente tesis de máster.

Para llevar a cabo la comparación entre ambos grupos, empleamos el programa de software SPSS v. 15.0. El test desarrollado con el programa SPSS fue el *T-test*. Utilizamos la prueba T-test porque el tamaño muestral es pequeño. Como explica Brown (1988), el T-test se emplea cuando los grupos contrastados no superan los 30 participantes cada uno. Nosotros contamos tan sólo con 45 participantes divididos en dos grupos de 21 y 24. Como se muestra en las Tablas 9, 10, 11 y 12, se realizaron dos tipos de T-tests: el primero de muestras dependientes o pareadas que refleja la evolución de cada grupo bajo una instrucción u otra; y el segundo, de muestras independientes, que muestra las posibles diferencias halladas entre los dos grupos. El nivel alfa en este estudio se estableció al nivel .05. Además, se calcularon otros índices estadísticos como

la media, la moda, la mediana y la desviación estándar. Todos los resultados obtenidos se muestran en la siguiente sección.

II. 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio es comparar dos grupos de educandos instruidos bajo dos métodos de enseñanza diferentes: un grupo con una metodología inductiva y otro con una deductiva. Así pues, se instruyó al Grupo 1 con una metodología inductiva mientras que, por otro lado, se instruyó al Grupo 2 con una metodología deductiva para chequear qué grupo obtendría mejores resultados. La Tabla 6 muestra los resultados obtenidos (de 0 a 10) de ambos grupos tanto en el test inicial como en el final.

Grupo 1 (Inductivo)			Grupo 2 (Deductivo)		
Alumno	Test Inicial	Test Final	Alumno	Test Inicial	Test Final
1	2,8	5,8	1	4	8
2	1,4	8,8	2	3	9,6
3	0,2	3,2	3	6,4	9,8
4	1,2	3	4	3,8	7,4
5	1,6	6	5	0	1,2
6	0,2	3,6	6	1,2	4
7	1,6	7,6	7	0,8	3,2
8	1,6	7,4	8	1	4
9	2,8	5,2	9	0	2,2
10	1,2	6	10	0,8	4,4
11	2,6	4,2	11	0,4	3
12	0	3,8	12	0,4	2,6
13	0,6	4,8	13	0,4	2,2
14	1,2	3,2	14	0,2	0
15	0,6	2,8	15	0,6	6,2
16	0,6	6,4	16	0,4	6,8
17	2,2	5,8	17	1,4	6,6
18	1,2	3,4	18	0,2	2,6
19	1,6	4,4	19	2	5,4
20	0	2,2	20	3,2	8,4
21	0,8	4,6	21	2,8	7,4
			22	1,6	8,4
			23	2,4	7,6
			24	1,4	5,6

Tabla 6. Resultados Obtenidos de los Tests Iniciales y Finales de los Grupos 1 y 2.

La media, moda, mediana y la desviación estándar de la Tabla 6 se muestran a continuación en la Tabla 7:

Grupo 1 (Inductivo)			Grupo 2 (Deductivo)		
	Test Inicial	Test Final		Test Inicial	Test Final
Media	1,2381	4,8662	Media	1,60	5,2750
Moda	1,2	3,2	Moda	0,4	2,2
Mediana	1,2	4,6	Mediana	1,1	5,5
D.E.	,86167	1,76333	D.E.	1,58909	2,77242

Tabla 7. Media, Moda, Mediana y Desviación Estándar de los Resultados Obtenidos de los Tests Iniciales y Finales de los Grupos 1 y 2.

Así, para cotejar los datos extraídos, debemos llevar a cabo distintas comparativas. Realizaremos una comparación intra-grupal y otra inter-grupal. Con la primera pretendemos examinar los resultados de ambos tests dentro del mismo grupo. Con la segunda, relacionaremos los datos extraídos entre los dos grupos y los dos exámenes. Dichas comparativas se exponen en la Tabla 8, que mostramos a continuación:

COMPARATIVAS			
Intra-Grupal		Inter-Grupal	
G1	Test1 vs. Test2	Test 1	G1 vs. G2
G2	Test1 vs. Test2	Test 2	G1 vs. G2

Tabla 8. Comparativas Realizadas en el Presente Estudio.

Así pues, la interpretación de los datos obtenidos es la siguiente:

Muestras Pareadas T-Test (Grupo 1)					
		Media	N	Desviación Estándar	Error tip. de la media
Par 1	Test_1	1,2381	21	,86167	,18803
	Test_2	4,8667	21	1,76333	,38479

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Test_1 y Test_2	21	,430	,052

Tabla 9. Muestras Pareadas G1.

Teniendo en cuenta al Grupo 1 (grupo de control), se observa que la correlación existente entre el test inicial y el final es estadísticamente no significativa ($,052$). En otras palabras, no se advierten mejoras significativas si comparamos ambos exámenes.

Muestras Pareadas T-Test (Grupo 2)					
		Media	N	Desviación Estándar	Error tip. se la media
Par 1	Test_1	1,6000	24	1,58909	,32437
	Test_2	5,2750	24	2,77242	,56592

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Test_1 y Test_2	24	,801	,000

Tabla 10. Muestras Pareadas G2

Una vez analizados también los datos obtenidos del test inicial y final del grupo experimental (Grupo 2) expuestos en la Tabla 10, se infiere que la correlación entre ambos exámenes sí es estadísticamente significativa ($,000$). En otras palabras, hay una mejora significativa entre los tests del Grupo 2.

Los resultados del test inicial se especifican en la Tabla 11:

Estadísticos de Grupo (Test Final)

Group	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Test_2 1	21	4,8667	1,76333	,38479
2	24	5,2750	2,77242	,56592

Prueba de Muestras Independientes (Test Final)

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (2-Tailed)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Superior	Inferior
Test_2 Se han asumido varianzas iguales	7,253	,010	-,580	43	,565	-,40833	,70442	-1,82893	1,01226
No se han asumido varianzas iguales			-,597	39,479	,554	-,40833	,68434	-1,79201	,97535

Tabla 12. Estadísticos de Grupo Test Final

Tomando de nuevo como punto de referencia el Test de Levene para la igualdad de variables, hemos seleccionado los resultados en los que no se asume la igualdad de variables, ya que el Test de Levene arroja unas cifras de $,010 < ,05$. Los resultados obtenidos son de $0,554 > 0,05$ (sección *sig. (2-Tailed)*). Por tanto, y de acuerdo con los datos analizados en la Tabla 12, no existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados del Grupo 1 y Grupo 2 con respecto al test final.

En el presente estudio se han aplicado dos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, tal y como se ha descrito previamente en la sección II.2. Por un lado, el Grupo 1 recibió una instrucción inductiva mientras que, por otro lado, el Grupo 2 recibió una deductiva. El objetivo, pues, de este estudio, es comparar ambos métodos en una situación real con alumnos reales para contestar a la pregunta de investigación planteada: *¿Cuál es la mejor forma de enseñar y aprender una lengua extranjera: una instrucción deductiva o inductiva?* Una vez recogidos los datos y obtenidos los resultados estadísticos, se efectuó una comparación de los mismos, a partir de la cual asumimos que la respuesta a dicha cuestión no es ninguna de las dos opciones mencionadas en la misma. Por tanto, los datos aquí recogidos no demuestran que un método, sea este inductivo o

deductivo, sea mejor que otro. A pesar de ello, creemos que es necesaria una descripción e interpretación más amplia.

Así pues y como se advierte en la Tabla 8, son distintas las interpretaciones que debemos realizar en la presente sección. En primer lugar, necesitábamos dos grupos de alumnos que tuvieran un nivel de inglés similar entre sí. Por tanto, realizamos un test inicial a ambos grupos con el cual se pretendía comprobar si esta premisa se cumplía para poder medir la evolución de los grupos y compararla con los tests finales. Ambos grupos, como puede observarse en la Tabla 11, tenían el mismo nivel de inglés cuando dio comienzo el presente estudio ($,341 > ,05$). En este sentido, si un grupo hubiera respondido mejor que otro, podríamos atribuir este mejor rendimiento final al proceso de instrucción, y por tanto, al método aplicado. Sin embargo, como se desprende de los datos obtenidos y analizados con respecto al test final (Tabla 12), no se advierten diferencias significativas entre ambos grupos ($,554 > ,05$). Por tanto, comparando la evolución que han experimentando los dos grupos desde el test inicial al test final, observamos que ninguna instrucción, ni la inductiva ni la deductiva, empuja a uno de los dos grupos a aprender inglés de una forma más efectiva. Al no obtener datos esclarecedores con los que podamos dilucidar respuesta alguna para la pregunta de investigación planteada, sostenemos la hipótesis de que sería indiferente el utilizar una metodología tradicional y, por ende, deductiva, o una metodología comunicativa en la que se pongan en práctica preceptos inductivos. Además, sólo hemos testado unas estructuras muy concretas (el presente simple, la negación de oraciones afirmativas, la conversión de oraciones afirmativas en interrogativas y la estructura de “la hora”) y sin tener en cuenta bajo qué método los educandos han aprendido mejor un punto u otro.

No obstante, hemos advertido unos resultados dignos de comentar cuando hemos examinado la comparación intra-grupal. Teniendo en cuenta ahora sólo los resultados del G1, observamos que no hay diferencias significativas en cuanto a los resultados que arrojan el test inicial y el test final ($0,52$). Por tanto, y como se advierte en los datos extraídos de la Tabla 9, el Grupo 1 no presenta una mejoría significativa bajo una instrucción inductiva. En contraposición, el Grupo 2 sí que arroja datos significativos en cuanto a la diferencia existente entre los resultados del test inicial y final. En este caso, como puede constatarse de los datos extraídos y examinados en la Tabla 10 ($,000$), el Grupo 2 presenta una mejoría significativa bajo una instrucción deductiva. La idea pues que deseamos dejar clara en estas líneas es que aunque no haya diferencia significativa entre los tests finales de ambos grupos, sí se observa una diferencia en cuanto al proceso

de instrucción. Si la instrucción del modelo inductivo no arroja datos significativos, pero sí lo hace el modelo deductivo, podemos terminar argumentando que, en este sentido, el método deductivo ha proporcionado mejores resultados que el inductivo. El porqué de estos resultados debemos relacionarlo con las teorías expuestas anteriormente (sección I.2.1.). El hecho de que este grupo haya obtenido unos resultados estadísticamente significativos en el proceso de enseñanza puede deberse a varias razones: primero, a que este proceso de instrucción ha sido consciente (Decoo, 1996); segundo, la inducción es un proceso dificultoso para aquellos alumnos que procesen la información más lentamente, y, como comprobamos al inicio de este experimento, ambos grupos gozaban del mismo nivel de inglés, pudiendo gozar también del mismo nivel de procesamiento de información, por lo que el método deductivo ha sido más provechoso (Ausubel, 1963; Carroll, 1964); tercero, los alumnos instruidos mediante enfoques deductivos aprenden más (Erlam, 2003a)⁷; y finalmente, a que una metodología inductiva consume demasiado tiempo, ya que los alumnos necesitan más tiempo para descubrir las reglas (Sánchez, 1996; Thornbury, 2004) y aquí ambos grupos han dispuesto del mismo tiempo para asimilar los mismos patrones, conceptos y contenidos, dando como resultado una evolución significativa del grupo experimental (G2).

⁷ Aunque Erlam explica que los alumnos bajo instrucción deductiva aprenden más, son los alumnos instruidos bajo una metodología inductiva quienes retienen la información aprendida durante un período de tiempo más prolongado. Sin embargo, y como el presente estudio se desenvuelve tan solo en un mes, creemos que los alumnos del Grupo 2 han actuado mejor debido a estas premisas de Erlam. Quedaría constatar pues, qué grupo retiene lo adquirido durante más tiempo.

II.4. LIMITACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO

Después de realizar el presente estudio, anotamos algunas de las posibles limitaciones:

- a) El hecho de no haber efectuado una separación por género.

De los estudios mencionados en la Parte I tan sólo en aquéllos realizados por Shaffer (1989) y Alcón y Martínez (2007), se hacía mención al sexo de los participantes. En el resto (DeKeyser, 1994; Sun Yu-Chih y Wang Li-Yuch, 2003; Erlam, 2003a; Pajunen, 2007) no se hacía mención alguna a esta variable. Aunque Shaffer (1989) y Alcón y Martínez (2007) sí mencionan explícitamente el número de participantes masculinos y femeninos, no efectúan ningún análisis ni se desprende ninguna conclusión en sus estudios en lo que al género de los individuos se refiere.

- b) Pregunta de investigación.

En la mayor parte de los estudios aquí revisados, los autores (Shaffer, 1989; DeKeyser, 1994; Erlam, 2003a; Pajunen, 2007; Alcón y Martínez, 2007) han formulado más de una pregunta de investigación. Nosotros, sin embargo, sólo teníamos una idea en mente: testar la idoneidad de uno y otro método. Por tanto, no formulamos más preguntas de investigación para estudiar el tema traído a cuestión.

- c) Limitación del tiempo de trabajo con los alumnos.

Éste es un estudio que recaba datos sólo durante un mes de instrucción. Lo deseable hubiera sido someter a los educandos a un período de instrucción mayor bajo las dos metodologías testadas aquí, tal y como nos indicó nuestro tutor. Sin embargo, encontramos estudios en los que el tiempo de instrucción es similar al nuestro (DeKeyser, 1994; Pajunen, 2007) o incluso menor (Sun Yu-Chih y Wang Li-Yuch, 2003; Alcón y Martínez, 2007).

d) Nacionalidades.

Aunque teníamos la certeza de que todos los participantes eran hispanohablantes, no reparamos en averiguar las nacionalidades de los educandos para corroborar si una nacionalidad distinta hubiera influido en los resultados, y por tanto, que la educación recibida en sus países de origen, al ser diferente al sistema educativo español, hubiera perjudicado o favorecido sus resultados en comparación con los educandos españoles. Otros autores así lo especifican en sus estudios (Shaffer, 1989; Erlam, 2003a).

II.5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos comprobado que el cambio producido entre metodologías deductivas e inductivas ha sido una constante en la historia de las sociedades con respecto al aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, aunque algunos estudiosos se posicionen a favor de una u otra metodología, la primera conclusión que extraemos es que no hay una postura unánime a tal respecto, y que, por tanto, la elección o preferencia por un método u otro dependería de las propias experiencias de dichos estudiosos (I.3.).

El presente trabajo ha estudiado la diferencia existente entre una disciplina deductiva e inductiva a la hora de aprender y enseñar un idioma extranjero. En cuanto al proceso seguido aquí, nuestros datos sugieren que no existe una diferencia significativa entre ambas metodologías considerando a la población que ha tomado parte en este estudio. Nuestros participantes, al estar divididos en dos grupos instruidos bajo dos sistemas metodológicos diferentes, y al comprobar que no hay diferencias significativas entre ambos grupos, podemos sugerir, como ya mencionamos en las limitaciones, que la duración de ambas condiciones instructivas entre los dos grupos no ha sido lo suficientemente amplia como para apreciar cambios en los participantes. Los resultados obtenidos aquí coinciden pues con otros estudios comentados en el presente trabajo (Shaffer, 1989; DeKeyser, 1994; Alcón y Martínez, 2007; Pajunen, 2007).

Teniendo en cuenta la comparación entre los tests inicial y final dentro de cada grupo, pudimos comprobar, de acuerdo con los datos analizados, que el grupo experimental (G2 – deductivo) conseguía mejores resultados que el Grupo 1 (inductivo). En otras palabras, mientras que en las comparaciones inter-grupales no se observaban diferencias significativas puesto que ambos grupos partían con el mismo nivel de inglés y terminaron el experimento con el mismo nivel de inglés, como así lo atestiguan los resultados estadísticos del test final, sí nos percatamos de que el Grupo 2 experimentaba una evolución significativa si contrastamos el test inicial con el final, hecho que no se daba con el Grupo 1. Por tanto, aunque de acuerdo con los datos no haya diferencias significativas entre un grupo u otro, sí que existen diferencias significativas en cuanto a la evolución realizada por cada grupo comparando el test inicial con el test final.

Así, los resultados obtenidos proporcionan evidencias para preferir una metodología deductiva. Sin embargo, debíamos tener en cuenta las limitaciones presentadas anteriormente para concluir que, aunque los datos sugieren una postura favorable para la

elección de una metodología deductiva como respuesta a la pregunta de investigación, debemos matizar que otros aspectos debieran ser tenidos en cuenta para elegir uno u otro método. Primero, la edad de los participantes, ya que, como apuntan Rivers (1975) y Simensen (1998), un método inductivo es mejor para los aprendices más jóvenes: nuestros participantes tenían entre 10 y 11 años. Segundo, Ausubel (1963) y Carroll (1964) sugerían que un método deductivo era mejor para alumnos adultos. En este punto volvemos a señalar que nuestros participantes no son adultos. Tercero, del tiempo del que dispongamos alumnos y profesores para aprender una L2 ya que un método inductivo consume demasiado tiempo (Thornbury, 2004). Cuarto, de las aptitudes cognitivas de los individuos (Hartnett, 1974). Quinto, el grado de dificultad de las estructuras y reglas gramaticales de la L2 (Hammerly, 1975; Fischer, 1979; Ambjoern, 2009). Sexto, de los estilos de aprendizaje que mejor se adaptan a cada individuo (Felder y Henriques, 1995; Simensen, 1998). Y para concluir, aquellos factores que menciona Arnold (1999) que también pueden influir en el proceso de aprendizaje de los individuos, como son el afecto, la empatía, aspectos sociales y culturales, etc. Así pues, parece ser que el éxito o fracaso de un método no dependerá única y exclusivamente del método en sí, si no también de otros factores extrínsecos al propio método.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcón Soler, E. y Martínez Flor, A. (2007) Developing pragmatic awareness of suggestions in the EFL classroom: A focus on instructional effects. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (1), 47-76
- Ambjoern, L. (2009). Desarrollo del conocimiento explícito gramatical basado en el procesamiento del input: Una perspectiva inductiva. *RedELE* 17, 1-21. <http://www.educacion.es/redele/Revista13/ensenanza-apren-ambjoern.pdf>
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J.D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning. A Teacher's Guide to Statistics and Research Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1994-1995). Gramática y segundas lenguas. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 10, 69 – 90.
- Criado, R. (2008). *Patterns of Activity Sequencing in the Teaching of English as a Foreign Language and their Effects on Learning: A quasi-Experimental Study*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Decoo, W. (1996). The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. *IRAL: International Review of Applied Linguistics*, 34 (2), 95 – 118.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 1998: 42 – 63. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, Robert M. (1994). How implicit can adult second language learning be? *AILA Review*, 11, 83 – 96.
- DeKeyser, Robert M. (1994). Implicit and explicit learning of L2 grammar. A pilot study. *TESOL QUARTERLY*, 28, 118 – 194.
- Erlam, R. (2003a). The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. *The Modern Language Journal*, 87 (2), 242 – 260.

- Erlam, R. (2003b). *Form-Focused Instruction in L2 French*. Tesis Doctoral. Auckland: The University of Auckland.
- Felder, R. y Prince, M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *J. Engr. Education*, 95 (2), 123 – 138.
- Ferrández, A. y Sarramona, J. (1977). *La educación. Constantes y Problemática Actual*. Barcelona: CEAC.
- Fischer, Robert A. (1979). The inductive-deductive controversy revisited. *The Modern Language Journal*, 63, (3), 98 – 105.
- Fraze, B. & Rudnitski R. (1995). *Integrated Teaching Methods: Theory, Classroom Applications, and Field-Based Connections*. New York: Delmar Publishers.
- Hammerly, H. (1975). The deduction/induction controversy. *The Mother Language Journal*, 59, 15 – 18.
- Krashen, S. D. (1975). Additional dimensions of the deductive/inductive controversy. *The Modern Language Journal*, 59 (8), 440 – 442.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Nueva York: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Pergamon Press.
- Manchón, R. y Murphy, L. (2002). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Murcia: Diego Marín.
- Martín Sánchez, M.A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54 – 70.
- Martínez Flor, A. (2004). *The Effect of Instruction on the Development of Pragmatic Competence in the English as a Foreign Language Context: a Study based on Suggestions*. Tesis Doctoral. Universidad Jaime I, Castellón.
- Moumene, A. (2007). A Review of explicit and implicit grammar instruction. *Forum De L'Enseignant*, 3, 6 – 18.
- Muñoz Licerias, J. (1991). *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*. Madrid: Visar Dis, S.A.
- Navarro, F. (Dirección Editorial) (1997). *Enciclopedia Salvat*. Barcelona: Salvat Editores, S.A.
- Pajunen, N. (2007). *Deductive and Inductive Approaches in Teaching Singular and Plural Nouns in English*. Universidad de Jyvaskyla, Finlandia.

- Richards, J. y Rogers, S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2005). Communicative language teaching today. *Portfolio Series*, 13. <http://www.cambridge.com.mx/site/EXTRAS/jack-CD.pdf>
- Rodríguez Abello, R. M. y Valero Gisbert, M. (1998). La Gramática para comunicar: Una propuesta inductiva. *ASELE*, 9, 433 – 440.
- Sánchez, A. (1996). El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 5 (1), 9 – 34.
- Sánchez, A. (1997). *Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas. Evolución Histórica y Análisis Didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías, S.A.
- Schmidt, Richard W. (1994). Consciousness in second language learning. *AILA Review*, 11, 11 – 26.
- Shaffer, C. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, 73 (4), 395 – 403.
- Sun Yu-Chih y Wang Li-Yuch, (2003). Concordancers in the EFL classroom: Cognitive approaches and collocation difficulty. *Computer Assisted Language Learning*, 16, 83 – 94.
- Idioma catalán. (2009, 2) de diciembre. *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 19:13, diciembre 7, 2009 from http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Idioma_catal%C3%A1n&oldid=32334194.

APÉNDICE 1. TEST INICIAL

TEST INICIAL

GRUPO:

NOMBRE:

1. Write

a) Circle the correct word. Complete with get.

1. I (get/gets) up at eight o'clock
2. She (have/has) lunch
3. We (study/studies) English
4. They (go/goes) to bed at 12 o'clock
5. He (play/plays) tennis on Mondays

b) Write the verb

1. He (study) _____
2. She (go) _____
3. My mother (play) _____
4. My brother (get) _____
5. He (have) _____

c) Complete with do or does

1. ____ you get up at two o'clock?
2. ____ she have breakfast?
3. ____ he go to bed?
4. ____ your mother have lunch?
5. ____ Jane go to school?

d) Answer with **the short answer**

1. Do you go to school on Sundays?

.....

2. Do you play football in class?

.....

3. Does she study at six o'clock?

.....

4. Does your mother play football?

.....

5. Do you go at five o'clock?

.....

2. Rewrite the following sentence in the negative form

1. I have lunch at 5 o'clock

.....

- 2. I play football
.....
- 3. She speaks English
.....
- 4. They go to school
.....
- 5. Jane and Dani go to school.
.....

3. Write interrogative sentences

- 1. You get up at half past seven.....
- 2. He has breakfast at half past eight.....
- 3. Roberto goes to school.....
- 4. We play football.....
- 5. My mother and father have lunch at 1 o'clock.....

5. Complete with don't and doesn't

- 1. He _____ get up early
- 2. You _____ have lunch
- 3. Laura _____ play football
- 4. Roberto and Laura _____ go to school
- 5. I _____ speak German

5. Complete with I or she/he

- 1. _____ get up
- 2. _____ gets up
- 3. _____ play tennis
- 4. _____ studies English
- 5. _____ have lunch

6. Describe what you and your brother do in a day

- 1. I get up at 8 o'clock and my mother gets up at 7 o'clock.
- 2. I tennis and my brother.....
- 3. Iand my brother.....
- 4. Iand my brother.....
- 5.
- 6.

APÉNDICE 2. TEST FINAL

TEST FINAL

GRUPO:NOMBRE:.....

1. Write

- a) Circle the correct word.
1. he (works/work) in the post office
 2. I (travel/travels) to New York next week
 3. My cousins (study/studies) English in High School
 4. Mathew (go/goes) to bed at 12 o'clock
 5. We (enjoys/enjoy) the birthday party
- b) Write the verb
1. I (study) _____
 2. We (come) _____
 3. My sister (drink) _____
 4. He (see) _____
 5. My father (open) _____
- c) Complete with **do** or **does**
1. ____ they get up at two o'clock?
 2. ____ you have breakfast?
 3. ____ she like playing baseball?
 4. ____ your mother work?
 5. ____ Peter travel to London?
- d) Complete with **don't** and **doesn't**
1. They _____ get up early
 2. We _____ enjoy dinner
 3. Laura _____ start a new English course
 4. Judith and John _____ do sports in school
 5. I _____ learn German in the school

2. Complete with the personal pronouns: I, you, she/he, we, or they

1. ____ have a shower
2. ____ get up
3. ____ writes a letter
4. ____ prepare an exam
5. ____ has breakfast

3. Answer with the short answer

1. Do you go to church on Wednesdays?
.....
2. Does Mathew eat chocolate cake?
.....
3. Do Andrew and JP live together?
.....
4. Does your mother cook turkey?
.....
5. Do you watch T.V. at twelve o'clock?
.....

4. Rewrite the following sentence in the negative form

1. We have breakfast at 5 o'clock
.....

- 2. Paul meets Alison
.....
- 3. Jane speaks English
.....
- 4. We come back from Moscow
.....
- 5. Jane and Dani visit the zoo.
.....

5. Write interrogative sentences

- 1. They wake up at half past seven
.....
- 2. Alicia has lunch at half past two
.....
- 3. Roberto changes the apple pie for a banana
.....
- 4. They meet in the hall at 2 o'clock
.....
- 5. My mother and father buy a beautiful present
.....

6. Describe what you and your mother do in a day

- 1. I get up at 8 o'clock and my mother gets up at 7 o'clock.
- 2. Ibasket and my mother.....
- 3. I.....and my mother.....
- 4.
- 5.
- 6.

APÉNDICE 3. GRUPO 1 – DE CONTROL (G1): NOTAS TOMADAS EN CLASE

Sesión 1:

Actividad 1: Realización del examen (test inicial)

Segunda Actividad: La segunda actividad se corresponde con la actividad número 4 de la página 27 del libro de texto que usan los alumnos de cuarto de primaria “*Storytellers*”. La unidad de dicho libro se encuentra en el apéndice 4. La maestra realiza la actividad número 4 adaptándola. Para empezar, la maestra hace a los alumnos diferentes preguntas en inglés: “*Can you run well?; Can you swim fast?, etc.*” Si los alumnos no saben el significado de lo que la profesora está diciendo, ésta trata de explicarlo en inglés mediante una descripción. Si en última instancia, los alumnos no comprenden alguna palabra de los enunciados de la maestra, ésta finalmente opta por traducir la palabra en cuestión. La profesora adapta las oraciones de la actividad 4 para formar cuestiones, y por tanto, introducir a los alumnos de esta forma algunas de las estructuras que ella pretende desarrollar en la presente unidad: formación de preguntas.

Tercera Actividad: La maestra, oralmente, explica las lo que ella realiza en un día:

“I get up at 7 o’clock in the morning. Then, I have breakfast at half past seven. Finally, I come to school by car”.

A continuación, ella escribe en la pizarra las acciones que una persona puede hacer en el día a día:

Our Day

In the Morning:

Get up

Have breakfast

Go to school by car, etc.

In the Afternoon:

Do homework

Play football, etc.

In the evening:

Watch tv

Have dinner

Una vez escritas las acciones, la maestra preguntaba a los educandos oralmente:

- *How do you go to school?(1)*
- *Where do you have lunch?(2)*
- *What do you play?(3)*
- *Who plays football?(4)*
- *Who plays basket?(5)*
- *Who swims? (6)*

A dichas preguntas, diferentes alumnos contestaron:

- *By car / walking / by bus, etc. (1)*
- *At the school / at home, etc. (2)*
- *I play football. (3)*
- Para las preguntas 4, 5 y 6 los alumnos contestaron con un "I" si practicaban el deporte mencionado en la pregunta.

Actividad 4: La maestra realiza preguntas para que los alumnos contesten con el formato “*Yes I do*” o “*No, I don’t*”:

- *Do you watch TV in the morning? Yes I do*
- *Do you study in the morning? No I don’t*
- *Do you play tennis in the morning? No I don’t*
- *Do you have dinner in the morning? No I don’t*

Después de esta práctica oral de preguntas y respuestas cortas, los aprendices debían escribir en su cuaderno de notas las diferentes acciones escritas anteriormente en la pizarra. Para que los alumnos fueran conscientes de las diferentes actividades que durante un día se pueden llevar a cabo, la maestra subrayó en colores diferentes las tres partes del día. Con ello se pretendía que los alumnos distinguiesen bien qué acción tiene lugar en qué parte del día para practicar bien la forma positiva o negativa de las respuestas cortas en inglés.

Deberes: los alumnos deben escribir en su cuaderno de notas las acciones que realizan en su día a día y a la hora que lo hacemos.

Sesión 2:

Actividad 1: Los alumnos hacen preguntas a la maestra y ésta responde:

- *What time do you get up?* – alumno
- *I get up at 7 o’clock.* – maestra

Si el algún alumno formulara la pregunta de forma incorrecta, la maestra la corrige de una forma indirecta. Esto es, reformulando la pregunta correctamente para que el alumno vuelva a formularla correctamente.

Actividad 2: La maestra continúa con la actividad anteriormente mencionada pero ahora es ella quien formula las preguntas y los alumnos contestan. La educadora anota en la pizarra las acciones conjugadas en primera persona sin completar con la hora:

I get up at.....
I have breakfast at...
I go to school at.....
I go to bed at..... etc.

Así, las preguntas formuladas oralmente para que los alumnos contesten siguiendo dichas estructuras son:

- *What time do you get up?*
- *What time do you have breakfast?*
- *What time do you go to school?*
- *What time do you have lunch?*
- *What time do you go to bed? Etc.*

A estas preguntas los alumnos deben contestar con, por ejemplo: "*I get up at....8 o'clock*".

Actividad 3: En parejas, los alumnos van a practicar oralmente la formulación de preguntas y la contestación de las mismas tomando notas de las respuestas del compañero.

Actividad 4: Los alumnos deben ahora hablar de las acciones que la maestra hace en su día a día. Para ello, la maestra guía a los alumnos para que la producción del ejercicio sea como se menciona a continuación:

- *The teacher get-s up at 7 o'clock*
- *The teacher ha-s breakfast at half past seven*
- *The teacher go-es to school at 8 o'clock*
- *The teacher play-s tennis*

- *The teacher read-s a novel, etc.*

Al mismo tiempo que los educandos articulan las oraciones anteriormente señaladas, la maestra las escribe en la pizarra señalando en colores diferentes las diferencias y cambios que se producen en la tercera persona del singular del presente de indicativo.

Actividad 5: Los alumnos deben escribir en sus cuadernos lo que sus compañeros hacen durante el día:

María gets up at half past seven. She goes to school at 8 o'clock by car. She plays tennis. Etc.

Sesión 3:

Actividad 1: Los alumnos deben convertir en preguntas las oraciones escritas en su cuaderno de notas (act. 5 sesión 2) de tal forma que sus compañeros contesten con la forma corta: “*Yes I do*” o “*no I don't*”.

Actividad 2: Los alumnos son divididos en dos grupos. Un miembro del equipo A debe formular una pregunta para que sea contestada por un miembro del equipo B. Si la pregunta o la respuesta no son formuladas de la forma correcta, el equipo no puntúa.

Actividad 3: La profesora formula una pregunta sobre las madres de los estudiantes. Después de que estos hayan oído la pregunta modelo, la maestra les insta a que le hagan preguntas sobre la madre de la maestra, para que de esta forma, los alumnos puedan formular preguntas con la tercera persona del singular del presente de indicativo. Hasta que los alumnos no formulan la pregunta correcta (persona y tiempo), la maestra no apunta en la pizarra la respuesta:

- *Does your mother get up at 7 o'clock? (alumno 2)*

- *No, she doesn't* (maestra).

- *Does your mother get up at 8 o'clock?* (alumno 4)
- *No, she doesn't* (maestra)

- *Does your mother get up at 6 o'clock?* (alumno 9)
- *Yes, she does. She gets up at 6 o'clock* (maestra)

Una vez los alumnos formulan la pregunta con respuesta afirmativa, nuevas preguntas deben ser formuladas para proseguir con el ejercicio:

- *Does your mother go to bed at 11 o'clock?, etc.*

Actividad 4: En sus cuadernos de notas, deben formular preguntas y contestarlas como sigue en los siguientes ejemplos:

Do you get up at 5 o'clock?
 No, I don't, I don't get up at 5 o'clock. I get up 8 o'clock

Does your mother get up at 5 o'clock?
 No, she doesn't, she doesn't get up at 5 o'clock. She gets up at half past seven.

En esta actividad, los verbos son dados por la maestra: “*get up*”, “*go to bed*” y “*have lunch*”.

Sesión 4:

Actividad 1: La maestra presenta formalmente la teoría: formulación y contestación de preguntas.

Actividad 2: Distinción entre 1ª, 2ª y 3ª persona. El ejercicio se realiza en la pizarra para que los alumnos tomen nota:

<p>Do vs. Does</p> <p>_____ they play? _____ you play? _____ he play? _____ you eat? _____ he eat? _____ my mother eat?</p> <p>I _____; he _____ (go) You _____; she _____ (play) They _____; he _____ (get up) You _____; she _____ (have) My mother _____; I _____ (study)</p>
--

Actividad 3: Los alumnos deben practicar oraciones afirmativas, interrogativas y negativas de forma oral:

- *My mother gets up at.....*
- *Does my mother get up at.....?*
- *My mother doesn't get up at....., etc.*

Actividad 4: Los alumnos deben hacer pequeñas redacciones sobre las acciones que realizan durante el día.

Última sesión:

Test final.

APÉNDICE 4: UNIDAD DIDÁCTICA EXTRAÍDA DEL LIBRO DE TEXTO UTILIZADO EN EL COLEGIO

APÉNDICE 5. GRUPO 2 – EXPERIMENTAL (G2): NOTAS TOMADAS EN CLASE.

Sesión 1:

Actividad 1: realización examen (test inicial).

Actividad 2: La maestra empieza la clase explicando el presente simple. La conjugación completa fue expuesta en la pizarra:

Simple Present - Presente Simple			
Vbo. To Play		Interrogative	Negative
I play	Yo juego	Do I play?	I don't play
You play	Tú juegas	Do you play?	You don't play
He play- s	Él juega	Does he play?	He doesn't play
She play- s	Ella juega	Does she play?	She doesn't play
It play- s	Esto juega	Does it play?	It doesn't play
We play	Nosotros jugamos	Do we play?	We don't play
You play	Vosotros jugáis	Do you play?	You don't play
They play	Ellos juegan	Do they play?	They don't play

La maestra explica las reglas de cómo se conjuga el presente de indicativo y lo compara también con el español. Después, la maestra escribe en la pizarra los verbos con los que vamos a trabajar en la presente unidad didáctica:

To get up: levantarse
To have breakfast: desayunar
To go to school: ir al cole
To have lunch: comer
To read: leer
To study: estudiar
To have dinner: cenar
To go to bed: ir a la cama

Como deberes la maestra les pide que conjuguen el presente de indicativo de algunos de estos verbos en clase. Los que queden, serán mandados como deberes para casa.

Sesión 2:

Actividad 1: Un alumno sale a la pizarra y escribe la conjugación del verbo “to go”. Mientras tanto, la maestra corrige los cuadernos de los alumnos.

Actividad 2: La maestra pide 5 voluntarios. Los 5 alumnos seleccionados deben permanecer en pie. Oralmente deben conjugar uno de los verbos. Cada alumno debe conjugar una sola persona:

- *I play, yo juego* (alumno 1)
- *You play, tú juegas* (alumno 2)
- *He plays, él juega* (alumno 3)
- *She plays, ella juega* (alumno 4)
- *It plays, esto juega* (alumno 5)
- *We play, nosotros jugamos* (alumno 1)
- *You play, vosotros jugáis* (alumno 2)
- *They play, ellos juegan* (alumno 3)
-

Los educandos que contesten adecuadamente en su turno correspondiente a la hora de conjugar el tiempo verbal son llevados a parte a uno de los rincones de clase.

Actividad 3: La misma actividad es realizada pero con distintos verbos y teniendo en cuenta a toda la clase. La maestra advierte de la –s que hay que añadir en “las terceras” personas del singular: *he, she* e *it*. Un alumno, un tiempo verbal. Los alumnos que fallen, deben reunirse con los alumnos que permanecen de pie en un rincón.

Los alumnos que replicaron correctamente permanecen sentados. Los alumnos que se equivocaron permanecieron de pie. Así, estos últimos volvían a iniciar el proceso. Los alumnos que acertaron todo, esto es, los que permanecen sentados, son calificados con un 10 (A). De los que permanecen de pie en el rincón 1, los que fallen la conjugación pertinente, pasan al rincón 2. Los que permanecen en el rincón 1 obtienen como nota un 8 (B). Después, los alumnos que quedaron en el rincón 2 comenzaron de nuevo el proceso. Los que no se equivocaron permanecieron en dicho rincón siendo evaluados con un 6 (C). Una última oportunidad fue dada a los que quedaron para el rincón 3. Los que no se equivocaron obtuvieron un 5 (D) y los que se equivocaron, fueron suspendidos (E).

Actividad 4: Deberes para casa: crear las formas interrogativas de los verbos *to play, to get up, to have breakfast* y *to study*.

Para que los alumnos realicen el ejercicio correctamente, la maestra expone en la pizarra la conjugación de uno de los verbos que puede provocar alguna que otra equivocación en su conjugación por los cambios que han de realizarse:

To Study: we have to make some changes.

I study: yo estudio

You study: tú estudias

He stud-**ies**: él estudia. La maestra señala la diferencia y les explica el porqué.

She stud-**ies**

We study

You study

They study

Una vez escrita dicha conjugación en los cuadernos de notas de los alumnos, éstos comienzan con los deberes en clase.

Sesión 3:

Actividad 1: 3 Alumnos escriben en la pizarra la conjugación completa y en forma de interrogación de 3 verbos diferentes: *to read*, *to go to bed* y *to have dinner*. Mientras tanto, la maestra corrige los deberes de los alumnos. Así, los alumnos debían escribir en la pizarra:

To read:

Do I read?

Do you read?

Does he read?

Does she read?

Do we read?

Do you read?

Do they read?

To go to bed:

Do I go to bed?

Do you go to bed?

Does he go to bed?

Does she go to bed?

Do we go to bed?

Do you go to bed?

Do they read?

To have dinner:

Do I have dinner?

Do you have dinner?

Does he have dinner?

Does she have dinner?

Do we have dinner?

Do you have dinner?

Do they have dinner?

Actividad 2: El procedimiento a seguir es el mismo que el realizado en la actividad 3 de la sesión 2. Esta vez, la estructura a repetir por los alumnos es la formulación de preguntas.

Como deberes, los alumnos debían escribir la negación de las preguntas practicadas durante la sesión 3.

Actividad 3: La hora. La maestra explica la estructura mediante la cual la lengua inglesa expresa la hora en la que nosotros realizamos las acciones descritas por los verbos. Las estructuras que debían seguirse fueron expuestas en la pizarra:

<p><u>Sujeto + verbo + prep. At + hora</u></p> <p>I get up at.... I have breakfast at.... I go to school at.... I have lunch at..... I play at..... I read at..... I study at..... I have dinner at.... I go to bed at.....</p>

Después, la maestra pregunta a los alumnos a qué hora realizan una u otra actividad para que ellos contesten utilizando estas estructuras:

- “*What time do you get up?*” (maestra)
- “*I get up at 9 o’clock* (alumno 9).

Actividad 4: Los alumnos trabajan en parejas para practicar dichas estructuras.

Sesión 4:

Actividad 1: La maestra corrige los deberes mientras los alumnos trabajan con dos verbos: *to study* y *to go to bed*.

Actividad 2: Los alumnos practican de forma oral la negación. El proceso es igual que el de la actividad 3 de la sesión 2. Ejemplos:

- *I don't play* (alumno 1)
- *You don't play* (alumno 2)
- *He doesn't play* (alumno 3)
- *She doesn't play* (alumno 4)
- *It doesn't play* (alumno 5)
- *We don't play* (alumno 6)
- *You don't play* (alumno 7)
- *They don't play* (alumno 8)

Como deberes para casa, los alumnos deberán escribir a qué hora realizan las acciones escritas en la pizarra. Ejemplos:

- *I get up at 8 o'clock*
- *I have breakfast at half past eight, etc.*

Después deberán formular las pertinentes preguntas y sus correspondientes negativas. Todo ello se hará en primera persona del singular:

- *Do I get up at 8 o'clock?*
- *No, I don't get up 8 o'clock*

- *Do I have breakfast at 10 o'clock?*
- *No, I don't have breakfast at 10 o'clock.*

Sesión 5:

Actividad 1: En la pizarra, la maestra escribe las acciones en primera y tercera persona del singular:

- *I get up at half past seven and Peter gets up at 9 o'clock*
- *I have breakfast at half past eight and my teacher **has** breakfast at half past seven.*
- *I go to school and my mother **goes** to the shop*
- *I play football and Mario **plays** basket*
- *I study English and my sister **studies** French*

Todas las terceras personas del singular del presente de indicativo son subrayadas por la maestra para que los alumnos adviertan las diferencias con respecto a otras personas de la conjugación.

Actividad 2: En la pizarra, la maestra escribirá oraciones afirmativas. Los alumnos deberán salir a la pizarra y formar la interrogación de tal oración afirmativa:

I play tennis: Do I play tennis?
 They go to school: Do they go to school?
 I have lunch: Do I have lunch?
 She goes to school: Does she go to school?, etc.

Actividad 3: Como en el ejercicio anterior, los alumnos deben ahora formar la negación:

They play tennis: they don't play tennis
 They go to school: they don't go to school
 He has lunch: he **doesn't have** lunch
 She goes to school: she **doesn't go** to school

My mother has dinner: my mother **doesn't have** dinner, etc.

En rojo, una vez corregido el ejercicio, la profesora recuerda qué cambios han de hacerse: en la negación, el indicativo de tercera persona del singular recae sobre el auxiliar, sin que recaiga ningún cambio sobre el verbo principal.

Actividad 4: El procedimiento de dicha actividad es el mismo que el mencionado en la actividad 3 de la sesión 2. Esta vez, la maestra emite oraciones en español para que los alumnos las traduzcan al inglés. La actividad es oral. Ejemplos.

- *él juega* (maestra)
- *he plays* (alumno 3)

- *yo desayuno* (maestra)
- *I have breakfast* (alumno 15)

Última sesión:

Test final.