



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

La metodología inductiva y el enfoque por tareas para la enseñanza del presente en la asignatura de inglés, en primero de la Educación Secundaria Obligatoria del centro concertado Escola Virolai de Barcelona

Presentado por: Ornella D'Aita
Línea de investigación: Teoría y métodos educativos. Métodos pedagógicos (Estilos de enseñanza)
Directora: Ingrid Mosquera Gende

Ciudad: Barcelona

Fecha: 12 de diciembre de 2014

Resumen

En este trabajo, se intenta analizar la metodología inductiva y el enfoque por tareas para la enseñanza del presente en la asignatura de inglés, en primero de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) del centro concertado Escola Virolai de Barcelona. El tema elegido es el fruto de la experiencia personal durante el practicum de este Máster de Educación Secundaria llevadas a cabo en el colegio concertado Escola Virolai de Barcelona. Se ha observado la metodología empleada por los profesores del centro y las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos y se ha constatado que ellos logran construir un aprendizaje significativo.

Esta investigación se desarrolla a través de diversos apartados. En el primer apartado, después de haber introducido el trabajo, se plantea el problema de investigación, se definen el objetivo general y los objetivos específicos y se ilustran la metodología elegida y la bibliografía utilizada. El segundo apartado expone la fase de desarrollo, que consiste en presentar el marco teórico y el estudio de campo que se ha llevado a cabo, reflexionando sobre los resultados a través de gráficas explicativas. En el tercer apartado, se propondrán actividades, teniendo en cuenta los resultados del estudio teórico y del estudio de campo.

Además de esas tres partes principales, el trabajo se cierra con un apartado de conclusiones y otro de limitaciones y prospectiva, seguidos de la bibliografía, con dos subapartados, uno referido a la bibliografía empleada en el estudio y otro referido a la bibliografía relacionada con el tema y que puede resultar de interés para posteriores proyectos.

Palabras clave: metodología inductiva, enfoque por tareas, gramática, inglés, Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Abstract

This project aims to analyse the inductive methodology and the approach based on the elaboration of tasks to teach the present in the English subject, at the first year of the Escola Virolai secondary private school in Barcelona.

This topic derives from my personal experience during the apprenticeship of the Secondary Education Master done at the Escola Virolai school centre in Barcelona. It has been observed the methodology used by the teachers and the learning strategies chosen by the students. It has been deduced that they succeed in constructing a significant learning.

This project is formed by different parts. After the introduction, the first part shows the problem to solve, the general and the specific aims, the methodology and the bibliography that have been used. The second one explains the development of the study that consists in presenting the theoretical framework and the field study, analysing the results of the survey through the aid of graphics. The third part develops some practical proposals of activities, considering the theoretical framework and the field study.

In addition to these main parts, the project presents its conclusions, limitations and future perspectives, the revision of several remarkable authors, used to develop the theoretical framework, and the bibliography related with the topic, that could be interesting to develop future projects.

Key words: inductive methodology, approach based on the elaboration of tasks, grammar, English, secondary school.

Índice de contenidos

1.	Introducción.....	6
2.	Planteamiento del problema.....	8
	2.1 Objetivos.....	8
	2.1.1 Objetivo general.....	8
	2.1.2 Objetivos específicos.....	8
	2.2 Metodología.....	9
	2.3 Fuentes.....	9
3.	Desarrollo.....	10
	3.1 Marco teórico.....	10
	3.1.1 La metodología inductiva.....	10
	3.1.1.1 Metodología inductiva vs metodología deductiva.....	11
	3.1.1.2 Características de la metodología inductiva.....	12
	3.1.1.3 Ventajas e inconvenientes de la metodología inductiva	14
	3.1.2 El enfoque por tareas.....	15
	3.1.2.1 Definición de enfoque por tareas.....	16
	3.1.2.2 Los tipos de tareas	18
	3.1.2.3 Características de la enseñanza en el enfoque por tareas	19
	3.1.3 La gramática inglesa en primero de la Educación Secundaria	
	Obligatoria.....	20
	3.1.4 La enseñanza del presente.....	23
	3.2 Estudio de campo.....	25
	3.2.1 Materiales y métodos.....	25
	3.2.2 Resultados y discusión.....	27
4.	Propuesta práctica.....	36
	4.1 Propuesta 1.....	36
	4.2 Propuesta 2.....	37
	4.3 Propuesta 3.....	39
5.	Conclusiones.....	42
6.	Limitaciones y prospectiva.....	44
	6.1 Limitaciones.....	44
	6.2 Líneas de investigación futura.....	44
7.	Bibliografía.....	46
	7.1 Referencias.....	46
	7.2 Bibliografía complementaria.....	49

Índice de figuras y gráficos

Cuadro 1.	Características de la metodología inductiva.....	12
Cuadro 2.	Ventajas e inconvenientes de la metodología inductiva.....	14
Cuadro 3.	Características del enfoque por tareas.....	19
Gráfico 4.	Modelo de cuestionario.....	25
Gráfico 5.	Pregunta n°1.....	28
Gráfico 6.	Pregunta n°2.....	29
Gráfico 7.	Pregunta n°3.....	29
Gráfico 8.	Pregunta n°4.....	30
Gráfico 9.	Pregunta n°5.....	30
Gráfico 10.	Pregunta n°6.....	31
Gráfico 11.	Pregunta n°7.....	32
Gráfico 12.	Pregunta n°8.....	32
Gráfico 13.	Pregunta n°9.....	33
Gráfico 14.	Pregunta n°10.....	34
Gráfico 15.	Pregunta n°11.....	34
Cuadro 16.	Propuesta n°1.....	36
Cuadro 17.	Propuesta n°2.....	38
Cuadro 18.	Propuesta n°3.....	40

1. Introducción

En este trabajo, se intenta profundizar en lo que se ha aprendido durante este camino de formación. El tema elegido es el fruto de la experiencia personal durante el practicum de este Máster de Educación Secundaria llevadas a cabo en el colegio concertado Escola Virolai de Barcelona. En este contexto, he observado que los alumnos aprenden de manera muy rápida, responsable y autónoma respetando las exigencias de la sociedad, es decir, desarrollando curiosidad y deseo, la competencia de aprender a aprender y de anticipar y resolver problemas, relacionando lo que aprenden con la realidad, según una perspectiva interdisciplinaria e integradora.

La metodología empleada es la inductiva, siguiendo el enfoque por tareas, incluso a la hora de explicar gramática, aspecto que despertó mi interés. He constatado que los alumnos logran construir o reconstruir las reglas gramaticales a partir de los ejemplos y deducen la regla gramatical mediante un proceso de autodescubrimiento, que les permite desarrollar la competencia metacognitiva, memorizar más fácilmente y construir de manera significativa su propio aprendizaje.

El docente que emplea la metodología inductiva tiene que fomentar la autonomía del alumno haciéndolo responsable de su proceso y hay que guiarlo para que desarrolle un aprendizaje significativo que tenga enlaces con lo que ya ha aprendido y que reflexione sobre los contenidos procedimentales, es decir, sobre el proceso que el discente sigue para memorizar una información y para conectarla a una red de informaciones que ya posea.

Además, el profesor debe dar importancia a la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje. Algunas de éstas son muy útiles para que mejore el progreso escolar, como por ejemplo: activar los conocimientos previos de los alumnos para que ellos hagan conexiones y encuentren continuidad durante el proceso de aprendizaje; emplear estrategias que llevan a los discentes a descubrir la regla, a hacer deducciones sobre su uso y a sacar conclusiones sobre la aplicación de lo aprendido en el contexto adecuado; hacer reflexionar al alumno sobre el proceso empleado durante una actividad; fomentar el trabajo colaborativo para compensar las deficiencias y potenciar las competencias de cada uno. Todo esto sirve para que el alumno sea capaz de transformar sus conocimientos y habilidades en competencias, es decir, para que sea capaz de adaptar lo aprendido a cualquier contexto.

La finalidad de este trabajo es analizar la metodología inductiva y el enfoque por tareas para la enseñanza del presente en la asignatura de inglés, en primero de la ESO del centro concertado Escola Virolai de Barcelona. Se ha elegido el curso primero de la ESO como fase fundamental de la adolescencia y de paso entre una etapa educativa y otra, en la cual el educando aprende a descubrir sus estrategias de aprendizaje, sus hábitos y técnicas de estudio y aprende, al mismo tiempo, a autodescribirse y a crecer en su integridad, personalidad, solidaridad y en compromiso.

2. Planteamiento del problema

El problema a plantear es ofrecer un nuevo enfoque en la enseñanza de la gramática, en particular, para memorizar el presente y su regla gramatical en la construcción de frases afirmativas, negativas e interrogativas. Se intenta tomar en consideración el argumento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo que concierne al cotejo entre la metodología inductiva y la deductiva y el empleo del enfoque por tareas, y su correlación con estrategias de aprendizaje de la gramática.

2.1 Objetivos

Del problema de investigación planteado, se derivan un objetivo general y tres específicos que, si se cumplen, implican el logro del objetivo general.

2.1.1 Objetivo general

El objetivo general es el siguiente:

- Realizar un estudio sobre la metodología inductiva y el enfoque por tareas para la enseñanza de la gramática.

2.1.2 Objetivos específicos

A continuación, se especifican estos objetivos:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre la metodología inductiva y el enfoque por tareas.
- Realizar un estudio de campo sobre la metodología inductiva y el enfoque por tareas para la enseñanza de la gramática.
- Ilustrar propuestas de actividades para concretar en el aula de inglés de 1º de la ESO, a partir del marco teórico y de los resultados del estudio de campo.
- Extraer conclusiones del trabajo, relacionando estudio teórico, con estudio de campo, objetivos y propuestas.

2.2 Metodología

La metodología empleada se divide en dos partes, por un lado, se realizará una revisión bibliográfica, elaborando un breve marco teórico, a partir de las opiniones de los autores más destacados y, por otro lado, consistirá en una parte práctica, de investigación-acción, cuantitativa, consistente en proponer un cuestionario a la muestra de población elegida. Al final, se realizan propuestas de actividades, considerando el marco teórico y los resultados del estudio de campo.

2.3 Fuentes

Para la profundización de este trabajo, se han considerado fuentes procedentes de internet, textos y artículos de revistas. A la hora de escogerlas se han tomado en consideración una serie de criterios que han de cumplir; éstos son: la relevancia del tema de la investigación, el renombre de la publicación, el dominio del autor y la vigencia de la fuente.

3. Desarrollo

En el desarrollo, se incluye una revisión bibliográfica sobre el tema del trabajo, así como un estudio de campo sobre el mismo.

3.1 Marco teórico

En el marco teórico, se analizarán, de forma introductoria, los principales temas del trabajo, realizando, para ello, una breve revisión bibliográfica.

3.1.1 La metodología inductiva

La metodología inductiva se ha visto sometida a diferentes cambios de enfoques de enseñanza de las lenguas. Siguiendo la línea evolutiva de los más relevantes, a través de Bernaus y Escobar (2001), el primero a considerar es el enfoque llamado *Método tradicional de Gramática*. Éste sigue una metodología deductiva y normativa y el alumno se limita a memorizar reglas gramaticales y a traducir. La metodología inductiva es empleada, por primera vez, con el *Método directo*. El alumno ya no tiene un papel receptivo e imitador sino activo y participativo e interacciona con el profesor. Sin embargo, después del *Método directo* se plantea el *Método audio-oral*. Éste, igual que el *Método tradicional*, no motiva la comunicación y no se apoya en la inducción sino en la repetición de estructuras y de pequeños diálogos.

El auge del generativismo se opone a estos modelos, ofreciendo una imagen dinámica, funcional y contextualizada de la lengua en uso. A partir de este modelo surgió el *Enfoque comunicativo* que se basa en la contextualización de la lengua y de su uso. Según Ortega Olivares (2009), para este enfoque, lo importante es aprender a comunicar en una lengua, en situaciones significativas que resultan más naturales y motivadoras que someter al estudiante a la práctica gramatical deductiva. Esto es lo que pasa a los niños al aprender su lengua materna sin esfuerzo. Es Krashen, en 1982, quien definió la teoría *Hipótesis del input*, según la cual el aprendizaje progresa en situaciones comunicativas significativas y el aprendiz adquiere elementos lingüísticos nuevos de manera implícita, es decir, estos elementos se integran en su gramática interna en un proceso natural e inductivo. Esta teoría

desemboca en las aportaciones de la psicología cognitiva que considera que “la percepción, la comprensión, la motivación del ser humano a la hora de aprender es un elemento primordial en el proceso de adquisición de las lenguas” (Universidad de la Rioja, 2014)¹. La psicología cognitiva engloba las corrientes del constructivismo de Piaget y del proceso de la información de Mac Laughlin, que se fundamentan en la metodología inductiva. Según la Universidad de la Rioja (2014), la atención del estudiante no se basa en los aspectos formales, sino en la práctica de los contenidos. El aprendiz los interioriza de manera inductiva y durante el proceso de aprendizaje los recoge, almacena e interpreta. Por eso, la producción oral y el interaccionismo social son fundamentales para Swain y Vygotsky.

3.1.1.1 Metodología inductiva vs metodología deductiva

La metodología inductiva y la metodología deductiva son propias de la investigación científica. Según Jiménez Molina (2008), la metodología inductiva pretende sacar conclusiones a partir de observaciones. Estas conclusiones se convierten en leyes generales si se consideran válidas para todos los casos semejantes. Por el contrario, el método deductivo es un proceso analítico que extrae conclusiones de leyes generales. A partir de un problema, se formula una solución y se verifica si es válida en varias situaciones a través de la experimentación para, luego, pasar a ser una teoría. A través de esta metodología, se va de lo general a lo particular, siguiendo un camino inverso respecto al proceso seguido con la metodología inductiva.

Para Vargas Merina (2009), los procedimientos o estrategias de aprendizaje de la metodología inductiva son: la observación, que consiste en dirigir la atención de los alumnos sobre los fenómenos de la realidad; la experimentación, a través de la cual se comprueban las características de dicho fenómeno; la comparación, que relaciona los hechos observados; la abstracción, que define los aspectos comunes de los fenómenos analizados; y la generalización, que aplica las características de los fenómenos considerados a otros que son similares. En cambio, los procedimientos o estrategias de aprendizaje de la metodología deductiva son: la aplicación, a través de la cual se extienden las características de un concepto general a casos particulares; la

¹ En esta cita no se incluye la página porque la fuente carece de ella.

comprobación, mediante la cual se verifican los resultados obtenidos; y la demostración, que permite explicar prácticamente el fenómeno estudiado.

Durante el proceso de aprendizaje, el estudiante aplica inconscientemente la metodología inductiva, es decir, elabora hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, a partir del contexto dado. Por cierto, está ayudado por el contexto de la muestra de lengua que permite al alumno desarrollar inferencias lógicas y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Como subraya Freddi (2006), a diferencia de la práctica deductiva, con la cual el sujeto aprende del estudio de los mecanismos lingüísticos, en este caso, el alumno sigue un proceso intuitivo aprendiendo mediante el uso de la lengua en su contexto y, luego, aplicando lo que aprende en el mismo contexto.

Según Fortune (1992), en la práctica inductiva el énfasis se traslada al proceso de exploración que hace posible que la enseñanza de la gramática sea más atractiva. El aprendiz reflexiona para obtener el porqué de su funcionamiento, guiado por parte del profesor que lo lleve al descubrimiento de la regla. En los últimos años, se ha intentado encontrar estrategias de aprendizaje que favorezcan al estudiante en el proceso de adquisición, guiándole mediante la aplicación de la metodología inductiva.

3.1.1.2 Características de la metodología inductiva

Siguiendo la metodología inductiva, es el alumno quien, a partir de ejemplos, deberá deducir la regla por sí mismo, es decir, de lo particular se extraen las reglas generales. En el siguiente cuadro, se resumen las características principales de esta metodología, siguiendo las ideas de diferentes autores:

Montalto, 1995: pp. 10-11	Se basa “en el descubrimiento personal del alumno más que en la adquisición de reglas fijadas a priori”.
	Implica la autenticidad de la lengua, dado que del uso de la lengua se sacan

Freddi, 2006	sus reglas.
Ausubel, 1986	Fomenta el aprendizaje significativo, relacionando lo nuevo con los conocimientos previos, lo que facilita su memorización.
Ellis, 2002	Promueve una motivación en espiral, fomentada por un mayor acercamiento al mundo real, que lleva al estudiante a apropiarse de de la lengua y sus normas de una manera eficaz y duradera.
Rodríguez Abella y Valero Gisbert, 1998	Desarrolla un aprendizaje autónomo y responsable, que permite al alumno analizar y formular aspectos gramaticales que todavía no conoce.
González Hernando, 2014	Permite trabajar las estrategias cognitivas.
	Presenta una gran similitud con el aprendizaje de la lengua materna (L1).
	Permite presentar la gramática como un juego de descubrimiento, que resulta ser mucho más atractivo que el tradicional tratamiento de la gramática.

Cuadro 1. Características de la metodología inductiva (elaboración propia)

Como se puede observar, se identifican como características principales sólo aspectos positivos entre los cuales se destacan el fomento de la motivación, de la autonomía del aprendiz, de la construcción del significado y de la autenticidad de la lengua.

3.1.1.3 Ventajas e inconvenientes de la metodología inductiva

En el siguiente cuadro, se recogen las ventajas y los inconvenientes de la metodología inductiva, siguiendo las ideas de diversos autores.

Ventajas	Inconvenientes
Habitúa a elaborar hipótesis sobre la lengua (García González y Coronado González, 2005).	Requiere mucho tiempo y dedicación, lo que puede hacer creer a los alumnos que las reglas son el objetivo de la enseñanza, en lugar de ser un medio para comunicarse mejor (García González y Coronado González, 2005).
Favorece la conservación del recuerdo y la memorización a más largo plazo (García González y Coronado González, 2005).	El tiempo empleado durante este proceso inductivo no puede ser utilizado en practicar la lengua (López, 2005).
Ya que se parte de la observación de los datos lingüísticos, se evita una idealización excesiva de las reglas (García González y Coronado González, 2005).	Supone un mayor esfuerzo por parte del profesor a la hora de planificar sus clases, para encontrar estrategias eficaces y actividades que interesen y motiven a los alumnos (López, 2005).
Se involucra más a los aprendices en su proceso de aprendizaje, en lugar de ser receptores pasivos, promoviendo su	Un enfoque inductivo puede no adaptarse al estilo de aprendizaje de los estudiantes, acostumbrados a una

atención y motivación (López, 2005).	metodología deductiva basada en que se les diga simplemente cuál es la regla y cómo funciona (López, 2005).
Favorece las habilidades de los estudiantes para prevenir, detectar y solucionar problemas (López, 2005).	La efectividad de la explicación gramatical favorece la adquisición de la corrección en la producción de la lengua (Larsen-Freeman y Long, 1991).
Los estudiantes aprenden a la vez que practican (López, 2005).	Aprender una lengua implica, también, un grado de esfuerzo y disciplina, dado que el alumno no aprende por osmosis y, entonces, en algunos casos, hay que memorizar algunas reglas (Schenk, 2010).

Cuadro 2. Ventajas e inconvenientes de la metodología inductiva (elaboración propia)

De las ventajas e inconvenientes evaluados por distintos autores, se puede extraer que la metodología inductiva tiene la gran ventaja de fomentar la motivación intrínseca, que es un ingrediente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin el cual éste no se pone en marcha. Además, permite desarrollar la competencia metacognitiva, dado que ayuda al discente a aprender a aprender y a generar hipótesis a medida que su aprendizaje avance. También promueve un aprendizaje significativo, ya que activa los conocimientos previos y favorece su retención a largo plazo. Sin embargo, la metodología inductiva requiere mucho tiempo, esfuerzo, disciplina y dedicación, implicando, en muchos casos, volver a considerar la planificación de las actividades y su temporalización.

3.1.2 El enfoque por tareas

El enfoque por tareas nace en los años 80 de la evolución del enfoque comunicativo y representa su último desarrollo. En la programación de una unidad didáctica, la definición de la tarea final se considera como el punto de partida y, a partir de esta,

se planifica la secuenciación de las tareas que deben llevarse a cabo durante el desarrollo de la unidad misma. Además, este tipo de enfoque es el único que posibilita que no se elijan de antemano los aspectos gramaticales o el vocabulario que se va a estudiar y hace posible volver a ajustar los objetivos y los contenidos durante la planificación del proceso.

En la definición de las tareas, se toman en consideración el objetivo de aprendizaje, la metodología elegida para cumplirlo y la elaboración del producto, que es la tarea final. (Estaire, 2011). Además, la programación de unidades didácticas se define a través de fases bien definidas. Parafraseando las palabras de Estaire (1990), se presentan éstas de forma resumida:

- Elección del tema y la tarea final.
- La 1ª fase de la especificación de objetivos.
- La 1ª fase de la especificación de contenidos.
- Organización del procedimiento y secuenciación de las tareas.
- El ajuste de los pasos anteriores del marco.
- La 2ª fase de la definición de los objetivos.
- La 2ª fase de la planificación de los contenidos.
- La evaluación considerada como parte fundamental del proceso de aprendizaje.

Haciendo un cotejo con los otros enfoques, se deduce que, las diferencias principales son que el primer paso es la elección de la tarea final y que algunas fases se repiten dos veces, dando la posibilidad de modificar los objetivos y los contenidos según las necesidades de los alumnos y la situación de la clase.

3.1.2.1 Definición de enfoque por tareas

El enfoque analizado se centra en el concepto de tarea. En este subapartado, se recogen las definiciones ofrecidas por algunos estudiosos:

Para Long, “Una tarea es cualquier actividad realizada para sí mismo o para los demás (...) como rellenar un impreso, comprar algo, reservar un billete. En otras palabras, entendemos por tarea todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana...” (1985: p. 89). Una definición que resulta interesante porque se deduce

que Long considera la tarea como componente de la vida humana, es decir, cualquier actividad que el hombre puede cumplir con sus facultades intelectivas.

Por su parte, Candlin (1990: p. 39) indica que:

Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en la labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social.

Así, se puede entender que el autor pone el énfasis en que la tarea no es una actividad aislada, sino conectada con un conjunto de actividades y que el planteamiento de problemas requiere procedimientos, no sólo comunicativos sino también cognitivos.

Los autores Martín Peris y Sans Baulenas (1997: p. 4) subrayan que:

Los diversos autores que han tratado el tema de las tareas coinciden en señalar su carácter de actuación lingüística insertada en un contexto de uso que viene dado por la realidad del aula, comparable a las actividades lingüísticas que de forma natural tienen lugar fuera del aula y estructurada pedagógicamente de acuerdo con la realidad de los respectivos grupos de aprendizaje.

Por lo tanto, estos estudiosos inciden en el hecho de que las tareas se desarrollan en una situación cercana a la realidad.

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002: p. 15), se define que: “Una tarea es cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema o la consecución de un objetivo”. La posición del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) es cercana a Long, es decir, la tarea se considera una acción intencionada.

De todas estas definiciones, se puede extraer que la del MCER, que es la más reciente, subraya el aspecto de la intencionalidad y del significado para resolver problemas y para conseguir un resultado. Por eso, la tarea tiene que ser relevante para el alumno y responder a sus intereses para que le estimule a expresar significados propios en la lengua extranjera, determinando las formas lingüísticas que se deben usar. Entonces, el enfoque basado en la tarea demuestra que se puede

aprender a dominar el sistema mientras se comunica, ya que el aprendizaje descontextualizado carece de sentido.

3.1.2.2 Los tipos de tareas

Según Escobar (2001), en el enfoque por tareas la atención al significado no excluye la atención a la forma. Una buena tarea comunicativa debe posibilitar la adquisición de nuevas competencias por parte del aprendiz, nuevas formas lingüísticas y la reestructuración de su interlengua. Hay dos tipos de tareas: las *tareas de comunicación*, mediante las cuales se alcanza la atención al significado, y las *tareas posibilitadoras*, a través de las cuales se consigue la atención a la forma. Las primeras posibilitan la negociación del significado y hacen que el input sea comprendido durante una interacción solucionando problemas cuando aparecen. Las segundas funcionan de soporte a las comunicativas y las posibilitan lingüísticamente (Estaire, 1990).

Por su parte, Nunan (1996) destaca el carácter complementario, y no de oposición, de las tareas, en todas las tareas ambas son complementarias y no en oposición. En las *tareas posibilitadoras*, los alumnos no simplemente memorizan algo sino que descubren algo a través de inducción o deducción. De hecho, a la hora de programar una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas, las *tareas de comunicación* y las *tareas posibilitadoras* se alternan en un *continuum* y se insertan éstas últimas como apoyo lingüístico a las primeras, según las necesidades concretas de los alumnos, para concienciarles sobre su proceso de aprendizaje y para invitarles a reflexionar sobre los errores cometidos durante las *tareas de comunicación*. Por eso, para Estaire y Zanón (1990: p. 63), las *tareas posibilitadoras* “son fácilmente identificables como tareas-tipo de «presentación», «exploración», «explicación» y «discusión», «práctica y corrección», etc., de los diferentes bloques y tipos de contenidos a utilizar en las tareas de comunicación”. Sin embargo, las *tareas posibilitadoras* o *de aprendizaje* no han tenido el mismo desarrollo que las *comunicativas* hasta recientemente, cuando se ha concretado una propuesta didáctica para la enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas.

3.1.2.3 Características de la enseñanza en el enfoque por tareas

En el siguiente cuadro, se resumen las características principales de la enseñanza en el enfoque por tareas, siguiendo las ideas de diferentes autores:

Zanon, 1990	Representa situaciones comunicativas de la vida real.
	Corresponde a una unidad de trabajo en clase.
	Orientada al aprendizaje de la lengua.
Ellis, 2003	Está bien estructurada en sus fases.
	Presta atención principalmente al significado, usando los elementos lingüísticos.
	Se acerca al mundo real.
	Emplea actividades basadas en la comunicación.
Skehan, 1998	Tiene una relación clara con la forma en la que la lengua se usa.
	Su significado es primordial.
	Se basa sobre la resolución de problemas.
	Se evalúa en base a los resultados y no según el grado de corrección de las formas lingüísticas empleadas.

Cuadro 3. Características del enfoque por tareas (elaboración propia)

Como se puede observar, se identifican como características principales de la enseñanza en el enfoque por tareas su acercamiento a la realidad, la prioridad dada a la atención al significado a través de la atención a la forma, y su desarrollo bien estructurado según fases distintas.

3.1.3 La gramática inglesa en primero de la Educación Secundaria Obligatoria

Para hablar de la gramática inglesa en primero de la ESO, es necesario dejar constancia de lo que se entiende por Educación Secundaria Obligatoria. Siguiendo la página del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se encuentra la siguiente definición de la etapa²:

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una etapa educativa obligatoria y gratuita que completa la educación básica. Consta de cuatro cursos académicos que se realizarán ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad.

Se organiza de acuerdo con los principios de educación común y atención a la diversidad del alumnado. Presta especial atención a la orientación educativa y profesional.

Sus modificaciones más recientes se encuentran en la LOE de mayo de 2006 y la LOMCE de 2013.

Por su parte, el Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 35, 10 de febrero de 2004: p. 41). En el anexo I, se exponen los currículos de las asignaturas de los distintos cursos. Por cada lengua extranjera, se establecen los contenidos divididos en dos secciones: *habilidades comunicativas y reflexión sobre la lengua*. En la asignatura de inglés, esta última está compuesta por: las *funciones del lenguaje y gramática*, el *léxico* y la *fonética*.

Las funciones del lenguaje son las siguientes (BOE, 35, 10 de febrero de 2004: p. 41):

Saludar. Dar, pedir y comprender información personal.

Fórmulas y saludos.

- Verbos *be* y *have got*.
- Pronombres personales, demostrativos e interrogativos.
- Artículos.

² En esta cita no se incluyen el año y la página porque la fuente carece de ellas.

- Singular y plural del sustantivo.
 - Orden de palabras: adjetivo + sustantivo.
 - Adjetivos en posición predicativa.
 - Posesivos. Genitivo sajón.
 - Preposiciones: *on, in, from, at, ...*
 - Números de teléfono.
 - Numerales cardinales.
 - Formación de palabras.
- Dar, pedir y comprender instrucciones y direcciones.
- Imperativo.
 - Fórmulas: *How can I get to the Post Office?, ...*
 - Frases adverbiales.
 - Números ordinales.
- Describir y comparar personas, lugares y cosas, pidiendo y dando información sobre las mismas.
- *Present simple*.
 - *There is/there are*.
 - Adjetivos calificativos.
 - Preposiciones de lugar: *next to, behind, opposite, ...*
 - Sustantivos contables e incontables.
- Expresar hábitos, gustos, habilidades, conocimientos y estados físicos y anímicos.
- *Present simple* con adverbios de frecuencia: *usually, always, often, ...*
 - *Like/Love/Dislike/Don't like/Hate* + sustantivos.
 - *Can*.
 - Preposiciones de lugar y tiempo.
 - Adverbios de modo.
 - Conectores.
 - Expresiones que denoten hora, día y fecha.
 - Números ordinales.
- Dar, pedir y comprender información sobre acciones en curso contrastando con las habituales.
- *Present continuous* en contraste con el *present simple*.
 - Expresiones temporales: *now, today, on Mondays, ...*
 - Indefinidos.
- Describir y narrar hechos pasados.
- *Past simple to be*.
 - *There was/were*.
 - *Past simple* de verbos regulares e irregulares.
 - Adverbios y frases adverbiales: *yesterday, last week, last month, ...*
- Expresar planes e intenciones para el futuro.
- *Present continuous* con valor de futuro.
 - *Be going to* + verbo.
 - Adverbios y frases adverbiales: *tomorrow, next week, ...*
 - Hacer sugerencias, aceptarlas y rechazarlas.
 - *Let's...*
 - *Why don't we...? Shall we* + infinitivo.
 - Respuestas de aceptación o rechazo: *Great!, That's a good idea, Oh no!*
 - Expresar obligación.
 - *Must/mustn't*.

En la página web del centro donde se lleva a cabo el estudio de campo de este trabajo, la Escola Virolai, se define la programación de los contenidos en la asignatura de inglés en primero de la ESO. Ésta está dividida en tres apartados: *hechos, conceptos y sistemas conceptuales, contenidos de procedimientos, y valores, normas y actitudes*. En el primer apartado se definen los siguientes contenidos (Escola Virolai, 2014: p. 12):

- Temas de gramática básica para la sistematización de los conocimientos anteriores. Expresiones habituales en el aula que son adecuadas para las relaciones sociales.
- Hablar sobre rutinas diarias.
- Fonología.
- Tiempos verbales simples: *Presente Simple, Present Continuous, Past Simple, Future simple, going to*.
- Elementos básicos de redacción personal y guiada.
- Aspectos de la variedad multicultural.
- *Phrasal verbs* básicos.
- Hablar sobre lugares, familia, información personal, direcciones, alimentos, países y nacionalidades, animales, lugares de la ciudad, deportes, la casa, profesiones, ropa, adjetivos, cine, etc.
- Preposiciones de lugar.
- Comparativos y superlativos.
- Adverbios.
- Verbos modales.
- Palabras contables e incontables.
- Uso de artículos partitivos.
- El texto narrativo.
- Signos de puntuación y uso de las mayúsculas.
- Entonación y acentuación de frases interrogativas y afirmativas.
- Pedir y dar informaciones sobre el pasado.
- Pronunciación y reflexión sobre las diversas formas de habla.

Se puede extraer que Escola Virolai, en su programación de contenidos, no prevé un apartado referido solo a la gramática y a la *reflexión de la lengua* así como el establecido en el Real Decreto 116/2004. Entonces, se quita el matiz de concienciación metalingüística, es decir, la importancia de incorporar a la comunicación mecanismos que despierten la conciencia de los hablantes sobre las formas lingüísticas y las *habilidades comunicativas*, aspecto que está a la base del enfoque por tareas.

Entre los *hechos, conceptos y sistemas conceptuales* propuestos por la Escola Virolai, en particular, este trabajo intenta proponer actividades sobre la enseñanza del presente a partir del estudio anterior.

3.1.4 La enseñanza del presente

La enseñanza del presente puede ser impartida en diferentes modalidades. Ante todo, se puede explicar el presente enseñando sus distintas formas. La gramática *A Practical English Grammar* de la Oxford University Press (Thomson y Martinet, 1986) ilustra que hay dos formas del *present tense*: el *present continuous* y el *simple present*. El primero se forma con el *present tense* del verbo auxiliar y el *present participle*. El segundo se explica en el apartado *form* del *simple present* definiendo que el “simple present has the same form as the infinitive but adds an s for the third person singular” (Thomson y Martinet, 1986: p. 115). Entonces, en este caso, hay que tener como conocimiento previo el concepto de *present participle* y de *infinitive* en el momento de estudiar el presente.

La segunda modalidad de enseñanza del presente se desarrolla clasificando los dos presentes en tres categorías: *base form*, *s-form* y *ing-form* (Eastwood, 2002: p. 76). En cambio, la gramática *Longman English Grammar Practice* (Alexander, 1998: p. 122) los explica poniéndolos en oposición: *stative* y *dynamic verbs*. Emplea una metodología deductiva ya que, antes, enseña la regla en un cuadro llamado *study* y, después, propone un ejercicio en la sección *write*.

La gramática *Basic English Syntax with Exercises* (Newson, Hordós, Pap, Szécsényi, Tóth, Vincze, 2006) es más descriptiva y explica el presente bajo la categoría del verbo y según la clasificación de *categorial features* y *thematic categories*, colocando el verbo en esta última. Esta gramática ilustra el concepto de *functional categories morphemes*, a través del cual explica la *s* de la tercera persona singular del *present simple*, y el concepto de *tense inflectional form*, en particular, *progressive aspectul form*, mediante el cual explica la *ing-form* (Newson, Hordós, Pap, Szécsényi, Tóth, Vincze, 2006: p. 21). Además, añade que la categoría de los adjetivos tiene algo en común con los verbos, dado que tienen propiedades distributivas similares, ofreciendo este ejemplo: “Rick is rich/is running. The rich/running robber” (Newson, Hordós, Pap, Szécsényi, Tóth, Vincze, 2006: p 12).

Una vez que se han ilustrado algunas modalidades de enseñanza del presente, es necesario guiar al discente a centrar su atención en los aspectos formales de la lengua. Hay algunas estrategias de enseñanza que le ayudan para que él sea consciente de su aprendizaje y reflexione sobre su proceso de construcción. Sintetizando las palabras de Escobar (2001), se ofrecen algunas de estas estrategias y se propone su adaptación a la enseñanza del presente:

- La negociación de los objetivos de aprendizaje en las tareas previas, la autoevaluación y la reflexión sobre el trabajo realizado en las tareas derivadas.
- La corrección explícita por parte del docente de errores cometidos por los alumnos durante la interacción para ayudarlos a atender aspectos formales que todavía no tienen automatizados.
- La autocorrección de textos y corrección en parejas o en grupos de textos. Por ejemplo, el profesor prepara un texto con los errores más cometidos en el *present simple* y en el *present continuous* y los alumnos tienen que localizar y corregir los errores. Luego podrían, en pareja o en grupo, localizar y corregir errores del mismo tipo en sus producciones.
- El empleo de la gramática explícita sólo para resolver dudas cuando surge un problema, es decir, explicar una regla gramatical sólo cuando el alumno empieza a formular preguntas sobre lo que está aprendiendo, en este caso, cuando empieza a hacer preguntas sobre los distintos usos del presente en muestras de lengua dadas por el docente.
- La conciencia metalingüística que permite que el aprendiz reflexione sobre los aspectos formales. Por ejemplo, el alumno pregunta porque en la grabación de un programa de radio se ha utilizado el *present simple* cuando el personaje X ha hablado de su rutina y se ha empleado el *present continuous* cuando se ha descrito que estaba haciendo el mismo personaje en una imagen. En grupos, los discentes podrían reflexionar y descubrir el funcionamiento de la lengua en los distintos casos. Aunque reflexionen en su lengua madre, el tema de la conversación es en lengua meta y resulta provechosa.
- Enseñanza asistida por ordenador que ofrece un amplio repertorio gramatical, y entonces, también el sílabo ilustrado en el párrafo anterior. Estos programas tienen una función tutorial, es decir, cuando el alumno tiene una duda o comete un error, el programa ofrece información para que él puede autocorregirse y resolver el problema de forma autónoma.

Cualquier sea la modalidad de enseñanza elegida, en el enfoque por tareas, es fundamental el empleo de algunas de estas estrategias, como la gramática implícita, la metodología inductiva y la conciencia metalingüística, para que el aprendizaje de los aspectos formales sirva de apoyo a las tareas comunicativas y para que éstos no se aprendan de forma descontextualizada.

3.2 Estudio de campo

Este estudio se ha llevado a cabo en el centro concertado Escola Virolai, que se halla en la localidad de Barcelona. Así, resumiendo lo que se define en el PEC (Escola Virolai, 2014), la misión del colegio es respetar y exigir el protagonismo de los alumnos en el proceso de aprendizaje, de acuerdo con su singularidad, personalidad, solidaridad y compromiso y con el objetivo de autosuperación. Se intenta prepararlos para ser responsables y libres, en una sociedad abierta y en transformación permanente. Los principios básicos expresados en el PEC (Escola Virolai, 2014) son: el sentido cristiano de la vida, la educación integral de los discentes, las relaciones personales, y el ejercicio de la libertad. En lo que concierne a las familias, se respeta y se exige su papel como educadores principales de sus hijos/as, promoviendo el diálogo y la acogida abierta.

3.2.1 Materiales y métodos

Este estudio de campo consiste en una encuesta de carácter personal, validada por expertos del centro Escola Virolai y asistida por ordenador e internet. Su finalidad es descriptiva y explicativa, se indaga sobre las opiniones y las actitudes de los sujetos en una dimensión temporal retrospectiva. La muestra de población ha consistido en un total de 19 alumnos de 1º de la ESO, de nivel medio-bajo. El modelo de encuesta ha sido el siguiente:

Cuestionario

Señala con una cruz sólo una respuesta.

1. ¿Cómo prefieres que el/la profesor/a explique la gramática en la pizarra?

- A. Antes explica la regla y después propone ejercicios sobre la regla.
- B. Empieza proponiendo ejercicios para ver si ya sé hacerlos sin haber explicado la regla y después la explica sólo si hay problemas.
- C. Manda deberes para casa y no explica nada, es tu deber buscarte las reglas de gramática en el libro o por internet.
- D. Pregunta a la clase que sabe de un tema antes de explicarlo y después se construye la regla juntos.
- E. Me es indiferente.

2. ¿Cómo prefieres que el/la profesor/a empiece una clase?

- A. Haciendo ejercicios.
- B. Explicando la gramática.

- C. Recordando lo que se hizo en la clase pasada.
- D. Poniendo un vídeo.
- E. Me es indiferente.

3. ¿Qué te resulta más complicado del inglés?

- A. Leer.
- B. Escuchar.
- C. Hablar.
- D. Escribir.
- E. Todos.
- F. Ninguno.

4. ¿Qué tema te resulta más interesante? (Escoge sólo uno)

- A. Deportes.
- B. Música.
- C. Noticias.
- D. Cine y televisión.
- E. Tecnología.
- F. Animales y naturaleza.
- G. Me es indiferente.

5. Entre estos ejercicios, que hacen referencia al tiempo presente, señala cuál prefieres:

- A. Escribir en un blog a un amigo sobre tu rutina.
- B. Rellenar los huecos empleando el presente.
- C. Leer un texto y decir que está pasando a los personajes.
- D. En grupos de cuatro, preparar una clase sobre el presente para tus compañeros: puedes emplear el ordenador.
- E. Ver un vídeo y contestar a las preguntas.
- F. Dialogar en inglés con tu compañero/a.
- G. Me es indiferente.

6. ¿Qué prefieres que el/la profesor/a emplee en clase?

- A. Sólo el libro de texto.
- B. El libro de texto y la pizarra digital.
- C. Sólo la pizarra digital.
- D. La pizarra tradicional.
- E. Ordenadores.
- F. Internet.
- G. Vídeos.
- H. Me es indiferente.

7. ¿Qué es lo que te ha impresionado más?

- A. El último libro que he leído.
- B. La última película que he visto.
- C. La última vez que he hablado por chat con mi amigo/a.
- D. La última vez que he ido de compras.
- E. La última vez que he leído el manual de instrucciones de mi móvil.
- F. Me es indiferente.

8. Cuando estudias la gramática te resulta más difícil:

A. Poner atención a la explicación del/de la profesor/a.
 B. Aplicar la regla.
 C. Memorizar la regla.
 D. Hacer los ejercicios.
 E. Entender la explicación del/de la profesor/a.
 F. Explicarle la gramática a un compañero/a.
 G. No la estudio.

9. ¿Por qué es difícil la gramática para tí?
 A. Porque es aburrida.
 B. Porque el profesor no la sabe explicar.
 C. Porque no la considero importante.
 D. Porque siempre se aprende del mismo modo.
 E. Para mí la gramática no es difícil.

10. ¿Cómo preferirías hacer el repaso de la clase anterior?
 A. Con una explicación breve que hace el/la profesor/a.
 B. Con un vídeo explicativo.
 C. Con un test de comprensión.
 D. Con láminas que me pueden ayudar a recordar lo que hicimos la vez pasada.
 E. Con preguntas que nos intercambiamos con mi compañero/a de pupitre.
 F. Me es indiferente.

11. ¿En casa, cuando haces los deberes, qué proceso sigues?
 A. Antes repaso la explicación del profesor/a y después hago los ejercicios.
 B. Antes hago algo para relajarme y luego empiezo a hacer los deberes.
 C. Hago directamente los ejercicios sin repasar la teoría.
 D. Antes hago los ejercicios y después, si no me acuerdo algo, voy a revisar la explicación del profesor/a.
 E. Escucho música, veo la tele o contesto a los mensajes con mi móvil mientras estudio.
 F. A menudo, no hago los deberes.

Gráfico 4. Modelo de cuestionario (elaboración propia)

Se ha elegido un lenguaje que no es técnico y un registro informal para asegurar la participación de todos los sujetos que podrían ser excluidos por motivos de comprensión y para no presionar a los alumnos, evitando ansiedad o posibilidad de distorsión de las respuestas. Cada respuesta prevé una respuesta improbable y, por lo menos, dos muy probables. Se ha intentado seguir el criterio de la objetividad y respetar a los diferentes y posibles estilos de aprendizaje, intereses y necesidades de los educandos para luego sacar conclusiones fiables y relevantes.

3.2.2 Resultados y discusión

En este apartado, se presentan los resultados de la encuesta mediante gráficos. Se recuerdan las preguntas, se comentan las respuestas una por una y se ilustran los

porcentajes correspondientes. Se han encuestado a 19 alumnos, entre los cuales 15 tienen 12 años y 4 tienen 11 años.

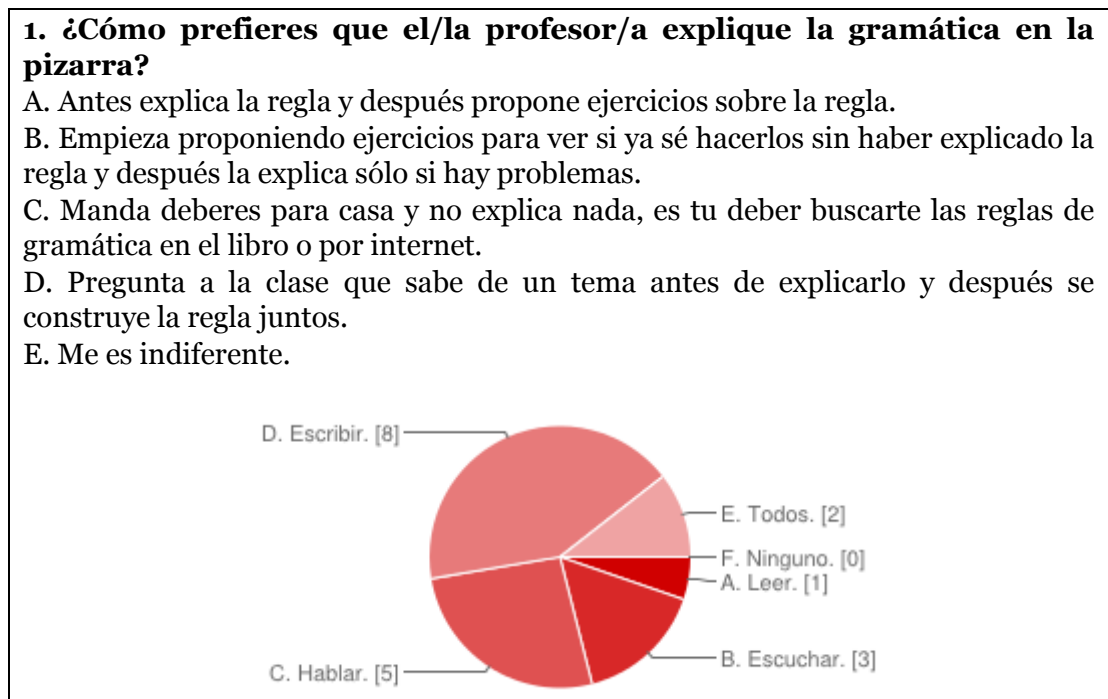


Figura 5. Pregunta n°1

En la primera pregunta, se pretende comprobar si los aprendices prefieren una metodología inductiva o deductiva para la enseñanza de la gramática. Como se puede observar en el gráfico, el 32% prefiere que sean activados sus conocimientos previos para, luego, construir la regla, el 5% elige que se explique la gramática partiendo de la práctica, y el 58% opta por una clase tradicional que prevé que de leyes generales se sacan conclusiones sobre particulares, es decir de la teoría a la práctica. Como se analizaba en el marco teórico, esto podría indicar que los alumnos prefieren un proceso analítico y clásico porque les requiere menor esfuerzo y tiempo a dedicar. Además, esta respuesta puede confirmar uno de los principales inconvenientes del enfoque inductivo considerado por López (2005). Los estudiantes están acostumbrados a recibir clases que siguen una metodología deductiva basada en que se les diga simplemente cuál es la regla y cómo funciona. Entonces, no se trata que no prefieran la metodología inductiva sino que, probablemente, no la eligen o porque todavía no saben cómo funciona o porque les cuesta adaptarse a un un nuevo tratamiento. Esto puede ser demostrado por las respuestas dadas a las otras preguntas, que se analizan a continuación, en las cuales se observa que los alumnos optan, inconscientemente, por aspectos que caracterizan la metodología inductiva.

Nadie elige que se manden deberes para casa sin explicación de la regla por parte del profesor, y, de ese modo, todos reconocen la importancia del papel del docente y la relevancia de ser guiado en el contexto educativo.

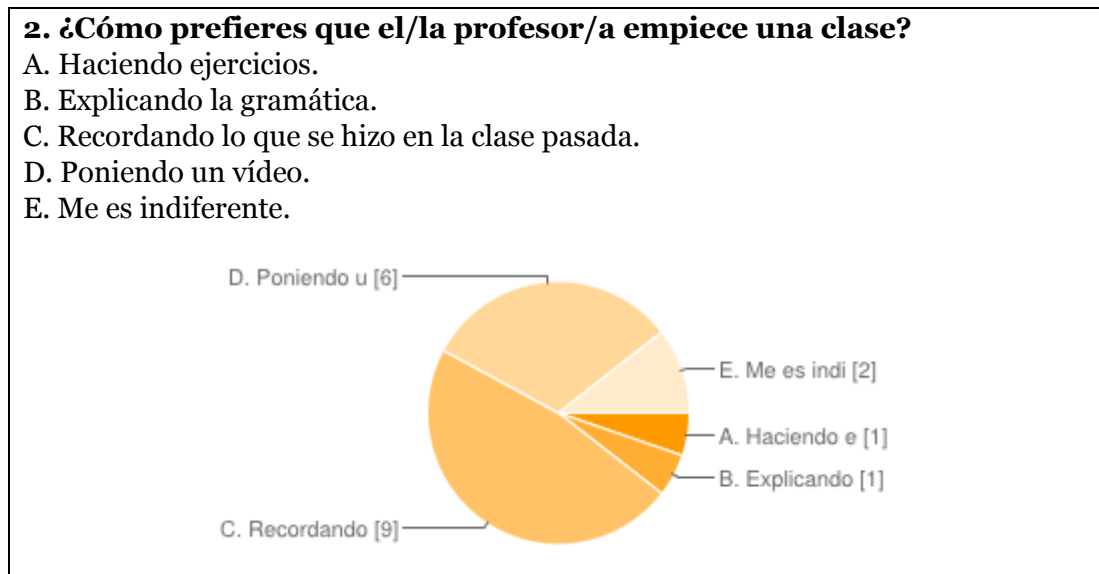


Gráfico 6. Preguntan n°2

En el presente gráfico, se puede observar que 9 alumnos, es decir el 47%, prefiere que el/la profesor/a empiece una clase activando sus conocimientos previos. Sin embargo, el 32% ha señalado la opción *D*, queriendo ser estimulado visualmente. El 11% declara que les es indiferente porque, probablemente, no han desarrollado la competencia metacognitiva, es decir, no saben reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Finalmente, sólo un alumno marca la *A* y otro la *B*.

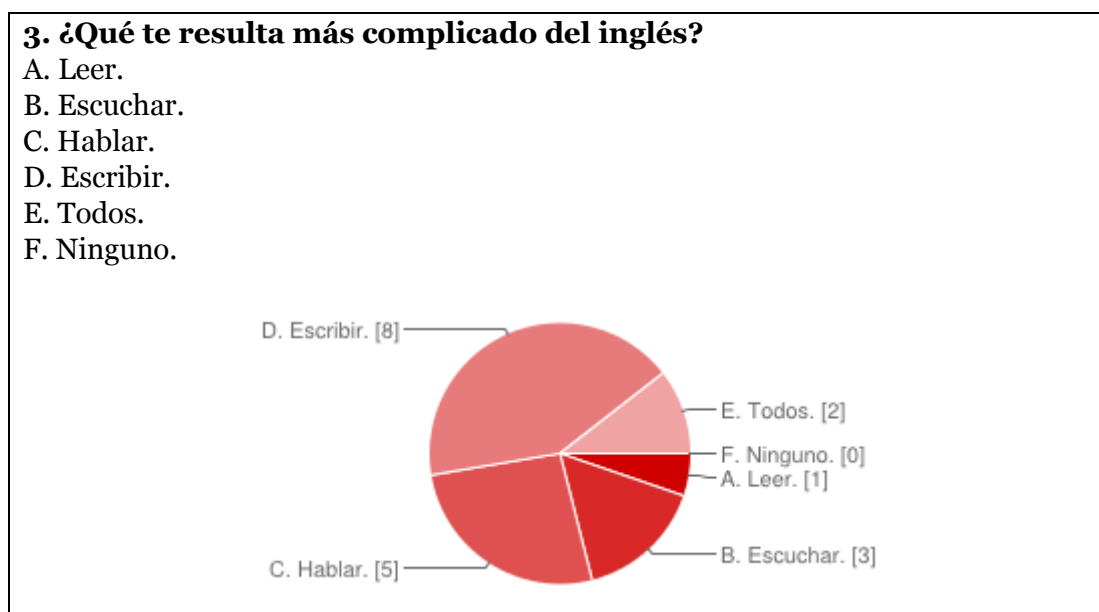


Gráfico 7. Preguntan n°3

Respondiendo a la pregunta número 3, un 42% de los discentes indica que le resulta más complicado *Escribir* en inglés, el 16% marca la respuesta *B, Escuchar*, dos alumnos contestan *Todos* y sólo un alumno *Leer*. Nadie refiere que *Ninguno* le resulta complicado.

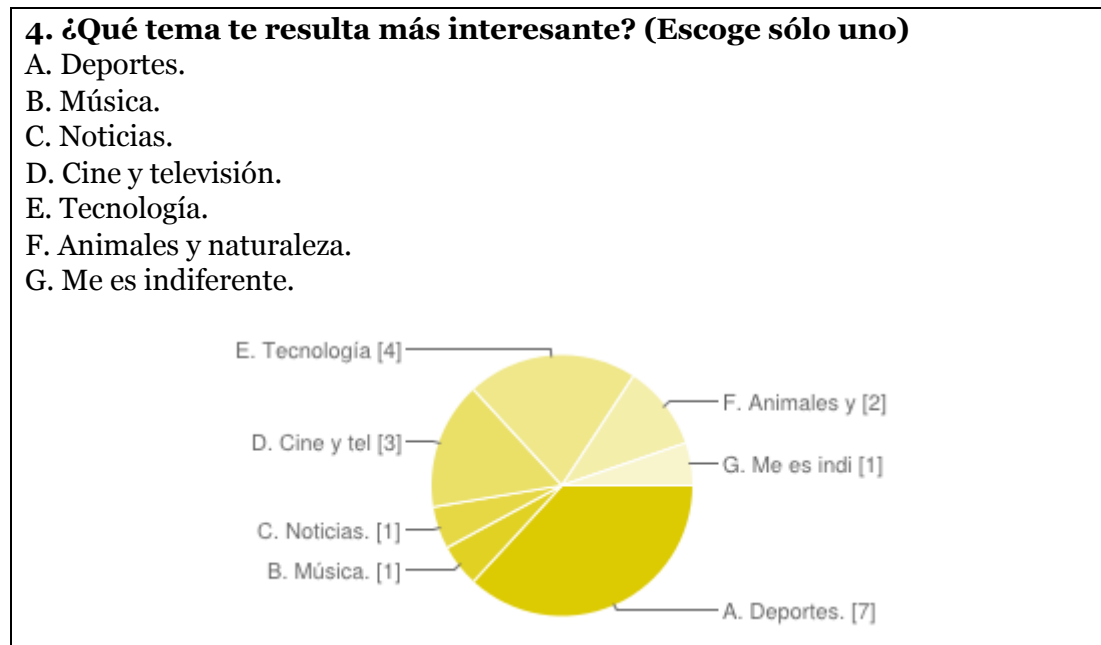


Gráfico 8. Pregunta n°4

En la pregunta número 4, respecto a qué tema les resulta más interesante, el 37% de los estudiantes contestan *Deportes*, el 21% señala *Tecnología*, el 16% marca *Cine y televisión* y el 11% elige *Animales y naturaleza*. Los otros 3 alumnos escogen *Música*, *Noticias* y *Me es indiferente*. Esta pregunta ayuda a seleccionar actividades que no crean barreras entre el contexto escolar y el de la vida real, dentro de la perspectiva de la educación integral.

5. Entre estos ejercicios, que hacen referencia al tiempo presente, señala cuál prefieres:

- A. Escribir en un blog a un amigo sobre tu rutina.
- B. Rellenar los huecos empleando el presente.
- C. Leer un texto y decir que está pasando a los personajes.
- D. En grupos de cuatro, preparar una clase sobre el presente para tus compañeros: puedes emplear el ordenador.
- E. Ver un vídeo y contestar a las preguntas.
- F. Dialogar en inglés con tu compañero/a.
- G. Me es indiferente.

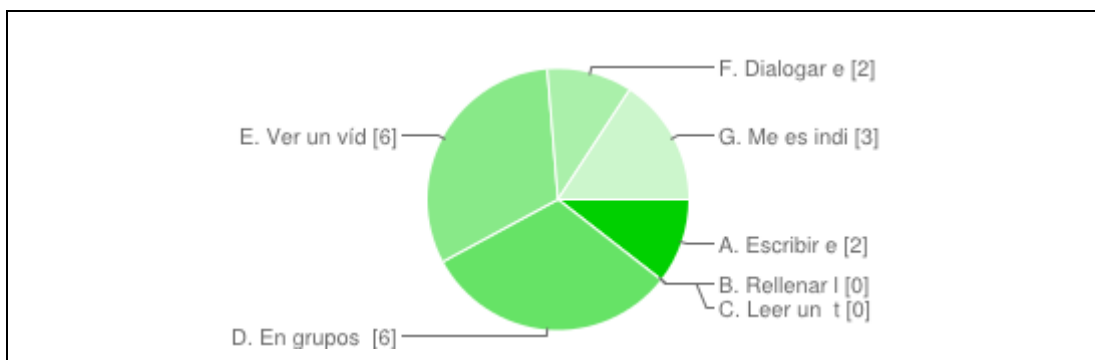


Gráfico 9. Pregunta n°5

Si en la pregunta n°1 se veía que los alumnos optan por una clase tradicional, en esta, se puede apreciar que nadie señala como preferidas tareas clásicas como *Rellenar los huecos empleando el presente* o *Leer un texto y decir que está pasando a los personajes*. El 32% elige una tarea que se basa en la construcción del aprendizaje colaborativo, con la opción de poder emplear las tecnologías. Como se veía en el marco teórico, esto podría ser fruto de una actividad que involucra a estudiantes y profesor en un trabajo conjunto aplicando procedimientos, no sólo comunicativos sino también cognitivos aplicados a conocimientos, existentes o nuevos, que requieren la exploración colectiva (Candlin, 1990). Un 11% de los alumnos escoge como actividad una tarea útil en la vida cotidiana (Zanón, 1990), como *Escribir en un blog a un amigo sobre tu rutina*, 2 alumnos señalan como preferida la actividad de *Dialogar en inglés con tu compañero/a* y 3 discentes no expresan preferencia.

6. ¿Qué prefieres que el/la profesor/a emplee en clase?

- A. Sólo el libro de texto.
- B. El libro de texto y la pizarra digital.
- C. Sólo la pizarra digital.
- D. La pizarra tradicional.
- E. Ordenadores.
- F. Internet.
- G. Vídeos.
- H. Me es indiferente.

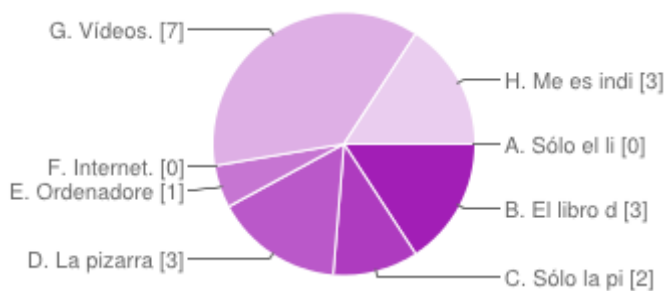


Gráfico 10. Pregunta n°6

Contestando a la pregunta n°6, sobre los recursos materiales preferidos empleados por el docente, un 37% indica los *Videos*, confirmando la preferencia por las tecnologías, el 32% se divide entre las opciones de *El libro de texto y la pizarra digital* y *Me es indiferente*. Dos estudiantes señalan *Sólo la pizarra digital* y uno la opción *Ordenadores*. Lo que es curioso es que que otro 32% marca como recurso preferido *La pizarra tradicional*, que no se usa en el centro y nadie escoge *Internet* que, en cambio, se emplea.

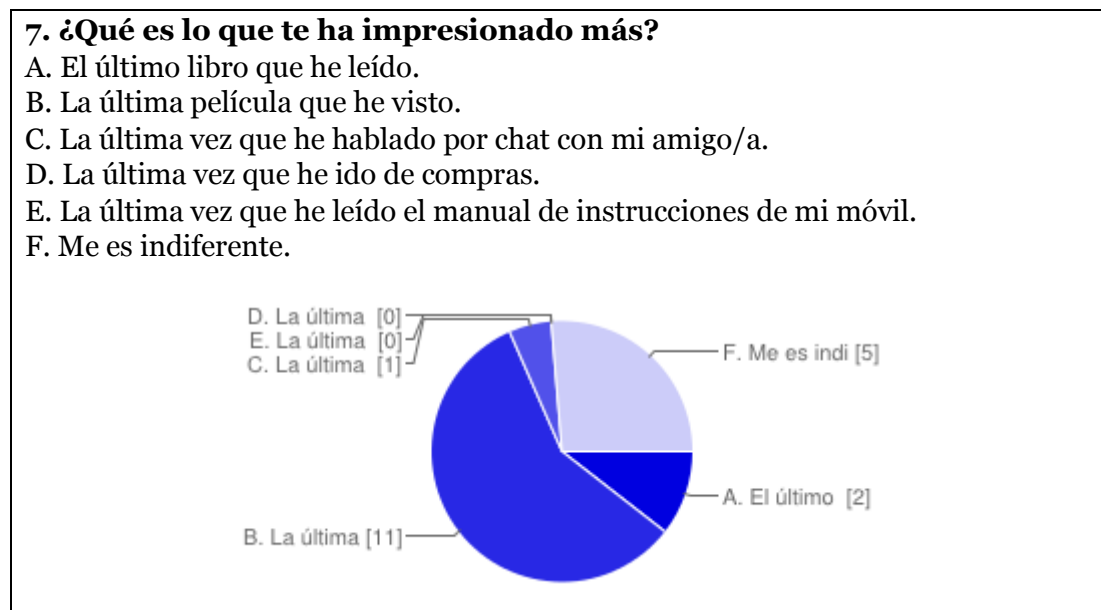
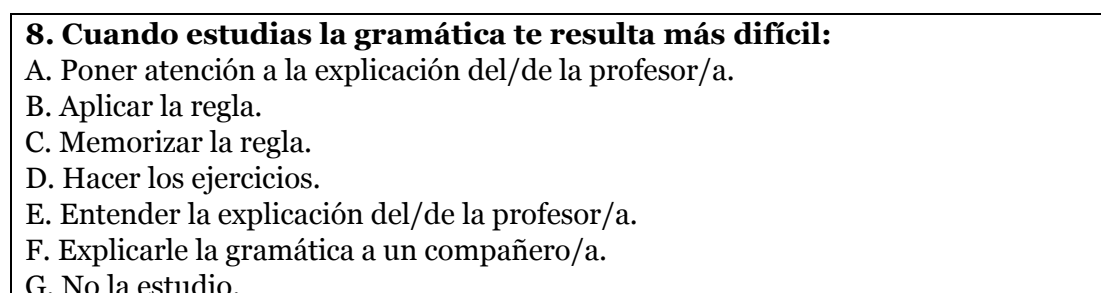


Gráfico 11. Pregunta n°7

La pregunta n°7 intenta explorar el estilo cognitivo de los estudiantes a partir de lo que más les ha impresionado, si algo visual, auditivo, experiencial, para luego poder adaptar propuestas. El gráfico ilustra que el 58% marca otra vez su preferencia por algo visual, eligiendo la opción B, *La última película que he visto*, el 26% refiere que le es indiferente, sólo dos alumnos indican *El último libro que he leído* y nadie señala las opciones *La última vez que he ido de compras* y *La última vez que he leído el manual de instrucciones de mi móvil*.



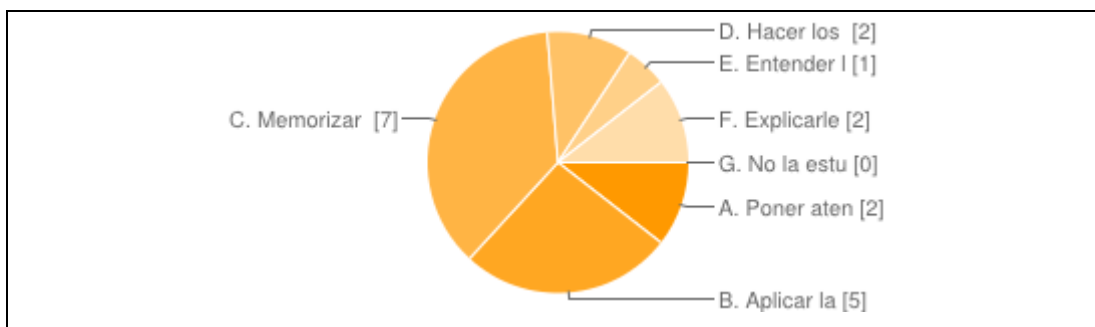


Gráfico 12. Pregunta n°8

En la pregunta n°8 se hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje tratado en el marco teórico. Se encuesta sobre lo que resulta más difícil a los aprendices. El 37% contesta *Memorizar la regla* y el 26% *Aplicar la regla*. Como se ha visto en el marco teórico, para fomentar la memorización es fundamental generar hipótesis sobre los aspectos formales (García González y Coronado González, 2005) y hacer que los alumnos aprendan a la vez que practiquen, sin separar la fase teórica de la práctica, siguiendo así la metodología inductiva. También esto implica promover la conciencia metalingüística que permite que el aprendiz reflexione sobre los aspectos lingüísticos (Escobar, 2001). Probablemente, los alumnos no estén acostumbrados a estas estrategias ni crean que sean eficaces, como se veía en la pregunta n°1. El 33% de los estudiantes se divide equánimemente respondiendo *Poner atención a la explicación del/de la profesor/a*, *Hacer los ejercicios*, *Explicarle la gramática a un compañero/a*. Sólo un alumno señala que no entiende la explicación del/de la profesor/a y nadie confiesa que no estudia.



Gráfico 13. Pregunta n°9

Esta pregunta se ha planteado para explorar el origen del problema sobre la enseñanza de la gramática, preguntando porque les resulta complicado. El 42% detecta como problema el hecho de que siempre se aprende del mismo modo. Este aspecto se refiere al tipo de metodología empleada por el profesor. Los alumnos son conscientes de que variando el método se modifica el grado de dificultad de un argumento. Para 7 estudiantes, la dificultad es intrínseca al argumento mismo, expresando que la gramática es aburrida. Sin embargo, si la motivación y la participación de los alumnos aumentan, en consecuencia, cambia la consideración de ellos sobre el argumento propuesto. Finalmente, los otros 4 discentes coinciden en señalar que la gramática no es difícil.

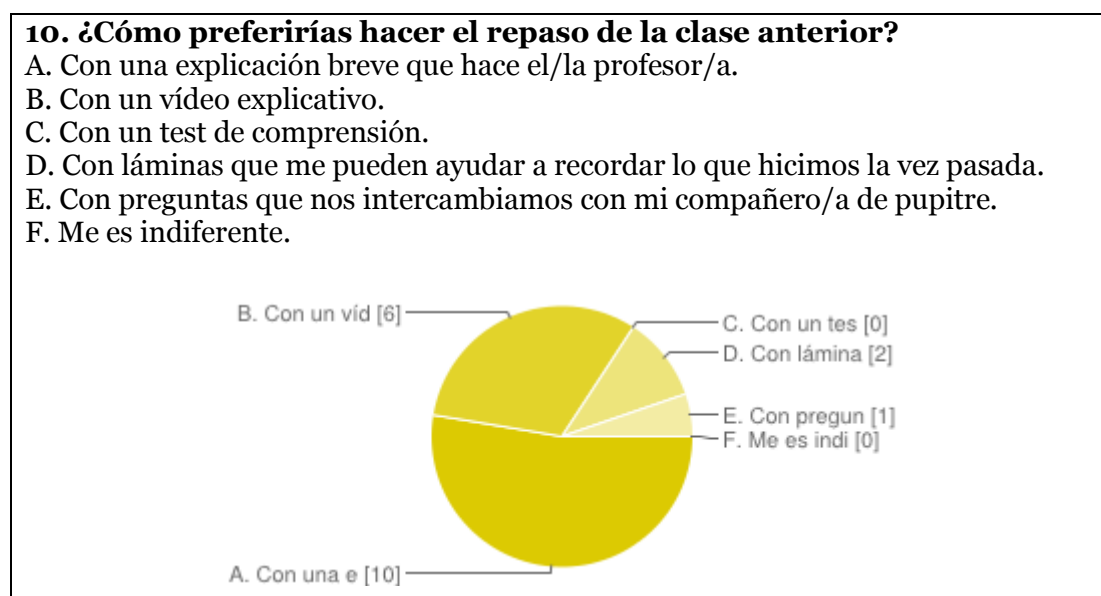
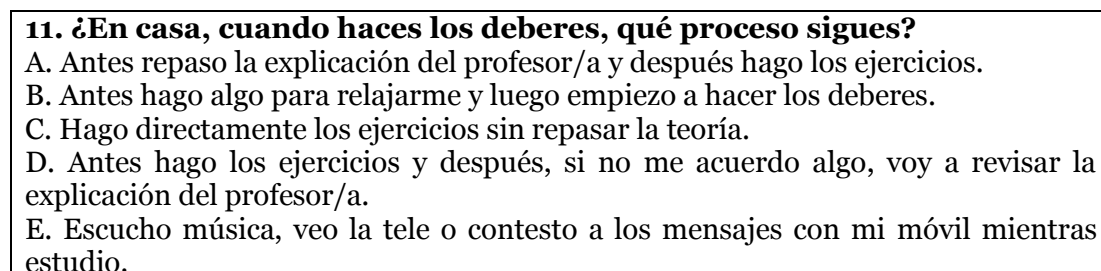


Gráfico 14. Pregunta n°10

Del total de los alumnos encuestados, 10 expresan que prefieren hacer el repaso de la clase anterior, *Con una explicación breve que hace el/la profesor/a*, y 6 confirman la elección de un vídeo, en este caso, explicativo. Sólo 2 alumnos escogen las láminas, opción C, y uno *Con preguntas que nos intercambiamos con mi compañero/a de pupitre*.



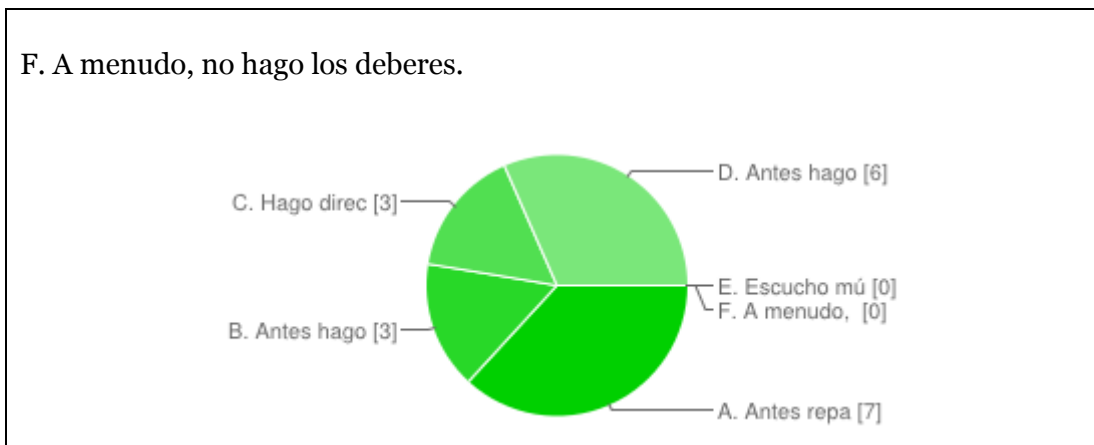


Gráfico 15. Pregunta n°11

Esta última pregunta quiere indagar sobre el tipo de procedimiento seguido por los alumnos a la hora de hacer los deberes en casa. El 37% dice que antes repasa la explicación del profesor/a y después hace los ejercicios. Esto implica que tiene la necesidad de activar los conocimientos previos y, probablemente, hacer conexiones significativas durante su proceso de aprendizaje, considerando las actividades no de manera aislada, sino conectadas entre ellas. El 32% contesta que pasa directamente a la práctica desarrollando los ejercicios y revisa la teoría sólo si no se acuerda algo. Otro 32% se divide en dos grupos iguales marcando las opciones *Antes hago algo para relajarme y luego empiezo a hacer los deberes* y *Hago directamente los ejercicios sin repasar la teoría*. Nadie confiesa que escucha música, ve la tele o contesta a los mensajes con su móvil mientras estudia, ni que no hace los deberes.

Indagando sobre las opiniones y las actitudes de los sujetos encuestados, en general, se ha comprobado lo que se ha analizado en el estudio teórico. En algunos casos, los resultados obtenidos no han confirmado lo visto en el marco teórico porque, probablemente, todavía los alumnos no están acostumbrados a nuevas metodologías y enfoques para la enseñanza de la gramática y, por eso, no pueden ofrecer evaluaciones objetivas. Pero al indagar sobre aspectos implícitos a estas mismas metodologías y enfoques, los estudiantes dan opiniones que coinciden, básicamente, con el estudio bibliográfico realizado.

4. Propuesta práctica

En este apartado, se presentan algunas actividades planteadas a partir del marco teórico y de los resultados del estudio de campo. Cada actividad implica que haya (Escobar, 2001), entre el docente y su clase, la negociación previa de los objetivos de aprendizaje, la definición de la tarea, la autoevaluación y la reflexión sobre el trabajo realizado.

4.1 Propuesta 1

Teniendo en cuenta el resultado del estudio de campo, se intenta proponer una actividad de conciencia metalingüística y de escritura colaborativa que ayude a la memorización y a la aplicación de la regla. Se presenta una tarea original para evitar que la gramática sea considerada difícil o aburrida porque se aprende siempre del mismo modo.

Se propone una actividad con la finalidad de contextualizar un nuevo aspecto gramatical y dirigir la atención del estudiante a este nuevo aspecto. El punto de partida es que responda a la realidad. Se presenta un test ficticio donde aparecen las diferentes formas gramaticales propuestas, el *present simple* y el *present continuous*, y los perfiles obtenidos, según las respuestas dadas por los alumnos. El test es sobre la rutina y sobre la exploración de los hábitos de la clase para indagar sobre las buenas o malas costumbres. En el primer caso, se emplea el *present simple* y en el segundo se utiliza el *present continuous*. A continuación, se ilustran dos ejemplos de los distintos casos:

1. Do you have a shower in the morning?

- A. Often.
- B Always.
- C Some times.
- D Never.

2. What do you prefer?

- A. I like listening to music.
- B I like surfing on the web.
- C. I like practising sport.
- D I like reading a book.

Cuadro 16. Propuesta n°1 (elaboración propia)

Los alumnos realizan el test individualmente. Después se dirige la atención de los estudiantes sobre los rasgos gramaticales propuestos, ya puestos en negrita, para guiar a los alumnos hacia el análisis lingüístico y, luego, formular la regla de uso. Los discentes sacan conclusiones en parejas y después el profesor, en el rol de mediador, realiza una puesta en común, realizando un esquema en la pizarra para elaborar la formulación definitiva de la regla. Ahora los estudiantes vuelven a trabajar en pareja y reflexionan sobre la regla. Se les proponen algunas preguntas, como: 1. ¿De las palabras y expresiones en negrita cuáles sirven para expresar acciones cotidianas? 2. ¿Cuáles indican la frecuencia? 3. ¿Cuáles expresan gustos y preferencias? El docente realiza en la pizarra el esquema de la regla a través de las contribuciones de las parejas. Se define la regla sobre el *present simple* y el *present continuous* y sus marcadores temporales y se extraen del test ejemplos relativos.

Finalmente, el profesor podría proponer a los alumnos que intentasen realizar una encuesta en la escuela sobre la rutina y los hábitos de los adolescentes. Se puede proponer a los estudiantes que creen el test para luego proponerlo a las otras clases, de manera que el director del centro pueda sacar conclusiones sobre los resultados obtenidos. Se divide la clase en grupos de tres o cuatro personas y cada grupo tiene que elaborar una o dos preguntas con cuatro opciones cada una, empleando las estructuras gramaticales tratadas. En la clase siguiente, los alumnos analizarán los resultados, comentarán las respuestas y volverán a enfrentarse a muestras de lengua sobre los aspectos formales estudiados.

De esta manera, la clase crea una tarea y sigue una metodología inductiva. De hecho, trabaja sobre una regla de uso y realiza por sí misma un contexto verosímil con una finalidad concreta que permite reflexionar y comprobar el fenómeno lingüístico, sin separarlo de su aspecto comunicativo.

4.2 Propuesta 2

Tomando en consideración el estudio de campo, y la preferencia expresada por los aprendices sobre el vídeo, elegido como recurso favorito, y el cine y la televisión, considerados como un tema muy interesante, se propone una actividad basada en la explotación de un visionado, en particular, de un cortometraje, porque tiene las mismas ventajas de la película, permitiendo ahorrar tiempo. También, los alumnos

señalan el vídeo como preferido para diferentes finalidades, como empezar una clase, enseñar el presente y hacer el repaso de la clase anterior.

Se intenta sugerir una propuesta que prevé la utilización de todas las destrezas: comprensión y producción auditiva y oral, e interacción. Ante todo, se presentan actividades de anticipación, para analizar el corto con ojo crítico, como generador de valores y portador de cultura. Antes del visionado, se pueden aportar datos técnicos de la película para exponer el marco conceptual en el que se sitúa. Después, se puede preguntar por algunos aspectos para motivar, como por ejemplo: *Read the title. What do you think we are watching?* El profesor dibuja a la pizarra un mapa con las ideas de los alumnos y enseña el visionado del primer minuto. A seguir, se pregunta: *According to you, how does it finish?* Los estudiantes tienen que contestar con el *present simple* según el uso de futuro cercano.

Después de las actividades de anticipación, se expone el vídeo a la clase y se ofrece una actividad de comprensión audiovisual. Se proponen una serie de imágenes extraídas del corto que los discentes, en pareja, tienen que poner en orden y, después, describirlas oralmente empleando el *present continuous*. Luego, se expone el visionado, por una segunda vez, y se proponen algunas preguntas de comprensión, a las cuales tiene que contestar individualmente usando el *present simple*. Se hace referencia a la descripción de los personajes, a sus hábitos y a generalizaciones sobre el vídeo. Algunos ejemplos son:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Can you describe the main character?2. What does he/she look like?3. What is he/she like?4. What does he/she like?5. What do you think about...? |
|--|

Cuadro 17. Propuesta n°2 (elaboración propia)

A continuación, se propone una actividad de apoyo lingüístico. Se dan una serie de descripciones de escenas que los estudiantes, en pareja, tienen que poner en orden, dar un título a cada secuencia y subrayar el *present simple* y el *present continuous*. Después, tienen que deducir su regla rellenando los huecos de un cuadro propuesto, a través del cual se guía a los estudiantes a construir las formas del presente y sus usos, a partir de algunos ejemplos de frases extraídas de las descripciones.

Como sucesivas actividades, se presenta un ejercicio de expresión oral en el cual un alumno tiene que describir a un compañero de la clase y los otros tienen que adivinar. Quien gana toma el turno. Como alternativa, para practicar la interacción, se pueden invitar a los discentes a simular algunas escenas del corto, en grupos, empleando correctamente las formas del presente. Luego, para practicar la expresión escrita, se propone imaginar un final diferente y hacer la corrección en pareja. Finalmente, como actividad posterior, se realiza un ejercicio de interacción oral y de metacognición en grupos de tres o cuatro personas. Al final, un representante por cada grupo expone sus ideas a la clase y se sacan conclusiones. 1. *What is your favorite scene and why?* 2. *According to you, why the main character....?* 3. *What is your opinion about...?*

A través de esta propuesta, se expone el visionado de un cortometraje que supone alta motivación, el acercamiento al mundo real, generar hábitos de observación, reflexión y análisis, y prestar atención principalmente al significado, usando los elementos lingüísticos.

4.3 Propuesta 3

Teniendo en cuenta las características vistas en el marco teórico sobre las tareas, se presenta una propuesta que prevé el uso de las nuevas tecnologías, basada en la comunicación (Ellis, 2003) y con una relación clara con la forma en la que la lengua se usa (Skehan, 1998).

Se trata de participar en un foro de amigos ingleses. En grupos de tres o cuatro personas, los alumnos intercambian mensajes sobre lo que están haciendo y sobre su rutina y sus hábitos (deportes, pasatiempos, gustos) con estudiantes del Reino Unido. Luego, se invita a los estudiantes a fijarse en el foro, en particular, en los aspectos principales de la vida de sus amigos y la frecuencia con la cual hacen las acciones cotidianas. Implícitamente, los discentes trabajan con la morfosintaxis poniendo atención a las nuevas estructuras gramaticales. El profesor crea una tabla a la pizarra cuyo título puede ser: *Our hobbies*. Después, dibuja dos columnas, una se refiere a los pasatiempos favoritos y otra a los menos preferidos. Plantea al alumnado algunas preguntas y coloca las respuestas en las columnas adecuadas, como por ejemplo: 1. *What is your favorite hobby?* 2. *What sport you don't like practising?* Ahora, reúne los enlaces de los foros de los grupos en una única página,

empleando el recurso *Symbaloo*, proyecta los foros de los grupos y propone algunas preguntas para comprobar si los aprendientes entienden todo lo que intercambian con los discentes ingleses.

Luego, se invita a hacer un cotejo intercultural y se propone realizar una encuesta sobre la rutina y el tiempo libre para averiguar las similitudes y las diferencias y abrir nuevos horizontes culturales, dado que la lengua es el reflejo de la cultura que representa. El docente forma algunos grupos en relación al número de los estudiantes en la clase. Cada grupo prepara por escrito preguntas sobre estos temas relacionados. A continuación, se proponen algunos ejemplos de preguntas por cada grupo.

Grupo 1: rutina

- A. What time do you get up?
- B. Do you sleep in the afternoon?

Grupo 2: deportes

- A. What sport do you practise?
- B. How many hours a week?

Grupo 3: internet y videojuegos

- A. When do you surf on the web?
- B. How many hours do you play videogames everyday?

Grupo 4: lectura u otros pasatiempos

- A. Do you usually read?
- B. What genre do you prefer?

Cuadro 18. Propuesta n°3 (elaboración propia)

Cada miembro de un grupo pregunta a un compañero de clase. Luego se buscan las respuestas a las mismas preguntas en el foro de cada grupo. Después, con todas las respuestas, se confecciona un informe formado por dos partes, una referida a la cultura española y otra referida a la cultura anglosajona. Al final, el informe se presenta en un mural adornado con fotos o dibujos de su invención para toda la clase.

En alternativa al informe intercultural, se puede proponer crear, en grupos, un blog en el cual escriben sobre su rutina y sobre lo que están haciendo, es decir una forma de diario virtual de grupo, en el cual comparten citas próximas u opiniones. El docente interviene para intercambiar mensajes con ellos y para corregirlos periódicamente.

Se intenta conseguir que los aprendices empleen, automáticamente, las estructuras lingüísticas estudiadas en una actividad que implica la autenticidad de la lengua y que les involucren en su proceso de aprendizaje promoviendo su atención, motivación y participación activa.

5. Conclusiones

Para el desarrollo de este trabajo, se ha realizado un estudio sobre la metodología inductiva y el enfoque por tareas para la enseñanza de la gramática. Como se ha visto en el marco teórico, durante el proceso de aprendizaje, el estudiante aplica inconscientemente la metodología inductiva, es decir, elabora hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, a partir del contexto dado que le ayuda a desarrollar inferencias lógicas y reflexionar sobre su propio proceso. El aprendiz sigue un proceso intuitivo, recoge, almacena e interpreta los aspectos formales y los interioriza. También se ha propuesto un cotejo entre la metodología deductiva y la inductiva, se han analizado sus características y sus ventajas e inconvenientes.

En el desarrollo del marco teórico, también se ha visto que el enfoque por tareas, originado de la evolución del enfoque comunicativo y su último desarrollo, se basa en la metodología inductiva. Su punto de partida es la creación de la tarea final, es decir, cualquier acción diaria que requiere procedimientos comunicativos y cognitivos. Se ha diferenciado entre las tareas *posibilitadoras* y *de comunicación* y se han expuesto las características de la enseñanza del enfoque por tareas. Para llevar a cabo el estudio teórico, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre la metodología inductiva y el enfoque por tareas. Se han tomado en consideración las opiniones de diferentes expertos sobre el tema y, a partir de la bibliografía revisada, se ha concretado la encuesta a los alumnos.

Para determinar la validez de este trabajo, se ha relacionado el marco teórico con las encuestas proporcionadas a los discentes, cumpliendo así también los objetivos específicos. Después de realizar un estudio de campo sobre la metodología inductiva y el enfoque por tareas para la enseñanza de la gramática, se ha deducido que, en general, los resultados confirman lo visto en el marco teórico. Los educandos optan por la elección de aspectos implícitos de la metodología inductiva y del enfoque por tareas aunque, probablemente, no estén acostumbrados a ellos. Consideran la gramática difícil porque se aprende siempre del mismo modo, y subrayan el hecho de que la destreza más complicada es escribir, probablemente, porque siempre se usa de forma aislada, excluyendo su adaptación a situaciones de vida real. Finalmente, escogen el vídeo, como recurso favorito, gracias a su alto poder de motivar y dinamizar la clase.

A partir del marco teórico y de los resultados del estudio de campo, se han expuesto propuestas de actividades para concretar en el aula de inglés de 1º de la ESO. Éstas

se basan en la creación de tareas realizadas por los alumnos en un contexto verosímil, que les permite reflexionar y comprobar el fenómeno lingüístico, sin separarlo de su aspecto comunicativo. Implican la autenticidad de la lengua y la generación de hábitos de observación, reflexión y análisis, además del fomento de la motivación y participación activa. En cada propuesta se ha intentado invitar a los aprendientes a emplear estrategias inductivas que los llevan a descubrir la regla, a hacer deducciones sobre su uso y a sacar conclusiones sobre la aplicación de lo aprendido en el contexto adecuado.

Sin embargo, es fundamental abrir nuevas líneas para una investigación futura, a partir de las limitaciones de este trabajo y fruto de la directa consecuencia de los resultados obtenidos de esta investigación. Esto se hará en el siguiente apartado.

Como se ha podido observar durante todo el trabajo, y respetando las exigencias de la sociedad, hay que promover el desarrollo de la curiosidad y deseo, la competencia de aprender a aprender y de anticipar y resolver problemas, relacionando lo que se aprende con la realidad, según una perspectiva interdisciplinaria e integradora. La enseñanza de los aspectos formales no tiene que ser concebida como aislada respecto al desarrollo de las tareas comunicativas, así como lo aprendido en un contexto escolar no puede separarse de las situaciones de la vida real. Todo esto sirve para que el alumno sea capaz de transformar sus conocimientos y habilidades en competencias y para que aprenda a autodescubrirse y a fomentar su educación integral, dentro de la construcción de su proyecto de vida.

6. Limitaciones y prospectiva

Después de haber sacado las conclusiones del estudio teórico y práctico, es necesario indicar las limitaciones y, al mismo tiempo, hay que sugerir propuestas de acción para un futuro, que son la consecuencia de los resultados obtenidos de esta investigación.

6.1 Limitaciones

Las principales limitaciones del trabajo han sido las siguientes:

- Falta de un tiempo de calidad para realizar una investigación más extensa, con materiales más detallados y métodos más eficaces.
- Muestra muy pequeña en el estudio de campo que excluye la participación de más cursos, la implicación de diferentes etapas de estudio, la participación de las familias y de los profesores.
- Falta de experiencia personal más duradera en el centro escolar Escola Virolai.
- Falta de experiencia en la realización de estudios de campo.

6.2 Líneas de investigación futura

Siguiendo lo indicado en las limitaciones, se proponen ciertas líneas de investigación, que se enumeran a continuación:

- Realizar una revisión bibliográfica más amplia, consultando más fuentes sobre los temas tratados.
- Se podría extender el estudio de campo, prever una población más amplia e intentar resolver todas las limitaciones encontradas en este trabajo. En particular, se podría llevar a cabo un estudio correlacional:
 - o Analizar la relación entre el crecimiento de la motivación para aprender la gramática y el empleo del método inductivo en la enseñanza del presente.
 - o Dividir la muestra de población en dos grupos equivalentes:

- Al primer grupo, ofrecer una clase tradicional sobre la regla gramatical del presente empleando un método deductivo.
 - Al segundo grupo, impartir la misma clase dada al primer grupo empleando el método inductivo.
 - Después del experimento, evaluar la adquisición de la regla gramatical en grupo 1 y en el grupo 2.
 - Tomar medidas de posición o cuantiles.
 - Tomar medidas de dispersión.
 - Analizar y discutir los resultados.
 - Sacar las conclusiones.
- Además, resultaría muy interesante, poder llevar a cabo la propuesta de actividades y así verificar si realmente sirven para el propósito para el que se las ha diseñado.

7. Bibliografía

La bibliografía consta de dos subapartados, las referencias, es decir la bibliografía empleada en el estudio, y la bibliografía complementaria, referida a la bibliografía relacionada con el tema y que puede resultar de interés para posteriores proyectos.

7.1 Referencias

Ausubel, D. P (1986). *Educational Psychology. A Cognitive View*. México: Trillas.

Alexander, L. G. (1998). *Longman English Grammar Practice (for intermediate students)*. London: Longman.

Bernaus M. y Escobar, C. (2001). El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar. En L. Nussbaum, M. Bernaus (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 39-77). Madrid: Síntesis.

Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC: Instituto Cervantes y Editorial Anaya. Recuperado el 19 de noviembre de 2014 de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Eastwood, J. (2002). *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2), 223-236.

Escobar, C. (2001). La organización de la enseñanza. En L. Nussbaum, M. Bernaus (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 207-232). Madrid: Síntesis.

Escola Virolai (2014). *Programación de los contenidos*. Recuperado el 20 de noviembre de 2014 de http://www.virolai.com/etapes_es_53_programacion-contenidos.html

- Escola Virolai (2014). *Projecte Educatiu*. Material no publicado.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 12, 1-19. Recuperado el 16 de noviembre de 2014 de <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Estaire, S. y Zanón J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Cable: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 28-39.
- Fortune, A. (1992) Self-study grammar practice: learner's views and preferences. *ELT Journal*, 46 (2), 160-171.
- Freddi, G. (2006). *Glottodidattica; fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: Utet Libreria.
- García González, J. y Coronado González, M. L. (2005). El tratamiento inductivo de la gramática y del léxico en el aula de español. *Revista RedELE: Red Electronica de Didactica del Espanol como Lengua Extranjera, número especial*, 1-16.
- González Hernando A. B. (2014). *Estrategias de aprendizaje. Una propuesta didáctica de inducción gramatical*. Material no publicado. Recuperado el 26 de noviembre de 2014 de http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?ActividadesPage=5&Actividad_id=343
- Jiménez Molina, A. L. (2008). Propuesta didáctica inductiva para el aprendizaje de oposiciones gramaticales no evidentes: un estudio de por y para con estudiantes italianos de ELE. *Revista RedELE: Red Electronica de Didactica del Espanol como Lengua Extranjera*, 8, 1-201.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition and research*. London: Longman Group.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. En K. Hiltensam, M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assesing second language acquisition* (pp. 79-99). London: Multilingual Matters.
- López, F. (2005). Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE. *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera*, Manchester, 171-182.

- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (1997). *Gente I, Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.
- Montalto, D. et al. (1995). *Texto en contexto*. Bologna: Cisalpino.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Sin fecha). Recuperado el 17/11/2014 de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/educacion-secundaria-obligatoria.html>
- Newson, M., Hordós, M., Pap. , D., Szécsényi, K., Tóth, G., Vincze, V. (2006). *Basic English Syntax with Exercises*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega Olivares, J. (2009), Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 8, 1885-2211.
- Real Decreto 116/2004, de 23 de enero de 2004, *por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, 35, de 10 de febrero de 2004.
- Rodríguez Abella, R. M. y Valero Gisbert M. (1998). La gramática para comunicar una propuesta inductiva. Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática. *Actas del IX congreso internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 433-440.
- Schenk, P. V. (2010). Hacia una visión más ecléctica de la enseñanza de la gramática en las lenguas extranjeras. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 25, 33-49.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomson, A. J. y Martinet A. V. (1986). *A Practical English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Universidad de la Rioja (2014). *Temas 1: Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje*. Material no publicado.
- Vargas Merina, A. M. (2009). Métodos de enseñanza. *Innovación y Experiencia Educativas*, 15, 1-9.
- Zanón, J. (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 52-67.

7.2 Bibliografía complementaria

- Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, 10, 1-18.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Versión en español: Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos*, 17, pp. 56-61 y 18, pp. 78-91. Recuperado el 10 de octubre de 2014 de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_673/673.html
- Celce-Murcia, M. (1985). Making informed decisions about the role of grammar in language teaching. *Foreign Language Annals*, 18 (4), 297-301. Recuperado el 25 de octubre de 2014 de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1985.tb01807.x>
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51 Supplement, 1-46. Recuperado el 3 de noviembre de 2014 de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x>
- Escola Virolai (2014). *Página web del centro concertado Escola Virolai*. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 de <http://www.virolai.com/>
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. (2004). *Propuesta curricular y marco europeo de referencia: desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Fischer, A. R. (1979). The inductive-deductive controversy revised. *The Modern Language Journal*, 63, 98-105. Recuperado el 20 de septiembre de 2014 de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1979.tb02433.x>
- Gollin, J. (1998). Deductive vs. Inductive language learning. *English Language Teaching Journal*, 52, 88-89.
- Gómez del Estal Villarino, M. y Zanón, J. (1996). *G de Gramática*, Barcelona: Difusión.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. USA: Routledge.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jamieson, J. (1992). The cognitive styles of reflection/impulsivity and field independence/dependence and ESL success. *The Modern Language*

Journal, 76, 491-501. Recuperado el 3 de noviembre de 2014 de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb05398.x>

- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammmaring*. Boston: Thomson/Heinle.
- Mata, F. S. (1989). Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática, *Enseñanza & teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 7, 119-131. Recuperado el 25 de septiembre de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95645>.
- Matte Bon, F. (2005). Comparaciones entre lenguas y gramática: algunos ejemplos, *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, 33, 11-34. Recuperado el 19 de noviembre de 2014 de <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele33.pdf>
- Sánchez Lobato, J. Y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman.
- Van Patten, B. y Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-241.
- Zanón, J. (1990), Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *Cable: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 2, 47-53.
- Zanón, J. (Coord.) (1999). *La Enseñanza del Español mediante Tareas*. Madrid: Edinumen.